

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 10



CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán, sdb
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb
Eliécer Cárdenas Espinoza
José Sánchez Parga
Mónica Castro
Roberto Rangel Donoso

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

ILUSTRACIÓN E IMPRESIÓN
Editorial Universitaria Abya-Yala

SOPHIA es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos, son de exclusiva responsabilidad de los autores.

SOPHIA

Enseñar y aprender
Filosofía

SOPHIA N° 10

Enseñar y aprender Filosofía

1a. edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de octubre N23-116 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telef: 2506-251 / 2506-247
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
[http://: www.abayala.org](http://www.abayala.org)

Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
PBX: (+593 7) 2050000
Cuenca-Ecuador

ISSN: 1390-3861

Diagramación e
impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala

Impreso en Quito-Ecuador, julio 2011

SUMARIO

Presentación.....	7
<i>María Verónica Di Caudó</i>	
¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía?.....	11
<i>Vicente Sánchez</i>	
Filosofía..., ¿para qué?.....	37
<i>Fernando Tinajero</i>	
Practicar y enseñar la filosofía en su profundidad metafísica.....	59
<i>Mauro Mantovani</i>	
Diálogo reflexivo y compromiso existencial.....	89
<i>Rafael Sánchez</i>	
La cognición incorporada: el contenido y la justificación del enfoque percepto-operacional del conocimiento.....	127
<i>Rómulo San Martín García</i>	
El personalismo cristiano como propuesta para enseñar y aprender filosofía.....	167
<i>Juan Bautista Duhau</i>	
Necesidad de enseñar y aprender filosofía desde destinatarios y contextos singulares.....	191
<i>Floralba Aguilar, Robert Bolaños y Guillermo Guatto</i>	



Filosofía para niños y niñas desde sus novelas 209

Fabián Mejía

Filosofía: entre saber, enseñanza-aprendizaje y sujeto . 235

Freddy Aguilar e Ítalo Chicaiza

La *aletheia* de la danza, desde la *hermeneia*. 259

Shirma Guzmán y Guillermo Maldonado

La necesidad intrínseca del saber filosófico en los
estudiantes universitarios de la actualidad 269

Carmen Moreno

PRESENTACIÓN

Es de gran satisfacción presentar el tomo diez de *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Cuando en junio de 2006 se publicó por primera vez, no pensamos que llegaríamos tan lejos. En estos cinco años de periodicidad en la publicación, más de setenta artículos aportaron en temáticas fluidas y variadas: epistemología, sujetos de la educación, política educativa, filosofía y educación, ética, pensamiento y arte, subjetividad, filosofía política, sociedad y complejidad...

Por ser un medio de expresión, conocimiento y crítica, de acuerdo a la consustancial Misión Universitaria, en ningún número ha faltado en *Sophia* el debate y la visión propositiva. *Sophia* se fue convirtiendo en un espacio para la producción científico-académica y la generación de reflexiones no solo de la Filosofía de la Educación, sino de temas sociales, culturales, políticos, psicológicos y educativos desde una mirada filosófica. En sus páginas han aportado académicos nacionales e internacionales y nos hemos caracterizado por la inclusión de textos escritos por estudiantes de Filosofía de nuestra Universidad en cada uno de sus tomos. Esto es porque hemos querido que la colección tenga un nivel elevado de calidad que no se cierre a los no especialistas, que sea un texto abierto a la participación estudiantil y de motivación para que las y los jóvenes universitarios se animen a pensar, escribir y publicar.

En esta edición especial, quisimos abordar un tema central y debatir en torno al aprendizaje y a la enseñanza de la filosofía. ¿Es posible enseñar filosofía? ¿Qué



se enseña cuando se enseña filosofía? ¿Se puede aprender filosofía? ¿La acción de filosofar se desarrolla? En definitiva, ¿cuál es el sentido de la filosofía en nuestro siglo? Y si encontramos un sentido: ¿qué desafíos aparecen a la hora de enseñar y/o de aprender a filosofar? Estas son preguntas claves que atraviesan las contribuciones de este número. Las perspectivas de los autores son diversas, iluminadas desde heterogéneos contextos y experiencias. También son disímiles las argumentaciones y los fundamentos sobre la filosofía que nos comparten.

Desde España, el académico *Vicente Sánchez* analiza las condiciones trascendentales o sea, de posibilidad de enseñanza de la Filosofía y plantea una reflexión acerca de su sentido hoy día.

La pregunta sobre la posibilidad y la necesidad de enseñar filosofía es la que *Fernando Tinajero*, pensador ecuatoriano, desarrolla en su sugestivo artículo.

Desde Italia, *Mauro Mantovani* reconoce que la filosofía es un instrumento de clarificación de la propia visión del mundo y piensa que una mayor conciencia cognitiva puede aliviar las dificultades de la existencia. El autor analiza el valor de la práctica y de la enseñanza de la filosofía, y trabaja sobre preguntas metafísicas.

Una vez más desde España, *Rafael Sánchez* promueve un camino didáctico centrado en la empatía y en un diálogo reflexivo entre docente y estudiante en donde las cosmovisiones puedan generar compromisos existenciales.

La colaboración de *Rómulo San Martín García* asume los aportes de las ciencias cognitivas para dar cuenta de lo que sucede en el cerebro cuando se piensa.

El profesor *Juan Bautista Duhau* nos comparte una secuencia didáctica concreta desde el personalismo cristiano aplicada con jóvenes argentinos de un colegio secundario.

El informe de investigación de *Floralba Aguilar, Robert Bolaños y Guillermo Guatto* aborda un diagnóstico realizado en una muestra de estudiantes y profesionales en la Universidad Politécnica Salesiana-Sede Quito con el fin de determinar el nivel de interés o acercamiento hacia lo que es la filosofía; para finalmente proponer una propuesta de filosofía para todos.

Fabián Mejía presenta una introducción a la Filosofía para Niñas y Niños a partir del Programa de Filosofía para Niños que se propone desarrollar actitudes filosóficas desde temprana edad.

El texto conjunto de *Freddy Aguilar e Italo Chicaiza* propone una relectura y deconstrucción de prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

Shirma Guzmán y Guillermo Maldonado vinculan arte y filosofía en un breve, pero interesante ensayo que reflexiona sobre el aporte de la filosofía al acto de pensar, acercarse al mundo y crear.

La estudiante *Carmen Moreno* comparte sus reflexiones desde la valorización de la filosofía en el desarrollo cognitivo y ético de los estudiantes y trata de mostrar el papel de docentes y jóvenes en este proceso.

Consideramos que es un texto plural y muy rico el que se entreteje con aportes diferentes; desde fuertes bases argumentativas y teóricas interdisciplinarias hasta experiencias prácticas y didácticas que motivan ideas concretas en espacios educativos. El lector podrá hacer su propio orden de lectura y seguramente discutirá con ciertos planteos, pero justamente ese resulta el objetivo fundamental.

Deseamos que el diálogo se haga fecundo entre quienes son sujetos de la educación, entre los que están del lado del aprendizaje y los que están del lado de la enseñanza. Especialmente, entre los que están ocupando ambos roles, porque esa es la posición más fértil: esa postura que nos lleva a pensar que no sabemos nada y que a su vez sabemos

mucho, y que no somos dignos para enseñar nada a nadie,
y a su vez, somos orgullosamente dignos para aprender
mucho de muchos.

Ma. Verónica Di Cauda
Editora *Sophia*

¿QUÉ ENSEÑAR Y PARA QUÉ ENSEÑAR FILOSOFÍA?

Vicente Sánchez Álvarez*



Introducción

El presente artículo, “¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía?”, tiene un doble propósito. Por un lado, pretende analizar aquello que se puede enseñar en la actividad que se ha dado en llamar ‘Filosofía’. Esto es, se tratarían de buscar las *condiciones trascendentales* de la enseñanza de la filosofía; tomando aquí *trascendental* en un sentido próximo al que emplea Kant en su teoría del conocimiento: en nuestro caso, como *condiciones de posibilidad de la enseñanza de la filosofía*.

Por otro lado, y no desde luego menos importante, se plantea una reflexión acerca del sentido de la filosofía hoy día, ¿para qué la filosofía? Es decir, una reflexión sobre determinados planteamientos que apuntan hacia el *final* de la filosofía.

* Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Se doctoró en 1998, defendiendo la tesis *Origen y sentido del nihilismo en la filosofía de Nietzsche*. Ha colaborado, de forma esporádica, con la revista, *Anales del seminario de metafísica* de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesor en el Instituto de Enseñanza Secundaria, Peñalara, de la localidad de San Ildefonso en Segovia (España).

1. ¿Qué enseñar en Filosofía?

De entrada, la pregunta que da título a este epígrafe puede resultar extraña, cuando no absurda: ¡Qué tontería! En Filosofía se enseña, se debe enseñar, un conocimiento concreto. Muy bien, pero, ¿qué tipo de conocimiento?, ¿acaso la Historia de la Filosofía es ese tipo de conocimiento? La historia de la filosofía, como su nombre lo indica, no es nada más que eso, historia: historia de los sistemas filosóficos y sus autores; historia de las ideas que han ido configurando las distintas etapas de la filosofía occidental¹, desde los griegos hasta nuestros días. Ahora bien, ¿estamos seguros de que la historia de algo pueda ser considerada, en sentido estricto, conocimiento acerca de ese algo?, ¿es el conocimiento filosófico solo eso?, es decir ¿historia? De momento dejemos estas preguntas aquí. Volveremos sobre ellas.

Ensayemos otra posible respuesta. El conocimiento filosófico es una *propedéutica*, una suerte de introducción al vasto campo del saber producto del esfuerzo intelectual humano. Este planteamiento parece un poco más sólido. Sin embargo, no deja de ser inquietante. ¿La razón de ello?: tenemos la impresión de que la filosofía se queda en el umbral del conocimiento; la vaga sensación de que ese saber propedéutico es poco importante en relación a lo que viene después.

Puestas así las cosas, deberíamos volver a preguntar: ¿qué se debe enseñar en Filosofía?, ¿la historia o la propedéutica?, ¿o las dos?; o, siendo más radicales, ninguna de las dos, porque el llamado saber filosófico se ha convertido en una arqueología, en una actividad donde los profesores de filosofía se limitan a desempolvar ante sus alumnos los escritos de los filósofos como si estuvieran realizando una ‘exhumación’ de ideas y conceptos vacíos, que ya no sirven para nada.

Todo esto suena desolador. No obstante, más allá de la irritación y el dolor que pueda causar este planteamiento; más allá del orgullo herido, tendríamos que tener presente, si todavía queda en nosotros un impulso genuinamente filosófico (por paradójico que suene), que el análisis crítico de la realidad y el amor por la verdad, sea cual fuere, deben estar por encima de nuestros gustos y creencias. Si la filosofía ha sido algo a lo largo de su historia, no ha sido otra cosa nada más que el ejercicio del pensamiento libre, reflexivo, crítico y que busca la verdad. Sin estos valores, la filosofía se pervierte y carece de sentido. Se convierte en el opio del conocimiento. ¿Es la filosofía, debe ser la filosofía, ese opio que adormece la capacidad crítica de nuestros estudiantes, tanto en la enseñanza secundaria como en la Universidad?

En cualquier ámbito de la realidad, las posiciones extremas suelen conducir a un callejón sin salida. No se trata aquí, de rescatar la conocida teoría aristotélica acerca de la virtud como término medio entre dos extremos. Ahora bien, en pocas circunstancias de la vida, situarse en un extremo resulta razonable o clarificador. En el caso que nos ocupa, el supuesto conocimiento filosófico debe situarse, a nuestro juicio, entre la propedéutica y la historia. Es decir, debemos preparar a nuestros alumnos, primero, introduciéndolos en lo que ha significado históricamente la filosofía y sus diversas manifestaciones; y, después, en un segundo momento, pasar al análisis de las teorías y cuestiones verdaderamente filosóficas. Dando un paso hacia adelante deberíamos llevarlos, incluso, a tratar los planteamientos más relevantes, hoy día, que enlacen con la tradición filosófica.

Aquí surgen dificultades que se relacionan con los contenidos y con el nivel de profundidad. Hablando de los contenidos, una vez más, deberíamos preguntar, ¿qué enseñar en Filosofía?, ¿enseñar los pensamientos de los au-

tores de manera cronológica?, o más bien organizar la filosofía en núcleos temáticos; por ejemplo, la naturaleza, la sociedad, la ética, la política, etcétera. Desde nuestro punto de vista, el problema del contenido, no solo es el primero que se plantea en la enseñanza de la filosofía, sino también el más complicado.

Nadie ignora que la civilización actual se caracteriza por un aumento vertiginoso del conocimiento en todos los ámbitos o esferas de la realidad. Hoy día resulta imposible concebir la imagen de un hombre o una mujer, ilustrado o ilustrada, al modo del Renacimiento. Es decir, como alguien que es capaz de dominar múltiples campos del saber. A duras penas, los especialistas de una materia, pueden estar al día de los avances que se producen en ella.

Se podría objetar, no obstante, que tampoco es tarea de la filosofía académica² abordar aquello que en el resto de los saberes no se puede resolver. Es cierto, mas no es esa la cuestión. La cuestión es que si el saber avanza de la forma en que lo hace, entonces, los distintos planes de estudio³, que deben determinar lo que han de aprender los alumnos, no solo tienen que estar actualizados de forma permanente sino que, a la fuerza, deberán filtrar el nivel de conocimientos para que los estudiantes puedan asimilar, en verdad, algo. En este contexto, podríamos preguntarnos, ¿deben estudiar filosofía nuestros alumnos, o bien dedicar su tiempo a otras materias?; y, en caso afirmativo, ¿qué tipo de filosofía?, ¿qué contenidos han de aprender? Pongamos por caso, ¿es mejor que estudien doctrinas de tipo metafísico, por ejemplo, que se planteen cuestiones acerca de la realidad de los conceptos universales?, ¿o más bien, deberían inclinarse hacia la filosofía de la ciencia y del lenguaje?

Es un problema serio. Pero no solo en la filosofía, también lo es en el campo del saber en general. Además, es una cuestión que, en su momento, quedó planteada, a

comienzos del siglo pasado, en la sociología de Max Weber. Es cierto que este autor la centró en lo que denominó, *proceso de racionalización occidental*¹, esto es, el proceso por el cual las diversas esferas de lo real son subsumidas bajo el férreo control de la razón. Esto trae consigo un *desencantamiento* de la realidad, que sería la consecuencia negativa de dicho proceso. Bajo el prisma del conocimiento, la racionalización provoca una sensación de hastío o cansancio ante la imposibilidad de poder abordar, en el trascurso de una vida humana, la ingente cantidad de datos; el enorme caudal que va adquiriendo el saber en general. Prestemos atención al siguiente fragmento, extraído de una de las obras de Weber:

Abraham o cualquier campesino de los viejos tiempos moría “viejo y saciado de vivir” porque estaba dentro del círculo orgánico de la vida; porque, de acuerdo con su sentido inmanente, su vida le había ya dado al término de sus días cuanto la vida podía ofrecer; porque no quedaba ante él ningún enigma que quisiera descifrar y podía así sentirse “satisfecho”. Por el contrario, un hombre civilizado, inmerso en un mundo que constantemente se enriquece con nuevos saberes, ideas y problemas, puede sentirse “cansado de vivir”, pero no “saciado”. Nunca habrá podido captar más que una porción mínima de lo que la vida del espíritu continuamente alumbra, que será, además, algo provisorio, jamás definitivo (Weber, 1984: 201).

El hombre al que se refiere Weber en el texto citado, Abraham, moría viejo y, a la vez, “saciado de vivir”. ¿Por qué?: porque la vida le había revelado todo cuanto se podía conocer; porque el ámbito del saber era lo suficientemente estrecho como para poder ser abordado en el discurrir de una vida humana. Hoy en día, tal cosa resulta imposible; y en el mejor de los casos, tras una vida dedicada al conocimiento y a la investigación, el sentimiento que nos domina

es el de la frustración ante lo poco que hemos obtenido a pesar de tanto esfuerzo, la impotencia ante todo lo que nos queda aún por conocer. El saber, pues, se ha convertido en algo gigantesco, y la filosofía no parece haber encontrado su camino en medio de semejante selva de conocimientos.

A diferencia del saber de contenido científico, la filosofía no puede esperar demasiado, por no decir nada, del trabajo conjunto de sus diversos autores. Más aún, daría la sensación de que el conocimiento filosófico lo es, en la medida en que se convierte en algo puramente individual. Esto supone una desventaja desde la perspectiva de su eficacia. La dificultad radica, en ser capaz de transmitir y asegurar al mismo tiempo, el conocimiento de la tradición filosófica y la actualidad del denominado saber filosófico (dicho de otra forma, asegurarnos de que el saber filosófico no se limite a ser, tan sólo, un objeto de la curiosidad erudita y tenga una proyección real en el mundo actual).

¿Tiene hoy día fuerza la filosofía para realizar semejante tarea? ¿Somos capaces, los que nos dedicamos a la enseñanza de la misma, de llevar a nuestros alumnos a esos dos planos? De la respuesta afirmativa a estas preguntas dependerá, de alguna manera, ese saber que Gabriel Albiac, glosando a Platón, califica de “juego de la inteligencia”:

El milagro de la filosofía está cifrado en la enigmática intemporalidad de sus enunciados. Y en lo inútil de ellos para cambiar nada. Ahora que su ciclo histórico de dos mil seiscientos años está a punto de cerrarse, como a punto de cerrarse está el invento de solo siete siglos al cual hemos seguido llamando Universidades; ahora, desde el raro privilegio de haber pertenecido a la última generación que académicamente se dedicó a esa tarea bella y vana, a ese bello y vano lujo del espíritu llamado filosofía, sé que fue tal inasible intemporalidad la que me llevó a abrazarme a un juego de inteligencia que —dice Platón

al codificarlo en la luminosa Atenas— no lleva a ninguna parte, pero es hermoso (Albiac, 2009: 10).

Juego de la inteligencia, bella ilusión, porque, una vez que la filosofía abandona el terreno del pensar solitario; es decir, una vez que la filosofía desciende a las aulas para convertirse en un ‘saber fijado’ que pueda ser transmitido, aprendido y asumido por los alumnos, pierde, *ipso facto*, su fuerza crítica. Fijar la filosofía como un ‘contenido enseñable’, es obligarla a renunciar a lo mejor de sí misma, es despojarla de su sentido. Queramos o no, la filosofía jamás puede competir, como forma de conocimiento, con el conocimiento científico. Si la filosofía es un conocimiento, lo es de una manera tan especial que no se deja encasillar de la misma forma que cualquier otro conocimiento.

Muy a menudo, y no sin parte de razón, los alumnos que estudian filosofía, en cualquier nivel, se quejan de lo incomprensible de la misma. Así, la historia de la filosofía se presenta ante ellos como una singular aventura digna de visionarios en la que sus protagonistas, los filósofos, no hacen otra cosa nada más que disputar entre sí. El resultado de semejante disputa conduce a la exposición, por parte de cada autor, de una teoría, de una *filosofía*, opuesta y más extraña que la anterior. Algo parecido a lo que se acaba de señalar deja escrito Kant, pero, a propósito de la metafísica:

Por lo que toca a la unanimidad de lo que sus partidarios afirman, está aún tan lejos de ser un hecho, que más bien es un campo de batalla realmente destinado, al parecer, a ejercitar las fuerzas propias en un combate donde ninguno de los contendientes ha logrado jamás conquistar el más pequeño terreno ni fundar sobre su victoria una posición duradera (Kant, 1995: 19).

Los historiadores de la filosofía y los profesores de la materia, se esfuerzan por otorgar una estructura, un senti-

do, a esa aventura del saber. Sin embargo, ni los temas ni los diversos propósitos de sus diferentes autores, contribuyen demasiado a disipar en los alumnos las dudas que suscitan semejantes planteamientos: ellos no ven ni el sentido de la filosofía, ni tampoco qué relación pueda existir entre aquélla y los problemas que se plantean en el mundo actual.

Llegados a este punto, se podría argumentar que lo que se ha expuesto hasta ahora resulta demasiado exagerado. Que, por ejemplo, cabe señalar conexiones entre los planteamientos y propuestas de ciertos filósofos y lo que sucede hoy día. Así, podría aducirse que la cuestión de la relación entre ética y política es algo que, más que nunca, está hoy en vigor. Siguiendo el hilo de esta argumentación cabría recurrir a textos de la *República* de Platón, o a ciertos fragmentos de la *Política* de Aristóteles. Por no hablar de la confrontación de Sócrates con los sofistas, con la dimensión ética de fondo, a la hora de tratar los fundamentos y la legitimidad del poder político. Otro tanto sucede si dirigimos la mirada hacia las relaciones entre la fe y la razón, fundamental en la filosofía medieval, que en nuestros tiempos ha vuelto a resurgir enfocada, ahora, como confrontación entre la ciencia y la religión.

Todo ello resulta cierto. Pero deberíamos proceder con cautela. Rescatar textos antiguos, por venerables que sean, nos impone la tarea, el deber, de releerlos y, si es posible, actualizarlos. La filosofía, en tanto actividad propia de seres humanos, limitados, propensos a los prejuicios y al error, no puede adquirir nunca la forma de una verdad absoluta (a pesar de que ciertos filósofos y corrientes filosóficas se hayan presentado como tal), una especie de dogma inmovible. Situar en primer plano los escritos de los clásicos, presentarlos ante nuestros alumnos y el público en general, es una labor que solo se debería llevar a cabo, revestidos de una buena dosis de espíritu crítico y escepticismo⁵. Ninguna filosofía puede ser descontextuali-

zada, ningún filósofo puede ser entendido como un oráculo para tiempos futuros: ni tan siquiera aquellos que, bien ellos mismos, o la tradición posterior, se han considerado o han sido considerados, como ‘adelantados a su época’.

Lo expuesto anteriormente tendría que bastarnos para hacernos reflexionar acerca del delicado trabajo de interpretación de los textos filosóficos de cualquier época; sobre todo, cuando se trata de aclararlos y ‘adaptarlos’ al mundo actual. En realidad, y en muchas ocasiones, el pensamiento filosófico no nos permite sacar conclusiones nada más que de modo negativo; nos dice lo que no debemos pensar, los caminos que no debemos seguir, puesto que, las mismas experiencias filosóficas, ya nos han mostrado a dónde conducen: a un laberinto sin salida, o a una salida dramática, terrible, sin sentido.

Así pues, haríamos bien en no considerar el llamado conocimiento filosófico como un tipo de conocimiento progresivo, similar al conocimiento científico. Pero, en el supuesto de que todavía quisiésemos seguir insistiendo en hablar de cierto progreso en la filosofía, entonces, tal vez nos resultaría útil considerar que el saber filosófico progresa a modo de círculos concéntricos; tal y como sugiere Ortega y Gasset:

Los grandes problemas filosóficos requieren una táctica similar a la que los hebreos emplearon para tomar a Jericó y sus rosas íntimas: sin ataque directo, circulando en torno lentamente, apretando la curva cada vez más y manteniendo vivo en el aire son de trompetas dramáticas. En el asedio ideológico, la melodía dramática consiste en mantener despierta siempre la conciencia de los problemas, que son el drama ideal (Ortega y Gasset, 1972: 18).

El hilo argumental de nuestra exposición nos lleva de nuevo al terreno de las preguntas. He aquí el interrogante, ¿qué valor, pedagógico y no pedagógico, tiene



para nosotros hoy la historia de la filosofía? Evidentemente, es bueno conocer los caminos que han recorrido los filósofos para que, al menos y como se mencionó anteriormente, no volvamos a tenerlos que recorrer y caer en los mismos errores. No obstante, el espíritu crítico no debería abandonarnos en ningún momento. Debemos estar en guardia frente al dogmatismo y los errores que se deslizan en los textos; ser más exigentes con las conclusiones a las que llegan; y plantear los puntos débiles de sus argumentaciones a la hora de analizar los fragmentos que han de ser explicados a los alumnos. Sin olvidar, por supuesto, el contexto histórico en el que surgen, la limitación del horizonte cultural en el que nacen, y los prejuicios que pueden encerrar.

Desde nuestro punto de vista, el mayor valor que posee la historia de la filosofía es el que se refiere a la invitación a la reflexión sobre lo que ha sido esta actividad. Hay que esforzarse por mostrar a nuestros alumnos, que el ejercicio crítico de la razón, que toda la energía racional desplegada y cristalizada en esa actividad llamada filosofía, no es otra cosa que el impulso que lleva al ser humano a buscar un sentido a su existencia. Ese ejercicio, ese noble esfuerzo, nos lleva a dar lo mejor de nosotros mismos: a ejercer la capacidad racional que nos aleja del ámbito material y nos abre a la trascendencia; religiosa o no, pero trascendencia a fin de cuentas.

Con respecto al nivel de profundidad, lo primero que hay que indicar es que, como no podía ser de otra manera, se relaciona con los contenidos. Una vez que se han determinado éstos, será menester empezar a trabajar aquélla. ¿En qué dirección? Eso va a depender de lo que se quiera lograr; pero, en principio, el nivel de profundidad ha de ser mayor en la enseñanza universitaria que en la secundaria. De todas formas, no debemos olvidar que la filosofía ya es, en sí misma, un saber complejo y abs-

tracto, bastante alejado del sentido común y que exige un esfuerzo intelectual para acceder a sus contenidos. Además, tampoco se gana nada, desde el punto de vista pedagógico, cuando se simplifican de forma excesiva, o peor aún, se trivializan sus contenidos (reduciendo al mismo tiempo su nivel de profundidad).

Por otro lado, dadas las peculiares características del saber en la actualidad, su enorme desmesura y, por extraño que suene, su gran fragmentación; resulta que la única manera que tenemos de acceder a una visión global de los problemas que se plantean es acudiendo a la filosofía. Ella es el único cauce o camino lo suficientemente universal, abstracto y racional como para poder ofrecer una panorámica de conjunto y estar en condiciones de entender todo aquello que la ciencia, por su propia dinámica, no es capaz de captar.

Para concluir este primer epígrafe, ¿qué enseñar en filosofía? Por un lado, parte de esos contenidos que la tradición ha dado en llamar historia de la filosofía; centrándolos, en especial, en aquellos que se acerquen más a los problemas de nuestro tiempo. Por el otro, enseñar al alumno a pensar por sí mismo; a llevar a cabo el ejercicio crítico de la razón. Porque hoy día, quizás con mayor necesidad que en otros momentos de la historia, debemos volver a recordar aquí el conocido lema de la ilustración kantiana: ¡Sapere aude! Ten el valor de usar tu propio entendimiento⁶.

Finalizamos, retornando a lo ya expuesto en párrafos anteriores; esto es, sin un ejercicio libre, reflexivo, y crítico de la razón, que incluye la búsqueda de la verdad, no puede darse, no puede existir, un saber que merezca recibir el nombre de filosofía.

2. ¿Para qué enseñar filosofía?

Siguiendo el itinerario marcado al comienzo del presente artículo, abordamos ahora la segunda cuestión, la que apunta al para qué enseñar filosofía.

Cualquiera que haya prestado atención a la exposición que se ha realizado hasta aquí podría interrogarse, con toda la razón, a propósito de la idoneidad del planteamiento del autor: es decir ¿hasta qué punto no están invertidas el orden de las cuestiones?, ¿no se debería haber tratado, en primer lugar, el para qué, en general, de la filosofía; antes de hacer frente al qué enseñar en filosofía?, ¿no resulta de sentido común suponer que si la filosofía no tiene ningún sentido, tampoco deba ser enseñada?, ¿no estaría el autor de este artículo procediendo de modo incoherente?

No debe caber ninguna duda de que el autor de este artículo, al plantear las cuestiones en ese orden, da por sentado tanto el valor y el sentido de la filosofía; así como la importancia de la enseñanza de la misma. A pesar de ello, no se trata aquí de una simple petición de principio; no se pretende, en modo alguno, dar por sentado lo que es menester demostrar. Si se dejó la cuestión del para qué de la filosofía en un segundo lugar, no se debe a su menor importancia o porque se quiera partir con ventaja: si se aborda en un segundo término, es decir, en la parte final de este artículo, es porque resulta fundamental y su interés va más allá de la cuestión de su enseñanza académica y su valor pedagógico. Porque, aunque conectados, los campos que se ocupan de la enseñanza de la filosofía y del sentido de la misma (entendiendo aquí la filosofía como una actividad que conduce a la exposición de una doctrina o sistema sobre la realidad), son completamente diferentes.

Así pues, no nos dejemos engañar: bajo el título del epígrafe, ¿para qué enseñar filosofía?, late una cuestión no académica, sino genuinamente reflexiva que podríamos

plantear de la siguiente manera: ¿tiene algún sentido, en nuestra época, esa bella ilusión que hemos dado en llamar filosofía?, ¿hemos llegado –como afirmaba Heidegger–, al final de la filosofía?, ¿se ha cerrado el círculo histórico de la filosofía?

Que el ser humano ha filosofado, que ha hecho filosofía, es algo obvio. La filosofía, desde sus orígenes, se nos presenta como un quehacer relacionado con la razón, ¿por qué? Ya decía Ortega y Gasset que si el ser humano piensa en términos filosóficos es porque la filosofía es algo constitutivo del intelecto:

La filosofía no brota por razón de utilidad, pero tampoco por sinrazón de capricho. Es constitutivamente necesaria al intelecto. ¿Por qué? Su nota radical era buscar todo como tal todo, capturar el Universo, cazar el Unicornio. Más, ¿por qué ese afán? ¿Por qué no contentarnos con lo que sin filosofar hallamos en el mundo, con lo que ya es y está ahí patente ante nosotros? Por esta sencilla razón: todo lo que es y está ahí, cuanto nos es dado, presente, patente, es por su esencia, mero trozo, pedazo, fragmento, muñón, Y no podemos verlo sin prever y echar de menos la porción que falta (Ortega y Gasset, 1972: 99).

La filosofía ha intentado, desde sus inicios, situar al hombre en el cosmos⁷, dar un sentido a su vida. Ciertamente es que la filosofía no ha sido la única *tabla de salvación* (si se nos permite esta expresión), del sentido y los valores. También las distintas confesiones religiosas han desempeñado un preponderante papel en esa dirección. Incluso, en la actualidad, el conocimiento científico nos ofrece una visión científica de la realidad que para muchos puede sustituir (y para otros sustituye, perfectamente), a las ‘antiguas’ explicaciones filosóficas y a las creencias religiosas.

Frente a la religión y a la ciencia, la filosofía tiene o debería de tener otra forma de proceder. Como una pri-



mera aproximación y contestación a las preguntas, *¿para qué enseñar filosofía?* y *¿para qué la filosofía?*, la respuesta podría sonar así: para mantenernos serenos, críticos y despiertos⁸. Para tener a nuestro lado esa buena dosis de escepticismo necesario para conservar nuestra capacidad racional. En definitiva, pensamos y hacemos filosofía no gracias a los conocimientos que tenemos o a las creencias que, en herencia, hemos recibido; sino, precisamente, y al contrario, a pesar de ellas. Hacemos filosofía, porque lo seguimos necesitando como seres humanos.

Hemos hablado, en el epígrafe anterior, del proceso de racionalización occidental y de la situación en la que deja al saber en general y al saber filosófico en particular. Vamos a profundizar en este asunto, otra vez, pero enfocándolo desde otro prisma.

Vayamos por partes. Todos conocemos la distinción entre lo *concreto* y lo *abstracto*. Si pusiésemos sobre la mesa la cuestión del carácter del contenido de la filosofía; es decir, si indagáramos acerca de si el contenido de la filosofía es de tipo concreto o abstracto, no cabe ninguna duda de que todos señalaríamos la segunda opción. Ahora, prestemos atención al siguiente dato: el proceso de racionalización, no solo ha supuesto el triunfo de la racionalidad científico-técnica, sino también la tendencia, cada vez más acusada, hacia la reducción y ulterior supresión de lo abstracto a favor de lo concreto. Si nuestra interpretación es correcta, llegamos a una oposición entre el saber científico, que es un tipo de saber concreto (puesto que enlaza las llamadas ciencias particulares con el ámbito técnico y tecnológico), y el saber filosófico (esto es, la filosofía entendida como reflexión), que es un tipo de saber abstracto.

Hasta aquí, se replicará, nada novedoso. No deja de ser otra forma de abordar la comparación entre la ciencia y la filosofía. De acuerdo, pero volvamos de nuevo a la cuestión que estamos tratando. Porque no nos esta-

mos limitando a desvelar un rasgo inédito que distingue a la ciencia de la filosofía; pretendemos llegar más lejos. Se trata de asentar y defender la siguiente idea: si el contenido de la filosofía se corresponde con la abstracción y la ciencia se mueve en lo concreto, entonces, el avance de la ciencia, el avance de lo concreto, desplazará al ámbito abstracto, arrinconará a la filosofía y, de seguir esa tendencia, acabará con ella.

Lo que Weber llamó racionalización; lo que los autores de la teoría crítica de la sociedad (Horkheimer, Marcuse, Adorno o Habermas) llamaron el triunfo de la razón instrumental; lo que Heidegger denominó el triunfo del imperio científico-técnico, en fin, todos los planteamientos del denominado pensamiento débil y la posmodernidad, no son otra cosa que el claro síntoma de que la abstracción, asociada a la filosofía, a los grandes sistemas de pensamiento, se bate en retirada. Y, lo que es peor, casi sin posibilidad de rehacerse y lanzar una contraofensiva, un contraataque⁹.

¿Por qué resulta necesaria la defensa de la abstracción? Porque es, en cierta medida, la esencia misma de la filosofía; porque los objetos a los que se dirige el pensar filosófico son universales y no particulares; porque reducir la filosofía a una simple técnica o saber especializado, carece de sentido, puesto que cualquier rama de los saberes científicos y técnicos la superaría; y, además, desvirtuaría su raíz: el pensamiento.

Se nos podría acusar de estar llevando demasiado lejos el papel que desempeña la abstracción, en el sentido en el que nosotros la entendemos, en la filosofía. No obstante, y a modo de réplica ante la posible objeción anterior, basta con tener en cuenta la siguiente consideración. Ya hemos indicado que, en la actualidad, el dominio del conocimiento científico-técnico es abrumador. Decir de algo que está 'científicamente comprobado', no suscita



ningún género de dudas a nadie; y todo ello, al margen de que, lo ‘científicamente comprobado’, puede proceder de una investigación en circunstancias muy controladas, con pocos sujetos experimentales, y extrapolando, de manera exagerada, algunos casos posibles por vía inductiva. Si, por el contrario, dejamos caer alguna duda sobre aquello, ‘científicamente comprobado’; sobre todo si es una duda de tipo filosófico, se nos dirá, en el mejor de los casos, que estamos hablando de metafísica: es decir, de algo abstracto, vago, carente de significado.

Y, sin embargo, en medio de este discurso de lo concreto, en medio del arrollador avance de la racionalidad científico-técnica, tenemos la sensación de que aquí, algo falla; de que las cosas no van como tienen que ir.

Insistimos. No es un capricho mantener que la filosofía tiene como esencia la abstracción; ni tampoco estamos restando valor al conocimiento científico. Al contrario, creemos que la ciencia es una empresa enorme, grandiosa, extraordinaria, del ser humano. Lo que estamos haciendo es llamar la atención, poner en alerta, ante el avance hipertrofiado de la ciencia, ante la desmesurada credibilidad que la ha convertido, no en un tipo de conocimiento verdadero; sino en la verdad con mayúsculas.

Ese triunfo de lo concreto, personificado en el conocimiento científico, ha traído como consecuencia el que la filosofía se haya venido abajo. Justamente, cuanto más necesaria era su aparición. La filosofía y los ‘últimos filósofos’, han abdicado de su labor, han rendido sus armas al ‘enemigo’, han entregado la fortaleza sin luchar. En suma, la filosofía ha eludido su responsabilidad cognoscitiva, ética, e histórica: cognoscitiva porque la abstracción ha cedido frente a lo concreto; ética, porque ha dejado de buscar la verdad y se ha contentado con la verosimilitud; e histórica porque no ha sabido estar a la altura de las circunstancias, porque ha

sido incapaz de seguir desarrollando su labor en un mundo cada vez más complejo y necesitado de la reflexión.

Ahora, ha llegado el momento de dirigir nuestra atención a dos cuestiones importantes relacionadas con el para qué de la filosofía: ¿se ha cerrado el círculo histórico de la filosofía?, ¿estamos ante el final de la filosofía?

Ocupémonos de la primera. La filosofía ha tenido un comienzo en el tiempo, su andadura se ha iniciado en un determinado periodo histórico, por supuesto. No obstante, ese rasgo, y su propio carácter histórico, no implican el que la filosofía tenga un 'ciclo' que ha de recorrer y concluir. La pretensión de clausurar la filosofía, amparándose en el fin de 'ciclo histórico', es, para expresarlo de otra forma, ininteligible. Parecería que el saber llamado filosofía tiene, desde sus orígenes, no solo un punto de inicio, sino también un final marcado, predeterminado; como si existiera una necesidad inherente al desarrollo de la propia filosofía y que la condujera hacia su irremisible final. Pero, semejante pretensión, deja de lado un pequeño detalle, apenas un acento en este largo discurso, a saber: la filosofía, como cualquier otro saber, no existe sin el sujeto que la hace posible, no es nada sin el ser humano. Por lo tanto, no puede haber clausura ni fin de la filosofía mientras sigan existiendo seres humanos que piensen en términos filosóficos. Y si pensamos en esos términos se debe al hecho de que, aún hoy, nos quedan muchas cuestiones por dilucidar que no están colmadas por la ciencia.

El planteamiento de Heidegger discurre por otros caminos. Su objeto central de reflexión lo encontramos en el Ser y su olvido por parte de la tradición filosófica occidental. A este respecto, escribe el filósofo lo siguiente:

Según la tradición, la filosofía entiende por la pregunta del Ser, la pregunta por el ente en cuanto ente. Es la pregunta de la metafísica. La respuesta a esta pregunta se

remite siempre a una interpretación del Ser, que se queda en lo impreguntable y prepara el fundamento y suelo para la metafísica. La metafísica no vuelve a su fundamento (Heidegger, 1994: 73).

Ahora bien, Heidegger no se limita a considerar que la pregunta por el Ser haya sido sustituida por la pregunta acerca del ente, en cuanto ente: va más lejos. El olvido del ser conduce a la transformación de la filosofía en metafísica:

28


La filosofía es metafísica. Esta piensa el ente en su totalidad –mundo, hombre, Dios– con respecto al Ser, a la comunidad del ente en el Ser. La filosofía piensa al ente como ente, en la forma del representar que fundamenta (...) El fundamento –según la impronta de la presencia– tiene su carácter fundante como causa óptica de lo real, posibilidad trascendental de la objetividad de los objetos, mediación dialéctica del movimiento del espíritu absoluto, del proceso histórico de producción, como voluntad de poder creadora de valores (Heidegger, 1978: 97)¹⁰.

Según vemos, la filosofía, que ha ido agotando todas sus posiciones, ha acabado por convertirse solo en metafísica. Dicha conversión, o especialización de la filosofía en metafísica, lleva implícita la tarea de la estructuración de lo real a partir de los entes. Desde este punto de vista, las diversas ciencias derivadas de la filosofía, en su proceso de emancipación, se convierten en una especie de ontologías regionales que actúan en función del campo específico que tengan asignado¹¹.

El marco interpretativo de la propuesta de Heidegger resulta sugerente, coherente, profundo e impresionante. Para decirlo, con una sola palabra: impecable. Empero, su filosofía, como la de cualquier otro autor, tiene su punto más vulnerable en su planteamiento; esto es, en los presupuestos de los que parte.

Dado que, ¿estamos seguros de que la pregunta principal de la filosofía es, como quería Heidegger, la que versa acerca del 'ente' y la 'nada'?": "¿Por qué es el 'ente' y no más bien la 'nada'? es, al parecer, la primera de todas las preguntas" (Heidegger, 1993: 11).

¿Creemos que la filosofía es, básicamente, metafísica y que ésta ejemplifica el olvido del Ser al plantear la cuestión del ente en cuanto ente? ¿Es cierto que la filosofía ha agotado todas las posiciones y que cualquier intento en esa dirección constituiría un simple renacer epigonal?:

El 'final' de la Filosofía es el lugar en el que se reúne la totalidad de su historia en su posibilidad límite. 'Final', como 'acabamiento', se refiere a esa reunión. Bajo formas distintas, el pensamiento de Platón permanece como norma, a lo largo y ancho de toda la Historia de la Filosofía. La metafísica es platonismo. Nietzsche caracteriza su filosofía como platonismo al revés. Con la inversión de la metafísica, realizada ya por Karl Marx, se alcanza la posibilidad límite de la Filosofía. Ésta ha entrado en su estadio final. En la medida en que se intente todavía un pensamiento filosófico, solo se llegará a una variedad de renacimientos epigonales (Heidegger, 1978: 98 y 99).

Nos parece que las respuestas a las preguntas anteriores han de ser negativas. Además, creemos que la filosofía es más, mucho más que metafísica. Si el planteamiento de Heidegger es el adecuado, entonces, las conclusiones a las que llega son verdaderas. Pero, precisamente, lo que nos parece cuestionable es su punto de partida. Identificar la filosofía con la metafísica (por muy relevante que haya sido el papel de aquélla en la historia de la filosofía), es identificarla, a fin de cuentas, con una de sus ramas. Sin embargo, la filosofía es un impulso originario que nace de la capacidad humana de pensar, de interrogarnos sobre todo aquello que nos rodea: un intento de elevar nuestra



vida por encima del círculo de lo material, de lo inmanente, hacia lo trascendente.

En definitiva, no compartimos ni los supuestos ni las conclusiones a las que llega Heidegger; pero sí, su extraordinario esfuerzo por intentar pensar más allá de los márgenes del pensar mismo. Al igual que Nietzsche, Heidegger intenta encontrar nuevas categorías para pensar lo que, todavía, no se puede pensar; que en su caso es, “aquello que hace posible el que algo aparezca o se muestre, lo abierto, la *Lichtung del Ser*”¹²:

Todo pensar bajo la forma de Filosofía que, expresamente o no, sigue la llamada “a la cosa misma” se confía ya, en su marcha, con su método, a la libertad de la *Lichtung*. Sin embargo, la Filosofía no sabe nada de la *Lichtung*. Es verdad que habla de la luz de la razón, pero no se preocupa por la *Lichtung del Ser* (Heidegger, 1978: 110).

Conclusión

Tiempo es ya de concluir. A lo largo del presente artículo se han abordado dos cuestiones de capital importancia para el autor. De una parte, la que se refiere a la enseñanza de la filosofía, tanto en los niveles de la enseñanza secundaria como en el ámbito universitario. Aquí, el eje central sobre el que giró toda la reflexión fue el referido al tipo de enseñanza; es decir, al de los contenidos y el de su profundidad a la hora de exponerlos. Contenidos que se veían fuertemente marcados por el fenómeno del creciente aumento del conocimiento en general, que dejaba atrás, en cierta medida, al contenido de la misma filosofía.

En relación con lo anterior, se discutió, también, si dichos contenidos debían de ser preparatorios o *prope-déuticos*; esto es, a modo de introducción de algunos cono-

cimientos previos (de sociología, psicología, antropología, ética, etcétera) o debían dirigirse hacia la 'Historia de la Filosofía' y los autores (todo ello, tomando como referencia la interpretación de los textos). En este último caso, se planteó la cuestión de si la historia de la filosofía era adecuada o no a lo que los alumnos debían de aprender hoy día sobre la misma filosofía. La conclusión que se extrajo de este primer epígrafe fue que la enseñanza de la filosofía, ante el creciente avance del conocimiento y la imposibilidad de poder abarcarlo todo, debía gravitar entre la prope-
dética y la historia de la filosofía; dando un peso mayor a los temas que se acercan mucho más al momento actual. Todo ello, en medio de una constante revitalización y puesta al día, en la medida de lo posible, de lo que ha sido, es y debe ser, la filosofía.

Por otra parte, la cuestión del sentido de la filosofía, el *para qué*, se trató en el segundo epígrafe del artículo. Las conclusiones principales que se extrajeron de este apartado, vinieron precedidas de una reflexión acerca de la necesidad de la pregunta por el sentido mismo de la filosofía. Dicha pregunta nos llevó de forma directa a la conclusión principal de este apartado: la definición de la filosofía como un saber de tipo abstracto que ha cedido casi todo el terreno frente al avance de lo concreto personificado en el saber científico-técnico. En este contexto, perder lo 'abstracto' frente a lo 'concreto', simboliza perder el pensamiento frente a la acción instrumental, perder la racionalidad teórico-práctica (entendiendo práctica, en sentido moral), frente a la racionalidad científico-técnica. Expresado de otra forma, arrinconar y eliminar el ámbito de lo trascendente, de lo que va más allá de lo cotidiano; a favor de lo concreto, de lo cotidiano, de lo real en sentido material. En síntesis: eliminar la trascendencia frente a la inmanencia. Otro aspecto importante analizado igualmente en este segundo epígrafe, fue el relativo a la 'clausu-

ra' y el 'final' de la filosofía. Se prestó especial atención al planteamiento de Heidegger.

La conclusión principal que se obtuvo, apuntó al rechazo de ambas posiciones: no hay clausura ni final de la filosofía; por distintas razones que allí fueron explicadas.

Debemos volver a las fuentes originarias del pensamiento filosófico, pues solo cuando la filosofía recupere la fuerza y la confianza en sí misma; solo cuando el pensar vuelva a resurgir con vigor, se podrá prestar a la humanidad el servicio que le debe la filosofía. ¿Cómo se logrará esto? Resulta difícil de decir; pero necesitamos que quienes, en el futuro, se ocupen de ello, retomen el pulso de nuestra disciplina y salgan a la luz. En un mundo donde cada vez es más rara la experiencia del pensar (en sentido pleno, auténtico), en donde lo real va cediendo terreno a lo virtual, donde se da más importancia a las redes sociales que a las redes neuronales (las de nuestro propio cerebro, las que hacen posible que cada uno de nosotros piense por sí mismo y tenga conciencia de lo que hace), entonces, en ese mundo, en nuestro mundo, sigue siendo necesaria, aún, la filosofía.

El futuro deberá mostrar si las conclusiones de este artículo, que ya finaliza, son correctas o no. En cualquier caso, los lectores que hayan tenido la paciencia de acompañarnos hasta aquí, quedan invitados a una reflexión sobre todo ello.

Notas

- 1 Obsérvese que tomamos filosofía como sinónimo de filosofía occidental. No tratamos de situarnos en una posición etnocéntrica, dando primacía a la cultura occidental sobre el resto de las culturas. Lo que sucede es que la filosofía occidental tiene unas características muy peculiares que no encontramos en otras variantes filosóficas procedentes de China o la India, por citar algunos ejemplos. Ade-

más, es esta concepción de la filosofía occidental sobre la que gira nuestro artículo.

- 2 Se entiende aquí, por ‘filosofía académica’, la que se imparte en los centros de enseñanza, ya sean de secundaria o universitarios, por contraposición a la ‘filosofía profesional’, realizada por los filósofos y que, en principio, no persigue ningún fin pedagógico sino la reflexión sobre la realidad.
- 3 Al hablar de ‘planes de estudio’ nos estamos refiriendo, en especial, al caso más cercano para nosotros; es decir, el de España. Junto a las facultades de Filosofía, en España, la filosofía se imparte también en la enseñanza secundaria. Concretamente, en los cursos de 1º y 2º de bachillerato (esto es, en los dos cursos inmediatamente anteriores al ingreso en la Universidad). El curso de 1º es una introducción, a modo de propedéutica, a la filosofía: se abordan nociones de lógica, sociología, psicología, teoría del conocimiento, ética, etcétera. El curso de 2º se ocupa de la Historia de la Filosofía, a través de una selección de autores; entre ellos, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Ockham, Descartes, Hume, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Bertrand Russell, Ortega y Gasset, Heidegger y Sartre, principalmente. Por supuesto, somos conscientes de que, en otros países, esta situación puede ser diferente y por ello, lo que se indica en nuestro artículo, debería ser adaptado, si fuera posible, a lo que sucede en cada país.
- 4 Weber se ocupa de la racionalización occidental en diversas partes de sus obras y la considera un sello particular de la cultura de occidente. Así, en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, afirma: Es evidente que, en todos estos casos, se trata de un “racionalismo” específico y peculiar de la civilización occidental. Ahora bien, bajo estas dos palabras pueden entenderse cosas harto diversas, como habrá ocasión de poner de relieve en las páginas siguientes. Hay, por ejemplo, “racionalizaciones” de la contemplación mística (es decir, de una actividad que, vista desde otras esferas vitales, constituye algo específicamente “irracional”), como las hay de la economía, de la técnica, del trabajo científico, de la educación, de la guerra, de la justicia y de la administración. Además, cada una de estas esferas puede ser “racionalizada” desde distintos puntos de vista, y lo que desde uno se considera “racional” parece “irracional” desde otro. Procesos de racionalización, pues, se han realizado en todas partes y en todas las esferas de la vida. Lo característico de su diferenciación histórica y cultural es precisamente cuáles de estas esferas, y desde



que punto de vista, fueron racionalizadas en cada momento (Weber, 1977: 17).

- 5 Por escepticismo, no nos referimos aquí a la escuela filosófica que lleva ese nombre, ni tampoco a la doctrina de la epojé o suspensión del juicio. La utilizamos más bien en el sentido de precaución: se trata de evitar, pues, la precipitación en el juicio, sopesar las palabras antes de pronunciarlas, analizar las consecuencias de nuestros actos antes de llevarlos a cabo. En definitiva, escepticismo, encierra para nosotros, la prudencia, la reflexión y el sentido común.
- 6 El lema se encuentra, como es sabido, al comienzo del escrito. Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?
- 7 *Cosmos* entendido como Universo o totalidad de cuánto existe. Por supuesto, hay en dicha palabra una evocación del título de la conocida obra de Max Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos*.
- 8 *Despiertos* supone una reminiscencia de la metáfora que utiliza Heráclito al hablar del *Logos* y la actitud de los hombres ante este principio supremo: “Para los despiertos hay un mundo único y común, mientras que cada uno de los que duermen se vuelve hacia uno particular” (Heráclito, 1978: 390-391).
- 9 Al proceso de racionalización occidental de Max Weber ya nos hemos referido anteriormente. La teoría crítica de la sociedad está asociada a la denominada Escuela de Frankfurt, a la que pertenecen pensadores como los citados; si bien es cierto que, el último de los citados, Habermas, difiere en ciertos aspectos de los restantes y desarrolla su propio programa filosófico, tomando como eje central la teoría de la acción comunicativa. Sobre Heidegger hablaremos más adelante al abordar las cuestiones del final de la filosofía. Aunque, y a modo de anticipo, hay que decir que este autor, a pesar de reconocer el impacto del conocimiento científico-técnico sobre el saber en general y la filosofía en particular, no considera, como nosotros, que la causa del final de la filosofía sea el avance de lo concreto: sino el olvido del Ser, llevado a cabo por la metafísica y la conversión de la filosofía, precisamente, solo en eso, es decir, en metafísica. Por último, los autores englobados bajo la denominación de pensamiento débil y posmodernidad, no han dejado de insistir en la consideración del conocimiento como una colección de historias o relatos literarios, productos de la incapacidad de la razón para fundamentar un discurso sólido, bien estructurado, fuerte. De ahí procede el adjetivo ‘débil’; adjetivo que, incluso, les parece deseable ante el dogmatismo y los derroteros a los que nos han conducido, suponen ellos, el pensamiento fuerte.

- 10 En el texto, Heidegger se refiere, por este orden y sin citarlos, a Platón, Kant, Hegel, Marx y Nietzsche.
- 11 Desde aquí y hasta el final de este epígrafe (esto es, justo antes del apartado dedicado a las conclusiones), se recogen algunas ideas y textos que ya habían sido expuestos en la tesis doctoral del autor de este artículo; aunque, en el caso de Heidegger, se estableció la comparación con Nietzsche, teniendo presente el objetivo de aquel trabajo académico que no era otro que el tema del nihilismo (La referencia concreta es: Sánchez Álvarez, 1998: 249-73).
- 12 Uno de los puntos más complejos de la exposición de Heidegger, y, al mismo tiempo, más controvertidos, es el que apunta a la relación entre el Ser y el hombre. Atendamos al autor: "La esencia humana consiste más bien en que siempre así como así se mantiene y vive en la donación. Decimos siempre del "Ser mismo" demasiado poco, si al decir "el Ser", omitimos la presencia para la esencia humana, y con ello desconocemos que esa esencia misma forma parte de "el Ser". Decimos también siempre demasiado poco del hombre, si al decir "el Ser" (no el ser humano), ponemos al hombre para sí, y lo así puesto lo ponemos entonces otra vez en relación con el "Ser". Pero también decimos demasiado, si pensamos en el Ser como lo omniabarcante y con ello representamos al hombre solo como un ente especial entre otros (plantas, animales) y a ambos los ponemos en relación... (Heidegger, 1994: 103).

Como vemos, la dificultad estriba en determinar el grado de la relación entre el hombre y el Ser. Uno y otro están, sin duda, relacionados. Pero, ¿de qué forma? Porque, descartando que el Ser deba considerarse como un concepto omniabarcador, entonces, lo único que nos queda es suponer que son dos realidades distintas: ahora bien, esta última afirmación tampoco concuerda con lo que dice Heidegger en el resto de la obra citada. Al autor no le resulta fácil especificar esa relación. A nosotros nos parece que, a pesar de los esfuerzos de Heidegger, el concepto de Ser acaba por subsumir, de una forma u otra, a la esencia humana, al hombre. Creemos, que el Ser, al modo de Heidegger, termina por ocultar y olvidar al hombre. Si nuestras suposiciones son ciertas, se produciría la curiosa paradoja de la apertura hacia una nueva forma de pensar, que sería un pensar de nadie: dado que, la *Lichtung* del Ser, no se identifica con el hombre, con el ser humano.

Bibliografía

Textos

Heidegger, Martín

- 1978 "El final de la filosofía y la tarea del pensar", en: *¿Qué es filosofía?* Madrid: Narcea.



- 1993 *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Gedisa
 1994 “Hacia la pregunta del ser”, en: *Acerca del nihilismo*.
 Barcelona: Paidós.

Kant, Immanuel

- 1995 *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.

Ortega y Gasset, José

- 1972 *¿Qué es filosofía?* Madrid: Revista de Occidente.

Weber, Max

- 1977 *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona:
 Ed. Península.
 1984 “La ciencia como vocación”, en: *El político y el científico*.
 Madrid: Alianza Editorial.

Fragmentos sobre autores y artículos

Albiac, Gabriel

- 2009 *El resto es barbarie*. Madrid: diario ABC.

Heráclito

- 2000 Contenido en *Los filósofos presocráticos*. Volumen I. Madrid:
 Editorial Gredos.

Tesis doctorales

Sánchez Álvarez, Vicente

- 1998 *Origen y sentido del nihilismo en la filosofía de Nietzsche*.
 Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense
 de Madrid, Facultad de Filosofía, sección tesis doctorales.

FILOSOFÍA..., ¿PARA QUÉ?

Fernando Tinajero*

*Je ne dirai rien de la philosophie, sinon que,
voyant qu'elle a été cultivée par
les plus excellents esprits qui aient vécu
depuis plusieurs siècles, et que
néanmoins il ne s'y trouve encore aucune
chose dont on ne dispute [.....],
je réputais presque pour faux tout
ce qui n'était qui vraisemblable.*

Descartes, *Discurso del Método*



Un pedido tan gentil como inexplicable me ha hecho regresar sobre un tema que, hace ya algunos años, creí haber abandonado para siempre: el tema, elemental y complejo al mismo tiempo, de la enseñanza de filosofía. Está por demás decir que mi primera reacción fue la de negarme a tan inesperada invitación, y estaba seguro de que para hacerlo me sobraban motivos —verdaderos motivos—, no pretextos. No obstante, algo que todavía no alcanzó a comprender me movió a rehusar la propuesta,

* Fernando Tinajero estudió filosofía en la Universidad Central del Ecuador, y más tarde en París y Praga. Enseñó filosofía hace algunos años, pero su dedicación principal ha sido a la literatura y la cultura ecuatoriana. Ha dictado cursos sobre estas materias en varias universidades del Ecuador y del extranjero. Es autor de varios libros de ensayo sobre la cultura ecuatoriana y de una novela que ha sido varias veces reeditada. Asegura que todavía no ha comenzado su obra.



con una cortesía que en realidad era tibieza, en una carta cuyo texto expresaba —como quien deja una puerta, apenas entreabierta— la remota posibilidad de aceptar. Y al final, claro, acepté, como lo prueba el hecho de estar ahora mismo redactando estas líneas sin tener en realidad ninguna idea clara sobre lo que se espera de ellas.

Enseñar filosofía... Supongo que apenas se pronuncian estas palabras, las buenas almas que han nacido con la vocación de un magisterio tan extraño —yo también la tuve en mis comienzos— sienten el despertar de aquellas cuestiones que suelen quitar el sueño a los maestros: ¿cómo enseñar filosofía? ¿cómo hacer accesible el planteamiento de esas apasionantes cuestiones abstractas, cuyo solo enunciado provoca casi siempre unas incómodas miradas de sorpresa o compasión? ¿se trata de transmitir un saber ya elaborado, o de crear las condiciones para elaborarlo en un proceso solidario, que nivele al docente y sus pupilos? En otras palabras, ¿se trata de enseñar lo que han pensado los filósofos, de estimular a los jóvenes para pensar por su cuenta..., o se trata de ambas cosas? ¿en qué momento es más oportuno emprender esta tarea...?

Lo primero que debe tomarse en cuenta es que estas preguntas, y todas las que se les parecen, no son preguntas propiamente filosóficas, sino pedagógicas, o quizá solamente didácticas, puesto que su acento no recae en la filosofía sino en el *cómo* de la enseñanza. Más aún, son preguntas que *presuponen* que la filosofía *puede* ser enseñada, y además, que *debe* serlo. Pero... ¿es así en realidad?, ¿alguien se ha tomado la molestia de probarlo? Y si alguien lo ha hecho, ¿la suya ha sido una demostración de valor incuestionable, de esas que se dicen de una vez y para siempre, o es la expresión del respeto a una práctica tradicional, o apenas una simple opinión arbitrariamente elevada a la dignidad de un axioma? Lo que está en juego, por lo tanto, es un problema que se desdobra en dos preguntas: la pri-

mera se refiere a la *factibilidad* de un hecho; la segunda, a su *necesidad*.

Estas son las preguntas cuya respuesta quisiera intentar en estas líneas; y si, como dice Simmel (*Hauptprobleme...*, I) lo que es la filosofía solo puede ser determinado desde la filosofía misma, supongo que debería tomarlas como preguntas filosóficas, puesto que, en cualquier caso, las posibles respuestas dependen en última instancia de lo que se conciba como filosofía. Sin embargo, no estoy seguro de que así sea: para mí, siguen siendo preguntas pedagógicas y así las tomo.



1. ¿Es posible enseñar Filosofía?

*Decía mi maestro:
pensar es deambularde calle en calleja,
De calleja en callejón,
hasta dar en un callejón sin salida.
Llegados a este callejón
pensamos que la gracia estaría en salir de él.
Y entonces es cuando se busca la puerta al campo.*

Antonio Machado, *Juan de Mairena*

A primera vista, esta extraña pregunta —de la cual es probable que muchos maestros ya se hayan olvidado— es una pregunta sin sentido. Así como el griego decía que el movimiento se demuestra andando, el hecho de que se haya enseñado filosofía en todas las escuelas de Occidente, desde hace por lo menos quince o veinte siglos, parecería demostrar de manera inobjetable que una tal enseñanza es indudablemente posible. Más aún, la historia de la cultura de Occidente no puede prescindir de esta enseñanza, que durante mucho tiempo fue *la* enseñanza misma, la que lo era por antonomasia, la enseñanza hacia

la cual debían conducir necesariamente los primeros estudios de Gramática, Retórica y demás: solo la enseñanza del filosofar de los antiguos podía ser considerada como enseñanza de verdad, y nadie podía preciarse de haberse educado si ignoraba cada uno de los pasos de Platón en el *Teeteto* o el *Sofista*.

Parodiando a Machado, esto es, sin embargo, lo que yo entendería como “deambular por las calles de la ciudad”. No, desde luego, como el *flâneur* del que se ocupaba Benjamin, sino como el ordenado oficinista que sigue siempre el mismo recorrido a las mismas horas, alejado de riesgos y sorpresas, convencido de que no dejará de llegar al lugar de su destino. Ahí está la calle, bien trazada y con sus aceras bien dispuestas; allí están los semáforos que le liberan de decidir cuándo avanzar y cuándo detenerse; allí están los policías, no afectados aún de corrupción, solícitos y firmes, como una garantía tranquilizadora.

Cuando yo era muchacho, los primeros cursos de filosofía que me vi obligado a recibir no iban muy lejos del tranquilo andar de ese imaginario oficinista. Recorría por las anchas avenidas del pensar de los antiguos o modernos, en cuyos vericuetos no podía extraviarme: ahí estaba el libro que usaba, con sus renglones paralelos bien trazados, sus páginas numeradas, sus párrafos y capítulos claramente ordenados, sus índices y notas... Puesto que su autor debió ser un maestro como el mío —aunque más competente—, yo sabía que sus dudas y preguntas no eran más que un ritual; sabía también que los filósofos de quienes hablaba con pretenciosa suficiencia acaso fueron atravesados por ese escalofrío que me recorría el cuerpo cuando yo tenía miedo, pero también sabía finalmente que en este caso se trataba de su miedo, no del mío. Para mí, las aporías y problemas eran solo una representación convencional. Hacía *como si* dudara con Descartes; *como si* persiguiera la “cosa en sí”

con Kant; *como si* viviera con Hegel las desventuras de la conciencia; *como si* experimentara con Sartre la angustia de la nada...; pero no dudaba ni perseguía ni vivía ni experimentaba: había escuchado al maestro y leído las lecciones, siempre preguntándome si no sería más provechoso para mi vida que me enseñaran a hacer frente a esa extraña turbación que me enrojecía el rostro cuando veía una muchacha que se cruzaba conmigo todas las mañanas para ir a su colegio, que estaba a dos cuadras de mi casa. Si hubiese nacido unos años más tarde, ya no me habría causado turbación alguna la muchacha porque habría empezado enseguida a enamorarla sin necesidad de que mediara ninguna presentación formal; pero quizá me hubiera preguntado por qué no me enseñaban a detener una hemorragia, hacer una instalación eléctrica o cocinar unos frejoles, en lugar de enseñarme algo tan inútil como la filosofía. Pero no tenía remedio: por la gracia de mi nacimiento —gracia en la cual yo no tenía parte alguna— estaba llamado a ser doctor algún día, y nunca lo sería si no sabía de memoria las nueve categorías de Aristóteles, las cuatro reglas del método cartesiano y los cuatro conflictos de las ideas trascendentales. Es decir, estaba obligado a caminar por las calles conocidas, a respetar los semáforos, a prestar atención al policía, y lo hacía con la tranquilidad de quien *sabía* que llegaría a su destino, sin que en ese saber hubiera lugar para la duda. Peor todavía: cuando al elegir una carrera, hice de esa misma enseñanza mi propia profesión.

Felizmente, hace ya algunos años que dejé de enseñar filosofía. Tengo la impresión de que en los tiempos en que lo hacía por oficio mi tarea no llegó a ser muy diferente de la que desempeñaban los que fueron mis maestros: hacía el papel de transmitir las dudas y experiencias de otros, y además esperaba que mis aburridos alumnos hicieran luego la comedia de dudar y experimentar. A veces



pensaba si podría torcer ese camino, arriesgarme, provocarles para así emprender con ellos una aventura diferente, pero el fracaso que me salió al encuentro varias veces me hizo comprender que una aventura ni se enseña ni se aprende. A veces, es verdad, me encuentro con algunos de los que fueron mis alumnos y les escucho decir que mis clases fueron importantes en sus vidas: no les creo. Les sonrío con simpatía y aprecio mucho su esfuerzo por hacerme creer que aquellas remotas clases no fueron tan inútiles... Yo sé, sin embargo, que lo fueron.

Porque si enseñar filosofía es como deambular por la ciudad, siguiendo siempre la ruta conocida, no hay que olvidar que toda ciudad es engañosa, aunque nunca lo sabremos si no nos detenemos a mirar alguna vez para ese costado que no teníamos la costumbre de mirar. Jamás lo hacemos si estamos junto a otros, y menos si somos conducidos por un guía —menos aún, mucho menos, si alguien quiere presionarnos para hacerlo. Incluso al estar acompañados llegamos cuando más a mirar de reojo, guardándonos para otro día la tentación de explorar más allá de la ruta conocida. Lo fascinante de toda exploración es hacerla en solitario, como aquel arriesgado aventurero que se atreve a desafiar las más altas montañas. La atractiva apariencia de alguna calleja aún no recorrida nos tienta con su promesa de algún descubrimiento inesperado; echamos a andar diciéndonos a nosotros mismos que al cabo de dos cuadras volveremos a la calle segura y familiar, y seguimos deslumbrados por el aspecto novedoso de las casas, las puertas y los balcones, sin advertir que la calleja se prolonga sin ser atravesada por ninguna otra, sin cuadras que hayan sido medidas a cordel, sin esquinas de referencia, sin letreros, y cuando menos lo pensamos hemos desembocado ya en un callejón cuyo aspecto inesperado nos atrae y atemoriza al mismo tiempo, despertando en nosotros una curiosidad irreprimible que tiene algo de morbo, algo de

transgresión y de eso que los cristianos bautizaron con el feo nombre de “pecado”... Hasta cuando descubrimos que no hay salida; que no se puede avanzar; que hemos llegado a un *cul-de-sac* cuando ha caído la noche. Es entonces cuando queremos “hacer la gracia” de salir, saltar vallas y atravesar jardines silenciosos y ajenos, violar propiedades y traspasar los muros. Si alguna vez lo logramos terminaremos en el campo, en plena noche, sin caminos, sin estrellas en el cielo, solos con nosotros mismos.

En mi experiencia personal, ninguna clase dictada o recibida ha podido ofrecerme una aventura semejante. Todas, inclusive las que pude recibir en lugares lejanos de parte de maestros insignes, fueron el mismo deambular del oficinista en la ciudad. Muchas veces, es verdad, me sentí como quien debe internarse en las calles de alguna ciudad desconocida; pero ahí estuvieron siempre los libros, dispuestos a que yo los consultara tal como en los viajes consultaba esos planos donde estaban marcadas las rutas del transporte, las estaciones principales, las iglesias, los museos, las salas de concierto y otros monumentos. Si alguna vez llegué a descubrir algo, esos descubrimientos nunca fueron una real y auténtica aventura: fueron como ejercicios de una gimnasia mental cuyos únicos beneficios quizá hayan sido la adquisición de cierta habilidad para relacionar los objetos con sus signos, o tal vez un probable desarrollo de la costumbre de someter todas las cosas a un proceso inquisitivo y racional que, sin embargo, hizo que el mundo fuera ante mis ojos seco y frío, exactamente como un teorema euclidiano. En una palabra, los únicos beneficios que me ofrecieron ciertos descubrimientos apócrifos fueron de tal naturaleza que bien podía habérmelos proporcionado una indagación científica... con la ventaja de que las investigaciones de tal género, sí permiten aumentar el saber.

El pensamiento, el verdadero pensamiento, aquel que tiene más probabilidades de ser considerado como filosófico, me fue dable alcanzar en pocas circunstancias, y nunca debido al acicate de ningún filósofo o doctrina. Aquella aventura imaginaria, capaz de trasladarme repentinamente a la inhóspita soledad que se extiende más allá de la ciudad; esa aventura que es propiamente el comienzo del pensar, difícilmente puede llevarse a cabo en el seno de lo que suele identificarse como la filosofía —aunque nada me autoriza a decir que ello no sea posible. Me ha ocurrido en cambio —y puede ocurrirle a cualquiera— al escuchar un adagio de Bach o de Beethoven, al intuir la presencia absoluta del vacío, al sentir el peso de una culpa insoportable, al darme de bruces con la áspera realidad de la miseria, al leer por enésima vez un poema olvidado: es entonces cuando he encontrado la posibilidad de un filosofar que no existe para ser escrito ni expuesto oralmente ante nadie, sino para preguntarme en mi interior por mí mismo y mi destino.

No se crea, sin embargo, que estoy hablando de una experiencia estética, tal como ella es descrita por Borges en el soberbio párrafo final de “La muralla y los libros”. Nada de eso. Hablo de la experiencia del pensar, tal como aquella que fue vivida por Descartes en la noche del 10 de noviembre de 1619, cuando adquirió, en medio de un entusiasmo inflamado, la intuición de que existe un acuerdo fundamental entre las leyes de la naturaleza y las de la matemática —ese acuerdo del que habría de ocuparse en su famoso *Discurso* de 1637; hablo de aquella otra que fue vivida por Pascal en la noche del 8 de noviembre de 1654, cuando se desbocaron los caballos que tiraban su carroza y al caer al Sena dejaron suspendido al pasajero en los restos del pretil, permitiéndole contemplar la muerte cara a cara— lo cual le impulsó a abandonar la ciencia y la vida mundana para dedicar el resto de su breve vida a las meditaciones que se reunieron luego en sus *Pensamientos*; hablo

también de la intuición a la que Kant se refiere en una carta del 7 de junio de 1771, cuando anuncia su propósito de escribir hasta el invierno de aquel año un breve trabajo sobre los límites de la sensibilidad y la razón —aquel “breve trabajo” que de plazo en plazo le ocupó durante los diez años siguientes, y apareció al fin bajo el título de *Crítica de la razón pura*... Hablo, en una palabra, de experiencias que no pertenecen al género de la emoción estética ni al arrebatado místico, sino al más genuino pensar, a ese pensar que, en buena parte ha configurado los caracteres de la modernidad occidental.

Entonces vuelvo a preguntarme: ¿es posible enseñar filosofía? Sí, desde luego, siempre que por filosofía se entienda lo que han pensado los filósofos, lo que se ha comentado sobre ellos, las relaciones que han establecido su pensamiento con otras formas de la cultura de su tiempo, con la evolución de la estructura social y política, con el movimiento general de la sociedad... Sospecho, sin embargo, que un estudio semejante —que se parece mucho al de la historia de la ciencia o la cultura—, suele conducir con más frecuencia a la erudición que a la comprensión general del pasado y del presente. Y, para decirlo de una vez, si no conduce a esa comprensión, no pasa de ser una pérdida de tiempo. No obstante, si por filosofía entendemos una *actitud radical del espíritu* en la cual cada uno se ve obligado a buscar el saber fundamental y debe enfrentarse sin disfraces ni dioses con su propio destino para elegir lo que hace de sí mismo y del mundo, entonces *la filosofía es incommunicable*.

En una palabra: lo que se puede enseñar, no siempre vale la pena; lo único que vale siempre es precisamente lo que no se puede enseñar.

2. ¿Es necesario enseñar filosofía?

...el interés injustificado [en la filosofía]
es frívolo, es inauténtico, es
—digámoslo crudamente— falso.
¿Por qué se ha de hacer filosofía?
¿No hay otras cosas más urgentes?
El único modo de que la
filosofía sea efectiva
es haber llegado a ella; quiero decir,
no haber tenido más remedio que llegar,
haberla necesitado.

Julián Marías, *Introducción a la Filosofía*



Si lo que vale la pena no se puede enseñar, mal haría en decir que estudiar filosofía sea *necesario*. No obstante, he admitido que *puede* enseñarse filosofía como se enseña cualquier disciplina histórica; es decir, buscando las articulaciones que el pensamiento filosófico tiene con el desarrollo de la ciencia, de la literatura o del arte, con las concepciones del Estado y las justificaciones del poder político, e incluso con las cambiantes estructuras de la economía y la sociedad. Un ejemplo remarcable de un estudio semejante es el libro de Jaime Labastida sobre la relación entre la filosofía, la ciencia y la producción desde el siglo XVII hasta el XIX; otro, la ya clásica historia de la cultura griega escrita por Nestlé. Si alguien opta por esta alternativa debe tener plena conciencia, sin embargo, de que los objetivos que le será dable alcanzar no son distintos de los que podría proponerse un buen curso de historia, es decir, uno que no se limite a la sucesión de batallas, reyes, presidentes o modificaciones de los mapas, sino que se ocupe de lo que es más importante en cualquier historia: la evo-

lución de las formas que asume el espíritu humano y de sus modos de expresarse.

Considero, por lo tanto, que aquellos cursos en los cuales se privilegia una visión sistemática de problemas en desmedro de los enfoques históricos están condenados casi siempre al fracaso. No diría esto en Francia, donde el racionalismo cartesiano impera en todas partes, sin excluir los chismes de las temibles *concièrges*: todavía guardo gratitud al texto de Simon Laval, cuyo curso de Filosofía General me sigue pareciendo una de las mejores iniciaciones en el pensamiento filosófico. Pero en el Ecuador, aunque ese tipo de cursos parece haber prevalecido en la enseñanza media, solo por excepción —y casi siempre debido a la mediación de otros estudios— es posible encontrar personas que tengan una idea clara de las corrientes de pensamiento que se han originado en el esfuerzo por dar respuesta a los “problemas de la filosofía”. Lo más frecuente es que tales problemas sean vistos como algo del todo irrelevante, y que frente a las cuestiones trascendentales que preocuparon a los filósofos la mayoría tenga opiniones condicionadas por la tradición, el prejuicio o el lugar común. Es habitual oír que se atribuye las más vulgares connotaciones a palabras como “idealismo”, “materialismo” o “positivismo”, sin sospechar siquiera que esos son los nombres de fundamentales corrientes del pensamiento filosófico; y simultáneamente, es absolutamente raro que alguien aborde filosóficamente los problemas concretos de nuestra realidad histórica, social y política. Hay profesionales, desde luego, que suelen escribir para la prensa, y adoptan con frecuencia poses de solemnes pensadores; por desgracia, sus columnas no pasan de ser la caja de resonancia de autores extranjeros.

Con esto me parece haber dicho todo; creo conveniente agregar, sin embargo, dos observaciones: la primera se refiere a las posibles ventajas del estudio de ca-

rácter histórico; la segunda, a la oportunidad de un curso semejante.

En relación con lo primero, mi experiencia me ha enseñado que el planteamiento mudo y lúcido de los llamados “problemas filosóficos” suele provocar la impresión de que los filósofos han sido siempre unos seres extraños, desligados del mundo y abstraídos en la búsqueda de ideas que no tienen vinculación alguna con la vida ni con el mundo real. Y así será siempre, de manera inevitable, para cualquiera que no haya estudiado profundamente las ciencias hasta llegar a *tropezar* con los problemas. Si a un muchacho que cursa el bachillerato se le pregunta de buenas a primeras qué es el Ser en general, la reacción más probable es una mirada desconcertada, frecuentemente acompañada de la sospecha no confesada de que el profesor que le hace semejante pregunta se encuentra enfermo. Y los más audaces pueden creerle loco o idiota si más adelante pregunta a sus alumnos: “¿es posible conocer?”, como si los muchachos no estuviesen adquiriendo cada día algún conocimiento nuevo. Bueno será, por consiguiente, que tanto el profesor como el alumno se ahorren el mal rato, y que sean capaces de transformarlo en un momento constructivo dedicando su atención a otra cosa: otra cosa que bien podría ser el manejo del lenguaje, que es una de las mejores maneras de aprender la lógica práctica —y conste que no hablo de las formas avanzadas de la lógica, que suelen encontrarse más cerca de la matemática que del lenguaje natural.

Esto significa que es conveniente llenarse de coraje para suprimir de una vez una asignatura tan inútil que solo contribuye a recargar los programas de bachillerato, y a esto se refiere la segunda de las observaciones anunciadas. Las visiones de carácter histórico, si todavía quieren conservarse, deberán serlo en niveles superiores, cuando las demás necesidades de la educación hayan sido cubier-

tas y con la clara conciencia de que no se enseña un saber objetivo e insustituible, y mucho menos el pensar como experiencia radical, sino una interpretación —relativa como todas las interpretaciones históricas; una interpretación, repito, de las relaciones que el pensar de los filósofos tuvo en cada época con las demás expresiones de la cultura. No descarto, por supuesto, que en los cursos más avanzados de física o biología se presenten por sí mismos ciertos problemas que rebasan el horizonte propiamente científico; pero es obvio que éstos serán siempre los casos de excepción.

Pero entonces, ¿cuándo se necesita la filosofía? ¿cuándo se llega a ella? ¿cuándo puede decirse que no existe más remedio que entrar en la filosofía, si sabemos ya que ella no es capaz de darnos conocimientos verdaderos, sino apenas esos que Descartes llamaba “verosímiles”? Para unos, ese momento llega en el tramo final del bachillerato; para otros, al comenzar los cursos universitarios de pregrado. Para mí, solo hay dos situaciones en que, pese a todo, esa necesidad aparece: a la primera me he referido ya, y es aquella en que ciertos estímulos, que no son los mismos para todos, nos obligan a enfrentarnos con nosotros mismos. Se trata de una situación para la cual no hay momentos apropiados ni edades privilegiadas; lo mismo puede ocurrir en la adolescencia o la vejez, o “en medio del camino de la vida”. Entonces es importante que el espíritu no se pierda en vanas abstracciones ni se deje aprisionar por los fantasmas de la imaginación, y entender que todo monólogo interior —o “diálogo” consigo mismo, si se quiere— es siempre la internalización de un diálogo social; si no lo tenemos bien claro, acabamos consiguiendo que el Yo le diga a la conciencia lo que ella de antemano quiere oír.

La segunda situación —la única que tiene una relación, aunque indirecta, con el currículo de los estudios regulares— es aquella que se presenta cuando la suma de saberes distintos amenaza con la imagen de una totalidad



fragmentada o caótica. Es entonces cuando hace falta un principio ordenador que haga visibles las internas conexiones de los fragmentos diversos: cómo las tendencias artísticas presentan una real correspondencia con el estado de la ciencia; cómo la literatura expresa la vigencia de las ideologías; cómo ellas se compaginan con una forma concreta de la economía y la organización social; cómo esas mismas formas dependen o son configuradas por los niveles de la ciencia. Dudo mucho que esta situación se presente en el bachillerato o al comenzar los estudios universitarios, puesto que solo se puede llegar a ella cuando se ha alcanzado un conocimiento más que inicial de muchas disciplinas. Me inclino más a pensar que se trata de una situación que puede aparecer cuando se ha avanzado ya lo suficiente como para tener, por encima de la particularidad de una ciencia, una visión de conjunto del universo del saber y del mundo real; es decir, hacia el final de los estudios de posgrado, siempre que sean estudios de verdad y no como muchos de los que se estilan hoy en el Ecuador, convertido en víctima de una desaforada competencia por los títulos, y no por los saberes.

En mi experiencia, sin embargo, casi nunca la filosofía ha sido enseñada de ese modo, o sea, después de haber llegado a ella, después de haber sentido su necesidad. Es muy frecuente que el maestro de filosofía quiera inconscientemente compensar su desventaja frente a los colegas que enseñan las ciencias, y lo hace esforzándose por rodear al contenido de su enseñanza de un halo de pretendida superioridad, cuya naturaleza siempre se presenta nebulosa. Habla de la relación de la filosofía con las ciencias como si se tratase de una competencia —con ventaja para la filosofía, desde luego; casi siempre ignora por completo la literatura y las artes y no es muy frecuente que conozca algo de la historia de las religiones o de la teología católica, muy necesaria para quien maneja ideas en el seno de una cul-

tura que se ha configurado con una indiscutible preponderancia del cristianismo católico romano. He conocido profesores de filosofía para quienes el marxismo ha sido lo único digno de ser enseñado y suponen estar enseñándolo, aunque en realidad solo introducen a sus alumnos en un positivismo muy cercano a algunas formas del pensamiento burgués. He conocido también profesores de filosofía —más bien predicadores— que dicen profesar el cristianismo y suponen estar enseñándolo, aunque no pasan de reproducir prejuicios y lugares comunes más próximos al fariseísmo que a la genuina predicación de Jesús.

Pero he conocido también, y eso me consuela, profesores de filosofía que hacían bien su papel y lograban que sus alumnos adquiriesen una visión muy amplia del proceso cultural de Occidente, luego de haber descubierto la trabazón interna de cada una de las configuraciones culturales y de todas ellas en conjunto. Entendían, por ejemplo, por qué los grandes sistemas filosóficos, como ha señalado Piaget (*Sagesse...*), han nacido siempre de una investigación científica realizada por el propio filósofo o por sus contemporáneos, y han culminado en una determinada propuesta de organización social. Entendían también por qué los llamados “problemas” de la filosofía no son permanentes ni existen por sí mismos, y que están traspasados de una fundamental historicidad, que les hace solidarios de las configuraciones culturales en que nacen, aunque a veces se prolongan en otras configuraciones, cambiando, por supuesto, las incógnitas que se proponen despejar.

No es posible, sin embargo, eliminar la sospecha de que aquellos cursos que se parecen a los que estoy proponiendo, nunca llegan a tener los méritos suficientes para ser considerados como cursos de filosofía: en el mejor de los casos llegan a la historia de la filosofía; desde ella, hasta la filosofía misma, media una distancia que no siempre se puede salvar con el estudio de las doctrinas o sistemas del



3. Y sin embargo...

*El hombre no puede prescindir
de la filosofía. Así, ella está presente,
siempre viva y en todas partes [...]*

*La única cuestión que se plantea
es la de saber si es consciente o no,
buena o mala, confusa o clara.*

Jaspers, Introduction à la philosophie

Al redactar los párrafos anteriores sabía que mis razonamientos y experiencias no podían conducirme sino a una conclusión que no por breve es menos dramática: “quien no haya alcanzado un real y efectivo dominio de una ciencia, cualquiera que sea –lingüística, matemáticas, física, biología o historia..., o cualquiera de sus derivadas–, no necesita estudiar filosofía: al contrario, hacerlo puede ser perjudicial”.

Pero, curiosamente, ahora que he llegado ya a formular tal conclusión no puedo ocultar que me siento incómodo con ella. En primer lugar, es una conclusión que vincula de manera excesiva a la filosofía y la ciencia; en segundo lugar, parece haber olvidado las experiencias de un pensar radical nacido de ciertas situaciones que, a falta de otro nombre, llamaré *existenciales*, sin que eso signifique adhesión alguna a la filosofía existencialista; en tercer

lugar, creo que el solo respeto a la tradición no es razón suficiente para explicar la supervivencia de la filosofía; en cuarto y último lugar, pienso que toda negación de la filosofía es tan tautológica como aquella “Nueva refutación del tiempo” que se debe al talento de Borges. Algo me dice que detrás de estos motivos subyace el viejo pleito entre la Razón y la Intuición. Trataré de explicarlos sin intentar siquiera meterme en ese pleito que no tiene salida.

Primero: ¿por qué razón se debería pensar que la filosofía debe estar vinculada a la ciencia y solo a ella? Es cierto que en los confines de la ciencia los más avanzados investigadores empiezan a hacerse preguntas que ya no son científicas, sino filosóficas: un caso ejemplar es el de Stephen Hawkins, cuyas indagaciones sobre el tiempo y el espacio le han llevado a preguntarse incluso por la posibilidad de concebir un ser como el que está aludido con la palabra *Dios*; pero es evidente que, si nos atenemos a casos como ese, resultaría que el pensar filosófico está reservado a genios como el suyo, o por lo menos para quienes se ocupen en la investigación pura. Por otra parte, el hecho de que la filosofía moderna, a partir de Descartes, haya privilegiado los problemas epistemológicos, no significa que la filosofía deba quedar reducida sin más a epistemología: significa solamente que en los siglos XVI y XVII, cuando la ciencia estaba naciendo, era necesario legitimarla frente al saber teológico, tenido todavía como el único verdaderamente necesario; era preciso —por decirlo brevemente— demostrar que, aun admitiendo que Dios ha enseñado a los hombres todo lo que ellos necesitan saber para salvarse, había que entender que esa enseñanza no se encontraba solamente en el libro de Dios, la Sagrada Escritura, sino también en el “gran libro de la naturaleza”, que estaba escrito en lenguaje matemático. “Leer” el libro de la naturaleza, por lo tanto, no era contrario a la voluntad de Dios ni implicaba repetir el pecado de Adán... Ingeniosos esguinces,



desde luego, para afirmar el valor de la Razón sin romper radicalmente con la Fe, y en última instancia con el Poder. Léase a Galileo, por ejemplo, y descúbrase por qué en su tiempo había que preguntarse si es posible conocer y, sobre todo, *cómo* es posible conocer. Sin embargo, desde entonces ha corrido mucha agua debajo de los puentes, y si bien la ciencia plantea todavía problemas nada fáciles relativos al conocimiento, nadie puede negar que ellos no ocupan la totalidad del campo propio de la filosofía, aunque todo él lo presupone. Para advertirlo bastaría echar un vistazo al estudio de la filosofía contemporánea que ha realizado Manuel Cruz.

Segundo, ¿por qué he de pensar que mis propios fracasos en el intento de provocar en mis alumnos las más radicales reflexiones a partir de sus experiencias vitales, deba convertirse en una regla absoluta para todos los maestros? Evidentemente, que yo haya sido un mal maestro no significa que todos lo sean: por lógica elemental –por honradez también– admito que debe haber, no digo en el mundo sino en mi propia ciudad, muchos maestros de esos que realizan una genuina entrega a sus alumnos, y dotados además no solamente de un conocimiento completo de la filosofía, sino también y principalmente, de aquellos recursos didácticos que yo nunca me preocupé de adquirir. ¿Por qué no he de pensar entonces que tales maestros tocarán constantemente las fibras más íntimas de la sensibilidad de sus alumnos, despertando en ellos esas reflexiones radicales que, como ninguna otra, son una auténtica búsqueda de la verdad, pero no su posesión?

Tercero, ¿por qué pensar que el respeto a una venerable tradición haya sido el único motivo de que en todas las escuelas y universidades de Occidente se conserve la enseñanza de filosofía, pese al predominio que han adquirido las ciencias y la tecnología? Aunque ese respeto ha sido, sin duda alguna, un motivo de peso, y aunque la filo-

sofía que se ha conservado sea justamente de aquellas que se vinculan más claramente con las ciencias —Frege, Russell, Moore, Wittgenstein, Popper, Ryle, Austin, Strawson...— es posible que existan otros motivos, no siempre los mismos, pero siempre eficaces. Por ejemplo, la necesidad de contar con un instrumento racional que refuerce y consolide los sistemas de creencias religiosas, tal como se practica, en particular, en el mundo católico; o el deseo de fundamentar con nuevos enfoques el estudio de las disciplinas sociales, morales y políticas —Marx, pero sobre todo Horkheimer, Adorno, Habermas, Lévi-Strauss, Foucault, Lacan, Deleuze, Derrida—; o el proyecto de abrir un horizonte nuevo a los estudios lingüísticos, literarios y artísticos —cierto Heidegger, Gadamer, cierto Sartre—; o finalmente el intento de entender la condición del presente —Lyotard, Vattimo... Si es verdad que la tradición pesa mucho, también es verdad que cada época se considera a sí misma una cumbre y requiere afirmarse en fundamentos que no sean pasajeros, como los de la ciencia actual, que vive sometida a un replanteamiento constante de sus propios principios. Una necesidad de coherencia, que traspasa todas las instancias de la vida social, quizá no sea ajena a la decisión de conservar en la enseñanza media y superior los cursos de filosofía, a la cual se asigna —a veces tácitamente, a veces de manera expresa— una capacidad única de coordinar valores y expresar la unidad del ser humano, pese a todos los fenómenos que hoy parecen disgregarle. Al fin y al cabo, la humanidad no puede darse el lujo de gastar energías en aquello que es inútil: lo que hace, lo hace siempre por necesidad a no ser —claro— que pensemos exclusivamente en el modo de ser de la sociedad moderna gobernada por el capitalismo, cuya irracionalidad le ha llevado justamente a desarrollar más aquellas actividades que el ser humano menos necesita.



Cuarto, ¿cómo no se ha de reconocer un verdadero filosofar en todo intento de negar la filosofía? Negarla, en efecto, es privarla de valor; es despojarla de sus títulos y atributos; es desconocer lo que todos los filósofos aportaron a su tiempo; es levantar, conscientemente o no, una teoría, por rústica que sea, acerca del pensar y sus objetos. He oído decir, por ejemplo, que la filosofía no sirve para la vida, porque nunca ha cambiado el mundo ni ha podido mostrar ninguna utilidad; y al oírlo he pensado que solo en nombre de una filosofía utilitarista es posible decir algo semejante. Lo cual, bien mirado, significa que la filosofía está siempre allí, rodeándonos, abrazándonos, penetrando en nuestros juicios y en nuestras miradas, y que está a pesar de nosotros mismos, a pesar de nuestra voluntad.

Esta última idea, sin embargo, necesita ser prudentemente matizada. Como dice Sartre, *la Filosofía* no existe: no es más que una “sombra de la ciencia”, una “eminencia gris de la humanidad”, una “abstracción hipostasiada” (*Questions de méthode...*). Lo que existe es un conjunto de *filosofías*. O más bien, como agrega él mismo, en cada momento hay *una* filosofía que se constituye para expresar el movimiento general de la sociedad –del cual forma parte *también* el quehacer científico–, y mientras ella existe, sirve de “medio cultural” a sus contemporáneos. Por tanto es *esa* filosofía la que está siempre allí, envolviéndonos, sirviéndonos de trasfondo, dando sentido a nuestros afanes y a nuestras búsquedas, a nuestros hallazgos y nuestros descarríos, a nuestras dudas también, a nuestras valoraciones grandes y pequeñas, a la confianza que solemos poner en cierto orden del mundo que nos parece natural, pero no lo es: en una palabra, *esa* filosofía que nos sirve de atmósfera y medio cultural.

Pero no olvidemos que, como enseñaba Hegel, la verdad de cada cosa es su contrario (*Phänomenologie...*): esa filosofía que es nuestro medio cultural, nuestro contex-

to, nunca es única, puesto que implica también su negación. Quizá por eso, en nuestro tiempo nadie puede prescindir del trasfondo pragmático y utilitario, obviamente materialista, que es propio del capitalismo dominante; pero tampoco del pensamiento que lo denuncia, aunque carece de cualquier posibilidad de realizarse en la historia: el marxismo. No se trata de aceptarlos o no; se trata de que están ahí, invisibles, formando una pareja inseparable. Inevitable también.

Estas conclusiones, que evidentemente contradicen lo que he escrito al comenzar, no lo desmerecen sin embargo. Al contrario, lo ratifican: ya estamos en ese “callejón sin salida” al que conduce siempre el pensar; ya es hora de atravesar los muros para “salir al campo”.

Quito, abril 2011

Nota bibliográfica

No sé si ésta sea propiamente una bibliografía; sé, sin embargo, que algunos libros me han salido al paso mientras componía estos párrafos.

Borges, Jorge Luis

1976 “La muralla y los libros” en: *Otras inquisiciones* (1960), Madrid: Alianza Editorial.

Cruz, Manuel

2002 *Filosofía contemporánea*, Madrid: Taurus.

Daval, Simon

1951 *Philosophie générale. Classe de Philosophie. Préparation aux Grandes Écoles*, París: PUF.

Descartes, René

1963 *Discours de la méthode* (1637), en: *OEuvres et lettres*, Bibliothèque de la Pléiade, París: NRF.

Echeverría, Bolívar

2011 *Ensayos políticos, Selección e introducción de Fernando Tinajero*, Quito, Ministerio de Coordinación Política.



Galilei, Galilei

- 1981 *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*, edición preparada por C. Solís y J. Sadaba, Madrid: Editora Nacional.

Hegel, G.W.F.

- 1966 *Phänomenologie des Geistes (1807)*; hay traducción castellana de Wenceslao Roces, México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, Karl

- 1989 *Introducción a la filosofía (1950)*, Madrid.

Labastida, Jaime

- 1969 *Producción, ciencia y sociedad: de Descartes a Marx*, México: Siglo XXI.

Machado, Antonio

- 1936 *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*, Madrid.

Marías, Julián

- 1963 *Introducción a la filosofía, Prólogo a las ediciones americana e inglesa (1954)*, Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Nestlé, Wilhelm

- 1975 *Historia del espíritu griego, desde Homero hasta Luciano, traducción castellana de Manuel Sacristán*, Barcelona: Ariel.

Piaget, Jean

- 1965 *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris: Presses Universitaires de France.

Sartre, Jean Paul

- 1960 *Questions de méthode, en Critique de la raison dialectique, Tome I: Théorie des ensembles pratiques*, Paris: Gallimard.

Simmel, Georg

- 1910 *Hauptprobleme der Philosophie*, Berlin: Gruyter & Co.

PRACTICAR Y ENSEÑAR LA FILOSOFÍA EN SU PROFUNDIDAD METAFÍSICA

Mauro Mantovani*



Introducción

En esta contribución queremos subrayar la necesidad de la filosofía para progresar en el conocimiento de la verdad, y para hacer siempre más humana la existencia del hombre. También el nuevo “Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía”, recién publicado, reafirma –citando muchas veces la Encíclica *Fides et ratio*– la importancia de la filosofía.

La filosofía ‘contribuye directamente a formular la pregunta sobre el sentido de la vida y a trazar la respuesta’. Esta pregunta nace, tanto de la maravilla que el hombre experimenta ante las personas y el cosmos como de las experiencias dolorosas y trágicas que acometen su vida. El saber filosófico se configura, entonces, como ‘una de

* Mauro Mantovani, salesiano, italiano. Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, donde desarrolla actividades de enseñanza e investigación en ámbitos de filosofía teórica, metodología de investigación filosófica y relación entre ciencia, filosofía y teología.

las tareas más nobles de la humanidad' (cfr. Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, 1998, n.3)¹.

Platón, en la *Apología de Sócrates*, habla así de la tarea del filósofo.

Ni otra cosa hago yo en realidad con este dar vueltas mío, más que persuadiros a vosotros, jóvenes y viejos, de que no debéis tener cuidado del cuerpo ni de las riquezas ni de ninguna otra cosa antes ni más que del alma, de forma que ésta se haga perfecta y virtuosa [...]. Os digo que precisamente esto es para el hombre el bien mayor, razonar cada día sobre la virtud y sobre los otros argumentos sobre los cuales me habéis oído hablar, e investigar sobre uno mismo y sobre los demás, y que una vida que no haga estas investigaciones, no es digna de ser vivida (cfr. Platón *Apología de Sócrates*, XVII e XVIII).

La pregunta de filosofía que hoy parece emerger de nuevo cada vez con mayor insistencia de la sociedad no debe leerse de forma apresurada ni ingenua, sino que merece una reflexión atenta, porque se encuentra la pregunta de sentido por parte de quien, no queriendo confiarse a alguna de tantas 'psicoterapias' que propone el mercado, reconoce en la filosofía un instrumento de clarificación de la propia visión del mundo y piensa que una mayor conciencia cognitiva pueda aliviar las dificultades de la existencia; o más sencillamente, ayudar a vivir mejor los momentos de crisis y de cambio. ¿Y dónde encontrar una respuesta a tales problemas, si no en esta forma de saber que –en su historia, en sus textos y en sus rigurosas argumentaciones– encierra el más grandioso patrimonio de razonamiento y de sentido que se pueda imaginar? (cfr. Bernardi-Massaro, 2005: 7).

¿Por qué el interés por la filosofía? Ante todo porque la cuestión del sentido es un 'nudo' existencial fundamental, empezando por el sentido de las experiencias cotidianas de la vida.

La pregunta sobre el sentido reclama el porqué concreto de la existencia y la interpretación personal de las diversas experiencias que la componen y la fragmentan. Central, en este nivel, es la percepción subjetiva que permite respirar el sentido del recorrido personal existencial y de las aventuras programadas o sufridas. Sin embargo, no todo puede ser limitado al plano subjetivo, porque el sentido de las cosas va mucho más allá que la percepción personal del sentido. El proceso se desarrolla, de hecho, a un nivel más profundo y comprometedor, hasta llegar a alcanzar la relevancia existencial de cada persona: se va desde la visión subjetiva del sentido a la 'objetiva', que reviste la vida humana como tal, la realidad más allá de nuestra comprensión. La llamada al sentido traslada así, más allá de la sensibilidad personal y afectiva, a la dimensión de una racionalidad pensada y pensativa (cfr. Tonelli, 2010: 149).

En estas páginas pretendemos ofrecer una breve reflexión, si bien no exhaustiva, sobre el valor de la práctica y de la enseñanza de la filosofía, y dentro de ella, de la dimensión netamente metafísica, sin contraponerla a las otras disciplinas filosóficas, permite de forma insustituible unir la pregunta sobre el 'sentido' con la pregunta por la verdad, y ofrecer una concepción equilibrada de la relacionalidad —por tanto ni absolutizada, ni mucho menos relativista—, que aunque sea intrínsecamente pluridimensional, no por ello llega a ser equívoca. En este sentido una correcta metodología filosófica, una apasionada, pero siempre coherente, aproximación a las fuentes, y la práctica de una 'racionalidad abierta', son los ingredientes que permiten gustar existencialmente la búsqueda filosófica y el valor de la interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad.

1 Las preguntas filosóficas: entre ‘verdad’ y ‘sentido’

La vida propone sus interrogantes, y en ellos –como sabemos– tiene su origen la filosofía. Así, existencialmente, si ha de existir filosofía y ésta quiere ser honesta, tendrá que dar cuenta de la ‘vida de la razón’ para que la razón lo sea de la vida. *Primum vivere, deinde philosophari!*

Por ello se pregunta justamente, a tal respecto, D. Bermejo:

¿Cómo expresar la vida en su sobreabundancia, complejidad y dinamismo? ¿Cómo verter en palabras la experiencia humana; amalgama de contornos imprecisos, hecha de contrastes, paradojas, ambivalencias; de emociones, deseos, recuerdos; de fe, amor y esperanza; de temores, ilusiones, frustraciones y consuelos; de comedia y de tragedia; de corporalidad, tradición, historia, lengua; de luces y sombras y claroscuros...? (Bermejo, 2010: 15).

La lectura y la frecuencia de los clásicos de la filosofía –Platón y Aristóteles, Epicuro y los Estoicos, Agustín y Tomás, Montaigne, Descartes y Pascal, Kant y Hegel, Kierkegaard y Nietzsche, Husserl y Heidegger, etcétera, y, si quisiéramos ensanchar el campo, como es obligado, la Biblia, las Upanishad y el Corán –se configura como una auténtica ‘cura del alma’, una especie de biblioterapia que en algunos casos es más eficaz que las medicinas. Es en este escenario donde se sitúan las que han sido denominadas las ‘prácticas filosóficas’, como por ejemplo el *diálogo socrático*, el *café filò*, las varias ramas de la *ética de los quehaceres*, el *counseling*, la *philosophy of management*, la *philosophy for children* (o, mejor todavía, la *philosophy with children*), los *festival della filosofia*.

Estas iniciativas se han reafirmado en la segunda mitad del siglo XX, especialmente en el mundo anglosajón,

en el cuadro del ‘viraje ético’, que ha tenido el mérito de relanzar la responsabilidad de la filosofía también al frente social, como cura intelectual de las personas, más que como incremento del conocimiento. Podemos decir, por tanto, que es gracias a su valor ‘práctico’ que la filosofía, lejos del ocaso, ha vuelto a la actualidad como lugar privilegiado de la reflexión sobre las razones del actuar (cfr. Bernardi-Massaro, 2005: 7-8).

Para quien además se adentra en la ‘práctica filosófica’ en el sentido más ‘profesional’ y se apasiona por la investigación filosófica surge muy pronto la necesidad de que, si por una parte resulta obligado tener en cuenta las contribuciones ya elaboradas, los criterios fundamentales de criticidad y científicidad comúnmente practicados en el propio campo de investigación, por otra parte –sin ridícula presunción pero tampoco con falsa modestia–, vale la pena aplicar lo que decía Kant a propósito del Iluminismo: ten el valor de servirme de tu inteligencia! Para no seguir siendo ‘menores’ de por vida, es necesaria la capacidad de decisión y valor, vencer el miedo de osar y la pereza contraria a cualquier forma de fatiga. Dirigirse al médico por la salud, al director espiritual para la conciencia, a un buen libro para la instrucción, no son decisiones equivocadas, pero no deben transformarse –decía Kant– en apoyos permanentes para ayudar a los niños a estar de pie. Llega un momento en que es necesario caminar con las propias piernas, aunque al principio se esté muy inestable e inseguro. El filósofo alemán previene que no es fácil usar la propia inteligencia, es más, aparece la tentación de pasar de las viejas ataduras y prejuicios a otros nuevos para sentirse seguro.

Kant hace una bella distinción entre el uso público y privado de la razón: cada ciudadano, en calidad de buscador de la verdad, debe ser plenamente libre de expresar sus propias reflexiones. En calidad de funcionario tiene el deber de obedecer. Por ejemplo, un oficial del ejército



debe obedecer las órdenes de sus superiores, pero como estudioso, puede someter al público sus observaciones sobre los errores del servicio militar (cfr. Kant, 1784 en Berlinische: 485-486). Un investigador primero demuestra saber aplicar los criterios compartidos de cientificidad, luego puede proponer observaciones para mejorarlos. En cualquier caso, si los adopta sin discutirlos, queda siempre la responsabilidad del uso de su inteligencia para extraer lo mejor de los elementos recogidos.

En este sentido, el crecimiento en atención a la pluralidad de perspectivas para captar la realidad como un conjunto articulado, no debe ser confundido con la pretensión de exhaustividad, ni tampoco la cientificidad debe confundirse con la verdad fundamental, de otro modo, se caería en la pretensión holística de control total, postura ya criticada por Popper (1981: 79). Cada análisis, cada descripción selecciona algunos aspectos de una realidad, nunca todos en modo completo, precisamente porque todos son inagotables, por lo que cualquier conocimiento es siempre limitado. El tener en cuenta el hecho de que se operan continuamente unas selecciones, y la confrontación con otras perspectivas, ayuda a no perder de vista el orden del conjunto sin la pretensión de poder dominarlo a placer, sino siempre con cautela y atención a las implicaciones. Así se forma en un sano realismo. El conocimiento es, en efecto, apertura de la mente a la realidad bajo el impulso de exigencias imperiosas, pero la urgencia de soluciones útiles puede empujar a distorsionarla hasta crear soluciones aparentes con resultados demoledores. Los datos obtenidos deben ser valorados atentamente sin perder de vista el conjunto, sin forzarlos como si de debiese probar 'la cuadratura del círculo'. Esto lo enseña la práctica filosófica, siendo fundamental experimentarla si se quiere introducir luego a los otros en su ejercicio y enseñarla.



Justamente a partir de estos elementos, la filosofía muestra una dimensión suya sapiencial, relacionada con su propia definición nominal. Es, de hecho, dirigida hacia la respuesta –de forma ordenada y sistemática– a los intereses e interrogantes existenciales más importantes y fundamentales, o sea, la búsqueda de lo verdadero y del bien, y por tanto su “alcance *auténticamente metafísico*, capaz de trascender los datos empíricos para llegar, en su búsqueda de la verdad, a algo absoluto, último y fundamental” (Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, 1998 n. 83) si bien conocido progresivamente a lo largo de la Historia.

Esta cuestión es particularmente significativa y, al mismo tiempo, necesaria en el contexto cultural actual.

La sabiduría considera los principios primeros y fundamentales de la realidad, y busca el sentido último y pleno de la existencia, permitiéndose, de esta forma, ser ‘la instancia crítica decisiva que señala a las diversas ramas del saber científico su fundamento y su límite’, y situarse ‘como última instancia de unificación del saber y del obrar humano, impulsándolos a avanzar hacia un objetivo y un sentido definitivos’².

Por esto practicar la filosofía, y la metodología que la caracteriza en su ser más auténtico, significa conducir “una actividad intelectual que precisa que se suspendan las opiniones inmediatas, que se permanezca lejos de las discusiones espontáneas, en la medida en que éstas nos vuelven a llevar a nuestros prejuicios y a nuestras convicciones superficiales” (cfr. Folscheid y Wunenberger, 1996: 18), obligando a considerar y a ‘leer dentro’ cada situación, desde las cuestiones existenciales más densas hasta los más pequeños hechos que llenan la normal vida cotidiana, con la necesaria atención y profundidad.

Ocuparse de la filosofía, ayuda de este modo, desde el punto de vista epistemológico, a superar el aspecto



sectorial del saber que “en la medida en que comporta una aproximación parcial a la verdad, con la consiguiente fragmentación del sentido, impide la unidad interior del hombre contemporáneo” (Juan Pablo II, *Fides et Ratio* 1998, n. 85). La reflexión sobre la verdad en sí misma es desde siempre un argumento central de la filosofía: ya en Aristóteles se lee que “es correcto llamar a la filosofía ciencia de la verdad. Fin de la ciencia teórica y la verdad, fin de la ciencia práctica y la acción” (cfr, Aristóteles 993 b29-31).

Entre las transformaciones de la cultura dominante, algunas, particularmente profundas, afectan a la concepción de la verdad. En efecto, muy a menudo, se advierte una desconfianza relacionada con la capacidad de la inteligencia humana de alcanzar una verdad objetiva y universal, con la cual las personas puedan orientarse en su vida. Además, el impacto de las ciencias humanas y las consecuencias del desarrollo científico y tecnológico provocan nuevos desafíos³.

Por eso nos parece que la pregunta sobre la verdad llegue a comprender también la del sentido, precisamente porque el interrogante sobre los significados de la vida se abre naturalmente a la cuestión de la verdad integral de la existencia, y se convierte por ello en ‘filosofía primera’, metafísica.

¿Pienso porque soy hombre, o soy hombre porque pienso? En este quiasmo se condensa de dos modos diferentes de pensar el hombre y su realidad: la moderna –soy hombre porque pienso– y la contramoderna –pienso porque soy hombre: pensar el pensamiento (Razón Pura) o pensar al ser que piensa (razón impura). Expresado de otro modo, el debate entre la razón inhumana y la razón humana, entre la razón ilimitada y la razón limitada o entre el hombre incondicionado y la condición humana (Bermejo, 2010: 9).

Hay hoy un peligro de doble exceso, por una parte el rechazo de las racionalidades y por otro, el de conservar posiciones racionalísticas y neopositivistas que, además, exaltan un único modelo de racionalidad, y no admitiendo otra cosa que la razón. En este sentido es interesante resaltar cómo ha sido precisamente en el ambiente filosófico de lengua española –aun no siendo, por supuesto, el único–, donde en el siglo XX se ha desarrollado una reflexión antropológica dirigida a subrayar otras dimensiones, aparte de la puramente racional, que pertenecen a la existencia humana.

Excluir la razón y no admitir más que la razón. ¡El hombre es caña débil, la más débil de las criaturas; pero pensante. La grandeza de la razón consiste en reconocer su debilidad. Pensamiento es más que razón. Es sentimiento, es deseo, es fe, es vida [...]. El hombre no es solo, ni sobre todo, animal racional; sino, además, animal paradójico, contradictorio, insatisfecho, pasional, afectivo, monstruoso y angélico. A esta corriente –mejor contracorriente– de pensamiento cabe adscribir *grosso modo* el llamado *pensamiento español*. Unamuno, Santayana, Ortega, Zubiri, Aranguren y Zambrano –no solo ellos, pero sobre todo ellos en el siglo XX– representan de modo inequívoco, aunque con matices diferentes, un tono, un estilo y un contenido reflexivos decididamente anticartesianos (ibíd.: 11-12).

Según D. Bermejo la contribución más lúcida del pensamiento español a la filosofía en general es: “filosofía de la vida concreta en su pertinaz resistencia a la simplificación y contra la ‘dictadura de la razón’ pura, geométrica, fría y endiosada (ibíd.: 16). Así, a tal respecto, M. de Unamuno:

Homo sum: nihil humanum a me alienum puto, dijo el cómico latino. Y yo diría más bien, *nullum hominem a me*



alienum puto; soy hombre, a ningún otro hombre estimo extraño. Porque el adjetivo *humanus* me es tan sospechoso como su sustantivo abstracto *humanitas*, la humanidad. Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere –sobre todo muere–, el que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano [...]. Y este hombre concreto, de carne y hueso, es el sujeto y el supremo objeto a la vez de toda filosofía, quiéranlo o no ciertos sedicentes filósofos (Unamuno, 1971: 9-10).

2. La utilidad de la metafísica

El ‘elemento metafísico es el camino obligado para superar la situación de crisis que afecta hoy a grandes sectores de la filosofía y para corregir así algunos comportamientos erróneos difundidos en nuestra sociedad’. En esta perspectiva, los filósofos están invitados a recuperar con fuerza la ‘vocación originaria’ de la filosofía: la búsqueda de lo verdadero y su dimensión sapiencial y metafísica⁴.

Así se lee en el nuevo *Decreto de reforma* de la Sagrada Congregación para la Educación Católica. El pensar y el decir condicen, en efecto, inexorablemente, a las cuestiones del ser. La sapiencialidad metafísica empuja a la ‘excavación’ filosófica hasta la individualización de los principios primeros del ser, de sus causas fundamentales.

La sabiduría considera los principios primeros y fundamentales de la realidad, y busca el sentido último y pleno de la existencia, permitiéndose, de esta forma, ser ‘la instancia crítica decisiva que señala a las diversas ramas del saber científico su fundamento y su límite’, y situarse ‘como última instancia de unificación del saber y del

obrar humano, impulsándolos a avanzar hacia un objetivo y un sentido definitivos'. El carácter sapiencial de la filosofía implica su 'alcance auténticamente metafísico, capaz de trascender los datos empíricos para llegar, en su búsqueda de la verdad, a algo absoluto, último y fundamental', si bien conocido progresivamente a lo largo de la historia. De hecho, la metafísica o filosofía primera trata del ente y de sus atributos y, de esta forma, se eleva al conocimiento de las realidades espirituales, buscando la Causa primera de todo. Sin embargo, este subrayado del carácter sapiencial y metafísico no se debe entender como una concentración exclusiva sobre la filosofía del ser, ya que todas las diversas partes de la filosofía son necesarias para el conocimiento de la realidad. Es más, el propio campo de estudio y el método específico de cada una se deben respetar en nombre de la adecuación a la realidad y de la variedad de los modos humanos de conocer⁵.

Es justamente la práctica de la metafísica lo que muestra que el hombre es capaz de llegar a una visión unitaria y orgánica del saber, a un horizonte de una *razón abierta*.

La filosofía que se cultiva al interno de la Universidad está llamada en primer lugar a acoger el reto de ejercitar, desarrollar y defender una racionalidad de 'horizontes más amplios', mostrando que 'es de nuevo posible ensanchar los espacios de nuestra racionalidad [...], conjugar entre sí la teología, la filosofía y las ciencias, respetando plenamente [...] su recíproca autonomía, pero siendo también conscientes de su unidad intrínseca. En el plano institucional, volver a encontrar 'este gran *logos*', 'esta gran amplitud de la razón' es propiamente la gran tarea de la Universidad⁶.

En este sentido, verdad y amor en la perspectiva cristiana no pueden estar separados.



Por una parte, la defensa y la promoción de la verdad son una forma esencial de caridad: 'Defender la verdad, proponerla con humildad y convicción y testimoniarla en la vida son formas exigentes e insustituibles de caridad'. Por otra parte, solo la verdad permite una caridad verdadera. 'La verdad es luz que da sentido y valor a la caridad'. Finalmente, la verdad y el bien están estrechamente conectados: 'La verdad significa algo más que el saber: el conocimiento de la verdad tiene como finalidad el conocimiento del bien. Este es también el sentido del interrogante socrático: ¿Cuál es el bien que nos hace verdaderos? La verdad nos hace buenos y la bondad es verdadera'. Mediante la propuesta de una visión orgánica del saber que no está separada del amor, la Iglesia puede aportar su específica contribución, capaz de incidir eficazmente también en los proyectos culturales y sociales⁷.

Reafirmar hoy la importancia de la metafísica significa sostener que el papel central de la metafísica debe, por tanto, ser entendido a la luz de la importancia de la filosofía en el conocimiento humano. Esa está ligada directamente con el deseo humano de conocer la verdad y de organizarla. La experiencia muestra en efecto que el conocimiento de la filosofía ayuda a organizar mejor, en cooperación con otras disciplinas, el estudio de cualquier ciencia. La metafísica quiere conocer el conjunto de la realidad —que culmina en el conocimiento de la Causa primera de todo— y mostrar la mutua relación entre los diversos campos del saber, evitando la cerrazón de cada ciencia en sí misma.

Con la adquisición de los 'habitus' intelectuales, científicos y sapienciales, la razón aprende a conocer más allá de los datos empíricos. En modo particular, el debate intelectual en una sociedad pluralista, fuertemente amenazada por el relativismo y por las ideologías, o bien en una sociedad donde falta una auténtica libertad, exige [...] la

adquisición de una sólida *forma mentis* filosófica. Estos ‘habitus’ permiten pensar, conocer y razonar con precisión, y también dialogar con todos en modo incisivo y sin temores. La dimensión de los ‘habitus’ está, de todas formas, enlazada con la asimilación de los contenidos firmemente adquiridos, es decir, brota del conocimiento y de la profundización de las verdades más importantes⁸.

Hablando de las materias obligatorias fundamentales del primer ciclo de estudios universitarios, la nueva *Reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía* requiere “una introducción general que pretenderá, en modo particular, mostrar la dimensión sapiencial de la filosofía” y pone como primera de las disciplinas filosóficas principales: la “metafísica (entendida como filosofía del ser y teología natural)”, añadiendo que “dada la importancia particular de la metafísica, a esta disciplina le deberá corresponder un adecuado número de los créditos”⁹.

Esta indicación no pretende en absoluto subordinar el valor de otras disciplinas filosóficas, u oponer ontología y antropología, ni mucho menos avalar una postura racionalista que poco a poco parezca alejarse –en nombre de la abstracción metafísica– hacia la realidad existencial, reduciéndola casi a ser lo que lúcidamente M. Zambrano así denunciaba.

Y es que a partir del pensamiento cartesiano la conciencia ganó en claridad y nitidez y, al ensancharse, se apoderó del hombre todo. Y lo que iba quedándose fuera no eran cosas, sino nada menos que la realidad, la realidad oscura y múltiple. Al reducirse el conocimiento a la razón solamente, se redujo también eso tan sagrado que es el contacto inicial del hombre con la realidad a un modo único: el de la conciencia. Quedaba la conciencia en su claridad lunar aislada hasta del propio cuerpo, donde no se sabe por qué azarosa contingencia venía a estar insertada [...]. El hombre se tornaba en simple soporte del conocimiento

racional, con todo lo que esto conlleva de extraordinario, pero la realidad en torno se iba estrechando a su compás; a medida que el 'sujeto' se ampliaba, diríase que absorbiendo las funciones que el alma desempeñaba antes, la realidad se empequeñecía [...]. Pero este agostamiento de la realidad no tenía lugar de un modo uniforme sino de un modo que ha modificado en esencia la inserción del hombre como criatura viva en el universo (Zambrano, 1992: 180-181).



En este sentido, recuperar el valor de una metafísica de la existencia, del *actus essendi* entendido en su significado integral, no aleja de la vida, especialmente la humana, sino que la muestra en el conjunto y complejidad de sus significados.

La razón que no parte de la vida y que no vuelve a la vida, que es ajena a la vida y a ella se opone, no tiene sentido *humano*. La razón desencarnada, desvitalizada, desapaionada no es razón humana, sino deshumanizada. Una razón sin rostro no es razón de nadie. La razón deberá incorporar sentimiento, carne, pasión, religiosidad, deseo, entraña, sentido para poder ser expresión fiel del hombre completo, complejo e, incluso, contradictorio. Y solo entonces, cuando sea 'razón trágica', 'razón dramática', 'razón vital', 'razón poética', 'razón moral', 'razón simbólica', 'razón efectiva' o 'razón sentiente', podrá ser nombrada sin sospecha y con sentido. Y el hombre no será ya, por tanto, —y sólo— animal racional, sino 'animal de realidades', 'animal simbólico', 'animal paradójico', 'hombre de carne y hueso', 'animal enfermo', 'ser demediado', 'ser incompleto', 'ser menesteroso', 'ser religado', 'ser constitutivamente moral', 'novelista', 'poeta', 'náufrago' [...] un ser polidrico y pluridimensional que se deja decir de modos diferentes, complementarios o contradictorios, pero siempre insuficientes, balbucientes, metafóricos [...]. Porque la existencia humana en su radical realidad es, antes y más que nada y siempre, vida (Bermejo, 2010: 15).

Practicar la filosofía primera corrige aquella curiosidad que no busca encontrarse con la realidad y conocer la verdad, sino simplemente ‘mirar’ o ‘experimentar’. Es lo que Heidegger también observa.

Cuando la curiosidad queda en libertad no se preocupa de ver para comprender lo visto, es decir, para entrar en una relación de ser con la cosa vista, sino que busca el ver *tan solo* por ver. Si busca lo nuevo, es solo para saltar nuevamente desde eso nuevo a otra cosa nueva. En este ver, el cuidado no busca una captación [de las cosas], ni tampoco estar en la verdad mediante el saber, sino que en él procura posibilidades de abandonarse al mundo (Heidegger, 2005: 195).

73
S

La filosofía primera también ayuda enfrentar aquella actitud típica de una cierta modernidad de buscar la evidencia solo en el sujeto, en cómo sea su conocimiento, recordando las categorías fundamentales de las propiedades trascendentales, los principios primeros del ser (a partir de la causalidad y de la finalidad) y de la categoría verdadera de la trascendencia, que parece ser todavía un estorbo más que una ayuda para una filosofía que vaya al corazón de la realidad.

‘Trascendencia’ (sea lo que sea lo que esta expresión abarque) implica objetos situados por encima del hombre, y de esos objetos es de lo que trata la teoría clásica. La teoría moderna – observa H. Jonas – trata de objetos que están por debajo del hombre: incluso los astros, dado que son cosas vulgares, están por debajo del hombre. No se puede tomar de ellos indicación alguna con respecto a fines. La expresión ‘por debajo del hombre’, que sin duda contiene una valoración, parece contradecir la afirmada ‘neutralidad axiológica’ de la ciencia. Ahora bien, esta neutralidad axiológica implica la neutralidad tanto de los objetos como de la ciencia: del lado de los objetos, su indiferen-

cia frente a todo valor que se les pueda ‘dar’. Pero lo que carece por sí mismo de valor interno está por debajo de aquello que es lo único por relación a lo cual puede recibir valor, y esta instancia es el hombre y la vida humana, que son la única fuente y polo de referencia de valor que nos queda [...]. La relación con una trascendencia objetiva queda hoy fuera de la teoría, de conformidad con sus reglas de evidencia, mientras que antes era la vida misma de la teoría (Jonas, 2000: 273).

A la filosofía, justamente por esta su identidad, corresponde también la irrenunciable tarea del servicio epistemológico que muestra toda su importancia en temáticas verdaderamente fundamentales y actuales, como por ejemplo la relación entre fe y ciencia; entre teología y disciplinas científicas, entre antropología, ética y neuropsicosociobiología, etcétera.

Su aportación a la interdisciplinariedad resulta ser, a nuestro juicio, indicio de carácter imprescindiblemente *fundativo*, como por otra parte lo entendía Jacques Maritain cuando atribuía a la investigación filosófica, respecto a las disciplinas científicas, el papel de ‘juez en última instancia’, ‘reguladora del saber científico’ y ‘árbitro epistemológico’ (cfr. Maritain, 1981), no en términos de intromisión, sino en términos de un soporte (cfr. Mantovani-Amerise; 2008: 29-79; Bay y Toso 2009) que no obstante no tiene miedo de ser también una obligada relativización frente a los siempre presentes riesgos de absolutización del propio punto de vista y del propio método.

La sabiduría, en el sentido más elevado y riguroso, es en efecto bien expresada por Maritain en su amplio escrito, varias veces reeditado, *Distinguir para unir*. Los grados del saber, donde se afirma que la sabiduría es “un saber supremo, de objeto universal, que juzga las cosas según los primeros principios” (cfr. Maritain, 1981: 293). “El tema de la correcta integración de los saberes” (cfr. Falabe-

lla en Mantovani, 2010: 287-308) es en efecto una cuestión eminentemente filosófica. En su interesante análisis de los varios tipos de saber, Maritain, como Aristóteles, coloca en el vértice la sabiduría y la distingue en sabiduría metafísica, sabiduría teológica y sabiduría mística: “Por encima de la sabiduría metafísica está la sabiduría teológica. Por encima de esta, finalmente, está la sabiduría infusa, llamada también teológica mística, que consiste en conocer el objeto esencialmente sobrenatural de la fe y de la teología” (cfr. Maritain, 1981: 300, cap. V).



3. La didáctica de la filosofía

La práctica de la filosofía primera, junta con la virtud de la *studiositas* (cfr. Tomás de Aquino II-II: q. 106) revela ante todo que el deseo de conocimiento, que es natural para el hombre, necesita ser ordenado.

Para poder llevar una vida buena, verdadera, es necesario conocer quiénes somos, profundizar en el conocimiento del ser humano. Eso, en buena medida, es la tarea de la educación. Paralelamente, destaca la necesidad de que el hombre posea una actitud filosófica ante la vida, que se pare a pensar y ame el silencio, en el que crece el conocimiento profundo. El conocimiento superficial de las cosas es en ocasiones el único conocimiento facilitado por la sociedad actual. Pero de esa forma es muy complicado ser verdaderamente libre. Todo esto, sin embargo, se verá facilitado con una correcta educación. Ésta significará poder darse la posibilidad de orientar el conocimiento hacia lo que de verdad le interesa como persona. Además, una base sólida de conocimientos ayudarán a adquirir mejor y más fácilmente nuevos conocimientos (Vásquez Ramos, 2011: 195).



La admiración ante la realidad y el deseo de conocer están al comienzo de la filosofía. Es notorio que Aristóteles consideraba la *theoria* como una *forma de vida*, determinada por la virtud de lo mejor: “la única actividad –afirma X. Zubiri– que es plenamente amada por sí misma, y no por lo que pueda suministrar” (Zubiri, 1970: 53).

La enseñanza de la filosofía debe por ello recorrer una vía vital y existencial, en la que la búsqueda de la verdad asume también una dimensión ética.

Lo definitivo será la orientación que el hombre dé a su deseo de conocimiento. Si su ser se expresa en gran medida con su capacidad de conocer y de amar, ese amor a la verdad debe materializarse de alguna manera en la vida del hombre. Es más: todo lo que el hombre puede llegar a ser dependerá de cómo desarrolle su capacidad de amar y conocer. Así, su deseo de conocimiento será virtuoso o vicioso, según se oriente a su felicidad plena o no (Vázquez Ramos, 2011: 111).

“Me parece que descubrir qué somos es, fundamentalmente –aunque solo quizá entre otras cuestiones–, descubrir qué debemos ser. Y, por ello, en la medida en que no podemos evitar desear o lo que no podemos lograr desear”: así afirmaba H.G. Frankfurt (2006:10). Y le hace eco D. Vázquez Ramos.

Aquella persona que conozca mejor quién es ella, cómo es y cuál es su verdadero fin, estará en mejores condiciones de realizar plenamente su vida, su ser persona. Pero tiene que ser un conocimiento no solo general, en el sentido de global, sino también, y sobre todo, un conocimiento actual, del ahora en el que vive inserto. Es el concepto griego de ‘momento oportuno’. No olvidemos que lo único que realmente existe como real es lo presente, lo que existe hoy y ahora. Es lo que apunta Inciarte, al señalar que cada ahora deja su huella en el siguiente ahora; pero

solo existe el ahora presente, lo que ‘ocurre’ en este instante (Vásquez Ramos, 2011: 115; cfr. Inciarte, 2004: cap IV, 99-116).

Ocuparse de filosofía significa, por ello, *transmitir una pasión* que estimula a profundizar, no se conforma con la superficialidad, no esconde las problemáticas tras fáciles conciliaciones, así como decía Kierkegaard: “la paradoja es la pasión del pensamiento y el pensador sin paradoja es como el amante sin pasión: un mediocre modelo” (Kierkegaard, 2007: 51).

Y de aquí se muestran esos elementos de ensanchamiento de la racionalidad que la vida misma pone delante a quien busca la verdad y vive su existencia con pasión y con apertura a la totalidad de la experiencia vivida.

En la poesía y en la religiosidad escapa el pensamiento a la constricción de la filosofía, convertida exclusivamente en ciencia del conocimiento, y encuentra campo expandido para expresar sin complejos las dimensiones prerracionales y transracionales del animal paradójico y creativo que es el ser humano y que ningún sistema filosófico o científico puede contener adecuada y exhaustivamente (Bermejo, 2010: 16).

La filosofía tiene en efecto el papel de pasar al análisis de las condiciones que posibilitan un contacto enriquecedor entre estas dos formas del saber. En este sentido se muestra el rol mediador de la filosofía en las relaciones entre ciencia y teología: ese es un ‘espacio’ de la racionalidad humana que se caracteriza por ser “ejercicio del amor a la sabiduría” y que justamente por eso puede mostrar, en la actual fragmentación del saber, su capacidad de ser elemento de cohesión que puede estimular una búsqueda de unidad del saber mismo. La discusión sobre la cuestión de la identificación de un rol ‘fuerte’ o de un rol ‘débil’ de

servicio de esta mediación filosófica depende del modelo epistemológico adoptado.

Hay ahora una creciente demanda de cursos de filosofía en las universidades libres, y muchos adultos y ancianos se acercan a la filosofía. La principal motivación parece ante todo el deseo de comprender la actualidad con instrumentos conceptuales más profundos. En estos cursos se propone el método histórico-problemático que permite acercarse a autores y temáticas a través de su lugar en la historia, pero estimulando a los participantes a un confronto constructivo sobre las cuestiones planteadas. Objetivo de tal método es hacer nacer o consolidar una actitud verdaderamente libre y filosófica frente a los interrogantes siempre actuales sobre el hombre y sobre la vida, a partir de la capacidad de escucha y la formulación de ideas. Los instrumentos pueden ser varios: diapositivas, esquemas, antología de textos, glosario, redacción de textos breves (cfr. Cristoforetti en Desbouts – Mantovani, 2010: 201-211).

Así se lee en el Prefacio de un texto relativamente reciente de *Metodología filosófica*.

Estudiar filosofía quiere decir, ante todo, enfrentarse a un pasado: nadie comienza a filosofar solo, sin reconocerse en una tradición. La voluntad de recomenzar desde los inicios, desde el principio, que es característica de las filosofías más radicales, en vez de expresar el deseo de partir de cero, significa más bien la intención de retomar siempre de nuevo los problemas pensados en otro lugar, por otros. Así, el estudio de la filosofía pasa por la frecuentación directa y constante de los textos de los filósofos, que hay que aprender a leer, a interpretar, a comentar, y la historia de la filosofía no sirve solo para reconstruir de modo riguroso la turbación del pensamiento ajeno, sino también para reencontrar pensamientos todavía vivos y ricos de significado, que pueden dar a nuestra búsqueda

el alimento que necesita (cfr. Zuanazzi en Folscheid-Wunnenburger: 1996: 11-12).

En efecto, un primer principio fundamental, 'originario', que caracteriza la metodología de la investigación filosófica es la adecuada aproximación a las fuentes, gracias a la cual los diversos autores y las diversas filosofías pueden ser recolocadas en itinerarios, contextos, sistemas e interpretaciones coherentes, aunque nunca exhaustivas, "que las liberan de cualquier pesadez histórica y las elevan al rango de pensamientos vivos y actuales (Folscheid-Wunnenburger: 1996: 19-20).

79



Es interesante considerar la discusión de las principales cuestiones abiertas en el campo de la enseñanza de la historia de la filosofía. La exposición de la historia de la filosofía en orden cronológico tiene la ventaja de presentar una reseña completa y la desventaja de la erudición que conlleva el escepticismo como reacción. La solución de privilegiar algunos autores reduce los peligros de superficialidad y de confusión, pero no elimina la erudición que causa indiferencia. La exposición por temas, ayuda a conectarse a los centros de interés de los estudiantes, pero corre el riesgo de perder el sentido del contexto histórico original y de transformarse en ideología. La exposición circular que se centra en un ambiente de referencia, lleva a una reconstrucción cultural que transforma los alumnos en investigadores críticos, conscientes de ser 'extranjeros' que son gradualmente conquistados por la vitalidad que el ambiente revela. M. Marin en su artículo *Una proposta per l'insegnamento della storia della filosofia: la circolarità come mediazione tra diacronia e sincronia, la ricostruzione dell'ambiente culturale come fucina di mentalità critiche* indica como temas didácticamente útiles estos ambientes filosóficos: para el periodo antiguo, la Academia platónica en el siglo IV a.C.; para el periodo medieval, París entre



los años 1252 y 1259; para el periodo moderno Hegel en la universidad de Berlín; para el periodo contemporáneo Wittgenstein en Cambridge (Inglaterra) (cfr. Marin en Desbouts-Mantovani, 2010: 167-183).

La identidad de la metodología filosófica plantea, por lo demás, un problema particularmente interesante, mostrando que la metodología no es simplemente una serie de astucias técnicas o un conjunto de habilidades que desde fuera vienen a añadirse al saber.

En filosofía se puede adquirir un método de trabajo solamente si se comprende que el método es ya inherente a la filosofía misma. En realidad, elaborar la metodología es ya hacer filosofía, en tanto que en ello se empeña necesariamente una concepción filosófica de la filosofía (cfr. Folscheid-Wunenburger, 1996: 16).

Por esto un segundo principio fundamental, que se podría llamar más ‘metodológico’, es el de adquirir progresivamente el arte de *desarrollar las actitudes para razonar bien y juzgar* respecto a la realidad de las cosas, de las personas, de los sucesos, de un problema o respecto a una serie de cuestiones ligadas entre ellas, alcanzando una suerte de autonomía y de madurez intelectual. El filósofo no puede prescindir de enfrentarse con modalidades de razonamiento, con hipótesis, premisas, consecuencias, elecciones de campo, conclusiones. Por eso no se puede prescindir, junto con el dominio de las técnicas de lectura y de la interpretación de los textos, de la disciplina lógica y teórica que implica el tratamiento sistemático de cuestiones clásicas.

De hecho, no hay mejor oportunidad para educar y ejercitar el propio pensamiento en la coherencia y rigor.

Esforzarse en pensar a fondo sobre un determinado argumento, para analizar y producir —escriben Folscheid y

Wunenberger describiendo qué es la disertación filosófica— de los conceptos articulándolos en y mediante un discurso; no hay otro medio para ponerse en la necesidad de deber construir una problemática. En pocas palabras, la disertación, en filosofía, es insustituible, esencia: reconduce a la *esencia* del acto de hacer filosofía (cfr. ibíd.: 175).

Precisamente a partir de la identidad y de la índole que caracteriza la investigación filosófica en general, se podría decir que la primera aportación que la metodología filosófica puede ofrecer a las otras disciplinas científicas está justamente en la *clarificación fundamental*, a partir del punto de vista epistemológico, de qué es ‘método’. Baste pensar no solo en cómo el Discurso sobre el método es una de las temáticas afrontadas tradicionalmente por los filósofos, sino cómo algunos conceptos filosóficos fundamentales, como el de analogía, resultan básicos para poder reconocer las peculiaridades de cada uno de los métodos que son propios de diferentes disciplinas, garantizando sin embargo en estos diferentes casos, las comunes características de la científicidad (objetividad, rigurosidad sistemática, revisabilidad y autocrecimiento, autonomía relativa) (Prellezo-García, 1998: 26-32), siendo solo ellas las que permiten poder hablar de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etcétera.

Nos parece interesante recurrir, a este respecto, al valor del pensamiento del cardenal John Henry Newman, así como emerge de sus escritos filosóficos (*Oxford University Sermons y Grammar of Assent*) y de su *Idea of a University*: muy interesante es su concepción de la relación entre la educación y la filosofía. En el pensamiento de Newman, la filosofía es ante todo un hábito de la mente, “una suerte de ciencia distinta a todas las demás, y en algún sentido, una ciencia de las ciencias”. El resultado de su aplicación al saber es la formación de la mente o de



una facultad crítica, capaz de dar sentido a los hechos y de reunirlos en la expresión de un todo. La filosofía es un hábito de orden y de sistema, un hábito que refiere todo acto de conocimiento a lo que ya conocemos. Esto significa un verdadero crecimiento del intelecto, no una recepción pasiva de un cierto número de nuevas ideas sin ninguna relación con el aprendizaje previo. Si la filosofía es un hábito de la mente, debe ser supremo fin de la educación de la persona; no puede ser enseñada como cualquier otra ciencia. Sus contenidos ayudan a los estudiantes a desarrollar su inclinación interior a la filosofía. De este modo pueden aprender que la razón no es solo una, sino que es plural: razón lógica y explícita, como la de las ciencias demostrativas; razón práctica e implícita, como la *phrónesis* de Aristóteles, y el *illative sense* de Newman. En la escuela o en la universidad los estudiantes pueden aprender la filosofía como un hábito de la mente a través de textos filosóficos y de su interpretación y comprensión. De hecho, el interés de Newman por la persona como totalidad es similar a la posición personalista de las hermenéuticas filosóficas contemporáneas. Debemos ver cómo los textos filosóficos pueden ser leídos por los alumnos siguiendo el círculo hermenéutico y la idea personalista de la vida humana, como Newman lo anticipó en el siglo XIX (cfr. Marchetto en Desbouts-Mantovani, 2010: 145-165).

Conclusión

La vida humana en todas sus dimensiones es un enfoque perenne de dos elementos heterogéneos: el hombre y su antagonista, ese 'otro' que no es el hombre y lo rodea, lo envuelve y aprisiona, llámesele circunstancia o mundo o Dios o como se quiera... ese tener la falta de algo que nos es menester, este ser sustancial y activamente menesteroso es la condición del hombre (Ortega y Gasset, 2008: 611).

Esta significativa cita de J. Ortega y Gasset nos permite encaminar las conclusiones de estas nuestras reflexiones, recordando cómo toda la existencia humana, que es al mismo tiempo maravilla y paradoja, devuelve necesariamente a esas cuestiones fundamentales de las que se ocupa la metafísica. El hombre, que reconoce en sí mismo un misterio, está abierto ante el misterio de la realidad misma en el que está inmerso, y ante el misterio de la realidad que lo trasciende. La mirada metafísica sobre su condición existencial, cultivada y –en la medida de lo posible– transmitida y enseñada a las nuevas generaciones, constituye una tarea ineludible, también en contextos relativistas o nihilistas, para quien aprecia la verdad integral de la existencia humana.

Obrando así, se entiende también el gran valor epistemológico del diálogo y del recíproco enriquecimiento interpersonal e interdisciplinar.

Hoy no se puede dejar de analizar el tema de la interdisciplinariedad como aproximación integrada al conocimiento como emerge de la tendencia difundida en las ciencias de sobrepasar los confines entre las disciplinas, especialmente frente a una realidad que aparece siempre más compleja e interrelacionada. Ubicados histórica y culturalmente en el ámbito del debate que en la segunda mitad del siglo XX ha llevado a definir más claramente los contenidos y las problemáticas, los temas de la interdisciplinariedad y de la ‘transdisciplinariedad’ hacen necesario y oportuno un aporte filosófico explícito que permita pensar el conocimiento y la interdisciplinariedad más allá de un horizonte meramente pragmático, en vistas a una rehabilitación antropológica que, sobre el telón de fondo de la crisis de un modelo de ciencia de corte positivista, permita dar razón de la realidad del mundo y del hombre en modo integrado y, en la medida de lo posible, unitario (cfr. Fala-bella, 2010: 287-308).

En este sentido, la aproximación filosófica a lo real, cuando no se abandona a peligrosas formas de reduccionismo, promueve ese *ensanchamiento de los horizontes de la racionalidad* que representa hoy, justamente en el reencontrar “esta amplitud de la razón”, “la gran tarea de la Universidad”,¹⁰ de forma que cada uno no se cierre de modo exclusivo en su propio método y no lo considere el único caracterizado por los rasgos de la cientificidad.

Por esto, la filosofía que se cultiva al interno de la Universidad está llamada en primer lugar a acoger el reto de ejercitar, desarrollar y defender una racionalidad de ‘horizontes más amplios’, mostrando que ‘es de nuevo posible ensanchar los espacios de nuestra racionalidad [...], conjugar entre sí la teología, la filosofía y las ciencias, respetando plenamente [...] su recíproca autonomía, pero siendo también conscientes de su unidad intrínseca.’¹¹

Una tarea, esta, para vivir en todos sus pliegues existenciales y educativos.

Notas

- 1 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía* (Ciudad de Vaticano, Lev, 2011), n. 2. Cfr. Juan Pablo II, Carta encíclica *Fides et ratio* (Ciudad del Vaticano, Lev, 1998), n. 3.
- 2 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 4. Cfr. también Juan Pablo II, Carta encíclica *Fides et ratio*, cit., n. 81; B. Bordignon, *Dialogo tra fede e cultura nell'insegnamento* (Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011).
- 3 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 1.
- 4 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 3. Cfr. Juan Pablo II, Carta Encíclica *Fides et ratio*, cit., n. 83 y 6.



- 5 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 4. Cfr. Juan Pablo II, Carta encíclica *Fides et ratio*, cit., n. 81 y 83; Tomás de Aquino, *Comentario a la Metafísica de Aristóteles*, Proemio; Benedicto XVI, Carta Encíclica *Deus caritas est* (Ciudad del Vaticano, Lev, 2006), n. 9.
- 6 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 7.
- 7 *Ibíd.*, n. 6. Cfr. Benedicto XVI, Carta Encíclica *Caritas in veritate* (Ciudad del Vaticano, Lev, 2009), n. 1, 3 y 5.
- 8 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 11.
- 9 *Ibíd.*, Parte II (*Normas de la Constitución Apostólica Sapientia christiana*), art. 60.
- 10 Cfr. Benedicto XVI, *Encuentro con los representantes de la ciencia en el Aula Magna de la Universidad de Regensburg* (12 de septiembre de 2006).
- 11 Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*, cit., n. 7. Cfr. Benedicto XVI, *Discurso a los participantes de la IV Convención Eclesial Nacional*, Verona, 19 de octubre de 2006, *L'Osservatore Romano* (20 de octubre de 2006).

Bibliografía

Aristóteles

1996 *Metafísica*, Madrid: Akal.

Bay M. y M. Toso (ed.)

2009 *Questioni di metodologia della ricerca nelle scienze umane. Paradigmi, esperienze, prospettive*, Roma: Las.

Benedicto XVI

2006 Carta Encíclica *Deus caritas est*. Ciudad del Vaticano: Lev.

2006 “Discurso a los participantes de la IV Convención Eclesial Nacional”, Verona, 19 de octubre de 2006, en: *L'Osservatore Romano* (20 de octubre de 2006).

2006 “Encuentro con los representantes de la ciencia en el Aula Magna de la Universidad de Regensburg” (12 de septiembre de 2006), en: *Acta Apostolicae Sedis* 98 (2006).

Bermejo, D.

2010 “Prólogo”, en: Id. Homo sum. *El ser humano en la filosofía española contemporánea*. Logroño: Perla Ediciones.



- Bernardi W. y D. Massaro
 2005 “Introduzione”, en: Id. (ed.), *La cura degli altri. La filosofia come terapia dell'anima*, Arezzo: Università degli Studi di Siena-Facoltà di Lettere e Filosofia di Arezzo.
- Bordignon, Bruno
 2011 *Dialogo tra fede e cultura nell'insegnamento*. Soveria Manelli: Rubbettino.
- Cristoforetti, C.
 2010 “Didattica della filosofia all'università dell'età libera”, en: Desbouts y Mantovani (ed.), *Didattica delle scienze. Temi, esperienze, prospettive*. Città del Vaticano: Lev.
- 1971 *De Unamuno M. Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Desbouts, C. y Mauro Mantovani (ed.)
 2010 *Didattica delle scienze. Temi, esperienze, prospettive*, Città del Vaticano: Lev.
- Falabella, G.
 2010 “Dall'interdisciplinarità alla transdisciplinarità, la possibilità di un contributo filosofico”, en: Desbouts y Mantovani (ed.), *Didattica delle scienze. Temi, esperienze, prospettive*, Città del Vaticano: Lev.
- Folscheid, D. y J. J. Wunenburger
 1996 *Metodologia filosofica*. Brescia: La Scuola.
- Frankfurt, H. G.
 2006 *La importancia de lo que nos preocupa*. Buenos Aires: Katz.
- Heidegger, M.
 2005 *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Inciarte, F.
 2004 *Tiempo, sustancia, lenguaje. Ensayos de metafísica*. Pamplona: Eunsa.
- Jonas, H.
 2000 *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Madrid: Trotta.
- Juan Pablo II
 1998 Carta encíclica *Fides et ratio*. Ciudad del Vaticano: Lev.
- Kant, Immanuel
 1784 “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”: artículo del 1784, en: *Berlinische Monatschrift I*.
- Kierkegaard, S.
 2007 *Migajas filosóficas o un poco de filosofía*. Madrid: Trotta.

- Mantovani, M. y M. Amerise (ed.)
 2008 *Fede, cultura e scienza. Discipline in dialogo*. Città del Vaticano: Lev.
- Mantovani, Mauro
 2008 "Discipline in dialogo: un esercizio di 'razionalità allargata'", en: Mantovani M., Amerise M. (ed.), *Fede, cultura e scienza. Discipline in dialogo*. Città del Vaticano: Lev.
- Marchetto, M.
 2010 "Educare alla filosofia. Le lezione di John Henry Newman", en: Desbouts y Mantovani (ed.), *Didattica delle scienze. Temi, esperienze, prospettive*. Città del Vaticano: Lev.
- Marin, M.
 2010 "Una proposta per l'insegnamento della storia della filosofia: la circolarità come mediazione tra diacronia e sincronia, la ricostruzione dell'ambiente culturale come fucina di mentalità critiche", en: Desbouts y Mantovani (ed.), *Didattica delle scienze. Temi, esperienze, prospettive*. Città del Vaticano: Lev.
- Maritain, J.
 1981 *Distinguere per unire. I gradi del sapere*. Brescia: Morcelliana.
- Ortega y Gasset, José
 2008 "Principios de metafísica según la razón vital", en: Id. *Obras Completas* VIII. Madrid: Taurus/Fundación Ortega y Gasset.
- Platón
 2003 "Apología de Sócrates", en: Id. *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes* I. Madrid: Gredos.
- Popper, Karl
 1981 *Miseria dello storicismo*. Milano: Feltrinelli.
- Prellezo, J.M. y J. M. García
 1998 *Invito alla ricerca. Metodologia del lavoro scientifico*. Roma: Las.
- Rondinara, S.
 2010 "Il ruolo della filosofia nel dialogo tra scienze della natura e teologia", en: Desbouts y Mantovani (ed.), *Didattica delle scienze. Temi, esperienze, prospettive*. Città del Vaticano: Lev.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica
 2011 *Decreto de reforma de los estudios eclesiásticos de Filosofía*. Ciudad de Vaticano: Lev.
- Thomas Aquinas
 1866 "Sententia super Metaphysicam", en: Id. *Opera Omnia*, n. 20. Parmae: P. Fiacadori.

- 1852-1853 “Summa Theologiae”, en: Id. *Opera Omnia*, nn. 1-3, Parmae: P. Fiaccadori.
- Tonelli, R.
 2010 “Educar en la pregunta sobre el sentido de la vida”, en: *Pensar y Educar. Anuario del Instituto Superior de Filosofía “San Juan Bosco”*. Burgos 3.
- Vásquez Ramos, D.
 2011 “La virtud de la studiositas y el conocimiento. Un estudio desde Santo Tomás de Aquino”, en: *Cuadernos doctorales de la Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra* 21: 93-196.
- Zambrano, M.
 1992 *El hombre y lo divino*. Madrid: Siruela.
- Zuanazzi, G.
 1996 Prefazione, en: Folscheid y Wunenberger, *Metodologia filosofica*. Brescia: La Scuola.
- Zubiri, X.
 1970 *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Moneda y Crédito.

DIÁLOGO REFLEXIVO Y COMPROMISO EXISTENCIAL

*P. Rafael Sánchez, cp.**

En la conocida novela *La Conjura de los necios*, del escritor estadounidense Kennedy Toole, una violenta sátira de la sociedad norteamericana, el protagonista, Ignatius J. Reilly (representa, en cierta manera, al espíritu crítico en grado superlativo), sostiene una mirada del mundo tétrica, cruel y sórdida. Su madre, la señora Reilly (simboliza a la intuición), cansada del comportamiento extravagante y díscolo del hijo, llega a decirle: “Con todo lo que he hecho siempre por ti, lo único que tú haces es tratarme a patadas. Quiero que alguien me trate bien antes de morir. Lo aprendiste todo, Ignatius, todo, salvo cómo debe comportarse un ser humano” (Kennedy Toole, 1992: 334). Palabras fuertes y profundas que ponen en evidencia la falta de complementación entre el conocimiento adquirido (saber objetivo) y la aplicación del mismo en la construcción de la existencia con los demás (convivir y comunicarse con sabiduría y verdad, desde la belleza y la bondad humana) y el modo de estar en el mundo. El conocimiento de la realidad ha de ir de la mano con el modo de vivir humanizador. No siempre el que ‘mucho sabe’ (sea un conocimiento enciclopédico o especializado), ‘comprende la realidad’ y actúa en ella con sabiduría y excelencia. En este sentido, sin

89



* Sacerdote pasionista. Licenciado en Filosofía Pura por la Universidad Complutense de Madrid (España).

desdeñar el saber diversificado (saber especialista de cada ciencia), la filosofía se ocupa esencialmente del saber de la totalidad. La tendencia actual a ‘prescindir’ o ‘subestimar’ la filosofía, fomenta la negligencia, la apatía y la insipidez hacia el ejercicio del pensar en sí mismo y el imperativo de vivir y convivir en el mundo. Las facultades superiores del hombre (el *entendimiento*, cuyo objeto formal es el ente en cuanto ente [el ser]; la *voluntad*, cuyo objeto formal es el bien; la *libertad*, propiedad de la facultad volitiva], convergen hacia un mismo horizonte intelectual y práctico: la comprensión de la realidad y el acto de vivir en la cotidianidad. Afirma el profesor Maceiras:

La filosofía como reflexión, por el contrario, no puede ser sino capacitación para que el hombre piense y actúe con la mayor clarividencia posible, cada día más liberado de las distorsiones que provienen de su constitución psíquica, de la vida cotidiana, del ámbito social y de la comunicación, de los intereses de todo tipo. Es esta la practicidad de la filosofía que debe ser ejercitada día a día como condición de una vida legítimamente humana (Maceiras, 1994).

A partir de lo anterior, en donde se ha hecho mención a la estrecha relación que ha de haber entre el pensamiento y la acción (el encuentro del hombre con lo real), cabe formular la siguiente pregunta: ¿Puede darse por satisfecho el profesor de filosofía de haber enseñado, en la hora de clase, cuando el alumno no ha sintonizado con él, debido a su falta de interés e indiferencia por la materia? Siendo más explícitos: ¿se aprende filosofía exclusivamente por lo que enseña el profesor o por la disposición del alumno a la voluntad de comprender la materia? Ciertamente, tanto en el ejercicio de enseñar como de aprender filosofía, se cuenta necesaria e inexcusablemente con la totalidad de la persona.

El objeto material [el ‘*quod*’] del presente artículo tiene que ver con los actores, su relación y participación en el proceso didáctico de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. A su vez, el objeto formal [el ‘*quo*’] va a consistir en estudiar el tema desde la reciprocidad reflexiva (docente y alumno) y su consiguiente incidencia en la realidad (lección de vida). En cuanto al método, partiremos de unos esquemas prelógicos con los que inferir esquemas de discurso de doble contenido: discurso de comprensión (la repercusión significativa de la filosofía en el ser humano) y, a modo de ensayo, el discurso teórico (destreza e inteligencia de enseñar/aprender filosofía).

En camino

No hace falta abrir demasiado los ojos para percatarse del protagonismo, sin parangón con otras etapas de la historia, que gozan la ciencia y la técnica en la sociedad actual. La demanda de aparatos electrónicos está en función con las ofertas comerciales y, ¿por qué no?, con las necesidades creadas para avalar la ‘racionalidad’ del producto, su importancia en la vida humana y su eficacia en el engranaje social y profesional. El *homo ciberneticus* no es un sencillo concepto con el que resaltar una cualidad humana, sino una inequívoca realidad a todas luces presente en los diferentes ámbitos del obrar humano (familia, trabajo, enseñanza, deporte, salud, etcétera). El hombre, fascinado por los logros obtenidos, rinde pleitesía al producto de sus manos, y confía sin restricciones en los medios técnicos, sin claudicar, por otra parte, a la mirada simbólica: “Y en el ser humano, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético” (Morin, 2003: 57). La imagen y el sonido constituyen una ventana atractiva y atrayente



en donde mirar la realidad, pero una realidad virtual y no tangible. Con sutileza, el ejercicio del pensar es desplazado (¿subordinado?) por la experiencia primaria del sentir, vibrar, emocionarse, disfrutar de lo que se ve y de lo que se oye. En este sentido, todo aquello que tiene que ver con el discurso reflexivo, con el análisis de lo dado (la exterioridad), con lo que está a la mano, con los acontecimientos humanos, los fenómenos culturales, en fin, con el pensamiento (principal instrumento de la filosofía), no llama la atención, siendo considerado poco práctico y, por ello, ubicado en la periferia de los intereses de muchas personas o relegado a un plano ínfimo. ¿Una vida sin reflexión puede garantizar una vida humana? ¿Qué queda del hombre si, por factores externos o iniciativas personales, se forja la existencia echando mano únicamente a las facultades sensitivas? ¿Qué cabe esperar de quien se sitúa en la vida como simple espectador o, lo que es más desconcertante, como un consumidor de productos de entretenimiento y de bienes fungibles? ¿En eso consiste la vida humana, el acto de vivir, el proyecto personal y la construcción social de la realidad? ¿Acaso no define Aristóteles al hombre como un *‘zoón noéticon’*, un ser vivo que piensa?

Cuando Sócrates declaró que una vida sin reflexión no merecía la pena ser vivida, abogaba por la evaluación personal constante y el esfuerzo por mejorarse a sí mismo como la más alta de las vocaciones. [...] Las personas que luchan por hallar una manera de comprender y manejarse en un mundo que cada día es más complejo no tienen por qué verse etiquetadas con un trastorno, cuando lo que en realidad están haciendo es avanzar por caminos consagrados a la búsqueda de una vida más satisfactoria (Marinoff, 2000: 26).

En el contexto de la educación, y de manera particular, en la enseñanza de filosofía, el reto que se presenta

es urgente y significativo. *Urgente*, en cuanto a la situación deplorable que se observa en el ambiente social, de marcada propensión a esquivar, por así decirlo, el ejercicio de la reflexión o, por el contrario, a practicar la reflexión de forma inconexa, arbitraria e intimista, confundiendo, en vez de aclarar; fragmentando, en vez de integrar; opinando a diestra y siniestra, en vez de guardar silencio y escuchar. *Significativo*, en cuanto a la tarea de hacer atractivo, inteligible y válido el saber filosófico, de tal suerte que despierte primero admiración, asombro, y segundo, convicción y constancia de dedicarse a ella. Edgar Morin reconoce que el empleo total de la inteligencia general “necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla” (Morin, 2003:40). Teniendo en cuenta estos dos aspectos, vamos a desarrollar el tema de este número especial de la Colección *SOPHIA* [Enseñar y Aprender Filosofía], a partir del título que encabeza este artículo, a saber: diálogo reflexivo y compromiso existencial. La primera expresión ‘sístole’ desde el horizonte académico; la segunda ‘diástole’, empero, desde el horizonte de la existencia. Ambas expresiones se complementan armoniosamente de cara a proponer algunas pautas didácticas, sencillas, dirigidas a aquellos profesores que se dedican a enseñar filosofía e, incluso, para los docentes de las disciplinas correspondientes a las ciencias sociales y económicas.

1. Diálogo reflexivo [sístole]

El aula es un espacio en el que se da el encuentro entre dos o más individuos. Los diferentes modos de enseñanza, así como las lecciones (ver Perelló, 2008: 170-175),



mantienen en común la dinámica del diálogo reflexivo que, según los matices específicos, el diálogo puede caracterizarse por ser unilateral (profesor al alumno) o bilateral (alumno y profesor).

Los interlocutores: personajes

Por una parte está el alumno; por otra, el profesor. Entre ambos se da el proceso didáctico enseñanza-aprendizaje. En cada clase, el profesor se encuentra con el alumno-curso y viceversa. La relación es de *encuentro*, en el que intervienen diferentes elementos que hacen del mismo una sinfonía de comunicación y convivencia, de diálogo reflexivo, donde el profesor no está por encima del alumno ni el alumno por debajo del profesor, sino que la distinción estriba en la competencia de los interlocutores (profesor: enseña; alumno: aprende la materia). El encuentro ha de ser flexible, cercano, auténtico, dinámico y creativo. Decir diálogo es suscitar en el alumno la participación (y no la sumisión), y en el profesor la escucha (y no el monólogo). Comenta el profesor López Quintás:

El hombre es un 'ser de de encuentro', debe encontrarse con todas las realidades que le rodean: familia, paisaje, obras culturales, tradiciones, usos, costumbres, valores de todo orden. La realización de estos modos de encuentro implica creatividad. *Ser creativo* significa asumir posibilidades de realizar acciones con sentido y fundar vínculos valiosos con las realidades circundantes (López Quintás, 1998: 187).

El tema común: la filosofía

Alumno y profesor contemplan al unísono el mosaico filosófico (nunca mejor dicho) para conocer, comprender y considerar las aportaciones de sus autores.

Así como en un mosaico hay piezas de diferentes tamaños, formas y colores, igualmente, la historia de la filosofía está conformada de una variedad de sistemas filosóficos, de autores (algunos importantes, otros más modestos), de métodos, contenidos (objeto del conocimiento) y saberes con la secuencia origen-expansión-influencia posterior.

El mosaico no es cerrado, delimitado o circunscrito a ciertos cánones preestablecidos, sino abierto al proceso de rectificación de hipótesis y teorías en correspondencia con la realidad concreta. “Una teoría filosófica es más fructífera cuando sabe dar más aportes para la orientación teórica y práctica del hombre en la totalidad del universo” (Estermann, 2000: 22). La apertura de la filosofía sugiere la apertura del profesor y del alumno en el pensar. Por supuesto, una apertura crítica, con el fin de no atiborrarse de ideas sin ton ni son, sino de emprender el contacto con las corrientes del pensamiento que, a lo largo de la historia, han sido determinantes en la configuración de la sociedad y el auge cultural de cada época. En este sentido, la filosofía no es ajena al conjunto de realidades que tienen que ver con la ‘concepción del universo’. La filosofía ‘primera’ (la metafísica: que estudia el ente) viene a ser el pentagrama que reúne las notas de los demás saberes filosóficos (filosofía ‘segunda’). De aquí se deriva la estructura unitaria del saber filosófico. Alumno y profesor han de situarse frente a la unidad de la filosofía a la luz de los criterios de claridad, precisión, análisis, síntesis, argumento, rectificación y verdad. La filosofía no es un ‘cajón de sastre’ donde las cosas estás desordenadas, sino un ‘fichero’ donde están registrados ordenadamente los modos secundarios e imperfectos del saber filosófico. La filosofía comprende el ser (ontología); el hombre (antropología); los valores (ética) y la trascendencia (teodicea)¹. Cuatro dimensiones que tienen que ver con la relación del hombre con el mundo, consigo mismo, con los demás y con Dios. Todas las piezas



del mosaico tienen su importancia en el avance histórico de la filosofía. No se trata de destacar unas disciplinas a costa de rechazar a otras, sino de considerar a cada una (al igual que los diferentes sistemas filosóficos) a partir del entramado histórico (cultura, sociedad, política, religión, economía, etcétera) en que se fraguaron. La verdad o el error que haya podido haber en ellos, ha contribuido en la sustantividad y practicidad de la filosofía que, por cierto, en su historia, destaca el movimiento pendular Platón y Aristóteles.

Cada sistema filosófico puede valer como una respuesta a la pregunta de lo qué es la filosofía y también acerca de lo que la actividad filosófica representa para la vida humana. Cada una de estas respuestas es, por lo tanto, parcial. Pero al mismo tiempo es necesaria si tenemos en cuenta que la filosofía se va formando en el curso de su propia historia. [...]. Paradójicamente, la unidad de la filosofía —siempre que no interpretemos esta expresión en un sentido demasiado rígido o con excesivas resonancias hegeliana— se manifiesta a través de su diversidad (Ferrater Mora, 1994: 1272).

Nuestros protagonistas (alumno y profesor) han de habérselas con fechas, lugares, nombres, proposiciones, sistemas, disciplinas que tienen como fundamento y vértice a la filosofía. O si lo prefieren, han de afinar el oído para escuchar con inteligibilidad la melodía que interpreta las diferentes notas y registros en el pentagrama de la metafísica. Puede servirnos la imagen siguiente: el profesor es el director de orquesta; los alumnos, los músicos con sus respectivos instrumentos musicales, y la partitura a interpretar: un filósofo o una corriente filosófica. Tiene que ver con la vida en sí, con el mundo, el hombre y Dios, de tal suerte que el hombre se eleva a las cosas trascendentales mirando la realidad y actuando en ella desde una pers-

pectiva y disposición interior renovadas, clarificadoras y transformadoras².

*El desafío del docente: despertar en el alumno
el gusto por la filosofía*

Más de un profesor de filosofía se habrá sentido frustrado, decepcionado, confundido y cansado al comprobar el poco interés que despierta esta ciencia universal (fundamental, racional y crítica) en sus alumnos y en la sociedad en general. Habrá quienes se preguntarán: ¿para qué sirve la filosofía?, ¿se puede alcanzar seguridad material con la filosofía?, ¿qué servicio puede prestar a la sociedad semejante disciplina?, el filósofo o el que se dedica a enseñar filosofía o el estudiante de filosofía, ¿no dan la sensación de estar en las nubes, entronizados en su yo racional, embelesados en sus pensamientos, resguardados en la torre de marfil de sus argumentos y dialécticas?, ¿no será que la filosofía está herida de muerte? Sería mucho decir. ¿La filosofía, en crisis? Tal vez. Ahora bien, la crisis hay que interpretarla en un sentido positivo y no peyorativo. En toda crisis subyace una importante dosis de esperanza y, por consiguiente, un beneficio para la filosofía, en cuanto a la exigencia inherente de ser significativa y decisiva en el universo disciplinar actual. El profesor tiene un gran reto por delante y, ¿por qué no?, en adelante, mucho más que en tiempos pretéritos: ha de lograr en el alumno el gusto por la filosofía. ¿Misión imposible? ¿Ideal inalcanzable? Vamos a ver...

Para Batista Libanio, jesuita, “corresponde al maestro estimular a sus discípulos, hacer que la vida intelectual les resulte atractiva, bien mediante su ejemplo personal de humanidad, bien mediante la belleza interior de esta vida” (2007: 152). Estamos de acuerdo en que la ‘motivación didáctica’ es la herramienta de la que tiene que

echar mano el profesor de filosofía, para despertar en el alumno el interés por la materia. Pero, ¿qué hacer cuando el profesor pone de su parte, se esmera, y, sin embargo, el resultado es otro: la apatía del alumno? Julio Anguita, profesor de Ciencias Sociales de primero y segundo de E.S.O., en España (estuvo muchos años dedicado a la política), manifiesta al respecto:

No me vale el argumento de que a los alumnos ‘hay que motivarles’ porque se les incentiva constantemente, pero se muestran pasmosamente indiferentes. [...] Están sumidos en un constante presente y no les interesan asignaturas como la Filosofía o la Historia, que les ayudan a entender por qué ocurren las cosas. El trato que dispensan al profesor también es sorprendente. A veces hay falta de respeto hacia el que imparte clase, incluso como ser humano (Anguita, 2001: 43).

El profesor –el verdadero profesor–, esto es, aquel que vive su profesión como vocación, no solo como un medio de ganar dinero, aquel que, en la soledad y el silencio, dedica tiempo a preparar la clase y a su formación personal, se siente ‘presionado’ temporal o constantemente por tres frentes: 1. La institución en la que trabaja; 2. El alumno; 3. Los padres de familia. En el caso de los profesores universitarios la presión quedaría focalizada en los dos primeros frentes. Ahora bien, hay un cuarto frente que ampara y dirige la enseñanza del país: el Ministerio de Educación. Una instancia civil que tiene la tarea de salvaguardar los derechos y deberes de los ciudadanos en lo que a la enseñanza se refiere.

Nuestro profesor no ignora el hecho de que el alumno, al igual que él, es hijo de una época concreta, de una sociedad con sus tendencias culturales específicas y que, lejos de favorecer y legitimar la enseñanza de filosofía,

la obstaculizan y subestiman. No pocas veces, se ha encontrado con:

- La *resistencia del alumno*: “Muchos alumnos tienen una serie de prejuicios sobre la clase de filosofía y una cierta predisposición al rechazo, debido a las informaciones que reciben de sus compañeros. Por otra parte se cuestiona la utilidad de la asignatura para su vida futura y para su trabajo” (Perelló, 2008: 166).
- La *influencia de dos rasgos dominantes en la sociedad: el mercado y la competitividad*. “Rige una mala interpretación de la democracia que busca el *achusmamiento* o *aplebeyamiento de todos*. Los jóvenes, hoy, no encuentran sentido a la reflexión, hecho que, además, se alienta con el modelo que proponen ciertos programas de televisión. Estamos perdiendo la dimensión ética y estética de la sociedad porque no interesa crear personas mejores, sino consumidores” (Anguita, 2001: 43).

El profesor de filosofía ha de tener en cuenta, que la calidad de su enseñanza radica en el grado de interés que manifieste por dar clases de filosofía. Él tiene que aplicarse a sí mismo la ‘motivación didáctica’. ¿Cómo motivar al alumno desde la desmotivación del profesor, de la falta de convicción y entusiasmo de su parte? Contenido y metodología van de la mano, como el objeto material con el objeto formal. La claridad en la exposición de los contenidos, está en relación con la precisión de lo que se enseña, evitando a toda costa un lenguaje extremadamente obtuso, incierto y equívoco. No se trata de que el profesor haga ostentación frente al alumno de sus grandes dotes en el dominio de la materia, sino, lisa y llanamente, de hacer despertar en él el gusto por la filosofía. ¿Cómo? Haciéndole ver que no es una ciencia ajena a la vida porque, precisamente, es huma-

na (privativa del hombre). El cultivo de la filosofía favorece la acción humanizadora del hombre en la sociedad y en la naturaleza. “Lo que mueve al alumno a tener interés por determinados contenidos del aprendizaje es el ‘descubrir’ que dicho contenido es un verdadero valor para la persona (que vale para él)” (Perelló, 2008: 161).

Conforme a lo que hemos visto hasta ahora, sobre el desafío del profesor, lo primero que tiene que incentivar el docente es la motivación en sí mismo y, a continuación, en el alumno. Que sea capaz de traducir a un lenguaje más asequible a las condiciones y capacidades del alumno el universo filosófico, haciéndole caer en cuenta que, si bien en la filosofía destaca la actividad esencialmente especulativa, no por eso vive a espaldas de la vida ordinaria. Aunque parezca ser la más inútil de todas las ciencias [su interés versa sobre las causas y principios de las cosas], no por eso está desprovista de valor. Tiene valor y un valor altamente ‘iluminador’, ‘saludable’ y ‘operativo’, en sí mismo para el hombre (ser precario), convirtiéndose, en este sentido, en “el máximo arbitrio natural que el hombre dispone para remediar su deficiencia entitativa” (Puelles, 1972: 35). El profesor tiene que acompañar al alumno hacia el ‘amor a la sabiduría’ (filosofía), no por la vía de la imposición, sino de la exposición; no con un lenguaje oscuro y rígido, sino claro y flexible; no con el monólogo, sino con el diálogo; no dando un rodeo (circunloquio), sino yendo al grano; no solo desde la verticalidad de la teoría, sino también en la horizontalidad de la práctica. “La filosofía ha proporcionado herramientas que las personas puedan usar en la vida cotidiana. [...]. La filosofía, al principio, era una forma de vida, no una disciplina académica; es decir, no solo objeto de estudio sino también aplicación” (Marinoff, 2000: 21).

Sin el propósito de dar una receta mágica en cuanto a cómo el profesor puede conseguir, con éxito, que

el alumno muestre interés por la filosofía, ‘se motive’, señalamos cuatro sencillas orientaciones: 1. Que no decaiga el entusiasmo y la disponibilidad de impartir la materia, pese al ambiente de indiferencia que pueda reinar en el curso (y en la sociedad); 2. Conducir, o mejor, acompañar al alumno a que se interese por la filosofía. Por lo menos, que llegue a comprender su sentido y alcance en la vida humana, en la sociedad y en el mundo; 3. En sintonía con Batista Libanio, que dé ‘ejemplo personal de humanidad’;³. Que no baje la guardia en lo que concierne a la formación permanente, con el fin de que pueda plasmar en el ejercicio de la docencia los rasgos que señala Julio Perelló: la reflexión crítica, el rigor de la interpretación, el orden y la sistematización del pensamiento, la capacidad de penetración y de iluminación de la realidad (2008: 163).

Esta primera parte trata del ‘diálogo reflexivo’, lo cual remite a dos interlocutores. Hemos tratado del desafío del profesor. No solo depende de él la calidad y el éxito de la enseñanza de filosofía, sino también del alumno. Es una tarea compartida porque el tema a estudiar es el mismo para ambos, el punto de referencia.

El desafío del alumno: estimular en el docente la articulación del rigor metodológico con la creatividad pedagógica

La observación del profesor Anguita, mencionada en el apartado anterior, pone el dedo en la llaga al decir que, en muchos alumnos, se observa dejadez hacia determinadas materias, pese a que el profesor se esmera por hacerlas interesantes, accesibles y permeables (en concreto, con la asignatura que nos incumbe, la filosofía).

Pueda ser que alguien considere el desafío del alumno ‘demasiado elevado y poco acorde a sus capacidades y estado’. La objeción resbalaría y se perdería por el resquicio de la desestimación hacia el alumno y el re-

celo a sus intervenciones. En el apartado acerca de los personajes, dijimos que entre el profesor y el alumno se da el proceso didáctico enseñanza-aprendizaje, donde el profesor enseña y el alumno aprende. Completamos esta aseveración manifestando que también el profesor puede aprender del alumno. Por ejemplo, con las preguntas que le formula, obligándole a ser claro, preciso y diligente en las respuestas, que han de estar centradas en el tema planteado y no irse por la tangente. El alumno no espera del profesor que sea infalible en sus comentarios, explicaciones y disquisiciones, sino que proceda con honradez intelectual y humildad pedagógica. No está obligado a saberlo todo, ni mucho menos a tener la razón en todo. Como dice certeramente un autor, “los mejores profesores –los que ejercen influencia más duradera en los alumnos– son los que saben confesar a veces: ‘No lo sé’, y no los que siempre se salen con la suya, aunque sea mediante piruetas” (Barlow, 1988: 139).

Así pues, si al alumno se le confía el desafío de estimular en el docente la articulación del rigor metodológico con la creatividad pedagógica, en correspondencia, él tiene que implicarse en la dinámica pedagógica, mostrar interés por la materia, participar responsablemente en el aprendizaje, reconocer con sencillez que tiene obligaciones y no únicamente derechos. El desafío del alumno hace de él un sujeto activo que interactúa con el profesor y con el resto de sus compañeros. Por supuesto, sus intervenciones no han de reducirse a opiniones personales basadas en la experiencia inmediata y espontánea, sino que han de tener orden, sentido y dirección o, si se prefiere, fundamento (argumento razonable). No se trata de decir lo primero que se le ocurra, sino considerar, preguntar, sugerir a partir del ejercicio del pensar⁴. Al profesor le compete dotar al alumno de los conceptos básicos y principios formales con los que familiarizarse con la filosofía y, de ese modo,

‘salir de sí’ para ver la realidad y comprenderla, convivir con los demás en la acogida y el diálogo, en otras palabras, ser persona y humanizar la realidad en la que vive inmerso. La filosofía puede ser de provecho, desde el punto de vista práctico, en los niños y adolescentes, para resolver determinados conflictos personales. Precisamente, “entre las grandes instancias educativas está la filosofía verdadera. En la edad ideal de la adolescencia, resulta infinitamente decisiva y puede enderezar muchas situaciones psicológicas y morales que comprometieron gravemente el destino de la persona” (Nicolas, 1991: 56).

Cada alumno es diferente y el ritmo de aprendizaje varía, debido a diferentes factores (psicológicos, familiares, culturales, económicos, etcétera). Hay alumnos más propensos a participar, y otro, por su perfil psicológico, más proclives a pasar desapercibidos, a no llamar la atención, a no intervenir, sea por timidez, por no saber expresarse o qué decir, por no dominar la materia a fondo. El profesor tiene que acompañar a cada alumno en su singularidad, sin dejarse llevar por la comparación. A su vez, el alumno, tiene que dejarse ayudar, acompañar, para alcanzar el conocimiento elemental, lo esencial, lo que está al alcance de todos con tal que haga un mínimo esfuerzo⁴. No es suficiente con ‘asistir a clase’, hay que ‘participar en clase’, vibrar intelectual y didácticamente con el contenido (materia), en diálogo con las condiciones subjetivas en él, que le impulse a la ‘autoactividad’ y, por consiguiente, al diálogo reflexivo con el profesor, a quien tiene que ver como un amigo que lo acompaña por el sendero del saber (conocimiento), la actividad de comprender (realidad) y educación de ser (persona), en la verdad, el bien y la integridad.

El alumno tiene que *sintonizar* con el profesor, que se preocupa por hacer la filosofía inteligible y apasionante, comunicando que es una ciencia “como algo capaz de ser entendido en muy diferentes niveles. Cual sucede



con ciertas obras de arte, sería deseable que el pensamiento filosófico fuese elaborado, y sobre todo expuesto, de tal modo que muy diferentes clases de humanos, pudieran sentirse cautivados por él, cada uno según su talante y de acuerdo con sus propias capacidades” (Ferrater Mora, 1963: 171-172).

¿Qué se espera del alumno para que anime al docente a impartir la clase con calidad pedagógica? Desde luego, no se espera de él ‘plenitud de saber’ (¿qué ser humano lo ha alcanzado?), ni sumisión, sino apertura y colaboración, a partir de su edad, rasgos psicológicos y aptitudes para el aprendizaje. Del alumno cabe esperar: 1. Que esté motivado a aprender filosofía, no solo por influencia del profesor (para complacerlo por interés o miedo), sino por sí mismo; 2. Que, antes de rechazar la materia, tenga la audacia estudiantil y la voluntad de saber de qué va, qué contiene y cuál es su incidencia en la vida humana; 3. Que esté convencido de que, ya sea con esta materia o con cualquier otra, no se pierde el tiempo y su temática no es ‘a destiempo’; 4. Que se considere sujeto actor en las clases de filosofía (siendo el objetivo de su estudio enseñar a pensar) y valore la figura del profesor como alguien que le acompaña en el proceso educativo y le ayuda (en libertad responsable) a conocer, comprender y aplicar las aportaciones de la filosofía en el contexto de la condición humana, el mundo y la cultura. El binomio enseñanza-aprendizaje no es herméutico y unilateral (del profesor al alumno), sino abierto y bilateral (alumno y profesor)⁵.

Caminar juntos en la búsqueda corresponsable de comprender la verdadera realidad

El apartado precedente concluyó haciendo énfasis en la relación complementaria entre el alumno y el profesor, protagonistas del proceso didáctico enseñanza-

-aprendizaje. En ellos, se cumple el concepto de reciprocidad, de correspondencia mutua de alumno y profesor que caminan juntos en la búsqueda corresponsable de comprender la verdadera realidad. El profesor tiene la ventaja, con respecto al alumno, de conocer estructural y sistemáticamente la materia que imparte. El alumno, a su vez, tiene la ventaja de poseer un pensamiento inductivo, en contacto directo con el entorno en el que vive y, por consiguiente, capaz de percibir aquellas ‘señales culturales’ que escapan, muchas veces, al control de una mente autosuficiente, desconfiada y formalista. Se trata de conectar el conocimiento formal (riguroso) del profesor de filosofía con la interpe-lación vivencial (espontánea) del alumno. ¿Qué tiene que decir la filosofía de la violencia, la guerra, la ambición de poder, la ciencia, la política o la cultura cuando prescinden de la dimensión ética? ¿Qué es el hombre? ¿En qué consiste conocer? ¿Tiene sentido la vida? ¿Por qué el sufrimiento, el dolor y la muerte? ¿Cómo explicar las constantes antropológicas: la autoconciencia, la alteridad, el tiempo, la historia y la trascendencia? En todas estas preguntas subyace una misma noción: la ‘verdad’, o lo ‘verdadero’. El Papa Juan Pablo II define al hombre como “*aquel que busca la verdad*” (Juan Pablo II, 1998: n. 28)⁶.

Por consiguiente, la tarea del profesor con el alumno [enseñanza], como la del alumno con el profesor [aprendizaje] confluye hacia un mismo objetivo: buscar la verdad. En este sentido, ni el profesor ha de pretender engañar, confundir, atolondrar al alumno en cuanto a la filosofía se refiere, ni el alumno ha de aspirar a hacer trampas, despistar, fingir que sabe la materia cuando no es cierto. En los dos interlocutores tiene que brillar la franqueza, el espíritu de colaboración y la voluntad de descubrir cómo son y están verdaderamente las cosas.

El *diálogo reflexivo* no es para eludir la realidad, así como tampoco la filosofía influye en los interlocuto-



res (alumno y profesor) a modo de sedante o de somnífero, que neutraliza o minimiza la acción de ellos en la realidad. ¿Qué cabría esperar de un mundo donde el ser humano haya desistido a pensar, haya claudicado en el ejercicio de preguntar en torno a la dimensión constitutiva de la realidad, sobre el fundamento de las cosas, por el *arjé* (o *arché*): el principio de todas las cosas, aquello por lo que las cosas son lo que son? Cuando el profesor expone la filosofía sistemática en su desarrollo histórico, las respuestas que han dado los diferentes sistemas filosóficos con respecto a la naturaleza humana, sitúa al alumno ante el horizonte de algo elemental e iluminador: hombres de diferentes culturas y épocas, se han dedicado a dar una explicación definitiva (no sometida a la duda) a los interrogantes universales sobre el sentido de la propia existencia. Cada filósofo, cada corriente del pensamiento, han salido al paso de esas preguntas y ha aportado ‘su verdad’, habiendo sido analizada, aceptada, corregida o ampliada por sus contemporáneos o por las generaciones posteriores, con la finalidad de asentar la vida en una verdad aceptada como definitiva. Se trata de un trabajo conjunto, comprometido y constante. Asevera el Papa Juan Pablo II que “la sed de verdad está tan radicada en el corazón del hombre que tener que prescindir de ella comprometería la existencia” (Juan Pablo II, 1998: n. 29). El profesor y el alumno no buscan la verdad sin más en el conocimiento teórico de la realidad, sino también en su orientación práctica (actividad humana y valores).

Hay que conocer, comprender, considerar y aplicar. ¿Será posible que el alumno corone el último paso de la secuencia [aplicar], siendo así que su preocupación principal está en aprobar la materia de filosofía y no en contemplarla como un medio valioso de aunar y perfeccionar su humanidad?

2. Compromiso existencial [diástole]

El aprendizaje y la enseñanza de la filosofía, comprometen a los sujetos del proceso didáctico. Aprender filosofía no consiste en almacenar a modo de silo nombres, fechas, lugares y sistemas de pensamiento para, a renglón seguido, exhibir la abundancia de información retenida por el alumno o concentrada en el profesor. Todos esos datos o elementos en la dinámica de conocer, han de tener otra orientación que la meramente formal, cronológica, geográfica y cuantitativa, esto es: “la comprensión de cuanto existe y el compromiso existencial en el mundo donde se está”. Ignatius, el personaje literario mencionado al inicio de este artículo, sabía muchas cosas, había leído cantidad y variedad de libros, pero, ¿para qué? Tanto saber exuberante y, paradójicamente, exigua capacidad para comportarse como un ser humano.

Las diferentes disciplinas del saber, incluso las que, a primera vista, se presentan ásperas y obtusas, aportan una luz que esclarece, resuelve y define alguna dimensión humana, cognitiva y existencialmente hablando. En otras palabras, ayuda en la vida de los hombres. Un ejemplo lo hallamos en el matemático y economista estadounidense John Forbes Nash que, en 1944, recibió el premio Nobel de Economía, compartido con J. C. Harsanyi y R. Selten, por su tesis sobre la teoría de los juegos. La vida del profesor Nash fue llevada al cine en el año 2001: “Una mente brillante”, dirigida por Ron Howard y protagonizada por Russell Crowe y Jennifer Connelly. Desde niño, John se mostró retraído, dedicado a la lectura, el estudio y la soledad. En su etapa universitaria empezaron a manifestarse los síntomas de la enfermedad mental del grupo de las psicosis denominada esquizofrenia (disociación específica de las funciones psíquicas, que se plasma en una doble personalidad). Con el paso del tiempo, la enfermedad se fue agravando hasta



hacerse crónica. Su vida familiar y profesional se vio seriamente afectada, con periodos de profunda crisis, augurando un futuro sombrío, incierto y triste. El apoyo incondicional de su esposa, su fuerza de voluntad y, sobre todo, su denodada dedicación investigadora, lograron lo que parecía imposible: el control de la enfermedad y, por consiguiente, la posibilidad de llevar una vida digna, dedicado a su familia y a la actividad docente. Otro ejemplo es el libro de Lou Marinoff, *Más Platón y menos Prozac. Filosofía para la vida cotidiana* que, partiendo de la filosofía práctica, enseña a encontrar en las ideas filosóficas, soluciones para los trastornos psicológicos específicos y los problemas de diversa índole. En el aula, no es cuestión de trabajar solo con la cabeza, sino también con todo el ser. Como se suele decir en el lenguaje coloquial: “hay que poner toda la carne en el asador”. Hay que arriesgarse por entero y no parcial o fragmentariamente. Puntualiza Barlow: “La enseñanza —me parece— es un acto de la persona entera, un don de todo el ser, un compromiso” (Barlow, 1988: 47).

Filosofía y experiencias humanas

Cuando estamos ante un estanque, cuyas aguas están sucias, tenemos que hacer un esfuerzo visual (que será infructuoso) para ver, o más exactamente, atisbar la vegetación acuática y los peces y tortugas y demás especies que puedan habitar en él. Hace falta cambiar el agua y que fluya para evitar la sedimentación de los residuos orgánicos producidos por los seres vivos. Pues bien, la filosofía tiene la función, en nuestra modesta opinión, de aclarar el estanque de la vida humana para ver con claridad y, en cierto modo, para apreciar el sentido de las cosas y su alcance. La filosofía tiene que clarificar (purificar, oxigenar y diafanizar) realidades de la experiencia humana tales como la ontología, la naturaleza, el conocimiento, la existencia

corporal, la intersubjetividad, el lenguaje articulado, la estética, la experiencia religiosa (fenomenología de la religión), la axiología-ética, etcétera. Dicho de otra forma: tiene que ‘descorrer el velo’, revelar aquella realidad que es incomprensible, borrosa e incompleta.

En una ocasión, la madre de Ignatius le replicó a su hijo: “A veces, hay que ver a una persona en su medio real para comprenderla” (Kennedy Toole, 1992: 337). “En su medio”, es decir, en contacto directo con la realidad y no de manera figurada o sesgada. Hay que ayudar al alumno (niño, adolescente o joven) a mirar las experiencias humanas marcando cierta distancia ante las mismas [objetividad] pero, a la par, manteniéndose dentro de esas experiencias [subjetividad]. Lo que mira no es algo distinto a él (en cuanto a la experiencia en sí) y, sin embargo, es algo novedoso en él (en cuanto al sentido, la articulación y la dirección de dicha experiencia). El ejemplo de una experiencia humana ilustrará la aseveración anterior: el conocimiento. Los alumnos no se sienten ‘perdidos’ con el vocablo ‘conocimiento’. A su estilo y, tal vez, echando mano a la experiencia personal, serán capaces de definir lo que significa: “aquellas cosas que tienen que ver con las personas o el mundo, que se sabe por la vía de la experiencia o por el estudio”. Una definición acertada aunque, más de uno, la calificaría de imprecisa. Lo cierto es que el alumno no define el término como algo ‘extrínseco’ (fuera de él) sino, todo lo contrario, como una experiencia ‘intrínseca’ (en él). A través de la enseñanza de filosofía, el alumno aprenderá nuevos elementos del conocimiento: una definición más académica (“Aprehensión intelectual de un objeto”); la disciplina filosófica denominada ‘Gnoseología’ (teoría del conocimiento); el proceso de conocimiento en el que intervienen el objeto (lo conocible), el sujeto (el conocedor) y la cosa conocida (el conocimiento); el tránsito de los objetos exteriores a los conceptos interiores; final-

mente, los criterios que han de utilizarse para garantizar la verdad o la falsedad del conocimiento, sus condiciones y limitaciones.

Una consecuencia feliz y alentadora que se desprende del binomio filosofía y experiencias humanas, afecta al alumno: la operación de ‘salir de sí’, descentrarse, para centrarse en el mundo donde está y, especialmente, en las personas con quienes ha de construir su existencia.



Tomar postura y voluntad crítica, en relación con todo el ámbito de la experiencia humana

El paso siguiente es encaminar al alumno hacia la actitud crítica que, por supuesto, nada tiene que ver con la rebeldía, el escepticismo, el prejuicio y la práctica de ser criticón, sino con el recurso legítimo y razonable de guardarse del error y, así, el pensamiento se abra camino en dirección a la verdad. En otras palabras, a la luz de la sabiduría popular, evitar que le den ‘gato por liebre’.

La voluntad crítica (o el espíritu crítico) exige, reclama, nitidez en los conceptos y sentido adecuado en la utilización de los mismos. Afirmo el profesor López Quintás al respecto: “Nada más importante en la formación humana que acostumbrarse a pensar, hablar y escribir con el mayor rigor. *Rigor* significa aquí *adecuación a la realidad*. Pero la realidad presenta diversos planos conforme a la dignidad o rango de los distintos seres” (Quintás, 1998: 122-123). Recurramos nuevamente al ejemplo. Imaginemos que el profesor está exponiendo la disciplina filosófica por antonomasia: la metafísica. Después de varias clases, un alumno decide expresar su parecer sobre el tema y exclama: “¡Esto es un rollo! ¡Qué aburrimiento! No entiendo ni una jota. ¿Para qué sirve esta ensalada de conceptos ontológicos: el ente, la sustancia, el accidente, la esencia, las propiedades trascendentales? ¿Qué tienen que ver estas co-

sas con nosotros y con el mundo?”. El profesor le pregunta: “¿Cuál es tu argumento para pensar así, para rechazar categóricamente la metafísica?”. El alumno responde: ¿Argumento? ¡A cuento de qué! ¡Es lo que pienso y es lo que siento!”. ¿Hay que deducir que el alumno se ha pasado de la raya, que es un maleducado, un patán recalcitrante? ¡No! El problema no estriba tanto en su animadversión hacia la metafísica (es probable que todos, siendo estudiantes en la escuela, el colegio o la universidad, hayamos sentido repulsión o antipatía hacia alguna asignatura). El problema, o mejor, lo que ha de preocuparle al profesor, es la incapacidad o dejadez del alumno por fundamentar su opinión. No es viable ni mucho menos razonable. Podemos estar o no de acuerdo con el sentido y la importancia de la metafísica en la vida del hombre, pero, lo que hay que tener claro son las razones dadas a favor o en contra de dicha disciplina. No es correcto replicar a la pregunta “¿por qué no consideras significativa la metafísica?”, en los siguientes términos: “porque su contenido me da náuseas, vértigo y sueño”. Aun siendo verdad, hay que razonar la respuesta y no despotricar sin ton ni son (sin causa).

El alumno ha de superar el sofisma *secundum quid*: la generalización precipitada de algunas observaciones particulares. “Esta tipología de entes es pura abstracción, un laberinto mental que te aleja de la vida real. Por consiguiente: la metafísica en particular y la filosofía en general no son disciplinas con sentido para la vida humana”. El profesor tiene que ‘agacharse’ a la altura del alumno (sin dejar por ello de seguir siendo profesor) con el fin de comprender su actitud y ayudarlo a contemplar la materia desde una perspectiva didáctica más favorable. El profesor interviene como puente que une la aportación de un filósofo con las inquietudes del alumno. Merece la pena puntualizar que el filósofo no está obligado a presentar su pensamiento a ras del suelo, ni tampoco elevarlo sobre las





nubes. “Con el fin de convertir a la filosofía en una viva fuente de inspiración para la época actual, el filósofo debe, pues, evitar dos riesgos: el de degradar la filosofía tratando a toda costa de colocarla al alcance del público, y el de asfixiarla manteniéndola confinada en tantas torres de marfil como cabezas de filósofos hay en el planeta” (Ferrater Mora, 1963: 171). Como ya indicamos en el apartado ‘el desafío del alumno’, el profesor ha de esforzarse por hacer la filosofía inteligible y apasionante.

Capacidad para interrogar en orden a buscar una solución y no suscitar problemas insolubles

Se cuenta que un filósofo había dedicado muchos años a indagar sobre el sentido de la vida. Para ello, había leído libros, consultado a sus colegas, había reflexionado y escrito sin que se sintiera del todo satisfecho con las respuestas obtenidas. Un día, vio a su hija de cinco años en el jardín, jugando plácidamente. Se acercó a ella y le preguntó: “Hija, ¿para qué estás en el mundo?”. Sonriéndole, la niña respondió de inmediato: “para amarte a ti papá”. Una respuesta sencilla que contenía una verdad inteligente y auténtica: el sentido de la existencia tiene que ver con el valor de la persona y, más concretamente, con la necesidad de ser amado y la necesidad de amar.

La filosofía se caracteriza por el ‘arte de formular preguntas’ y, por supuesto, de buscar respuestas a las mismas. Las preguntas emergen de la experiencia cotidiana y precientífica del hombre en su ‘estar en el mundo’ y, por consiguiente, desde el punto de vista metodológico, con la admiración y la duda⁷. Se establece una relación entre la experiencia cotidiana y la propensión humana de formular interrogantes esenciales que tienen que ver con el sentido de la vida, el por qué de las cosas y su finalidad. A su manera, los alumnos también formulan preguntas sobre lo que

acontece en el mundo donde viven. Las preguntas no son para suscitar problemas insolubles, para complicarnos la vida con planteamientos subjetivos que rayan lo narcisista, sino con miras a buscar una solución (y comprender mejor la vida). De hecho, no estamos en el mundo para ser problema, sino para afrontar los problemas que existen (en número, diversidad y efectos) y ser solución en coordinación con los demás. Las preguntas permiten bucear en la realidad, para no quedarnos simplemente con lo que vemos tal cual, como el submarinista que está en alta mar, no con el propósito de contemplar el agua en la superficie, sino para adentrarse en sus profundidades y descubrir, admirar y conocer la vida que esconde en sus entrañas. Todo el entramado intelectual (intuición, interrogante, opinión [idea], hipótesis, argumentación, juicio crítico) está dirigido a la consecución de la verdad, como hemos apuntado anteriormente.

Calidad de vida humana

Y la verdad de las cosas, el captar su sentido, perfecciona la vida humana, favorece la humanización de la ciencia, de la cultura, de la economía, de la política, en fin, de la sociedad. El filósofo honesto no se exprime el cerebro con la ambición malsana de ser dueño de la verdad, de sobresalir, de alcanzar poder, prestigio y dinero. El filósofo honesto se dedica a la actividad filosófica no tanto por ‘impulso humano determinante al saber’, sino más bien por la disposición de servir a la sociedad. No es por jactancia personal, sino en beneficio de la humanidad. La filosofía, en este sentido, viene a ser algo así como una acequia que lleva el agua del pensamiento, sin la finalidad de anegar las esperanzas de los hombres de un mundo mejor, sino para ‘dar de beber’ a los que tienen sed del sentido de la existencia, del mundo y de la historia, para regar la tierra



resea de identidad, significado, dinamismo y dirección. La razón, en sintonía con la fe, ha de aportar luz, allí donde las tinieblas engendran barbarie, desolación y sufrimiento.

Enseñanza y aprendizaje son las dos caras de la moneda ‘humanización’. Si falta una de las caras, sencillamente, no habría moneda. No es una moneda para ‘pagar’, sino una moneda (‘divisa’) para ‘recibir’, con la que participar responsablemente en el mundo, con sus luces y sombras, sus fortalezas y debilidades, sus éxitos y fracasos. El mundo en el que estamos temporalmente y en donde, pese a todo, estamos llamados a construir una vida digna, entrañable y creativa. Es fácil señalar los errores, las deficiencias, las contradicciones, las aporías o los sofismas. A ese primer paso (realismo histórico), le sigue otro: buscar soluciones. Y la búsqueda, en filosofía y en las demás disciplinas, no es a lo llanero solitario sino ‘con los otros’. En vez de precipitarse a criticar el pensamiento de un filósofo cualquiera, hay que molestarse por conocer lo que dice, comprender lo que argumenta y reconocer sus posibles aciertos, agudeza intelectual al servicio de la familia humana.

La filosofía no es fruto de la ‘holgazanería’ porque, si fuera así, habría que poner en entredicho o ‘en cuarentena’ sus comentarios, afirmaciones y conclusiones.

Transparencia en el ser, credibilidad en el obrar

Filosofía teórica y filosofía práctica son las dos alas de la filosofía sistemática, que necesitan articularse ‘sinfónicamente’ para emprender el vuelo hacia la verdad. La historia de la filosofía recoge toda una constante y apasionante migración de ideas, pensamientos, escuelas, de distintas culturas, épocas y contextos. En todos ellos, *mutatis mutandis*, descansa la aspiración de que la actividad intelectual vaya de la mano con el comportamiento humano.

El alumno, guiado por la experiencia y el conocimiento del profesor, tiene que ser capaz de percibir esta relación primordial y estrecha entre el ser y el actuar. Cuanto mejor seamos, mejor obraremos y, por ende, seremos creíbles, en especial, no por lo que digamos o hagamos sino, esencialmente, por lo que somos (personas) y desde dónde nos situamos (en el mundo y no ante el mundo; con los demás, y no por encima de los demás; como humildes servidores del saber, y no como dueños absolutos del conocimiento: como colaboradores en la búsqueda y comprensión de la realidad, y no como aristócratas solitarios que monopolizan el depósito de verdades). ¿Utópico, ingrátido, insostenible e infructuoso este enfoque y estilo de enseñar y aprender filosofía, cuando el alumno del siglo XXI parece estar más identificado (y capacitado) con otras materias que tienen que ver como lo técnico, con la realidad ‘virtual’, con la eficiencia del porcentaje, la variedad de datos y el atractivo que despiertan los avances científicos (más por lo que ilustran, que por lo que enseñan? Lo sabemos: el arte de enseñar filosofía (nunca mejor dicho) no consiste solo en que el alumno sepa situarse históricamente en el contexto de la filosofía, distinguir los diferentes sistemas, desde la claridad de los conceptos y la comprensión de sus contenidos. Ese tapiz de pensamientos, entretejido con hebras de diferentes tamaños y colores, no es para que el alumno lo contemple como una obra artística del pasado que nada tiene que decir en el presente. El tapiz filosófico, curiosamente, sigue teniendo vida, si se nos permite la expresión. Vida en cuanto a lo que pueda decir, iluminar, en la existencia del hombre. Hay personas (del presente) que reconocen haber recibido un importante ‘apoyo terapéutico’ al escuchar la música de célebres compositores como Bach, Beethoven, Mozart o Vivaldi (del pasado). ¿No puede suceder lo mismo con los filósofos? ¿No es esa la

pretensión, precisamente, del libro de Lou Marinoff, citado en este artículo?

El ejercicio de la reflexión, para que alcance la altitud conveniente, ha de desembocar en acción, en el compromiso existencial, en una comprensión del hombre y del mundo, más que en un sentido exclusivamente científico, en un sentido pedagógico que comprometa, implique al alumno en el quehacer filosófico, en contacto con la realidad variopinta, vibrante y versátil⁸.



Conclusión

Bruno, niño de nueve años, cae en la cuenta de algo aparentemente insustancial pero que, en ese instante, al reparar en ello, él mismo se sorprende de su despitte, ceguera o ignorancia. “Es curioso que nunca me haya preguntado qué hace esa gente ahí –pensó el niño–. Y es curioso que con todas las veces que los soldados van allí –había visto incluso a Padre pasar al otro lado en muchas ocasiones–, nunca hayan invitado a nadie del otro lado a venir a esta casa” (Boyne, 2007: 102). Su padre era oficial alemán con la tarea ‘importante’ y ‘delicada’ (¡cínica y malévola!) de dirigir un campo de concentración en la ciudad polaca de Auschwitz donde, cada día, morían judíos en el interior de la cámara de gas, al inhalar el fluido aeriforme letal. Los ‘del otro lado’ eran los judíos que, como Bruno pudo comprobar posteriormente (cuando incursionó en el otro lado de la alambrada, haciéndose pasar por un niño judío), vivían en unas condiciones infrahumanas y degradantes. La pregunta es, de por sí, un acto del pensar, un planteamiento inteligente acerca de un dato de la vida: el padre de Bruno pasaba a su antojo al campo de concentración; en cambio, a los que estaban allí, no se les permitía ‘salir del campo’, a no ser que fuera por una razón de ín-

dole práctica (una actividad doméstica o manual). Y, por supuesto, nunca era para visitar a Bruno en su propia casa. La filosofía ayuda a cultivar esta ‘sensibilidad humana’ para que no aprobemos como normal lo que a todas luces está privado de sensatez, justicia y humanidad. La célebre película escrita, dirigida y protagonizada por Charles Chaplin (*El gran dictador*, 1940), recoge el discurso final, elocuente y profundo, pronunciado por el protagonista (el barbero judío que tenía un parecido físico con el ambicioso militar Astolfo Hynkel). En una parte del mismo declara:

¡Soldados! ¡No os entreguéis a esos bestias, que os desprecian, que os esclavizan, que gobierna vuestras vidas; decidles lo que hay que hacer, lo que hay que pensar y lo que hay que sentir! Que os obligan a hacer la instrucción, que os tienen a media ración, que os tratan como a ganado y os utilizan como carne de cañón. ¡No os entreguéis a esos hombres desnaturalizados, a esos hombres-máquinas con inteligencia y corazones de máquinas! ¡Vosotros no sois máquinas! ¡Sois hombres! ¡Con el amor de la humanidad en vuestros corazones!⁹.

A modo de recapitulación, recogemos las ideas principales de lo expuesto:

1. La clase de filosofía ha de desarrollarse desde la categoría de encuentro, entre el alumno y el profesor, situados en un mismo nivel humano, con el fin de evitar una concepción jerárquica en el proceso didáctico enseñanza-aprendizaje.
2. Ambos interlocutores tratan un asunto común: la filosofía. Interactúan en torno a esta disciplina.
3. El reto del docente es despertar en el alumno el gusto por la filosofía.

4. El desafío del alumno es, a su vez, estimular en el docente la articulación del rigor metodológico con la creatividad pedagógica.
5. Alumno y profesor, más que caminar en paralelo (puesto que nunca llegarían a encontrarse), caminan juntos, hombro con hombro, por así decirlo, en la búsqueda corresponsable de la verdad.
6. La filosofía tiene mucho que ver con las experiencias humanas, aunque se caracterice por ser una ciencia universal que trata del conocimiento de las cosas (investiga la realidad total por su esencia, propiedades, causas y efectos; clasificación del mundo incluyendo al hombre).
7. En la enseñanza de filosofía, el alumno tiene que sentirse implicado a tomar postura y a la voluntad crítica, en relación con todo el ámbito de la experiencia humana.
8. El que enseña (docente) como el que aprende (discente) han de familiarizarse con la actividad de formular preguntas en orden a buscar una solución y no tanto elaborar problemas insolubles.
9. El estudio de la filosofía tiene mucho que ver con la vida humana y, desde una mirada prospectiva, contribuye a mejorar la presencia del hombre en el mundo, su relación con los demás, su estar aquí y ahora, la dinámica de ser proyecto (lat. *proiectus* = 'lanzado a').
10. La consecuencia inmediata de enseñar y aprender filosofía recae en el alumno, de manera especial, pero sin restar valor a la actuación del profesor. Ambos, han de conducirse hacia la transparencia en el ser y, por ende, a la credibilidad en el obrar.

Es un decálogo que, desde luego, no está completo y, por consiguiente, no es cerrado sino flexible, abierto a nuevas matizaciones, lecturas e incluso correcciones porque no agota el tema de enseñar y aprender filosofía, al igual que tampoco este artículo. El presente trabajo es, lisa y llanamente, una perspectiva, un ángulo desde el cual mirar 'la aldea filosofía', con sus calles, plazas, parques, avenidas y, sobre todo, nombres y pensamientos del ayer y del hoy. Aplicando la autocrítica reconocemos que, tal vez, han quedado algunas cosas en el tintero como, por ejemplo, el 'personaje' discreto pero significativo como es la familia; el diálogo entre fe y razón, teología y filosofía; indicar el punto de inflexión entre enseñar y aprender; comentar, siquiera brevemente, los rasgos comunes de los jóvenes inmersos en un mundo globalizado, la relación (si la hay y cómo y a qué nivel) entre filosofía y la sociedad técnico-científica. Por otra parte, se podría haber sacado punta a lo concerniente al desafío del profesor y del alumno, a las actitudes de cada personaje, a las bondades (que las hay) al recurso de la imagen y el sonido, el valor de la verdad, en fin, al arte de interrogar, para evitar malentendidos y conclusiones fuera de tono (o de juego). La vida no se reduce, desde luego, a pensar, sino también a amar. Lo cierto es que un amor sin cabeza puede ser sumamente peligroso. Seguro que el lector enumerará otras limitaciones, deficiencias y disonancias del artículo, señal que lo ha leído con los ojos del corazón en sintonía con el entendimiento.

Con todo, como habíamos anticipado en el inicio del artículo, proponemos la siguiente secuencia didáctica que puede ser una guía en la ardua, apremiante y valiosa actividad de enseñar y aprender filosofía. Nos inspiramos en un episodio bíblico: Jesús y la samaritana (Jn 4, 1-30). Es un episodio entrañable, diáfano y aleccionador. En él descubrimos, sin necesidad de forzar el texto, una secuencia sencilla y práctica.



Encuentro. Jesús es quien espera ‘sentado junto al pozo’ a la samaritana, y toma la iniciativa de entablar conversación con ella. Si bien el profesor es el que ‘entra en el aula’ donde le esperan los alumnos, él tiene que ingresar con la disposición interior de ‘recibir a sus alumnos’ y de dirigirse a ellos en unos términos que infundan confianza (de familiaridad en vez de autoridad), propiciando la dinámica del encuentro.

Comunicación. La manera con la que Jesús inicia el encuentro con la samaritana (una orden: “Dame de beber”), lejos de ser altanera, revela un rasgo eminentemente humano: la *menesterosidad*. Jesús se presenta humilde y honestamente frágil (cansado, sediento) y necesitado de ayuda. Precisamente, es esa indigencia la que pone en marcha la comunicación entre él y ella, ella y él, que, por cierto, no tuvo un buen inicio debido a la samaritana (se mostró esquiva y hostil, pero no rehusó el diálogo). El profesor de filosofía facilitaría la comunicación con el alumno si en vez de dárseles de sabelotodo, reconociera sus limitaciones y, por ende, valorara lo que podría aprender del alumno, para perfeccionar sus conocimientos, en contacto con los ‘signos de los tiempos’ actuales. La clase, en vez de consistir en un monólogo gris, etéreo y anodino (un esperpento), propiciaría el diálogo cercano, espontáneo y profundo. ¡Para enseñar filosofía no hace falta poner cara larga ni tampoco hacerse el gracioso!

Creatividad. Jesús no coloca el listón a una altura difícil de superar por la samaritana sino, más bien, teniendo en cuenta la situación de ella (humano-espiritual). Parte de algo concreto (el agua) para, progresivamente, acompañar a la samaritana a otra realidad superior y esencial. No la presiona a que entienda rápido, sino que se acomoda a su ritmo y, con ella, hace camino hacia el descubrimiento de la verdad. En este sentido, Jesús no aturde a la samaritana con una cascada de palabras. Es claro, breve y preciso.

Por su parte, no estaría de más que el profesor de filosofía aplicara en sus clases el conocido adagio latino: *Non multa, sed multum* (no tanto la cantidad como la cualidad). El alumno, tampoco tendría que explayarse en escribir o hablar muchas cosas de la materia para no transmitir nada. La creatividad exige no perderse en el laberinto de la verborrea o galimatías, e ir de menos a más, de lo simple a lo complejo, de lo sensible a lo intelectual.

Correspondencia. A medida que avanza el diálogo, la samaritana se siente más a gusto, participa de lleno en la conversación. Atrás quedaron los prejuicios, el desaire y la suspicacia. Curiosamente, en dos ocasiones ella misma expresa a Jesús: a. Una orden: le pide que le dé del agua que Jesús le ofrece (“Señor, dame de esa agua para que no tenga sed y no tenga que venir aquí a sacarla”), confundiendo el ‘agua viva’ de Jesús con el agua dulce del pozo; b.. Una confesión: su insatisfacción afectiva (ha tenido cinco maridos y, actualmente, cohabita con el sexto). El alumno tiene que participar en la clase, admitir que el aprendizaje es con el profesor y con sus compañeros, y no prescindiendo de ellos; que la filosofía es una herramienta válida para el conocimiento del mundo pero también, para el autococimiento.

Comprensión. En ningún momento Jesús juzga a la samaritana, ni mucho menos la condena, por su ignorancia religiosa y por su dejadez moral en la vivencia de su afectividad-sexualidad. En Jesús hay un elocuente respeto y una acogida incondicional. Ni el profesor tiene que machacar al alumno con expresiones tales como “eres un asno”, “lo que acabas de decir es una estulticia”, “estás a años luz de aprender filosofía”, y cosas parecidas; ni tampoco el alumno tiene derecho a descalificar al profesor con expresiones de mal gusto: “es un satélite fuera de órbita”, “¡atención que viene la lechuza volando!”, “la filosofía es un somnífero”, “¿los filósofos?, ¡una pandilla de gandules!,



“esta asignatura es sobreabundancia de ideas y carestía de acciones”.

Verdad. Jesús condujo a la samaritana al descubrimiento de la verdad. El profesor ha de acompañar al alumno ‘a la verdad’ y no ‘a su verdad’. El alumno, por su parte, podría manifestar ‘su verdad’ y, con humildad intelectual, completarla y rectificarla con la verdad objetiva.

Transformación. El evangelista relata que la samaritana “dejó su cántaro, se fue al pueblo”. El fruto del encuentro fue la conversión de ella y la urgencia de compartir a los demás la experiencia vivida. En el alumno, la transformación interior progresa a medida que va comprendiendo la asignatura de filosofía, al darse cuenta que es un recurso válido para alcanzar madurez y, así, superar la tendencia de resolver los desafíos personales o proceder en la convivencia diaria desde el horizonte de la reflexión (‘inteligencia emocional’) y no a golpe de un comportamiento impulsivo.

De esta secuencia se desprende una importante conclusión: más que enseñar y aprender filosofía desde la simpatía, se trata de dirigir el proceso didáctico desde la empatía (o endopatía). Con la primera alternativa, es fácil desviarse al terreno de lo emotivo, a una enseñanza maquillada con el cosmético de lo posible. En cambio, con la segunda modalidad, se sigue la ‘hoja de ruta’ de lo reflexivo, enseñando filosofía el profesor y aprendiendo el alumno en sintonía recíproca, ahondando en los interrogantes esenciales que tienen que ver con la realidad poliédrica, polisémica y polifónica. La empatía consiste en situarse ‘en el otro’, por así decirlo, adentrarse en su cosmovisión para que con él, a su vez, contemplar la realidad. Va a la raíz del hombre, a lo que le sostiene, dota de sentido y dirección a su existir.

Notas

- 1 Un esquema más completo de los saberes filosóficos: 1. Ser: campo de la objetividad: a. Filosofía de la Naturaleza: su objeto material es la totalidad de los entes materiales ‘mutables’ (pueden cambiar [dejar de ser] y ‘llegar a ser de otra manera’); b. Metafísica – Ontología. 2. Hombre: campo de la subjetividad: a. Psicología; Antropología filosófica; Epistemología [conocimiento científico]; Gnoseología [teoría del conocimiento]; Lógica. 3. Valor moral de las acciones humanas: Ética. 4. Trascendencia: Teodicea.
- 2 Merece la pena recoger la siguiente cita de Millán Puelles:
El ocuparse con los temas que afectan a las ultimidades de la existencia representa, de suyo, aunque solo alcanzara un valor meramente formal, trascender nuestra vida cotidiana, levantar el espíritu hacia un dominio en que ampliamente se desborda el condicionamiento sensible de los negocios de nuestro vivir. La admiración que da lugar a la filosofía nos hace suspender por un momento la ajetreada ocupación en que nuestro ser se dispersa y afana, y viene a colocarlo bajo un interrogante en que el hombre se torna sobre sí. La forma más frecuente de filosofar, la que en rigor no falta a ningún hombre, es la que consiste en preguntarse por el sentido total de todo eso que hacemos y deshacemos en la faena de nuestra vida. Nuestro ser necesita aclararse el valor y sentido de su propio operar. Y al recogerse en la meditación de estos temas, trasciende la dispersión de su diario vivir en el plano sensible y material y se libera siquiera sea por un momento, del peso de nuestro cuerpo sobre la tierra. (Millán Puelles, 1972: 36).
- 3 El camino que se recorre comienza con la *intuición*, pasa por la *idea*, continua con el *juicio hipotético* y desemboca en el *juicio crítico* por el razonamiento deductivo (proceso interior) e inductivo (proceso sensible). El hombre parte de los sentidos pero, a su vez, reflexiona sobre ellos. Como reconoce Marinoff: “La experiencia es una gran maestra, pero también precisamos reflexionar sobre nuestras experiencias. Necesitamos pensar con una postura crítica, buscando pautas de conducta y situándolo todo en el contexto general para abrirnos camino en la vida” (Marinoff, 2000: 18). En nota a pie de página Morin dice que “la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento del los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginales” (Morin, 2003: 106).



- 4 Julio Perelló señala las siguientes capacidades que tendría que desarrollar el alumno: escolaridad previa; madurez personal [intelectual, afectiva y vital]; acogida de la filosofía superando la actitud de prejuicio sobre la misma (cfr. Perelló, 2008: 165-166).
- 5 Lo apasionante no es enseñar a los alumnos, sino que ellos nos enseñen. Según uno de los *grafitti* del patio de la Sorbona: “Todo enseñante es enseñado, todo enseñado es enseñante”. Si el maestro es para sus discípulos un despertador atento a sus reacciones y no una esfinge, si sabe escuchar antes de juzgar, descubre en germen riquezas insospechadas en los seres aparentemente más desesperantes. [...] Un mocito de doce años me hizo reflexionar un día más que muchos filósofos: ‘Actúo un poco a lo pulga, cuando cae es para dar otro brinco. Después de una tontería, yo trato siempre de mejorar...’ (Barlow, 1988: 140 y 141).
- 6 Se distinguen dos sentidos del término ‘verdad’: 1. Para referirse a una proposición (verdad lógica o semántica): una proposición (juicio intelectual) consta de uno de los valores lógicos: verdad o falsedad; 2. Para referirse a una realidad (verdad gnoseológica): una realidad es verdadera a diferencia de ‘aparente’, ‘ilusoria’, etcétera. Estaría por un lado la adecuación del enunciado (entendimiento) con la cosa o la realidad (ser) [*adaequatio rei et intellectus*] y, por el otro, el consentimiento intelectual sobre esta adecuación. Otras clases de verdad: la verdad metafísica (u ontológica): cada ente es verdadero ontológicamente siempre que existe (en ‘lo que es’, en el ente mismo como existente); la verdad ética; la verdad epistemológica. El Papa Juan Pablo II dice que “el hombre es el único ser en toda la creación visible que no solo es capaz de saber, sino que también que sabe, y por eso se interesa por la verdad real de lo que se le presenta” (Juan Pablo II, 1998: n. 25).
- 7 En los números 1 y 4 de la Carta Encíclica sobre las relaciones entre Fe y razón, el Papa Juan Pablo II hace mención al dinamismo dialéctico que se da entre la experiencia cotidiana y la inclinación humana a formular interrogantes esenciales que tienen que ver con el sentido de la vida, el por qué de las cosas y su finalidad. “Son preguntas que tienen su origen común en la necesidad de sentido que desde siempre acucia el corazón del hombre: de la respuesta que se dé a tales preguntas, en efecto, depende la orientación que se dé a la existencia” (Juan Pablo II, 1998: n. 1). El planteamiento de Morin converge con la cita anterior: “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. [...] Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él” (Morin, 2003: 47). “La educación

debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general” (Morin, 2003: 40).

- 8 Lo que importa no es implantar debates, exposiciones en vez de clases magistrales o explicaciones de textos aburridos. Lo que importa es que tales ejercicios preparen realmente a nuestros alumnos para su oficio de hombres. Todo esto lo sentía confusamente, pero es bueno poder formularlo claramente. No se trata de un sueño. Habrá que repetirlo a tiempo y a destiempo, y sobre todo, vivirlo diariamente. (Barlow, 1988: 66).
- 9 <<http://www.msc.scouts-es.net/kipling/biblioteca/dictador.htm>>. 17 de febrero de 2011.

125



Bibliografía

Textos

Barlow, Michel

- 1988 *Diario de un profesor novato*. Salamanca: Ed. Sígueme. [5ª edición].

Batista, Joao

- 2007 *Saber pensar. Introducción a la vida intelectual*. Madrid: San Pablo.

Boyne, John

- 2007 *El niño con el pijama de rayas*. Barcelona: Ed. Salamandra. [23ª edición].

Estermann, Josef

- 2000 *Filosofía sistemática. Curso integral de filosofía desde América latina*. Tomo I. Quito: Ed. Abya-Yala.

Ferrater, José

- 1994 *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. Barcelona: Editorial Ariel.
- 1963 *La Filosofía en el mundo de hoy*. Madrid: revista de Occidente. [2ª edición].

Juan Pablo II

- 1998 Carta Encíclica sobre las relaciones entre Fe y Razón, *Fides et ratio*.

López, Alfonso

- 1998 *La revolución oculta. Manipulación del lenguaje y subversión de valores*. Madrid: PPC.

Maceiras, Manuel

- 1994 *Para comprender la filosofía como reflexión hoy*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

Marioff, Lou

- 2006 *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona: Ediciones B. [6ª reimpresión].

Millán, Antonio

- 1972 *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: Ediciones RIALP. [8ª edición].

Morin, Edgar

- 2003 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: Santillana.

Nicolas, Simonne

- 1991 *Para comprender la Filosofía*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

Artículos de revista

Perelló, Julio

- 2008 *Didáctica de la Filosofía*. Quito: Colección SOPHIA, N. 4.

Anguita, Julio

- 2001 "Achusmamiento". "Los Domingos de ABC", 20.5.01, en: *Cuaderno Misión Joven 293 [junio 2001]*. Madrid.

Referencias electrónicas

⟨<http://www.msc.scouts-es.net/kipling/biblioteca/dictador.htm>⟩. 17 de febrero de 2011.

LA COGNICIÓN INCORPORADA:

el contenido y la justificación del enfoque percepto-operacional del conocimiento

*Rómulo San Martín García**



El problema

En la modernidad, el conocimiento tomó sus direcciones, que han configurado los actuales estados científicos, la comprensión del ambiente, los niveles discursivos y los niveles de acción.

Las columnas de la modernidad son, por un lado, en el campo cognitivo-filosófico: el empirismo, el racionalismo, el apriorismo kantiano, que se prolongan durante la mayor parte del siglo XX en sus herederos neokantianos lógicos y en los psicólogos lógicos. Por otro lado, en el campo científico teórico, son: el desarrollo de las ciencias físicas, tanto de lo macro y micro; el aporte biológico, sobre todo con los subsidios de la evolución y de la genética; el aporte de la psicología, con sus estudios de percepción y conducta.

El conocimiento, con las tendencias dichas, parece explotar y podría dar la impresión de no tener puntos de convergencia que operen una sistematización. Tal

* Sacerdote Salesiano. Docente UPS, candidato PhD en Filosofía del Conocimiento por la Pontificia Universidad Gregoriana, Roma.



impresión se da por la abundancia de datos informantes que vienen sobre todo del campo empírico; de la física, la biología, la química, la incipiente psicología y las novedades filosóficas; sin embargo, dentro de una enmarcación racional, estos datos son categorizables, y se sintetizarían, más desde el punto de vista de contenido y método, en conocimientos deductivos e inductivos, con las respectivas interacciones de las partes, que ofrecen soluciones más o menos equilibradas.

La Cognición Incorporada (CI), con los componentes percepto-operacionales, responde, por un lado, a una síntesis de las perspectivas modernas y, por el otro, a una nueva propuesta de hacer filosofía y ciencia, precisamente por su condición percepto-operacional que comporta una aguda atención a los procesos internos de elaboración del conocimiento, contruidos sea desde la recepción de datos en la estructura cerebral como también desde la modificación de los esquemas cognitivos por la operación. Como propuesta, la CI abre un abanico de posibilidades de construcción de la ciencia y la filosofía, sea desde el punto de vista de la articulación del contenido, o desde su justificación. Su estructura estaría calificada como una perspectiva empirista, pero a raíz de la solución kantiana del conocimiento, que permite desarrollar posiciones más lógicas por un lado y más psicológicas por el otro, la cognición incorporada no es exclusivamente empirista, sino de índole psicológica-lógica; es decir, con una fuerte consideración de la estructura cognitiva del sujeto y al mismo tiempo la atención rigurosa al objeto. Históricamente se ubica después del desarrollo del formalismo lógico (Barsalou, 2008). Su desarrollo está ligado a las ciencias cognitivas, criticando la posición del cognitivismo de tipo computacional, que se queda en campos internos-procesuales y atómicos del conocimiento, como son los estudios modularistas, conexionistas, innatistas (Fodor 1957, 1983; Chomsky, 1975;

Pinker, 1954/1996, 1997), y se empeña, precisamente por su vinculación con las ciencias cognitivas, a través de la construcción del conocimiento, revisando el sustrato cerebral con sus respectivas áreas.

La CI tiene su fortaleza en la recepción, construcción, explicación y aplicación del conocimiento a través de la convergencia del ambiente y el cuerpo, básicamente con su estructura cerebral (ver Jeannerod, 1983, 1988, 1994, 1995, 1997, 2006a; Lakoff and Jakson, 1999; Shapiro, 2007; Wilson, 2002) desde el cual se articula el fenómeno de la mente. Para unos, el rol del ambiente y del cuerpo es constitutivo de la mente; para otros, tiene un rol de formación de la mente¹.

La CI es una explicación del conocimiento en los marcos ambientales y corporales, por tanto hay una implicación de los elementos externos al sujeto que conoce; una estructura cerebral con sus áreas somatosensorial, límbica y motora, que construye esquemas mentales, tanto desde la información como desde la operación; entonces el núcleo de la CI es la percepción y la operación (ver Auletta, 2010). De este punto central se arriba a una demostración de la composición del conocimiento, aun en sus estructuras más amplias como son los conceptos y los juicios. El proceso del conocimiento es de la percepción-operación a la cognición. Esta explicación se la denomina explicación modal del conocimiento (Barsalou, 1999).

La concentración en el núcleo de la percepción para el conocimiento, además de los aportes contundentes de los dos factores, ambientales y cerebrales, se enriquece con la aportación de los datos históricos que los diversos filósofos modernos han dado acerca de la implicación o desentendimiento de esta en el conocimiento, de allí las referencias a Locke², Hume³, Berkeley⁴, Kant⁵, Husserl⁶, Merleau Ponty.



La CI finalmente sintetiza, a partir de las percepciones formadas por el cerebro con estímulos ambientales y de introspección (ver Barsalou *et al.*, 1993; 1998; 1999), el conocimiento modal con acertadas respuestas a los problemas de mente y cuerpo, mente y ambiente, en la que el cerebro con sus áreas se convierte en regulador.

El análisis de los contenidos de la CI, que dan respuesta al ‘desde dónde’ y ‘en dónde’, se conoce al ‘qué’ y al ‘cómo’; puesto que se puede hacer una presentación pormenorizada, y en algunos momentos hasta fotográfica, del desarrollo del conocimiento, lo que genera un cuadro epistemológico novedoso. Dependiendo de la metodología que guíe los contenidos, sea esto desde el bajo al alto y desde el superior al inferior (Auletta, 2010), la CI se enfrenta a la prueba de dar razón de sus contenidos, a la demostración de que lo que conoce vale (ver Frege G. 1884/2004, 19). Si se asume la metodología del alto al bajo, en forma indexical, se califica con términos de verdad, con base en tablas lógicas, sin la participación del sujeto, buscando la evidencia. Pero si se asume la segunda posición, del bajo al alto, entonces se da razón del proceso de justificación, apelando a las impresiones, por tanto menos fijado en la evidencia y más acreditado en el proceso (Gödel, 1944). En suma, después de cumplir con las exigencias metodológicas, topológicas e interrogativas del conocimiento en cuanto contenido, se llega a las razones del conocer del CI, al ¿por qué se conoce? Los criterios de justificación de este tipo de conocimiento son positivistas lógicos (Kant, Moore, Russell, Frege) como también psicólogos lógicos. ¿Se dará solución al problema de la CI? En realidad no, puesto que este trabajo será una aproximación a la justificación, elemento que aún no está suficientemente trabajado en la actual epistemología; puede ser que al fin nos quedemos con la posición de Changeux, que sostiene que no se puede deducir y afirmar que el “cerebro piensa”, sino en línea de

máxima decir: “lo que sucede en el cerebro cuando se piensa” (ver Changeux, 2009).

1. El contenido de la CI

1.1 *La dimensión subjetiva-percepcional en la cognición*

Kant con los juicios sintéticos *a priori* permite la comprensión del desarrollo del conocimiento, y del conocimiento científico en particular; pero separados sus juicios *a priori* y *posteriori* el conocimiento toma dos rumbos. Esta propiedad del conocimiento analizada por Kant, la heredan, sobre todo, para la definición de la lógica en el conocimiento, los neokantianos y los psicólogos lógicos que son de tendencia más naturalista y positivista. Los primeros cancelan la psicología de toda la dimensión lógica, por lo que se instaure como un formato de ciencia universal, que califica la validez de las ciencias; los segundos insertan la lógica como una conclusión de los procesos psicológicos; por tanto, la lógica se conforma en los contenidos psicológicos. La ponderación de la lógica desde los neokantianos da un sello a la filosofía del siglo XX, prácticamente hasta los años setenta: en esta se instauran las filosofías de Russell, Frege, Moore, Wittgenstein, David Ross, Quine; todos bajo el amanecer del análisis en filosofía (ver Soames, 2003). La lógica desde los naturalistas es funcional instrumental para las ciencias, no es el fundamento (John Stuart Mill, *Un sistema de lógica*); la lógica nace en los marcos del desarrollo psicológico, llegando a momentos oportunos del desarrollo.

La concentración en sus respectivos campos de trabajo, sobre todo en los de la filosofía analítica, causa desconfianza en los aportes de la psicología, realidad que se mantiene hasta la actualidad en los filósofos del cono-



cimiento y en los epistemólogos. Frege desconfía de los aportes de la psicología que pone a esta como inconciliable con la filosofía; sus tres principios definen esta tendencia: separar lo subjetivo de lo objetivo; las palabras se significan en el contexto; la separación entre concepto y objeto⁷. Estos principios son secuenciales, dirigidos todos a la objetividad minando el sentido psicológico.

El predominio de la filosofía analítica, centrada en los estudios de lógica, con sus contenidos de referencias, conceptos, significados, deducción, comienza a tener su contraparte, más sintética *a priori*, con los estudios de psicología y del trabajo contundente de la neurología y del desarrollo de las ciencias cognitivas, entre otros tenemos a Hebb⁸, Paivio⁹, Piaget¹⁰, Barsalou¹¹. El estudio se institucionaliza con la publicación de una serie de revistas especializadas de implicación del desarrollo del conocimiento, teniendo en cuenta las bases del ambiente, el cuerpo y el cerebro. Todas respaldadas epistémicamente mediante la recurrencia a los datos observados, elaborados y con principios teóricos definidos.

Con estos aportes, es urgente retomar el problema del conocer, no solo con nuevos datos interpretados desde las ciencias cognitivas, sino con nuevos marcos de comprensión y sistematización. Los nueva fenomenología del conocer, no es ya en los marcos del conocer de los diseños psicológicos tempranos del siglo XIX, delante de los cuales había razón suficiente para desconfiar; es una psicología consolidada en procesos, apuntalada en datos suficientes. Además es un conocer no subjetivo, psicológico en la comprensión de Frege, sino objetivo, debido al desarrollo del conocimiento del cerebro en la comprensión de los objetos, del lenguaje, la formación de los conceptos y de los juicios.

El conocimiento ha estado históricamente sujeto a replanteamientos. Si el desarrollo de las ciencias físicas y

matemáticas influyó para recapacitar en el conocer, recordemos la teoría del conocimiento vigente hasta inicios del siglo XX que, junto a la filosofía sistemática del conocer, interpela de forma constante el desarrollo de las ciencias físicas-matemáticas: la línea de Galileo-Newton-Hume-Leibniz-Kant o la secuencia de Descartes-Malebranche-Gasendi con la línea mecanicista¹²; entonces, es indudable que hay que considerar analíticamente e interpretar los aportes que vienen del campo no filosófico.

Estudiar la percepción intencionada al conocimiento, por tanto, no es volver a ser empiristas en los marcos del siglo XVII, sino un imperativo que se impone delante de formaciones del conocer, cuyo contenido hay que conocer y, por fin, justificarlo.

Este trabajo tiene una doble intencionalidad: por un lado, revisar e interpretar los contenidos de la percepción para al conocimiento, desde los aportes de los avances del desarrollo neural y de los aportes psicológicos a la cognición; y por otro, justificar los juicios desde el eje neuro-lógico-psicológico-lógico, evidenciando la deficiencia para la justificación del conocimiento de una forma absolutamente analítica.

1.2 La dimensión subjetiva-operacional en la cognición

La tendencia analítica del conocimiento, debido en parte a su fijación lógica-deductiva, no ha planteado la naturaleza de la acción-operación. La consideración de que el conocimiento crítico deduce la operación como consecuencia (efecto) de su andamiaje. El conocimiento es construible con los recursos somato-sensoriales, sin la necesidad de ver el operar. Este, en efecto, puede ser o es inferencial del conocer, o reacción al estímulo. En cuanto inferencial del conocer sistemático es la aplicación de la estructura lógica en leyes de la ética, así aparecen las placas



éticas del obrar. En cuanto a reacción al estímulo es la realización de la intensidad del estímulo en el comportarse. La posibilidad de información y retroalimentación del estímulo y del conocer lógico no está contemplada.

Los filósofos analíticos del siglo XX, en virtud de su centralidad lógica, no informan el conocimiento desde el obrar ni desde el comportarse, siguen el modelo de las ciencias físicas matemáticas, con abundante estadística y poca causalidad¹³ (Hanson y Glymour, 2010).

La CI desde la misma arquitectura cerebral es informativa y performativa, sin exclusividad de roles; es decir, que las áreas sómato-sensoriales no son las únicas informantes de la cognición, puesto que el área motora tiene el carácter informativo-performativo (cfr. Auletta, 2010: 393; Jeannerod, 1983, 1988, 1994, 1995, 1997: 2006a). En este sentido, tanto el obrar como el comportarse se constituyen en insumos para el aprendizaje; precisamente la capacidad de aprender está sujeta a la experiencia, la cual está relacionada con el área sómato-sensorial y motora.

1.3 Cerebro estructural-funcional para la percepción-operacional

La afirmación de que la cognición es incorporada —que en el desarrollo de la tesis se analizará detenidamente— indica que la regulación del conocer no es en su totalidad obra de la mente como tampoco de la dictadura del exterior; es la definición de la mente (en términos de funciones armoniosas de áreas cerebrales, desde las cuales se hace algo consciente) como la reguladora del conocer¹⁴. Es una cognición con una mente incorporada, y no de una mente fisicalizada¹⁵. Una mente fisicalizada, que es víctima del externalismo, sí elimina toda huella psicológica. Con una interrelación del cerebro con el ambiente y el

cuerpo se tiene acceso a una *percepción como inicio de la incorporación*.

La tarea de una cognición incorporada es evitar pensar ignorando los escalones previos del conocer, similar a un proceso de pensar sin saber cómo se conoce. En la filosofía clásica se piensa desde realidades *a priori*, articulándolas de manera lógica, por tanto, validando más la forma que los contenidos mismos. En la filosofía moderna y contemporánea se conoce y se piensa fundamentalmente para la crítica y acción; se juzga para actuar sea en el campo filosófico-científico, sobre todo en las ciencias físicas y biológicas, sea en el campo de la transformación socioeconómica, como también en el recinto de conocimiento y acción ética. En estas formas de conocer y pensar, hay un predominio de un conocimiento lineal serial en la relación juzgar-actuar. El juzgar informado y significativo encuadra el accionar-operar, pero no en sentido inverso, es decir que la acción informa y forma el juicio.

En la modernidad y contemporaneidad, que en el mejor de los casos se da la relación juzgar-actuar, como precedentemente se ha mencionado, hay formas de la conformación de la acción sin crítica: el modo de acción-reacción, que la psicología conductista lo llama estímulo-respuesta. Un fisicalismo pernicioso que degrada el conocer crítico y, a la vez, desperdicia la riqueza de la consecuencia (ver Reichenbach, 1961: 226). Estas formas de conocer y pensar son extendidas, fisicalistas, conductistas, analíticas, objetivas y formalistas.

En la filosofía actual es necesario pensar desde la incorporación del conocer. Para ello se hace necesario considerar al sujeto con su estructura funcional de conocimiento. Este sujeto no es un núcleo que conduce y procesa información, sino que se convierte en el punto en donde se metaboliza el conocer. El centro regulador del conocer es el cerebro; aquí, si bien no podemos decir que el cerebro



piensa, puesto que es una inferencia que implica muchas premisas escondidas, sí se puede presentar lo que sucede en el cerebro cuando se piensa (ver Changeux, 2009). El conocer se procesa en las áreas cerebrales. Conocer representa una red de fenómenos, y sugiere el comienzo de una teoría de las redes corticales. El conocimiento es una relación entre las áreas, una conjunción, aunque a veces no se afronte individualmente cada área. El elemento de interés es la síntesis de las diversas áreas en el acto de conocer (ver Adam Just y Varma, 2007).

La cognición incorporada con su eje, el cerebro de los neomamíferos, logra aquella integración ontogénica, pero con la información filogenética. Integra el cerebro reptil capaz de aprendizajes rudimentarios, el sistema límbico que organiza los sentidos y el motor sacando experiencia y, por fin, el neocortex que nos permite aprender, a través del pensamiento¹⁶. El instinto (reptil) es la representación de primer orden; el afecto (old mamíferos) representación de segundo orden; y el conocimiento y decisión (neocortex) representaciones de tercer orden (ver Auletta, 2010; Cory, 2002; MacLean, 1990). Para la CI, en la de tercer orden, las áreas cerebrales implicadas en el conocimiento son el sistema somato-sensorial y el sistema cognitivo central, para ambas interviene el sistema motor (ver Aydede y Güzeldere, 2005).

El punto más alto es el del conocimiento y decisión. Este ante todo está diseñado por el sistema motor, que vincula los diversos elementos del conocer y querer. Tiene que ver con la planeación y la dirección, además de la producción del lenguaje, del juicio, por tanto, con la toma de decisiones y los elementos pragmáticos; por tanto con las funciones más altas. A este sistema lo consideran como un cerebro dentro del cerebro (cfr. Auletta, 399). El sistema motor, que está ubicado en el área prefrontal y frontal del

encéfalo, no es informativo sino performativo, va del alto al bajo, por ello desde:

- Área motora multimodal (lenguaje, juicio; asume que es el objeto y donde está).
- Área promotora.
- Área motora primaria (esta rige hasta los niveles del cerebro) (cfr. Auletta, 397 399).

En el cerebro humano no hay un área que funcione como área del pensar y, conectada a esto, un área del hablar-lenguaje. Para la adquisición de este resultado hay un sistema de conocimiento, en el que la activación de las diversas áreas se sintoniza para una actividad por medio de la activación de las neuronas que se encienden y se convocan para una acción¹⁷ (ver Hebb, 2002), el llamado Constructivismo neural (Quartz y Sejnowski, 1997) cuyo núcleo propositivo es cómo el aprendizaje guía el desarrollo del cerebro. Las actividades altas de cognición, tales como el hablar y pensar, se preceden en la formación de las percepciones, que a su vez se remiten al procesamiento de los signos sensoriales.

La dinámica del conocer en cuanto inserta el sistema sensorio-motor está dado en forma vertical, pues es una dimensión informativa, que absorbe y responde a los estímulos del ambiente (ver Aydede y Güzeldere, 2005); estos estímulos favorecen a la construcción de la percepción, aun dentro del sistema vertical de conocimiento. Una vez que están los elementos dados, la representación del mundo surge de manera sintética; a esta dimensión podemos llamarla horizontal, puesto que se adjunta la diversidad y forma una imagen del objeto y más adelante del mundo (cfr. Aydede y Güzeldere, 2005: 205-203).



El cerebro sensorial-percepcional, previa la representación, enciende las neuronas de las diversas áreas cerebrales y se constituye en una asamblea neural; es decir, un grupo de neuronas debidamente conectadas funcionalmente. El proceso que se sigue es: un impulso externo encenderá las neuronas, que funcionalmente se interconectan, las neuronas se activan. Este proceso se llama ignición y realiza la actividad que ha convocado. Cuando la asamblea está encendida, permanece un buen trecho de tiempo encendida, fenómeno que se llama de la reverberación, por una prolongación de la ignición una vez que ha terminado la acción (ver Hebb, 2002). El desarrollo neural como sustrato para el desarrollo del conocimiento, que inserta tanto los elementos ambientales y estructuras, que podemos llamar genéticas, la edad, parte desde la neurona y sigue esta secuencia:

- Número de sinapsis- Arborización axonal.
- Arborización dentrítica (ver Figura 1.).

Este es el inicio de la unidad mínima, estructural del conocer humano. El exterior enciende las neuronas, que se transmiten por las dendritas, que a su vez se transmite por el cuerpo de la célula. La multiplicación de esta acción ocasiona representación (Quartz y Sejnowski, 1997: 538).

Por tanto, la percepción es la que conduce y sintetiza la multimodalidad de estímulos sensoriales y motores; tengamos en cuenta que los estímulos llegan por los órganos sensoriales o por propiocepción, por tanto unos son los datos del sistema auditivo, otros los del visual, del táctil, etcétera; todos datos diversos y por fin disociables; esta especificidad de datos los adjunta, las áreas cerebrales lo sintetizan, conformando una primera visión no conceptual, sí vivida. Una síntesis material, por tanto pesadísima, quizás más fuerte que la misma construcción que el

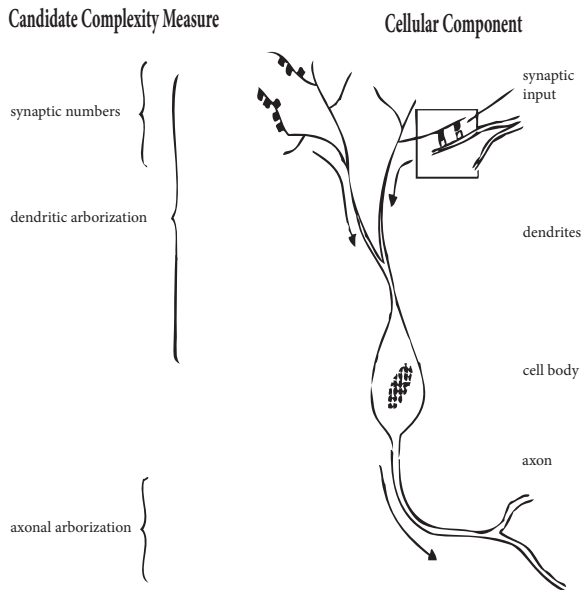


Figura 1.

La estructura de la neurona; desde aquí se plasma la sensorialidad y, en los animales superiores, la percepción y el conocimiento. La cognición incorporada se remite al fundamento de la construcción neural como el andamiaje explicativo de la construcción de sus explicaciones.

lenguaje y el pensamiento (ver Thomson e Kant, 2001; Martin, Haxby, Lalonde, Wiggs & Ungerleider, 1995).

La percepción incrustada y pre-incorporada: la percepción en la historia

El trabajo en cuestión es filosófico, su objetivo es demostrar que en la percepción, con el aporte de las estruc-



turas cerebrales, se forman los contenidos de la cognición. En cuanto trabajo filosófico es necesario tener en cuenta, de manera transversal, puesto que el estudio no es sobre la percepción en un autor clásico, el aporte que algunos autores clásicos modernos hacen al estudio de la percepción relacionada con la cognición. Ante todo nos centramos en los vértices modernos y contemporáneos que han hecho el aporte: Hume, Berkeley, Kant, Husserl y Merleau-Ponty.

En términos generales propongo que Hume y Berkeley no hacen una percepción incorporada para el conocimiento, sino determinante; Kant, Husserl y Merleau-Ponty asumen el papel más o menos incorporado de la percepción para el conocimiento.

La percepción es una toma de información del entorno y, en el proceso, el sujeto hace una representación de la realidad. Entre el tomar información y la representación las posiciones son variadas e interpretadas. Para Hume esa información va a ser la determinante del conocimiento, puesto que es la impresión de un objeto, que viene sensorialmente; el sujeto construye una idea desde la impresión y la conserva en la memoria. La utilización de ese material está conectada con otras impresiones del objeto, llegando a tener los llamados conceptos, proposiciones. El prototipo del conocimiento es la impresión guardada por el sujeto del encuentro con el objeto¹⁸. La visión de Hume y de Berkeley de las impresiones como determinantes del conocimiento origina en el siglo XIX y XX, con la llamada filosofía analítica lógica de Russell, Wittgenstein, Frege, Ryle, que la verdad o falsedad de una proposición está dada en las bases de la observación (ver Merleau-Ponty, 1948/2004), es decir, dejando el contenido de la percepción sin sustento, como *sense data*; la reducción de los pensamientos a los contenidos de la experiencia. La reacción de la reflexión epistémica actual igualmente ubica esta posición empirista

como externalista, determinista, con una lógica construida desde el objeto deducido.

Sin embargo, la obra de Hume debe ser considerada en elementos tales como el influjo del órgano y su daño en la formación del conocimiento¹⁹, cosa que está bien sustentada en la actual construcción neurológica, como también la formación de ideas complejas con el soporte y combinación de las menores impresiones; la formación de las palabras y su respectiva categorización es un proceso de arbolización desde estados menores; se desarrolló de lo menos a lo más²⁰.

Una interpretación más vinculada a la cognición incorporada es la que encontramos en Kant, Husserl y Merleau-Ponty. A la percepción se la ubica entre los elementos inmediatos de encuentro del sujeto con el mundo de manera empírica. La interpretación de este encuentro será la filosofía de cada uno.

Para Kant es la impresión material empírica (ver Kant, 2006) que, unida a la intuición pura, hace nacer la experiencia²¹. Una percepción es el dato del mundo, no intuitivo, que se da porque los sentidos los portan del entorno; no es consciente refleja, sino de conciencia empírica; se vuelve consciente cuando une una representación a otra, en la que esté 'yo' presente. Si las cosas están en el espacio y tiempo, en realidad no es porque están allí, sino que han sido ya una síntesis entre las propiedades impresas, se unió la intuición pura del espacio y del tiempo, haciéndose experiencia (cfr. Kant, 2006: 163).

La percepción entonces es el elemento material, la relación primigenia con el mundo, pero sin categorías, es puramente informativo, sin significado y sin representación. Las categorías se convierten en condiciones de posibilidad de la experiencia²², sin ellas esa naturaleza queda sin forma o expectante de ser formalizada; la naturaleza que impresiona se hace legal en los marcos de las categorías.



En este tema, por motivos epistémicos, se asume Kant con su fundamentación y validación del conocimiento. Su descripción de las percepciones, de manera interpretativa, cuaja bien en la construcción neural del conocimiento, puesto que los estímulos ambientales son informales por largo tiempo, en la medida que van aprendiendo con el avance de la edad; su estructuración avanza en cuanto tiene ya una red de experiencias fundadas, relacionadas con el entorno y con su propio interioridad, hasta que tiene experiencia, es decir de fusionar la materia perceptual con la intuición pura, desde el cual arranca la construcción conceptual. Kant establece este proceso de manera categorial; de la *empiria* nacen las percepciones, pero no por ello se tiene experiencia, a todo ello hay que darle formalidad *a priori*²³, una categorización obtenida por la complejización de lo aprendido, testimoniado en las áreas cerebrales y en la memoria.

Un hecho que causará problema a la justificación será la intuición *a priori* y formal, el cual parece indicar una especie de genetismo, relacionado con el innatismo, que da conciencia a la impresión y percepción. El caso desde el constructivismo neural, plataforma para la modalidad del conocimiento es soluble, comparativamente con la kantina es más adecuada, puesto que el supuesto *a priori* viene a ser el producto de una red neuronal tejida con el tiempo, que logra categorizar las realidades aprendidas, sin necesidad de recurrir a los objetos. La amodalidad del conocimiento en Kant, en el caso del *a priori*, a la llamada *transducción* (ver Barsalou, 1999), que constantemente se la ha evadido.

En Husserl, hay que hacer un reconocimiento por el esfuerzo de articular la experiencia para tener una comprensión más profunda del mundo. Al mundo es más fácil prefigurarle y hacer deducciones de su comportamiento, sin embargo los sujetos experimentan el mundo, lo cual es un factor para conocerlo y comprenderlo. La experiencia

está constituida de la percepción; percibir es un ver directamente, es la experiencia natural de los hechos de manera original (Husserl, 1982: 17); esto hace que sea inmanente, intuitiva y de aprehenderla (ibíd.: 61). La percepción en su contenido sintetiza la esencia y la existencia; son la base para hacer comprobaciones fenomenológicas acerca de las esencias (ibíd.: 156). La que constituye el dato. El valor ontológico de la percepción está dado en encontrar rápidamente las cosas y las realidades internas de manera real, sin desconfiar de que son falsas presentaciones de la realidad. En Husserl son el punto de partida del conocimiento.

Husserl presenta un material adecuado de las percepciones pero no es suficiente, puesto que se lee entre líneas su fundamentación en la teoría amodal del conocimiento. Hay una separación entre lo inmanente y trascendental del conocimiento: las percepciones son del inmanente, en cambio las teorías ya conocidas, la *epoche*, son trascendentes, sin los recursos originales de la experiencia. Husserl entiende la percepción bajo la estructura ternaria de *materia*, *noesis* y *noema*, es decir del dato material, del sentido que se da por la aprehensión y la capacidad de aparecer. Una percepción llega al nivel del dato, a la que con otra facultad se la da significado (*noesis*) y por fin se representa (*noema*). A Husserl le falta la relación orgánica del sujeto y del mundo, la transcendencia activa de la conciencia²⁴. La percepción está en el modelo de la cosa, construye la percepción a partir de lo percibido. Husserl mismo se pregunta en un momento como puede la percepción alcanzar el trascendente, cosa que desde su posición no se puede, pues está para lo inmanente²⁵, el trascendente necesita otra facultad. En cuanto inmanente, la percepción es recurso para que la facultad superior le ponga en términos universales²⁶ por el noema, este usa los datos perceptuales plasmándolos de universalidad; en este sentido

la percepción queda en la apariencia; dato inicial pero a mejorarse simbólica y representativamente.

La cognición percepcionada

Este es el primer punto central de la tesis: la cognición es incorporada porque asume el rol de la percepción como co-constituyente del conocimiento. El conocimiento se va construyendo dinámicamente gracias a las estructuras definidas del cerebro, la dimensión corporal y el contexto ambiental. Si el pensamiento está en construcción, el cambio es condición necesaria en este proceso; lo que se construye incluye el cambio ordenado desde el formato que lo condiciona, de lo que emergerá el fenómeno lingüístico, la visión del mundo, el pensamiento representacional, el pensamiento lógico; todo lo que se concentra en el llamado fenómeno de la “mente”. Por lo tanto el conocimiento no es una consecuencia de principios noéticos, ni una consecuencia fisicalista, sino un producto de la sinfonía del amplísimo aprendizaje, de la red construida con la intervención de los elementos conformantes. La nitidez de este conocimiento se entiende mejor con su contraparte: el conocimiento deductivo-formalizante y lógico proposicional. Este es un conocer desarticulado de los fenómenos cerebrales, corporales y ambientales; en fin, un conocimiento sin modo, por lo mismo generalizante.

El abordaje de este problema se consolida en los últimos sesenta años²⁷, después del dominio del positivismo con el tema de la “Unidad de la ciencia”; emerge en términos de problema de relación mente y cuerpo. Por tanto, es el mismo problema de la modernidad iniciado con Descartes.

Los referentes de la construcción del conocimiento son: el mundo (ambiente), el cuerpo (concentrados en el cerebro), la mente. En el fenómeno mental se incluye

expresiones tales como percepción, objetos, individuación, identidad, lenguaje, memoria, imaginación, conceptos, juicios, significado. Por tanto este contenido del desarrollo del conocimiento es una propuesta explicativa del mismo, que se validará.

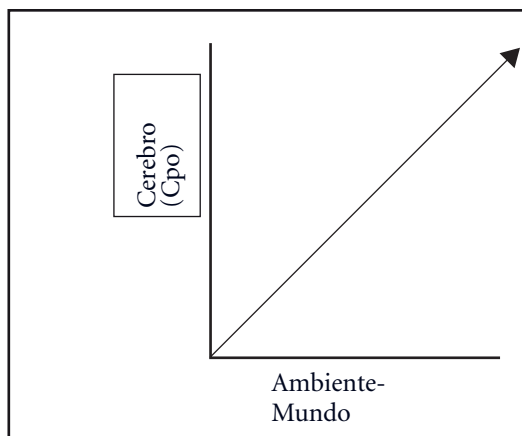


Figura 2.

El conocimiento es interrelacionado. La mente es inexistente si previamente no se encuentra la estructura cerebro (cpo) con el ambiente, en relaciones multisensoriales, originantes de la percepción.

La exageración de una de las variables sea cerebrales o ambientales o, en el caso de los genetistas e innatistas, ocasiona las esquizofrenias en el conocer y por fin en la ciencia.

En esta visión es necesario evitar dos puntos de vista exagerados, que serán la amenaza constante del modelo: el punto de vista mereológico y el fisicalista: el primero que sostiene que una realidad que tiene las propiedades



del mental, está sujeta a estructuras que la sostienen, que por vía de descomposición se llega a elementos comunes; la segunda, que cualquier criatura con mentalidad está constituida de partes físicas y ellas las explican²⁸. La manera cambiante cómo se presentarán estas concepciones (externalismo e internalismo, mentalismo y fisicalismo, por ejemplo) serán constantemente refutadas, por la incorporación del conocimiento desde la percepción.

La relación cerebro-ambiente-mente abre una cuestión seria sobre su estructura. El desarrollo de una mente necesita de un cerebro complejo y de un ambiente enriquecido. Un cerebro complejo, es decir con muchas subdivisiones desde niveles embrionales comunes, los cuales están estimulados por el ambiente, está hecho para operaciones y actividades complejas, más específicas, que llegan a tener su máxima expresión en el cerebro humano, que no se desvincula de los elementos embrionales, pero que desde esa base se va desarrollando, creando nuevas subáreas precisamente para tener mayor especialidad. Un cerebro pobre está también relacionado con la genericidad de actividades y habilidades, en cambio un cerebro rico es complejo, sin ridiculizar lo elemental sensorial y motor. Un cerebro complejo, por tanto está dotado con la creación de nuevas partes. Este mismo cerebro igualmente está en relación con el tamaño del cuerpo, en términos de proporcionalidad. El mundo mental, por tanto, implica la complejidad del nivel cerebral con una altísima especificación de las regiones. Lo mental necesita de un cerebro complejo (cfr. Striedter, 2006: 5-6).

El conocimiento, en cuanto está anclado en la percepción, es modal, entonces incluye los sistemas sensoriales (visión, gusto, olor), los sistemas motor, kinestético y propioceptivo (aferramiento, manipulación de objetos, retroalimentación desde músculos y articulaciones), el sistema emocional (temor, excitación) y sistemas cognitivos

(atención, procesamiento de lenguaje). El conocimiento ganado por estos sistemas es originalmente procesado en sistemas de memoria específicos-modales (memoria visual, memoria motora) y viene integrada crecientemente en uniones jerárquicas o áreas asociativas. La recuperación del conocimiento conceptual incluye la simulación y una repromulgación de los estados sensoriomotor, emocional y cognitivo implicados en la codificación²⁹. Así el sistema de conocimiento es multimodal. Si es un conocimiento de participación e intercomunicación de varios sistemas, entonces el conocimiento es un magno sistema.

Las deficiencias y el descuido de interrelación entre los indicadores y formadores del conocimiento ocasiona rupturas entre la realidad y las construcciones mentales, pues el cerebro comienza a elaborar conocimiento sin realidad, llegando hasta a divisiones serias entre mente y realidad; o también se llega a estados tales en las que el sujeto se da cuenta que hay una incoherencia entre lo hablado y la realidad, se han desconectado las dos realidades, por lo que se hacen falsas representaciones y adecuaciones a la mente de los otros, aunque sepan que ello no es verdad. Este fenómeno no es de los altos niveles científicos y filosóficos, sino que se ha gestado tempranamente; por ejemplo, los niños descubren esa disociación y comienzan a adecuarse a lo que los adultos piensan y quieren escuchar, según los estudios lo refieren, ya a los cuatro años³⁰. Por lo tanto, es necesario registrarse al protocolo del conocimiento modal para evitar falsos mundos posibles, teorías fácilmente refutables por la inconsistencia entre los marcos y, por fin, operaciones desvinculadas de la realidad; todas estas, quizás, hasta justificadas desde la posición amodal del conocimiento, es decir mereológicamente fuertes, pero con fundación y contenido fácilmente perecible.

La proposición de que el conocimiento es amodal, invita a hacer una conversión del conocer. Mientras

que el conocimiento amodal establece un proceso deductivo, por tanto del alto al bajo, de los niveles noemáticos al de la materia, como también del pensar para conocer; o también un conocimiento *a posteriori*, por tanto fisicalista y externalista; el conocimiento modal es constructivo: de lo inferior a lo superior, del conocer al pensar, de la percepción a la cognición, del conocimiento subjetivo al objetivo; es realidad que está demostrada biológicamente, pues a nivel neurológico es acumulativo, el cual está demostrado desde la estructuración del conocimiento con la implicación de los sistemas antedichos (ver Adam Just y Varma, 2007; Hebb, 1949/2002).

El conocimiento perceptual sigue este proceso:

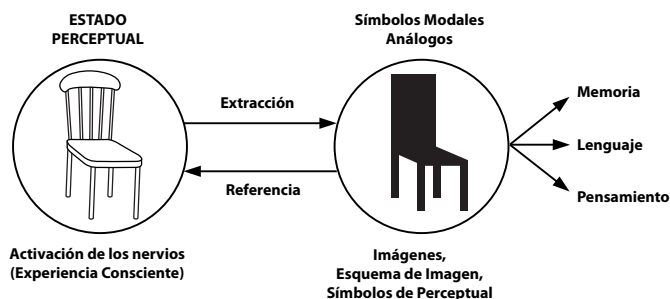


Figura 3.

El conocimiento modal va de lo inferior a lo superior, de los predicados a los sustantivos, de los estímulos externos e internos a la imagen y, de esta, al concepto, de la sintaxis a la semántica. Esta modalidad se registra en la memoria a largo plazo. Subyace a las futuras construcciones en el conocimiento y en la ciencia.

El sistema amodal sigue este proceso de conocer:

Sistemas de Símbolo Amodal

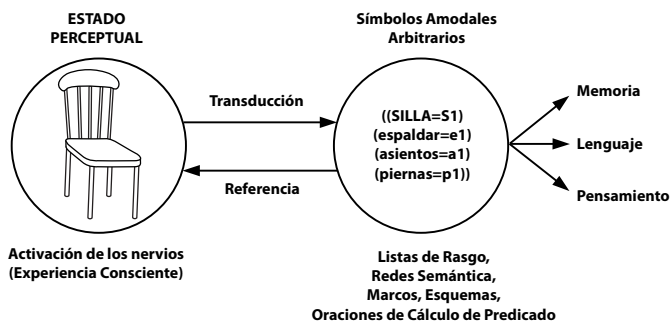


Figura 4.

El conocimiento amodal es aprocesual y deductivo, del alto al bajo, de la sustancia a la predicación, de la semántica a la sintaxis. La referencia es constituida; la res extensa ha sido transducida (cfr. Barsalou, 1999).

El núcleo del conocimiento es la percepción. A partir de este material, con el recurso neuronal-cerebral, el ambiente y el tiempo (básicamente la edad de los sujetos), arranca la construcción del conocimiento. El sistema convencional de conceptualización, es uno de clasificación y de categorización deductiva, en los que se va asignando a cada individuo su canon, y que puede ser utilizado libremente para apegarlo a cualquier contenido, por la simple acción de combinación; es un sistema de proposicionar combinando, hasta el punto que puede ofrecer mundos potenciales lógicos, pero inexistentes; en efecto, es un siste-



ma que trasciende la percepción. El sistema de conceptualización perceptual es más pesado; los sujetos se acercan a la realidad y de manera metafórica hacen la foto de la realidad, a la cual va clasificada posteriormente, una vez que se tengan más imágenes para asociarlas de acuerdo a lo existente, por tanto es una construcción desde lo real, con los atributos predicativos; no es nada convencional. En efecto, este sistema perceptual se lo conoce como de registración (ver Barsalou, 1999; Barsalou, 2005b; Barsalou y Hale, 1993; Barsalou, Santos, Simmon, Wilson, 2007b; Barsalou, 2008).

El concepto se convierte en una síntesis de las más diversas variedades ‘fotográficas’, por ello es un simulador de la realidad, en modo de potenciar, fundado en la lejana percepción, el contenido del conocimiento. Para la construcción de conceptos abstractos seguimos similar proceso que se explicará en la tesis con un mecanismo especial. Entonces viene la clasificación/categorización: la categorización se concentra en lo más profundo de las propiedades, sin quedarse en lo obvio; es un producto de síntesis de las múltiples entradas perceptuales: puede relacionar cosas, interconectarlas, descubrir semejanzas y diferencias; es una acción de comparación entre las cosas percibidas e incluídas en clases (ver Goldstone & Johansen, 2003; Oakes & Madole, 2003; Rakison, 2005; Samuelson, Perry, & Warrington, 2007; Samuelson y Perone, 2010).

Una realidad novedosa en el conocer está dada por el concepto de simulación: el conocimiento inicialmente no es simulado, ni conceptual, ni categorial, sin embargo en la medida que se consolida, el sujeto no necesita tener la experiencia nuevamente, sino la asunción, básicamente neural interna, al cerebro en un tiempo brevísimo, en el que retoma la imagen y la usa; es decir, los sujetos ripristinan o repromulgan los prototipos perceptuales y los contextualizan en el marco de reflexión, acción, deci-

sión. No habría repristinación si no se simula el concepto en realidades ajenas a las que se engendró.

La justificación de la cognición extendida

Frege, desde su posición de filósofo analítico, proyecta las líneas para una calificación de la verdad/falsedad de las propuestas. El producto construido tiene que sujetarse a dos tareas: la primera es la elaboración de los juicios, sus contenidos; la segunda es la justificación de los casos de juicio. Naturalmente, Frege se concentró en la segunda. Él dice que la proposición designada sea a priori o a posteriori no mira el contenido, sino las bases más profundas que la sostienen como verdadera³¹.

La justificación de las proposiciones de la cognición incorporada tiene serias dificultades que superar. Las más fácilmente solubles son aquellas que los mismos autores que la defienden la encuentran en el campo del confronto; básicamente son objeciones de contenido y aún están en desarrollo. Estas críticas vienen de los behavioristas, filósofos de la lengua, de los críticos de la imaginación en filosofía, que refieren que teorías perceptuales son holistas y no tienen representaciones de composición. Sin duda alguna esta afirmación es producto del desconocimiento del proceso, puesto que la composicionalidad es nuclear en la formación de percepción; para la percepción no hay la imagen en la cabeza, sino es una imagen en composición, a partir de las mismas experiencias del sujeto; las imágenes mentales se van construyendo a partir de lo inferior (ver Barsalou *et al.*, 1993; Roth & Kosslyn, 1988; Kosslyn *et al.*, 1988).

Críticas de contenido son las que provienen de las teorías modularistas y conexionistas. A la teorías modal la consideran todos como contenedora de imágenes conscientes y no representaciones inconscientes. Les ven como



teorías que crecen en modalidades sensoriales y no experimentales, tales como la propiocepción y la introspección; tienen representaciones estáticas y no dinámicas; que incluyen colecciones empíricas de *sense data* y no mecanismos restringidos genéticamente (ver Fodor, 1975; Geach, 1957; Dennett, 1969). Estos argumentos son rebatibles debido a la dinámica del desarrollo del conocimiento y a una comprensión de la interrelación del cerebro y el ambiente en la dinámica de la mente.

En el campo de la justificación de la teoría, la tarea es la destrucción de que la *neurofilosofía* no es más que una consecuencia lógica de la neurociencia; la *neurofilosofía* en esto, es epistemológicamente insostenible; allí se da a entender que los objetivos filosóficos son absorbidos en el método experimental de la ciencia y la suficiencia de la sola ciencia; por tanto, una recuperación de la metafísica materialista o, más vale, disolviendo el concepto metafísico.

Si es que la cognición incorporada disuelve el concepto metafísico, entonces está en la misma línea, heredada desde Hume y Berkeley, de los filósofos analíticos de finales del novecientos que van hasta la mitad del veinte, que reducen la filosofía a la continuidad de la ciencia, solamente expuestos de manera más abstracta que el cotidiano acontecer científico (cfr. Quine 1960), pero con un soporte epistémico pobre, puesto que un conocimiento a partir de la percepción se define: como una subjetividad en el conocimiento; se construye sobre una lógica privada, cuya cima es el relativismo epistémico; anula la distinción entre apariencia y realidad y, por fin, no son de espacio público, sino de existencia privada (cfr. Moore, 1953, cap 2.).

En el siguiente ejemplo fijémonos lo complicado que resulta dar a validez al conocimiento desde una posición exclusivamente perceptual: si decimos

“Yo percibo una *x*”, concluyo “Yo conozco una *x*”

Se termina dando carácter de validez a cualquier proposición, simplemente por vía *posteriori*. Se termina en un puro externalismo perceptual. Pero también es ilegal deducir la percepción desde la amodalidad del conocimiento, pues queda en puros términos analíticos, sin aumento de la ciencia y centrado en el pensar, sin el conocer que es sumatorio.

La solución epistémica propuesta en la cognición incorporada es de orden *sintético a priori*. La atención no es la demostración que, por medio de los procesos descritos, llega a la conclusión que el cerebro piensa. Esta propuesta es arriesgada, puesto que se está deduciendo una característica que no está implícita en las premisas. No se dice aquí jamás: “El cerebro piensa”, pues hemos demostrado que no existe ninguna área cerebral responsable del solo pensar; lo que sí se pone de manifiesto es “lo que sucede en el cerebro cuando se piensa” en relación con el ambiente. De esta fenomenología “fotográfica” se infiere una explicación filosófica: el proceso de conocimiento es incorporado-modal. Es normal que en esta explicación aparezca el problema de la “Mente” tanto en la relación con el cerebro y con el ambiente. En este sentido, por un lado, asumimos los datos de la ciencia cognitiva, sus resultados objetivos, en términos kantianos asumimos los juicios que aumentan los sintéticos; por otro lado, presentamos una explicación de la prioridad de una superestructura que permite articular los conocimientos, ciertamente no como área cerebral, sino como una red que canoniza el conocer.



Notas

- 1 “There are stronger and weaker versions of EC claims: Some claim that the body and its environment are constitutive of cognition, and thus cognitive science should *only* study the body and its environment, while others claim that the body and its environment play a



- fundamental role in shaping cognition, and the *emphasis* in cognitive science should be on the body and its environment. See Shapiro, 2007 and Wilson, 2002 for analyses of the various claims of EC". Shannon S. 2010. 1.
- 2 John Locke (1690/1959) *An essay concerning human understanding, vols. I and II*. 1st edition. Dover. (Original work published in 1690).
 - 3 David Hume (1739/2001) *Tratado de la naturaleza humana*. Libros en la Red, Servicio de Publicaciones. Diputación de Albacete.
 - 4 George Berkeley (1710/1982) *A treatise concerning the principles of human knowledge*. Hackett. (Original work published in 1710).
 - 5 Immanuel Kant (1787/2006) Immanuel Kant, *Crítica de la Razón Pura*, México: Santillana Ediciones Generales; (2008) *Los progresos de la metafísica (edición bilingüe alemán-español)*, Colección Biblioteca Immanuel Kant, FCE, UAM, UNAM, México; 2007 *Metafísica – Dohna*, Colección Hermeneia, Volumen 73, Salamanca: Ed. Sígueme; 1999 *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia (edición bilingüe)*, Colección Fundamentos, Volumen 153, Madrid: Ed. Istmo.
 - 6 Edmund Husserl (1982) *La idea de la fenomenología*. Cinco lecciones. Traducción y presentación de Miguel García-Baró. México--Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Ed. Fondo de Cultura Económica España.
 - 7 As basic principles...
 The psychological is to be sharply separated from the logical, the subjective from the objective;
 The meaning of a Word must be inquired after in propositional context, not in insulation;
 The distinction between concept and object is to be kept in sight--
 Wo Aydede, M. y G. Güzeldere r 'idea' always in the psychological sense, and have distinguished ideas from concepts and objects. If one permits the second basic principle to be unheeded, one is almost compelled to take as the meaning of words inner images of acts of the individual mind, and therewith to infringe also upon the first. As to what the point concern, it is only an illusion if one means that the concept can be made an object without changing it... (ver Frege 1884/2004, p. 17).
 - 8 Donald O. Hebb (Donald Olding). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*, 2002 by Mary Ellen Hebb (1949 by John Wiley & Sons Inc.)
 - 9 Allan Paivio, *Mental representations*, 1986 by Oxford University Press.

- 10 Jean Piaget (1954) *The construction of reality in the child*. Basic Books; (1945/1962) *Play, dreams, and imitation in childhood*. W. W. Norton; (1947/1972) *The psychology of intelligence*. Littlefield, Adams & Co.
- 11 Lawrence W. Barsalou. 1999. Perceptual symbol systems. *Behav. Brain Sci.* 22:577–660.
Lawrence W. Barsalou 2003. Situated simulation in the human conceptual system. *Lang. Cogn. Process.* 18: 513–62.
Lawrence W. Barsalou. 2005a. Abstraction as dynamic interpretation in perceptual symbol systems. In *Building Object Categories*, Carnegie Sympos. Ser., ed. L. Gershkoff-Stowe, D. Rakison: 389–431. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Lawrence W. Barsalou 2005b. Continuity of the conceptual system across species. *Trends Cogn. Sci.* 9: 309–11.
Lawrence W. Barsalou. 2007. Grounding symbolic operations in the brain's modal systems. In *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific approaches*, ed. GR Semin, ER. Smith. New York: Cambridge Univ. Press. In press
Lawrence W. Barsalou, Ak. Barbey, WK. Simmons y A. Santos. 2005. Embodiment in religious knowledge. *J. Cogn. Cult.* 5:14–57.
Lawrence W. Barsalou, C. Breazeal y LB. Smith. 2007a. Cognition as coordinated noncognition. *Cogn. Process.* 8: 79–91
Lawrence W. Barsalou y CR. Hale. 1993. Components of conceptual representation: from feature lists to recursive frames. In *Categories and Concepts: Theoretical Views and Inductive Data Analysis*, ed. I Van Mechelen, J. Hampton, R. Michalski y P. Theuns: 97–144. San Diego, CA: Academic
Lawrence W. Barsalou, P. M. Niedenthal, A. Barbey y J. Ruppert. 2003. Social embodiment. In *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 43, ed. B Ross: 43–92. San Diego, CA: Academic.
Lawrence W. Barsalou, A. Santos, WK. Simmon y C. D. Wilson. 2007b. Language and simulation in conceptual processing. In *Symbols, Embodiment, and Meaning*, ed. M De Vega AM, Glenberg. AC, Graesser A. Oxford: Oxford Univ. Press. In press
Lawrence W. Barsalou y K. Wiemer-Hastings. 2005. Situating abstract concepts. In *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thought*, ed. DPecher, R Zwaan: 129–63. New York: Cambridge Univ. Press
- 12 Rómulo San Martín, *Apuntes de Teoría del conocimiento* (no publicados), 2006.



- 13 Aristotelian notions of cause, and Aristotelian terminology, were replaced by notions of constitution—as in the constitution of visible bodies and their properties—by invisible corpuscles and their properties, and by the notion of a cause as a change in some local condition that brings about changes in other local conditions. Newton assimilated the notion of cause into the notion of force, which, like “cause,” was a kind of placeholder for many specific kinds of lawful relationships. So, by the beginning of the eighteenth century, one might have expected a mathematical theory of causality to develop, but it did not. The mathematics told against it. Mathematicians were focused on the calculus, including its application to probability theory, and algebra as well combinatorics (Hanson y Glaymor, 118).
- 14 El procesamiento cognitivo humano, literalmente extiende dentro el entorno ambiental el organismo, y los estados cognitivos humanos literalmente se componen—como un todo hace sus propias partes—de elementos en aquel ambiente (Rupert, 2004: 389).
- 15 If cognition is the emergent product of computation in a network of collaborating brain areas, and if computation within each brain area and communication between brain areas consume resources, then resource constraints must shape cortical information processing, and thus cognitive information processing as well (Adam Just y Varma, 2007: 154).
- 16 Neo-mammals have realized much more. They accomplished a full integration among the reptilian brain (able to perform a basic learning), the limbic system (capable of a more refined learning through experience) and the neo-cortex (allowing for learning through thinking). This is essential for allowing large increases in cognitive performance (Auleta, 393).
- 17 “The Hebbian viewpoint is also different from the holistic view that “everything is equally distributed,” because it implies that the representation of, for example, an image may involve cortical areas entirely different from those contributing to the representation of, say, an odor. Accordingly, the representation of a word would not be restricted to a small cortical locus, but would be distributed over well-defined areas, for example over Broca’s, Wernicke’s, and some other areas.

The Hebbian model is based on three fundamental assumptions about cortical functioning, which can be summarized as follows:

1. Coactivated neurons become associated.
2. Associations can occur between adjacent or distant neurons; that is, the entire cortex is an associative memory.

3. If neurons become associated, they will develop into a functional unit, a cell assembly.” (Pulvermüller, F. 1999, 253.)
- 18 “La unión constante de nuestras percepciones semejantes es una prueba convincente de que las unas son causas de las otras, y la prioridad de las impresiones es una prueba igual de que nuestras impresiones son las causas de nuestras ideas y no nuestras ideas de nuestras impresiones” (Hume, 1739/2001: 22).
- 19 “No solo esto es cierto cuando los órganos de la sensación se hallan totalmente destruidos, sino también cuando no han sido jamás puestos en acción para producir una impresión particular. No podemos formarnos una idea precisa del sabor de un platano sin haberlo probado realmente” (Hume, 1739/2001: 23).
- 20 que, como nuestras ideas son imágenes de nuestras impresiones, podemos formar ideas secundarias que son imágenes de las primarias, como se ve por el razonamiento que hacemos acerca de ellas. Esto no es, propiamente hablando, tanto una excepción de la regla como una explicación de ella. Las ideas producen imágenes de sí mismas en nuevas ideas; pero como se supone que las primeras ideas se derivan de impresiones, sigue siendo cierto que todas nuestras ideas simples proceden mediata o inmediatamente de sus impresiones correspondientes (Hume, 1739/2001: 23).
- 21 (...) Pero lo empírico, esto es, aquello mediante lo cual un objeto, en lo que respecta a su existencia, es representado como dado, se llama sensación (*sensatio, impressio*), en la que consiste la materia de la experiencia, y que, en unión con la conciencia, se llama percepción, a la cual debe añadirse aún la forma, esto es, la unidad sintética de la apercepción de la misma* en el entendimiento (por consiguiente, la que es pensada a priori);* debe añadirse para producir experiencia como conocimiento empírico, para lo cual, puesto que no percibimos inmediatamente el espacio ni el tiempo mismos, en los cuales debemos señalar su lugar, mediante conceptos, a todo objeto de la percepción, son necesarios principios a priori según meros conceptos del entendimiento, que demuestran su realidad mediante la intuición sensible, y, en unión con esta, de acuerdo con la forma de ella, dada a priori, hacen posible la *experiencia*, que es un conocimiento a posteriori enteramente cierto (Kant, 2008: 27-28; 15. Ver también en Kant , 2006: 82-83).
- 22 “(...) toda síntesis, que hace posible la misma percepción, se halla sujeta a las categorías. Además, teniendo en cuenta que la experiencia es un conocimiento obtenido por medio de percepciones enlazadas, las categorías son condiciones de posibilidad de la experiencia



- y, por ello mismo, poseen igualmente validez *a priori* respecto de todos los objetos de la experiencia” (Kant, 2006: 171).
- 23 “(...) aunque todos los juicios de experiencia son empíricos, esto es, tienen su fundamento en la percepción inmediata de los sentidos, sin embargo, no son por eso, inversamente, juicios de experiencia todos los juicios empíricos; sino que a lo empírico, y, en general, a lo dado a la intuición sensible deben agregarse además ciertos conceptos que tienen su origen enteramente *a priori* en el entendimiento puro, conceptos bajo los cuales es ante todo subsumida toda percepción y entonces puede ser transformada, por medio de ellos, en experiencia” (Kant, 1999: 125-126).
 - 24 According to this view sensory data and perspectives are at each level contents grasped as (*aufgefasst als*) manifestations of one and the same intelligible core. But this analysis distorts both the sign and the meaning: it separates out, by a process of objectification of both, the sensecontent, which is already ‘pregnant’ with a meaning, and the invariant core, which is not a law but a thing; it conceals the organic relationship between subject and world, the active transcendence of consciousness. (Merleau-Ponty, 1945/2002).
 - 25 “No comprendemos cómo puede la percepción alcanzar lo trascendente; pero comprendemos cómo puede alcanzar lo inmanente la percepción, en la forma de la percepción refleja y puramente inmanente, en la forma de la percepción reducida. Pero ¿por qué entendemos esto? Es que vemos directamente y captamos directamente lo que mentamos intuitiva y aprehensivamente” (Husserl, 1982: 61).
 - 26 “percepción externa hay que llegar a ver el “objeto percibido en cuanto tal” —con abstracción del carácter de ser percibido, que es algo que figura en este nóema anteriormente a todo pensar explicitante y conceptual— como algo de que se destaca el sentido del objeto, el *sentido de la cosa de esta percepción*, el cual es distinto de una percepción a otra (incluso respecto de “la misma” cosa)” (Husserl, 1997: 316).
 “La percepción exterior tiene una perfecta claridad en cuanto a todos los aspectos del objeto que se dan realmente en ella en el modo de lo originario. Pero también nos brinda, eventualmente con la cooperación de la reflexión sobre ella, claros y persistentes casos singulares para llevar a cabo análisis esenciales universales de índole fenomenológica, en particular incluso análisis de los actos” (Husserl, 1997: 156).
 - 27 He aquí una síntesis bibliográfica del desarrollo del problema.
 J.J.C. Smart, “Sensations and Brain Processes”, *Philosophical Review* 68 (1958): 141–156. Herbert Feigl, “The ‘Mental’ and the ‘Physical’”, *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, vol. 2, ed. Herbert

Feigl, Grover Maxwell, and Michael Scriven (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1958).; U.T. Place, "Is Consciousness a Brain Process?", *British Journal of Psychology* 47, Part I (1956): 44–50.; Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson and Company, Ltd., 1949).

C.D. Broad, *The Mind and Its Place in Nature* (London: Routledge & Kegan Paul, 1925).; Hilary Putnam "The Nature of Mental States", *Collected Papers* II (Cambridge:

Cambridge University Press, 1975); Zenon Pylyshyn, *Computation and Cognition* (Cambridge: MIT Press, 1985).

- 28 (I) [Ontological physicalism] Any creature (or system) with mentality is wholly constituted by physical parts—ultimately, basic physical particles.

There are no nonphysical residues (e.g., Cartesian souls, entelechies, élan vital, and the like).

(II) [Mereological supervenience] Mental properties supervene on microstructures of the creatures that have them—that is, on the fact that these creatures are made up of such-and-such parts with such-and-such properties and configured in a structure defined by such-and-such relations (Kim, J. 1997: 193).

- 29 Cfr. Paul D. Siakaluk, Penny M. Pexman, Christopher R. Sears, Kim Wilson, Keri Locheed and William J. Owen, 2008: 592.

- 30 Beginning at about age four, children come to recognize assertions as the expression of someone's belief. A milestone in their cognitive development that lays the way for further achievement in epistemological understanding. This initial connection of knowing to its subjective or human source, with its implication that assertions do not necessarily correspond to reality, renders assertions susceptible to evaluation vis-à-vis the reality from which they are now distinguished (Kuhn, Cheney, Weinstock, 2000: 312).

- 31 "In one designates a proposition a *posteriori* or *analytic* in my senses, then one does not judge the psychological, physiological and physical relations, which have made it possible to form the content of the proposition in consciousness, nor is it about the way in which another person, perhaps erroneously, has come to regard it as true; rather, it is about the deepest basis on which the justification for holding it to be true rests" (Frege, G. 1884/2004, 19).

Bibliografía

Textos

Adam Just, M. y S. Varma

- 2007 "The organization of thinking: What functional brain imaging reveals about the neuroarchitecture of complex cognition", en: *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7: 153-191.

Aydede, M. y G. Güzeldere

- 2005 "Cognitive Architecture, Concepts, and Introspection: An Information-Theoretic Solution to the Problem of Phenomenal Consciousness", en: *Nous* 39: 197-255.

Barsalou, Lawrence W. y CR. Hale

- 1993 "Components of conceptual representation: from feature lists to recursive frames", en: I. Van Mechelen, J. Hampton, R. Michalski, P. Theuns (eds.). *Categories and Concepts: Theoretical Views and Inductive Data Analysis*. San Diego: CA. Academic.

Barsalou, Lawrence W. *et al.*

- 1993 "Concepts and meaning", en: K. Beals, G. Cooke, D. Kathman, K.E. McCullough, S. Kita, & D. Testen (eds.). *Chicago Linguistics Society 29: Papers from the parasession on conceptual representations* (23-61). Chicago: University of Chicago: Chicago Linguistics Society.

Barsalou, Lawrence W.

- 1999 "Perceptual symbol systems", *Behav. Brain Sci.* 22: 577-660.
2003 "Situating simulation in the human conceptual system", *Lang, Cogn, Process*, 18: 513-562.
2005a "Abstraction as dynamic interpretation in perceptual symbol systems", en: Carnegie Sympos, Ser. (eds.). L. Gershkoff-Stowe, D. Rakison *Building Object Categories*. New Jersey: Mahwah, Erlbaum.
2005b "Continuity of the conceptual system across species", *Trends Cogn. Sci.* 9: 309-11.
2007 "Grounding symbolic operations in the brain's modal systems", en: G. R. Semin y E. R. Smith. *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific approaches*, (eds.). New York: Cambridge Univ. Press.
2008 "Grounded cognition", *Annual Review of Psychology*, 59: 617-645.

- Barsalou, Lawrence W. *et al.*
 2007 "Embodiment in religious knowledge", *J. Cogn. Cult*, 5: 14-57.
- Barsalou, Lawrence W. *et al.*
 2007a "Cognition as coordinated noncognition", *J. Cogn. Process.* 8: 79-91.
- Barsalou, Lawrence W. *et al.*
 2007b "Language and simulation in conceptual processing", en: *Symbols, Embodiment, and Meaning*, (eds.). M. de Vega A. M., *et al.* Oxford: Oxford Univ. Press.
- Barsalou, Lawrence W. *et al.*
 2005 "Situating abstract concepts" en: D. Pecher y R. Zwaan (eds.). *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thought*. 129-63. New York: Cambridge Univ. Press.
- Barsalou, Lawrence W. *et al.*
 2003 "Social embodiment", en: *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 43, ed. B Ross, 43-92. San Diego, CA: Academic.
- Barsalou, Lawrence W. y C. R. Hale
 1993 "Components of conceptual representation: From feature lists to recursive frames", en: I. Van Mechelen, *et al.*, (eds.). *Categories and concepts: Theoretical views and inductive data analysis*. Academic Press.
- Berkeley, George
 1710/1982 *A treatise concerning the principles of human knowledge*. Hackett.
- Changeux, Jean-Pierre
 2009 *The physiology of truth: neuroscience and human knowledge*. Harvard University Press.
- Chomsky, Noam
 1957 *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cory, G. & R. Gardner (eds.)
 2002 *The evolutionary Neuroethology of Paul MacLean, Convergences and frontiers*. Westport: Praeger.
- Dennett, Daniel
 1969 "The nature of images and the introspective trap", en: Dennett D. *Content and consciousness*. New York: Routledge.
- Fodor, J. A.
 1975 *The language of thought*. Harvard University Press.
 1983 *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Bradford Books, MIT Press.

- Fodor J. A. y Z. W. Pylyshyn
1988 "Connectionism and cognitive architecture: a critical analysis". *Cognition* 28:3-71.
- Geach, P. T.
1957 *Mental acts*. New York: Routledge.
- Goldstone, R. & Lawrence W. Barsalou
1998 "Reuniting perception and conception", *Cognition*, 65.
- Goldstone & Johansen
2003 "Final commentary: Conceptual development from origins to asymptotes", en: *Early category and concept development: Making sense of the blooming, buzzing confusion*. New York: Oxford University Press.
- Gödel, K.
1944 "Russell's Mathematical Logic", en: *Russell*, B.
- Frege, G.
1884/2004 *The foundations of arithmetics*. New York: Pearson Longman.
- Hanson, S. & C. Glymour
2010 "Discovering How Brains Do Things", en: Stephen José, Hanson and Martin Bunzl (eds.). *Foundational Issues in Human Brain Mapping*. Cambridge: Cambridge MIT Press.
- Hebb, Donald Olding
1949/2002 *The organization of behavior: a neuropsychological theory*, by Mary Ellen Hebb.
- Hume, David
1739/2001 *Tratado de la naturaleza humana*. Libros en la Red Servicio de Publicaciones, Diputación de Albacete.
- Husserl, Edmund
1982 *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*, Traducción y presentación de Miguel García-Baró, México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. España: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- 1997 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Introducción + Libro Primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 4a. reimpresión.
- Kim, J.
1997 The mind-body problem: taking stock after forty years, Noûs, Volumen 31.
- Jeannerod, M.
1981 "Intersegmental coordination during reaching at natural vi-

sual Objects” en: J. Long y A. Baddeley (eds.). *Attention and performance IX*.

Jeannerod, M.

- 1983 *Le cerveau-machine. Physiologie de la volonté*. Fayard, Paris. English translation: *The brain-machine, The development of neurophysiological thought*. Cambridge: Harvard University Press, MA, 1985.
- 1988 *The neural and behavioural organization of goal-directed movements*. Oxford: Oxford University Press.
- 1994 “The representing brain, Neural correlates of motor intention and Imagery”, *Behavioral and Brain Sciences*, 17.
- 1995 “Mental imagery in the motor context”. *Neuropsychologia*, 33.
- 1997 *The cognitive neuroscience of action*. Oxford: Blackwell.
- 1999 “To act or not to act: perspectives on the representation of actions”, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A.
- 2001 “Neural simulation of action: a unifying mechanism for motor cognition”. *Neuroimage*, 14.
- 2003a “The mechanisms of self-recognition in humans”, *Behavioral Brain Research*, 142.
- 2003b “Consciousness of action and self-consciousness, a cognitive neuroscience approach”, en: J. Roessler y N. Eilan (eds.). *Agency and self-awareness. Issues in philosophy and psychology*: 128-49. New York: Oxford University Press.
- 2004a “How do we decipher others’ minds”, en: J. M. Fellous y M. A. Arbib (eds.). *Who needs emotions? The brain meets the robot*: 147-69. Oxford: Oxford University Press.
- 2004b “Actions from within”. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2.
- 2004c “Visual and action cues both contribute to the self-other distinction”, *Nature Neuroscience*, 7.
- 2006a *Motor cognition: what actions tell the self*. Oxford: Oxford University Press.
- 2006b “Consciousness of Action as an Embodied Consciousness”, en: Susan Pockett, William P. Banks, and Shaun Gallagher (eds.). *Does Consciousness Cause Behavior?*. Massachusetts, Cambridge: The MIT Press.

Jeannerod, M. y V. G. Frak

- 1999 “Mental simulation of action in human subjects”, *Current Opinions in Neurobiology*, 9.

Jeannerod, M. y P. Jacob

- 2005 “Visual cognition, A new look at the two visual systems mo-

- del", *Neuropsychologia*, 43.
- Jeannerod, M. y E. Pacherie
 2004 "Agency, simulation and self-identification", *Mind and Language*, 19.
- John Haugeland
 1998 "Mind embodied and embedded", en: *Haugeland, Having Thought: Essays in the metaphysics of Mind*. Cambridge: Harvard.
- Kant, Immanuel
 2006 *Crítica de la Razón Pura*. México: Santillana Ediciones Generales.
 2008 *Los progresos de la metafísica (edición bilingüe alemán-español)*. Colección Biblioteca Immanuel Kant, FCE, UAM. México: UNAM.
 2007 *Metafísica-Dohna*. Colección Hermeneia, Volumen 73, Salamanca: Ed. Sígueme.
 1999 *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia (edición bilingüe)*. Colección Fundamentos, Volumen 153. Madrid: Ed. Istmo.
- Kosslyn, S.M. *et al.*
 1988 "Sequential processes in image generation", *Cognitive Psychology*, 20.
- Kuhn, D. *et al.*
 2000 *The development of epistemological Understanding*, *Cognitive Development* 15.
- Lakoff, G. y M. Johnson
 1999 *Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Locke, John
 1690/1959 *An essay concerning human understanding, vols. I and II*. 1st edition. Dover (Original work published in 1690).
- MacLean, P.
 1990 *The triune brain in evolution, role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.
- Martin, A. *et al.*
 1995 "Discrete cortical regions associated with knowledge of color and knowledge of action", *Science*, 270.
- Merleau-Ponty M.
 1945/2002 *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
 1948/2004 *The world of perception*. New York: Routledge.
- Moore, G.E.
 1953 *Some mien problems of Philosophy*. New York: Macmillan.

Oakes y Madole

- 2003 "Principles of developmental changes in infants' category formation", en: D. Rakison, y L. Oakes (eds.), *Early category and concept development: Making sense of the blooming, buzzing confusion* (132-158). New York: Oxford University Press.

Paivio, Allan

- 1986 *Mental representations*. Oxford: University Press.

Piaget, Jean

- 1945/1972 *The construction of reality in the child*, Basic Books; (1945/1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*, W. W. Norton; (1947/1972). *The psychology of intelligence*, Littlefield, Adams & Co.

Pinker, S.

- 1954/1996 *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.
1997 *How the mind Works*. London: Penguin Books.

Pulvermüller, F.

- 1999 "Words in the brain's language", en: *Behavioral and brain science* 22.

Quartz, R. y J. Sejnowski

- 1997 "The neural basis of cognitive development: A constructivist manifestó", *Behavioral and Brain Sciences* 20.

Quine, W. V.

- 1960 *Word and Object*, MIT, Press.
1951 "Two dogmas of empiricism", en: *The Philosophical Review* 60.

Robert, Rupert

- 2004 "Challenges to the hipóthesis of external cognition", en: *The Journal of Philosophy*, CI, 8.

Rakison

- 2005b "The perceptual to conceptual shift in infancy and early childhood: A surface or deep distinction?", en: *Building object categories in developmental time*. New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Reichenbach, Hans

- 1938/1961 *EXPERIENCE and PREDICTION An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*. Phoenix: Phoenix Books The University of Chicago Press.

Roth, J.D. y S. M. Kosslyn

- 1988 "Construction of the third dimension in mental imagery", *Cognitive Psychology*, 20.

- Samuelson, Perry y Warrington
 2007 *Drawing conclusions about categorization: Integrating perceptual and conceptual processes in naming*, *Cognitive Creier Comportament*, 11(4).
- Samuelson L. y S. Perone
 2010 "Rethinking Conceptually-Based Inference-Grounding Representation in Task and Behavioral Dynamics: Commentary on "Fifteen-month-old infants attend to shape over other perceptual properties in an induction task," by S. Graham and G. Diesendruck, and "Form follows function: Learning about function helps children learn about shape"", en: E. Ware y A. Booth. *Cognitive Development* 25 (2010).
- Shannon, S.
 2010 "Embodied Cognition and Mindreading", *Mind & Language*, 25.
- Shapiro, L.
 2007 "The embodied cognition research program". *Philosophy Compass*, 2.
- Siakaluk, Paul D. *et al.*
 2008 "The Benefits of Sensorimotor Knowledge: Body-Object Interaction Facilitates Semantic Processing". *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 32.
- Soames, S.
 2003 *Philosophical analysis in the twentieth century*, Volumen I-II. Princeton University Press.
- Striedter, G.
 2006 "Précis of Principles of Brain Evolution", *Behavioral and Brain Sciences* 29.
- Thomson, S. e Immanuel Kant
 2001 "Perceptual and conceptual sources of priming on a word generation task", en: *Memory & Cognition*, 29.
- Wilson, M.
 2002 "Six views of embodied cognition". *Psychonomic Bulletin and Review*, 9.

EL PERSONALISMO CRISTIANO COMO PROPUESTA PARA ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA

167



*Juan Bautista Duhau**

Resumen

Plantea una selección de contenidos y un modo de abordarlos a través de distintas actividades pedagógico didácticas, que presentan el personalismo cristiano como una propuesta filosófica de gran riqueza para ser utilizada en el marco de la educación media. Explicitando una concepción de Filosofía, de su enseñanza y aprendizaje, que, partiendo de una mirada de raigambre personalista sobre el ser humano, propone que los participantes de la actividad escolar se descubran como personas con capacidad de pensar, reflexionar y dar cuenta de lo que piensan. Tam-

* Ingeniero Agrónomo. Profesor en Ciencias Agrarias (Universidad Nacional del Sur, Argentina). Profesor de Filosofía (Instituto Superior Juan XXIII, Obra de Don Bosco, Arg.) y Bach. en Teología (Instituto Superior de Estudios Teológicos Cristo Buen Pastor; Arg., afiliado a la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma). Docente del Área Humanística en el Colegio San José de la Palabra de Dios, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

bién realza el valor del uso de un blog de cátedra para el trabajo de los alumnos.

Introducción

A partir de la experiencia docente como profesor de Antropología Filosófica en el último curso de un colegio de nivel medio confesional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, me propongo señalar que la filosofía personalista y, dentro de esta escuela: el personalismo cristiano, ofrece una riqueza de propuestas capaces de dinamizar la actividad áulica, generando un clima de reflexión y discusión que parta del planteo teórico filosófico para responder preguntas de los alumnos sobre su vida cotidiana.

También presentaré una selección de contenidos y temáticas que han contribuido a motivar a los alumnos, así como modos de trabajo con el uso de las nuevas tecnologías tanto para el desarrollo del cursado de la asignatura como para las instancias de evaluación.

Partimos de una concepción de la filosofía

Toda nuestra práctica educativa puede ser catalogada de actividad filosófica en la medida en que se convierte en un proceso de análisis, búsqueda y explicitación de los supuestos subyacentes; cuando se vuelve un camino de desvelamiento de las relaciones existentes entre las distintas temáticas y situaciones; cuando crítica y creativamente pone en cuestión los valores sociales y los valores del currículum escolar.

Lo propio de la Filosofía en la escuela estaría dado, según Cerletti y Kohan¹, por ofrecer a los estudiantes una

serie de elementos teóricos y metodológicos, una apertura al pensamiento crítico y creativo, que les permita poner en práctica una filosofía que se pregunte acerca de los supuestos, métodos y fundamentos de cada disciplina (Ciencias Naturales, Literatura, Historia, etcétera). De esta manera las otras disciplinas pueden resultar ámbito de aplicación de esta capacidad cuestionadora que la Filosofía moviliza.

Pero, por otra parte, la Filosofía tiene un ámbito propio que le viene dado por un campo problemático que no comparte con ninguna disciplina escolar; se trata de problemas o temáticas que ningún otro saber trata y que son específicamente filosóficas.

Al inicio del ciclo lectivo todos los docentes presentamos nuestras propuestas a los alumnos. En este caso, para comenzar a presentar la filosofía a alumnos adolescentes de 17 años, que fácilmente pueden considerar el abordaje filosófico como aburrido y lejano a la propia realidad, los animo con un texto motivador que da cuenta de la concepción de la Filosofía como cátedra y su “utilidad”.



Profe, ¿para qué estudiamos Filosofía?

Imaginemos un diálogo hipotético que se inicie con esta expresión, que puede ser interpretada por el resto del aula como el reclamo de un alumno de aquellos *caraduras* del curso. Imagino entonces mi respuesta como docente: —Mirá, lo podemos charlar, pero creo que primero deberíamos preguntar: ¿Qué es la filosofía?

La filosofía es la posibilidad de pensar, de reflexionar, de ganar espacios en nuestros pensamientos y en nuestro corazón para averiguar lo que nos pasa. Lo que nos pasa acá en el aula, después en el recreo, cuando volvéis a tu casa, cuando prendés la tele, cuando te co-



nectás a chatear con tus amigos o con la chica que conociste en el boliche. Eso es filosofía.

Filosofía es buscar y rescatar de la memoria de los pueblos la manera en que otras mujeres y otros hombres se animaron a posponer otras cosas para meditar y juzgar su realidad, para buscar profundamente las raíces de su vida y de su existencia. Eso es filosofía.

Filosofía es dar cuenta de lo que me pasa y le pasa al otro, es la posibilidad de hablar y escuchar, de escucharnos y de escucharnos buscar, buscar en nosotros, en lo hondo de nosotros las preguntas mudas para que sean dichas y encuentren respuestas que nos hablen todavía más hondo. Eso es filosofía.

Filosofía es preguntarse ¿qué es el hombre?, y animarnos a decirnos hombres y mujeres de verdad y observar si este mundo nos dice hombre o nos dice persona o nos dice animal o, quizá, no nos diga nada. Eso es filosofía.

Filosofía es aprender a amar la posibilidad de saber, de pensar y de reflexionar, y en esa tarea —porque el amor es un don y una tarea—, el amor nos va personalizando. Cuando te animás a hablar con tu compañero sobre el hombre, la trascendencia, el amor; cuando lo escuchás y te escuchás y nos escuchamos dejamos de decir ‘che, boludo!’²² para ver en el otro a Jorge, a Ana, a la persona que está a mi lado todas las mañanas. Eso es filosofía.

Filosofía es un montón de palabras; hombre, mundo, libertad, amor, trascendencia, conocimiento, virtud, duda, pregunta, asombro, moral, política, guerra y paz, soledad, incertidumbre y certeza, igualdad, todos, nadie, nada, diferencia y mucho más. Tanto más cómo vos querás, como nosotros querramos buscar y preguntar. Eso es filosofía.

Y filosofía es nunca bastante. Porque nunca llegamos a la respuesta, nunca alcanzamos a la filosofía, ella nos alcanza y nos llena de preguntas una vez más. Eso es filosofía...

—Profe, ¿me convida una pastilla?

Desde nuestra visión, la clase de Filosofía se debería caracterizar por su capacidad de análisis crítico de la realidad, que se inicia como propuesta de problematización por parte del docente, que aporta herramientas en la tarea pedagógica de buscar resolver las problemáticas planteadas por los grandes temas de la filosofía y por las temáticas que llegan al aula desde lo social, los medios de comunicación y también desde la realidad vivida y compartida por los alumnos.

Por eso, la clase de Filosofía deberá intentar promover en sus alumnos una actitud filosófica; es allí donde los textos filosóficos serán una herramienta central para el filosofar.

La clase en que los alumnos no se sientan movilizados hacia la búsqueda de la verdad y la investigación filosófica termina provocando hartazgo y anulando toda iniciativa de trabajo comprometido. La motivación debe ser un eje fundamental de la clase de Filosofía, donde el docente debe abrir los ojos a las posibilidades que brinda el arte, los medios de comunicación y la misma informática, para atraer al alumno desde lo más cercano a él y llevarlo hacia las cuestiones filosóficas subyacentes a toda realidad humana.

En el contexto en el que se plantea la enseñanza de la filosofía se debe contar con el diálogo como herramienta, entendido este como un diálogo argumentativo, como un contenido procedimental junto con los contenidos conceptuales y los contenidos actitudinales. La filosofía



se vale del diálogo como recurso, hace de la práctica educativa una práctica dialógica, que nutre el pensar filosófico, manifiesta el carácter problemático y cuestionador, ofrece posiciones que, confrontadas, se alimentan mutuamente.

Otro de los importantes aspectos a destacar de la práctica es la necesidad de la apropiación de ciertas habilidades lógico argumentativas o cognitivas, indispensables para el desarrollo de un pensar sistemático, que constituyen una condición para el filosofar y no un fin en sí mismas.

La clase de Filosofía necesita de múltiples habilidades de pensamiento: dar razones, distinguir las razones de las pseudorazones, establecer conexiones y distinciones, clarificar conceptos, sentidos y significaciones, entender y aplicar relaciones de parte/todo y medio/fin, trazar analogías, formular, usar y remover criterios, entender y evaluar argumentos (reconocer falacias y contradicciones), identificar, justificar y cuestionar supuestos, anticipar, predecir y explorar consecuencias, etcétera

¿Para qué esta materia, este año, en mi vida? Esta es la pregunta que buscamos responder en el laborioso diálogo del aula, siempre con el horizonte de descubrirnos personas; personas con capacidad de pensar, de reflexionar y de dar cuenta de lo que pensamos. Ser capaces de conciencia sobre nosotros mismos, de decirnos quiénes somos y qué queremos. ¿Y para qué? Para poder decir soy yo y no soy lo que me imponen. Para no ser una subjetividad controlada, sino una persona capaz de elegir y vivir en libertad, capaz de amar y trabajar en libertad.

También para poder poner en palabras, encontrar palabras para expresar las preguntas, los ideales que el corazón joven inevitablemente lleva dentro suyo y busca exteriorizar de modos diversos. También, uno de los objetivos de la asignatura será mostrar caminos prácticos para que los alumnos puedan encontrar palabras que expresen su mundo interno. Como dice Juan Gelman: "El día que el

corazón aprenda a leer y a escribir se verán cosas grandes [...] Será un gran día, encontrará la palabra que se perdió hace millones de dolores” (Gelman, 2004: 94). Así el ejercicio de la filosofía es la posibilidad de encontrar la palabra olvidada para poder plasmarla como comunicación de vida en medio del mundo.

... y de una mirada sobre el hombre

Vivimos dentro de la revolución premonitrice anunciada por Nietzsche, quién profetizó los tiempos de la muerte de Dios y la divinización del hombre; con la muerte de Dios el futuro no está en manos de nadie más que del hombre y por ello carece de sentido hablar de salvación³. La sed de trascendencia, el sentido del obrar del hombre, no puede ser resuelto por las ideologías contemporáneas que identifican destino con finalidad del hombre en una praxis histórica. En este sentido, las tradiciones religiosas pueden jugar un papel muy significativo en la elaboración de un marco ético común y un horizonte global de sentido para la vida del hombre⁴. Decir que la persona solo es aquello que realiza en su vida mundana y que su vida, toda su vida, se define en el devenir de la praxis humana no alcanza al corazón del hombre, pues no colma la sed de sentido de la existencia que se expresa en la necesidad de contar con un puerto de llegada, un destino para el derrotero de la existencia. El desconcierto posmoderno ha alcanzado al concepto de sentido del obrar humano, el “para qué hacemos lo que hacemos”.

Se trata de la sed de trascendencia, de la sed de Dios, que permanece firme en el hombre a pesar de los tiempos; lo dice el profeta antiguo: “Había en mi corazón algo así como fuego ardiente, prendido en mis huesos, y

aunque yo trabajaba por ahogarlo, no podía” (Jer 20, 9b.) y lo reafirma el poeta contemporáneo:

es frecuente que un hombre
se revise la frente hallándote debajo
encendida apagada es frecuente
que sucedan estas cosas mi Dios
con un hombre que será destruido
y no te arrancarán de su sed⁵.

174



Esta sed de resolver los enigmas de la vida y de descubrir aquellas cosas que encierran el sentido profundo de la existencia es una necesidad que no ha perdido vigencia a lo largo del desarrollo de la cultura moderna y es por eso que las ciencias sociales continúan en la búsqueda de

un paradigma que permita superar la cultura del crecimiento de las ambiciones individuales, del exceso de autonomía de los individuos y grupos elitistas que no tienen en cuenta el bien de las otras personas; de superar la rivalidad crónica que a menudo es motivo de conductas agresivas; y también de la creciente desproporción entre un estrato de gente que se enriquece de manera injusta y gente que es marginada en la miseria, el desempleo y la falta de vivienda (Gallagher, 1997: 199).

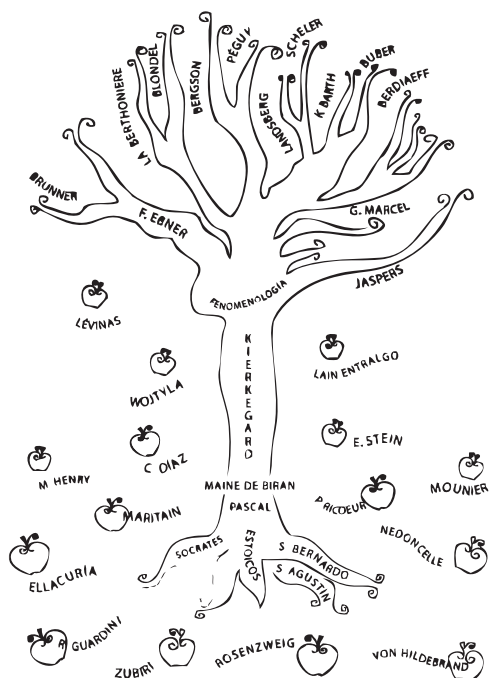
Al hacer una propuesta a los alumnos encontramos que el personalismo cristiano es una perspectiva filosófica que responde a este paradigma que hoy buscan las Ciencias Sociales y que encierra un potencial crítico y propositivo capaz de ser utilizado en la programación de un currículo escolar en el área de la Filosofía.

Al hablar de personalismo nos estamos refiriendo a la perspectiva filosófica iniciada por Emmanuel Mounier (Grenoble, 1905-Châtenay-Malabris, 1950) y que se ha expandido en múltiples ramificaciones conformando un gran árbol [cómo apreciamos en la ilustración⁶], en palabras de José Francisco Serrano, quien señala:

El árbol de la ciencia del personalismo se nutre de la savia de la rama Péguy: Péguy, Maritain, Mounier, Domenach, Lacroix, Berdiaev y Manzana; de la rama de Scheler: von Hildebrand, Landsberg y Xirau; de la rama fenomenológica-tomista: Wojtyla, Stein y Nédoncelle; de la rama Zubiri: Zubiri, Ellacuría, Aranguren y Laín; de la rama dialógica: Rosenzweig, Buber, Lévinas, Kierkegaard, Ebner, Brunner, Marcel, Guardini, Ruíz de la Peña, Manjón, Marías —padre, por supuesto—; y de la rama hermenéutica: Ricoeur⁷.



Figuras del **PERSONALISMO**





No es el objetivo de este artículo describir la variedad de temáticas y el modo de abordarlas del personalismo cristiano, pero es necesario destacar que este centra su atención en la persona humana, no como un objeto acabado, sino como...

una actividad vívida de autocreación, de comunicación y de adhesión que se aprehende y se conoce en su acto, como movimiento de personalización. Así la persona humana constituye pues el eje y el valor clave del pensamiento personalista” (Guita, 1999: 26).

...para hacer una propuesta de contenidos

¿Qué contenidos proponer a los alumnos de un último año de estudios de nivel medio en una asignatura que busca introducirlos en la filosofía desde el tema antropológico? En general, los docentes nos encontramos en serios dilemas al concentrarnos en la tarea de la selección de contenidos o autores frente a lo vasto de esta área de estudios.

Nos hemos planteado varios objetivos frente a la selección de contenidos: realizar propuestas claras, concretas y, sobre todo, realizables; no dejar de lado temáticas que se abordan en los años iniciales de la formación superior en las materias humanísticas (por ejemplo, el materialismo histórico marxista) o perspectivas filosóficas de discusión actual (como el nihilismo nietzscheano); presentar el pensamiento filosófico desde o por medio de planteos sociales cercanos a la vida de los adolescentes para provocar el pensamiento crítico; y por último, la utilización del contenido filosófico como herramienta para la comprensión del hombre y del hombre encarnado en nuestra realidad concreta.

Frente a lo ambicioso de nuestras metas y lo amplio de la disciplina, nuestra selección de contenidos abordó como temas introductorios las distintas concepciones de la filosofía, sus orígenes, sus preguntas y la tarea del filósofo, para luego presentar la temática antropológica desde el discurso filosófico. Para el desarrollo de estos temas la bibliografía es amplia y existen variedad de materiales que permiten su aplicación en el aula, que no detallaremos pues preferimos reseñar el modo en que hemos abordado diversos aspectos de la antropología filosófica teniendo como base el personalismo cristiano.

Iniciados en la temática de la Antropología Filosófica buscamos dar cuenta del planteo filosófico del personalismo cristiano y el pensamiento personalista de Emmanuel Mounier utilizando distintos materiales:

- Un capítulo de una Tesis de Licenciatura:
Guita, María Estela, *El personalismo cristiano en "Educación y valores en adolescentes de la posmodernidad desde una perspectiva personalista"*. Tesis de la Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Córdoba, 1999: 24-36.
- Artículos web sobre la temática:
Vaquero Oroquieta, Fernando José, *El movimiento personalista en España*, en ARBIL, Anotaciones de Pensamiento y Crítica, Nº 61, Foro Arbil, Zaragoza, España, en <<http://www.arbil.org/arbi-d61.htm>>, última vista 05/04/2011.
Calvo, Antonio, *El personalismo de E.Mounier*, en ARBIL, Anotaciones de Pensamiento y Crítica, Nº 61, Foro Arbil, Zaragoza, España, en <<http://www.arbil.org/arbi-d61.htm>>, última vista 05/04/2011.
- Archivos sonoros publicados en blog de cátedra.



Emmanuel Mounier: el personalismo cristiano, podcast del programa “La Estrella Polar” emitido en canal COPE el 21/02/2009 y disponible online en <http://www.ivoox.com/emmanuel-mounier-personalismo-cristiano_md_46346_1.mp3>, última vista 02/04/2011.

Como instancia de evaluación se propone a los alumnos una producción escrita que parte, como elemento motivacional también, de la proyección y/o disponibilidad en el blog de cátedra del video-clip de la canción *¿Dónde está el amor?* del grupo estadounidense de R&B, pop y hip hop, The Black Eyed Peas⁸. A continuación presentamos una traducción personal del tema musical que nos permitirá percibir cómo encontrar puntos de contacto entre la cultura cercana a nuestros jóvenes y el planteo filosófico estudiado.

¿Qué le pasa al mundo, mamá?
 La gente vive como si no tuviera familia.
 Creo que el mundo entero es adicto a los dramas,
 Atraídos solamente por las cosas que solo dan traumas.
 A toda costa queremos detener el terrorismo,
 Pero tenemos terroristas aquí,
 En los EUA, la ‘gran’ CIA, los Bloods, los crips, y el KKK.
 Y si tú solo amas a tu propia raza,
 Entonces discriminas.
 Y discriminar solo genera más odio.
 Cuando odias te pones furioso.
 Así es, demuestras maldad.
 y así es exactamente como funciona y opera el enojo.
 Tienes que amar para hacer lo correcto.
 Toma control de tu mente y medita.
 Deja que tu alma flote hacia el amor.

Gente matando, gente muriendo.
 Niños heridos a los que escuchas llorar.
 ¿Puedes practicar lo que predicas?

¿Pondrías la otra mejilla?
Padre, Padre, Padre, ayúdanos.
Envíanos alguna señal desde arriba.
Porque la gente sigue preguntándome
¿Dónde está el amor?
¿Dónde está el amor? (el amor) [bis]
Nunca será lo mismo, todo ha cambiado.
Cada día es muy extraño, ¿está loco el mundo?
Si el amor y la paz son tan fuertes,
¿por qué hay piezas de amor que no encajan?
Naciones bombardeando, gases químicos llenando los
pulmones de algunos
mientras sufren y la juventud muere joven.
Entonces pregúntate: ¿ha desaparecido el amor?
Entonces me pregunto:
¿Qué está mal en este mundo en el que vivimos?
La gente sigue siendo egocéntrica.
Tomando decisiones equivocadas.
Tomando en cuenta solo su vida sin respetar a los
demás.
Negando a su hermano.
Las guerras continúan pero las razones se ocultan.
La verdad se mantiene en secreto, está oculta.
Si no conoces la verdad, entonces no conoces el amor.
¿Dónde está el amor? —No lo sé.
¿Dónde está el amor? —No lo sé.
¿Dónde está el amor?

Gente matando, gente muriendo.
Niños heridos a los que escuchas llorar.
¿Puedes practicar lo que predicas?
¿Pondrías la otra mejilla?
Padre, Padre, Padre, ayúdanos.
Envíanos alguna señal desde arriba.
Porque la gente sigue preguntándome
¿Dónde está el amor?
¿Dónde está el amor? (el amor) [bis]
Siento el peso del mundo sobre mis hombros.





A medida que me hago mayor,
 la gente se vuelve más fría.
 La mayoría de nosotros
 solo se preocupa en hacer dinero.
 El egoísmo nos tiene siguiendo el camino equivocado.
 Desinformación es lo que se muestra en los medios.
 Imágenes negativas son los principales criterios.
 Infectando sus mentes jóvenes
 más rápido que las bacterias.
 Los niños actúan como lo que ven en el cine.
 Lo que sea que haya pasado con los valores humanos.
 Lo que sea que haya pasado con la imparcialidad
 y la igualdad.
 En vez de promover el amor, promovemos rencor.
 La carencia de entendimiento nos separa más y más.
 Y esa es la razón por la que a veces me deprimó.
 Y esa es la razón por la que a veces me canso.
 No hay razón por la que a veces me deprima.
 Mi fe permanecerá viva hasta que encuentre el amor.

 Gente matando, gente muriendo.
 Niños heridos a los que escuchas llorar.
 ¿Puedes practicar lo que predicas?
 ¿Pondrías la otra mejilla?
 Padre, Padre, Padre, ayúdanos.
 Envíanos alguna señal desde arriba.
 Porque la gente sigue preguntándome

 ¿Dónde está el amor?
 ¿Dónde está el amor? (el amor) [bis]

La evaluación presentada pide a los alumnos establecer relaciones entre el contenido de la canción, ya sea en su letra como en el soporte visual de la canción, y los planteos de la filosofía personalista, fundamentando adecuadamente de acuerdo a la bibliografía abordada en clase. Los criterios de corrección que se establecen son entrega en tiempo y forma, originalidad (no copia), corrección or-

tográfica y gramatical, coherencia del texto, pertinencia de los conceptos utilizados.

Luego, a partir del pensamiento personalista y específicamente del personalismo cristiano de Mounier, se fueron planteando una serie de grandes ejes, que, de acuerdo a las posibilidades de calendario escolar y los distintos grupos aúlicos, se fueron seleccionando para trabajar en los distintos ciclos escolares.

- *El cuerpo y la corporalidad*

181



Partiendo de la realidad juvenil que hace del tatuaje un modo de expresión, y que está muy presente entre los adolescentes argentinos de toda clase social, nos propusimos reflexionar sobre el cambio de mirada sobre el cuerpo que avala este comportamiento social y contrastarlo con el valor positivo que ha dado al cuerpo la moderna Antropología Filosófica.

Para la motivación se propuso la lectura de fragmentos del texto *Biografía de la piel, esbozo para una enciclopedia del tatuaje* que presenta el tatuaje y su universo e intenta analizarlo desde una perspectiva estructuralista. Para el trabajo de reflexión filosófica se abordó el capítulo “La persona y su cuerpo” del *Manual de Bioética* de Elio Sgreccia (1996).

La evaluación se presentó como una discusión a través de comentarios a una afirmación extraída del texto filosófico en el blog de cátedra.

La consigna de evaluación fue la siguiente:

Los comentarios deberán tener una extensión no menor de 100 palabras, contar con el nombre del autor y realizarse antes del 16 de octubre en <<http://acerca-delhombre.blogspot.com>>.

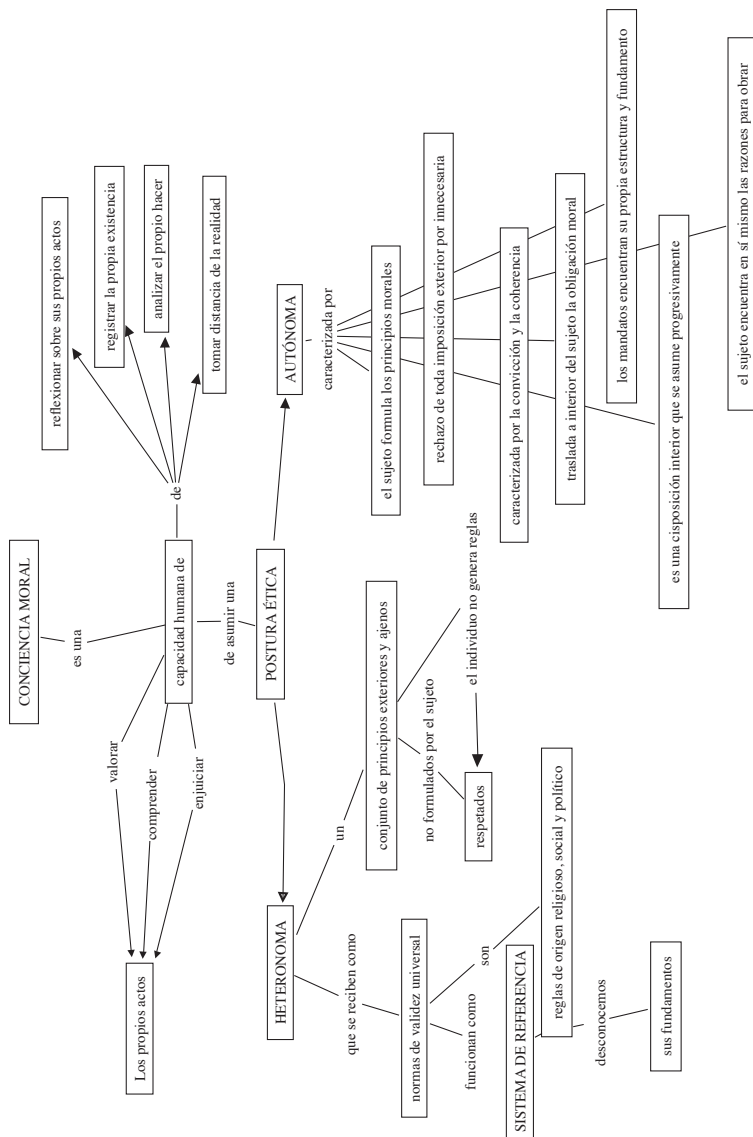
Lo que es propio de mi cuerpo es el no existir por sí solo, el no poder existir por sí solo” Se puede decir: “yo soy mi cuerpo”, con la condición de que no se entienda en sentido exhaustivo, para afirmar que nosotros solo somos cuerpo; puede decirse “YO soy mi cuerpo”, con tal que no se entienda que este es simplemente un objeto (G. Marcel).



- *La libertad de la persona humana*

En esta sección nos propusimos analizar el valor y la importancia que da el hombre a su libertad, buscando comprender la diferencia entre heteronomía y autonomía y valorando la importancia que tiene para el hombre desarrollar un discernimiento moral autónomo. Iniciamos el trabajo identificando el modo de presentar la libertad y sus características en un cantautor contemporáneo, Andrés Calamaro⁹; para luego contrastar con el concepto de libertad desde los autores personalistas y profundizar en los conceptos de autonomía-heteronomía. Este abordaje nos permitió reflexionar con los alumnos sobre los procesos personales de toma de decisiones a partir de las tres dimensiones de la libertad que van a caracterizar la educación personalista: libertad de elección, libertad de ruptura y libertad de adhesión.

Para el abordaje del marco teórico se utilizaron redes conceptuales elaboradas por el docente, metodología que se busca transmitir a los alumnos y enseñar a construir y utilizar¹⁰.





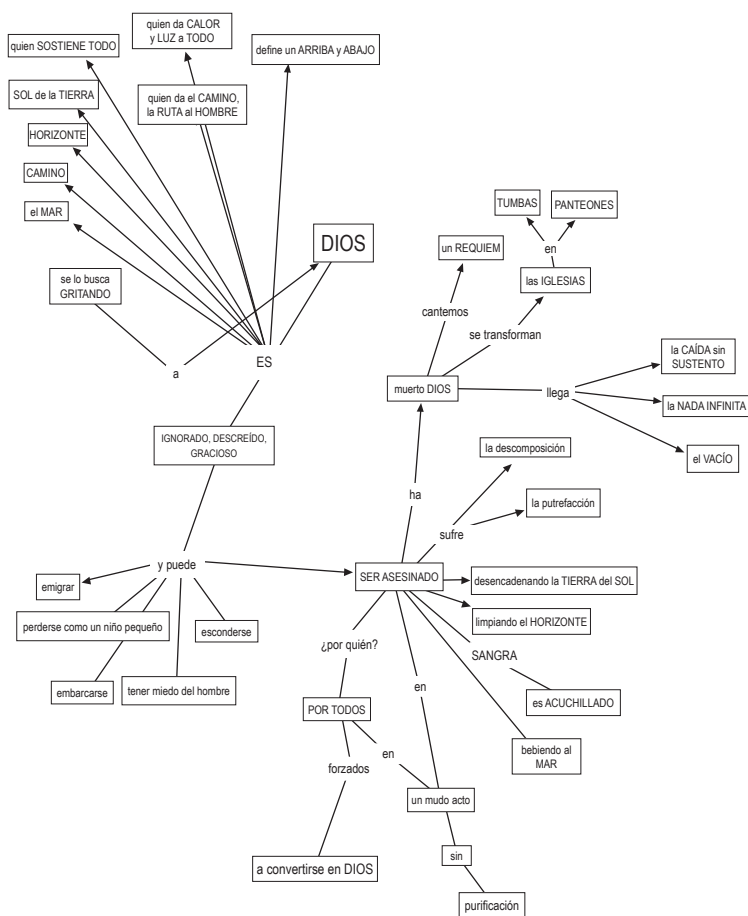
- *El materialismo histórico marxista*

En muchas casas de educación superior, en los cursos iniciales, los alumnos se enfrentan a la lectura de textos introductorios a la sociología como puede ser el *Manifiesto Comunista* de Karl Marx. Por ello nos parece importante poder abordar la crítica marxista al capitalismo y el concepto de alienación del hombre a través de la lectura guiada de este Manifiesto para ir emitiendo juicios sobre los modos de resolución que presenta esta filosofía y comparándolos con las propuestas realizadas por Mounier. La crítica del fundador del personalismo al capitalismo es también radical ya que lo considera el “principal agente de opresión de la persona humana en el seno de la historia”, pero frente al individualismo liberal y el colectivismo marxista presenta la propuesta del amor centrada en una filosofía del nosotros¹¹. Así nos permitimos entrar en la escuela marxista dialogando con su pensamiento y con capacidad de confrontar constructivamente desde un pensamiento de base cristiana.

- *El hombre y la posmodernidad*

Finalmente buscamos dar cuenta de la mirada del hombre en el marco de la posmodernidad. Se analiza el camino atravesado por la humanidad para llegar a esta etapa tras la modernidad presentando el pensamiento de Friedrich Wilhelm Nietzsche. Luego reflexionamos cómo desempeñan un papel determinante los medios de comunicación en el nacimiento de la sociedad posmoderna desde las posturas contrapuestas de Gianni Vattimo (1990) y Giovanni Sartori (1998). Se utilizan metodologías de lectura y discusión grupal para los textos de Vattimo y Sartori. Para el abordaje del pensamiento nietzscheano se propone la lectura del fragmento N° 135 de *La gaya ciencia* y su análisis a

través de la construcción de una red conceptual en forma individual o en pequeños grupos que se ponen en común mediante proyección. El docente parte del análisis realizado por los alumnos y, apoyado en su propia red conceptual, busca mostrar a los alumnos un modo de abordaje del texto filosófico que permita desentrañarlo y comprenderlo.





...y haciendo uso de las nuevas tecnologías

Concluyendo este trabajo queremos resaltar la riqueza que puede significar el uso de un blog de cátedra para el trabajo de los alumnos en su casa. Como señala Tiscar Lara, llamamos weblogs educativos o edublogs a

aquellos blogs que apoyan un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo y que presentan varias ventajas: fácil uso, gratuito, autoría compartida, acceso desde cualquier lugar, publicación cronológica, integrador de otras herramientas (Web 2.0), tematización por categorías, enlaces permanentes (archivo, hemeroteca), interactividad (comentarios) y sindicación RSS¹².

El blog permite que los alumnos posean virtualmente todos los materiales preparados por el docente desde el programa de contenidos de la asignatura hasta todo el material de lectura requerido para el cursado de la asignatura Antropología Filosófica. El porcentaje de alumnos que cuentan con conexión a Internet de banda ancha en su casa es alto y, por lo tanto, es accesible a este tipo de propuestas; si bien, nunca se ha dejado de presentar posibilidades alternativas para aquellos alumnos que tuvieran dificultad para el acceso a Internet.

También el edublog permite el uso de la multimedia a través de producciones propias o por medio de múltiples herramientas que ofrece Internet para acceder a un blog gratuito con contenidos multimedia como canciones, video clips o audios. La utilización de multimedia refuerza el contenido filosófico abordado, ayuda a anclarlo en un medio más amigable para el adolescente y actúa como generador de relaciones entre el contenido filosófico o reflexivo planteado por la cátedra y la vivencia más personal del adolescente.

Para los alumnos es una gran alternativa comenzar a hacer uso de Internet no solo como pasatiempo o comunicador entre pares, sino como medio de estudio y de trabajo académico escolar; permite la producción de pequeños textos que pueden ser compartidos a través de los comentarios o posteos que realizan, logrando así que la realización escrita pase de un plano meramente privado a uno semi-público que posibilita conocer la producción de otro, el cómo y qué piensa y cómo traduce esto en una redacción.

Para el docente es un desafío la producción de contenidos y la evaluación de las propuestas realizadas ya sea para traducir la producción del alumnado en datos de acreditación de la asignatura o para identificar si la actividad planteada a través del uso de las nuevas tecnologías permite alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje planteados.

187



Conclusión

El tiempo de la fe no ha caducado, pero es necesario expresarla de un modo accesible al hombre contemporáneo que vive inmerso en la cultura secular, y la formación en filosofía puede ser uno de los caminos para llegar a los frutos de la vivencia de la fe en un pensador radical como Emmanuel Mounier y vislumbrar la riqueza de vida que presenta el pensamiento cristiano, y dentro de este el personalismo, para nuestra cultura urbana posmoderna, para las personas que viven en medio de esta historia y buscan desplegar con sed de sentido toda su existencia.

Hemos presentado nuestra búsqueda de cinco años de intensa actividad docente, en ella hemos plasmado nuestra inquietud de enseñar y aprender filosofía en un aula con jóvenes de 17 años que viven, como sus docentes, en una sociedad caracterizada por su carácter multiétnico, por ende multicultural y plurirreligioso.

Siempre hemos considerado que la dignidad personal y la dignidad de cada persona humana es esa propuesta vital que permite descubrir la presencia de Dios en el encuentro con el otro y favorecer la vida comunitaria como lugar de esta presencia y, por ello, hemos optado por realizar un planteo que parta de pensadores que nos conducen a esta experiencia. Este es nuestro aporte en esta búsqueda.



Notas

- 1 Cfr. A. Cerletti y W. Kohan, *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires, la UBA y los profesores, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- 2 La expresión “boludo/a” que puede ser utilizada como insulto, se ha impuesto socialmente en Argentina como un modo coloquial y cercano de dirigirse a otra persona, en general un par.
- 3 Cfr. A. Gesché, *El destino (Dios para pensar III)*, Colección “Verdad e Imagen”, n° 148, Sígueme, Salamanca, 2001. La obra *El destino*, del teólogo francés Adolphe Gesché, es parte de una colección dogmática elaborada por el autor denominada *Dios para pensar* que recorre puntos centrales de las preguntas sobre Dios: el mal, el hombre, Dios y el cosmos, el destino, Jesucristo, el sentido. Este tomo de la colección enfrenta el desafío de presentar la fe como medio de salvación y plenitud de la vida del hombre. Dado que la actualidad no posee los códigos para leer la propuesta de fe cristiana, el autor se plantea hacer inteligible el discurso de la salvación dando cuenta de qué imagen de Dios es necesaria presentar a los hombres para hacer legible la experiencia de la fe.
- 4 Cfr. J. Gafo, *Bioética Teológica*, Bilbao, Desclee de Bouwer, 2003, 82. El autor realiza un estudio del tema analizando la propuesta de H. Küng, *Proyecto de una ética mundial*, Madrid, 1990.
- 5 J. Gelman, *Vadarkablar*. Publicado en *Cólera Buey*, Buenos Aires, Biblioteca Breve Ed. Seix Barral, 1994, p. 101.
- 6 A. López Quintás, *El personalismo dialógico y su fecundidad*, En *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, N° 8, 2008, 9. Disponible online en <<http://www.personalismo.net/persona/sites/default/files/10FigdelPers.pdf>>, última vista 10/03/2011.

- 7 F. J. Vaquero Oroquieta, *El movimiento personalista en España*, en ARBIL, Anotaciones de Pensamiento y Crítica”, Nº 61, Foro Arbil, Zaragoza, España, disponible online en <<http://www.arbil.org/arbi-d61.htm>>, última vista 05/04/2011.
- 8 Para mayor información se puede consultar el artículo “The Black Eyed Peas” de la enciclopedia libre Wikipedia.
- 9 Andrés Calamaro, *La libertad*.
- 10 La red conceptual se realiza siguiendo a Noro, J. E., *Pensar para educar. Filosofía y educación*, ed. Didascalía, Santa Fé, Argentina, 2005, 247.
- 11 A. Calvo, *El personalismo de E. Mounier*, en ARBIL, Anotaciones de Pensamiento y Crítica, Nº 61, Foro Arbil, Zaragoza, España, en <<http://www.arbil.org/arbi-d61.htm>>, última vista 10/03/2011.
- 12 Conceptos de Tiscar Lara citados en Albarello F., Canella R., Tsuji T., *Internet como medio de comunicación estratégica en la formación del profesorado*, en Razón y Palabra, Nº 63, 2008, disponible online en <<http://www.razonypalabra.org.mx/n63/falbarello.html>>, última vista 10/03/2011.

Bibliografía

Textos

- Cerletti, Alejandro y Walter Kohan
- 1996 *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: la UBA y los profesores, Universidad de Buenos Aires.
- Croci, Paula y Mariano Mayer
- 1998 *Biografía de la piel. Esbozo para una enciclopedia del tatuaje*. Buenos Aires: Perfil Libros.
- Gafo, Javier
- 2003 *Bioética Teológica*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Gallagher, Jim
- 1997 *La obra de una mujer: Chiara Lubich. El Movimiento de los Focolares y su fundadora*. Buenos Aires-Madrid, 199.
- Gelman, Juan
- 1994 *Cólera Buey*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Gelman, Juan
- 2004 *País que fue será*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Gesché, Adolphe
- 2001 *El destino (Dios para pensar III)*. Salamanca: Sígueme.

- Guita, María Estela
1999 *Educación y valores en adolescentes de la posmodernidad desde una perspectiva personalista*. Tesis de la Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Córdoba: 26.
- Noro, Jorge Eduardo
2005 *Pensar para educar. Filosofía y educación*. Santa Fé: Ed. Didascalia.
- Sartori, Giovanni
1998 *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Ed. Taurus.
- Sgreccia, Elio
1996 *Manual de Bioética*, Instituto de Humanismo en Ciencias de la Salud. México: Ed. Diana.
- Vattimo, Gianni
1990 "Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?", en: *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Ed. Ántropos.

Referencias electrónicas

- Albarello Francisco, Canella Rubén, Tsuji Teresa
Internet como medio de comunicación estratégica en la formación del profesorado, en Razón y Palabra, N° 63, 2008, disponible online en <<http://www.razonypalabra.org.mx/n63/falbarelo.html>>, última vista 10/03/2011.
- Calvo, Antonio
El personalismo de E.Mounier, en ARBIL, Anotaciones de Pensamiento y Crítica", N° 61, Foro Arbil, Zaragoza, España, en <<http://www.arbil.org/arbi-d61.htm>>, última vista 10/03/2011.
- López Quintás, Alfonso
El personalismo dialógico y su fecundidad, Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario, N° 8, 2008, disponible online en <<http://www.personalismo.net/persona/sites/default/files/10FigdelPers.pdf>>, última vista 10/03/2011.
- Vaquero Oroquieta, Fernando José
El movimiento personalista en España, en ARBIL, Anotaciones de Pensamiento y Crítica, N° 61, Foro Arbil, Zaragoza, España, disponible online en <<http://www.arbil.org/arbi-d61.htm>>, última vista 05/04/2011.

NECESIDAD DE ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA DESDE DESTINATARIOS Y CONTEXTOS SINGULARES



*Floralba Aguilar Gordón**

*Robert Bolaños Vivas***

*Guillermo Guato Guamán****

Preámbulo

Generalmente, la filosofía ha sido concebida como ‘algo’ reservado y exclusivo de un determinado grupo de personas, sin embargo, encontramos criterios divididos:

- a. Unos consideran que la filosofía es una simple actitud del ser humano frente a los diversos problemas de su entorno mediato e inmediato, en este sentido, todos somos filósofos, todos llevamos a un filósofo en nuestra esencia.

Los autores son docentes de la Universidad Politécnica Salesiana.

* Doctora en Filosofía. Máster en Educación Superior y Tecnología Aplicadas a la Educación.

** Licenciado en Filosofía Sistemática en la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma.

*** Licenciado en Filosofía. Diplomado en Educación Superior.



No cabe duda que el hombre, haciendo honor a su esencia, piensa y cuestiona; racionaliza, conceptualiza y abstrae. El dato puramente físico no le satisface. Es decir, desde que el ser humano es tal “es filósofo por naturaleza”. Hoy creemos que esta aseveración no está en duda.

En el caso humano, pensar y vivir coexisten en una unidad dialéctica. Tras una praxis económica, política o social hay una teoría y una concepción de la realidad¹.

- b. Otros manifiestan que la filosofía es un sistema, es un constructo de conocimientos preestablecidos y por eso requiere ser aprendida y enseñada por los especialistas.
- c. Algunos planteamientos, como el kantiano, sostienen que una cosa es enseñar filosofía y otra diferente es filosofar; se considera que es necesario enseñar los fundamentos filosóficos a los estudiantes para que puedan comprender su realidad, sepan re-conceptualizar y logren establecer soluciones a los diferentes problemas que se le presentan en su cotidiano existir.
- d. Insignes pensadores como Heidegger, Ortega y Gasset, entre otros, se han esforzado por encontrar sentido a este natural quehacer del hombre.

En fin, grandes inquietudes como: ¿qué es la filosofía?, ¿para qué sirve?, ¿se ‘enseña’ o se ‘aprende’ a filosofar?, ¿se ‘enseña’ o se ‘aprende’ filosofía?, ¿cómo enseñar y aprender filosofía-filosofar?, ¿qué tipo de filosofía se debe aprender y enseñar?, ¿cómo estructurar una filosofía que se encuentre al alcance de todo ser humano? Son cuestionamientos que aún no han recibido una respuesta decisiva y concluyente, son incertidumbres que constituyen la génesis del proyecto denominado: “Filosofía para todos”, del que presentamos un breve informe.

A manera de introducción

Para determinar la necesidad de enseñar, aprender y construir una filosofía para ‘todos’ se ha creído conveniente partir de realidades concretas y no de teorías abstractas, universales y reutilizadas. Para ello se realizó una investigación combinada entre lo bibliográfico y la aplicación de instrumentos propios de la investigación de campo.

El presente documento se propone aportar con nuevas ideas para redireccionar y revitalizar la forma de concebir, aprender, enseñar y hacer filosofía.

Estamos convencidos que la vinculación entre la filosofía y la vida; entre el pensar y el hacer, no solo es posible sino también necesaria. Por eso, el quehacer filosófico debe constituirse en un eje transversal en el proceso y en el acto de construir ciencia y en el hecho humano de existir y hacer cosas. Esto es una verdadera urgencia, cuando las secuelas de la posmodernidad se dejan notar en el hombre contemporáneo.

En efecto, asistimos a una sutil renuncia al uso crítico de la razón, y la senso-emotividad es la que prevalece en las opciones y decisiones cotidianas de las personas. El pensamiento débil se deja notar cuando el tener y el consumir cosas, parece ser más importante que el ser.

Con el proyecto “Filosofía para todos”, aspiramos aportar en la configuración de una filosofía incluyente. Una filosofía que sirviéndose del instrumento natural de la razón, contribuya en la producción de sentidos y significados vitales que abran al hombre de hoy horizontes de novedad trascendente.

Es necesario reconstruir una filosofía que, no solo ‘enseñe’ magistralmente a pensar, sino que también enseñe a vivir la existencia como un arte; que potencie en el hombre de hoy la sensibilidad racional para captar las huellas de verdad, belleza, bondad y unidad que están mis-



teriosamente presentes en la existencia. Al fin y al cabo, el único saber que da sentido, color y sabor a la vida humana es el de ‘saber vivir’.

El presente trabajo está conformado por tres acápites: antecedentes, diagnóstico y propuesta. En los antecedentes, se explica que los fundamentos de nuestra investigación obedecen a los lineamientos establecidos en los documentos programáticos de la Universidad Politécnica Salesiana. Esta institución de educación superior promueve la investigación generativa y la filosofía no está al margen de esta iniciativa.

En el diagnóstico se presenta el estado actual y el punto de partida de la filosofía en nuestro contexto. Mediante la aplicación de la técnica de la encuesta a un grupo de estudiantes y docentes de la UPS, nos propusimos conocer el lugar epistémico que ocupa la filosofía en el quehacer universitario nacional y local. Como resultado de la tabulación, análisis e interpretación de los datos proporcionados por los encuestados, se sugieren algunas pautas que evidencian la necesidad de enseñar y aprender filosofía; se infieren contenidos y metodologías fundamentales de la filosofía en construcción.

Finalmente, se presenta la propuesta investigativa que aspira a configurar una filosofía nueva que se pueda enseñar a todos, y que aprenderla sea una necesidad natural. El nuevo estilo de hacer filosofía será caracterizado por tratar temas de carácter existencial y praxológico. Será una combinación entre un uso teórico y práctico de la razón, que esté vinculado con las vicisitudes humanas más cotidianas.

1. Antecedentes

En el Plan Estratégico para la gestión institucional 2009-2013, la Universidad Politécnica Salesiana, esta-

blece: la “institucionalización y consolidación de la investigación” (Carta de Navegación, 2009: 39) como una de las líneas principales; promueve “incorporar la investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje y como medio de vinculación de la universidad con la sociedad” (Carta de Navegación, 2004: 68, 78).

En tal virtud, organiza una serie de concursos y programas de investigación en los campos de: juventud, educación, interculturalidad y tecnologías. En respuesta a la tercera convocatoria de proyectos de investigación realizada en el año 2010, se inscribe el Proyecto: “Filosofía para Todos”, del cual presentamos el siguiente diagnóstico.

2. Diagnóstico

1. *Diagnóstico general*

“Filosofía para Todos” es un proyecto innovador en nuestro contexto académico nacional. A nivel internacional, se evidencia un especial interés en filosofía para niños: se han realizado congresos y seminarios sobre este tema². Hay varias asociaciones de Filosofía para niños, sobre todo en España³ y en otros países latinoamericanos como Perú, México y Argentina. En éste último país, además de la riqueza bibliográfica, podemos encontrar un curso filosófico orientado para todos, a través de la televisión pública.

Existe en la Web interesante material para trabajar en foros relacionados a una diversidad de temáticas filosóficas, sin embargo, todo este material obedece a inquietudes e iniciativas aisladas y con ausencia del carácter sistemático necesario para el tratamiento de problemas filosóficos que involucren a todo tipo de personas.

En la página de *Emagister*, encontramos al *Instituto Virtual de Ciencias Humanas*, que ofrece un curso de posgrado-online en “filosofía para todos en el siglo XXI (Respuestas de hoy a las preguntas de siempre)”⁴.

En las principales librerías de nuestro medio podemos encontrar una interesante bibliografía que podría contribuir con pautas para el cumplimiento de nuestro proyecto, ejemplo de ello es la colección de “Filosofía para principiantes”, la cual presenta un conjunto de autores y de temáticas filosóficas aisladas y no sistematizadas.

En general, se presenta reflexiones sobre temas como los siguientes: ¿Qué es eso de la filosofía? ¿De dónde venimos? La ciencia y sus implicaciones filosóficas. Anhelamos la verdad, pero ¿qué es la verdad? De la muerte y otros temores. Del amor y otros motores. Somos animales... ¡pero políticos! Filosofía, ciencia y tecnología: ¿Enemigas íntimas? Existo yo, ¿y qué más? ¿Se da la libertad (humana)? ¿Soy una mente, soy un cuerpo?, ¿qué es lo que soy? ...Y al final, la pregunta por el principio: ¿existe Dios? ¿Cómo debo pensar para pensar bien? ¿Filosofía o filosofías?: El diálogo Oriente-Occidente. Teorías actuales del Universo. Fundamentación filosófica del juicio estético. ¿Cómo y por qué surgió el Estado?: La teoría contractualista. ¿La felicidad, fin último del hombre?⁵.

En concordancia con los temas mencionados, consideramos que el objetivo inmediato de nuestra propuesta es eminentemente práctico y de carácter urgente; en tal virtud, el punto de referencia para las argumentaciones se encuentra fundamentado en la heredad filosófica occidental; para desde allí, inducir en el camino del pensamiento analítico, crítico y reflexivo.

2. *Diagnóstico situacional*

Para efectivizar el diagnóstico situacional se definieron métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos.

Como consecuencia de la metodología utilizada, se procedió a tabular, analizar, procesar e interpretar los datos.

2.1 *Metodología:*

- 2.1.1 Métodos. Los métodos que guiaron el diagnóstico situacional fueron el método experiencial y el método hermenéutico-crítico porque estamos convencidos que el proceso del conocimiento se encuentra claramente determinado por la relación existente entre sujeto y objeto, donde la observación, el análisis y la interpretación constituyen la base para una adecuada conceptualización.
- 2.1.2 Técnica. La técnica que permitió la operativización de los métodos fue la encuesta, cuyo instrumento permitió identificar problemas, plantear soluciones, valorar enfoques y generar nuevas propuestas.
- 2.1.3 Procedimiento. El procedimiento para el diagnóstico situacional está determinado por las siguientes fases:
- Elaboración de instrumentos. Para la obtención de una información objetiva se consideró conveniente diseñar un cuestionario de cinco preguntas esenciales, direccionadas a destinatarios específicos que no se encuentran inmersos en el quehacer filosófico.
 - Aplicación de instrumentos. Para conocer y comprender la situación actual de la filosofía en el entorno inmediato, consideramos oportuno aplicar la encuesta a profesionales y estudiantes univer-



sitarios de las Carreras de Administración; Contabilidad y Auditoría; Parvularia; Biotecnología; Comunicación Social; y, Psicología, del Campus El Girón de la Universidad Politécnica Salesiana. El instrumento de encuesta fue aplicado del 2 al 8 de julio de 2010, a un total de 140 personas.

- Tabulación, análisis, procesamiento e interpretación de la información. Una vez tabulados los datos, se procedió al correspondiente procesamiento y sistematización de la información, tal como se detalla a continuación:

Pregunta 1: ¿Qué tanto sabe de la filosofía? El 72% (102) de los encuestados responde conocer ‘algo’ sobre la filosofía; el 14% (19) piensa tener conocimiento ‘suficiente’ acerca del tema; el 11% (16) afirma no conocer sobre la filosofía; el 2% (2) dice ‘saber mucho’ sobre el objeto de la investigación; mientras que el 1% (1) se abstiene de responder.

De los resultados obtenidos, hipotéticamente se puede considerar que ese ‘algo’ de conocimiento filosófico se encuentra relacionado con información no formal, no sistemática; se entiende que la filosofía se reduce a una simple actitud del hombre frente a su realidad confundiendo a la filosofía como una simple ‘manera de pensar’.

Además, se infiere que la existencia de ofertas en materias filosóficas es dispersa, superficial y mal comprendida que no atrae ni inquieta a los jóvenes.

Del 2% de los encuestados que afirma tener un vasto conocimiento en filosofía (los que dicen conocer ‘mucho’); se deduce que esto obedece a su iniciativa personal y, por tanto, surge la necesidad de reorien-

tar los conocimientos previos adquiridos en función de rescatar su utilidad y pertinencia.

Pregunta 2: ¿Qué entiende por filosofía? El 74% (103) de los encuestados concibe a la filosofía como una serie de contenidos que vinculan la teoría con la praxis del ser humano en su cotidianidad. Esto sugiere que existe interés e inquietud por la filosofía como integradora de los saberes y de las acciones humanas.

199



El 19% (27) considera que la filosofía es un conjunto de contenidos orientados para grupos determinados (filósofos, religiosos y otros). Esto permite inferir que hay desconocimiento de la amplitud, sentido y significado de la filosofía y su vinculación con la praxis cotidiana.

El 4% (6) estima que la filosofía es un conjunto de abstracciones desvinculadas de la vida cotidiana. Se deduce que este resultado obedece a la forma superflua y tradicional de concebir y presentar a la filosofía; ocultando así el verdadero alcance, significado y aplicabilidad que ésta tiene en la vida diaria; olvidando que toda praxis lleva consigo una teoría.

El 3% (4) de los encuestados considera que “la filosofía es una serie de teorías sin sentido y sin trascendencia”. Lo anterior sugiere que los jóvenes y los docentes están predispuestos al conocimiento filosófico porque intuyen el valor real de la filosofía. Esto significa que existe un campo de oportunidades donde el quehacer filosófico puede cumplir con su cometido.

Pregunta 3: ¿Para qué sirve la filosofía? El 59% (82) de los encuestados manifiesta que la filosofía sirve



para clarificar las grandes interrogantes acerca del hombre, del mundo y de Dios. Esto significa que tienen conciencia clara de la utilidad de la filosofía en la solución de los problemas fundamentales del ser humano.

El 34% (48) de los encuestados sostiene que la filosofía sirve para fundamentar racional y lógicamente la vida humana. De lo expuesto, se deduce que la filosofía es un instrumento necesario para estimular el pensamiento analítico, crítico, reflexivo y propositivo del ser humano lo que exige la invención de mecanismos creativos y prácticos para producir nuevos horizontes de sentido de los existenciales del hombre en su contexto.

El 6% (8) de los encuestados expresa que la filosofía sirve para realizar especulaciones sobre temas y problemas. Este resultado evidencia el conocimiento limitado y relativas concepciones sobre la filosofía.

El 1% (2) de los encuestados sostiene que la filosofía es exclusiva para las personas en formación religiosa. Advertimos que se trata de un criterio reduccionista acerca del verdadero sentido y alcance de la filosofía.

Pregunta 4: ¿Por qué le gustaría conocer la filosofía? El 57% (80) de los encuestados afirma que le gustaría conocer la filosofía porque permite tener una visión analítica, crítica y reflexiva del contexto. Es un porcentaje interesante que permite la validación del estudio de la filosofía.

El 17% (24) considera que la filosofía fomenta la seguridad y autonomía del pensamiento. Aspecto que exige ser potenciado en la mentalidad de los seres humanos de la actualidad.

El 14% (20) de los encuestados sostiene que la filosofía le permite resolver problemas existenciales de la vida cotidiana. Este porcentaje subraya una vez más la pertinencia de aprender y enseñar filosofía. El 12% (16) de los encuestados manifiesta que la filosofía propicia la valoración de sí mismo, de los otros y del entorno. Es un rasgo fundamental que permite ver a la filosofía como elemento integrador de las diversas relaciones del ser humano con su entorno natural, social y trascendente.

201



Pregunta 5: ¿Cómo le gustaría conocer a la filosofía? El 44% (62) de los encuestados manifiesta que le gustaría conocer a la filosofía mediante la participación en seminarios y foros. Este porcentaje nos proporciona pautas para la difusión del pensamiento filosófico.

El 32% (45) de los encuestados considera que le gustaría conocer la filosofía mediante un curso virtual. Lo cual permite avizorar el futuro de la filosofía mediante la utilización de las TICs.

El 17% (24) de los encuestados responde que le gustaría conocer la filosofía por medio de un curso presencial o semipresencial. Esto permitiría la generación de diferentes modalidades para enseñar y aprender filosofía.

El 7% (9) de los encuestados manifiesta que le gustaría conocer la filosofía a través de la lectura de textos seleccionados. Este porcentaje es un referente para incrementar textos filosóficos, lecturas seleccionadas, suscripciones a revistas especializadas en Filosofía, entre otros.



2.1.4 Resultados y conclusiones del diagnóstico. Aunque a nivel general se percibe una cierta apatía y desinterés de algunos jóvenes hacia la filosofía, sin embargo, al considerar los resultados que arroja la aplicación del instrumento, se evidencia un creciente interés hacia los diversos ámbitos de la filosofía y su necesidad de operativización didáctica.

En fin, el diagnóstico permitió verificar lo siguiente:

- Que existe un desconocimiento evidente acerca del verdadero sentido y significado de la filosofía.
- Que es preciso re-conceptualizar la filosofía en función de una filosofía práctica y útil para la vida.
- Que hay una gran apertura y deseo de acercarse al conocimiento filosófico con miras a lograr un desarrollo integral.
- Que la filosofía con enfoque existencial debe considerarse como eje transversal en los diferentes procesos académicos.
- Que la reformulación de la filosofía implica la implementación de nuevas maneras de enseñar y de aprender.

3. Sugerencias

Organizando los criterios vertidos por los encuestados, se infiere que la filosofía deberá ser considerada en diferentes ámbitos:

1. *A nivel institucional.* Se debería:
 - Impartir Filosofía como materia general y básica.



- Desarrollar Filosofía en todas las facultades, incluidas las carreras técnicas, donde la filosofía sea el referente fundamental de las otras ciencias.
- Proponer un curso (completo) de Filosofía disponible para todos los estudiantes de la universidad.
- Proporcionar cursos atractivos sobre Filosofía.

2. *A nivel personal.* Es necesario que:

- Cada ser humano considere a la Filosofía como un componente importante de la ciencia y de la cultura general.
- Cada persona valore a la filosofía como herramienta que contribuye con el desarrollo de términos básicos para el desenvolvimiento personal y social.

3. *A nivel de involucrados.* Deberá existir:

- Motivación e interés por enseñar y/o aprender filosofía.
- Docentes especializados en filosofía.
- Mecanismos para la difusión y valoración de la filosofía.

4. *A nivel de contenidos.* Deberá procurar:

- Establecer relaciones entre la filosofía y el desarrollo nacional integral.
- No ser solamente teórica sino demostrada en la práctica.
- Clases de filosofía para todos.
- Estipular temas que pueden relacionarse con la ética profesional y con la vida.

5. *A nivel metodológico.* Es recomendable:

- Tratarla de modo interactivo y dinámico.
- Desarrollar cursos virtuales con temas filosóficos.



- Incorporar recursos didácticos adecuados para impartirla.
- Realizar talleres básicos por niveles para los interesados en la filosofía.
- Abrir foros virtuales accesibles para todos.
- Desarrollarla con el uso de nueva tecnología.
- Organizar seminarios, simposios, paneles, mesa redonda, conferencias, etcétera.
- Darla a conocer a través de campañas informativas.
- Que deje de ser solamente expositiva, discursiva o repetitiva.
- Exponer libros en la web.
- Iniciar el estudio de la filosofía con textos básicos y con lenguaje entendible para todos.

Las respuestas generadas por los encuestados, fueron asumidas como pautas que sugieren la necesidad de enseñar y aprender Filosofía.

Estas pautas podrían sistematizarse dentro de los siguientes ejes estructurados, dinámicos, teleológicos y correlacionados entre sí:

1. *Motivacional*. Los encuestados consideran que el punto de partida para enseñar y/o aprender filosofía depende del nivel de motivación y de los intereses personales de los sujetos pensantes.
2. *Cognitivo*. La filosofía construye un tiempo, es instaurada por un tiempo y existe en un tiempo, razón por la cual éste se encuentra atravesado por tres dimensiones:
 - 2.1. Ontológica. Los contenidos de la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía deberán responder al ser, a la existencia y a la estructura de la misma realidad.
 - 2.2. Epistémica. Los contenidos de la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía obedecen a constructos lógicos, a principios, a leyes, a hipótesis, a verifi-

caciones, a modelos teóricos que fundamentan la existencia humana, el quehacer científico y que contribuyen para la generación de nuevos presupuestos teóricos acerca de la vida, de lo humano, del sentido y del significado existencial.

- 2.3 Axiológica. Los contenidos del aprendizaje y/o enseñanza de la filosofía deberán ser asumidos desde una perspectiva normativa, deberán estar constituidos por presupuestos éticos, valorativos, que permitan determinar lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido como patrones comportamentales del profesional y/o del aprendiz de la filosofía.

205



Estas dimensiones permiten entender a la filosofía en sus diferentes manifestaciones como las que se explican a continuación:

Curricular. Las políticas y reformas educativas de los últimos tiempos denotan la necesidad de incluir en sus diseños curriculares, la enseñanza de Filosofía entendida como el saber fundante e integrador de las otras disciplinas.

En este sentido, las exigencias actuales obligan a establecer rupturas con las formas paradigmáticas, dogmáticas y tradicionales de entender, de enseñar y de hacer filosofía; obligan a transitar del puro discurso repetitivo, abstracto e incomprensible hacia realidades, vivencias y experiencias del sujeto. Esto implica una filosofía viva que sea capaz de reinventar y de responder a realidades concretas del sujeto.

Cultural. Los contenidos de la filosofía deberán tener un carácter de interrogación que muevan a la construcción, que despierten el juicio crítico, que inviten



a la creación, a la proposición, a la argumentación. La filosofía desde esta manifestación se convertirá en la mejor herramienta para el crecimiento personal.

Praxológica. Supone cambios en los contenidos del aprendizaje y/o enseñanza de la filosofía, supone una reconceptualización. Los contenidos deberán ser integradores e integrales, unificadores de la teoría y de la praxis.

Toda acción contiene un conjunto de representaciones teórico-conceptuales que se articulan y explican el sentido de cada práctica y a su vez, cada práctica involucra conceptos, representaciones y teorizaciones. En otras palabras, esto implica cambios de actitudes en el profesional y/o en el aprendiz de filosofía, lo que significa desarrollar habilidades y destrezas para pasar de lo teórico-conceptual a lo teórico-praxológico y viceversa.

4. Propuesta

En un contexto de cierta apatía hacia la filosofía, “Filosofía para Todos”, responde a la convicción de que el quehacer filosófico no se reduce a un conjunto de postulados y de teorías abstractas; tampoco es una exégesis de textos o una disciplina reservada para un grupo determinado de eruditos. El conocimiento filosófico está directamente vinculado a la cotidianidad del ser humano en sus diferentes esferas: personal, política, social, cultural, económica, artística, etcétera.

Algunos de los pasos que guiarían el re-encauzamiento del quehacer filosófico en nuestro contexto podrían ser los siguientes:

- Concebir a la filosofía desde la praxis cotidiana.
- Incentivar en la comunidad universitaria la profundidad y criticidad en el acto de pensar la realidad circundante;
- Desarrollar habilidades y destrezas para pensar críticamente;
- Buscar métodos, técnicas y estrategias que permitan el acercamiento de la filosofía a la vida de los seres humanos;
- Re-valorizar el concepto griego “Conócete a ti mismo”, en función de un auto-conocimiento y una auto-valoración de sí mismos.
- Establecer mecanismos que permiten articular prácticamente ser, pensar, sentir y actuar para poder enfrentar y afrontar los diversos procesos de globalización, de de tecnologización y de descontextualización que permanentemente nos apartan y ocultan nuestra humanidad y nuestra verdadera esencia humana.
- Propiciar espacios para la ejecución de nuevos imperativos como el re-descubrimiento, la re-valorización, la autonomía, en fin, espacios para una nueva mirada filosófica, humana y artística; una nueva fenomenología que supere la marginación discursiva y valorativa de los últimos tiempos y promueva la revitalización del ser humano en su auténtica dimensión.

Con lo anteriormente expuesto, se pretende re-significar la filosofía en el quehacer cotidiano y académico de los universitarios y de los profesionales de la UPS, para generar un nivel de pensamiento crítico-analítico-reflexivo, adecuado a sus contextos. Estas metas serán una realidad si se cambia la concepción de filosofía que circula en el pensamiento común⁶.

Cabe mencionar que “Filosofía para todos”, no pretende ser un recetario teórico para los problemas viven-



ciales del ser humano, al contrario, pretende aportar con pautas interpretativas, experiencias, formas de pensar, sentir y actuar que se traducen en luces para la transformación individual y social.

Notas

- 1 Entendemos por realidad, la globalidad de la existencia humana; una realidad en la cual se articulan los temas clásicos de la filosofía: Dios, el hombre y el mundo.
- 2 Desde el 28 de febrero al 2 de marzo se celebró en Gijón el XX Seminario Internacional de Profesores de Filosofía para Niños (FpN). Además, en Buenos Aires, el 22 y el 23 de julio de 2005, se realizaron las Primeras Jornadas Internacionales de Filosofía en.: “Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia”.
- 3 Asociación de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana.
- 4 Cfr. <www.emagister.com/instituto-virtual-ciencias-humanas-cursos>.
- 5 Cfr. Emagister, “Programa Filosofía para Todos en el Siglo XXI. Respuestas de hoy a las preguntas de Siempre” en: <<http://www.emagister.com/filosofia-para-todos-siglo-x-x-respuestas-hoy-preguntas-siempre-cursos-2483369.htm#>>.
- 6 Como un “postulado de teorías abstractas, (...) la exégesis de textos, una disciplina exclusivamente académica”.

Bibliografía

Textos

Universidad Politécnica Salesiana

2010 *Estatuto de la UPS.*

2010 *Bases para el Concurso.* Plataforma UPS.

2010 *Reglamento para la Gestión del Fondo Concursable de Investigación de la Universidad Politécnica Salesiana.*

2009 *Carta de Navegación.*

Instituto Virtual de Ciencias Humanas

2010 *Instituto virtual de ciencias humanas, en:* <www.emagister.com/instituto-virtual-ciencias-humanas-cursos>.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS DESDE SUS NOVELAS

*Alex Fabián Mejía S.**

209



Resumen

El texto presenta una breve introducción acerca de lo que es la Filosofía para Niñas y Niños (FpNN) a partir de las mismas novelas base del programa desarrollado por Matthew Lipman y un grupo interdisciplinario que, desde finales de los años setenta, en la Universidad de Montclair, en Estados Unidos, proponen un sistema educativo que une la filosofía pragmatista de Jhon Dewey a la pedagogía de la liberación de Freire y al constructivismo de Piaget para lograr desarrollar en niños y jóvenes actitudes filosóficas como: pensar por uno mismo y el manejo de la investigación filosófica como elementos que facilitan su proceso de maduración ético, moral y cívico. Se presenta en este trabajo preguntas que indagan los conceptos de ‘filosofía’, ‘niña/o’, ‘pensar por sí mismo’; su tratamiento nos dará una imagen de lo que constituye la propuesta desde los mismos relatos del programa;

* Magister en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Estudios en FpNN con Ann Sharp (USA), Eugenio Echeverría (México) y Diego Antonio Pineda (Colombia). alex_fabian@hotmail.es



también se comenta el rol del tutor y un breve estado de la situación de FpNN en Ecuador con una bibliografía mínima.

Introducción

El programa de Filosofía para Niños y Niñas tiene origen con la aparición y puesta en práctica en el aula de la novela *Harry Stottlemeier's*, del profesor de Lógica, Matthew Lipman, quien había decidido abandonar la idea de enseñar a estudiantes universitarios porque, aparentemente era muy tarde para lograr que desarrollen habilidades propias de un razonar con sentido; su nuevo planteamiento consistía en que se debía comenzar con anterioridad el proceso de la enseñanza a pensar por sí mismo, por ello diseñó la novela con el objetivo de lograr contextualizar la enseñanza de la lógica formal a las edades de 10 y 11 años. Con esta experiencia y siguiendo los pasos del alemán Nelson, quien lo hizo con adultos, logró por una parte enfatizar el rol del pensamiento en la educación secundaria y primaria; y por otra, la dramatización novelística de la comunidad de investigación.

El número de novelas escritas por Lipman, y las edades a las que iban destinadas se amplió hasta llegar el programa a llamarse *filosofía 3/18*, pues permitía trabajar en ese rango de edades. Las temáticas abordadas se han dividido según las más representativas partes de la filosofía; en el siguiente cuadro se recogen las más importantes:

Programa de Filosofía para Niños y Niñas		
Edad	Novela	Tópico filosófico
3-5	Clínica de Muñecas*	Ética
5-6	Elfie	Lenguaje

Programa de Filosofía para Niños y Niñas		
Edad	Novela	Tópico filosófico
6-7	Pixie	Comunicación
7-8	Nous	Valores
9-10	Kyo y Gus	El conocimiento
11-12	Harry	Lógica
13-14	Lisa	Ética
15-16	Suky	Estética
16-17	Mark	Política
17-18	Harry Prime	Investigación filosófica

* Su autora es Ann Sharp, estrecha colaboradora de Lipman.



Para entender cómo funciona el programa se presentarán sus principales características a partir de las novelas mismas.

¿Qué es filosofía para niñas y niños?

*Es una contribución
a la liberación cognitiva del niño.*

Matthew Lipman

Trataré de exponer en este apartado lo qué supone el programa cuando dice que esta haciendo *filosofía*, y no otra disciplina o actitud.

Lo que se puede observar en las novelas del programa es “la provocación constante a la reflexión” por tratar de ir más allá de un simple pensamiento; por ejemplo, en la novela *Kyo y Gus*, se inicia con la pregunta: “¿Quieres saber de *verdad* lo que hice las últimas vacaciones?”¹. Una pregunta a simple vista cotidiana y sin mayor interés; pero, la cursiva en la palabra ‘verdad’, puesta a propósito por el programa, ya sugiere que existen otras maneras de ‘que-



rer saber', pero eso es angustiante, es decir, ¿puede alguien querer saber de *mentira-s* algo? En principio, el sentido común me dice que no, pero se pudiera pensar que existen casos en los que se justificaría una mentira; por ejemplo, el caso en el que el médico decide mentirle a su paciente con una enfermedad terminal acerca del estado *verdadero* de su salud; o el 'verdadero' criterio sobre una pintura de un principiante visto por su maestro; tanto el paciente como el principiante demandan querer saber de *verdad*, en realidad no es difícil imaginar que hay casos en que quisieran que se les mienta.

Además, hay que notar que la frase nos llevó a discutir sobre un tema que no tiene nada que ver con el contenido sobre las vacaciones del personaje que realizó la pregunta; es un tema —por decirlo de alguna manera— muy general el que se ha provocado y asombrosamente impactante para un posible lector: ¿Puede alguien querer conocer algo de 'mentiras'? No me queda sino recordar los diálogos platónicos cuando se discute sobre los significados posibles para la palabra *sōphrosynē*, que puede entenderse como medida o sensatez. Seguramente es por lo que se plantea como filosófica la novela, o la actitud o las posibles reacciones a las que nos lleva la provocación muy *mal* intencionada, es decir, sin ingenuidad, que pretende poner una *trampa* al lector para que al leer o conversar las narraciones se termine en un diálogo como el que mantuvieron los griegos (seguramente idealizados también) hace más de dos siglos.

En otras novelas, son los mismos personajes que se asombran con descubrimientos, como Harry al darse cuenta que en las oraciones que comienzan con la palabra 'todos' no son posibles de mutar su sujeto por su predicado sin cambiar el sentido de la oración, y que en las oraciones que comienzan con la palabra 'ninguno', este cambio sí era posible hacerlo sin que afecte su significado. Quizá en estos casos la narración se nota forzada para lo-

grar este tipo de análisis filosófico, mas este es el ideal de pensador que desea llegar a tener el programa. El asombro de Harry está acompañado por una alegría al lograr poner en *práctica* dicho saber al corregir a su vecina: “solo porque, según usted, ‘todos los que no pueden dejar de tomar son personas que van a la cantina, todos los que van a la cantina’, no tienen porque ‘ser personas que no pueden dejar de tomar’”. Así, la concepción de una filosofía que piensa elementos formales y muy generales como en el caso anterior, se complementa con un filosofar que en cierta practicidad corrige el pensamiento, procurando que el mundo en el que vivimos sea mejor.

Un elemento adicional que se observa en las novelas es que la filosofía “es un proceso lúdico”, no es un pensar por pensar, constantemente las adivinanzas, los juegos de palabras, retos y astutas actividades convierten a las novelas en un juego sin fin; nada es tan motivador para una mente despierta como la de la niña y el niño que el juego. Por ejemplo, la novela *Pixie* se desarrolla completamente en la construcción –solicitada por su profesora– de una criatura que pudiera encontrarse en la salida al zoológico que está preparando con sus estudiantes. Todo este desarrollo, ya lúdico, está salpicado de varias motivaciones como cuando le pide Pixie a su papá que le siembre nuevos dientes porque los de leche se le han empezado a caer; al igual que las plantas, ella le solicita a su padre que siembre en su boca nuevos dientes.

Como síntesis, filosofar para el programa es el camino lúdico que va de lo cotidiano a la reflexión abstracta y de ella un regreso a la practicidad en la que se gana justicia, belleza, verdad o bondad, y que lejos de ser el fin de la filosofía nos permite diseñar un mundo mejor a partir de las ideas de las y los niños. Este proceso se muestra en el siguiente diagrama del filosofar.

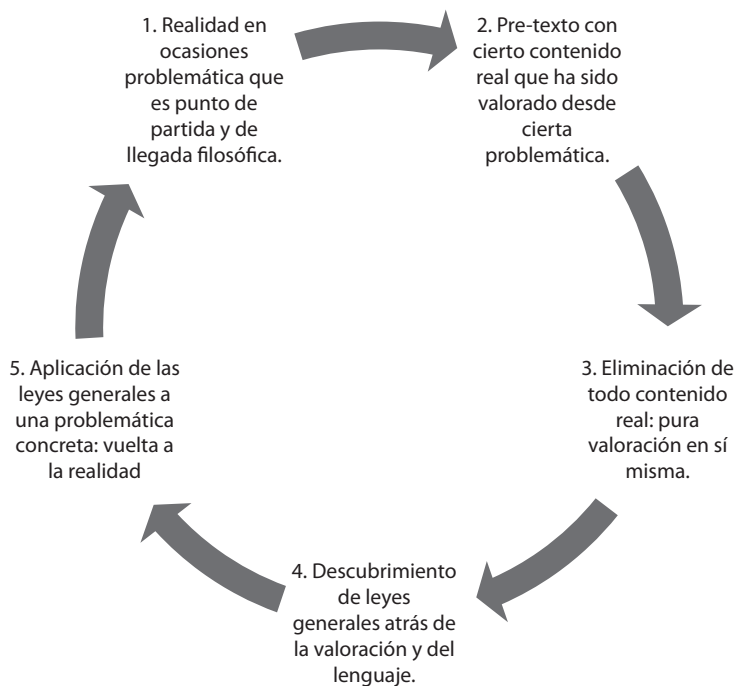


Figura 1
Diagrama de las etapas del filosofar
propuesto en FpNN.

Pasemos a continuación a descubrir el tipo o estereotipo de niño o de niña que maneja el programa para responder a la demanda del filosofar desde los propios contextos en que se desenvuelve.

La preconcepción filosófica de ‘niña/o’

Después de todo, los niños constituyen una gran parte de la población del mundo y aunque cada niño es patéticamente débil, los niños nos tocan con sus, a menudo, heroicos esfuerzos para ser fuertes y razonables en un mundo que no sabe ser fuerte y razonable con ellos, a cambio.

Matthew Lipman

En el programa de FpNN, la concepción de ‘niña’o ‘niño’ en las novelas está enfatizada primero en cuanto a la actitud, no se refiere solamente a los individuos de corta edad sino a los que se admiran por situaciones de la realidad, de las ideas o de las relaciones con otras personas; segundo, efectivamente a los de corta edad como seres privilegiados para la discusión filosófica ya sea por una inteligencia rápida, fresca, pero también profunda y de largo alcance; tercero, no son niños comunes, se plantean como modelos a seguir por los que leen las novelas y ven en los comportamientos un ejemplo de respeto, criticidad y de creatividad; cuarto, las características muy especiales de los niños, ya sea por su carácter, o por sus características especiales, ya sean físicas o familiares.

Para el primer caso vemos que, por ejemplo, los padres o maestros son los que filosofan con radicalidad, pero también se les puede considerar como niños ya que no son adultos comunes y corrientes; tienen la disciplina propia de un adulto, pero la alegría y motivación a pensar por sí mismos de un niño, se pudiera decir que son niños que se encuentran atrapados en cuerpos de adultos. El mecanismo con el que realizan su papel los adultos en las novelas no es a través de posiciones o sentencias ‘inteligentes’, sino de preguntas y “cuestionamientos que permiten un



diálogo” normalmente muy interesante, veamos la conversación entre Harry y su padre narrada en la novela *Marco*:

- El otro día en clase —continuó Harry— se planteó el problema de si la historia se repite o no. Algunos querían que votáramos para decidir si se repetía o no; ¿te lo puedes imaginar?
- ¿Quieres decir que hay determinados problemas que es absurdo intentar resolver mediante el voto de la mayoría? —dijo su padre.
- Claro, en el caso del saber si la historia se repite, no hay prisas para saberlo —exclamó Harry, algo acalorado— Y en todo caso, ¿Qué probaría el voto?
- Pero algunas veces, —dijo su padre lentamente— es necesario tomar una decisión, porque se debe emprender alguna acción, incluso aunque no se disponga de la evidencia necesaria.

En este pequeño diálogo se puede observar la actitud de admiración de Harry frente a la posibilidad de resolver problemas por medio de una votación; por una parte se puede ver que no acepta la falacia de los números grandes, la simple mayoría no puede ser una buena razón en ciertas circunstancias, pero el padre hace de abogado del diablo para indicar que en ciertos casos es una salida práctica. Como es de imaginar la discusión no tiene un final; pero es en sí ya muy interesante el modelo de ‘niño’ que se descubre en los adultos. Veamos otros extractos de la conversación de Harry con su padre, esta vez de la novela *Lisa*:

- Papá —dijo Harry.
- Mmmmmmm —dijo su padre.
- Papá, ¿qué es una pregunta?
- Lo que tú me estás haciendo (...).



- Papá, ¿qué crees tú? ¿Está bien que las personas comamos animales?
- Solo si están cocinados, crudos no son muy buenos que digamos.
- Vamos, papá. Mis compañeros estuvieron hoy hablando del tema en el colegio. ¿No sería mejor que todo el mundo dejara de comer carne?
- ¿Pero qué pasa? ¿Hay escasez de carne?
- No, pero quizás esté mal matar animales solo para comérmolos.
- Si quieres que la gente deje de comer pescado y carne, más vale que te asegures de que hay otro tipo de alimentos disponibles para ellos.
- Eso es fácil. Cultivar más granos y verduras.
- Más fácil es decirlo que hacerlo.
- Tal vez haya demasiada gente —nada más decir esto, se sintió incómodo. Recordó la observación de Raúl acerca de la necesidad de matar tórtolas porque había demasiadas. Harry sacudió la cabeza—.
No entiendo. Hay que tener en cuenta demasiadas cosas.
- Bien —replicó su padre—, pero tú quieres ver el cuadro completo, ¿no? Siendo así, tienes que tener todo en cuenta.
- ¿Todo?
- Por supuesto, una de dos: o crees que está bien matar animales y comérselos, o crees que no. Tienes que considerar todas las eventualidades: lo que pasa si nos los comemos, y lo que pasa si no nos los comemos.
- Entonces, ¿qué deberíamos hacer?
El señor Dayer abrió el periódico y dijo:
- ¿No dirías que lo que tenemos que hacer depende en gran manera de la clase de mundo en que queremos vivir?



—Supongo que sí.

—Entonces esa es mi respuesta. Algo puede parecer mal hecho, pero luego, si tienes todo en cuenta, puede parecer bien. O justo al contrario: primero puede parecer bien y luego mal, considerando el conjunto.

Para el segundo caso, la actitud filosófica es mucho más clara, son los niños cronológicos los que representan a los filósofos por excelencia, sobre todo, con el papel que ha dado el autor a las preguntas; cuando Pixie descubrió que su pie se había quedado dormido pensó que era el pie de su hermana, entonces le pregunta, ¿Crees que si mi cabeza se queda dormida, pensaré que es la tuya? O cuando Jerónimo hace cara de asco al enterarse que van a salir al Zoológico y le dice: “Jerónimo, ¿te crees muy listo!, ¿no? ¿Cómo crees que olerías tú si tuvieras que pasarte encerrado en una jaula?”. En el primer caso la pregunta apunta al concepto de identidad, en el segundo al de solidaridad, en los dos casos está el ponerse en el lugar del otro.

Los niños son modelos para los lectores es el tercer caso, normalmente los modelos de los niños y niñas son adultos, incluso la pregunta de qué quieres ser cuando seas ‘grande’ supone una no-existencia presente, una ontología en potencia que vacía de sentido la niñez. En las novelas son admirables y sorprendentes los niños y no porque dejen de serlo, no tienen que parecer adultos o comportarse como *hombrecitos* o *mujercitas* para ser valorados, de hecho siguen siendo lo que son y en su niñez desarrollan las habilidades del pensamiento filosófico. En *Clínica de Muñecas*, en una discusión sobre las muñecas Daniela participa diciendo: “Cuando piensas en una persona que te cae muy bien, ¿no piensas que es muy bonita?” y Dora se dice a sí misma: “Me gusta cuando habla Daniela”. De igual manera en la novela *Lisa*, aunque cada personaje es

muy diferente, son modelo ya sea por su facilidad para “encontrar alternativas” frente al tema que se plantea, o por la “fuerza lógica” de sus participaciones, o por la “solidaridad que expresan sus ideas” o sus actos, cada personaje encarna un ideal de comportamiento para los que trabajamos con las novelas. Reproduzco a continuación un diálogo entre ellos al discutir sobre si tienen o no derechos los animales:

- ¡Eh, Francisca, ¿tú que crees?, ¿tienen derechos los animales? —dijo Lisa.
- Tú me estás tomando el pelo —rió Francisca—. Algunos no quieren admitir ni que las personas tenemos derechos, así que quién admitiría que los animales los tienen. Además, puedo imaginarme algún día de abogada en los tribunales defendiendo a un gato al que le han pisado la cola.
- ¿Y qué piensas de los niños? —añadió Marco—. ¿Tienen derechos?
- ¡Los niños! —rió Francisca de nuevo—. Están a medio camino entre las personas y los animales. Así es como piensan algunos.
- Los niños adquieren derechos cuando crecen —comentó Bernardo Bejarano.
- ¡Qué va! —dijo Marco—. Uno tiene derechos desde el momento en que nace. Tienes derecho a ser alimentado y vestido. Tienes derecho a la salud y a la educación. Tienes un montón de derechos desde que eres un chiquillo.
- Pero, ¿y los animales? —insistió Lisa—. ¿Tienen derecho a que no los maten y se los coman?
- Ellos tienen derecho a matarnos y comernos si nos atrapan —contestó Bernardo—, y nosotros tenemos derecho a matarlos y comerlos a ellos si los atrapamos.



- ¿Es lo mismo respecto de las personas? —Preguntó Harry— ¿Es precisamente el ser capaz de capturarlos lo que nos da derecho a matarlos?
- Por supuesto —contestó Bernardo—. Y cuando esto ocurre lo llamamos guerra y eso está permitido.

Para el cuarto caso quisiera mencionar por un lado el caso especial de los mismos niños, en la novela *Kyo y Gus*; a los lectores nos sorprende enormemente que ya avanzada la novela descubramos que Gus es no-vidente, y podamos entender las frases y las acciones que Gus realizó con anterioridad; nos sorprende que no hayamos podido deducirlo antes, desde allí en adelante la novela es otra, comprendemos claramente entonces cuando realizan una pequeña actividad con barro:

Kio— digo—, mi papá y mi mamá me han conseguido arcilla de verdad. Yo he hecho ya un gato. ¿Quieres probar?

—Por supuesto— dice Kio.

Lo llevo a mi habitación y le doy un poco de arcilla.

—Haz algo— digo.

—¿Qué podría hacer?— dice él— ¡Ya sé!, ¡haré un durazno!— Da vueltas un poco de arcilla entre sus manos hasta que tiene una pelota redonda, después me la da a mí— ¡Ahí tienes!— dice— Un durazno.

—Eso es una tontería —contesto—. Mira, déjame enseñarte. —Cojo un trozo de arcilla y lo convierto en una pequeña bola.

—Esa es la pepa— digo.

Después añado más arcilla alrededor.

—Esa es la pulpa— digo.

Y después lo recubro todo con otra capa de arcilla.

—Todo lo que yo veo es la piel— dice Kio.

—Cierto, quizá sea eso todo lo que tú ves— digo yo—, pero tú sabes que lo que yo hice es realmente un durazno y lo tuyo no. Lo mío es un durazno con todas sus partes.

Kio no contesta durante un momento. Después me pasa un poco de arcilla y dice:

Haz una cabeza.

Así lo hago y se lo explico mientras trabajo:

—Mira, primero hago el interior de la garganta y la boca. Luego, pongo la lengua dentro. Después añado los dientes, todo alrededor de las encías. Luego pongo los labios por encima de los dientes. Después cubro la cabeza, saco la nariz del interior y hago los ojos con mis uñas. Luego añado el pelo y ahí está.

—Yo empiezo desde el exterior y tú desde el interior— dice.

—¡Nunca te metes dentro! —contesto— ¡Sólo te quedas fuera! ¡Esa no es forma de hacer una cabeza!

—Es la única forma que conozco— dice Kio.

—Era la única forma que conocías— contesto —ahora conoces dos modos.



En los relatos del programa nos encontramos constantemente con niños que viven solo con su madre porque se ha divorciado, o con solo su padre porque ha fallecido su madre; además con situaciones conflictivas por la violencia de los barrios o por las situaciones que enfrentan como el espendio de drogas en los colegios; en definitiva, los relatos han idealizado a los personajes como “pensadores competentes, pero no los han desubicado de las situaciones reales” que viven tanto los niños como los jóvenes hoy en día, para quienes su mayor lucha es la de creación de sentido frente a un mundo que se asume y al

mismo tiempo busca mejorar. Veamos un diálogo de Millie con su abuelo que se encuentra en la novela *Lisa*:

222



—Abuelo —preguntó, un poquito más alto y menos indiferente de lo que hubiera querido—, ¿dónde..., dónde está la abuela?

Como su abuelo no contestó inmediatamente, Millie no pudo evitar adelantarse diciendo: —¿Murió? El abuelo de Millie pareció sorprendido.

—Creí que lo sabías —exclamó—. Creí que tus padres te lo habían contado.

—¿Contarme qué?

—Que tu abuela y yo nos habíamos divorciado. ¿Divorciado? Esa posibilidad nunca se le había ocurrido a Millie. Pero ahora se creyó con derecho a una explicación.

—Bien —empezó su abuelo, golpeando la pipa contra la palma de la mano más enérgicamente que de costumbre—, nunca pasábamos mucho tiempo juntos. Yo siempre estaba fuera, en los bosques o en las montañas, así que ella tenía que hacer su propia vida. Ambos estuvimos de acuerdo en lo del divorcio; de hecho, seguimos siendo buenos amigos.

—¿Pero dónde está ella ahora?; ¿qué hace? El abuelo sonrió para sí.

—¡Oh, le va bien!, según tengo entendido. Se ha vuelto a casar.

—¿No es demasiado mayor para volverse casar?

—¡Qué va!, ¿por qué dices eso? Tiene cincuenta y pico, como yo.

—Bueno —insistió Millie—, ¿y eso no es ser muy “viejo”? Su abuelo rió.

—Me doy cuenta de que no recuerdas a tu abuela. ¿Ella demasiado vieja? ¡Ella nunca será demasiado

vieja! —luego añadió con una curiosa nota de orgullo—, de hecho se ha casado con un hombre diez años más joven que ella.

Millie se quedó confundida. Se le ocurrieron más preguntas que no pudo formular.

El diálogo con su abuela le lleva a Millie a replantearse varias cuestiones que aparentemente las tenía asumidas sin mayor dificultad. Millie buscará con su amiga Lisa conversar lo que se ha enterado y que ahora la perturba, luego de contarle Lisa le responde:

223



—Ummmmmm —dijo Lisa—. Diría que lo que tu abuelo debe hacer ahora es buscar una guapa viuda de 40 años.

Millie sacudió la cabeza. La idea de que su abuelo se volviera a casar le parecía inapropiada por completo:

—¿Qué te gustaría que hiciera, que pasara el resto de su vida solo? —preguntó Lisa.

Millie quiso saber qué habría de malo en ello.

—Bien, mira tu abuela. Él podría estar casado y feliz, como ella. Millie se estremeció.

—¿Cómo puedes hablar así? Está mal, pero que muy mal que se haya casado con un hombre al que lleva tantos años. Lisa frunció los labios.

—¿Está mal que un hombre se case con una mujer más joven que él?

—Por supuesto que no.

—¿Entonces por qué está mal que una mujer se case con un hombre más joven?

—Porque está mal, por eso —dijo Millie. Lisa sacudió la cabeza.

—No entiendo. Si está bien en un sentido debería estarlo en el otro. Realmente no lo entiendo.



Para resumir la preconcepción del niño y la niña del programa podemos entonces decir que se observan niños y niñas que manejan el arte de preguntar, indagar y ponerse en lugar de otra persona para cambiar su forma de ver el mundo, un apropiarse con sentido del mismo y procurar integrar en esa apropiación a los que aparentemente son distintos tanto cultural como ideológicamente. Claro que no deja de ser forzada la figura de los personajes, pero definitivamente es lo que en el aula pretende equilibrar el desinterés generalizado en que nos encontramos.

Pensar por sí mismo

*¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte
de tu propio entendimiento!*

Kant

Para conntinuar con esta muestra de lo que es FpNN, se puede encontrar en las novelas un deseo constante a responder al pedido de Kant, en su escrito “¿Qué es la ilustración?” a pensar por nosotros mismos para llegar a un verdadera desarrollo como individuos. Kant dice:

Oigo exclamar por doquier: ¡no razones! El oficial dice: ¡no razones, adiéstrate! El financista: ¡no razones y paga! El pastor: ¡no razones, ten fe! Por todos lados, pues, encontramos limitaciones de la libertad. Pero ¿cuál de ellas impide la ilustración y cuáles, por el contrario, la fomentan? He aquí mi respuesta: el uso público de la razón siempre debe ser libre.

En todas las novelas se provoca, se insiste, se empuja a que sus personajes y el lector corrijan el defecto de

la dependencia en la esfera de las ideas. Una idea para ser respetada, debe ser sobre todo ‘propia’, no necesariamente original, pero sí propia, es decir que la hemos desarrollado por nosotros mismos. Miremos el final de un bello diálogo que tiene Pixie acerca del tiempo y el espacio:

—¡El tiempo! —grité—. Eso es como el espacio, solo una palabra.

—Mira, Pixie —me dijo Miranda—. Es tarde y la escuela está muy lejos. Cuando hablamos del tiempo queremos decir más temprano y más tarde. Cuando hablamos del espacio queremos decir lejos y cerca. ¿Entiendes?

Fue como si una luz se hubiera encendido en mi cabeza.

—¡Ah! —dije—. Ahora entiendo lo que me quieres decir. Ahora entiendo de qué están hechos el espacio y el tiempo. El espacio está hecho de relaciones espaciales y el tiempo está hecho de relaciones temporales. ¿Es eso lo que quieres decir?

“Como si una luz se hubiera encendido en mi cabeza”, esa experiencia se repite constantemente; no son procesos fáciles, muchas ocasiones se aprecia que el entendimiento está limitado también por las emociones y las creencias que fueron transmitidas por la familia, religión o incluso en la propia escuela. Superar esas creencias y lograr reafirmarlas, modificarlas o cambiarlas completamente permite al niño y a la niña crear un mundo pleno de sentido. En las novelas, no es tan problemático lo que se dice en sí mismo; sino el cómo se llegó a esos conocimientos o a como se los transmite. La pregunta ¿cómo tú sabes? es central y no se aceptan salidas simples o falaces para defender las opiniones en juego. Miraremos un ejemplo de las novelas en el siguiente apartado que nos muestra también el rol del tutor.

Creando lugares seguros del pensamiento, el rol del tutor

Adoro las preguntas que me hacen discutir.

Nielsen, 10 años.

226



El programa de FpNN tiene como uno de sus objetivos primordiales la creación de espacios seguros para la indagación filosófica, y ese es el papel del tutor en la clase. Un espacio seguro incluye, como se puede ver en las diferentes novelas, normas de comportamiento que si bien se pueden poner a discusión, una vez concensuadas tienen que ser respetadas por el grupo. La libertad que se proclama en FpNN no es física, es una libertad de pensamiento, y por ello si no se logra crear un espacio de elevado respeto, difícilmente podremos mantener un ambiente de diálogo *seguro* para los que participan. Dicha seguridad incluye también ciertos hábitos de comunicación y corrección lógica. Miremos como se presenta un diálogo facilitado por la profesora Myriam Jaimes en la novela *Harry*, el grupo quiere discutir sobre la negativa a ponerse de pie para el saludo a la bandera y permite que en su clase se dé el diálogo:

Había tanta algarabía que la profesora Myriam Jaimes tuvo que dar cuatro golpes en su escritorio hasta que el curso se calmó. Toño tenía la mano levantada. —¿Qué pasa, Toño?

—Myriam —dijo Toño, muchos de nosotros tenemos opiniones sobre lo de Daniel. ¿Podríamos hacer un debate sobre esto en vez de una clase normal?

—Tenemos una lección por acabar y debemos seguir con ella, pero solo por hoy está bien, ¿quién quiere hablar primero?



Manuela Vargas intervino: —Creo que Daniel debería ponerse de pie durante el saludo, como todos.

—¿Por qué? —preguntó la señorita Jaimes.

Manuela levantó la vista y declaró: —Bueno, no tengo ninguna razón. Solo sé cómo lo siento.

—Bien, entonces, cuando hayas averiguado por qué lo sientes así, hablamos. ¿Quién sigue?

—Yo sé por qué —dijo Guillermo. El país está desmoralizado. Están sucediendo toda clase de desórdenes. Es como un barril de pólvora: una pequeña chispa y todo puede estallar. Por eso, no creo que podamos permitir que la gente vaya por ahí haciendo lo que le dé la gana.

La señorita Jaimes contestó: —Guillermo, tú no tratas de convencernos. Tú tratas de asustarnos para que estemos de acuerdo contigo. 1ro. dices que estás alarmado por la situación, y que, por lo tanto, habría que obligar a Daniel a ponerse de pie. Pero de lo uno no se sigue lo otro. No has demostrado que todo estallará si Daniel no se pone de pie durante el saludo...

Y Janeth interrumpió: —Creo que Daniel debe ser fiel a sus creencias porque eso dice mi hermano.

—¿Es tu hermano abogado o juez o una autoridad de algún tipo? —preguntó la señorita Jaimes.

—No, pero es muy inteligente —replicó Janeth.

—Bueno, lo siento pero no sirve. Solo deberías utilizar la opinión de otra persona en favor de tu propio modo de ver si esa otra persona tiene buenos argumentos sobre el tema en cuestión.

Susy Ramírez dijo que habría que obligar a Daniel a ponerse de pie, pues las reglas son las reglas.

La señorita Jaimes dijo: —Una afirmación como las reglas son las reglas es como decir las piedras son las piedras. Pero, a veces, se trata de frases hechas



con un sentido concreto que todos entienden, como “el negocio es el negocio”. En este caso, supongo que quieres decir que, si tenemos reglas, tenemos que respetarlas. De modo que vale.

Ahora Miguel tenía la mano levantada: —No —insistió—, las reglas se hacen para romperlas. ¿No conoce el dicho “la excepción confirma la regla”? Bueno, ¡pues el caso de Daniel es la excepción! Por eso creo que Daniel no tiene que ponerse de pie si no lo desea. La señorita Jaimes indicó: —De acuerdo, Miguel, creo que si he dejado que Susy diera como razón una frase hecha, tendré que dejarte a ti hacer lo mismo. Pero aún así creo que en lugar de darme una razón me has dado una excusa bastante pobre.

Toño metió cuchara... —Myriam, puede que Miguel no lo haya dicho bien, pero no creo que lo que ha expresado esté tan mal como usted dice. Muchas veces sabemos que hay excepciones, pero aun así hablamos como si no las hubiera. Por ejemplo, dices “la madera flota”, aunque sabes que el ébano no flota.

La Srta. Jaimes intervino enseguida: —estamos apartándonos del tema. ¿Quién quiere hablar ahora? Santiago Mendoza sintió la necesidad de indicar: —Creo que estamos olvidando que no elegimos ir al colegio: nos hacen ir al colegio. Ni elegimos la religión que tenemos: nos la imponen al nacer.

—¿Qué quieres demostrar con eso? —preguntó la señorita Jaimes.

Santiago se encogió de hombros: —No lo puedo decir mejor que como lo he dicho.

Entonces intervino Toño: —Creo que quiere decir que si perteneces a un grupo, como una banda, entonces tienes que hacer todo lo que te digan. Pero, si eres miembro de un grupo al que no has elegido pertenecer, no deberían presionarte a hacer cosas

contra tu voluntad, como Daniel no escogió pertenecer a su religión, no tiene por qué hacer lo que ella le ordena si piensa que no está bien hacerlo.

A Juanita se le ocurrió: —¿Y eso también se aplica a las familias? Después de todo, no elegimos a nuestros papás.

—Creo —dijo Ma. Fernanda— que viene a ser una cuestión de confianza. Yo confío en mi familia. Tú no los elegiste, pero ellos te eligieron a ti, y sabes que te quieren. Con los extraños la cosa es diferente.

—Sin duda —replicó Santiago—, pero entonces son como en la pandilla; haces lo que quieren porque quieres seguir formando parte de la familia.

La Srta. Jaimes comentó: —Nunca lo había pensado de esa manera. Muchas gracias a todos.



Como se observa, este modelo de tutora está pendiente de crear un lugar seguro, no solo en la disciplina que es básica, sino también en el rigor lógico, en la corrección de razones que no se puedan calificar de ‘buenas razones’, todo ello sin establecer cosas dando ‘las respuestas’. Los tutores buscan *inquietar* pero al mismo tiempo encaminar el diálogo para que no se estanque, “se respeta la racionalidad, pero prefiere la *razonabilidad*”, lo cual le da al programa un componente político que refiere a la democracia como el camino, no ideal, pero el mejor que tenemos para entablar diálogos entre diferentes que no quieren, ni es deseable que lo hagan, ser iguales. Mientras la filosofía permita enriquecer las aulas con diálogos y discusiones creadoras de sentido, el futuro de la democracia contará con el aseguramiento de su universalidad y la fuerza que determine las acciones estará planteada en ‘buenas razones’ y no en estrategias mediáticas que niegan a los otros como individuos y que buscan en las diferencias los pretextos.



tos para las separaciones en lugar de la fuerza misma de la unión solidaria de la humanidad.

Para ver un esquema básico del diálogo presentado en las novelas y que tendrá que reproducir el tutor en las aulas tenemos:

- Lograr un acuerdo de normas para el diálogo como levantar la mano o levantar su turno.
- Compartir un segmento de la realidad que pudiera ser problemática y que servirá de pretexto para provocar el diálogo (en el aula suele ser la misma novela).
- Abrir el diálogo por medio de la recolección de opiniones y preguntas relacionadas con la problemática expuesta.
- Elegir o concentrar el diálogo en una de las opiniones o preguntas expuestas que haya causado impacto en el grupo.
- Mantener la motivación por la discusión, a través de preguntas o moderamiento de opiniones en aspectos de corrección lógica, creativa o solidaria entre los dialogantes.
- Clausura de diálogo que no quiere decir del tema, o que necesariamente ha llegado a una respuesta o posición grupal.

Como se aprecia, el rol del tutor es clave e implica varias habilidades que se ejemplifican constantemente en las novelas deberán ensayar los tutores.

Estado de FpNN en Ecuador

—¿Puedo hacer una pregunta? Si la mente
sabe cómo funciona el corazón, entonces
¿por qué no puede hacer que deje de
latir? (Se levantan algunas manos).

—Es que tú entendiste mal. Lo que la mente
hace es pensar cómo funciona el corazón,
pero el cerebro es el que le hace funcionar.
(Interrumpiendo y con cierto dejo irónico)

—Pero el que le hace funcionar debe
saber cómo hacerlo funcionar...

—¿Estás diciendo que el cerebro
es lo mismo que la mente?

—Sí, ¿o crees que hay una mente
que funciona sin el cerebro?

Diálogo de un grupo de 9 años en Quito⁴.

231



El programa de FpNN en Ecuador se ha dado por varias iniciativas más bien sueltas, y en ciertos casos lo que se ha realizado es la formación de docentes para la aplicación del mismo, tanto en educación formal en el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Quito (PUCE-Q) como en educación informal en el Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle (CECAFEC) se han preparado varios grupos quienes han logrado llevar el programa a niñas y niños de varias escuelas y guarderías; como también a jóvenes de colegios y de programas como el del muchacho trabajador. En varios colegios tras varios años de realizar el programa de manera institucional, lo redujeron a una herramienta del docente dentro de ciertas materias que son afines al diálogo y a la reflexión.

Es relevante en este desarrollo indicar que la primera institución que realizó FpNN en Ecuador fue la Academia Cotopaxi en los años ochenta; la formación nacional que realizó el INNFA, el Congreso Internacional desarrollado por el Colegio Liceo Internacional en el 2001 y los cursos abiertos que ofrece la PUCE-Q para la formación de docentes interesados en aplicar el programa. La tarea



pendiente es la de conformar un Centro de Filosofía para Niños en Ecuador⁵, centro que deberá tener como misión la de formar docentes, asesorar instituciones educativas, publicar los materiales adaptados al contexto ecuatoriano y la de liderar la investigación pedagógica del desarrollo de las habilidades del pensamiento en el Ecuador.

Bibliografía básica²

Textos

Kohan, Walter y Vera Waksman (compiladores)

2000 *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kohan, Walter y Vera Waksman

2000 *Filosofía para niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lipman, M.

1993 *La filosofía en el aula*, trad. García Morrión y otros, Madrid: De la Torre.

1997 *Pensamiento complejo y educación*, trad. V. Ferrer, Madrid: De la Torre.

2006 *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, (n.e.) Quito: Efímera.

2006 *Elfie*, (n.e.) Quito: Efímera.

2006 *Pixie*, (n.e.) Quito: Efímera.

2006 *Kyo y Gus*, (n.e.) Quito: Efímera.

2006 *Suky*, (n.e.) Quito: Efímera.

2006 *Lisa*, (n.e.) Quito: Efímera.

2006 *Marco*, (n.e.) Quito: Efímera.

2004 *Nous*, Madrid: Ediciones De la Torre.

Lipman, M. y A. Sharp

1978 *Investigación Filosófica*, Madrid: De la Torre.

1998 *Investigación Ética*, Madrid: De la Torre.

1990 *Investigación Social*, Madrid: De la Torre.

1993 *Asombrándose ante el mundo*, Madrid: De la Torre.

2000 *Escribir Cómo y Por qué*, Madrid: De la Torre.

Sharp, Ann

2006 *Clínica de Muñecas*, (n.e.) Quito: Efímera.

Splitter, L. y A. Sharp

2001 *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, trad. S. Abad y otros, Quito, Editores Nacionales³.

Referencias electrónicas

Tomado de: <<http://www.oocities.org/avcordero/FpN37.htm>>.

Tomado de: <<http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/3d.pdf>>.

Notas

- 1 No se citarán las novelas para no molestar la lectura del artículo y porque corresponden las citas a las novelas adaptadas para Ecuador, y que no han sido publicadas. Su reproducción ha sido limitada para el uso de escuelas y colegios que ejecutan el programa.
- 2 La sala de lectura de la Escuela de Filosofía en la PUCE-Q ofrece un fondo bibliográfico sobre el tema.
- 3 Para ver una referencia mucho más completa, ver: <<http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/3d.pdf>>.
- 4 Tomado de: <<http://www.oocities.org/avcordero/FpN37.htm>>.
- 5 Han existido varios intentos pero ninguno ha logrado sostenerse como centro educativo en firme.



FILOSOFÍA: ENTRE SABER, ENSEÑANZA- -APRENDIZAJE Y SUJETO

Fredy Aguilar Rodríguez*
Ítalo Chicaiza**

235



*Ningún sistema filosófico es definitivo,
porque la vida tampoco es definitiva.
Un sistema filosófico soluciona un
grupo de problemas históricamente dados
y prepara las condiciones para
el planteamiento de nuevos sistemas.
Así ha sido siempre y siempre lo será.*

Benedetto Croce

Resumen

El artículo propone una relectura de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía, con el objetivo de deconstruir con urgencia las prácticas pedagógicas, tomando en cuenta que hoy la mayor parte de las actividades

* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

** Secretario Ejecutivo del Consejo Cantonal de la Niñez y Adolencia de Archidona. Licenciado en Filosofía y Pedagogía.

del conocimiento, la cotidianidad, la vida en sí, giran en torno a nuevos paradigmas. A su vez, se recoge el protagonismo de la palabra de estudiantes de filosofía, priorizando sus narraciones, que dan cuenta de sus subjetividades y la urgencia ya mencionada. En este sentido, es imprescindible investigar, desarrollar cambios en las normas, en las formas de pensar, sentir y hacer filosofía.



Introducción

Siendo la Filosofía aquella que estudia la totalidad de los hechos, ¿cómo estos hechos pueden ser asequibles a la totalidad de sujetos sociales? Esta interrogante genera otras preguntas ¿Cómo se ha gestado la historia pedagógica de la filosofía a partir de los clásicos, hasta nuestros días? ¿Cuáles son las nuevas alternativas para su enseñanza y aprendizaje hoy? ¿Qué dicen las narraciones, las experiencias vitales, la oralidad de los actores pedagógicos de la filosofía?

Estas problematizaciones pretenden un análisis del quehacer de la filosofía, sus proceso histórico-pedagógico y repercusión en nuestros días, una interrogación sobre las nuevas alternativas brindadas por los espacios de socialización¹, que ya no son solo socializadores sino vitales en el entramado social. Por último, la percepción que tiene el otro actor social de los procesos pedagógicos, ¿Qué dice de la enseñanza-aprendizaje en filosofía? ¿Cómo se siente al aprender filosofía? y ¿Qué espera de esta?

Reflexiones sobre filosofía y ser filósofo/a

Uno de los problemas usuales de la filosofía aparece cuando se intenta responder ¿Qué es la filosofía?

Nunca los filósofos han logrado ponerse de acuerdo en una respuesta única. La discusión entre los filósofos acerca de qué es la filosofía señala algo sobre su naturaleza, su carácter debatidor y cuestionable. ¿Se puede practicar o enseñar filosofía sin tener una idea de la misma? La respuesta es obvia: no.

Según una antigua tradición, el nombre ‘filosofía’ fue inventado por Pitágoras. Encontrándose en la ciudad de Fliunte, Leonte, un ciudadano distinguido de la misma que lo admiraba, le preguntó cuál era su arte. Pitágoras respondió: “No conozco ningún arte, sino que soy filósofo”. Leonte no había oído jamás esa palabra y le preguntó quienes eran filósofos y en que diferían de las otras personas. Pitágoras respondió comparando la vida humana con una de las grandes fiestas nacionales de Grecia, a las cuales algunos acudían para ganar los premios y la gloria en las competencias deportivas, otros para enriquecerse con el comercio y otros como espectadores para observar hombres y cosas. Estos últimos son los filósofos. Libres del deseo de la gloria y prosperidad, “amantes de la sabiduría”, contemplan los hechos humanos sin participar en ellos con el único fin de tener un conocimiento indiferente del mundo. Esta definición de Pitágoras se contradice con la filosofía activa.

Aristóteles había afirmado la superioridad de la actividad contemplativa sobre las otras actividades humanas. El “amor a la sabiduría” (el *significado etimológico* de “filosofía”), es el esfuerzo por conseguir el conocimiento desinteresado de las cosas más sublimes: las causas y sustancias últimas, la divinidad, los astros, el orden perfecto del mundo. El conocimiento de todo esto casi siempre carece de utilidad práctica inmediata, pero torna a la vida del hombre similar a la vida divina. El filósofo no es el hombre ‘prudente’ que sabe organizar su conducta en los asuntos prácticos de la vida, sino el ‘sabio’ que se dedica exclusiva-



mente al conocimiento de cosas insólitas y fascinantes, que están por encima de los intereses de los hombres comunes.

La filosofía es un ejercicio que se origina en la sociedad humana, de la necesidad del espíritu individual de reflexionar sobre su acción, sobre la conducta, sobre una forma más sólida de sus relaciones con el todo, y es, una función basada en la estructura de la sociedad y exigida para perfeccionar su vida. Como señala Kazimierz (1986: 4): “la filosofía es un fenómeno cultural que está en estrecha relación con las demás expresiones de la humanidad, tanto en lo político, social, religioso, como en el arte y la técnica (...). El estudio de la filosofía sirve para entender la historicidad (...) como un proceso humano de maduración y crecimiento”.

La palabra griega *philosophos* (que se formó en oposición a *sophós*), dice que el filósofo es el amante del conocimiento (del saber) a diferencia de aquel que estando en posesión del conocimiento se llamaba sabio. Este sentido también se usa hoy: la búsqueda de la verdad, no la posesión de ella.

La filosofía griega está presente y actúa una concepción radicalmente diferente de la filosofía. Sócrates –según Cicerón– bajó la filosofía del cielo, la transfirió a las ciudades, la introdujo en las casas, la hizo interesarse por la vida y las costumbres, por el bien y el mal. Platón la consideró el único instrumento eficaz para realizar una comunidad humana justa y pacífica.

Y antes de Sócrates y Platón, los Siete Sabios, con los cuales se considera que comienza la reflexión filosófica en el mundo occidental, fueron consejeros de la ciudad y de particulares, condensaron su sabiduría en refranes breves: “Conócete a ti mismo”. “No desees lo imposible”. “La medida es óptima”, que guiaban la conducta del hombre en su vida diaria.

Así entendida, la filosofía se dirige al hombre y su experiencia en el mundo, las reglas, criterios que pueden disciplinar, organizar y dirigir su vida individual y colectiva. Desde este punto de vista, la filosofía se limita a aconsejar al hombre con usar, en su provecho, el saber del que dispone; se coloca en el plano de la humanidad para ayudarla a alcanzar una forma más coherente de vida a través de la solución de los problemas que la inquietan. Filosofía contemplativa y filosofía activa podrían ser las dos vías que constituyen las alternativas de la búsqueda filosófica.

La primera considera que la realidad está ordenada, es racional, que la tarea de la filosofía consiste en darse cuenta de su orden y de su racionalidad. La segunda vía considera que la realidad no tiene ni orden ni racionalidad si el hombre no se esfuerza por conferírsela y que es este esfuerzo la tarea de la filosofía.

Hegel, representante de la primera, decía que la filosofía llega siempre demasiado tarde para decir cómo debe ser el mundo, porque aparece cuando la realidad ya está consumada y es así semejante al búho de Minerva que emprende el vuelo al crepúsculo, cuando el día ya ha acabado.

La filosofía activa sostiene que tiene que insertarse en asuntos del mundo, debatir los problemas que interesan a los hombres en cuanto tales, mostrar las posibles soluciones y ayudar a elegir aquellas que sean las más favorables al destino de los hombres. Desde este punto de vista, el filósofo no puede ser “el espectador desinteresado del mundo” que observa cómo transcurre la vida porque está inmerso en la vida misma y sigue la suerte común a los otros hombres. En palabras de Hildebrand (2000: 224): “la filosofía posee la importancia más profunda para el conjunto de la vida, ilumina, profundiza, purifica, y consolida, cabalmente el contacto vivo con el mundo de los objetos; desempeña una función básica en la construcción de un

cosmos terreno espiritual”. Una filosofía activa que sostiene y contribuye con la vida, el arte, la poesía, en suma, al conjunto de la cultura.

Consideraciones fundamentales para el quehacer filosófico hoy

La filosofía a través de la historia

240



Para entender la filosofía a través de la historia es imprescindible referirse a las condiciones sociopolíticas y cómo aparece el término. En sus inicios fue direccionado por poetas, encargados de la educación y formación espiritual, dando origen a la filosofía como tal y su enseñanza y aprendizaje. “Los primeros griegos buscaron alimento espiritual, sobre todo, en los poemas homéricos; es decir, en la *Iliada* y en la *Odisea*... poseen rasgos esenciales para la creación de la filosofía” (Reale, 1995: 24), su aprendizaje se da en las *colonias*. Por lo referente a la situación política, las dinámicas pedagógicas de la filosofía no se dan en la *metrópoli*, señala G. Reale y D. Antiseri, “la filosofía nació en las colonias antes que en la metrópoli y, más exactamente, primero en las colonias de Oriente, en el Asia Menor (Mileto), e inmediatamente después en las colonias de Occidente, en Italia meridional. A continuación se trasladó a la metrópoli”. El surgimiento socio-económico-político de las colonias generó el desarrollo de la filosofía, luego su paso a la metrópoli, alcanzando su culmen en la *Polis*. El paso de las colonias a la metrópoli trajo consigo cambios, nuevas prácticas de enseñanza: de una enseñanza en la plaza a una enseñanza en las academias, de una interacción con lo público a una interacción privada.

En este marco aparece la palabra griega filosofía, o amor a la sabiduría, como un afán de conocer, que tiene

por finalidad servir al conocimiento más alto y más seguro según Jaspers. En sus inicios, a pesar de gozar de esta categoría, la filosofía no incidió para el desarrollo de las ciencias modernas, ya que la mayoría se desplegaron, incluso en contraposición abierta.

Aristóteles definió a la filosofía como la ciencia del ser en general y de los ámbitos de lo que existe en particular; es decir, la filosofía sería la ciencia universal, luego, a partir del Helenismo, la filosofía adquiere, junto a su sentido teórico, una dimensión práctica, la filosofía es también un arte de vivir. En la edad media la filosofía pasó a ser la sierva de la Teología. A partir del renacimiento tratará de construir su doctrina independientemente de lo religioso, y valiéndose tan solo de la razón y de la experiencia humana, una intención de retorno a su origen, pero Kant muestra de manera convincente la imposibilidad de un conocimiento filosófico (metafísico) del mundo frente a las ciencias, que ya habían alcanzado su evolución.

La historia demuestra que la filosofía se ha construido como sistema, desde la razón y, aparentemente desde la i-realidad, esta hipótesis la ratifica Kant cuando dice que es imposible un conocimiento filosófico del mundo frente a las ciencias. Sin embargo, la filosofía en la historia ha demostrado también su importancia a la hora de construir las grandes líneas y corrientes de pensamiento que tuvieron sus consecuencias sociales, políticas y culturales, reconfigurando la historia de la humanidad, produciendo un efecto sobre la vida humana, su mente e interés cognitivo. “El papel de la filosofía en este caso es el de juez que no elimina lo que se le presenta, sino más bien lo profundiza y clarifica” (Von, 2000: 23).

Otra realidad de la filosofía es que, como sistema de pensamiento, todas las obras filosóficas han sido construidas de acuerdo al devenir histórico, es decir, los griegos y sus obras magistrales responden a una realidad de vida



de la gente de esa época, los elementos míticos-simbólicos y deidades son los que marcarán sus creaciones. Con el paso del tiempo, ya en la edad media, moderna y contemporánea son otros los elementos y circunstancias a las que direccionar la producción filosófica. El resultado de este matrimonio entre historia y filósofos, son las magistrales y complejas obras de filosofía, las mismas que resultan inasequibles a la gente común.

Uno de los aportes fundamentales de la filosofía a la humanidad, en el transcurso histórico, es el cúmulo de lámparas encendidas que ha proporcionado con sus pensadores para entender el desarrollo y el desequilibrio social. La humanidad sin filosofía, según muchos intelectuales, estaría condenada a la des-problematización. Es decir, la filosofía empuja al ser humano a plantearse los problemas del sujeto histórico, lo induce a una crisis, a una especie de catarsis y metamorfosis. A pesar de que el mundo actual junto a las ciencias modernas intentan relegar a la filosofía, siempre los grandes científicos necesitarán de la filosofía. Incluso hoy, las grandes empresas ponderan de poseer una filosofía, en igual tendencia todas las instituciones y personas construyen sus planes, proyectos con base en una filosofía. Este hecho por un lado, visibiliza la urgencia de poseer una tendencia de pensamiento orientador como garante para la consecución de metas, y por otro, se entrevera una desesperación plagada de desconocimiento de no superación.

La necesidad de entender el presente conlleva comprender la historia del pensamiento y sus prácticas, donde la humanidad no tiene solo el momento actual como referencia, sino todo el recorrido que viene de un ayer y que se dirige hacia un mañana.

La enseñanza de la filosofía

Teniendo en cuenta el hilo histórico, se comprueba que la filosofía fue desarrollada por gente generalmente de la elite intelectual, y en principio fue la ciencia sin más, la que dio pie a la evolución del pensamiento y en definitiva a la historia. En el caso de los griegos, enseñaban su filosofía en espacios abiertos, en círculos dedicados a sus discípulos que hicieron de estos un lugar predilecto para su difusión. Hoy el espacio de aprendizaje sigue siendo la academia.

En los establecimientos educativos, tanto de secundaria como superior, donde aún se enseña Filosofía, no existe un cambio metodológico. Los establecimientos de educación media, los responsables de dictar esta cátedra preparan la clase en base a manuales esquematizados que resaltan una microbiografía del filósofo seguido de algunos párrafos que describen sus obras más importantes y algunas frases célebres.

No queremos más información sobre lo que pasa sino saber qué significa la información que tenemos, cómo debemos interpretarla y relacionarla con otras informaciones anteriores o simultáneas, qué supone todo ello en la consideración general de la realidad en que vivimos, cómo podemos o debemos comportarnos en la situación así establecida (Savater, 1999: 7).

No se trata de buscar soluciones sino de generar inquietudes y respuestas que permitan otras formas de enseñar filosofía. Una filosofía que “está en camino hacia un entendimiento mayor del mundo, avanzando, paso a paso, superando errores anteriores. Estudiar Filosofía requiere de una actitud crítica y a la vez tolerante frente a expresiones de un tiempo” (Zea, 1976: 59). Hoy la enseñanza de la filosofía exige un enfoque interdisciplinario, donde



se articulan los nuevos lenguajes, las nuevas formas emergentes de comunicación y los nuevos procesos educativos. Esto lleva a pensar la filosofía no en su contemplación sino en una praxis, su creación modificadora del mundo, una práctica que pone al hombre en sus motivos y en sus fines, cambiando la realidad que circunda a este (cfr. Rodríguez, 1989: 107). Hacer filosofía o enseñarla que es lo mismo que aprenderla, “no es informar o ilustrar contenidos o definiciones para que los almacenen. Es por el contrario lanzarte, por cuenta propia y riesgo a filosofar. Es un aprender haciendo para seguir aprendiendo mientras se hace, es progresivo ahondamiento reflexivo” (ibíd.: 33). Ser filósofo hoy es hacer de su casa la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, se hace filosofía, pero también antropología, lingüística, sociología, economía, comunicación, en suma, reflexionar las ciencias y el acontecimiento.

Una filosofía del acontecimiento enseñada y aprendida a partir de la vida, del *texto*³, transformadora de entornos que implican un decir las palabras, ejercerlas a partir del *enunciado*⁴, reflexionar la subjetividad y la cultura. La profundidad es el secreto del influjo transformador de los filósofos en la marcha de la humanidad.

Filosofía y ciencia

Jaspers discute la siguiente duda: ¿Es posible todavía tener, en general, una filosofía como ciencia? Hay dos posturas, la primera que reconoce que el ataque es justo. Entonces, los representantes de la filosofía se retraen a tareas limitadas. En el caso de que la filosofía esté en su final, porque ha cedido todos sus objetos a las ciencias, todavía sin embargo, el conocimiento de su historia, en primer lugar, como uno de los factores de la historia de esas ciencias mismas, después como un fenómeno de la historia del es-

píritu, como la historia de los errores, de las anticipaciones, del proceso de liberación por virtud del cual la filosofía se ha hecho a sí misma superflua. Otros, obedientes a la idea moderna de la ciencia, repudiaron toda la filosofía anterior, pretendiendo finalmente, fundar la filosofía como ciencia rigurosa.

En fin, luego de varias reflexiones parece que el único camino para que la filosofía “se conserve” y siga desarrollándose, es el de mantenerse como ciencia o en conjunción con las ciencias modernas. Tal es el caso de la Filosofía con las Ciencias de la Comunicación.



Filosofía y comunicación

El siglo XXI se caracteriza por ser una sociedad compleja, donde se dan profundas mutaciones y transformaciones, particularmente, en las modalidades del aprendizaje, producción de conocimientos, nuevos formatos culturales, nuevas formas de interacción, entre otras. Esto ha hecho que los modelos pedagógicos entren en crisis. En este contexto, se propone comprender y problematizar las implicaciones e interacciones entre filosofía y comunicación.

La experiencia investigativa de otros centros académicos al momento de abordar el tema de los procesos sociales hoy son importantes, tal es el caso de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá que utiliza categorías como: Interacciones⁵, Identidades⁶, Lenguajes⁷, innovaciones tecnológicas⁸, como plataformas de reflexión. La filosofía hoy necesita de estas categorías al momento de emprender una empresa educativa, saber que las sociedades de la información son importantes para el análisis de los procesos educativos. Con esto surge la urgencia de elaborar nuevas políticas educativas, tomando en cuenta que el mundo de la interrelación se da en la comunicación. Un

nexo entre filosofía de la educación y filosofía de la comunicación: una Filosofía Educomunicativa que rescata el protagonismo del Otro, de la vida.

El sujeto de la filosofía: el Otro como protagonista

Si el acto educativo está desbordado por la compleja realidad contemporánea, por ejemplo, cada ser tiene una multiplicidad de identidades, de personalidades, un mundo de fantasmas y de sueños, esto lleva a retomar el tema de la enseñanza y/o aprendizaje a partir del Sujeto que Habla de Sí y su relación con el 'Otro'. Justamente esta es una de las tareas que plantea la educación como aquella "que es capaz de sacar al hombre de la indiferencia y provocar en él una actitud de estimación, contribuyendo de alguna manera a su realización personal, satisfaciendo algunas de sus necesidades: vitales, intelectuales, afectivas, estéticas, religiosas, etcétera" (Gastaldi, 1994: 36). A partir de este enfoque se puede entender una filosofía que parte del otro, no como algo distinto, ajeno a su condición.

Desde esta perspectiva la persona abandona el estado de indiferencia, porque alrededor de un aprendizaje significativo se realiza como ente social en convivencia con otros seres sociales. Al interrelacionarse con el 'Otro', empieza a hablar de sí, lo que él es, haciendo de sus contextos vitales, significativos y sentidos. El hombre interactúa con sus saberes, los siente, habla de ellos, llega al entendimiento que su conocimiento del mundo es vital para él/ella, puede realizar su existencia, acercándolo a los otros.

El hombre asume su proyección personal hacia un horizonte de posibilidades, éste se revela como otro. El otro, no al estilo clásico de la filosofía y antropología que lo mira necesitado de explicación, sino recuperando la voz, narración del actor social, sus enunciados, el texto,

en cuanto la persona dice mucho de sí, y de los valores que hacen de su cotidianidad algo vital, para llegar a esto han sido significativas las aportaciones actuales de la psicología, la lingüística, la antropología, sociología, entre otras, al determinar la importancia de una filosofía vital y cercana a la cotidianidad.

De acuerdo a esto, podemos considerar que la pedagogía ha caminado, camina y caminará con el hombre a través de la historia. A igual que el hombre, el aprendizaje y/o enseñanza de la filosofía cambian, pero en este cambio algo permanece, ya que el centro y fin de ésta es la construcción de sentires, por tanto, siempre estará supeditado a la existencia humana, a su historia, a su subjetividad. El hombre se descubre cuando toma conciencia de los nuevos lenguajes que lo circundan, su “relaciones entre las cosas y su propia realidad humana” (Marquínez, 1991: 30). Es en las historias y relatos de vida donde podemos apreciar claramente el accionar de una pedagogía, relatada por los propios sujetos, su carácter personalizador, su vivencia práctica, no abstracta, a-histórica, parcial, sino concreta, social e integral. La persona “es valiosa por su autoconciencia, libertad y autoposición y se vuelve más digna de ser apreciada por su actitud positiva,” (Gastaldi, 1994: 41) solo ensamblando las voces de la vida misma, se llega a opciones.

Por ende, la vivencia personal de una filosofía, vivencia puesta en práctica entre otros no tendría sentido sin convivencia social, abierta a la perspectiva del Otro que habla por sí mismo y de un pueblo⁹.

La palabra del ‘Otro’

Las formas tradicionales de la investigación han mirado al otro como un sujeto necesitado de explicación, es



imprescindible desbordar esta categoría partiendo del otro como aquel que dice de sí, aquel que habla de su situación vital, en este caso se recoge las narraciones de estudiantes de la carrera de Filosofía de la Universidad Salesiana con el objetivo de priorizar el protagonismo de la palabra y de las subjetividades, yendo más allá de nuestras intervenciones.

Todo lo mencionado hasta el momento nos acerca a los actores de la filosofía, saber ¿Qué piensan? ¿Qué sienten? ¿Qué esperan de la enseñar y/o aprendizaje de la Filosofía?, a partir de las preguntas: ¿Qué filosofía enseñar y cómo hacerlo? Y ¿Qué es la filosofía para alguien que ha estudiado filosofía?

¿Qué filosofía enseñar y cómo hacerlo?

Teniendo en cuenta el concepto de filosofía y su devenir histórico, la cuestión es qué filosofía enseñamos, cuando por ejemplo en los colegios de secundaria, la materia de Filosofía es solamente para los que estudian ciencias sociales, y resulta una materia ‘carga’ sin ninguna relevancia, solamente un mero aprendizaje memorístico de frases y nombres. En las universidades, la filosofía como ciencia ha sido reducida para un grupo específico de gente, sin lograr secularizarse.

La filosofía se debería enseñar desde una visión de la realidad, pues es muy importante que la filosofía atraque en la realidad, ya que es muy especulativa y religiosa (Frank).

La filosofía que hasta hoy se enseña está siendo ajena a la realidad de quienes la estudian, los actores buscan un pensamiento relacionado con la vida, ir más allá de prácticas tradicionales de cómo aprender y/o enseñar Filosofía.

... Enseñar Filosofía desde la realidad. Cierta filosofía sin referencia a la realidad humana, carece de significado. Se debe enseñar Filosofía dejándose guiar por los modernos métodos y técnicas e instrumentos (Roberto)

... Se debería enseñar Filosofía partiendo de hechos reales, hechos que se viven actualmente, crear un nuevo método de enseñanza, quizá más pedagógico y didáctico (Miguel).

Grandes pensadores o filósofos de América del sur, defienden la importancia de descolonizar la filosofía de un pensamiento eurocentrista. A su vez, exaltan el gran legado cultural de los pueblos latinoamericanos, con el objetivo de repensar la identidad de éstos y recrear una nueva antropología, una nueva filosofía. Así como los griegos alcanzaron a construir un sistema de pensamiento filosófico, también nuestros pueblos tenían y tienen saberes entorno a la vida.

Se debería enseñar desde nuestra realidad, no solamente quedándose en teorías europeas o de América del norte, sino que abarque nuestro ser latinoamericano y ecuatorianos (Jorge).

La filosofía está siendo desplazada por un instrumentalismo, ventajosamente el marco legal de nuestro país promueve el desarrollo de pensamiento y acceso a educación superior, pero lamentablemente se da prioridad abismal a las especialidades técnicas, es decir, a las ciencias que son de hecho. Esto genera pensar y reflexionar nuevas políticas educativas.

...ya está el pensamiento dado desde la misma cultura, de allí, que vas haciendo un proceso dónde vas aprendiendo en el contexto, la forma de expresarte, la forma de ver la vida, tus relaciones, allí se aprende filosofía, pero hoy se valora a lo técnico (Miguel).



Se requiere de una filosofía que interroge la vida en todas sus manifestaciones, desarrollando nuevas posibilidades de comprender la cotidianidad.

Creo que la filosofía no se enseña se hace filosofía, luego aprender filosofía es vivirla buscando el sentido último (David).

Es poder conocer y reflexionar sobre los problemas que nos cuestiona la vida. Cuando uno enseña filosofía aprende nuevas cosas y mientras uno tiene más curiosidad va conociendo más y aprendiendo más de la vida. Cuando uno se enfrente a la vida puede ser crítico y reflexivo y así defenderse de los problemas (Juan).

La filosofía se la debería enseñar desde la misma forma de vivir cotidianamente (Jorge).

La filosofía no es una materia más, es la ciencia que configura el quehacer académico integral.

La filosofía se aprende suscitando interrogantes sobre la problemática actual (Marcos).

Según el análisis de los postulados que hacen los estructuralistas, psicoanalistas y otros especialistas, resulta paradójico el querer enseñar filosofía a la gente que no tiene un nivel académico apto para asimilar los postulados de dichos pensadores. También la visión del otro de Levinas (francés), de Dussel, Fornet, entre otros, no logran men-
guar la abismal brecha entre filosofía y ciencia y sobre todo por más que se plantee una nueva filosofía partidista de los pueblos y menos eurocentrista, la raíz de la filosofía como sistema de pensamiento está en Grecia.

Raúl Fornet-Betancourt sostiene que desde la epistemología, la filosofía intercultural tiene que dar su primer paso metodológico para validar otras filosofías posibles.

No podemos dejar de lado todo un bagaje interesante, que de por sí, es base de la Filosofía. Se debe enseñar tomando en cuenta la realidad de hoy (Washington).

Se debería utilizar medios de comunicación, entrevistas, seminarios, encuentros filosóficos, charlas con filósofos (Diego).

Se debería hacer más en la parte de campo, no solo se lo debe realizar en el aula, sino hay muchos lugares dónde se puede, reflexionar, criticar (Darío).

Se propone cuestionar la unicidad de la razón, ensanchar el campo de las racionalidades y abrirse a una razón filosófica que sea polifónica. Lo cual demanda el reconocimiento de que 'filosofía' no es solo aquel producto intelectual que se refleja en textos, en debates académicos, sino que filosofía es el conjunto de las manifestaciones simbólicas a través de las cuales se expresan diversos tipos de 'razón' humana.

Aprender filosofía es dar capacidad de pensar y elaborar críticas frente a la realidad. No ser conformista, sino desarrollar la capacidad crítica y de reflexión (Marcelo).

Creo que se debería enseñar filosofía dando un sentido a los problemas y situaciones humanos y como desde la filosofía empezamos la reflexión de la vida (Paula).

Fornet-Betancourt propone una filosofía desmonopolizada, liberada del monopolio de los administradores del pensamiento, que incluya la oralidad y las prácticas comunitarias.

Con la participación y el diálogo, no sea una enseñanza solo del maestro a sus discípulos. La filosofía se va aprendiendo uno mismo cuando tiene ganas de conocer más, en el día a día, cuando uno está en cualquier lugar, va

aprendiendo algo más de la vida y así poder enfrentar los problemas (Juan).

Se busca nuevas formas de aprender la filosofía, a partir del acontecimiento, de la cotidianidad, una filosofía impregnada de vida, según las narraciones de los estudiantes de filosofía.

252



¿Qué es la filosofía para alguien que ha estudiado Filosofía?

La filosofía, en realidad no existe. ¿Qué quiere decir esto? Que la filosofía no es algo concreto. No es algo tangible. Es abstracto. Lo que realmente existe son las personas que día a día van construyendo y sistematizando sus expresiones tangibles e intangibles que los estudiosos denominaron cultura.

No se le puede dar una definición como por ejemplo a historia, geografía, ciencias naturales, sociales, música, y diferentes materias que se ven en el colegio. No se le puede dar una sola definición, ya que hay muchas, así lo confirman los mismos filósofos a través de la historia, precisamente por su complejidad.

Cuando se habla de filosofía se habla de responder preguntas, de buscar respuestas a preguntas, y que dichas respuestas deben apoyar su proceder confiando en procedimientos racionales, la filosofía no solo cuestiona respuestas, también cuestiona preguntas. Además, la filosofía se relaciona con la creatividad, ya que debe imaginar otras formas de lo dado, proponer valores distintos de lo dado, proponer valores distintos, disponer nuevos conceptos, crear mundos diferentes.

Principalmente dando bases para un pensamiento crítico y responsable, así criticarse a uno mismo y al entorno y

a la vez poner en práctica la forma de pensar: “Pensar lo que digo, diciendo lo que pienso” (Miguel).

La filosofía debe garantizar la libertad de revisar y cuestionar cada respuesta y de tomar en cuenta siempre diferentes puntos de vista. La desconfianza es un elemento muy importante del filósofo. El filósofo debe desconfiar de todas las creencias y opiniones extendidas, aún de las propias.

Hay que dejar que los estudiantes desarrollen su propio pensamiento (Orlando).

Aprender filosofía es tomar conciencia de la realidad que uno está viviendo, es tomar la vida en serio (Miguel).

253



¿Pero qué son en realidad las preguntas filosóficas?

Éstas no son subjetivas, no son vulgares, ordinarias. No tienen que ver con el hombre. Son preguntas que comprenden a toda la humanidad. Son profundas, importantes y decisivas.

La filosofía sería el arte de pensar, que lleva a las personas a buscar respuestas a las preguntas que lo atosigan y persiguen. Preguntas adaptadas a la realidad, relacionadas con la moral, el bien, etcétera, como cuando uno hace algo y después se pregunta ¿Está bien o mal lo que hice? Preguntas que abarcan a Dios, a la religión o a la metafísica, etc.

Todas las personas, aunque lo nieguen, son filósofos. Todas piensan, y es el pensamiento lo que las personas tienen en común, por lo tanto nadie puede declararse exento de vocación filosófica.

Entonces, la filosofía sería el arte de pensar, de utilizar los conocimientos hasta lo último, rehacer conexio-



nes, razonamientos y deducciones para buscar respuestas. Y el filósofo sería el amante del conocimiento, pero que no los tiene “porque le gusta tener conocimientos”, sino, que los usa en provecho de la humanidad para ayudarla a alcanzar una mejor forma de vida a través de la solución de los problemas que le molestan, o a través de la búsqueda de las respuestas a las preguntas que siempre han preocupado o interesado a las personas.

Conclusiones

Finalizamos con las palabras de inicio de este artículo, pertenecientes a Benedetto Croce: “Ningún sistema filosófico es definitivo, porque la vida tampoco es definitiva. Un sistema filosófico soluciona un grupo de problemas históricamente dados y prepara las condiciones para el planteamiento de nuevos sistemas. Así ha sido siempre y siempre lo será”. En estas ideas se plasma como imperativo categórico la urgencia de una enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía que analice y comprenda las dinámicas de la cultura, parta del acontecimiento, de la vida.

Las indagaciones, cuestionamientos que se han hecho proponen el surgimiento de una filosofía práctica, una filosofía que se piense a partir del otro que dice, narra todo de sí, una filosofía de la realidad de los sujetos, una filosofía educomunicativa, una filosofía interdisciplinaria, una filosofía que parta de las relaciones sociales para entender la acción, las prácticas micro y macro. Dando cuenta del mundo objetivo, el mundo subjetivo y el mundo social o de la cultura.

Por último, consideramos que la mejor conclusión es la que realice la o el querido lector al finalizar la apreciación de este documento.

Notas

- 1 Hoy los entramados de la Comunicación se dan por los medios de Comunicación: Televisión, Internet, Telefonía Móvil, Redes Sociales basadas en Tecnologías de la Información y Comunicación.
- 2 La razón de ser de los griegos es la Ciudad, la antigüedad clásica valora este término como sinónimo de civilidad. Según Touchard, (2000: 25) La vida política de los griegos de la antigüedad clásica está enteramente condicionada por la existencia de la Ciudad, la *polis*, que desempeña en el universo político de los griegos la misma función que nuestros Estados modernos... No hay para los griegos otra civilización que de la Ciudad, y la Ciudad es un don de los dioses, como lo es el trigo: ella basta para distinguir a los helenos civilizados de los bárbaros incultos que viven en tribus. La Ciudad es una unidad política., no reducible a una aglomeración urbana; es la organización política y social unitaria de un territorio limitado que puede comprender una o varias ciudades, así como la extensión de campo que de ella depende.
- 3 Este término es muy estudiado por Roland Barthes (1987: 77) “el Texto: no puede ser él mismo más que en su diferencia (...) y está enteramente entretejido de citas, referencias, ecos: lenguajes culturales (...) antecedentes o contemporáneos, que lo atraviesan de lado a lado en una amplia estereofanía. La intertextualidad en la que está inserto todo texto, ya que él mismo es el entretexto de otro texto.
- 4 Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por esto está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana (...) El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana (Bajtín, 2005: 248).
- 5 Interacciones: examina el contexto introducido por la sociedad de la información y la sociedad red que configuran formas emergentes en la generación de conocimiento, de relaciones sociales y de género, de movimientos sociales y experiencias culturales, de aprendizajes sociales y relaciones de poder, entre otros.
- 6 Identidades: analiza los procesos de socialización individuales y colectivos en los cuales es fundamental el papel jugado por la cultura. Se analizan fenómenos como las reconfiguraciones identitarias, los actores, las comunidades virtuales y las redes sociales, entre otros.
- 7 Lenguajes: exploran analíticamente algunos de los procesos comunicativos constituidos en la sociedad de la información, por las



formas de comunicación de masas, los medios de comunicación electrónica, las tecnologías multimedia y formas de virtualidad, los cuales generan nuevos lenguajes digitales, visuales, sonoros, códigos y formas de industria cultural. Se privilegian fenómenos como las hibridaciones discursivas, las corporalidades y las neovisualidades.

- 8 Innovaciones tecnológicas: indaga por las interrelaciones entre conocimiento, tecnicidades y sociedad. Analiza el lugar de la tecnología en la reconfiguración de socialidades, en la emergencia de nuevas figuras de la razón y en la constitución de expresiones, procesos, y prácticas sociales mediadas por las redes electrónicas, entre otros.
- 9 El pensador Leopoldo Zea dice: “la importancia que la filosofía ha tomado en la América Latina en los últimos años se hace patente (...) en un gran número de obras originales, de comentarios y traducciones en diversos centros culturales de esta América” (2005: 59).

Bibliografía

Textos

- Abad, Fernando Buen Domínguez
2006 *Filosofía de la Comunicación*. Caracas: Ministerio de Comunicación e Información.
- Abbagnano, N.
1967 *Le due vie della Filosofia*. Torino: La Stampa.
- Achultz, Margarita
2006 *Filosofía y Producciones Digitales*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Ajdukiewicz, Kazimierz
1986 *Introducción a la filosofía: epistemología y metafísica*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Armand, Malena
2007 *Psicología de la Identidad*. Barcelona: Ariel.
- Aróstegui, J. et al. (Direc.)
2001 *El mundo Contemporáneo: Historia y problemas*. Barcelona: Biblos.
- Bajtín, M. M.
2005 *Estética de la creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Barbero, Ester
1998 *Psicología del Género*. Barcelona: Ariel.
- Barthes, Roland
1987 *El susurro del lenguaje*. Más allá de la palabra y de la escritura. Barcelona: Paidós.

- Borja, Ramiro
2005 *Síntesis del pensamiento humano entorno a lo Jurídico*. Quito: Editorial CCE.
- Bruchac, Joseph
2009 *La sabiduría actual*. Lakota.
- Dietrich, Von Hildebrand
2000 *¿Qué es filosofía?* Buenos Aires: Encuentro.
- Gastaldi, Italo F.
1979 *Aproximaciones filosófico-teológicas al misterio del hombre*. Quito: Don Bosco.
- Gil, Adriana, Montse Vall-llovera y Joel Feliu
2010 *Consumo de TIC y Subjetividades Emergentes: ¿Problemas nuevos?* Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Obeda de Catalunya.
- Jaurregui, José Antonio
2001 *La identidad humana*. Barcelona: Roca.
- Perelló, Julio
1999 *Apuntes de Pedagogía General*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Dario
1999 *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo III, Barcelona: Herder.
- Rivero, Ángel
2002 "Más allá del pensamiento único", en: Antón Joan Mellón (coord.), *Las ideas políticas en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel Ciencia Política.
- Rodríguez, Francisco
2008 *Reflexiones sobre la construcción de Identidades*. España: Editorial.
- Rof, Juan Carballo
1970 *Rebelión y Futuro*. Madrid: Taurus.
- Savater, Fernando
1999 *Las Preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Touchard, Jean
2000 *Historia de la ideas política*. Madrid: Técnos.
- Zea, Leopoldo
2005 *Filosofía y Cultura Latinoamericana*. Caracas: Ediciones del centro de estudio latinoamericano.
1976 *La Filosofía Contemporánea en Latinoamérica*. Caracas: Ediciones del centro de estudio latinoamericano.

LA *ALETHEIA*¹ DE LA DANZA, DESDE LA *HERMENEIA*²

Shirma Guzmán*

Guillermo Maldonado**

259



Introducción

Mileto, siglo VI a.C., Tales, Anaximandro y Anaxímenes respondieron, por vez primera en el pensamiento occidental, al cuestionamiento acerca del principio primero de la existencia, utilizando el método filosófico, ya que su respuesta contiene una estructuración que presenta una sistematicidad de premisas que permiten avanzar en el conocimiento. Surge entonces la pregunta por el arjé, del griego ἀρχή, como el interés primigenio de dispensar sentido a la existencia; la primera respuesta para explicar el *arjé* la reflexionaron con base en los elementos de la *physis*. Siglos más tarde Platón, Aristóteles, Plotino, entre otros, continuaron con aquel mismo interés de develar el *arjé*,

Los autores son editores de la Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Lic. Comunicación Social para el Desarrollo Comunitario por la Universidad Politécnica Salesiana. Egresada de la Escuela de Arte Quiteño Bernardo de Legarda, especialización orfebrería y grabado.

** Lic. en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Candidato al masterado en Ciencias Políticas por la FLACSO. Estudios en Filología Románica en el IMEF-Montpellier, Francia. Bailarín profesional.



mas la respuesta cambió de sentido, ahora la reflexión se direccionó hacia la metafísica para en ella encontrar sentido al mundo del ser. A lo largo de la historia, desde la filosofía se han planteado interrogantes cuya intención es inicialmente develar aquello que está oculto dentro de un fenómeno concreto. ¿Qué entendemos con todo esto?

En primer término, que todas las realidades, por numerosas, difusas, ocultas que éstas sean, pueden ser develadas desde la filosofía, pues las herramientas que ésta nos proporciona nos permiten realizar aquella indagación epistemológica en el fenómeno para concluir premisas válidas. Por tanto, la pertinencia de la enseñanza de la Filosofía como disciplina del pensamiento radica en que quien la estudia adquiere una organicidad estructurada del pensamiento para acercarse a observar los diferentes procesos que en su sociedad, vida personal, y demás instancias desea conocer.

Sabemos que la filosofía como tal, para ser apprehendida, se soporta en una metodología que le permite llegar a conclusiones sobre el conocimiento, sobre el hombre, sobre la trascendencia, sobre la existencia, las mismas que ayudan a establecer una estructura acerca del 'deber ser'. A través de la historia, las reflexiones filosóficas han cobrado sentido, en tanto que permiten dirigir la existencia de los seres humanos en ámbitos determinados. Este método inicial surge por el planteamiento de una pregunta cuya respuesta será resuelta tomando en cuenta la mayor parte de las perspectivas posibles, las mismas que serán validadas o no, con base a la contrastación.

Ahora bien, la reflexión anterior justifica la pertinencia del estudio de la Filosofía, pero el germen que nos convoca a escribir el presente artículo no se detiene en argumentar sobre la pertinencia o no del estudio de la misma, sino más bien mediante un ejemplo concreto mostrar la capacidad del quehacer del filósofo como aquel hermenéuta que descifra la realidad. La realidad que utilizaremos

para vincular a la filosofía a este ejercicio de reflexión será: el arte. ¿Por qué el arte? La respuesta es porque en la experiencia vital de los autores de este texto tanto la filosofía como el arte son motivos de interés permanente. Por ello, el interés de este artículo es, mediante el método filosófico, realizar la pregunta adecuada para develar el vínculo que relaciona al arte con la filosofía.

El ser humano en su dotación primigenia lleva consigo características que podemos llamarlas virtuosas, una de ellas es la posibilidad de crear. Desde la postura helénica del pensamiento, cuando se dio el paso del mito al *logos*, el tema de la creación ocupó un puesto importante dentro de la agenda del peripato, aquella discusión en el ágora de los alumnos y su maestro pudo verter luz sobre esta temática, de esta manera, la categoría de la poíesis logró sintetizar todo aquel bagaje mayéutico en la simplicidad de explicitar la creación como el dar vida a aquello que habita en el sí mismo. Para entender el sí mismo vamos a recrear la figura de Hermes como aquel demiurgo entre lo terreno y la belleza absoluta. Hérmenes supera la dicotomización planteada en el oráculo de Delfos entre lo Apolinio y lo Dionisiaco, en tanto que en la concepción hermética el ser humano no es Apolo en un momento o es Dionisio en otro, sino que es la suma de ambos; dentro del sí mismo habita el Hades y el Olimpo por igual. Entonces, lo telúrico, lo abominable, lo espantoso, lo bello, el equilibrio y el desenfreno, el éxtasis y el justo medio, todos por igual dibujan lo que es, para contrastar con lo que no es. Citando a Parménides, el sí mismo es la plena convicción del 'ser' como un 'es'; es decir, presente, definido y concreto.

Por medio de la poíesis damos vida a ese *mare magnum* interior, es allí donde entendemos al ser humano como creador, y si esa creación es poyética podemos decir que el arte ha empezado a fecundarse.



¿Es posible filosofar a partir de la creación artística?

La filosofía, siguiendo a Miranda quien retoma a Heidegger, es un quehacer que se cuestiona por la causa primera de los fenómenos acerca de las cosas que circundan al ser para desenmascararlo y poder conocerlo (Miranda, 2008). Mientras que el arte es una configuración de inspiración que junto con la técnica permite crear una obra. Si la filosofía es una estructuración del pensamiento que no surge en la inspiración, sino en la plena reflexión racional, entonces, el quehacer del filósofo es cuestionar sobre las causas primeras de los fenómenos en el ser. En este sentido, se puede leer filosóficamente todas las realidades, entre ellas: el arte. En adelante vamos a reflexionar acerca de si la filosofía nos proporciona las herramientas para develar las ideas que se encuentran inmersas en la expresión artística y, a la vez, analizar si el arte contiene herramientas para filosofar.

Ahora bien, el arte desde sus inicios ha tenido la tarea de comunicar ideas, de representar estilos de vida, de dar luz a la visión del mundo de una época determinada, respondiendo a elementos que nacen desde la cultura: tradiciones, expresiones, historia, entre otras. Esta afirmación se ve reflejada en la composición artística de finales de la Modernidad. Luis XVI en Francia creó la Real Academia de la Danza en el siglo XVII, la misma que se guiaba bajo los cánones del clasicismo imperante en la época. Este estilo de arte respondía al gusto de la Monarquía. Tiempo más tarde, a finales del siglo XVIII, los pensadores de la Enciclopedia, en especial Rousseau, determinaron el estilo artístico imperante como causante de un segregacionismo en la sociedad, puesto que no respondía a todas las expresiones de los sujetos. A partir de la Revolución Francesa y la instauración de la República, en contraposición de los go-



biernos monárquicos, aparece el romanticismo como eje articulador del arte. En este nuevo proceso se ven percepciones distintas de arte que van ligadas a la comprensión del Estado Republicano como forma de administración de los seres humanos en sociedad. Por lo tanto, analizando el arte podemos comprender el devenir histórico del hombre y cómo se conforman ideológicamente las culturas.

Todos los pueblos del mundo responden a una lógica y a una simbología para expresar sus emociones y explicar su mundo. Así, las expresiones artísticas evidencian la constitución de estructuras de pensamiento. El ejercicio de leer el arte a través de la filosofía surge de muchas interrogantes originadas en la contemplación de la belleza artística, mas conceptualizar al arte redunda en un lugar común de que toda creación entra en la categoría de arte. Hoy en día, autores como Delleuze, pensador posestructuralista, sostienen que el arte puede ser determinado desde la lectura mediática que inserta nuevas categorías para su comprensión. Mas sostenemos la idea de que el arte guarda cánones estrictos para que una propuesta estética sea considerada como tal. Para ello planteamos que el arte requiere de dos categorías fundamentales: *la poíesis* y *la thecné*.

La *poíesis* y la *thecné*

Hemos definido que por medio del arte se puede entender el pensamiento de una época determinada. Ahora bien, la pregunta a responder es ¿qué es lo artístico?, ¿cuál es el aporte de la filosofía para definir el arte? Vamos a centrarnos en responder estos cuestionamientos

En primer término, para los griegos la palabra arte, como la conocemos ahora, no existía, sino que habían dos compuestos semánticos para determinar algo como



arte, y son: la *poíesis* y la *thecné*. La primera se define como creación que nace de la sensibilidad ante el sí mismo y su entorno. La segunda, como aquello que proporciona la sistematicidad para poder crear; es decir, la técnica. Ésta se realiza efectivamente apegada a lo metódico y a la praxis constante, entendida según Aristóteles, como un tipo de hacer que tiene por resultados (*erga*) ‘obras’.

Por otra parte, otra categoría a tener en cuenta es la de ‘infinitud’, que para Teodoro Adorno, en su texto *Teoría estética*, se relaciona con el arte de la siguiente manera: “ha llegado a ser evidente que nada en lo referente al arte es evidente: ni en él mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia. En el arte todo se ha hecho posible, se ha franqueado la puerta a la infinitud y la reflexión tiene que enfrentarse con ello” (Tatián, 2001: 1). El hombre es el que permite que las obras se consideren una expresión del arte por su aporte desde la sensibilidad y la lectura de la realidad. La capacidad de crear es tan extensa como el número de seres sobre la faz de la tierra. De este modo, el carácter infinito evidencia un nuevo problema ¿el hombre, desde la filosofía, puede captar toda manifestación artística?

Sabemos que una característica de la filosofía es su carácter especulativo, que lleva a pensar al ser desde su abundancia. Entonces, si el arte es infinito, el pensamiento también lo es, y, por tanto, la capacidad de creación artística del hombre se acoge a la categoría de infinitud.

El carácter infinito tiene como particularidad utilizar la sensibilidad como un motor que permite al creador construir sin límite, la sensibilidad concebida como el impulso que fecunda la producción estética. Ahora bien, ¿la sola sensibilidad es suficiente para que una obra sea considerada como arte? La respuesta será que no, ya que si sensibilidad es igual a arte, cualquier creación sería leída como tal

y éste escaparía de su método para convertirse en una mera experiencia empírica carente de toda racionalidad.

No obstante, esta afirmación no pretende negar las destrezas *a priori* como una suerte de genialidad inherente a ciertos personajes en la historia. Por citar un caso, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) ha dejado un vasto legado para la cultura desde una comprensión musical que sobrepasó la academia.

De esta manera, sostenemos que las creaciones artísticas no son solamente el producto de la intuición, sino que se han conformado a partir de un constante trabajo; crear por medio de técnica y métodos. Es decir, el arte no es crear por crear, sino crear con base a lo que el artista conoce a través de su dedicación, involucramiento, estudio y técnica. La idea del sentir nos da una pauta, pero luego de ello hay que pulirla por medio de la técnica. El arte no es una suerte de aventura, es una *techné*.



La danza, objeto de creación artística

En ese sentido el arte no es filosofía, pero el filósofo puede leer filosóficamente el arte en tanto que explique cómo se manifiesta el pensamiento en la creación artística.

Las aseveraciones hasta ahora expuestas requieren de un ejercicio concreto, para ello analizaremos la danza como una expresión artística. La danza es una forma de comunicación en la que se usa el lenguaje no verbal: ritmo, expresión corporal, movimiento, espacio, color, estilo, entre otros. Al reunir estas características, la danza presenta una estructura metódica, la cual puede ser interpretada por la filosofía debido a que si hay método hay pensamiento, y si hay pensamiento la filosofía puede encontrar en éste



una categorización lógica que presente el origen y las consecuencias de esta estructuración epistemológica.

El compás, la posición del cuerpo, la expresión del rostro, la interpretación musical, la técnica, el degradé y las horas de inversión en el ensayo hacen que la danza sea una composición de elementos que tienen inmersos en sí una conceptualización, una preparación y una puesta en escena que manifiesta la idea del concepto inicial; al ser de esta manera, la filosofía puede analizar esta tríada y ver cómo el pensamiento se ejecuta dentro de este arte particular; es decir, ningún movimiento escénico va desconectado de una idea preconcebida; si la danza se limitara al mero movimiento no sería un arte, sino que su belleza consiste en ser la idea plasmada en un acto corpóreo llevado a escena, estableciendo una técnica.

Adolf Nureyev, bailarín principal del The Royal Ballet, en el año de 1963 interpretó la obra *Le Corsaire*, en la que las características expuestas en este trabajo se hacen evidentes. La idea de mostrar un bailarín interpretando al corsario busca poner en escena a un hombre que refleje vitalidad, fuerza, masculinidad, línea, relevé para así hacer notar que el corsario, aquel personaje de la historia, tiene componentes en su personalidad que a más de la fortaleza humana es capaz de elevarse de tal manera que el espectador logre transmutar hacia la comprensión de lo sublime. Y a la vez se funda en la idea del éxtasis.

Nureyev, al ejecutar *El Corsario*, logra este efecto de transmutación, utilizando en la coreografía pasos como el *soutenu*, *attitude*, *pirouette* y una incorporación de saltos que le permiten alcanzar la perfección; logra una elevación del cuerpo hacia lo infinito; alcanza la fuerza combinada de tal manera que cuando termina el movimiento con una *attitude* la reacción del espectador presente no es otra sino la de una suerte de admiración. Filosóficamente esta obra dancística puede ser vista como una secuencia en la cual el hom-

bre inicia una búsqueda para encontrar aquello más allá que justifique su existencia; cada movimiento va creciendo en fuerza, en elaboración y en dificultad; esto incita a que el movimiento sea un ejercicio del pensamiento en el que se percibe un componente de contradicción entre la duda y la certeza hasta caer en un acto final en el que el resultado es la síntesis de aquella dialéctica ejecutada. “El cuerpo ya no es el obstáculo que separa al pensamiento de sí mismo”. Esta afirmación de Delleuze (1987) reinstala al cuerpo en el dominio del pensamiento. Con Nietzsche ya se sugería un pensar desde el cuerpo. El cuerpo insiste y es esa pulsión vital la que lo fuerza a pensar. Su capacidad de metamorfosis y de vértigos nos fuerza a interrogar su régimen de signos y valores. Este espacio concreto es el lugar donde el hombre se determina como capaz de encontrar lo que buscaba: lo sublime. Por tanto, la danza, teniendo esta obra como ejemplo, puede ser leída desde la filosofía en aquel interés por explicar el proceso epistémico ejecutado en la escena.

Para terminar, esta reflexión que surge desde el interés de *Sophia* de explicar la licitud de la enseñanza y el estudio de la filosofía, nos ha llevado a re-pensar la cabida que dentro de la sociedad se presta al pensamiento y concluimos que la filosofía para seguir vigente tendrá que actuar en las estructuras que se mueven en la política, estética, educación, cultura, entre otras, para así poder ‘dar luz’ sobre las circunstancias del ser.

Notas

- 1 En griego ἀλήθεια, ‘verdad’, es el concepto filosófico que se refiere a la sinceridad de los hechos y la realidad. La palabra significa “aquello que no está oculto”, “aquello que es evidente”, lo que es verdadero. En principio, alétheia es la verdad, la cual aparece cuando algo es visto o revelado. Se trata de tomar algo oculto y hacerlo evidente. Tiene que ver con lo que aparece. Al permitir que algo aparezca es



entonces el primer acto de verdad. Por ejemplo, se presta atención a aquello que de alguna manera aparece. Para entender el concepto de espacio es necesario que este aparezca de algún modo. Lo falso es por lo tanto aquello que no aparece. Por lo tanto, hablar de aletheía es entender un verter luz, develar lo que está oculto.

- 2 *Hermeneia* es la acepción griega del término hermenéutica, que se entiende como la interpretación filosófica de los fenómenos del ser. Esta corriente nace con Friedrich Schleiermacher en el interés por reconstruir las múltiples manifestaciones del hombre.

Bibliografía

Textos

Deleuze, Gilles

1987 *La imagen-tiempo, Estudios sobre cine*. Barcelona: Paidós.

Miranda, Ángela Luzia

2008 *Técnica y ser en Heidegger: hacia una ontología de la técnica moderna*. Salamanca: Gredos.

Tatián, Diego

2001 “Cautela. Sobre arte y artistas”, en: *Pensamiento De Los Confines*. Vol. 9. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Referencias electrónicas

Saida Mahmut

El arte se interroga alguna pregunta <<http://serbal.pntic.mec.es-cmunoz11/burgos.pdf>.

<<http://www.youtube.com/watch?v=rIPZSAURsb8>>.

LA NECESIDAD INTRÍNSECA DEL SABER FILOSÓFICO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ACTUALIDAD

269



*Carmen Moreno**

Introducción

En la historia de la humanidad, la filosofía ha variado en su concepción y en su práctica con relación a sus inicios (amor a la sabiduría), al igual que otras ciencias o disciplinas, pero a pesar de las diversas perspectivas a las cuales ha tenido que someterse no se puede negar su importancia en el desarrollo integral del ser humano y de las ciencias.

Desde esta perspectiva cabe mencionar que la filosofía no se encuentra aislada de la realidad del ser humano y de la preocupación por comprender su entorno y encontrar respuestas a las diversas preguntas que ésta le suscita, como resultado de ello se le ha dado la categoría de

* Estudiante de la Carrera de Pedagogía y Filosofía, Universidad Politécnica Salesiana-Sede Quito.



ser la “madre de todas las ciencias”. Lo penoso es que los estudiantes universitarios que no son filósofos desconocen de su existencia en las ciencias que incursionan.

En el contexto del ser humano se encuentra el ámbito educativo como un aspecto fundamental en su desarrollo, enseñando la Filosofía de manera intrínseca ya que su aporte a la educación tiene que ver con la búsqueda constante de la ‘sabiduría’, que tiene como elementos lo teórico y lo práctico. Si la relacionamos con la propuesta de la educación integral parte justamente de la visión integradora y totalizadora que tiene la filosofía del ser humano el (saber-hacer-cosas).

Entonces, la filosofía se involucra en el proceso intelectual y ético de los estudiantes universitarios, y al mismo tiempo participa del quehacer de los docentes ya que éstos se convierten en influencia directa para los estudiantes en los cuáles generan cambios en su manera de confrontar los conocimientos que van adquiriendo y en la forma de comprender e interpelarse con respecto a la realidad.

En el quehacer de los estudiantes y en el desempeño de los estudiantes se evidencia el quehacer filosófico que contribuye para la consecución de la educación integral y de calidad, es el espacio donde se fomenta el “aprender a aprender”, es decir, el filosofar; ya que todo docente tiene dentro de sí un filósofo, considerando que éste encamina al estudiante a un devenir en el aprendizaje que lo lleva a consolidar sus conocimientos y asumir aquellos que va a adquirir.

En este contexto, es necesario hacer notar que los estudiantes universitarios al igual que los niños en la etapa escolar y los jóvenes en la secundaria pasan por ciertos periodos que se distinguen en el aprendizaje y en el desarrollo psicosocial. De acuerdo a estudios realizados en los estudiantes universitarios se distinguen una serie de

estadios en los cuales se da un despliegue en lo intelectual y lo ético. La filosofía es parte fundamental de este proceso ya que los estudiantes se encuentran consigo mismo y tratan de comprender su realidad para desenvolverse con criterios, conocimientos, valores, principios, etcétera, que le permiten contribuir de manera positiva y que provienen de la educación tanto formal como informal.

1. La filosofía. Actualidad e importancia

271



El desenvolvimiento de los grupos humanos ha estado marcado por una serie de preguntas y respuestas que nos permitan comprender cada uno de los diversos ámbitos en los cuales estamos inmersos, esto ha permitido un desarrollo de la sociedad con el objeto de encontrar el bienestar propio y de los ‘otros’ con quienes se relaciona en el campo social, político, económico, cultural, educativo, etcétera.

Al tener como referencia la búsqueda de respuestas a las diversas preguntas que se ha planteado el ser humano con respecto a su entorno se concibe intrínsecamente el hecho del quehacer filosófico en los diferentes ámbitos en los cuales nos desenvolvemos, la diferencia está en la manera de preguntar y de responder con relación a la realidad.

Heidegger en su obra: *Qué es eso de filosofía* realiza un recorrido histórico de la filosofía sus inicios y la connotación de pregunta-respuesta como la forma griega-occidental de concebirla, y que nos pone en camino hacia el ser del *ente*, teniendo como fundamento la capacidad de asombro.

Es común escuchar cotidianamente la trillada frase: “es mi filosofía de vida” para justificar ciertos actos, frente a esto suponemos que hay un fundamento teórico una reflexión que le da un sentido profundo a los actos y una vinculación directa con el ser, pero por otro lado tam-



bién hemos escuchado lo abstracta, aburrida y difícil que es la filosofía, desde esta óptica es ajena a la realidad y hay que dejarla para quienes no tienen nada que hacer, porque se considera que es “pensar en la inmortalidad del cangrejo” o “buscarle cinco patas al gato”. Esto denota la contraposición y lo ambiguo que es comprender la filosofía, tal vez por la experiencia estudiantil que hemos tenido en la secundaria, porque simplemente se quedo en el estudio de los filósofos clásicos y lo único que se nos quedó es la típica frase de Sócrates: “solo sé que nada sé”. Cuando en realidad la filosofía nos encamina:

...a un quehacer vital, por lo cual exige de nosotros liberarnos de la superación de la definición como algo muerto. La filosofía es lo contrario del pensamiento de un administrativo, de un pensamiento cosificado y especializado. Las palabras son unívocas y dependen del contexto lingüístico en el que aparece. La filosofía debe intentar decir lo indecible, para lo cual se requiere de una lucha a nivel del concepto, forjando una terminología acorde con el pensamiento vivo (Araya, 2004: 31).

Es importante considerar el quehacer vital de la filosofía, retoma su actualidad e importancia ya que hablamos constantemente de una educación integral y de calidad que no se queda solo en lo cognitivo sino que busca el desarrollo de destrezas y habilidades para que los futuros profesionales intervengan en la sociedad de manera crítica, aportando positivamente en su construcción.

Desde esta óptica el ámbito integrador de la filosofía abre otras perspectivas para mirar la realidad de forma totalizadora, esto no significa que se ponga todo en un solo saco, sino que trata de comprender al ser humano en todos los ámbitos, y al mismo tiempo, los considera a cada uno como tal, por esto la filosofía es más que simples frases sueltas que en su momento dieron relevancia a un aspecto

concreto como son el conocimiento, la libertad, la muerte, la vida, la creación, entre otros, o se limite a la vida de pensadores que dieron aportes valiosos para el desarrollo de las ciencias.

La filosofía en realidad es vida, y la vida del ser humano tiene una serie de ámbitos y situaciones que han resultado en algunos casos incomprensibles e inexplicables. En este quehacer vital de la filosofía el actuar del ser humano tiene implícito una finalidad y es en función de ésta que realiza cada una de sus actividades, que están dirigidas a la búsqueda del bienestar propio y con ello de quienes se encuentran a su alrededor ya que vive en sociedad interactuando con ‘otros’.

Uno de los ámbitos fundamentales que propician este bienestar es la educación ya que es a través de ella que el ser humano busca obtener los elementos que le permitan responder efectivamente a las diversas situaciones que se le presentan en la vida y en la interacción con los otros. Por ello es importante considerar a la “educación como uno de los aspectos esenciales de la practica filosófica” (Gómez, 2007: 45).

En la interacción humana el hombre tiene la necesidad de manifestar sus capacidades, habilidades, destrezas, creatividad, pensamiento crítico y, sobre todo, la capacidad de resolver problemas frente a las diversas vicisitudes, por cuanto, estamos cotidianamente frente a la ‘filosofía’ como aquella capacidad de asombrarse y de comprender la realidad para inferir sobre ella.

Desde esta perspectiva, la presencia de la filosofía en la universidad es importante a pesar de la concepción ambigua que se tiene de lo que es la filosofía, quizás sea el momento de abrir nuevas puertas o retomar algunas formas de la enseñanza de la filosofía para fomentar un pensamiento crítico y que el estudiante desarrolle su inteligencia general ya que la educación actualmente nos encamina



irremediablemente a la especificidad, es decir, la ‘especialidad’, pero es importante tomar en cuenta que mientras más se maneja la inteligencia general de mejor manera se podrá responder a la particularidad (cfr. Morin, 1999: 16), ya que a pesar de la diversidad del saber científico la filosofía sigue abrazando y reflexionando sobre los diversos ámbitos del ser humano. Hay experiencias que nos pueden servir de referencias sobre la incursión de la filosofía en las universidades ya que ha:

...transformado la manera peculiar lo que entendemos por filosofía, y la misma actividad filosófica [...].actualmente, la filosofía se ha ocupado de reflexionar sobre tres aspectos distintos de la experiencia humana, aunque a veces relacionados, el conocimiento de sí mismo, de representarse el mundo, y con el progreso del historicismo, se ocupa de pensar sobre ella misma (Gómez, 2007: 53).

Esta transformación ha significado cambiar la típica idea de la filosofía como aburrida y abstracta que no lleva ningún lugar por la filosofía que reflexiona sobre la realidad del ser humano (la experiencia y el conocimiento) y podemos deducir que de esta manera proporciona mayores elementos para una educación integral.

La filosofía tiene aspectos importantes con relación a la vida del ser humano como: la ética, el lenguaje, la axiología y la lógica, éstas propician en el estudiante la apertura para vislumbrar otros ámbitos del ser humano y no reducirse solo a una parte del conocimiento, ya que al tomar una especialidad las conceptualizaciones, las reflexiones y criterios van encaminadas hacia ello. Por ejemplo: mientras el pensar de un estudiante de Gerencia Administrativa está encaminado hacia los negocios y el comercio; la reflexión de uno de Psicología se encaminará hacia el comportamiento del ser humano; esto no significa que la especialidad sea negativa, sino simplemente que

antes de tenerla es importante considerar el aprendizaje totalizador, hay elementos que son esenciales en el desarrollo del ser humano que permiten relacionarnos y aportar de manera positiva a la sociedad, contribuyendo desde un ámbito concreto a la totalidad y viceversa.

Estos sistemas operan la disyunción entre las humanidades y las ciencias, y la separación de las ciencias en disciplinas hiperespecializadas concentradas en sí mismas. Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones psíquica, social, religiosa, económica están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía. La filosofía que es, por naturaleza, una reflexión sobre todos los problemas humanos se volvió a su vez un campo encerrado en sí mismo (Morin, 1999:18).

275



Desde este enfoque, podemos entender la búsqueda de una educación integral y de calidad y más aún una educación para todos, ya que el ser humano necesita comprender que a pesar de que las ciencias son diversas tienen un foco común que es el ‘ser humano’ como tal, y desde esta visión se pueden integrar y complementar en sus estudios. No podemos quedarnos cerrados en un solo ámbito porque corremos el riesgo de des-humanizar al hombre en lugar de hacerlo más humano con relación a sí mismo, a su entorno y a los otros.

2. “Filosofar es aprender a aprender”

Es difícil acceder a información sobre la enseñanza-aprendizaje de la filosofía de manera tan concreta, pues



lo didáctico y pedagógico se enmarca dentro de aspectos generales, tan solo se especifica con relación a la educación especial o ciencias positivas consideradas especiales como las matemáticas, pero en la bibliografía encontré un documento que me parece interesante del catedrático Rafael Gómez Pardeo, de la Universidad de San Buenaventura en la carrera de Filosofía, quien realizó una investigación con los estudiantes sobre la enseñanza de la Filosofía, mientras leía el texto me encontré con esta frase algunas veces escuchada “filosofar es aprender a aprender” en la cual encontré sintonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía ya que constantemente estamos en esta dinámica: aprendiendo contenidos; los cuales son cuestionados, confrontados, comparados, analizados en relación a otros conocimientos y a la realidad. Esto contribuye a la construcción de un nuevo conocimiento o/a abrir perspectivas diferentes sobre un mismo aspecto u acontecimiento que afecta al ser humano y a su entorno.

Por consiguiente, en la concepción “aprender a aprender” se tiene en cuenta tanto lo cognitivo como la realidad; pero entonces la pregunta que surge es “¿cómo aprender a aprender?, considerando que este ¿cómo? No es solamente dar herramientas, técnicas a los docentes y estudiantes sino tener en cuenta que:

El pensamiento filosófico proviene de la posibilidad de formular un problema filosófico, y este, de una actitud filosófica. Frente a la inexistencia de una herramienta útil en el aprendizaje de la filosofía, tal vacío es llenado con frecuencia por el docente mediante el estudio de textos demasiado especializados, dirigidos a “profesionales de la filosofía”, en los cuales, además, no se aportan a recursos ágiles que despierten interés entre los estudiantes, que “les enseñan” la necesidad del diálogo filosófico o de la argumentación (por ejemplo), dentro del contexto en el cual se encuentran. Debido a ello la didáctica de

la filosofía reduce su metodología a la “clase magistral” (ya sea por parte del docente o más recientemente del computador), es decir, a difundir doctrinas, o a trabajos en grupo, esto es, a opinar sobre tales doctrinas. Con lo cual no se despierta el interés real entre los estudiantes y por ende no se desarrollan las actitudes y las posibilidades propias de la filosofía. En otras palabras: no es fácil encontrar una didáctica de la filosofía que sea filosófica, que corresponda propiamente al aprendizaje filosófico (Gómez, 2007:194).



Es indudable que lo que marca la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el interés que se despierte en los estudiantes universitarios por las ciencias y por la investigación ya que el conocimiento no está limitado a lo que el docente puede impartir; teniendo en cuenta que el contexto académico del cual provienen los jóvenes está delimitado al hecho de adquirir conocimientos y quedarse con criterios básicos y específicos “un conformismo cognitivo e intelectual” (Morin, 1999: 9).

Sin embargo, cabe señalar que no solo en la enseñanza de la filosofía se cae en la típica clase magistral sino también en otras ciencias, razón por la cual, a los estudiantes universitarios les cuesta cruzar la calle y hacer un análisis crítico de los conocimientos que se van adquiriendo, esto lo podemos evidenciar desde la etapa escolar, donde los niños aprenden a sumar, restar, multiplicar de forma mecánica en el momento que estas no son combinadas con ejercicios de análisis y reflexión, las matemáticas se convierten en una pesadilla a la que no se puede mencionar, similar a lo que ocurre con la física y otras.

Entonces para que se dé el hecho de *aprender a aprender* no basta con que los docentes cubran una serie de requerimientos de la institución que suponen un mejor manejo didáctico y pedagógico para la enseñanza de la filosofía y las otras ciencias porque como dicen “el pa-



pel aguanta todo”, la diferencia estaría en que los docentes asuman esos nuevos cambios que ponen en el papel y no se convierta solamente en un documento que tienen cumplir, pero que dentro de las aulas de clases siguen con una pedagogía que en lugar de despertar el interés ocasionan todo lo contrario. Se requiere que se abran las puertas y se escuche a los estudiantes en sus expectativas y cuestionamientos sobre la enseñanza por supuesto si esta es objetiva y no una excusa constante para cubrir la irresponsabilidad y falta de interés por los estudios.

Frente a esta situación es necesario tomar en cuenta a la didáctica y la pedagogía no solo como clases divertidas o utilizar diferentes colores de marcadores, sino que aporta criterios que sin duda podrían ser tomados por la filosofía para dar lugar a una “didáctica y una pedagogía filosófica”. Dentro de estos aspectos generales se pueden considerar:

- Adecuación a la finalidad
- Adecuación al estudiante
- Adecuación al contenido
- Adecuación al contexto (Medina; Salvador, 2008: 165).

Estas pautas están dirigidas en relación al docente frente al estudiante.

En el primer caso, tenemos claro que la finalidad que actualmente se promulga en la educación es la educación integral poniendo énfasis en el desarrollo de destrezas, habilidades, etcétera, que el futuro profesional tenga la capacidad de solucionar los problemas que a los cuales se enfrente en un futuro.

En el segundo caso, es importante que el docente conozca al estudiante, sus intereses, necesidades y capacidades con un elemento adicional conocer el proceso por

el cual pasa el estudiante universitario en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la adecuación al contenido, que están derivados o condicionados por los objetivos y el modo de aprendizaje esto requiere que el docente elabore una propuesta de conocimientos que se proyecten hacia el aprendizaje significativo, por ejemplo en lo filosófico es importante tener ciertos elementos de la historia de la filosofía pero no se puede quedar solo en estos criterios sino pasar la barrera y despertar en el estudiante sus ansias de conocer e incrementar sus conocimientos; esto no puede estar al margen del contexto ya que el ser humano es un ente social por naturaleza por lo cual está inmerso en una serie de situaciones propias que lo distinguen y lo hacen parte de un grupo social, cultural, político y económico.

Entonces si la educación es una respuesta a los requerimientos de la sociedad no se pueden dejar de lado la interrelación de los elementos antes mencionados.



3. La presencia de la filosofía en el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes universitarios

En torno a la educación es importante considerar la “interrelación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” en la cual intervienen como elementos personales el ‘docente’ y el ‘estudiante’ que se les atribuye la función de enseñar y aprender respectivamente, aunque actualmente se habla de “aprender a aprender”, es decir, tanto el docente como el estudiante aprenden de manera recíproca, teniendo en cuenta que el hecho de aprender es un acontecimiento intrínseco que se da en el sujeto y que produce un cambio en este por medio de la influencia de ‘otro u otros’.



El ser humano en el ámbito educativo como estudiante atraviesa por diferentes niveles que responden a características biológicas, psicológicas, cognitivas típicas en su desarrollo y en relación a cada nivel educativo se dan criterios cognitivos y de comportamiento básicos, tanto en el nivel escolar como de secundaria, en función de esto se supone que el joven al llegar a la universidad ha desarrollado un pensamiento lógico formal, que le permita realizar análisis, síntesis y tiene un sentido crítico de la realidad, pero usualmente los estudiantes se han acostumbrado en todo su recorrido educativo (escolar-secundaria) a un sistema de la educación en el cual no se ha podido cumplir con esta finalidad ya que:

- El docente es quien le da los conocimientos, convirtiéndose el estudiante en un ente pasivo frente a la educación, un sistema en el cual los típicos profesores ‘cucos’ con los que ha tenido que estudiar al pie de la letra para sacar buenas calificaciones.
- Los docentes tienen que darle todos los elementos para aprender porque este es el poseedor de los conocimientos, considerándose al estudiante como un receptor de conocimientos que recibe la información para después reproducirla.
- Consideran que el aprendizaje es memorizar los conocimientos y pasar el curso aunque después se olviden de todo.
- No tienen un compromiso claro por sus estudios, ya que siguen las órdenes de sus padres o familiares que los ponen a una institución educativa porque tienen que estudiar.

Contando con esto al igual que los niños en la primaria, los adolescentes y jóvenes en la secundaria tienen un proceso biológico, cognitivo, psicológico, afectivo, etcé-

tera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma manera para quienes inician su educación superior tienen un proceso ya que cambia el contexto al que estaban acostumbrados y pasan a un sistema educativo en el cual se da un desarrollo intelectual y ético distinto al que estaban acostumbrados y que requiere de un mayor compromiso y decisión propia, que se los ha clasificado en nueve estadios y que nos permite deducir el valor de la filosofía en su desarrollo intelectual y ético.



Estadios	Características
I	El estudiante ve el mundo en términos polares y dogmáticos. Las cosas son blancas o negras, verdaderas o falsas, No hay grados intermedios. Las respuestas correctas residen en lo absoluto y son conocidas por la autoridad cuyo papel es enseñarlas.
II	El estudiante percibe diversidad de opiniones e incertidumbre. Y las explica como una confusión propia de autoridades pobremente cualificadas, o como meros ejercicios, preparados por la autoridad, para que los estudiantes puedan aprender a encontrar la respuesta por ellos mismos.
III	El estudiante acepta la diversidad y la incertidumbre como legítimas, pero transitorias, en áreas donde la autoridad no ha encontrado todavía la respuesta.
IV	El estudiante piensa que la incertidumbre legítima (y por tanto, la diversidad de opiniones) es un hecho generalizado y, por tanto, cada uno tiene su propia opinión, o descubre el razonamiento relativista contextual.
V	El estudiante interpreta todos los conocimientos y valores (incluyendo los de la autoridad) como funciones contextuales y relativas en torno a la verdad y el error.



VI	El estudiante capta la necesidad de orientarse a sí mismo, dentro de un mundo relativista, por medio de algún tipo de compromiso o posición personal.
VII	El estudiante asume un compromiso inicial en alguna de las áreas.
VIII	El estudiante experimenta las implicaciones del compromiso, y explora los problemas subjetivos y estilísticos de la responsabilidad.
IX	El estudiante experimenta la afirmación de identidad a lo largo de múltiples posibilidades y constata el compromiso como una actividad creadora, a través de la cual expresa su estilo de vida.

Fuente: Beltrán, 2002:46 Autor: Perry (1970)

Estos estadios no se dan por niveles o por edad, sino que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte del mismo en el cual el estudiante va entrando en un nuevo ambiente que requiere de una postura activa y no el típico ambiente colegial en que los docentes y padres de familia están detrás de ellos para que cumplan con su función principal ‘estudiar’ y aprender lo que los docentes les imparten y que por supuesto los conocimientos adquiridos esto se vea reflejado en las buenas calificaciones de los exámenes. Todo este cambio ocasiona que en los estudiantes universitarios se trastoque todo un esquema de enseñanza-aprendizaje.

En el primer estadio, es importante la labor de los docentes ya que implica una inducción que permita a los estudiantes tomarle interés a sus estudios y se empiece a despertar el sentido de responsabilidad frente a estos. Los inicios siempre son importantes y determinantes, para la filosofía sería el despertar la capacidad de asombro y llevar al estudiante a seguirse preguntando, buscar incrementar y

fundamentar sus conocimientos. Por cuanto la función de los docentes universitarios:

...no se limite a “enseñar”, sino que deben orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc.; en definitiva todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad de los estudiantes como sujetos personales y como miembros de una comunidad, sin olvidar que los docentes son a su vez miembros de una comunidad y de una institución social (Autores varios, 2002: 184).

Sin duda la labor de los docentes universitarios tienen un papel preponderante en esta etapa ya que en esta interrelación no solamente se pone en juego lo profesional, sino que también entra lo personal e individual ya que quienes están en este proceso de enseñanza-aprendizaje son seres humanos que tienen ciertas ideologías, criterios, tendencias, costumbres, etc., que lo hacen distintos unos de otros por cuanto se requiere del respeto y la acogida a lo diferente. Pues claramente así como los estudiantes universitarios pasan por ciertos cambios ocasionados por el nuevo entorno académico que marcan su comportamiento y actividad, los docentes universitarios también deberían tener ciertas características que permitan que los estudiantes se adapten a este nuevo entorno sin olvidar que sus funciones están vinculadas con la teleología de la educación que tiene la institución.

Es evidente que los estudiantes en el ámbito universitario tienen que salir del esquema de la típica idea de que lo que dice el docente no es la última palabra y que sus enseñanzas se pueden cuestionar y refutar con criterios y fundamentos claros. Para lo cual requiere de investigar para tener fundamentos de confrontación, de desarrollar el hábito de la lectura analítica y crítica, de esta manera se da pie a un aprendizaje significativo haciendo constante-



mente una vinculación de los conocimientos que va adquiriendo y buscando su aplicabilidad en la vida cotidiana y posteriormente profesional.

Dentro de todo este contexto hay que considerar el interés y predisposición de los estudiantes ya que tienen una significación relevante en el proceso enseñanza-aprendizaje frente a esto los docentes tienen un papel preponderante por cuanto la metodología, técnicas y estrategias que utilicen serán de suma importancia, ya que “la calidad del aprendizaje, dependería de la intención y de la estrategia” (Beltrán, 2002: 52).

Los docentes deben tener en consideración estos elementos ya que los estudiantes tienen que adaptarse al nuevo ambiente en el aprendizaje. No se trata de permisividad sino de conocer la realidad de los estudiantes y encaminarlos a crear o darle forma a su propia manera de aprender y que les permita hacerse responsables de su labor estudiantil con interés y valorando lo que puede darles a su formación como personas comprometidos con la sociedad en su transformación y no seguir reproduciendo lo que se da en el sistema social, económico y político.

Es de suponer que los estudiantes universitarios no se encuentran en el mismo nivel académico, que habrá quienes requieren de un esfuerzo adicional para ir a la par de las exigencias de los docentes, además de aprender a conocer los criterios con los cuales trabajan los docentes ya que cada uno tiene una manera específica de llevar a cabo su quehacer educativo y manejan de diferente manera la materia en cuestión de lecturas, análisis e investigaciones.

En esta ruta que realiza el ser humano en el ámbito educativo los estudiantes universitarios se abren al compromiso personal con relación a sus estudios ya que estos deben tener iniciativa propia y creatividad para reali-

zar su función principal “estudiar” y “prepararse”, por consiguiente la búsqueda de conocimiento es propia.

Es importante considerar que el grupo estudiantil que ingresa a las universidades es diverso y que tienen sus particularidades que marcan el entorno académico y que deben ser tomadas en consideración en el proceso enseñanza-aprendizaje y en las crisis que viven los estudiantes tanto a nivel personal como académico ya que en todo este proceso el estudiante universitario experimenta una “reacción de ajuste del primer año que es un conjunto de síntomas psicológicos, incluyendo soledad, ansiedad y depresión relacionados con la experiencia universitaria” (Feldman, 2007: 482), ya que se encuentra con una serie de contraposiciones, de situaciones que requieren mayor esfuerzo para cubrir con las exigencias estudiantiles, además el hecho de confrontar la realidad en la cual ya no está bajo la protección familiar.

En todo este proceso que se da en la enseñanza-aprendizaje, se visualiza un aprender a aprender, es decir, a filosofar, a despertar la capacidad de contemplar la realidad para comprenderla y entrar en ella con actitud crítica, analítica y propositiva con criterios claros, objetivos y fundamentados siendo partícipes de los cambios en nuestra sociedad.

Entonces ¿Cómo no decir que la filosofía está presente en estos pasos que da el estudiante por afianzar sus conocimientos?, en este caminar los estudiantes son acompañados por los docentes que “a su manera, cualquier educador es un filósofo si enseña a plantear problemas, a dejar la duda allí donde muchos hombres creen encontrar algo cierto” (Gómez, 2007: 45).



4. Conclusiones

- La enseñanza de la filosofía necesita de un trabajo constante para ir a la par con el contexto, el estudiante, la finalidad de la educación y el contenido. La sociedad cambia vertiginosamente y es necesario que la educación tenga la apertura suficiente para tolerar y aceptar estos cambios, haciéndolos parte del quehacer educativo y no quedarse encerrada en un aspecto que la vuelve anticuada, abstracta y totalmente fuera de lugar. Cuando la filosofía es siempre actual, es novedad, es la pregunta constante, la respuesta constante, es simplemente vida, cotidianidad, marcada por la dinámica del ser humano en toda su humanidad.
- En todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en los estudiantes universitarios intrínsecamente se da un proceso de aprender a aprender; ya que la educación pretende formar en el estudiante actitudes críticas, competencias, habilidades, argumentaciones y valores, que enriquezcan su participación en la sociedad. Este “aprender a aprender” es un constante filosofar.
- La enseñanza de filosofía no se debe circunscribir a un determinado número de estudiantes ya que a través de ella logramos tener una perspectiva amplia de la realidad, un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y lógico.
- Es necesario romper con la connotación ambigua y abstracta que generalmente se le ha otorgado a la filosofía, una connotación que ha limitado el interés y ha ocultado los verdaderos atributos que tiene la filosofía por sí misma.
- El estudiante y el docente universitario deberán romper con los viejos criterios de educación y



adentrarse en la tecnología, abrirse a la capacitación permanente y dejar de lado las clases magistrales consideradas como lo máximo para dar paso al “aprender a aprender” esto implica “aprender los mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida” (Beltrán, 2002: 420), de esta manera se daría la posibilidad de llegar al aprendizaje significativo que permita al estudiante desenvolverse en el medio profesional, personal y social.

- Considerar que no se trata de una educación homogenizada, sino de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual los futuros profesionales aporten positivamente, creativamente y de manera crítica a la sociedad, y no dejarse llevar por el sistema.
- Romper con los esquemas tradicionales de la educación, según los cuales, el docente es quien trasmite los conocimientos y los estudiantes se limitan a escuchar y copiar lo que este imparte.
- Los docentes deberán responder a estos parámetros desde su quehacer educativo, fomentando la lectura crítica, el análisis, síntesis, interpretaciones y la ponencia de los criterios con claridad y objetividad.

Bibliografía

Textos

Araya, Domingo

2004 *Didáctica de la Historia de la Filosofía*. Bogotá: Ed. Magisterio.

Beltrán, Jesús

2002 *Enciclopedia de Pedagogía*, Tomo I, El alumno y Tomo II, El docente. España: Ed. Espasa.

Colom, Antoni *et al.*

2002 *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ed. Ariel Educación.

Feldaman, Robert

2007 *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.

Gómez, Rafael

2007 *La enseñanza de la filosofía*, Universidad de San Buenaventura. Bogotá: Ed. Bonaventura.

Medina, Antonio y Francisco Salvador

2008 *Didáctica General*. Madrid: Ed. Pearson Educación.

Referencias electrónicas

Heidegger, Martin

2011 *¿Qué es eso de Filosofía?*, Potel Horacio, Heidegger en Castellano, en: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/que_es_filosofia.htm.

Morin, Edgar

1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Trad. Mercedes Vallejo Gómez, Unesco, 1999 en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>.