



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



EL EMPLEO DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN EL
DESARROLLO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LAS
DOCTRINAS FILOSÓFICAS

TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PRESENTA:
ARMANDO RUBÍ VELASCO

ASESOR:
DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	
ENSEÑAR A FILOSOFAR DESDE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS	6
1.1 ACERCA DEL PROGRAMA	7
1.2 ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	13
1.3 PENSAR LA HISTORIA	20
CAPÍTULO II	
EL DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO EN LA HERMENÉUTICA	27
2.1 SOBRE LA FALTA DE CAPACIDAD PARA DIALOGAR	28
2.2 LA IMPORTANCIA DE LA PREGUNTA	32
2.3 CONVERSAR CON EL TEXTO	37
2.4 DIÁLOGO HERMENÉUTICO	40
CAPÍTULO III	
LA PROPUESTA DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO HERRAMIENTA DE INTERPRETACIÓN	45
3.1 LA HERMENÉUTICA	46
3.2 EL CORRER DE HERMES POR EL TIEMPO	51
3.3 LA ANALOGÍA DESDE LOS PLANTEAMIENTOS PITAGÓRICOS	58
3.4 EL PUNTO DE RECONCILIACIÓN: LA ANALOGÍA	62

CAPÍTULO IV	
LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA	
EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	68
4.1 IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN	69
4.2 CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO	72
4.3 NUEVAS EXIGENCIAS DOCENTES	75
4.4 EL ROL PROTAGÓNICO DEL ALUMNO	81
CAPÍTULO V	
FILOSOFAR DESDE LOS TEXTOS	87
5.1 LECTURA ANALÓGICA	88
5.2 MODELO PARA INTERPRETAR TEXTOS EN LA ASIGNATURA	
DE HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS	92
5.2.1 PRIMERA LECTURA DE TRABAJO	
EL MITO DE LA CAVERNA	92
5.2.2 SEGUNDA LECTURA DE TRABAJO	
LA TEORÍA DE LA REMINISCENCIA	99
5.2.3 TERCERA LECTURA DE TRABAJO	
RAZÓN Y FE EN SAN AGUSTÍN	105
5.2.4 CUARTA LECTURA DE TRABAJO	
REALISMO EXTREMO EN SAN AGUSTÍN	113
5.3 EVALUACIÓN DESDE LA ANALOGÍA	122
CONCLUSIÓN	129
ANEXO 1	134
BIBLIOGRAFÍA	162

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una propuesta docente, que parte de la preocupación de acercar a los alumnos de bachillerato a la experiencia viva de la filosofía, así en el capítulo 1, inicio con un breve comentario del programa de la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, que en una revisión general a los contenidos temáticos de la asignatura, nos dan la impresión en varios temas y subtemas, de que la realidad está fragmentada, dividida, segmentada o que a largo de la historia de la filosofía se han presentan saltos en el tiempo, ya que hay una serie de lagunas en autores y corrientes de pensamiento que simplemente no se consideran. Pero, sería un error considerar que al agregar al programa los elementos faltantes estos por sí mismos harán que los alumnos se acerque a la experiencia viva de la filosofía, no se busca señalar sólo una organización en sentido lineal de los contenidos, como un mero listado temático extra o una yuxtaposición de información carente de un criterio que lo unifique o de una herramienta que permita acercarnos a los textos de filosofía, y así a la experiencia del filosofar. Nuestra propuesta busca establecer un criterio unificador o un método para leer los contenidos temáticos, desde los textos de los grandes filósofos que nos invitan a la experiencia del filosofar, no olvidemos que en las épocas de creación filosófica, el pensamiento de ciertos hombres singulares es el horizonte de todo trabajo filosófico particular, algunos llaman a estos hombres clásicos, sus obras sirven para ver el sentido concreto de la filosofía a través de la historia y llevarnos a la experiencia viva de la filosofía.

La toma de posición filosófica no es fácil, se torna más compleja si no se consideran los contextos propios de cada filósofo y cada filosofía. El problema o giro de la discusión filosófica se ve afectado por las condiciones sociales, culturales, económicas o religiosas en que se ha generado. Así la filosofía se debe de ver como un pensamiento vivo, constantemente sometido a la crítica, circunscrito a una serie de condiciones de su tiempo, por lo que no basta un manual de filosofía para entenderla, o textos con versiones simplistas o de trasmano de un autor. La filosofía que se busca comprender es mi coloquiante, es filosofar en común, es intersubjetiva, se da en un diálogo, entre intérprete y texto, es decir, entre los participantes del diálogo. Tal es el tema central del capítulo 2 de nuestra propuesta, en donde hablaremos de la desaparición del diálogo en nuestra sociedad moderna, que, sin embargo debemos buscar recuperar por el rol protagónico que juega en el desarrollo de la hermenéutica en general, y de la hermenéutica analógica, en particular.

A la base del diálogo social, de los procesos de comunicación, “del oírse unos a otros” se encuentra una apertura articulada no desde el sujeto que comprende sino desde su capacidad para dejarse decir algo por el otro. En nuestras aulas es común que el profesor anule la posibilidad del diálogo, por considerar que se pone en duda su autoridad o que él, en principio, es incuestionable, o que su labor al interior del aula es meramente expositiva, da una clase magistral, por lo que no hay lugar para diálogo alguno. El fenómeno hermenéutico encierra el carácter original de la conversación, la estructura pregunta-respuesta propia del diálogo, podemos afirmar que la hermenéutica nos lanza a la recuperación del diálogo vía la

pregunta. El texto que nos invita a interpretar, es en principio una pregunta con la que abrimos un diálogo, así la interpretación tendrá como constante referencia la pregunta que se le ha planteado, comprender un texto es conversar con él, se debe buscar un enfrentamiento con el texto que de una mayor penetración en el mismo, una alternancia pendular, un entramado de ida y vuelta, entre el texto y el intérprete. La hermenéutica busca colocar a los textos en sus contextos, desde los cuales el lector busca entender y comprender, para ir a sus contenidos y destinatarios, para ayudarles a entablar un diálogo.

A lo largo de su historia, en su ejercicio de interpretar textos, la hermenéutica ha presentado posturas que en sí mismas son inconsistentes o insostenibles, tal es el caso del relativismo absoluto o extremo, instalado en la equivocidad. Pero, a su vez, un absolutismo absoluto, plantado en la univocidad. Así en el capítulo 3 de nuestra propuesta, después de hablar de la hermenéutica en general, hacemos un breve recorrido en su historia para considerar las ventajas y posibilidades que la propuesta de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot puede plantearnos, en especial al presentarnos un punto de equilibrio entre los extremos que se han presentado a lo largo de la historia de la hermenéutica, de suerte que la proporción y la equidad nos lleven a un orden en el pensamiento, centrado en la analogía. Se debe recuperar la conexión con la realidad, de manera equilibrada y proporcional, tal es la exigencia de la hermenéutica analógica, una hermenéutica del límite, del umbral, como la llama Mauricio Beuchot. La hermenéutica analógica cumplirá con su función primordial de evitar los inconvenientes de una hermenéutica unívoca, que es restrictiva y reduccionista, como de una hermenéutica equívoca, que es demasiado abierta; a través del diálogo analógico, se puede tener un conjunto amplio de interpretaciones válidas, pero definido, con la posibilidad de jerarquizarse, un conjunto de grados de aproximación a la verdad textual, lo que es un auténtico ejercicio de formación filosófica, la auténtica invitación a la filosofía, al filosofar.

La estrategia de trabajo que propongo para la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas permite una mejor comprensión de los diferentes temas y subtemas a partir de acercarnos al detalle vivo y creador de algunos textos filosóficos, que le den un mayor orden y coherencia a los contenidos de la asignatura, en tanto que se vean los problemas de la filosofía en su continuidad histórica, presente en los testimonios de los textos, y no sólo como un listado temático, la hermenéutica analógica como herramienta nos ofrece la posibilidad de despertar en los alumnos de preparatoria un interés por la filosofía, ya que el alumno puede acceder a una manera viva y directa de la experiencia del filosofar, en tal sentido, la hermenéutica analógica nos podría llevar a una interpretación de textos, en donde se de un predominio de la diferencia, con límites, y que le dé al alumno la posibilidad de poder decir algo a partir de una lectura seria de ciertos textos clásicos, lo que además es un verdadero método de formación en filosofía. Si bien no es posible leer a todos los grandes filósofos, se debe buscar realizar la experiencia de la filosofía a nivel de bachillerato, vía la lectura de las obras que nos plantean las grandes preguntas del filosofar, lectura que pide para su realización el considerar los problemas de la situación concreta y que al alumno le interesan, ya que sólo así se pueden generar conocimientos significativos.

En la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas se busca darle la formación al alumno para que adquiera un método, en este caso, el propuesto por la hermenéutica analógica, con ello se le proporciona la adquisición de hábitos de trabajo y disciplina intelectual que lo acerquen a la filosofía, la hermenéutica analógica de esa manera cumpliría su tarea formativa y permitiría a los alumnos acercarse a los textos clásicos de la filosofía y al manejo de los problemas filosóficos desde la experiencia viva de leer a los clásicos.

El empleo de la hermenéutica analógica es una experiencia filosófica, una enseñanza del filosofar, que nos da la herramienta metodológica para descubrir un sentido de la filosofía, en esos términos la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, expuesta con el método de la hermenéutica analógica, pondrá al alumno frente los problemas y las soluciones vivas de la filosofía, que en él tendrán más sentido, ya que es la superación de una simple exposición, tal vez erudita, o incluso interesante, pero que es poco o nada significativa para el aprendizaje, sólo informativa pero no formativa, no ayuda a la reconstrucción del conocimiento, como nos invita el constructivismo, que por sus características es una pieza clave de nuestra propuesta, que no sólo tiene un andamiaje disciplinario, un andamiaje filosófico, a su vez tiene un andamiaje psicopedagógico, el que nos ofrece el constructivismo, que abordaremos en el capítulo 4 de nuestra propuesta. Aquí presentaremos las nuevas exigencias para los docentes que buscan poner al alumno en el rol protagónico del proceso enseñanza-aprendizaje, que no es una cuestión artificial sino una demanda al interior de nuestras aulas, en la medida en que se busca generar conocimientos significativos, aprendizajes de largo plazo.

Nuestra propuesta se encuentra fundamentalmente centrada en la lectura de textos filosóficos para el bachillerato, pero que además considera al alumno en el rol protagónico del proceso enseñanza-aprendizaje, en su labor constructiva o reconstructiva del conocimiento, lo que no equivale a decir que el profesor pierde su rol de formador o que su tarea se va diluyendo hasta desaparecer en el aula. El docente es un formador, lo que sólo es posible en tanto que el docente tenga las herramientas adecuadas desde las cuales poder iniciar a sus alumnos en un trabajo de formación, en general en la educación, y en particular en la tarea filosófica. Tal como lo desarrollamos en las lecturas de trabajo que presentamos en el capítulo 5, que tienen por objetivo principal que el bachiller se acerque a la filosofía, aprenda a filosofar con los textos, a sabiendas que muchos de esos alumnos no se dedicaran, de hecho, a la filosofía, pero sólo así se habrán formado alumnos que realmente dominan algo y no meros rozadores superficiales de un conjunto de doctrinas e ideas, que se dan por sentadas o terminadas, anulando el sentido del filosofar.

CAPÍTULO 1

ENSEÑAR A FILOSOFAR DESDE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS

1.1 ACERCA DEL PROGRAMA

Iniciemos con algunos señalamientos respecto del programa, de sexto año para área IV, de la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, en donde expondré algunas inconsistencias en objetivos y temáticas al interior del programa, que considero pertinente señalar, antes de la exposición de nuestra propuesta de trabajo para el desarrollo de los contenidos de la asignatura en cuestión. Uno de los propósitos generales del curso de Historia de las Doctrinas Filosóficas plantea:

*-Que el alumno considere que los problemas filosóficos no son ajenos a la realidad en que se generan y al mismo tiempo la transforman.*¹

Tal afirmación nos llevaría a pensar que los problemas filosóficos, desde la perspectiva del mencionado programa, no tendrían que ser extraños o ajenos a la realidad en que se presentan o aparecen, más aún, intervienen en el cambio de dicha realidad, operan en la transformación de la realidad en que se circunscriben; sin embargo, al revisar los contenidos temáticos de la asignatura, éstos dan la impresión en varios temas y subtemas, de que la realidad está fragmentada, dividida, segmentada o que a lo largo de la historia se presentan saltos en la continuidad de tiempo, a pesar de que hay una pequeña nota en el programa que señala *"que el carácter del curso hace indispensable desarrollar, al inicio de cada una de las unidades programáticas, una visión histórica-social del periodo en estudio, con el fin de que el alumno contextualice la problemática filosófica en cada caso,"*² en el resto del programa no se hace mayor mención a la importancia de los contextos para poder entender la problemática filosófica de cada época. Así se presentan lagunas históricas y de contenidos, tanto de problemas filosóficos como de autores. A partir de una revisión general, puedo señalar como las más claras inconsistencias en el citado programa las siguientes:

-No se considera el periodo helenístico, ni el helenístico-romano, lo que permitiría comprender la continuación del pensamiento griego clásico al pensamiento medieval cristiano.

-Considerar a San Agustín sin un contexto, tal vez señalar en la descripción del contenido de la unidad a los padres apostólicos, la apología griega, la apología latina, así como la patrística griega y la patrística latina.

-Pasar de Guillermo de Ockham a Galileo, sin considerar a Kepler y Copérnico, al menos como un subtema de la unidad.

-En el periodo del renacimiento no se menciona a Erasmo de Róterdam o Giordano Bruno.

¹ Cfr. Programa de estudio de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas. p.136 El programa se encuentra en su conjunto transcrito en el anexo 1 al final de nuestra propuesta, así que las páginas aquí citadas, cuando se hace referencia al programa, son las que corresponden a dicho anexo.

² Programa de estudio de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas. p. 137

-Sólo se menciona como representante del empirismo a Locke, omitiendo a Berkeley y a Hume, pilares de la corriente continental.

-Pasar de Kant a Hegel, sin considerar el idealismo de Fichte y Schelling, al menos como subtemas, ya que para Hegel se asigna toda una unidad del programa, lo cual no considero que sea un planteamiento incorrecto, por la importancia que el pensador tiene, pero plantearía la siguiente interrogante: ¿por qué no se hizo lo mismo con Aristóteles o Platón a quienes sólo se les asigno un tema de la unidad?

-Ir de Marx a la filosofía existencialista es una enorme laguna de autores y corrientes de pensamiento en un periodo tan rico y variado de la tarea filosófica.

-El tema 9.1 señala que se debe hacer una ubicación general de los principales problemas y corrientes de la filosofía contemporánea, tal afirmación es imprecisa, ya que presenta interrogantes como: ¿qué problemas son los más relevantes de la filosofía contemporánea?, ¿qué posición o escuela de filosofía se debe considerar?, ¿qué corrientes de pensamiento y desde qué ópticas se han de tratar?, ¿qué entender por filosofía contemporánea?, ¿cómo definir los años que abarca la época contemporánea?, ¿por qué no se menciona a la hermenéutica o la bioética en este apartado, al menos como subtemas?.

Además de los puntos anteriores, que he mencionado, se puede señalar que hay una contradicción intrínseca al programa en su conjunto, ya que señala por un lado, que los problemas de la filosofía no son ajenos a la realidad en que se generan, y por otro, en ninguna unidad, como tema, subtema o descripción del contenido se hable del ambiente sociocultural o contexto histórico en que aparece la corriente filosófica o el pensador a tratar en el tema o la unidad, a excepción de la pequeña nota a la que he hecho referencia. Así, se da una desarticulación de los grandes problemas filosóficos y de algunos autores representativos de cada periodo, por lo que no hay un sentido sistemático del pensar, o al menos una coherencia interna en el programa de la asignatura que presenta sus contenidos más enfocados al historicismo que a la problemática filosófica. Si se desea hacer una comparación entre las afirmaciones que he realizado y el programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, al final de nuestra propuesta se encuentra el anexo 1 que contiene el programa en su conjunto para ser revisado.

No busco señalar solo una organización de sentido lineal de los contenidos, como un mero listado temático extra o una yuxtaposición de información carente de un criterio, lo que de hecho generaría un nuevo problema, ya que si el programa en su estado actual esta cargado de información, el aumentar los contenidos programáticos de hecho no resuelve el problema, por el contrario, al carecer de un criterio unificador, la gran cantidad de datos, llevaría a los alumnos a perderse en un mar de información que terminaría sofocándolo o llevándolo a una desubicación de la problemática filosófica. Así desde el programa de Historia de las Doctrinas Filosóficas, buscamos apelar más a su sentido orientador más que temático o de contenidos.

La historia de la filosofía presupone antecedentes o, mejor dicho, contextos, muy claros, en los que se presenta una continuidad de la discusión de una temática presente en una época o pensador, que no desaparece o se anula en el siguiente periodo histórico, no hay fragmentos de la filosofía sino una historia de la filosofía, como fue el caso de la *paideia* griega continuada en la *paideia* cristiana de los primeros padres de la Iglesia. Así coincidimos con Fernando Salmerón, quien ha señalado que *"todo lo que nos descubre la introducción a la filosofía es parte de nuestra situación concreta –aunque se mantenga oculto en la vida cotidiana–; y como cada situación, como cada época, implica otra pasada y monta sobre ella sus propias posibilidades, hemos de reconocer que integrando nuestra situación concreta se encuentra el pasado histórico entero y, de manera preferente, el pasado filosófico."*³

En las épocas de creación filosófica, el pensamiento de ciertos hombres singulares es el horizonte de todo trabajo filosófico particular, algunos llaman a estos hombres clásicos, sus obras sirven para ver el sentido concreto de la filosofía a través de la historia, base de nuestra situación filosófica. Aquí debemos considerar las advertencias que nos ha señalado Adolfo Sánchez Vázquez; *"la filosofía suele presentarse como una inextricable selva en la que unos plantan los árboles que otros vienen a derribar. Platón es derribado por Aristóteles; Hume por Kant; Hegel por Marx, etc. Ciertamente, esta es una visión simplista. Pero no deja de ser verdad que el alumno de nivel medio se encuentra perplejo en esta selva filosófica, ante esta sucesiva plantación y derribo de árboles filosóficos, sin que sepa realmente a la sombra de cuál acogerse."*⁴

La toma de posición filosófica no es fácil, se torna más compleja si no se consideran los contextos propios de cada filósofo y cada filosofía, pero además señala otro peligro que se debe de considerar, a lo largo de la historia de la filosofía; que en algunos casos se ha buscado explicar la pluralidad filosófica con la teoría del genio, así *"concebida como una actividad rigurosamente individual, la filosofía sería fruto de los grandes hombres, de los individuos excepcionales; el mundo filosófico estaría constituido, a través del tiempo, por una serie cumbres: Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, etc. Pero a este respecto, cabe decir que no hay cumbre sin la montaña entera y sin los valles o llanuras que se extienden entre una montaña y otra. Pues bien, estas montañas y valles están formados por el mundo del hombre del cual esa cumbre es expresión."*⁵ Por ejemplo, tal es el caso de San Agustín de Hipona quien fue la expresión de una formación típicamente romana, pero su caminar por diferentes sectas religiosas de su época, y su adhesión finalmente al cristianismo, le posibilitó tener un corpus de conocimiento tanto greco-romano, como judeo-cristiano, que sólo fue posible por las condiciones históricas que le tocó vivir y que marcaron de forma decisiva su formación filosófica y sus grandes aportaciones a la filosofía.

No se da la historia de la filosofía como historia libre o emancipada, sino como parte de una sola historia, la del hombre concreto inmerso en el mundo, los cambios de la filosofía sólo se explican en relación con los cambios que operan en el mundo humano real. La filosofía es

³ **Salmerón. Sobre la enseñanza de la filosofía. p.124**

⁴ **Sánchez. Filosofía y circunstancia. p. 36**

⁵ **Sánchez. Op. cit. pp. 38-39**

un hacer concreto que se ejecuta desde una situación determinada, en donde podemos tomar dos posiciones, aceptar y dejar el mundo como esta o transformarlo, como lo planteaba Marx, y que retoma acertadamente Adolfo Sánchez Vázquez.

El problema o giro de la discusión filosófica se ve afectado por las condiciones sociales, culturales, económicas o religiosas en que se ha generado. Así la filosofía se debe de ver como un pensamiento vivo, constantemente sometido a la crítica, por lo que no basta un manual de filosofía para entenderla, o textos con versiones simplistas o de trasmano de un autor, en donde se debe tener un especial cuidado en las traducciones que se consulten de las obras clásicas. Por lo que considero pertinente y adecuado el presentar dentro de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas una estrategia que permita la mejor comprensión de los diferentes temas y subtemas, que le den un mayor orden y coherencia a los contenidos de la asignatura, en tanto que se vean los problemas de la filosofía en su continuidad histórica y no sólo como un listado temático, no busco agregar más contenidos a los ya existentes en el programa, aunque he señalado algunas omisiones que considero importantes, no es con el aumento de más información como los contenidos ya presentes se comprenderán mejor; lo que me interesa señalar es ver la importancia de conocer el contexto en que se genera el pensamiento de cada época, o se ha continuado en el planteamiento de un problema o la discusión se ha asimilado a nuevas situaciones culturales, ideológicas, sociales, etc. Se debe ir para ello a los textos, al menos a los más significativos de los autores clave en el pensamiento filosófico, para poder ir al pensamiento vivo del filósofo, que no sea eliminado por una visión simplista que sólo considera como válida una interpretación, la interpretación, o una visión tan amplia y laxa que considere como válida cualquier interpretación, así toda interpretación sería válida o correcta.

Para evitar los extremos de una sola interpretación o de cualquier interpretación como válida, he considerado a la hermenéutica analógica como la herramienta que permite la interpretación que tiene como característica fundamental el ser abierta, pero que aspira a lograr una cierta unidad, que va más allá de una sólo interpretación posible o válida, la única interpretación, como lo han querido algunos positivimos.

*"La hermenéutica que podemos llamar "positivista" resulta paradójica. Sostiene que sólo hay una interpretación válida. Las demás son en su totalidad incorrectas. Claro que el univocismo de la corriente positivista ha recibido matizaciones en algunos de sus exponentes, pero hablamos de lo que predominó en ella. En su aspecto rudimentario, el positivismo adoptó la forma cientificista del siglo XIX, en la que sólo valía la interpretación reduccionista científica de cualquier texto o acción o evento: siempre una sola y única interpretación. Tenía que ser completamente unívoca, con un significado único y sin dejar ningún lugar a la ambigüedad. Con esa postulación de un significado único, de hecho tampoco se dejaba lugar a la hermenéutica misma."*⁶

Pero tampoco se busca la apertura al infinito de las interpretaciones posibles con la falsa creencia de que cualquier interpretación es válida, como lo han querido algunas

⁶ **Beuchot. Tratado de hermenéutica analógica. pp. 44-45**

corrientes de la posmodernidad o el romanticismo, ya que *"si la hermenéutica positivista –que en realidad no es hermenéutica- pretende la máxima objetividad, la hermenéutica romántica pretende lograr esa máxima objetividad por medio de la máxima subjetividad, acorde con su exaltación del yo, del sujeto, y de las facultades más subjetivas –a saber, las sentimentales- del hombre."*⁷

Hay interpretaciones que se acercan más a la verdad del texto y otras que se alejan de ella, lo que se debe enseñar al alumno, con la adecuada tutela del docente es saber delimitar el ámbito de las interpretaciones. Ya que, *"lo equívoco es lo totalmente diverso, lo no conmensurable con otro; lo unívoco es lo totalmente idéntico. Pero lo análogo es lo en parte idéntico y en parte diverso; más aún, en él predomina la diversidad, pues es lo idéntico según algún respecto y lo diverso sin más."*⁸ Así la hermenéutica analógica es la herramienta que nos sirve para articular los temas y subtemas, los autores y los problemas, de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, desde una interpretación analógica de textos filosóficos, de suerte que al alumno le represente un conocimiento con sentido o significado para él. Que, además, nos ofrece la posibilidad de despertar en los alumnos de preparatoria un interés por la filosofía, ya que el alumno puede acceder a una manera viva y directa de la experiencia del filosofar, en tal sentido, la hermenéutica analógica nos podría llevar a una interpretación donde predomine la diferencia, con límites, y que le de al alumno la posibilidad de poder decir algo a partir de una lectura seria de ciertos textos clásicos, lo que además es un verdadero método de enseñanza y formación en filosofía. De hecho, considero que no se enseñaría filosofía, sino que se enseñaría a filosofar, de acuerdo con Kant.

Si bien no es posible leer a todos los grandes filósofos, se debe buscar realizar la experiencia de la filosofía a nivel de bachillerato, vía la lectura de las obras que nos plantean las grandes preguntas del filosofar, lectura que puede hacerse sin perder de vista los problemas de la situación concreta y que al alumno le interesan, así no sólo es una explicación libresca y erudita. *"Saber leer un texto clásico poniéndolo en relación con los grandes problemas de la situación presente, esto es saber filosofar. No se trata, por tanto, de estar en posesión de una filosofía propia, ni siquiera de un cierto saber sobre las cosas aprendido de otros filósofos, sino de estar en posesión de ciertos métodos para acercarse a los problemas que las cosas plantean; de contar con ciertos hábitos intelectuales indispensables para poder recorrer, al lado de los grandes clásicos, el camino de la filosofía."*⁹

En la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, vía la lectura de los clásicos, se busca darle la formación al alumno de tal grado que adquiera un método, en este caso, el propuesto por la hermenéutica analógica, para tener hábitos de trabajo y disciplina intelectual que lo acerquen a la filosofía. Ya que *"la historia de la filosofía por sí misma carece de virtudes formativas y fácilmente cae en la exposición superficial o en el prolijo museo de una desorientadora multitud de doctrinas que más bien sirven para disimular la realidad de la filosofía y conducen al escepticismo. Claro que es posible también hacer con esta historia un*

⁷ **Beuchot.** Op. cit. p. 49

⁸ **Ibid.** p. 38

⁹ **Salmerón.** Op. cit. p. 129

sistema que, en la medida misma en que compromete al profesor en los problemas planteados a lo largo de ella e inicia al alumno en el trato con los grandes filósofos, es formativo.”¹⁰

La hermenéutica analógica cumplirá su tarea formativa en tanto permita a los alumnos acercarse a los textos clásicos de la filosofía y permita el manejo de los problemas desde la experiencia vivida, la experiencia de escuchar a los clásicos en sus textos, que se circunscriben a un contexto. Por lo que el dominio de la hermenéutica analógica es una experiencia filosófica, una enseñanza del filosofar, que nos da la herramienta metodológica para descubrir un sentido de la filosofía, así la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas pondrá al alumno frente a los problemas y las soluciones vivas de la filosofía, que en el alumno tendrán más sentido que una simple exposición, tal vez interesante y erudita, pero que no es formativa ni significativa.

La enseñanza de la filosofía no es la simple transmisión de un saber heredado, sino la invitación a una tarea personal. El filosofar se torna en la creación de la filosofía, siendo la filosofía el resultado del filosofar, lo que se logra vía la posesión de un método, que nos permita abordar y resolver los problemas actuales en tanto filósofos. Entender la situación actual por la interpretación de los textos filosóficos vía la herramienta de la hermenéutica analógica, nos abre una nueva posibilidad de enseñar Historia de las Doctrinas Filosóficas, desde una visión crítica y formulación creativa y coherente de la realidad, que busca centrar el proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno, para acercarlo a las grandes cuestiones de nuestra época que aún no se han resuelto y que demandan para la filosofía nuevos retos y planteamientos. Tal es el caso del conocimiento tecno-científico, que no ha hecho desaparecer el reflexionar filosófico, como en algún momento se creyó, al contrario la ciencia le plantea hoy a la filosofía nuevas cuestiones, que sólo desde la peculiar manera del reflexionar filosófico se pueden abordar.

Antes de hablar propiamente de la hermenéutica analógica, considero pertinente hacer algunos señalamientos acerca de la enseñanza de la filosofía y de la historia en general, para comentar, al final del presente capítulo, algunas consideraciones sobre la enseñanza de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, en particular.

¹⁰ **Ibid. p. 131**

1. 2 ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

El maestro José Ignacio Palencia ha señalado que *"replantear la pregunta sobre el sentido y el destino de la enseñanza de filosofía, puede parecer retornar a un tema tolemaico desde un universo que es copernicano. Por lo menos si consideramos esto desde la perspectiva en la que señalara Kant, hace doscientos años, que se puede enseñar a filosofar pero no enseñar filosofía."*¹¹ No se ha visto o relacionado, concretamente en México, al filósofo desvinculado de las instituciones de la enseñanza y de la enseñanza de la filosofía misma.

El peligro más grande en la enseñanza de la filosofía es convertirla en una mera exposición de problemas y opiniones de quien se considera y se califica a sí mismo como filósofo, sin que se llegue a la enseñanza del filosofar; de manera especial, en la enseñanza media, la filosofía tiene el riesgo de convertirse en una indoctrinación o en un esquematismo de opiniones y problemas, puestos sin el menor rigor que demanda la filosofía, en especial en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, que muchas veces se ve como una pretendida historia neutral de problemas y doctrinas filosóficas, independiente de la historia única del hombre, ya que los problemas filosóficos *no son ajenos a la realidad en que se generan*, aún más, *al mismo tiempo la transforman*. Así la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas nos remite a la cuestión por la filosofía y cómo opera ésta en la realidad concreta del hombre. Por lo que la enseñanza de la filosofía se enfrenta en principio a la cuestión acerca de su concepción y de las pretensiones de hacer de su enseñanza una práctica neutral y desinteresada, que poco o nada tiene que ver con el mundo concreto en el que estamos, nos movemos y somos.

Enseñar a filosofar como tarea o como proyecto no puede ser un quehacer neutral, esto es contrario a la filosofía misma, que es crítica. Aquí enseñar a filosofar es proporcionar los medios de aprender, favorecer el buen uso de la razón, dar elementos o instrumentos del saber, nos lleva a la transmisión de un método, que debe llenar el rigor, la crítica, la coherencia y la sistematicidad de la filosofía, si lo que en realidad se desea es filosofar. Si el método es filosófico y la transmisión no es sólo de lecciones de filosofía, sino de enseñar a filosofar, tal método no puede ser neutral, por su rigor, su carácter crítico y su coherencia lógica, que lo hacen opuesto a una práctica neutral y desinteresada de lo establecido, no es indiferente al mundo que lo rodea.

Quienes se dedican a la enseñanza de la filosofía, en especial en el caso de la educación de nivel medio superior y superior, deben de ser egresados de escuelas y facultades de filosofía, y no aficionados o autodidactas apasionados de la filosofía. En tal sentido, quien enseña filosofía, debe de ser filósofo de oficio, como nos recuerdo el maestro Eduardo Nicol: *"Cuando hay un oficio, los demás son los profanos. La profanidad es el extremo opuesto a la profesionalidad. La filosofía es un oficio profanable. Entre estos dos extremos se sitúan aquellas personas que no son ni profanas...ni oficiales o ejercitantes. A estas personas las*

¹¹ **Palencia. "Sentido y enseñanza de la filosofía". p. 11**

llamamos aficionadas."¹² Así para hacer de manera correcta el oficio, uno debe desempeñarse bien, empeñarse en el ejercicio para obtener el mejor de los resultados. El oficiente de la filosofía muestra al hombre como el único ser que interroga, todo lo que nos rodea lleva a preguntar, la pregunta y su importancia que de manera continua nos lleva a trabajar desde la hermenéutica, en general, y desde la hermenéutica analógica, en particular, lo que se profundizará en los siguientes capítulos de nuestra exposición.

La filosofía crea el oficio de preguntar, el mundo que nosotros albergamos, que constituimos y que nos constituye, es el que mayor número de preguntas nos puede plantear. El filósofo por oficio interroga, *"es bastante obvio, desde el mismo comienzo, que los filósofos intentaban responder a ciertas preguntas. La pregunta de Platón en la República, ¿qué es la justicia?, la pregunta de Tomás de Aquino en la Summa theologiae, ¿existe Dios?, etcétera, son sólo dos ejemplos de preguntas que los filósofos han tratado de responder. Ahora bien, en el intento de los historiadores de la filosofía, es esencial que vean por qué y cómo surgieron esas preguntas, y que comprendan todo lo que las mismas implican."*¹³ Aquí la técnica es un componente del oficio lo que al aficionado no le interesa, la técnica en filosofía es el método del que nos servimos para enseñar a filosofar, para enseñar a preguntar, por las grandes posibilidades que nos ofrece considero que el método propuesto en la hermenéutica analógica, nos puede conducir al filosofar, no sólo aprender lecciones de filosofía, autores, corrientes, escuelas de pensamiento que muy poco se comprenden y que mucho menos se ponen en relación con nuestra cotidianidad.

El oficio de la filosofía es servicial, en donde una vez iniciado, el oficio de aprender, el oficio de la filosofía, éste nunca termina, nunca se deja de ser estudiante, si se es hombre de oficio. Si en el oficio de la filosofía nunca se deja de aprender, a su vez en su ejercicio nunca deja de ser crítica, lo que se traducirá en la enseñanza, que nos lleva a la cuestión ineludible respecto al mundo, contemplarlo y dejarlo como esta o contribuir a su transformación. *"Si se trata, pues de poner la enseñanza de la filosofía a la altura de la necesidad de la filosofía misma, de la importante función no sólo técnica y académica, sino ideológica y social que ha cumplido históricamente y que hoy puede y debe cumplir, la misma práctica de enseñar a filosofar, críticamente, honestamente, con rigor y método, ha de llegar a la transformación de su enseñanza y de su relación como teoría respecto de la práctica en que se traduce y en que se produce, en relación con la historia real,"*¹⁴ en efecto, la historia de la filosofía no es ajena a la realidad concreta del hombre en que se ha generado, pero a su vez transforma esa realidad, interviene en su cambio.

Al preguntar acerca de por qué filosofar, se ve la discontinuidad de la filosofía misma, el hecho de estar ausente y presente, pues en la filosofía hay amor, se esta enamorado, se desea. En filosofía se ha adquirido la costumbre de examinar el problema del deseo bajo la perspectiva sujeto-objeto, la dualidad de quien desea y lo deseado, aquí la cuestión se convierte en saber si es lo deseable lo que suscita el deseo o el deseo lo que crea lo deseable;

¹² Nicol. "Del oficio". p. 28

¹³ Gracia. La filosofía y su historia. pp. 58-59

¹⁴ Palencia. Op. cit. p. 19

como lo señala Lyotard, *"lo esencial del deseo estriba en esta estructura que combina la presencia y la ausencia. La combinación no es accidental: existe el deseo en la medida que lo presente está ausente a sí mismo, o lo ausente presente. De hecho el deseo está provocado, establecido por la presencia de la ausencia, o a la inversa; algo que está ahí no está y quiere estar, quiere coincidir consigo mismo, realizarse, y el deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas, sin confundirlas, la presencia y la ausencia."*¹⁵

En el deseo se debe reconocer que su esencia es la oposición en su conjunción, se da la relación de contrastes entre atracción y repulsión, por lo que la pasión se ve, de tal manera, que si no se puede obtener quitando, está dispuesta a conquistar dándose. En la sabiduría tenemos un caso peculiar, ella nunca esta segura de sí misma, perdida y por buscar, presencia y ausencia, es conciencia de intercambio conciente, no hay objeto, sólo intercambio. En tal sentido, presentar los problemas de la filosofía como problemas ya resueltos o anacrónicos, es anular el deseo que subyace en todo acto de filosofar. Que de manera clara, es expresa por Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía*, al ofrecernos una definición de filosofía señala que posee una especie de plasticidad indefinida, que se encuentra en el origen de su historia y que es muy difícil de seguir, pero que es *"muy característico de la filosofía, ya desde sus primeros pasos en Grecia, es una serie de condiciones dobles. Por un lado, la filosofía manifiesta un interés universal. Por el otro, revela escasa atención por la diversidad de los hechos. Por un lado, subraya la superioridad de la razón. Por el otro, se inclina a una intuición del ser de índole a veces más mística que discursiva. Por un lado, destaca la importancia de la teoría. Por el otro, señala el carácter fundamental de la virtud y de la conducta. Por un lado, es altamente especulativa. Por el otro, decididamente crítica. Por un lado, no quiere dar nada por supuesto. Por el otro, está sumergida en toda clase de suposiciones. Por un lado, quiere identificarse con el puro saber y con lo que luego se llamará la ciencia. Por otro, destaca el afán de salvación. Por un lado, se presenta como una serie de proposiciones. Por el otro, como una actitud humana. Todas estas condiciones persistirán a lo largo de su historia hasta nuestros días. Ahora bien, es cierto que según la fase histórica de que se trate se acentúan más o menos una o varias de estas características."*¹⁶

El filósofo no busca que sus deseos sean vencidos o convencidos, sino examinados y reflexionados, de manera continua; así, tal vez, la posibilidad de la sabiduría es escuchar la ausencia y permanecer junto a ella, ya no se desea la sabiduría, se desea el deseo, más que el objeto del deseo, deseamos el deseo. Por ello, enseñar la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas como un conjunto de problemas resueltos, de respuestas a cuestiones típicas en la historia de las ideas de Occidente no es filosofar, es anular la filosofía misma, ya que hemos anulado el amor, que es su recurso, su expediente; pues la filosofía no es sólo especulación sobre un tema o una materia determinada, ya que el deseo tiene a la filosofía como cualquier otra cosa.

El filósofo no inventa sus problemas, los planteamientos filosóficos que han surgido a lo largo de la historia en Occidente no cesan de determinar nuestra historia, están presentes en

¹⁵ **Lyotard. ¿Por qué filosofar? p. 82**

¹⁶ **Ferrater. Diccionario de filosofía. p. 1272**

nuestra cultura, son un momento en que Occidente buscaba decirse y comprenderse en su discurso, las filosofías del pasado no se han abolido, ya que se siguen oyendo y contestando, preguntando y respondiendo anular tal diálogo es anular la filosofía misma, anular la posibilidad del filosofar, anular el deseo del filosofar en los espacios aúlicos, tornando la filosofía en un listado temático con un nulo significado para los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, creando de manera inversa una aversión a todo lo que signifique saber filosófico, cambiando el sentido del deseo hacia la sabiduría.

Con la filosofía el deseo se desdobra, se desea, por qué filosofar nos lleva a por qué desear, el deseo de la filosofía se amplía y se interroga en su mismo movimiento, al filosofar se obedece al movimiento del deseo, nos dejamos llevar por el deseo, pero recogiénolo, lo que corre a la par de la palabra, así se puede decir que se hace filosofía ya que existe el deseo, existe por doquier el movimiento de lo uno en busca del otro, no es arbitrario o azaroso, que en el origen de la filosofía se da la pérdida del uno, la filosofía nace en la pérdida de la unidad, en la separación y en la incoherencia. De ahí la preocupación de los filósofos presocráticos por encontrar el principio fundamentador, el *arché*.

Heráclito es quien habla de la conjunción de lo uno que une, la armonía, y de lo uno que divide, la guerra, lo que es una ley, aquí la unidad se muestra en la multiplicidad como su armonía y su contradicción a la vez, igual que en el deseo se da un juego de contrarios. *"Hay una historia de la filosofía, una historia del deseo para el σοφον, para el Uno, como dice Heráclito. Esta historia quiere decir sin duda que hay una sucesión discontinua de pensamientos o de palabras que buscan la unidad: de Descartes a Kant las palabras cambian, y por lo tanto también los significados, el pensamiento que circula en las palabras y las mantiene juntas. Un filósofo no es el heredero de un patrimonio al que intenta hacer fructificar. Pero sondea e interroga la manera de preguntar y de responder de sus predecesores, en la que él ha sido educado, <<cultivado>> como suele decirse."*¹⁷ El hecho de que la filosofía tiene una historia nos habla de un significado filosófico, pues las soluciones de continuidad, los cortes que segmentan y miden la reflexión filosófica y la muestran como historia, no terminada ni concluida en respuestas típicas a problemas clásicos, nada se nos muestra como más contrario a la filosofía, al filosofar auténtico.

No existe una función pensante independiente de lo que se piensa, uno no habla solo, de hecho cuando se hace no esta solo; en el siguiente capítulo profundizaremos acerca del papel de la reflexión, por ahora recordemos que hablar es comunicar, abrir un diálogo, que no es sólo la recitación de un discurso prefabricado, la comunicación implica el intercambio de ideas, implica un yo y un otro, con razones y pasiones; así, si se hace conjuntamente una palabra, se hace su armonía, su unidad. Al ingresar al lenguaje, que es pensamiento, entramos en el orden de la sociabilidad, se toma posesión de un sistema, de la lengua de nuestra cultura, así lo que tenemos que decir encuentra el camino que lleva a los otros por el hecho de que algún sentido inarticulado recorta sus palabras en una red de signos a la que pertenecemos tanto el otro como yo.

¹⁷ **Lyotard. Op. cit. p. 114**

De tal grado, que podemos decir que el mundo es un lenguaje ya que cada cosa en él se opone a los demás y las llama para adquirir sentido. Si Claudel tiene razón al afirmar que la realidad es por completo la lengua que habla Dios, el filosofar comienza cuando Dios enmudece, en tiempos de desamparo, lo paradójico en la filosofía al parecer es ser una palabra que se alza cuando el mundo y el hombre parecen haberse callado. Aquí la palabra filosófica contiene más de lo que cree dar, ya que arrastra más sentido de lo que ella quisiera. Aunque la verdad hacia la que apunta la palabra filosófica, falta, ya que no captura el deseo, por el contrario es su dueño, así lo podemos dibujar en las palabras poéticas de Du Bellay:

*"Lo oscuro me resulta claro y la luz oscura;
Soy vuestro y no puedo ser mío (...)
Quiero recibir y no puedo pedir.
Así me hiere, y no quiere curarme
Ese viejo niño, arquero ciego, y desnudo."* ¹⁸

La palabra no hace que el filósofo evite la ley del deseo, la oposición, presencia y ausencia, el movimiento que nace entre los extremos, los encontramos en el centro mismo de la palabra. La palabra filosófica no se puede encerrar en un discurso, esta siempre más acá y más allá de lo que se quiere decir, ya que no dice lo suficiente o dice demasiado de lo que sabe. Ello nos llevaría a pensar que el *"filosofar no sirve para nada, no conduce a nada, puesto que es un discurso que no obtiene jamás conclusiones definitivas, ya que es un deseo que se arrastra indefinidamente con su origen, un vacío que no puede llenar. Eternamente necesitado, viviendo de la palabra como de un recurso, el filósofo hace un triste papel ante sus colegas, los cuales sí tienen cosas que enseñar."* ¹⁹ En tal punto, se vuelve necesario recordar, que el pensamiento y la palabra sólo pueden ser verdaderos, si la realidad viene al pensamiento, si el mundo viene a la palabra.

Con Lyotard podemos decir que se busca el filosofar, ya que existe el deseo, hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo, pérdida de lo que se creía conseguido, y separación entre hacer y decir. Tal actitud es la que se debe despertar en el alumno que se acerca a la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, en donde la información se debe delimitar a la formación, en una materia como la que hemos estado trabajando, es extremadamente complejo hablar de información, nada menos se consideran más de XXV siglos de nuestra historia en Occidente, además de la dificultad de esta visión tildada de eurocéntrica, cuestión que nos llevaría a otros debates, que serían muy interesantes de analizar, sin embargo, no los trataré en la presente investigación, ya que no serían relevantes para nuestra propuesta que busca fomentar más la formación del alumno, que es finalmente la tarea principal de toda educación.

La información por su propia naturaleza no tiene límites, pero la información universal es imposible de adquirir de manera personal, la información sin los límites propios de la formación de la persona se vuelve pura erudición, de profesores informados de manera

¹⁸ Ibid. p. 142

¹⁹ Ibid. p. 146

enciclopédica y superficial, que en la mayoría de los casos llevarán a sus aulas los mismos métodos o procedimientos en que se les informó, pero no se les formó. Como lo ha señalado acertadamente el maestro José Gaos, *"sólo quienes tienen una formación que los capacita para pensar y trabajar personalmente, son capaces de dar un carácter relativamente activo, profundo y personal al trabajo de los estudiantes de Filosofía ya en el bachillerato."*²⁰ Así la lectura de textos filosóficos en el bachillerato se debe introducir en la medida en que el profesor tenga las herramientas adecuadas desde los cuales abordarlos y poder iniciar con los alumnos un trabajo de formación filosófica. Aquí debemos considerar la importancia de la formación en detrimento de la información, así con un mínimo de información se debe buscar la formación integral del alumno que se acerca a la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, en donde muchas veces sólo se da al alumno una información superflua, ya que es suministrada por manuales y libros de texto, que sólo se centran en la información de una manera muy resumida y superficial; pero en lo referente a la formación, ésta sólo la puede dar el maestro, quien desde esta perspectiva es insustituible, claro está, que se presupone que el maestro este a la vez formado.

*"De manera inicial, para hacer historia de la filosofía se requiere de una perspectiva filosófica que permita la selección y ordenación racional de aquello que se va a reconstruir históricamente."*²¹ Si como mínimo, en la clase de Historia de las Doctrinas Filosóficas se logra que el alumno tenga un método para acercarse a la palabra filosófica, al filosofar, y despertar en él el deseo que mueve al filósofo, se logrará una auténtica formación en el bachiller, que considero debería ser la tarea de la filosofía en la educación media superior. Si bien es imposible dominar la Historia de la Filosofía en detalle, como la debe dominar, en la medida de lo posible, un filósofo de profesión, o más concretamente de oficio, lo mínimo que debemos ofrecer al alumno de bachillerato es un método que le permita acercarse a la filosofía, a sabiendas que muchos de esos alumnos no se dedicaran, de hecho, a la filosofía, pero sólo así se habrán formado alumnos que realmente dominan algo y no meros rozadores superficiales de un conjunto de doctrinas e ideas, que se dan por sentadas o terminadas, anulando todo deseo, y que en el mejor de los casos se han acercado a la filosofía para presentar un examen necesario para obtener su certificado de bachillerato.

Si bien por su volumen no es posible acceder a las grandes obras clásicas de la filosofía, en un curso de Historia de la Filosofía para bachillerato, el estudio e interpretación de una antología de textos filosóficos, adecuadamente seleccionada, como los ejemplos que presentamos en el último capítulo del presente trabajo, será un elemento pertinente para llevar al alumno a una formación filosófica, en donde ponemos especial cuidado en la importancia de los contextos, pues en la Historia de la Filosofía *"el hilo de la explicación tiene que ir más allá del orden cronológico de la presentación de los sucesos y más allá, también, de la explicación en función de las condiciones generales externas. La interpretación en la historia de la filosofía tiene que tener como Jano una cara vuelta hacia las condiciones externas que la determinan y otra hacia su dinamismo y estructura interna que casi todo historiador encuentra en el diálogo con los autores en el cual enjuicia, valora, recorta, y retoma lo que considera,*

²⁰ **Gaos.** La filosofía en la universidad. p. 50

²¹ **Benítez.** "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos". p. 31

desde su perspectiva, más certero o viable, más aleccionador, de mayor interés o importancia para su momento.”²²

Ya que sólo la lectura de los clásicos de la filosofía nos dan el detalle vivo, creador, auténtico del filosofar, que es precisamente lo que buscamos, ya que no se puede enseñar filosofía, sino a filosofar, no ver sólo los resultados de la filosofía a través de una exposición de pensadores y doctrinas a lo largo de la historia de Occidente, eso en el mejor de los casos es sólo informar, que es lo único que pueden ofrecer los manuales y libros de texto, en cambio, la formación sólo la puede ofrecer el profesor, en la medida en que primero se ha formado él mismo.

La herramienta que propongo para la empresa de formación de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, que cursan en el área IV, la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas es la hermenéutica analógica, la que nos permitiría salvar el peligro de la mera información, tal vez erudita e interesante, pero que deja al alumno sin herramientas para enfrentar la filosofía ante los problemas cotidianos que enfrenta en su contexto histórico, no sólo en el plano teórico, a su vez también, en el plano práctico, ya que no sólo se trata de contemplar el mundo, sino de contribuir a su transformación, pues los problemas de la filosofía no son ajenos a la realidad en que se generan a su vez la transforman. Pero antes de hablar propiamente de los planteamientos que nos ofrece la hermenéutica analógica, considero pertinentes hacer algunos señalamientos acerca de la historia y de la historia de la filosofía en general desde la hermenéutica.

²² **Benítez. Op. cit. p. 32-33**

1. 3 PENSAR LA HISTORIA

Hay una verdad histórica, el sujeto participa del conocimiento en tanto condición positiva, lo que Gadamer llama "historia efectual". Subjetividad, razón teórica y personalidad del historiador intervienen en la investigación histórica y en la construcción de la objetividad histórica. En su obra *¿Qué es la historia?* Edward H. Carr hace la siguiente afirmación: "*La historia comienza cuando los hombres empiezan a pensar en el transcurso del tiempo, no en función de procesos naturales –ciclo de las estaciones, lapso de la vida humana–, sino en función de una serie de acontecimientos específicos en que los hombres se hallan comprometidos conscientemente y en los que conscientemente pueden influir.*"²³

Nuestra cultura es una cultura basada en pueblos de historiadores, griegos y latinos, más aún, el cristianismo es una religión de historiadores, sus libros sagrados, son libros de historia, su liturgia conmemora episodios de la vida terrestre de un Dios, de la Iglesia y de los santos. El cristianismo es histórico en otro sentido, colocado entre la caída y el juicio final, el destino de la humanidad es un peregrinar en donde cada individuo vive el drama del pecado y la redención. El arte, la literatura se llenan por voces del pasado, aquí se ha roto con la naturaleza para despertar a la conciencia, el hombre lucha por comprender el mundo que le rodea y actuar sobre él. Se debe de sustituir la historia relato por la historia problema, así al interrogar el pasado el historiador construirá su objeto, ya que de poco sirve estudiar los hechos si no se entiende el pensamiento que los anima, de muy poco me sirve entender una respuesta filosófica, si no comprendo la pregunta que tiene a la base. Todo concepto tiene un origen, lógico e histórico, por lo que se debe de estudiar tal aspecto en su conjunto.

El trato a la historia debe de hacerse, para nuestros fines, desde la hermenéutica analógica, así la lectura de un texto de historia en primer lugar exigirá para su comprensión, nuestra disposición de dejarnos decir algo por él, como señala Gadamer en *Verdad y Método I*, conciencia receptiva a la alteridad del texto, aquí se incluye la incorporación de las propias opiniones previas, los prejuicios, en los cuales nos debemos hacer cargo de nuestras anticipaciones para que el texto se pueda presentar en su alteridad y tenga la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas, es decir, no sólo es el texto o el autor, de manera unívoca, pero tampoco es sólo el lector, cualquier lector, de manera equívoca, quienes interpretan de forma unilateral el texto. Así se concibe la verdad como algo vinculado al sujeto cognoscente, por lo tanto, condicionada, finita e histórica, pero en estrecha relación con un texto, que nos habla de un pasado desde un peculiar punto de vista.

La conciencia histórico-hermenéutica para comprenderse se debe llevar a cabo desde una conciencia metódica que intente no llevar a término directamente sus anticipaciones sino hacerlas concientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas, es conveniente recordar, que son los prejuicios no percibidos los que nos vuelven sordos hacia la cosa de que nos habla la tradición. En la historia de la filosofía no podemos estar sordos a una tradición de más de XXV siglos que aun hoy nos dice algo a todos

²³ Carr. *¿Qué es la historia?* p. 182

aquellos que nos acercamos con el deseo de saber más sobre la filosofía, deseo que nos tiene y nos mueve. La hermenéutica reconoce que los problemas filosóficos son insolubles así se tratan una y otra vez a lo largo de las épocas, en donde la paradigmática de la discusión filosófica se ha presentado en la historia de la filosofía, siendo el enfoque igual y distinto a la vez, la pregunta y la respuesta cambia y es la misma. Por tanto, la tarea de una historia de la filosofía es un diálogo con autores y épocas, desde sus textos que son los testimonios a los que podemos acceder, lo que es una faena interminable, interminable de interpretación, recreación, producción, en tal punto, el reto es que se debe enseñar a pensar al lado de los grandes filósofos. De nuevo debemos sacrificar la mucha información en aras de la formación, la auténtica formación para el filosofar, y no sólo enseñar filosofía.

La filosofía ha sido un diálogo con su propia historia, comprender un filósofo es interpretarlo, no basta el entender, la historia de la filosofía nos pone en el corazón de la finitud humana, necesitado de un incesante caminar hacia su propia superación, en ese deseo que nos mueve a estar en una constante actitud de interrogación. Así *"preguntar y responder, abrir problemas, descubrir dialécticamente, disputatio, eso es la historia de la filosofía. Arte de ensayar, de conversar, de pensar, la historia de la filosofía es filosofía plena, el método histórico exige el diálogo con la tradición. Los textos se integran a través de su comprensión. La conciencia de la historia efectual es conciencia de la situación hermenéutica."*²⁴

Comprender el pasado es ir a otro horizonte, en donde el pasado propio y extraño sea parte del horizonte móvil de la vida humana, ascendiendo a una generalidad superior, hasta lograr la fusión de horizontes que es la conciencia histórico efectual, como lo ha señalado Gadamer. No es la historia la que nos pertenece, somos nosotros los que pertenecemos a la historia, estamos en ella, antes de comprendernos en la reflexión nos comprendemos de manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos, así los prejuicios de un individuo son la realidad histórica de su ser. Gadamer ha señalado que los hombres se instalan en prejuicios, que es la tradición histórica dentro de la cual nacen y se desarrollan, por lo tanto, la posibilidad de diálogo y comunicación se funda en un acuerdo constituido por la tradición, la autoridad y el prejuicio. El prejuicio y la tradición no cierran el campo de la comprensión, sino al contrario, lo abren, aunque junto, al lado de la pertenencia a la tradición, se da una extrañeza respecto a ella, de tal grado que se une pertenencia y distanciamiento al lado de la posibilidad de la hermenéutica.

La movilidad histórica es la clave de la hermenéutica, cuyo lugar es la objetividad de la distancia y la pertenencia a una tradición. La tradición fue la forma de autoridad que el romanticismo defendió, lo consagrado en la tradición y en el pasado posee una autoridad que es anónima; aquí nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido tiene poder sobre nuestra acción y nuestro comportamiento. Las costumbres encuentran el fundamento de su validez en la tradición, la tradición es un momento de la historia.

Aun cuando la vida sufre sus transformaciones más tumultuosas, a pesar del aparente

²⁴ Araya. Didáctica de la historia de la filosofía. p. 28

cambio de todas las cosas se conserva gran parte del legado antiguo de lo que nadie creería, que se integra con lo nuevo, en una nueva forma de validez, por lo que la conservación es una conducta tan libre como la transformación y la innovación, estamos siempre en tradiciones, la historia comparte a la par con la pervivencia de las tradiciones el presupuesto de sentirse interpelado por la tradición misma, no podemos escapar de nuestra tradición, como no podemos escapar de nuestros prejuicios, de hecho cada vez que llevamos a cabo un acto de interpretación, nuestra tradición y nuestros prejuicios se encuentran presentes.

El efecto de la tradición que pervive y el efecto de la investigación histórica son una unidad efectual cuyo análisis sólo podría hallar un entramado de efectos recíprocos, se debe reconocer el momento de la tradición en el comportamiento histórico y elucidar su productividad hermenéutica. *"Lo que satisface nuestra conciencia histórica es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. Este sólo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición de la que participamos y queremos participar."*²⁵ Se busca dar luz bajo las condiciones en que se comprende, prejuicios y opiniones previas que posibilitan y obstaculizan la comprensión, que es producir, ya que siempre se comprende de un modo diferente. La historia de la filosofía nos lleva a un diálogo de textos filosóficos del pasado y del presente, debemos mirar nuestro pasado filosófico desde nuestro presente filosófico para poder filosofar, tal es el sentido de la fusión de horizontes planteada por Gadamer.

Se deben poner en suspenso los prejuicios, cuya estructura lógica es la pregunta, una pregunta abre y mantiene abiertas posibilidades, cuando un prejuicio se hace cuestionable no significa que se le deje simplemente de lado y que el otro o lo otro venga a sustituirlo en su validez, tal es la ingenuidad del objetivismo histórico. Por ello, *"un pensamiento verdaderamente histórico tiene que ser capaz de pensar al mismo tiempo su propia historicidad. Sólo entonces dejará de perseguir el fantasma de un objeto histórico que lo sea de una investigación progresiva, aprenderá a conocer en el objeto lo diferente de lo propio, y conocerá así tanto lo uno como lo otro."*²⁶

La hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión la realidad de la historia, que no se apoye sólo en los textos o testimonios históricos de manera unívoca o en todas las interpretaciones de quienes leen tales textos o testimonios en forma equívoca, buscar la proporción entre ambos extremos es lo más conveniente, tal es la propuesta de la hermenéutica analógica. De suerte que el historiador de la filosofía debe buscar las distintas intenciones irreducibles de cada gran filósofo y de cada periodo de la filosofía, sin caer en la idea de que la historia de la filosofía consiste en respuestas típicas a problemas abstractos, que se han cerrado o que ya han agotado cualquier posibilidad de respuesta; no es mera historia de las ideas o cronología de las ideas, ello sería contrario a un auténtico sentido del filosofar. Ya que todo gran filósofo desconcierta la problemática anterior y organiza las cuestiones principales a partir de un nuevo proyecto, así la historia es siempre polémica, lo cual a su vez, es su unidad. Aquí la filosofía que se busca comprender es mi coloquiante, es

²⁵ **Gadamer. El problema de la conciencia histórica. p. 14**

²⁶ **Gadamer. Verdad y método I. p. 353**

filosofar en común, es intersubjetiva, se da en un diálogo, entre intérprete y texto, alumno y maestro. Los problemas planteados por el filósofo son combinación de lo absoluto y lo singular, nuestra tarea es encontrar la proporción de tal tensión, el ritmo que subyace ante tal problemática, que nos dará la proporción o armonía, la analogía.

La historia de la filosofía no debe ser una simple colección de hechos sino un método que nos enseñe a comprenderlos, a entender de manera más viva la pregunta que anima las diferentes respuestas propias de cada filósofo y cada época, no es sólo examinar los distintos sistemas filosóficos en su mera concatenación como hechos que se presentan de manera lineal pero sin relación, una simple lista cronológica, sino considerar simultáneamente las corrientes y las fuerza de la cultura y del espíritu en general que las anima, ya que cada época tiene un sistema fundamental de conceptos y premisas generales y últimas a través de las cuales domina y ordena la variedad de experiencias, explicitar tales nociones es fundamental en una historia de la filosofía adecuada, aquí tenemos que registrar los gérmenes y síntomas de las nuevas corrientes del pensamiento, la cumbre que tiene sentido desde el valle en el cual surge.

No se trata de saltar de una época a otra o de un autor a otro, sin ver los elementos que han intervenido en la formación de las nuevas filosofías, ya que la filosofía no es ajena a la realidad en que se ha generado. Tal es el caso, de la problemática presente, en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, por mencionar solo un punto, pasamos de Aristóteles al pensamiento de San Agustín, sin reconocer el proceso que sirve de puente entre tales pensadores y que permite explicar la continuidad del pensamiento en la historia de Occidente durante VI siglos de filosofía.

Se debe rastrear el cambio en aquellos autores que lo preanuncian, no debemos olvidar que *"hay continuidad y conexiones, acción y reacción, tesis y antítesis y ninguna filosofía es comprensible si no se la relaciona con su contexto histórico y en sus relaciones con los demás sistemas."*²⁷ En este punto, sólo el que tiene horizontes, que es el ámbito de visión que abarca todo lo visible desde un determinado punto, puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos de acuerdo a los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño, debemos buscar el horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean de cara a la tradición, así el "sentido histórico" es la disponibilidad y talento del historiador para comprender el pasado a partir del contexto propio desde el que se encuentra, *"tener un sentido histórico es vencer de una manera consecuente esta ingenuidad natural que nos haría juzgar el pasado según los parámetros considerados evidentes en nuestra vida cotidiana, en la perspectiva de nuestras instituciones, de nuestros valores y de nuestras verdades adquiridas. Tener un sentido histórico significa esto: pensar expresamente en el horizonte histórico que es coextensivo con la vida que vivimos y que hemos vivido."*²⁸

La conciencia histórica cuando se coloca en la situación de un pasado e intenta alcanzar su verdadero horizonte histórico, a manera de diálogo, el otro se hace comprensible en sus

²⁷ Araya. Op. Cit. P. 39

²⁸ Gadamer. Op. Cit. p. 370

opiniones desde el momento en que se reconoce su posición y horizonte sin que ello implique que uno llegue a entenderse con él. La conciencia histórica al desplazarse a horizontes históricos, que todos juntos forman ese gran horizonte que se mueve por sí mismo y que rodea la profundidad histórica de nuestra conciencia, la conciencia más allá de las fronteras del presente, pasado propio y extraño al que va la conciencia histórica, forma parte del horizonte móvil desde el que se vive la vida humana y que determina ésta como su origen y como su tradición, por lo que comprender una tradición demanda un horizonte histórico, que no se gana sólo desplazándose a una situación histórica, se debe tener siempre su horizonte para poder desplazarse a una situación cualquiera, lo que es traerse a sí mismo hasta esta otra situación, tal es el sentido de desplazarse. Al desplazarse, en el caso de la situación de otro hombre se le comprenderá, se hace conciencia de su alteridad, ya que uno se desplaza a su situación, es ir al Otro. Aunque este desplazarse no es empatía ni sumisión del otro en los propios patrones, es un ascenso a una generalidad superior, que supera la particularidad propia y la del otro, así se ha ganado un horizonte más amplio y rico.

Ganar un horizonte es aprender a ver más allá de lo cercano y muy cercano, no desatendiéndolo, sino integrarlo en un todo más grande y en patrones más correctos, ir en círculos concéntricos del centro a la periferia, una conciencia verdaderamente histórica siempre aporta su propio presente, se ve a sí misma y a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones y ganar para sí un horizonte histórico requiere un intenso esfuerzo, ya que se escucha a la tradición en su sentido propio y diferente, lo que tiene lugar bajo la forma de un proceso de ir destacando aspectos en una relación recíproca, pues *"todo destacar algo vuelve simultáneamente visible aquello de lo que se destaca. Es lo mismo que hemos descrito antes como el <<poner en juego>> los prejuicios."*²⁹

La situación hermenéutica esta determinada por los prejuicios que aportamos, los cuales forman el horizonte de un presente, que es proceso constante de formación, en tanto que nos vemos obligados a poner a prueba nuestros prejuicios, parte de la prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que procedemos, no podemos renunciar a nuestros prejuicios. El horizonte del presente no se forma al margen del pasado, no hay horizonte presente en sí mismo ni horizonte histórico que ganar, ya que *"comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos <<horizontes para sí mismos>>."*³⁰ La fusión tiene lugar en el dominio de la tradición, ya que aquí lo nuevo y lo viejo crecen hacia una validez llena de vida, sin que alguno destaque por sí mismo.

El encuentro con la tradición realizado con conciencia histórica experimenta la relación de tensión entre texto y presente, no se trata de ocultar tal tensión, sino encontrar la proporción en estos dos polos, vía la analogía, ya que si en la arena del texto se enfrentan el autor y el intérprete, la proporción nos viene del contexto, la porción que a cada uno le corresponde. El proyecto de un horizonte histórico es un momento en la realización de la comprensión que se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente, es la realización de la comprensión donde se da una fusión horizontal que en el proyecto del

²⁹ Ibid. p. 376

³⁰ Ibidem.

horizonte histórico lleva a cabo su superación, la realización controlada de tal fusión es la tarea de la conciencia histórico efectual, aquí se nos plantea el problema de la aplicación contenida en toda comprensión. Cada autor se debe comprender desde su vida y su época si se quiere conocer cabalmente, desde la tradición a la que pertenece y lo circunscribe, ya que la filosofía es un sistema de acciones vivientes y no mera exposición de doctrinas, justo aquí radica el peligro más grande de la filosofía, que ya hemos señalado, como adoctrinamiento.

La historia de la filosofía ha de poner al descubierto sus más evidentes supuestos, retornar a la fuente original del filosofar y asistir de nuevo a su nacimiento y en este volver consiste la historia de la filosofía, ya que es *"ese niño viejo, arquero ciego y desnudo"*, tensión entre la armonía y el conflicto, deseo que nos tiene. Los sistemas filosóficos son totalidades orgánicas que se determinaron por la vitalidad que alentaba en la cultura dominante en el momento de su nacimiento, ya que los filósofos operan a partir de situaciones dominantes de su mundo vivido bajo un condicionamiento socio-histórico, a lo que no debe desinteresarse el historiador de la filosofía. La exploración del pasado filosófico es una toma de posición filosófica, por lo que la historia de la filosofía tiene a la base una interpretación de los autores estudiados, no su mera exposición, ya que *"filosofamos desde nuestra tradición, como nos lo recuerda Gadamer; pero hacemos nuestra aportación, grande o pequeña, a ese acervo de nuestra tradición particular. En el mismo cumplimiento de nuestra individualidad personal, inserta en la particularidad de nuestra cultura, realizamos, icónicamente, la riqueza de lo general y universal. Hablamos a nosotros mismos hablamos a todos los hombres."*³¹

En la historia de la filosofía se debe tener un enfoque y método interdisciplinar, ya que se está esencialmente vinculado a valoraciones e interpretaciones, lo que es un acto esencialmente hermenéutico, no se busca enunciar meros hechos, sino en tanto fenómenos sociales y culturales, en los que se opta por enfoques y apreciaciones, emitiendo juicios de valor, no olvidemos que en la búsqueda de la verdad se involucra el sujeto con su particular punto de vista, pero en especial la historia de la filosofía involucra de manera muy peculiar al individuo, ya que, como ha señalado Antonio Gómez Robledo, *"una rara cualidad ostentan los problemas filosóficos: la de plantearse y replantearse siempre con el mismo rigor, sin dejar por ello de hacer caudal de las soluciones anteriores. No importa que éstas puedan aceptarse: su aceptación será todas las veces no una recepción pasiva, sino un acto vivo y nuevo de original responsabilidad. En esto difiere la historia de la filosofía de la historia de las ciencias."*³²

La propuesta docente en Historia de las Doctrinas Filosóficas que busco presentar, como estrategia para la mayor comprensión de la asignatura, es abierta y dinámica, algo propio de la hermenéutica, en general, y de la hermenéutica analógica, en particular; lejos de dogmatismos y sistemas cerrados, que llevan a una mera exposición de escuelas y autores, basados en una visión unívoca, o en la idea equívoca de que cualquier interpretación, de escuelas y autores de filosofía, es válida; se busca orientar a los estudiantes a lecturas fundamentales y capacitarlos en la búsqueda de la filosofía, aprender a aprender y aprender a filosofar, no tanto aprender filosofía, en el sentido llano y común con que se interpreta tal

³¹ **Beuchot. Virtudes, valores y educación moral. p. 103-104**

³² **Gómez Robledo. Cristianismo y filosofía en la experiencia agustiniana. p.96**

afirmación. Aprender el sentido crítico, la capacidad de diálogo y la capacidad de la hermenéutica analógica, tal es la base de nuestra propuesta. No se aprenderán contenidos descontextualizados, se verán autores y periodos de la filosofía desde nuestra situación, intentando esa fusión de horizontes de la que nos habla Gadamer en *Verdad y Método I*, historia efectual en la que se involucra la precomprensión del intérprete con su comprensión presente, tal es la comprensión horizónica. *"La Historia no es una simple narración de sucesos pasados, sino también una interpretación y una explicación. No sólo debe indagar el qué, sino también el cómo y el porqué de los sucesos. <<No basta describir lo sucedido, sino que hay que explicar cómo las cosas han llegado a ser lo que son>>."*³³

No se busca formar eruditos o especialistas de la materia, lo que en bachillerato es realmente imposible, se busca formar personas capaces de interpretar los problemas de la filosofía desde su contexto, por lo tanto, críticas e inquietas, lo que acorde con el programa de Historia de las Doctrinas Filosóficas *"se espera que el alumno adquiera la herramienta indispensable para introducirse en el terreno de la investigación filosófica y el autoaprendizaje."*³⁴ De suerte que, al darle orden y coherencia a los contenidos temáticos de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, a partir de un método, con un sentido crítico, capacidad de diálogo, con base en la virtud de la hermenéutica analógica, se dotará al alumno de elementos para una mejor comprensión de la filosofía que le permita contextualizar cada problema y autor en los diferentes periodos filosóficos desde una perspectiva actual, generando en él conocimientos significativos, que podrá aplicar en otras áreas del saber. Así acorde al mismo programa la dinámica del curso reforzará el sentido crítico y sistemático del pensar filosófico. A tal punto, que se habrá formado al alumno en un aspecto esencial de la filosofía, al dotarlo de un método que le posibilite acercarse a los problemas filosóficos, *así no aprenderá filosofía, sino a filosofar.*

³³ Fraile. Historia de la filosofía I. p. 95

³⁴ Programa de estudio de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas. p. 2

CAPÍTULO 2

EL DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO EN LA HERMENÉUTICA

2.1 SOBRE LA FALTA DE CAPACIDAD PARA DIALOGAR

En el último apartado del capítulo anterior, se ha señalado que la filosofía ha sido un diálogo con su propia historia, comprender un filósofo es interpretarlo, la historia de la filosofía nos pone en el corazón de la finitud humana, necesitado de un incesante caminar hacia su propia superación, así *preguntar y responder, abrir problemas, descubrir dialécticamente, disputatio, eso es la historia de la filosofía*. En donde, de acuerdo con Gadamer, el *arte de ensayar, de conversar, de pensar, la historia de la filosofía es filosofía plena, el método histórico exige el diálogo con la tradición*. Aquí la filosofía que se busca comprender es mi coloquiante, es filosofar en común, es intersubjetiva, se da en un diálogo, entre intérprete y texto, es decir, entre los participantes del diálogo, que al parecer, en nuestra situación actual, se va enfrentando a su desaparición.

Gadamer en su escrito *La incapacidad para el diálogo*, de 1971, contenido en *Verdad y Método II*, llama la atención sobre el hecho del diálogo, que ve desaparecer en nuestra vida social contemporánea por una creciente monologización de la conducta humana, tal vez provocada por el modo de pensar científico-técnico, o por experiencias de autoenajenación y soledad, o por el falso consenso reinante en la vida pública. Tales aspectos parece que han hecho desaparecer el diálogo, el cual es un atributo natural del ser humano, ya que, si como lo ha señalado Aristóteles, el hombre es un ser dotado de lenguaje, éste sólo se da en el diálogo, del cual surge su vitalidad, su envejecimiento y su renovación, así como su deterioro y su depuración, por lo que *“el lenguaje sólo existe en la conversación”*.¹

Aunque es variado el papel que desempeña la conversación en las personas, que se desenvuelven en diferentes ambientes, lo que puede hacer que la conversación sea o muy animada o extremadamente sobria y árida, cuando nos habla Gadamer acerca de la incapacidad para el diálogo, hacia lo que señala es a la apertura de cada cual a los demás y viceversa, de hecho tal es el auténtico sentido de la comunicación, en donde si el emisor ha enviado un mensaje a un receptor, éste debe replicar tal mensaje, los hilos de la conversación deben de ir y venir, de lo contrario no hay comunicación, sólo, en el mejor de los casos, mera información. *“En el diálogo son dos existencias las que se comunican. Por medio de la palabra se realiza este intercambio por el cual de un yo fluye una corriente de vida hacia otro yo. El diálogo es como el fluir de un río en el mar: mientras más dispuesto se está para recibir y para escuchar las impresiones del otro, más enriquecimiento puede haber.”*²

De manera especial, de acuerdo a la crítica de Gadamer, queda muy bien ilustrada la incapacidad para el diálogo en el caso que nos ofrece la conversación telefónica, que es sólo una proximidad artificial creada, ya que no lleva a lo profundo de la comunicación humana, no posibilita la aproximación de las personas, que se van envolviendo en el diálogo, para llegar a una comunión irrompible. El hilo telefónico crea una proximidad artificial, que rompe la esfera de tanteo y escucha que posibilita el acercamiento entre las personas, tal es la crítica de Gadamer a este tipo de comunicación.

¹ Gadamer. *Verdad y método II*. p. 203

² Bedoya. *Pedagogía ¿Enseñar a pensar?* p. 43

La técnica moderna de la información, de ser cierto lo que se ha profetizado de ella y lo que ella misma se ha autoprofetizado, terminará por eliminar la auténtica enseñanza que irradia de los encuentros humanos, de nuestra apertura a los demás y viceversa, tal como lo mostraron los carismáticos del diálogo: Confucio, Buda, Jesús y Sócrates. De quienes se nos han transmitido sus diálogos, no así *“el verdadero carisma del diálogo, presente sólo en la espontaneidad viva de la pregunta y la respuesta, del decir y dejarse decir,”*³ que de forma muy segura, los discípulos de esos grandes carismáticos vivieron de cerca y les fue imposible transmitir con toda su vitalidad.

La incapacidad para el diálogo se ve reflejado en la desaparición de la carta y la correspondencia, tal parece que la correspondencia es un recurso de información desfasado, ya que en nuestra era técnica se da la simultaneidad de la pregunta y la respuesta, por diferentes medios electrónicos, a prácticamente cualquier punto del planeta, sea e-mail, Chat, teléfono celular, radio comunicador, etc. Medios, que se sirven, en la mayoría de las ocasiones de mensajes fragmentados o extremadamente simples. Diferente a la carta que demanda una potencia creadora lingüística y una sensibilidad anímica y de fantasía productiva, tal es el sentido del género literario de la epístola. En el mismo ciber-espacio, cuando se intercambia algún e-mail, que no es con propiedad una carta, éste se realiza de manera casi automática y despersonaliza, ya que basta presionar el icono de reenviar, para que el mensaje sea enviado a una gran cantidad de personas, sin que yo sea consciente de con quien comparto mi información, relevante o no.

En el campo de la filosofía el fenómeno de la conversación, en especial el diálogo, ha revestido una gran importancia a lo largo de su historia, se encuentra en sus orígenes en Grecia, ya en Platón, de acuerdo con Gadamer, encontramos que un principio de verdad es la palabra que encuentra su confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que la conclusión que no va acompañada del pensamiento del otro pierde vigor argumentativo. La conversación con el otro es una especie de ampliación de nuestra individualidad, abrirse al otro y viceversa, y quizá un acuerdo al que la razón nos invita. El universo del diálogo lo podemos ver como *“el punto de vista intransferible del individuo, en el que se refleja el mundo entero, y este mismo mundo que se ofrece en los distintos puntos de vista individuales como un mismo e idéntico mundo. Según la grandiosa concepción metafísica de Leibniz, admirada por Goethe, los múltiples espejos del universo que son los individuos componen en su conjunto el único universo.”*⁴

El camino a la verdad es la conversación, el diálogo con el otro, que a pesar de su amplitud y quizás inconclusión, tiene su propia unidad y armonía. *“La unidad del género humano es una unidad en la comprensión precisamente porque es una unidad de copertenencia mutua. En la base del diálogo social, de los procesos de comunicación, “del oírse unos a otros” se encuentra una apertura articulada no desde el sujeto que comprende sino desde su capacidad para dejarse decir algo por el otro. La comprensión no es, de esta forma, un fruto laborioso exclusivo de la subjetividad sino que, al pensarse desde la apertura*

³ Gadamer. Op. cit. p. 204

⁴ Ibid. p. 206

es articulada necesariamente desde la intersubjetividad.”⁵

Lo que hace que algo sea una conversación es encontrar en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia en el mundo. La conversación tiene una fuerza transformadora, además de llevarnos a encontrar amigos y crear un género de comunidad. En donde sobresale, para nuestros intereses, la conversación pedagógica, la experiencia dialogal del maestro y el discípulo, una de las formas originarias de experiencia dialogal, fundamento de las relaciones áulicas, que a su vez, presenta una dificultad especial; el que enseña considera que debe y puede hablar, entre más consistente y sólido su discurso, mejor cree comunicar su doctrina o mejor cree enseñar, tal es la experiencia que nos comunica Gadamer a partir de una anécdota personal, así nos narra:

“De mis tiempos de estudiante guardo el recuerdo de un seminario con Husserl. Los ejercicios de seminario, como se sabe, suelen promover dentro de lo posible el diálogo de investigación o al menos el diálogo pedagógico. Husserl, que en los primeros años veinte era profesor de fenomenología en Friburgo, se sentía animado por un profundo sentido de misión y ejercía en efecto una importante labor de enseñanza filosófica, no era un maestro del diálogo precisamente. En aquella sesión formuló al principio una pregunta, recibió una breve respuesta y dedico dos horas a analizar esta respuesta en un monólogo ininterrumpido. Al final de la sesión, cuando abandonó la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste: <<Hoy ha habido un debate muy animado.>>”⁶

La falta de capacidad para el diálogo se encuentra en el mismo profesor, que no es sino el reflejo de la situación docente ante la dificultad insuperable para generar en el aula el diálogo, de hecho es común que el profesor anule la posibilidad del diálogo, por considerar que se pone en duda su autoridad o que él, en principio, es incuestionable por lo que no hay lugar para diálogo alguno.

Gadamer reconoce tres situaciones de diálogo auténticas: la negociación, como forma de praxis social; el diálogo terapéutico, que en principio busca curar la incapacidad para el diálogo; y la conversación familiar, que a su vez se ha ido degradando, en tanto nos habituamos a la situación monologal de la civilización científica de nuestros días y la técnica informativa anónima, tal es el caso de la sobremesa, en donde el comensal no sólo contempla su plato, a la vez, contempla un televisor instalado para él, tal vez su laptop, un videojuego o un teléfono celular, desde el cual se encuentra enviando mensajes.

Hay circunstancias sociales objetivas que pueden anular el diálogo e incapacitarnos para la comunicación. Pero sería un gran error ignorar los medios de comunicación actual, ya que *“en educación es esencial conocer como contribuyen la televisión y la publicidad a “hacer mundos”, cómo afectan el envoltorio espectacular y la selección de sus mensajes a las*

⁵ Domingo. El arte de poder no tener razón. p. 169

⁶ Ibid. p. 207

maneras en que la gente interpreta la realidad y, por tanto, actúa en el seno de las sociedades, cómo estas “industrias de la realidad” construyen sus visiones (y sus versiones) del mundo a la vez que estimulan la aceptación de las formas de vida y de las ideologías que favorecen el consenso ideológico en las sociedades actuales.”⁷

⁷ *Lomas. Comunicación y educación. p. 49*

2.2 LA IMPORTANCIA DE LA PREGUNTA

En Gadamer el comprender es conversar, es dialogar, ya que los hombres se van poniendo de acuerdo hasta lograr un acuerdo, al que se llega cuando las opiniones de los interlocutores coinciden en la cosa; así se practica el arte de la conversación, que es tarea fundamental de la hermenéutica. Como se ha hecho notar, el lenguaje es intrínsecamente dialógico, el hablar está abierto a que se comprenda lo dicho en él y a que se pueda corresponder, tal es el sentido de la estructura lógica de la apertura que caracteriza a la conciencia hermenéutica, en donde la actividad del preguntar esta a la base de toda experiencia.

El conocer que algo es así y no como uno creía implica el paso por la pregunta de *si es así o no es así*. Es en el saber que no se sabe lo que nos descubre la verdadera superioridad de la pregunta, la negatividad extrema de la aporía. Pero es esencial a la pregunta el que tenga cierto sentido, que es la dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada. Bajo tal perspectiva, *“uno de los más importantes descubrimientos que aporta la presentación de Sócrates por Platón es que, contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar.”*⁸ Para preguntar se debe querer saber, reconocer que no se sabe, en el intercambio de saber y no-saber que muestra Platón se reconoce que para todo conocimiento y discurso que busca conocer el contenido de las cosas, lo primero es la pregunta.

La conversación que busca el conocimiento de una cosa, en principio la quebranta vía la pregunta, así la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, el saber pasa por la pregunta, preguntar es abrir, se deja al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta, la verdadera pregunta es abierta, aunque debe estar delimitada por el horizonte de la pregunta misma, ya que sin tal horizonte es una pregunta en vacío, la pregunta tiene que ser planteada, lo que es, su apertura y limitación. De otra manera, se plantean preguntas sin sentido, sin una verdadera orientación de sentido, lo que no hace posible una respuesta, el sentido responde a la orientación iniciada por una pregunta. Así *“un preguntar no motivado, tal como lo imaginó el positivismo, no afectaría a nadie por lo que carecería de interés científico. Nuestro esfuerzo no debe consistir en absoluto en suprimir las expectativas de sentido en nuestras preguntas, sino en darles toda su relevancia para que los textos que tratamos de entender puedan responder con toda claridad a ellas.”*⁹

La decisión en la pregunta es el camino al saber, que se toma al predominar los argumentos a favor de una posibilidad y en contra de la otra, lo cual tampoco es conocimiento completo pues la cosa misma sólo se sabe cuando se resuelven las instancias contrarias y se penetra en la falsedad de los contraargumentos, tal es la experiencia que nos han transmitido los medievales, que desde Platón y Aristóteles, nos muestran que el saber es fundamentalmente dialéctico, sólo llega a saber el que tiene preguntas, que implican la

⁸ Gadamer. Verdad y método I. Pp. 439-440

⁹ Grondin. Introducción a la hermenéutica filosófica. p. 169

oposición del sí y el no. Aquí preguntar y querer saber presupone un saber que no se sabe, *docta ignorantia*, en tal forma que es un determinado no saber que conduce a una determinada pregunta, que ya no se puede eludir ni permanecer en la opinión acostumbrada. La dialéctica, en cuanto, arte del preguntar se manifiesta cuando aquél que sabe preguntar puede mantener en pie sus preguntas, su orientación abierta, aunque al que se le pregunte sea un texto, por tanto, es la dialéctica el arte de llevar una auténtica conversación, un diálogo, que para realizarse, en principio sus interlocutores no deben argumentar en paralelo, por ello su estructura es de pregunta y respuesta.

La conversación se lleva cuando los interlocutores se pongan bajo la dirección de algún tema, en donde se debe de sopesar de manera objetiva la opinión contraria, tal es el arte de ensayar, el arte de preguntar, que es poner al descubierto. El arte de la dialéctica no busca el punto débil de lo dicho, sino encontrar su verdadera fuerza, es el arte de pensar que es capaz de reforzar lo dicho desde la cosa misma, tal como se ve en los diálogos platónicos. *“La productividad mayéutica del diálogo socrático, su arte de comadrona de la palabra, se orienta desde luego a las personas que constituyen los compañeros de diálogo, pero también se limita a mantenerse en las opiniones que éstos exteriorizan y cuya consecuencia objetiva inmanente se desarrolla en el diálogo. Lo que sale en su verdad es el logos, que no es ni mío ni tuyo, y que por eso rebasa tan ampliamente la opinión subjetiva de los compañeros de diálogo que incluso el que lo conduce queda como el que no sabía.”*¹⁰

En la dialéctica se mira a la unidad de una intención, es el arte de formar conceptos en tanto construcción de lo que se opina comúnmente. Lo propio de la conversación, como lo ha reiterado Gadamer, es que se realiza en preguntas y respuestas, dar y tomar; cuando se habla de la tarea hermenéutica, en tanto, entablar un diálogo con un texto, es un verdadero recuerdo de lo originario, el que la interpretación que se logra se realice lingüísticamente significa que se restablece una comunicación de sentido originario, lo transmitido de forma literaria se recupera, al presente vivo del diálogo que se realiza en el preguntar y el responder, tal punto se retomará un poco más adelante. La relevancia de la pregunta en Platón se ve en la forma literaria que le da al diálogo, se vuelve al lenguaje y concepto originario de la conversación.

El fenómeno hermenéutico encierra el carácter original de la conversación, la estructura pregunta-respuesta propia del diálogo, podemos afirmar que la hermenéutica nos lanza a la recuperación del diálogo vía la pregunta. Como lo afirma Andrés Ortiz-Osés, *“el arte de preguntar es el arte de pensar dia-lógicamente. La <<pregunta>>, que yace en la base de todo pensar en comunicación, y, por tanto, de toda interpretación pública, constituye, desde Platón hasta Gadamer, la esencia de la dialéctica. La dialéctica es el arte de lograr un entendimiento comunitario sobre la base del <<diálogo>> -diá-logo en el que el logos trasciende en su verdad des-velada (a-letheia) toda opinión subjetiva en dirección de un acuerdo (Übereinkommen) radical. La dialéctica de pregunta-y-respuesta está así en la base de toda interpretación: entender verdaderamente es, en efecto, <<reconstruir la pregunta a la que responde>> -y nunca la mera captación de la pura opinión personal que el autor puede*

¹⁰ Gadamer. Op. cit. Pp. 445-446

defender. " ¹¹

El texto que nos invita a interpretar, es en principio una pregunta con la que abrimos un diálogo, así la interpretación tendrá como constante referencia la pregunta que se le ha planteado, el texto se comprende en tanto se comprende tal pregunta, cuando se gana el horizonte hermenéutico, que Gadamer ha denominado horizonte de preguntar, en el que se detiene la orientación de sentido del texto y el sentido de una pregunta, que no es sino "dejar al descubierto" la cuestionabilidad de lo que se pregunta; una pregunta con sentido, es una pregunta abierta, el sentido esta al centro de un preguntar descubridor, solo cuando se mantiene abierto al plantear preguntas hay algo que decidir. El sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, todo texto responde radicalmente a una pregunta, así *"Collingwood argumenta: en realidad un texto sólo se comprende cuando se ha comprendido la pregunta para la que es respuesta."* ¹²

En la comprensión del texto lo primero que se ha de ganar es la pregunta, si se le quiere comprender como respuesta, tal es la idea del axioma de la "anticipación de la totalidad", si como maestros enseñamos a nuestros alumnos a preguntar a los textos, se habrá ganado un horizonte con el que no contaban y que les abrirán mayores posibilidades en la interpretación, los llevara a otros horizontes que tal vez no habían considerado o que ya se encontraban en ellos sólo de una manera latente, pero no actual, quizá ocultos en sus prejuicios, que ahora pueden hacer concientes.

En Collingwood, el método histórico requiere la aplicación de la lógica de la pregunta y la respuesta a la tradición histórica. La pregunta a la que quiere responder la actuación histórica de las personas permitirá la comprensión de los acontecimientos históricos. La tarea del comprender se orienta al sentido del texto, tal es la consideración de Collingwood cuando discute si existe diferencia entre la pregunta histórica y la pregunta filosófica, cuya respuesta es el texto.

La reconstrucción de la pregunta a la que da respuesta un texto no es un mero producto de pura metodología histórica, lo que se da es la pregunta que el texto nos plantea, nuestra afección por la palabra de la tradición. Lo transmitido nos plantea una pregunta, de suerte, que nuestra opinión se sitúa en el terreno de lo abierto, en principio buscamos reconstruir la pregunta a la que lo transmitido podría dar respuesta, en donde, debemos superar con nuestras preguntas el horizonte histórico en que se encuentra perfilado, ya que una pregunta reconstruida no se encuentra en su horizonte originario, así se debe estar más allá de la mera reconstrucción. El texto se entiende como respuesta a un verdadero preguntar. Aquí la relación del preguntar y el comprender da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión.

El preguntar es ver las posibilidades que quedan en suspenso, preguntar es probar posibilidades, posibilidades que se hacen presentes en las diversas interpretaciones, que

¹¹ *Ortíz-Osés. Mundo, hombre y lenguaje crítico. p. 33*

¹² *Ibid. p. 448*

muchas veces al interior de las aulas quedan anuladas, pues se da una sola interpretación como válida, la que el docente considera como adecuada, regularmente la propia, o una ajena que se asimila como propia. Comprender no es sólo revivir una opinión ajena, al preguntar se dejan abiertas posibilidades de sentido, de suerte que lo que tiene sentido se quede en la propia opinión, tal es la dirección del aprendizaje significativo. El comprender las preguntas es comprender los presupuestos, de cuyas inconsistencias se sigue la inconsistencia de la pregunta. *“Comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta.”*¹³

Debemos elaborar preguntas pensadas desde el otro, las verdaderas preguntas no son las que cada uno de nosotros formulamos, son las preguntas de los otros, tal es la enseñanza del relato que nos presenta Anna Pagés, en su obra *Al filo del pasado*, en donde nos narra:

*“En un antiguo relato chino, un estudiante de gran fealdad desea saber por qué es tan feo. Conoce la existencia de una montaña donde habitan tres genios capaces de responder cualquier pregunta. Decide ponerse en camino. En la ruta encuentra a un anciano campesino que tiene una hija muda. El anciano desea saber por qué motivo su hija no habla. Más adelante, encuentra una carpa que no puede saltar. La carpa quiere saber por qué. Finalmente, encuentra a un hortelano que tiene tres naranjos en su jardín, dos de los cuales no dan frutos. Igualmente desea saber por qué sus naranjos no dan frutos. El estudiante llega a la montaña, encuentra a los tres genios y únicamente puede hacer tres preguntas. Elige las tres preguntas que los otros le pidieron que formulara, y los genios contestan a cada una de ellas con la solución al problema: la hija del campesino es muda porque aún no encontró al hombre que le de la palabra; la carpa se tragó una esmeralda, pesa mucho y por eso no puede saltar; los naranjos crecieron sobre un puñado de monedas de oro enterradas entre sus raíces y el oro no los deja crecer ni dar frutos. Cuando desciende de la montaña, el estudiante sigue sin saber por qué es tan feo, pero pudo entender del por qué de los demás.”*¹⁴

Al salir de nosotros mismos y permitirnos descubrir al otro nos ponemos en la posibilidad de encontrar otras cosas verdaderamente importantes, de hecho salir de nosotros para ir al otro es la manera en que la pregunta se torna realmente importante, aunque nuestro vínculo con el otro puede ser incomprensible, tal vínculo es señal de interpretación, que se debe de completar con las indagaciones de cada palabra, de cada frase, que el otro nos ofrece. No se trata sólo de dejar hablar al otro, sino buscarlo ahí donde se nos ofrecen pistas para la reconstrucción de un discurso, que en principio puede parecernos incomprensible, tal es el consuelo que nos ofrece la hermenéutica, la posibilidad de llegar al otro, conversar con él, entablar un diálogo con él. En la clase de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas el diálogo no puede sustituirse, el diálogo con los textos de filosofía, el diálogo con el docente de la asignatura y el diálogo, quizás el más importante, con los pares; imposibilitar o eliminar tal diálogo es contrario al sentido del auténtico filosofar.

Siempre se ha de considerar que estamos inmersos en condicionamientos históricos,

¹³ Ibid. p. 454

¹⁴ Pagés. *Al filo del pasado*. p. 267

nuestro horizonte, a partir del cual comprendemos, así nuestra dialéctica de pregunta y respuesta, desde la hermenéutica, nos permite determinar la relación de la comprensión, semejante a la de una conversación, de la misma manera que un péndulo, los mensajes deben oscilar entre sus participantes. El texto nos habla en la medida en que nosotros lo hagamos hablar con nuestra iniciativa, que se refiere a la calidad de la pregunta, a la respuesta latente en el texto, aunque el preguntar es alcanzado por la tradición y los prejuicios desde los que cuestionamos.

2.3 CONVERSAR CON EL TEXTO

Comprender un texto es conversar con él, mantener un diálogo, con la estructura de la pregunta y la respuesta, respuesta que se dirige de nuevo a nosotros en la forma de pregunta. *“El movimiento del lenguaje permite que el contenido de la tradición entre en juego desplegándose en posibilidades de sentido siempre ampliadas por cada nuevo espacio de experiencia que representa cada receptor. El acontecer al que asistimos en el movimiento de la interpretación es similar al de un auténtico diálogo vivo, en él surge algo que ninguno de los interlocutores abarcaría por sí mismo. No se trata de una mera reproducción del sentido ya elaborado, o un mero referir al texto transmitido, sino que es como una nueva creación del comprender.”*¹⁵

La comprensión se entiende como un juego en que preguntando y esperando respuesta, siendo preguntados y volviendo a responder y de nuevo a preguntar, va madurando la comprensión y la comprensión de uno mismo, así acontece el diálogo hermenéutico, que es una operación del lenguaje, gracias al cual el hombre tiene mundo, que significa comportarse respecto al mundo. Lo que le da al hombre una objetividad, que presupone la distancia entre el que habla y la cosa, así las cosas aparecen como *estados de cosas*, susceptibles de convertirse en contenidos de un enunciado que puede ser entendido por otros.

El lenguaje tiene su ser en la conversación, en el ejercicio del entendimiento, es en el diálogo donde se manifiesta el mundo, pero no como presente. De la misma manera que el juego es representación del mundo en un escenario finito, a su vez el lenguaje es representación del mundo en el recinto limitado de sus estructuras finitas, así la mediación de lo finito y lo infinito, propia del símbolo, conviene a la esencia de la palabra, ya que cada palabra resuena en el conjunto de la lengua a la que pertenece, y aunque el hablar es finito, en él yace la infinitud de un sentido por desplegar e interpretar. Que de manera muy particular se refleja en la traducción, ya que toda traducción es una interpretación, en donde se ha madurado una palabra que se ofrece desde el contexto de otro interlocutor.

El lenguaje es el medio por el que se realiza el acuerdo de los interlocutores, más aún, se llega al consenso acerca de una cosa, comprender lo que alguien dice es ponerse de acuerdo en la cosa, tal como lo muestra el diálogo, por lo que la esencia del lenguaje se encuentra en la exposición-representación que ocurre en la conversación, el mutuo entendimiento, tal es el sentido de la dialéctica entre los griegos, como el acaecer tensional del *logos*, el movimiento de la cosa misma experimentable por el pensamiento. *“La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la*

¹⁵ Domingo. Op. cit. p. 131

*cosa. Por lo tanto no referirnos su opinión a su persona sino al propio opinar y entender.”*¹⁶

El auténtico sentido de la dialéctica es el de un arte de saber llevar una conversación, en donde el comprender al otro es un modo de ser, un acontecer, es un rendimiento de la propia palabra de la tradición, el ser que accede al lenguaje del intérprete, la propia tradición despliega nuevas posibilidades de sentido que aparecen en cada nueva interpretación. En tal sentido *“interpretar es precisamente tomar parte en ese proceso y totalidad lingüística en que autor y lector preyacen y en el que así mismo juicios y pre-juicios han de ser cointegrados críticamente. La interpretación no es por ello algo extraño y externo a la comprensión misma, sino la estructura de esta misma.”*¹⁷ Así el interés por el texto escrito, no es un interés a una obra individual, sino que el texto nos da acceso a una determinada relación con el mundo, los textos tienen un papel fundamental en la hermenéutica, pues en ellos habla una totalidad de sentido, ya que el acontecer, desde el texto, está siendo lingüística y simbólicamente mediado.

En Gadamer el fenómeno hermenéutico tiene la estructura de la conversación, el diálogo hermenéutico es una representación-exposición, en el que a través del juego de preguntas y respuestas se da la transformación hacia lo común que une al intérprete con su texto, a su vez, se expone el sentido de la tradición. Como lo ha señalado José Francisco Zúñiga, *“en el diálogo hermenéutico se transparenta esta estructura ontológica: la interpretación es la representación finita de una infinitud de sentido (el sentido de la tradición).”*¹⁸ El diálogo se torna en un camino necesario por recorrer, ya que en él se producen verdades, pues el saber sólo se da en la medida en que hablamos realmente con los otros, la dialéctica sólo se da en el diálogo real entre los individuos, en la comunicación lingüística. *“La red que teje y desteje –codifica y descodifica- la interpretación es el lenguaje.”*¹⁹

Cada lenguaje ofrece una visión del mundo diferente de la que ofrecen los demás lenguajes, así cada individuo tiene una visión del mundo distinta de la de cualquier otro individuo. Por lo tanto, la dificultad y necesidad de entenderse en el diálogo será encontrar la regla que sigue el hablante cuando emplea las palabras, ya que es un acto de la imaginación que plantea hipótesis que se deben acreditar de manera intersubjetiva, aunque no hay garantía total de que todos los dialogantes sigan la misma regla. Además, *“según la lógica de la pregunta y la respuesta un texto, al igual que una opinión, debe entenderse como respuesta a una pregunta. Quien quiera comprender un texto, un acontecimiento, o una opinión se halla remitido a un horizonte de preguntas desde el que es capaz de cuestionar la verdad. Este cuestionamiento nos sitúa en un horizonte de sentido del texto, acontecimiento u opinión que, vinculado estrechamente a nuestro propio cuestionar, nos permite ver las posibilidades que habían quedado en suspenso.”*²⁰

¹⁶ Gadamer. Op. cit. p. 463

¹⁷ Ortíz-Osés. Op. cit. p. 46

¹⁸ Zúñiga. El diálogo como juego. p. 283

¹⁹ Ortíz-Osés. Op. cit. p. 165

²⁰ Domingo. Op. cit. p. 186

La dialéctica necesita de la hermenéutica ya que en toda conversación se busca el acuerdo, así como la identidad semántica entre los interlocutores, que no se garantiza por principio, para Schleiermacher en todo diálogo se debe aplicar el proceder escéptico, sin abandonar el presupuesto de que entre los dialogantes hay un pensamiento que es idéntico, lo que no implica abandonar el ideal del acuerdo, que justifica la existencia del diálogo. Por consiguiente, *“desde la posición de Schleiermacher se muestra, a nuestro entender, la necesidad y la inevitabilidad del diálogo, pues, en verdad, sólo hay diálogo allí donde las preguntas y las respuestas no están ni pueden ser predeterminadas. Sólo quien es libre para preguntar y responder, puede y necesita ponerse de acuerdo con otros.”*²¹ Tal es el sentido reiterado por Gadamer, en tanto que *comprender es conversar, nos vamos poniendo de acuerdo hasta llegar a un acuerdo*. Que en relación con el texto podemos decir que *“un texto aparece así definido como el lugar dialógico-dialéctico, lugar de interferencia, intersección y refracción de muchos textos; un texto es una textura de textos, una escritura de escritos traídos a lenguaje articulado, redefinido y reinterpretado. Con ello alcanza el carácter de texto categoría hermenéutica estructural y cultural a la vez.”*²²

En el texto articulamos un contexto, hablamos desde nuestros prejuicios y tradición, a la vez que en el texto convergen otros textos, hay un orden de relaciones, en tal sentido el texto es intertexto, que pide para su comprensión una tarea hermenéutica, nos invita a entablar un diálogo con él, ha interpretarlo en la realidad en que se ha articulado, desde la que nos habla; pero no debemos olvidar que a la vez, nosotros dialogamos con el texto desde nuestro horizonte, desde nuestra tradición y nuestros prejuicios. *“Cuando interpretamos en épocas distintas el mismo texto, éste se reconoce siempre en su contenido, pero desde horizontes y localizaciones distintas. Es la acción del texto mismo la que está en juego en las distintas interpretaciones implicando en esta actividad la dimensión subjetiva del intérprete. Ni el texto ni el intérprete se sustraen a la lógica del acontecer.”*²³

²¹ Zúñiga. Op. cit. p. 291

²² Ortíz-Osés. Op. cit. p. 189

²³ Domingo. Op. cit. p. 165

2.4 DIÁLOGO HERMENÉUTICO

“Si algo tiene de universal la filosofía hermenéutica es, sin duda, el reconocimiento de la propia finitud, es la conciencia de que nuestro lenguaje concreto no basta para agotar el diálogo interior que nos empuja a querer entender. Gadamer vinculó la universalidad del proceder hermenéutico a esta necesidad dialógica del entender: <<Lo que constituye la universalidad de la experiencia hermenéutica es que siempre hay un diálogo cuando, donde, sobre y con alguien llega a decirse algo, sea otro, una cosa o una señal de fuego (Gottfried Benn)>>. ”²⁴ La tarea de la hermenéutica la podemos resumir, a reserva de mayor precisión en el siguiente capítulo, como todo aquello que constituye el arte de la conversación, que es interpretar, que se expresa en el diálogo, como corriente comunicativa que va y viene, los interlocutores alternativamente van ocupando el puesto del que habla y del que oye, se van cambiando roles, el oyente actúa sobre el locutor, que asume al oyente cuando empieza a hablar, hay un acto de respeto al otro en cuanto tal, hay una apertura a la alteridad, intersubjetividad del otro, se toma en cuenta lo que dice el otro, lo que supera el mero escucharse a sí mismo, que se manifiesta en la pregunta que hacemos al interlocutor en el diálogo para conocer su opinión, su actitud, su información, su necesidad; lo que, alternativamente se asume en los interlocutores, enriqueciendo progresivamente el conocimiento, que se tiene del otro y de mí, la alteridad se va cambiando en el proceso del diálogo. Así en el diálogo, en el encuentro con otras formas de pensar, podemos esperar superar la limitación de nuestros horizontes. “Es en el diálogo con los que comparten con nosotros la tarea de la interpretación donde podremos acotar y delimitar el alcance de la labor interpretativa. El diálogo con los demás nos puede ayudar a encontrar lo que nos es suficiente para vivir y ejercer ese existencial de seres interpretantes que tenemos.”²⁵

Así nos recuerda Anna Pagés, *“el mensaje consolador de la hermenéutica plantea que es posible llegar al Otro, conversar con él, si nos esforzamos en escuchar y <<dejar valer algo que vaya en contra nuestra>>. Sin embargo, en el registro de nuestra distancia respecto del Otro, ese mensaje consolador se convierte a menudo en desesperante, puesto que más bien constatamos que los esfuerzos se topan con un muro, lo opuesto se define por las dificultades que tenemos en entender (en interpretar) al Otro.”²⁶ Se debe tener en cuenta al interlocutor cuando se habla, es algo tan obvio, pero que ha menudo parece olvidarse. A su vez no debemos dejar de tener presente que también hay un tipo de diálogo con uno mismo, la reflexión, a partir de la cual se llegan a tomar decisiones importantes. “Platón llamó al lenguaje el diálogo interior del alma consigo misma. Aquí se muestra claramente la estructura del asunto. Se llama diálogo, porque se trata de pregunta y respuesta, porque uno se pregunta tal como pregunta a otro y habla a sí mismo tal como hablaría a otro. Ya Agustín señaló esta manera de hablar. Cada uno está en cierto modo en diálogo consigo mismo.”²⁷ A pesar de hablar con otros, el diálogo con nosotros mismos no se agota, en la medida en que estamos pensando, reflexionando y analizando lo que se nos dice o lo que tratamos de decir,*

²⁴ Grondin. Introducción a la hermenéutica filosófica. p. 179

²⁵ Beuchot. En el camino de la hermenéutica analógica. p. 33

²⁶ Pagés. Op. cit. p. 156

²⁷ Grondin. Op. cit. p. 69

así el lenguaje no se ejecuta en enunciados, sino en un diálogo que construye preguntas y respuestas. Que para el caso específico de la filosofía es su fundamento más propio, ya que, en palabras de Mauricio Beuchot, *“el monólogo y el diálogo, la reflexión y la conversación, son las dos partes del filosofar. Es cierto que no puede darse puro diálogo. Hay que reflexionar. Se requiere algo de monólogo, oírse a uno mismo. Pero en el diálogo se comparte la reflexión, se pone a prueba y se mejora. El diálogo tiene sentido cuando se va a intercambiar, cuando se va a cambiar en algo las creencias, aunque sea mínimo el cambio. El diálogo como ruptura de monólogo se da no tanto por el hablar con el otro, sino por el oír al otro. Más que en el emitir, se sitúa en el recibir.”*²⁸

La conversación es un proceso por el se busca llegar a un acuerdo, lo cual toma un giro propiamente hermenéutico cuando se trata de comprender textos, tal es el caso de la traducción, ya que el traductor buscará ponerse en lugar del autor, lo que por sí sólo no garantiza el éxito de la traducción. Cuando algo esta en lengua extraña nos habla de la dificultad hermenéutica de extrañeza y de superación de la misma. El caso del traductor es ejemplo de la relación entre intérprete y texto, que corresponde a la reciprocidad del acuerdo en el diálogo. Claro que el diálogo en un texto no se corresponde de manera idéntica al diálogo entre dos personas. Ya que en el texto tenemos *manifestaciones vitales fijadas duraderamente*, así el texto sólo puede llegar a hablar vía el intérprete, sólo así accede al lenguaje el asunto del que habla el texto, en donde se debe evitar toda interpretación unívoca o equívoca, hay que buscar la posibilidad más analógica, más proporcional, lo que es un ejercicio prudencial.

Semejante a la conversación, es el asunto común, el que une entre sí a las partes, es presupuesto ineludible del interprete el que participe de su sentido, así interprete y texto entablan una conversación hermenéutica, en la que se debe de dar una comunicación, que va más allá de una adaptación recíproca, el texto hará hablar un tema, pero quien lo hace rendir es el intérprete, quien implica en su interpretación sus propias ideas, su horizonte es siempre determinante, como opinión y posibilidad que se pone en juego y que ayudará a apropiarse de la verdad que dice el texto, tal es el sentido de la fusión de horizontes de la que nos habla Gadamer, en donde reconocemos la forma de realización de la conversación, el tema accede a su expresión en calidad común al interprete y el autor.

Comprender e interpretar son lo mismo, pues *“el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación.”*²⁹ No debemos olvidar que, los problemas de expresión lingüística son problemas de la comprensión, pues el interpretar se desarrolla en medio de un lenguaje que busca dejar hablar al objeto y el lenguaje propio de su intérprete. De la misma manera que la conversación, la interpretación se encierra en el juego de la pregunta y la respuesta, que se realiza en medio del lenguaje y de la interpretación de textos que podemos llamar conversación, de hecho, la naturaleza lingüística es el objeto preferente de la interpretación. La comprensión de la tradición lingüística tiene una primacía, lo que ha llegado a nosotros por

²⁸ Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral*. p. 96

²⁹ Gadamer. *Op. cit.* p. 467

la tradición lingüística es lo que se nos dice a nosotros, como relato directo, en la forma de la tradición escrita, en donde lo transmitido se da de forma simultánea a cualquier presente, coexisten pasado y presente en lo transmitido por escrito, con la posibilidad de desplazar nuestro horizonte y enriquecer nuestro mundo con una nueva dimensión de profundidad, gracias a la conciencia que trae al presente las noticias del pasado, todo texto es intertexto. Pero, la tradición escrita está encima de ser sólo una porción de un mundo pasado, en tanto, se eleva lo lingüístico más allá de la limitación finita y efímera de los otros restos de lo que ha sido. Los escritos son continuadores de la memoria y la tradición es una porción del mundo, y lo que nos comunica se comprende por el lenguaje. Al alcanzar una tradición escrita se conoce toda una humanidad pasada, en su relación con el mundo, los textos nos hablan de un todo. No olvidemos que entre diálogo y dialéctica hay una afinidad, *“la constitución dialéctica de la verdad es una construcción dialógica; la “repetición” del ideal dialógico de Platón representa, entonces, para Gadamer otra fase de la revisión sumaria de la tradición filosófica desplegada según el hilo conductor del valor constitutivo del lenguaje. En efecto, el diálogo es la expresión más clara de una fusión de horizontes: para comprender al interlocutor yo debo someter mi intención e integrarla con la del otro; se trata de una operación eminentemente hermenéutico-lingüística.”*³⁰

La lectura de un texto, entablar un diálogo con un texto, es la más alta tarea de la comprensión, el proceso de comprensión está en la esfera de sentido que media por la tradición lingüística. Así podemos decir que el texto llega al interprete y no sólo le informa, a su vez, le comunica sentido, es una invitación. El intérprete se siente interpelado por el texto, lo lee, reflexiona, lo vuelve a releer, de nuevo el texto lo interpela, liberando más sentido, hay una relación dialogal, entre el intérprete y el texto, que puede ir más allá del nivel individual, puede llegar al plano comunitario, ya que un grupo humano interpelado por un texto puede dejarse moldear por él, para posteriormente releer el texto y recomprenderlo, tal ejercicio debería ser prioritario al interior de nuestras aulas, en especial cuando los alumnos de bachillerato cada vez pierden más rápido su capacidad de diálogo.

*“La hermenéutica se apoya en una base dialéctica: interpretar un texto significa entrar en un diálogo con él, plantearle preguntas y dejar que él también nos plantee preguntas. Para no volverse redundante, la interpretación debe sobrepasar una y otra vez lo puramente escrito y <<leer entre líneas>>, como Schleiermacher dice acertadamente.”*³¹ Si bien hay textos que no desafían ni sugieren, hay otros cuya respuesta es crítica, se produce un enfrentamiento con el texto que da una mayor penetración en el mismo, así se da una alternancia pendular, un entramado de ida y vuelta, entre el texto y el intérprete. Aunque como ya se ha señalado, el intérprete tiene un tipo de poder sobre el texto, pues el está en una tradición que es dentro de la cual “enmarca” al texto, claro que la visión del texto es diversa ya que la perspectiva ha cambiado, el intérprete ha cambiado el texto sin tocarlo, el texto no es el sólo, es el texto en su relación con un público, sus intérpretes. Por tanto, el texto, en cuanto comunicación, implica al intérprete, y aunque pudieran separarse de manera ficticia para un análisis, siempre están en relación necesaria, así como un diálogo necesita de dos elementos para su

³⁰ **Ferraris. Historia de la hermenéutica. p. 210**

³¹ **Grondin. Op. cit. p. 117**

constitución. Entre el texto y su intérprete hay un movimiento completo, un flujo de hilos que van y vienen en una relación pendular, entre intérprete y texto se produce un diálogo. *“A nivel filosófico y literario H. G. Gadamer hace un análisis que muestra el carácter dialógico de la comprensión... El texto que se presenta como una estructura acabada, se abre en la fase de lectura a una especie de diálogo entre dos interlocutores. El lector es invitado, o desafiado a contribuir con sus preguntas, respuestas y reacciones para que se realice la máxima comunicación posible.”*³² Así el lector-intérprete, inquieto y penetrante, entablará un diálogo con su texto, que hablará y responderá, pues si busco una respuesta a mis preguntas en el texto, tal vez me responda con otro sistema de preguntas y me pida un nuevo planteamiento de mis interrogantes, en consecuencia, el texto esta provocando el diálogo.

Desde mis intereses y preocupaciones, desde mi tradición y prejuicios, yo leo un texto, me pongo en relación con él, pero concomitantemente, el texto se pone en relación conmigo, yo le hablo al texto, pero a su vez, el texto me habla a mí, quizá causando un tipo de desasosiego que me lleva a leer de nuevo. Sin embargo, el segundo contacto con el texto, no es igual al primero, ha cambiado mi colocación como intérprete, se ha producido una adecuación a la situación que estaba pidiendo el texto. Así se debe producir un diálogo con el texto, una reflexión dialéctica, hasta alcanzar la fusión de horizontes entre el texto y el intérprete, pues el texto sometido al diálogo nos llega a descubrir lo más profundo de su visión. Más aún, el intérprete pertenece al proceso global de la comprensión y porta en sí una serie de factores anteriores al acto de la comprensión. Pero para comprender se necesita una cierta sensibilidad, sensibilidad que es apertura hacia lo que dice el texto, que no pide del intérprete el abandono de la tradición o sus prejuicios, a favor de una pretendida objetividad neutral o un olvido de sí mismo, sino toma de conciencia de la propia precomprensión y predisposición, sólo así el texto se hará presente en su alteridad y se posibilitará hacer valer su contenido de verdad en el contraste de la realidad con el intérprete.

*“Para Gadamer la esencia del lenguaje debe determinarse desde “el ejercicio del mutuo entendimiento” (Verständigung), se trata de establecer un axioma básico, fundamental y fundacional de la hermenéutica: a saber, que el lenguaje sólo tiene su auténtico ser (eigentliches Sein) en la vitalidad del diálogo (Gespräch)(449/535). Un auténtico acercamiento filosófico al lenguaje debe tener como punto de partida esta “dialogicidad” y dinamicidad propia que se encuentra en sus raíces.”*³³ Cuando se entabla un diálogo, la palabra va pasando de una persona a otra para entenderse, el yo y el tú se van intercambiando, se retorna de manera continua a un punto precedente, el retornar sugiere la imagen del círculo, o de un péndulo o un columpio, en donde el punto de llegada está condicionado por el punto de partida, se puede con impulsos abrir o cerrar el arco de oscilación, es decir, las preguntas y las respuestas posibilitan ampliar las diferentes interpretaciones. En el diálogo hay una porción de sentido para aceptar, rechazar o hacer progresar, tal comunicación mental, mediada por la palabra se puede imaginar como movimiento circular o pendular. Al filósofo y al crítico literario que analizan un texto, no les basta leerlos una vez, tienen que volver a él y sobre él, darle vueltas, que gire ante su mirada

³² Schökel. Apuntes de hermenéutica. p. 61

³³ Domingo. Op. cit. p. 112

puesta en el análisis. Tal es el sentido del círculo hermenéutico. No es falacia de petición de principio, de repetición o círculo vicioso. Si bien, en principio el círculo hermenéutico presupone algo, no lo da por sentado, no se cierra en sí, se abre a la corrección y enriquecimiento, tiene un carácter progresivo, gira ensanchando el alcance, abarcando más, o precisando y afinando. El círculo hermenéutico lo podemos situar en la correlación de todo y parte, general y particular, se entiende la parte en función del todo y el todo en función de las partes, desde una parte podemos reconstruir el todo.

Cuando se interpreta un texto se realiza una acción intersubjetiva, entre texto y lector hay circularidad, o pendulación, en tanto intérprete-lector soy parte de la circularidad. Si la comunicación no es sólo información, la comprensión tiene una estructura dialógica, que la hace comunicación, ya que es posible y necesario dialogar con un texto. Para ello se necesita tener una apertura hacia el texto, siendo conscientes de nuestros prejuicios y la tradición a la que pertenecemos, es decir, nuestra precomprensión y predisposición, sólo así podemos comprender un texto, en tanto que podamos comprender la pregunta que plantea, que no es entender la pregunta en su sentido, sino que vernos afectados por la pregunta, cuando nosotros mismos la planteamos, ya que en el texto se plantean preguntas a nosotros mismos, así la relación entre preguntas y respuestas es la tesis central de la hermenéutica filosófica, es decir, comprender es conversar.

En la estructura de la pregunta-respuesta se concreta la aplicación del modelo dialógico a la hermenéutica, lo que permite que la relación de la comprensión se manifiesta como una relación recíproca semejante a la de una conversación. Así podemos afirmar con Francisco Zúñiga, *“la fundamentación dialógica de la ciencia y la fundamentación dialógica de la hermenéutica toman del mismo modelo: el diálogo socrático-platónico. Interpretar textos es igual que conversar.”*³⁴ De hecho, no debemos olvidar como *“dice Silvio Vietta, en su presentación a las conversaciones con Gadamer mantenidas un año antes de su muerte, que la hermenéutica propone un mensaje consolador, <<incluso en tiempos de Modernidad acelerada y de sus vicisitudes en el conocimiento: la comprensión es posible, más allá de distancias y diferencias siempre que los dialogantes, sean quienes sean, se esfuercen por comprender.>>”*³⁵

³⁴ Zúñiga. Op. cit. p. 83

³⁵ Pagés. Op. cit. pp. 151-152

CAPÍTULO 3

LA PROPUESTA DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO HERRAMIENTA DE LA INTERPRETACIÓN.

3.1 LA HERMENÉUTICA

Iniciaremos el presente capítulo, aunque ya se ha logrado avanzar mucho en el capítulo anterior, definiendo en sus líneas generales el tipo de labor que realiza la hermenéutica, para que, de manera posterior, podamos analizar la propuesta de la hermenéutica analógica, planteada por Mauricio Beuchot. A reserva de mayores precisiones, podemos entender la hermenéutica como *la teoría sobre el acto de comprensión e interpretación de textos*. Cuando nos enfrentamos a un texto, cuando entablamos un diálogo con un texto, como se ha señalado en el capítulo anterior, en tanto lectores o interpretes, entendemos las palabras que lo componen, conocemos el sistema de signos que encierra, se ve la coherencia al interior del texto, pero no es suficiente, hay algo que se escapa, no se sabe que quiere decir realmente lo que se lee, se necesita de alguien que nos ayude a entender lo que tenemos ante nuestros ojos, se necesita de una explicación para la comprensión, alguien que nos oriente en la elaboración correcta de las preguntas que se le deben de plantear al texto; tal es el reto que como docentes tenemos con nuestros alumnos, en una época en donde se vuelve cada vez más común buscar información carente de un texto y un contexto, demasiado acostumbrados a la información rápida y resumida. En los textos filosóficos, tal tarea es muy clara, especialmente porque muchos de tales textos han sido escritos en otra época o cultura, distante temporalmente de nosotros, pero también distantes culturalmente, aquí se necesita una actividad de explicar para conducir a la comprensión. No vamos a explicar textos en el presente capítulo de nuestra investigación, se reflexionará sobre dicha actividad, ya que ésta es la tarea de la hermenéutica en general.

El acto interpretativo ofrece una gran cantidad de posibilidades que puede abordar diferentes problemas, así lo ha señalado Schökel, como es el caso de los problemas psicológicos, científicos, sociológicos, ontológicos, fenomenológicos, teológicos, etc.¹ Para entender un texto, para acercarnos al texto y conocer el significado de las palabras, la agrupación de los diversos enunciados, su estructura y organización, se pueden usar criterios establecidos en la naturaleza del lenguaje, así estudiar formas literarias, figuras retóricas, análisis estructurales y estilísticos, entre otros. Pero en tal nivel sólo se realiza un trabajo sobre el texto en forma metódica, sistemática y organizada, que no es propiamente interpretación hermenéutica, ya que es más una teoría sobre la comprensión e interpretación a nivel textual. Es conveniente indicar que el trabajo de la exégesis es explicar un texto que no ha sido comprendido, es fundamentalmente explicación, no es una alternativa a la hermenéutica, ya que la exégesis es la explicación de un texto de acuerdo a su sentido original, es un trabajo histórico-crítico. La hermenéutica también es diferente del método exegético, que es el modo sistemático de proceder en una determinada comprensión.

La hermenéutica busca colocar a los textos en sus contextos, desde los cuales el lector busca entender y comprender, para ir a sus contenidos y destinatarios, para ayudarles a entablar un diálogo. Por lo tanto, podemos decir que el texto nos enfrenta a varias interrogantes: cómo surge, cómo me llega, qué me dice, cómo el lenguaje condiciona su

¹ Cfr. Schökel. *Apuntes de hermenéutica*. p. 14

mensaje, cuáles son mis presupuestos como lector, qué me condiciona, qué trata de decirme el autor, a quiénes escribe el autor, quiénes se interesan por el texto. Podemos decir que tal es el campo de la hermenéutica, en tanto, que se busca hacer un trabajo de comprensión y explicación que nos lleve a una interpretación de los textos. Así, considero que a manera de síntesis de los puntos anteriores, podemos ver que *"la hermenéutica es el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado. Son, por ello, textos hiperfrásticos, es decir mayores que la frase. Es donde más se requiere el ejercicio de la interpretación. Además, la hermenéutica interviene donde no hay un solo sentido, es decir, donde hay polisemia. Por eso la hermenéutica estuvo, en la tradición asociada a la sutileza."*²

La comprensión se entiende en un sentido dinámico, en el que se va profundizando cada vez más, ya que en el texto han confluído dos intensiones, la del lector o intérprete y la del autor. En la interpretación convergen tres elementos: el texto, el autor y el lector. La tarea del lector es descifrar el contenido significativo que el autor dio al texto, a su vez dándole un significado; así en la hermenéutica, se descontextualiza para, después de una labor elucidatoria y analítica, recontextualizar. El objeto de la hermenéutica es el texto, que es de varias clases, pero para nuestros fines hablamos del texto filosófico, desde el cual podemos hacer la historia de la filosofía, esa historia de la que buscamos participe y opine, como en un diálogo, el alumno de bachillerato. De hecho, interpretar textos es fundamental en las humanidades, de manera decisiva en la filosofía, en donde tal tarea es ineludible, y aunque sólo se trate de alumnos de bachillerato se les debe invitar a la interpretación, si se les quiere invitar de verdad a la filosofía, o mejor dicho invitar a filosofar, pero evitando mostrar cualquier interpretación como válida, o que sólo hay una interpretación válida. El fin del acto interpretativo es la comprensión, que tiene por medio principal la contextualización, así una parte importante de interpretar es contextualizar, que el bachiller aprenda a colocar un texto en su contexto, en tal sentido se acerque a la época y la cultura en que fue escrito, como si el fuera un destinatario del texto, sólo así se puede evitar la incomprensión propia del descontextuar.

Hemos dicho que la hermenéutica es *el arte y ciencia de interpretar textos*, abrir un diálogo con los textos, en qué sentido se afirma que la hermenéutica es arte y en qué sentido se afirma que la hermenéutica es ciencia; en principio, debemos considerar que la ciencia, de acuerdo con Aristóteles, es un conjunto estructurado de conocimientos, en donde los principios organizan el resto de enunciados, que se pueden enriquecer tanto inductivamente como deductivamente, podemos tomar la hermenéutica como ciencia, ya que se sirve de algunos principios para estructurar lo que va aprendiendo de interpretar textos; a su vez, si tomamos arte o técnica, siguiendo al mismo Aristóteles, como el conjunto o reglas que rigen una actividad, se entiende la interpretación hermenéutica como el conjunto de reglas que se va incrementando, con la experiencia interpretativa, que es la que nos enseña. Algo parecido a lo que sucede con la lógica que también se puede considerar como arte y como ciencia.

Se reconocen tres tipos de interpretación, de acuerdo a la finalidad que se le puede dar,

² **Beuchot. Tratado de hermenéutica analógica. p. 17**

la comprensiva, la reproductiva y la aplicativa; además de dos aspectos, uno en que se busca la teoría de la interpretación, y otro en que se enseña a hacer en concreto la interpretación, se puede hablar de aspecto teórico y práctico dentro de la hermenéutica, aquello que Mauricio Beuchot ha denominado: la hermenéutica *docens* y la hermenéutica *utens*, doctrina y utensilio, teoría e instrumento de la interpretación. Así la hermenéutica no es ciencia puramente teórica o práctica, sino mixta, se da la dualidad de pura y aplicada, lo que se reafirma al ver a la hermenéutica como ciencia y como arte. *"Es que hay disciplinas que dada su generalidad y amplitud abarcadora, tienen un aspecto teórico y otro práctico. Pero lo primordial de esta disciplina, la hermenéutica, es la teoría, que es su fin principal, pues de ella obtiene lo que dará la practicidad. En efecto, el conocimiento es principalmente teórico, pero el conocimiento teórico, por extensión y aplicación, se hace práctico. Y, así, no hay contradicción en que ciertas disciplinas (como la lógica y la metafísica) sean a un tiempo teóricas y prácticas, porque da para ambas cosas. Así volvemos a encontrar ese doble carácter y, por lo tanto, división o clasificación dual de aspectos internos en la hermenéutica misma, ya como hermenéutica pura, ya como hermenéutica aplicada."*³ La hermenéutica es un contenido vivo que se ordena a lo concreto de la interpretación. Si bien la hermenéutica es arte y ciencia, su aspecto de arte aparece y vive de su aspecto de ciencia.

Quisiera recordar que hermenéutica es una palabra derivada del dios griego Hermes, el Mercurio de los romanos, que en sus atributos divinos ya nos describe el tipo de disciplina que es la hermenéutica, el mismo Gadamer lo emplea para describir con gran detalle la tarea que ha enfrentado la hermenéutica a lo largo de su historia, *"a propósito de la transcripción del diálogo con Vietta y en un momento de extraordinaria lucidez, Gadamer menciona al mensajero de los dioses Hermes, y dice de él <<que nunca transmitió una cita>>. Vietta no entiende, ¿qué quiere decir con eso? Gadamer responde: <<Zeus nunca le dijo lo que tenía que decir>>... Ser mensajero de los dioses no significa transmitir un mensaje... sino decir algo. ¿Entonces, qué dijo Hermes? Hermes siempre dijo otra cosa. No sabemos si era lo que debía decir?"*⁴

Se ha mencionado que, la hermenéutica se encuentra asociada a la sutileza, así en la metodología hermenéutica se pueden reconocer tres modos de sutileza, la sutileza para entender o sutileza para implicar, sutileza para explicar y sutileza para aplicar. Es en la aplicación pragmática que se llega a la objetividad del texto que es la intención del autor, en donde se emplea el método hipotético-deductivo o abductivo, según el cual en la interpretación se emiten hipótesis interpretativas sobre el texto, para ver las consecuencias de la interpretación, en especial en el diálogo con los otros intérpretes, ya en el capítulo II se abunda acerca de la importancia del diálogo en la tarea hermenéutica. Claro que no se puede alcanzar de manera exacta la intención del autor, sólo de manera aproximativa.

En la interpretación encontramos como extremos autor y lector, cuyo terreno común es el texto, el énfasis puede ponerse en uno de los extremos al buscar el significado del texto, pero no se debe olvidar que siempre se pone en juego la intención del intérprete, que busca

³ **Beuchot. Op. cit. p. 21**

⁴ **Pagés. Al filo del pasado. Pp. 269-270**

extraer lo más posible de la intención del autor, así hablaríamos de una intención del texto, que se ubica en el entrecruce de las dos primeras intenciones. Se debe respetar la intención del autor, pero tenemos que reconocer que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor, rebasa su intencionalidad, al encontrarse con la del lector o intérprete, el lector hace preguntas, que tal vez, el autor ni siquiera había considerado. Se le hace decir algo más al texto. En el texto esta la verdad del autor y la verdad del lector, vive de su dialéctica y no se puede sacrificar uno de estos elementos a favor del otro, ya que al hacerlo se anularía cualquier posibilidad de diálogo, en los textos de filosofía se anularía cualquier posibilidad de filosofar.

En lo que toca al tipo de autor que se presenta en los textos, Umberto Eco, distingue tres tipos: autor empírico, es el que deja un texto con errores y con intenciones a veces equívocas; autor ideal, es el que se construye quitando o modificando las deficiencias; y el autor liminal, es el que estuvo presente en el texto, con intenciones en parte inconscientes. A su vez, se puede hablar de dos tipos de lectores: el lector empírico, que es el que de hecho lee e interpreta; y, el lector ideal, que es el que capta perfectamente o lo mejor posible la intención del autor.

En cuanto al texto *"posee un contenido, un significado. Ese contenido está realizando una intención, una intencionalidad. Pero tiene el doble aspecto de connotación y denotación, de intensión y extensión, o de sentido y referencia. El texto tiene en situación normal, un sentido y una referencia. Sentido, en cuanto susceptible de ser entendido o comprendido por el que lo lee o lo ve o lo escucha; referencia, en cuanto apunta a un mundo, sea real o ficticio, indicado o producido por el texto mismo."*⁵ En la interpretación lo primero que aparece ante un texto es una pregunta interpretativa, que pide una respuesta interpretativa, que es un juicio interpretativo, hipótesis o tesis, la que se tendrá que comprobar por argumentación interpretativa. La pregunta interpretativa es un proyecto a la comprensión, que se hace juicio efectivo al resolverse la pregunta.

De hecho, no olvidemos que a la base de la comprensión de un texto se encuentra una pregunta, para entender el texto se debe entender la pregunta a la que da respuesta el mismo texto, sólo así se puede dialogar con el texto, que es entenderse con el lenguaje, el modo de entender que se lleva a cabo en la interpretación, ya que *"interpretar es precisamente tomar parte en ese proceso y totalidad lingüística en que autor y lector preyacen y en el que así mismo juicios y prejuicios han de ser cointegrados críticamente. La interpretación no es por todo ello algo extraño y externo a la comprensión misma, sino la estructura de esta misma."*⁶

A manera de conclusión del presente apartado, considero acertadas las palabras de Mauricio Beuchot, quien señala que *"es necesario iniciar fuertemente al estudiante de filosofía en el método hermenéutico, pues éste tiene como objeto la interpretación de textos, la búsqueda de la intencionalidad del autor, con la conciencia de que se introduce nuestra propia intencionalidad de lectores, y así se busca el máximo de significación, pero dentro de lo*

⁵ **Beuchot. Perfiles esenciales de la hermenéutica. Pp. 18-19**

⁶ **Ortiz-Osés. Mundo, hombre y lenguaje crítico. p. 46**

alcanzable. Y es que el ejercicio principal del filósofo es hermenéutico: interpretar los textos de la tradición filosófica, así como interpretar su propia realidad.”⁷

⁷ **Beuchot.** Virtudes, valores y educación moral. p. 92

3.2 EL CORRER DE HERMES POR EL TIEMPO

Como lo ha señalado Mauricio Beuchot, a lo largo de su historia la hermenéutica ha estado pendiendo de dos extremos, el univocismo y el equivocismo. Pero veamos con más detalle tal afirmación, que esta claramente condensada en la breve historia de la hermenéutica que hace en su libro *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, y que nos permitirá comprender un poco mejor el tipo de disciplina que ha sido la hermenéutica y el tipo de propuesta que tenemos en la hermenéutica analógica.

En Platón ya se habla del hermeneuta como el intérprete, o traductor, y exegeta de poemas, a quien el discípulo de Sócrates ve con recelo en su *República*, aunque más que el poeta, a quien llama el hermeneuta de los dioses (*Ion 534c*), es el rapsoda, quien recita las obras de los poetas, a quien se le ve como un intérprete de los intérpretes, así el hermeneuta parece ser tanto mediador entre dioses y seres humanos, como mediador entre los seres humanos y el mediador, un mediador de un intermediario. Aristóteles continúa el cultivo de la disciplina en su *Peri hermeneias*. En la época helenística los escépticos, estoicos y neoplatónicos, cultivaron una hermenéutica de tipo equivocista, ya que trataron de interpretar de manera alegórica la herencia religioso-cultural de la Héleade. La *paideia* griega tenía como inspiración los poemas homéricos, pero en el periodo helenista ya no eran sólo los filósofos griegos quienes los interpretaban y vivían como propio tal legado, ya que aparecieron filósofos sirios, egipcios, judíos y de otros pueblos que no tenían el referente cultural de los filósofos griegos, así las nuevas interpretaciones se mezclaban vía otras referencias culturales, por lo que en esta época se puede hablar de un equivocismo. En tal sentido, Grondin afirma que *"en la época desde la estoa hasta la patrística, en general era muy extendida la convicción de que todo lo religioso poseía algo simbólico, indirecto, misterioso. Lo religioso trataba del espíritu, o sea de algo esotérico que sólo la alegoría y el sentido espiritual o pneumático podía descifrar. Poco a poco se iba imponiendo la idea de que lo religioso consistiría únicamente en misterios, lo cual parecía perfectamente correcto en cuanto al contenido (lo divino) y en cuanto al destinatario humano (adherido a lo corporal)."*⁸

Al inicio de la era cristiana, *"la hermenéutica bíblica del cristianismo se ha caracterizado por una tensión entre la exégesis literal y la exégesis alegórica. La escuela cristiana de Antioquia insistía en el sentido literal de la Escritura, mientras que la de Alejandría privilegiaba el alegórico, simbólico o espiritual."*⁹ La escuela de Alejandría tiene dos representantes Clemente y Orígenes, éste último habla de la cuádruple significación de la Escritura, que se remonta a su teoría de los tres estratos de la Biblia, que a su vez, puede mostrar un significado cuádruple: uno literario, uno alegórico, uno moral y uno anagógico. Orígenes no es el primero en usar la alegoría, ya la habían empleado los estoicos, los escoliastas de Homero, Filón, san Panteno y san Clemente, pero se le puede considerar como el mejor alegorista de la exégesis cristiana. Una hermenéutica más filosófica se encontró en Boecio, quien buscó el sentido más literal posible de la obra de Aristóteles, tanto en sus traducciones como en sus

⁸ Grondin. *Introducción a la hermenéutica filosófica*. p. 54

⁹ Beuchot. *La hermenéutica en la edad media*. p. 9

comentarios, en donde no había espacio para la búsqueda de alegoricidad. La mayoría de los Santos Padres realizó una exégesis alegórica, por su trabajo en la hermenéutica bíblica, se buscó el sentido espiritual, simbólico o anagógico, lo que es un ejercicio interpretativo de gran dificultad, ya que se trata de penetrar en lo paradigmático, más allá de lo sintagmático.

El equilibrio entre las tendencias de interpretación de las escuelas de Antioquia y Alejandría nos lo ofrece San Agustín de Hipona, quien hablará acerca de la indagación hermenéutica de la Escritura como sólo referida a sus pasajes ambiguos, ya que en principio la Escritura es clara y accesible, pero no se debe tomar al pie de la letra lo que tiene un sentido metafórico, aunque para entender las metáforas el obispo de Hipona recomienda tener conocimientos de retórica, que permita el dominio de tropos o giros de lenguaje. Así *"San Agustín se escapa de ese maniqueísmo de "Todo sentido es literal" o "Todo sentido es alegórico". Busca una mediación. Esa mediación se la da el sentido espiritual con el que dota a la alegoría. La alegoría contiene un sentido espiritual, y este envía como referencia a un hecho salvífico, a algo de la historia, por lo cual puede haber un sentido histórico, literal, además del alegórico. Dicho sentido histórico pone límites al alegórico, lo sujeta a reglas. De esa manera se adhiere al sentir de la cristiandad y no corre peligro de herejía. Se inserta en una tradición, pero de modo creativo. Decía que había una norma que evitaba quedarse en el sentido literal: si una expresión en sentido literal no favorece la caridad, es figurada."*¹⁰

San Agustín avanza, en el camino de la hermenéutica, al mostrar una semejanza de ésta con la retórica, ya que en ambas se alcanzan grados de certeza, además de una semejanza de manera isomórfica, consistente en que las mismas figuras o tropos que la retórica enseña para encodificar o comunicar, se utilizan en la hermenéutica para decodificar o interpretar. Sólo consideremos un último aspecto en San Agustín, quien plantea la idea del mundo como un libro, Dios escribió dos libros; la Biblia y el Universo, tal idea será muy relevante para la hermenéutica cristiana medieval, se ve la realidad como un texto, un texto de Dios, quien funge como su contexto, en donde se fusionan lo *de re* y lo *de dicto* (o *de scripto*) y que lleva a la mayor universalización posible de la hermenéutica.

En el siglo IX, en plena recuperación de los saberes antiguos, hay una interpretación en la filosofía y teología de Juan Escoto Eriúgena muy importante, por un lado es traductor del Pseudo-Dionisio, y por otra es exegeta bíblico. En tanto traductor y comentador del Pseudo-Dionisio, Eriúgena se mete en lo más hondo de la teología negativa, es un traductor filósofo-teólogo, que tiene posiciones doctrinales muy fuertes, en donde se ven dos polos, el del *interpretes* o traductor literal, y el de *expositor*, comentador o exegeta cualificado, aunque a veces su traducción se orientó al comentario. Así al abordar el Evangelio de San Juan, utiliza el método alegórico de interpretación, recalca en especial dos tipos de alegoría: los misterios y los símbolos. Además, en San Juan encuentra el Eriúgena la mayor elevación posible por la gracia, así lo compara con una montaña, tanto por su altura como por su firmeza, por ser la roca que nos ofrece el conocimiento más seguro de lo que encierra el más grande desconocimiento para nosotros: la intimidad de Dios. De hecho la exégesis del Eriúgena es muy anagógica o mística, rasguña el misterio para hacerlo hablar, por ello es uno de los

¹⁰ **Beuchot. Op. cit. p. 26**

intérpretes más decisivos de la tradición medieval cristiana.

Un grupo que privilegio el sentido alegórico, en la interpretación de las escrituras, fueron los canónicos regulares de San Agustín, como los de la Abadía de San Víctor, que también se conoce como la escuela de los victorinos, conformada, entre otros por Hugo, Ricardo, Gualterio, Adán, Acardo, quienes se orientaron fuertemente a la teología y a la mística, por ello su exégesis bíblica fue preponderantemente alegórica y anagógica, la interpretación literal sólo era un apoyo de la interpretación espiritual, la hermenéutica buscó conjuntar la razón y la pasión, que se sirvió de los instrumentos del neoplatonismo agustiniano en la filosofía y la teología.

Una lección importante que nos presentan los victorianos, en especial Hugo, es acerca de la alegoricidad del lenguaje, ya que la alegoría puede encontrarse en prácticamente todos los lenguajes, pero a pesar de esa alegoricidad constitutiva, hay un sentido literal, un sentido histórico que debe de respetarse, no podemos ir al sentido alegórico, moral o anagógico, si no se va primero al literal, aunque puede haber textos que no tengan tal sentido literal, pero en situación normal si existe, y tiene privilegio sobre el alegórico, es la *intentio auctoris*, que precede a la *intentio lectoris*, la cual es de capital importancia, pues de nada vale la palabra si no se le aplica para impulsar la propia vida, para darle vida a ella misma. El sentido alegórico se torna arbitrario si no se sustenta en el literal. Hugo hablará de un triple sentido en la escritura, lo que muestra su habilidad y penetración hermenéutica, el triple sentido es histórico y alegórico, que, a su vez, se subdivide en alegórico propiamente dicho y anagógico; pero tratar de interpretar según los tres sentidos cualquier parte de la Escritura sería torcerla. El sentido literal o histórico se ha de trascender al sentido espiritual o simbólico, ahí se usa un equilibrio analógico, hay una parte de literalidad y hay una parte de simbolicidad en lo escrito, y hay que buscar más allá de la letra muerta y fría, hacia lo vivo con el otro, de otra manera la interpretación no dará sentido.

En la escolástica, que surge junto con la universidad, la hermenéutica se hace literal, histórica, busca lo que ocurrió. Así la interpretación fue de esquemas rígidos, lógica aplicada y polémica dialéctica. Sin embargo, en San Buenaventura va a predominar la hermenéutica alegórica, en su interpretación anagógica, que se va a caracterizar no sólo por caminar en el lenguaje, sino caminar en el ser, que pedirá del hombre ciertas condiciones para recorrer el camino de la interpretación, las virtudes y las actitudes espirituales, tales como la humildad, la caridad, la admiración y la devoción; por lo que su hermenéutica esta cargada de ascesis, de ascenso ontológico a las cumbres de la mística, itinerario simbólico o símbolo de un itinerario. Pero la interpretación, marcada por San Buenaventura, es una interpretación que se hace en la Iglesia, dentro de una comunidad, dentro de una tradición, pero criticando e innovando en cada lectura, en una profundidad que cada vez se vuelve así misma.

San Tomás de Aquino se dedica a la interpretación de la Sagrada Escritura, en la primera parte de su monumental obra la *Summa Theologiae*, aborda algunos temas teóricos acerca de la exégesis bíblica que él realizaba, se enfrenta a la polisemia bíblica y busca establecer criterios y métodos de interpretación de ésta. Aunque el Aquinate da gran

importancia a la exégesis literal, no renuncia a la alegoría y al símbolo, al sentido espiritual, de las que busca sacar las cuestiones novedosas. *"En cuanto a Aristóteles y los Santos Padres, el Aquinate combinaba la búsqueda de la intención del autor con la crítica de las doctrinas, exponiendo al final su opinión personal, que a veces contradecía la de la autoridad que comentaba. Era una dinámica de retención fiel y de avance que hacía progresar la filosofía y la teología, ambas cosas en un difícil equilibrio."*¹¹ Tal es el sentido de la analogía, que simultáneamente, da humildad para reconocer que no se puede alcanzar totalmente la intención del autor, pero obliga procurarla al máximo, y al mismo tiempo da la libertad y el empuje para ir más allá del autor, la autoridad o la tradición.

Un gran guía espiritual fue el maestro Eckhart, quien realiza una gran labor filosófica, teológica y hermenéutica, por su exégesis bíblica, en su postura se ve un neoplatonismo, influencia de San Agustín y su idea de hombre interior, y del Pseudo-Dionisio, que busca la "divinización" del ser humano, por participar de lo divino, así toma una exégesis espiritual que se dirige a entresacar las relaciones del alma con Dios. De hecho, la hermenéutica de Eckhart debe de entenderse a la luz de los rasgos capitales de su doctrina mística, que se puede ver en tres apartados: la procedencia de las creaturas de Dios, el retorno de las creaturas a Dios y la unión del alma con Dios; el último apartado es el más importante del sistema.

En el sistema de Eckhart se llegan a tocar la mística y la metafísica, lo que produce una metafísica muy distinta de la acostumbrada, la heredera del racionalismo, se habla de una metafísica u ontología muy ligada a la hermenéutica, una hermenéutica ontológica, que por ser mística, es una metafísica poética y cargada de simbolismo y de metáforas, que procede principalmente por paradojas, imágenes, por vía negativa en cuanto al conocimiento de Dios, aunque Mauricio Beuchot ha señalado que Eckhart no renunció del todo al lenguaje afirmativo, es decir al uso de la analogía, al modo como lo hizo Santo Tomás. Para Eckhart también el mundo es escritura, las criaturas son como un libro, pero el libro es en especial el hombre, cada hombre es un libro interminable, por el carácter de infinitas posibilidades de cada quien, el libro en que se puede leer es cada hombre, uno mismo y el prójimo, en donde se lee la presencia de Dios.

Se ve en los medievales un afán por cultivar la hermenéutica, la idea de que la Sagrada Escritura y el mundo eran los libros escritos por Dios, implicaba la captación del mundo como un texto, así la realidad toda es un gran texto, por lo que no se puede encontrar mayor universalización de la hermenéutica en la historia, como esa que se dio entre los medievales. En cambio, en el Renacimiento se relegó la hermenéutica alegórica, al que surge como reacción el Barroco. Llegamos a Juan Bautista Vico quien *"propone la retórica. La retórica era la hermenéutica; pues, como ya había hecho conciencia San Agustín, lo mismo que servía para expresar servía para leer, o, como diríamos ahora, lo mismo que sirve para encodificar sirve para decodificar, para interpretar."*¹²

Durante la Reforma el desarrollo de una hermenéutica fue una gran necesidad del

¹¹ Ibid. p. 164

¹² Beuchot. Perfiles esenciales de la hermenéutica. p. 95

protestantismo, *"Lutero, según el cual todo creyente debe dirigirse a la Escritura, que es de por sí clara y comprensible, y no a la jerarquía eclesiástica: sólo la Escritura de la Biblia, y no la Iglesia, es la depositaria de las verdades de la fe. Este principio trae a primer plano el problema hermenéutico: si a la jerarquía católica le es revocada la tarea de interpretar el sentido de la Biblia, se hace entonces mucho más importante poner en claro los cánones y los métodos con los cuales cada hombre puede comprender autónomamente el sentido de la escritura."*¹³ Así la Biblia se torna en intérprete de sí misma y no hay necesidad de una tradición para ser comprendida en sus pasajes oscuros, problema del que ya se habían ocupado los padres de la Iglesia. En la Reforma, el primero en aportar una clave hermenéutica para los pasajes oscuros de la Escritura fue Matthias Flacius Illyricus, quien señalará que la oscuridad de la escritura se debe a los conocimientos deficientes de la gramática y la lengua; además Flacius, elabora un resumen sincrético de todas las corrientes hermenéuticas, en donde sobresale la vertiente gramatical, aunque adoptó al mismo tiempo ciertos elementos de la alegóresis, lo que demostró la imposibilidad de una hermenéutica puramente gramatical, que impedía romper con la práctica alegórica.

En la Ilustración encontramos dos posturas, francamente opuestas, el romanticismo y el positivismo, aunque como señala Grondin, *"si se entiende por romanticismo, en términos más que simplificadores, la añoranza de totalidad imposible de satisfacer, se puede afirmar que el siglo XIX fue la centuria romántica también con respecto a la teoría hermenéutica."*¹⁴ En este periodo se da un recelo contra la publicación, casi ninguno de los grandes clásicos Schlegel, Schleiermacher, Boeckh, Droysen y Dilthey, publicaron por iniciativa propia sus trabajos hermenéuticos, fue gracias a sus alumnos que sus investigaciones se conservaron para la posteridad. Además, *"con la Ilustración se radicaliza el proceso de secularización de la Sagrada Escritura iniciado por la Reforma y continuado por el racionalismo del siglo XVII. Ebeling sintetiza así las tendencias entonces preponderantes: "la diferencia entre la Biblia y la palabra de Dios, la autonomía de la exégesis frente a la normatividad dogmática (confesional), la sustancial equiparación, desde el punto de vista hermenéutico, de la Biblia con la otra literatura. No obstante, el desarrollo del problema no está exento de los límites inmanentes a la idea misma de razón de la Ilustración. El impulso racionalista que anima a la secularización del texto sagrado (el hecho de que la tradición bíblica sea estudiada en la misma medida de la literaria y con instrumentos históricos y filológicos más conscientes) parte del prejuicio dominante de la ilustración, según la cual, los modernos son superiores a los antiguos y la razón es tanto más eficaz cuanto más autónoma, por lo que la tradición –justamente en un momento en que se esta en capacidad de conocerla con instrumentos más conscientes que en el pasado- pierde, en fin, valor."*¹⁵

La hermenéutica de Schleiermacher es conocida por la edición de su legado manuscrito y de apuntes de sus clases por su discípulo Friedrich Lucke, que son publicados bajo el título *Hermenéutica y crítica con referencia especial al Nuevo Testamento*. Schleiermacher interpretaba a los griegos y la Biblia como medieval, al principio centrado sólo en el autor,

¹³ **Ferraris. Historia de la hermenéutica. p. 34**

¹⁴ **Grondin. Op. cit. p. 103**

¹⁵ **Ferraris. Op. cit. p. 57**

interpretaba a los griegos y la Biblia como medieval, en un inicio centrado sólo en el autor, tanto que creía poder interpretar al autor mejor que él mismo, para después ir cayendo en un relativismo cada vez más grande, aunque también dio un gran peso al diálogo, ya que veía en cada palabra escrita una oferta de diálogo que un espíritu quiere llevar con otro, por lo que se recomienda al intérprete entrenarse en la interpretación de diálogos importantes. *"Schleiermacher parte de un concepto antropológico según el cual los otros son esencialmente un misterio para mí, de modo que toda expresión suya, no sólo la consignada por escrito, sino también toda comunicación oral dotada de significado, puede ser mal entendida; sin embargo, el hecho de que toda palabra ajena resulte expuesta al malentendido requiere que la hermenéutica intervenga en toda comunicación interpersonal, y que todo comprender sea un interpretar."*¹⁶

A diferencia de los románticos, el positivismo, en busca de la claridad y la exactitud, solo admitía una lectura, una interpretación, que llegará más recrudescido al siglo XX, en una etapa de la filosofía analítica, el llamado neopositivismo o positivismo lógico, aquí se buscaba vía la lógica matemática la mejor interpretación, la única, que no convivía con ninguna otra, tal es la pretensión de un lenguaje lógico perfecto y el ideal de la ciencia unificada, en donde por su misma definición no se puede hablar de polisemia y de interpretaciones. El estructuralismo en sus inicios se orientó a la cientificidad, pero paulatinamente cayó en un relativismo y subjetivismo. En la hermenéutica reciente se ha pretendido terminar con la metafísica, a partir de una relativización y particularización, en donde no hay nada universal, ni esencias ni principios, ya que no permitirían la diferencia que ahora todos defiende. Nos parece asistir a la desaparición de la identidad.

En su *Introducción a la hermenéutica filosófica*, el maestro Jean Grondin afirma que a lo largo de su historia la hermenéutica sólo aparece entendida como universal en Gadamer, ya que *"en la antigüedad y la patrística sólo se habían conocido reglas hermenéuticas fragmentarias, hasta que la Reforma de Lutero provocó el desarrollo de una hermenéutica sistemática, que sin embargo sólo con Schleiermacher se habría convertido en universal en tanto arte general del entender; posteriormente, Dilthey habría ampliado esta hermenéutica a una metodología general de las ciencias del espíritu y, a continuación, Heidegger ubicaría el planteamiento hermenéutico en el suelo aún más fundamental de la facticidad humana; la hermenéutica universal derivada de ésta habría sido elaborada finalmente por Gadamer en forma de una teoría de la condición histórica y lingüística omnipresente en nuestra experiencia. A partir de esta hermenéutica, entendida como universal, se habrían producido continuaciones críticas ulteriores en la crítica a la ideología, la teología, la teoría literaria, la teoría de la ciencia y la filosofía práctica."*¹⁷ En este punto no se debe dejar de considerar el gran aporte de corte gadameriano, ya que *"en Verdad y método, Gadamer había polemizado en contra de la pretensión positivista de una ciencia privada de presupuestos, es decir, de un conocimiento puro sustraído a la influencia del prejuicio; y sobre la estela de Heidegger se había propuesto rehabilitar autoridad y tradición: el prejuicio no es sólo una limitación del conocimiento, sino es ante todo, la condición de posibilidad, porque suministra las líneas*

¹⁶ **Ferraris. La hermenéutica. p. 14**

¹⁷ **Beuchot. Op. cit. p. 21**

*directivas fundamentales que orientan todo nuestro juicio.”*¹⁸ Tal es el sentido de la circularidad del comprender, ya que todo conocimiento esta encauzado por una pre-comprensión que tiene a la base la autoridad, la tradición y el lenguaje ordinario, un sentido comunitario del que no se trata de escapar, sino de hacer conciente y permanecer en él de manera precisa.

A lo largo de su historia la hermenéutica ha presentado posturas que en sí mismas son inconsistentes o insostenibles, tal es el caso del relativismo absoluto o extremo, instalado en la equivocidad y que encierra una contradicción performativa. A su vez, un absolutismo absoluto, plantado en la univocidad, no es autocontradictorio, pero no es alcanzable para el ser humano. Así que considero que en tal punto, la propuesta de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot puede llevarnos a un punto de equilibrio entre los extremos que se han presentado en la historia de la hermenéutica, de suerte que la proporción y la equidad nos lleven a un orden en el pensamiento, lo que es un ejercicio prudencial. De manera concreta, en la interpretación de los textos, que son el punto de encuentro de dos intencionalidades, el autor y el lector o intérprete, *"Gadamer decía que toda interpretación es al mismo tiempo una autointerpretación. Al interpretar un texto, nos colocamos frente a él (y frente a su autor)."*¹⁹

La interpretación de un texto es tarea ineludible en la filosofía, por lo que en la filosofía, la hermenéutica, se ha convertido en una herramienta cognoscitiva importante, de manera especial en la llamada tardomodernidad o posmodernidad, que se ha inclinado más hacia el equivocismo, tratando de evitar el univocismo cientificista de la modernidad. Así en nuestro contexto, como apunta Mauricio Beuchot, *"la hermenéutica es la disciplina de la interpretación. Ella se ha colocado en un lugar de primer orden en el ámbito de los saberes. Y de manera muy merecida; pues, ya que la interpretación es cierta comprensión, ahora es cuando más necesita, ya que estamos en un momento de la historia de la filosofía en el que hay un cúmulo de teorías que no se encuentran y hasta ambigüedades en ellas mismas. La hermenéutica trata de reducir la ambigüedad, trata de aferrar algún sentido posible y válido en la constelación de sentidos dispersos, dispares y hasta disparatados, que tenemos en la filosofía hoy."*²⁰

¹⁸ **Ferraris. Op. cit. p. 311**

¹⁹ **Beuchot. Lineamientos de hermenéutica analógica. p. 13**

²⁰ **Beuchot. "Hermenéutica analógica y educación", p. 9 en Arriarán y Hernández. Hermenéutica analógica-barroca y educación.**

3.3 LA ANALOGÍA DESDE LOS PLANTEAMIENTOS PITAGÓRICOS

Antes de hablar propiamente de la propuesta de la hermenéutica analógica, me parece pertinente hacer algunos señalamientos acerca de la analogía en el pensamiento de los pitagóricos, que son muy orientadores para entender la analogía en general. El término analogía es un vocablo derivado del griego *αναλογον*, que podemos traducir como *"proporcionado, correspondiente, análogo."*²¹ Así podemos interpretar o traducir la analogía como aquello que esta de acuerdo a la proporción o según la proporción, tal como lo entendieron los pitagóricos en los diferentes aspectos de la vida.

Pitágoras descubre la relación entre las matemáticas y la armonía musical, sugirió la idea de que la belleza es expresable vía una relación numérica. La tradición pitagórica elaboró una gran variedad de teorías con la intención de explicar, a través de un acercamiento geométrico, el placer de la sensación estética, cuyo secreto se encontró en las propiedades del hexágono, del círculo, del pentágono, de la línea curva, etc. La diferencia entre lo armónico y lo no armónico, no se atribuyo a la sensibilidad, sino al razonamiento, la música se entendió como una ciencia de la proporción y la armonía. En los pitagóricos, la belleza de la música consistía en su capacidad de reflejar la armonía universal, *"la armonía expresa la relación de las partes al todo. En ella se halla implícito el concepto matemático de proporción, que el pensamiento griego se presenta en forma geométrica e intuitiva. La armonía del mundo es un concepto complejo en el cual se hallan comprendido lo mismo la representación de la bella concordancia de los sonidos en el sentido musical que la del rigor de los números, la regularidad geométrica y la articulación tectónica."*²² El hombre a diferencia de otros animales tiene un sentido del orden y del desorden, en el movimiento que llama armonía.

A su vez, los pitagóricos concibieron el alma como una armonía, un acorde en íntima relación con la teoría de los cuatro elementos. *"Dice Simmias: "Estando nuestro cuerpo, como lo esta, formado y unido por el calor y el frío, lo seco y lo húmedo, y las cosas de esta especie, nuestra alma es una especie de mezcla y armonía de estas cosas cuando se mezclan unas con otras, bien y en la proporción debida. Si, pues, nuestra alma es una armonía, es claro que, cuando nuestro cuerpo se halla muy laxo o muy tenso debido a las enfermedades u otros males, el alma debe morir inmediatamente."*²³

Pitágoras y Filolao consideran el alma una armonía, ya que es mezcla y síntesis de contrarios y de contrarios esta hecho el cuerpo lo que es reflejo del cosmos, lo interesante es que los contrarios no entran en un estado de choque, sino en un estado de armonía. *"Al ser la armonía el principio que concilia los principios contrarios, que entran en la constitución de todo ser, ella es proporción que une, en todos los dominios, los elementos en discordia. Se encuentra naturalmente en la música, en la que desempeñan un papel central las nociones de*

²¹ **Diccionario Manual VOX Griego-Español. p. 42**

²² **Jaeger. Paideia. p. 163**

²³ **Burnet. La aurora del pensamiento griego. pp. 358-359**

disonancia y de consonancia; además, la música contiene toda una aritmética oculta que los pitagóricos han tratado de poner al día y donde han subrayado el papel esencial del número y la proporción.” ²⁴ Así la armonía no es algo que se deba buscar, es algo que se manifiesta vía los números, como señaló Teón de Esmirna. La armonía sensible se siente por los instrumentos, pero la armonía inteligible se basa en los números. Por lo que fue natural que Pitágoras investigara la relación entre sonido y volumen, así como entre peso y tensión.

El concepto de proporción en los pitagóricos fue especialmente claro desde su perspectiva religiosa. Los pitagóricos no rechazaron el politeísmo de su tiempo, de hecho tomaron como a su divino patrono al dios solar Apolo y algunos consideraban a Pitágoras su reencarnación. En el carácter de Apolo se da la exaltación de las ideas, relacionadas entre sí, de límite, moderación y orden, es decir, de armonía, lo que esta de acuerdo a la proporción. Por tanto, en los pitagóricos *“no fue casual que eligieran como a su divino patrón al dios sobre cuyo templo figuraban inscritas las palabras <<Nada en demasía>>, <<Observa el límite>>, y otros preceptos en el mismo sentido. El genio griego, en el pensamiento y en el arte, representa el triunfo del λογος o ratio, que se ha definido con el significado, por una parte, de <<lo inteligible, determinado, sujeto a medida, en cuanto opuesto a lo fantástico, vago e informe>>, por otra, con el de <<proporciones de las cosas, tanto en sí mismas cuanto referidas al todo.>>”* ²⁵

La capacidad de reducir las cosas a sus características mensurables, en donde se insiste en el elemento de proporción, en su estructura interna y sus relaciones con otro, la filosofía pitagórica ofrece el ejemplo más extraordinario. Los pitagóricos tuvieron su filosofía anclada en la armonía, en su ontología todo dependía de la armonía o proporción entre los números que determinaban a las cosas, dándoles un límite, la proporción es el límite, límite que se veía en su cosmología. Los conceptos de límite e ilimitado fueron postulados por los pitagóricos como dos principios contrapuestos, mediante los cuales se desarrollo el mundo, el límite era lo bueno, ya que estaba en armonía y proporción, y su opuesto lo ilimitado era lo malo, de ahí que los pitagóricos tuvieran tantas dificultades con el planteamiento de los números irracionales.

Nosotros somos un pequeño cosmos, estructuras orgánicas de la misma materia, que reproduce los mismos principios de orden que vemos en el universo, y que sólo podrán ser satisfactorios, en la medida en que se pueden en un cuerpo mortal, si cultivamos la libertad del elemento divino de la razón; y, a su vez, si aprendemos a reflejar en los movimientos de nuestras propias vidas el orden desplegado en torno a nosotros, nos movemos y vivimos de acuerdo a la proporción que vemos en nuestro entorno, el filósofo que contempla el cosmos se hace cosmos en su propia alma, tal era el sentido de la filosofía para los pitagóricos, más aún en su inclinación hacia la música se mostraron como seguidores de Orfeo, trataban de transformar por la música el gemido del dolor en dulce melodía, el dolor se debía armonizar. *“Los pitagóricos, que son los descubridores de la analogía o proporcionalidad, muy vinculada a las matemáticas (aritmética, geometría y música), tuvieron un entorno vital y cultural muy*

²⁴ Brun. ¿Qué se? Los presocráticos. p. 34

²⁵ Guthrie. Historia de la filosofía griega. pp. 200-201

*especial. Vinculados con los órficos, de manera que fueron conocidos incluso como órfico-pitagóricos, centraron todo en el número y la armonía."*²⁶

Así desde la tradición presocráticas, con el gran talento de los pitagóricos, nos ha llegado el concepto de analogía, como la proporcionalidad, que encontraron en la armonía de la música, y más concretamente en su concepción del universo y su saber religioso, como se ha indicado con anterioridad, pero *"sobre todo la usaron al topar con los números irracionales y con la inconmensurabilidad de la diagonal, lo cual manifiesta que la analogía o proporción ayuda a superar la irracionalidad y a acercar cosas que son inconmensurables entre sí,"*²⁷ de hecho ante la dificultad de los números irracionales, encontraron una posición equilibrada en la analogía, en tanto, acercamiento sólo aproximativo.

Los pitagóricos preocupados por su creencia en la otra vida, la transmigración, buscaban la purificación del alma, que encontraron en la idea de proporcionalidad o analogía, equilibrio dinámico entre los excesos, idea de *logos*, en tanto razón, proporción, medida, equilibrio, armonía u orden, así buscaron la medida en todo, lo que se reflejó en su búsqueda de moderación moral, *"esa insistencia en la medida, mesura o moderación, llevó a los pitagóricos a centrar todo en un equilibrio especial que fue la virtud (areté), la cual consistía precisamente en un término medio o equilibrio (proporción o analogía). Ya en ellos se encuentran los comienzos de la teoría de la virtud; y hablaban de las virtudes principales que pasarían a los otros griegos y a la posteridad: prudencia, fortaleza, templanza y justicia. Todas ellas tenían algo de analogía o proporción; era analogía hecha vida, puesta en práctica."*²⁸

Posteriormente, Platón, educado por algunos maestros pitagóricos, recoge la aplicación de la analogía sobretudo en el campo de la moral en la forma de la virtud, de hecho, identifica la plenitud del ser con la perfección moral, inicia una ética de la perfección personal, su moral no es intuicionista, demanda estudio y trabajo, por la dialéctica, hasta llegar a la sabiduría, sólo el sabio es feliz. Teórica y práctica, la ética de Platón tiene por núcleo el adquirir la virtud, de la cual estudiará varias: la piedad, o respeto a los padres, la patria y los dioses, la amistad, la prudencia, la templanza o moderación, el valor o fortaleza y la justicia; pero las principales fueron: templanza, fortaleza y justicia, además la teórico-práctica, la prudencia, lo que es claramente una herencia pitagórica, además Platón insiste en que la virtud sólo se puede cultivar y educar si se ha estudiado la geometría, de nuevo la huella de sus maestros pitagóricos. La ética de Platón no es puramente intelectualista, analiza la injerencia de las pasiones y la voluntad, de hecho le asigna importancia al placer, pero con moderación, como lo encontramos en el *Filebo*:

"Sóc.- ¿Acaso no versaba desde el principio nuestra conversación sobre la prudencia y el placer, sobre cuál de los dos debe de ser escogido?"

Fil.- ¿Cómo no?"

Sóc.- De hecho decimos que cada uno de ellos es una unidad."

²⁶ **Beuchot. En el camino de la hermenéutica analógica. p. 174**

²⁷ **Beuchot. Op. cit. p. 16**

²⁸ **Beuchot. Ética. p. 10**

Fil.- Así es.

Sóc.- Pues bien, eso mismo nos exige la exposición anterior, ¿cómo es cada uno de ellos unidad y multiplicidad, y cómo en vez de llegar a ser inmediatamente ilimitados, ha conseguido cada uno de ellos un número antes de llegar a ser cada uno de ellos ilimitado?"²⁹

Platón trata de clasificar los placeres de acuerdo a su relación con las tres almas que atribuye al hombre (vegetativa, sensitiva y racional): placeres sensuales, placeres de competencia victoriosa y placeres intelectuales. Su ética al igual que la de su maestro Sócrates se orienta a la felicidad, la calidad de vida se da en la bienaventuranza. De manera muy parecida, lo hará Aristóteles en el ámbito de las virtudes, con una carga más teórica, ya que especula acerca de sus propiedades semióticas y epistemológicas, así lo estudiará en su filosofía del lenguaje, continua con el eudaimonismo de sus maestros, además *"aplica el justo medio a las virtudes intelectuales, pero, sobre todo, a las prácticas o morales. La puerta de todas es la prudencia, la cual busca el término medio de las acciones y, por lo tanto, de las demás virtudes. La templanza es el buen uso o moderación respecto de las necesidades, lo cual es esencial para la convivencia. La fortaleza ayuda a perseverar en esa actitud de equilibrio moderado. Y la justicia es el hábito de hacer voluntariamente lo que está bien a favor de los otros y de evitar los actos que les harían mal."*³⁰

En los siglos posteriores, la analogía se cultivara por los medievales, en especial por Tomás de Aquino; llegado el Renacimiento, encontrará un gran cultivador en Tommaso de Vio; en la modernidad se refugiará en los barrocos, en Giambattista Vico, y en los románticos. En la actualidad, hay algunos pensadores que buscan recuperar la analogía, como Octavio Paz, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Germán Marquín Argote, se puede hablar de todo un movimiento de hermenéutica analógica en América Latina, que se está desplazando a otros puntos del planeta. La intención de la hermenéutica analógica es superar el jaloneo, que en la historia de la hermenéutica se ha visto, entre el univocismo, que restringe de manera totalitaria las posibilidades de la interpretación, y el equivocismo, que abre tanto las posibilidades de la interpretación al punto que no se puede discernir entre una buena interpretación y otra incorrecta. De hecho, coincido con Mauricio Beuchot, quien señala que en la llamada tardomodernidad o posmodernidad se ha tendido hacia una hermenéutica equivocista. Por lo que se ve, como necesaria en la actualidad, una hermenéutica analógica, que delimite de manera prudencial el conocimiento y la interpretación, que ha sido llevada a interpretaciones infinitas que muchas veces terminan en escepticismos. En especial en nuestra época, en donde la hermenéutica se ha planteado como el nuevo órgano de la interpretación.

²⁹ **Platón. Filebo. 18e-19a**

³⁰ **Beuchot. Ética. p. 17**

3.4 EL PUNTO DE RECONCILIACIÓN: LA ANALOGÍA

En la analogía se da la semejanza, en la que se da parte identidad y parte diferencia, con un predominio de ésta última. En efecto, si durante gran parte de la modernidad se defendió la identidad, en la tardomodernidad o posmodernidad se ha buscado defender la diferencia; por tanto, en la analogía se responde a las inquietudes, tanto modernas como posmodernas, identidad parcial y diferencia parcial, con carga predominante a ésta última. *"Predominio de lo diferente, pero con el límite que lo amarra, que evita que la diferencia, que tiende a dispersarse, se nos dispare al infinito. La cerca y la limita, la contiene y la para; la frena en su pujanza, y la constriñe a detenerse en algún punto, que es, sobre todo, determinada por la comunidad interpretativa, en el diálogo. Punto, pues, no arbitrario, ya que toma en cuenta a los demás. No puramente subjetivo, sino buscando en la intersubjetividad. Su objetividad no implica que sea completamente dado y natural, sino en parte dado y en parte construido, acordado. Porque no se entiende el diálogo como donado de objetividad, sino como descubridor de la misma."*³¹

No podemos tener una serie de interpretaciones infinitas, que no llega a nada pues no acaba, si bien debemos tener una interpretación abierta, por las exigencias de nuestra época, debe de ser con límites, o como decía a la entrada de algunos templos del dios Apolo, *observando el límite*, para poder buscar la verdad del texto, que implica un sentido literal y un sentido alegórico, que no se pueden mezclar ni confundir. El sentido literal pretende encontrar la intencionalidad del autor, lo que el autor quiso decir en su texto, pero el texto escapa a su autor y cobra vida propia, tiene una iniciativa propia de significado, que cambia con el otro extremo de su coloquante, el intérprete o lector, no olvidemos la imagen del péndulo en el diálogo entablado entre intérprete y texto. Pero se debe tener cuidado, de no perder de vista, el considerar la intencionalidad del autor, al menos de manera parcial. Debemos tender a lo alegórico, pero sin dejar de considerar el sentido literal de un texto, al menos dentro de ciertos límites, ya que la pura alegoría sería indiferente, pero no aceptar la alegoría es empobrecer las virtualidades del texto.

Dentro de la alegoría el mito es su mejor expresión, que de acuerdo con Andrés Ortiz-Osés el pensamiento humano es funcionalmente *mito-lógico*, pero *"¿quién media e intermedia críticamente entre logos y mitos para lograr su auto e intercomprensión –y por tanto la comprensión del mundo humano constitutivamente <<mito-lógico>>? Esta es la cuestión. Nuestra respuesta no ofrece ya dudas: es la racionalidad filosófica en cuanto hermenéutica general de la realidad (mundo) en su ser (sentido) la que intenta representar el diá-logos entre el puro logos y el puro mythos en un lenguaje- intérprete mediador... Es pues la racionalidad hermenéutica el lugar de la dilucidación (interpretación analógica) de la verdad tanto del mito (en cuanto lenguaje equívoco) como del logos (en cuanto lenguaje unívoco)."*³²

³¹ **Beuchot. Hermenéutica analógica y del umbral. p. 19**

³² **Ortiz-Osés. Mundo, hombre y lenguaje crítico. pp. 25-26**

Al interpretar tratamos de comprender, queremos que el texto nos muestre su interioridad, su contenido, su significación. Se interpreta lo que se dice, nuestro decir es rico y se empobrece al ser captado, grandeza y miseria del lenguaje, dos extremos que nos llenan y nos mueve a desear más, de la misma forma que nuestro interpretar, limitado pero suficiente. La tardomodernidad ha visto el tiempo de la interpretación como la época hermenéutica, se da el giro lingüístico, que de acuerdo con Mauricio Beuchot, debe de ser a su vez un giro analógico, y no sólo equívoco como ha predominado en la posmodernidad, como reacción al univocismo moderno manifiesto en el positivismo y el cientificismo, que se ha volcado en irracionalismos y relativismos. Por lo que se debe de apostar a una hermenéutica, que no se pierda en la interpretación infinita, sin llegar a nada, pero que tampoco se diluya en el conflicto de las interpretaciones que no se pueden evaluar, cayendo en un relativismo y en la anulación de la verdad y la objetividad. Se debe recuperar la conexión con la realidad, de manera equilibrada y proporcional, tal es la exigencia a la hermenéutica analógica, una hermenéutica del límite, del umbral. Que no desplace la metafísica y la ontología, como se ha pretendido con la llamada superación de la metafísica, se propone la superación de la superación de la metafísica, en el umbral, en ciertos momentos de combinación de luz y sombra, en el claroscuro del conocimiento analógico, que es una nueva actitud frente a la ontología y la metafísica.

Vattimo plantea que la posmodernidad implica la superación del discurso metafísico, al menos como se desarrollo en la modernidad. La tardomodernidad anuncia la bancarrota de la modernidad, la razón moderna no cumplió su promesa de progreso indefinido, por lo que se reaccionó contra la modernidad, se pone en crisis el progreso, se cuestiona el valor de lo nuevo, se esta en contra de la universalidad de la razón y de la unificación de la cultura, se voltea a la diferencia y a la multiplicidad, lo unitario y estable fue como se le consideró a lo metafísico y se le condeno, la metafísica se tomó como un pensar cosificante, platonizante, que busca un fundamento que no existe, por ello se rechaza. Si bien Heidegger ya hablaba de la superación de la metafísica, no lo hacía en el sentido de abandono, sino en el sentido de sobreponerse como a una enfermedad.

En la actualidad, para Vattimo, el ser humano ha optado por la falta de interés en el ser, lo esta dejando morir, así sólo hay una ontología, que es la correspondiente a este proceso, una ontología débil que acompaña al ser en su debilitamiento y aniquilamiento, tal es la ontología con la que se queda Vattimo. La metafísica se extinguirá por sí sola, se le ha rechazado por haber sido violenta, haber apoyado y acompañado a la ciencia, la que ha llevado con su instrumento la tecnología a la guerra y otras desgracias. Aquí se habla de una metafísica muy particular, la moderna, que fue racionalista en algunas vertientes y empirista en otras; iniciada por Descartes, una metafísica de la egología, del sujeto epistemológico, diáfano y autoposeído en su conciencia purísima. Una metafísica de esencias, nominales como las llamó Locke y los empiristas, o de esencias ideales, como las esencias de Leibniz, referidas a todos los mundos posibles; sin embargo, unas y otras esencias inexistentes, las primeras por demasiado nominalismo y las segundas por demasiado platonismo, no son esencias reales, referidas a una existencia, son esencias rígidas, estructuradas, cerradas, casi vacías. Pero tal metafísica es sólo un tipo de metafísica monológica, opuesta a la dialógica, al diálogo

hermenéutico del que tanto se habló en los dos últimos capítulos, fundada en el planteamiento aristotélico del problema que se discute intersubjetivamente, no en la duda que se resuelve subjetivamente, aun en el nivel reflexivo se debe de recordar que hay un diálogo.

La hermenéutica nos invita a voltear a la existencia, a trascender la metafísica de la esencia para llegar a la metafísica de la existencia, que enfatiza el acto de existir, pero se debe tener cuidado, a su vez, de la sola existencia, ya que puede llegar a tener una "vocación nihilista". La hermenéutica mueve nuestros fundamentos para que surja la parte de esencia y la parte existencia y se acoplen de tal modo que surja el ente que somos, lo cual es un acto analógico, que no anula la metafísica. Pero se debe ser prudente en este punto, ya que *"es cierto que hay que hermeneutizar la ontología la cual ha sido excesivamente rígida, sobre todo como egología cartesiana, como la moderna ontología del sujeto, o como explicitadora de estructuras esencialistas para uso de la ciencia positiva; así ejerció violencia contra la hermenéutica. Pero también es cierto que hay que ontologizar a la hermenéutica, como lo ha hecho genialmente Gadamer; pues, si antes la violenta era la ontología, ahora la hermenéutica es la que lo está siendo: al estar aniquilando a la ontología, y, por lo tanto, oprimiéndola y violentándola, hasta hacerla desaparecer. Habiendo sido violenta la ontología con la hermenéutica, ahora se han cambiado los papeles y resulta que la hermenéutica se ha vuelto violenta con la ontología."*³³

La metafísica aristotélico-tomista no cae dentro de los críticas posmodernas, *"es, como buena metafísica de raigambre analógica, una metafísica no prepotente ni monolítica, no homogeneizadora ni impositiva, ni siquiera fuerte, como se ha dicho de la metafísica moderna. Es, antes bien, una metafísica construida tomando en cuenta la diferencia, pero también buscando lo que es alcanzable de semejanza. La una no excluye a la otra; al contrario, se necesitan para existir. Toma en cuenta lo particular pero también lo que es dable de universalización. De esta manera no solo construye ni sólo desconstruye, sino reconstruye con fidelidad hacia lo otro, a la alteridad."*³⁴ Podemos decir que la metafísica de la modernidad, contra la que luchan los posmodernos, es unvocista, impositiva y prepotente, aunque se reacciona con una metafísica equivocista, en donde se exalta tanto la diferencia que se ha caído en un relativismo extremo, en el nombre de la defensa a la diferencia se pierde toda identidad. De ahí, que se debe buscar la síntesis en una metafísica analógica, que de lugar a la diferencia, pero sin perder la unidad, ya que de otra manera se cae en el caos. Una hermenéutica analógica a la par de una ontología analógica, nos da la posibilidad de que la hermenéutica dé contenido a la ontología, que tenga significado para el hombre, pero a su vez la ontología dará límites y estructura a la hermenéutica, una estructura que la preserve de los relativismos, nihilismos e irracionalismos al uso.

Si una esencia sin existencia es vacía, una existencia sin esencia es ciega, así la hermenéutica analógica propone un sentido, el ser, ya Derrida a señalado que en nuestra sociedad hay una pavorosa perdida de sentido, en lugar de empeorar la situación, la hermenéutica analógica propone un sentido, el amor. En una cultura, como la que nos ha

³³ **Beuchot. En el camino de la hermenéutica analógica. p. 17**

³⁴ **Beuchot. Interpretación y realidad en la filosofía actual. p. 99**

tocado vivir, con una severa depresión, la hermenéutica analógica propone como salida la reconciliación con el ser, el recubrimiento vivo de una metafísica nueva, que siente una profunda piedad por el hombre, que le da la posibilidad de habitar el mundo con esperanza, tal es el mensaje consolador de la hermenéutica analógica. La voz de la hermenéutica que nos sirva como compañero de camino, más aún como guía, que se pliega en nuestro interior, en la dimensión metafísica, con la que se nos hará posible habitar el mundo. Así *"la hermenéutica interpreta un ser históricamente situado, en su mundo. Y a la pregunta: ¿cómo, entonces, puede pasar al ser transhistórico y transmundano?, la respuesta es que esto se da en la afirmación metafísica, contextualizada hermenéuticamente en un mundo, pero siempre mirando hacia el horizonte del ser, de lo real, en el que se inscribe lo que intenta decir."*³⁵ La analogía nos permite llegar a la metafísica ya que no sólo nos hace abordar el sentido del texto, sino también el sentido del ser.

En la filosofía actual se observa una fragmentación, se tiende a escribir aforismos que carecen de un contexto o tienen contextos muy forzados, sin embargo se puede levantar, desde el fragmento, todo el sistema, en el fragmento podemos ver el sistema, lo que se podrá hacer, con la propuesta de Peirce, por la iconicidad, el ícono se encuentra en medio de lo natural y lo convencional, requiere semejanza con lo significado y del arbitrio humano o cultural. En la iconicidad podemos aprender el todo en el fragmento, en cualquiera de ellos, se ve el todo en el fragmento; con algunos detalles, en algunos fragmentos nos apoyamos para dar paso hacia delante y reconstruir la metafísica. *"La analogía o iconicidad es, por fuerza de la abducción y de la imaginación, poder captar, así sea sólo de alguna manera, el todo en el fragmento."*³⁶ En donde no podemos dejar de afirmar que el lenguaje se tiene que reconocer en la casa del ser y el ser se reconozca como habitante en el lenguaje; evitando que se combatan, como ha ocurrido muchas veces en la historia, el lenguaje y el ser enfrentados en batallas absurdas.

La hermenéutica analógica permitirá que se encuentren ontología y filosofía del lenguaje, así una ontología que no pierda la referencia a un mundo, pero que no se quede en la pura referencialidad, que vaya al sentido, que valore la búsqueda del sentido, lo que es más propiamente hermenéutico. Se busca conciliar ser y lenguaje, en su límite analógico, en el que encuentren su proporción, la porción que le corresponde a cada uno y que le permita vivir en acuerdo con el otro. La analogía nos llevará más allá de la teología negativa, para atrevernos a decir algo del ser, pero a su vez nos daremos cuenta de que no podemos pretender más que algo aproximativo, tentativo, conjetural, pero suficiente.

La analogía se encuentra en medio de la identidad y la diferencia, aunque con predominio de esta última y hacia la equivocidad, lo que es parte de su conciencia de su carácter humano y falible, pero a su vez esto le da su carácter más amplio que lo puramente univocista o equivocista, se evitan los extremos, y si bien se conserva la diferencia, no se pierde del todo la identidad, por la semejanza. Lo que se refleja en la hermenéutica analógica que considera los distintos modos de analogía, la desigualdad, la atribución, la

³⁵ **Beuchot. Perfiles esenciales de la hermenéutica. p. 19**

³⁶ **Beuchot. En el camino de la hermenéutica analógica. p. 121**

proporcionalidad propia y la proporcionalidad impropia o metafórica, que a su vez contiene la metonimia; lo que nos permite abrir el ámbito de las interpretaciones sin que se vayan al infinito, si bien no se considera como válida una sola interpretación, como en el positivismo, tampoco se consideran válidas todas las interpretaciones, como en algunas corrientes posmodernas, en tal punto, la hermenéutica analógica, aunque con predominio de la diferencia, implica un límite, por la presencia irrenunciable de la identidad que obliga a cierta objetividad y no sólo mera subjetividad. Lo que nos da un equilibrio entre el interpretar literal y el alegórico, que nos permite oscilar, entre la interpretación metonímica y la metafórica, abarcando ambos polos y dando la posibilidad de movernos de uno a otro, ya que algunos textos sólo posibilitaran una interpretación metonímica y otros sólo una interpretación metafórica, pero hay textos que oscilan entre lo metafórico y lo metonímico.

En el capítulo anterior reflexionamos acerca de la importancia que tiene el diálogo en general, y en particular, dentro de la hermenéutica, pues bien, la hermenéutica analógica tiene como instrumento principal la distinción, lo que le pide el diálogo, ya que el diálogo obliga a distinguir, y la distinción permite encontrar el medio entre dos extremos, que se presentan como cuernos del dilema, según lo acuñado por San Jerónimo. Para Peirce la distinción tiene la estructura de un silogismo dilemático o razonamiento alternativo, en donde cualquiera de las posiciones propuestas que se tomen son problemáticas, es decir, son alternativas que plantean un problema, por lo que se debe buscar una tercera posibilidad que nos ayude a introducir otras alternativas y evitar lo problemático del dilema. El ser humano al saber que no sabe todo, reconoce la posibilidad de no tener razón, lo que le lleva a sospechar y a distinguir, que es el procedimiento por el que se busca salir del error. Así la distinción es un acto hermenéutico y sumamente analógico, ya que no se queda en la pura identidad y la pura diferencia, es una mediación en la que predomina la diferencia. Que de manera concomitante, nos permite equilibrar de forma proporcional, lo monológico y lo dialógico.

Si bien el diálogo es primordial en el mundo de las relaciones humanas, y esencial en la hermenéutica, no se ha de olvidar que muchas de las decisiones capitales que se toman en las diferentes esferas culturales se toman en momentos de reflexión, aunque a su vez en lo monológico se sigue teniendo un tipo de diálogo, como ya se ha mencionado, a nivel interno, personal e íntimo. Por tanto, *"se trata de reflexión compartida en el diálogo, y del diálogo sustentado en la reflexión: una reflexión dialogada y un diálogo reflexivo."*³⁷ Así la hermenéutica analógica cumplirá con su función primordial de evitar los inconvenientes de una hermenéutica unívoca, que es restrictiva y reduccionista, como de una hermenéutica equívoca, que es demasiado abierta; a través del diálogo analógico, se puede tener un conjunto amplio de interpretaciones válidas, pero definido, con la posibilidad de jerarquizarse, un conjunto de grados de aproximación a la verdad textual. Si bien en el movimiento entre la subjetividad y la objetividad, se reconoce el predominio de la subjetividad en la interpretación, no se debe abandonar la objetividad de la interpretación, lo que se permite en la analogía de atribución, en donde tenemos un analogado principal y varios analogados secundarios; así, una interpretación principal, rica, fecunda, apropiada o adecuada, no busca agotar toda la verdad textual, en donde varias interpretaciones, sujetas a determinados límites, pueden coexistir, lo

³⁷ **Beuchot. Lineamientos de hermenéutica analógica. p. 25**

que hace que la interpretación se enriquezca pero sin abrirse desmesuradamente, se abre a varias interpretaciones con proporción, con analogía, lo que frena el relativismo de la interpretación infinita y la inconmensurabilidad completa, que llevan al equivocismo. Se amplía la diferencia sin perder la posibilidad de cierta identidad, se abre la diversidad sin perder la universalidad. La proporción, desde los pitagóricos, buscó conmensurar lo inconmensurable, ello mediante el diálogo, la diafilosofía, *"es decir, no se trata de una representación subjetivista, sino de la representación de la cosa ante nosotros, por el diálogo. No es la presencia a uno solo, como en Descartes y Husserl. Es la presencia compartida, la de la intersubjetividad, la de objetividad participada. No sólo es analítica, sino también tópica, retórica y hasta poética. Tiene, por ello, mucho de relativo, de construcción inacabada, de cabos sueltos; pero alcanza un núcleo de certeza y seguridad,"*³⁸ de no proceder así, la hermenéutica analógica tendería a un univocismo o a un equivocismo, que es lo que se pretende evitar.

³⁸ **Beuchot.** *Hermenéutica analógica y del umbral.* p. 81

CAPÍTULO 4

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

4.1 IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN

La relación del hombre con su medio no es una relación directa, hay una serie de mediaciones que no se pueden suprimir, pero que podemos llamar con un solo concepto, la cultura, esa tradición y esos prejuicios en los que nos informamos y formamos; desde que se nace los otros seres humanos son los agentes mediadores que nos acompañaran hasta el final de nuestras vidas. En las relaciones interpersonales el ser humano desarrolla su competencia cognitiva, en el plano de la relación interpersonal se sufre la mediación de los patrones culturales dominantes. Con Vygotsky, podemos ver el desarrollo personal como el proceso en que el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, el desarrollo de la competencia cognitiva se vincula y modula al tipo de aprendizaje específico y de experiencia educativa de la que a participado el sujeto. Podemos ver que se articula en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual, vía la educación, ya que *"los grupos sociales ayudan a sus nuevos miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecen su desarrollo personal en el seno de la Cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que globalmente consideradas constituyen lo que llamamos Educación."*¹

La educación en tanto actividad humana aparece como una necesidad que se desarrolla en una comunidad cultural determinada, vía la educación se trata de preservar y transmitir la herencia cultural, ser instrumento para el cambio de la cultura y que sea medio para el desarrollo personal, por lo tanto, la educación es una tarea formativa, no sólo informativa, busca que el sujeto adquiera su propia forma y la exprese por la comunicación y la creación para ello la educación debe de colocar al educando en el rol protagónico del hecho educativo, abandonando el papel del espectador. Ya en el segundo apartado del capítulo 1, se ha señalado de manera reiterada la importancia de lo formativo en detrimento de lo informativo en la enseñanza de la filosofía, ahora desde una visión más amplia, la educación, en general, es formativa, tal como lo ha señalado el Mauricio Beuchot, quien insiste que con la idea de potencias en el ser humano surge la exigencia de una educación de virtudes a partir de la persona, el educador actualiza las virtudes en el educando en un diálogo que suscita el crecimiento de dichas virtudes, así la educación es fundamentalmente formativa, lo que se ve de manera clara en las prácticas escolares, ya que *"el maestro para enseñar una ciencia al alumno, forma en él el hábito o virtud de extraer conclusiones pertenecientes a esa ciencia. Por así decir, comienza conduciéndolo a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina, y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa ciencia, a obtener las correspondientes demostraciones, a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes. No solamente le informa, sino que forma en él un hábito-cualidad (el cual es la virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que le son propias."*²

Debemos considerar que las prácticas sociales que cumplen la función educativa son de naturaleza muy variada en un mismo grupo, por tanto la educación escolar es sólo una de las

¹ Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. p. 162

² Arriarán y Beuchot. Virtudes, valores y educación moral. p. 20

prácticas educativas por la que se promueve el desarrollo personal del alumno, pero que en la exposición de nuestros capítulos es a la que hacemos referencia y la que nos interesa por el desarrollo al interior del aula, ya que es la que propiamente se circunscribe en el campo de trabajo al que orientamos nuestra propuesta del uso de la hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, además de ser una preparación para la vida futura del alumno de bachillerato.

La educación en tanto actividad dirigida al cultivo integral del hombre debe considerar la unidad de lo teórico y lo práctico en la actividad humana, sin privilegiar ninguno de estos aspectos, ya que ello significaría parcializar la educación, se tornaría en sólo unívoca o equívoca, en los términos de la hermenéutica analógica. Por tanto, las disciplinas filosóficas, entre ellas la historia de la filosofía, que se tiende a ubicar en el marco de lo exclusivamente teórico, se debe de revalorar en función de la integración completa del hombre, desde una hermenéutica práctica y una hermenéutica teórica.

La historia de la filosofía no es solamente la asimilación y repetición de ideas, autores, corrientes, problemas, etc. Carentes de contextos y contenidos para el alumno, que no estimulan a los estudiantes, se debe de buscar la manera más adecuada de estimular las capacidades personales para movilizar en el adolescente de preparatoria, que esta a punto de ingresar a la facultad, la reflexión sobre sí y sobre el mundo, partiendo de la experiencia de su propia situación, desde su horizonte histórico, sus prejuicios y su tradición, suscitando una actitud crítica ante el mundo que lo rodea, tal es la tarea de la filosofía, tal es el sentido de la historia efectual.

Si aceptamos que la filosofía tiene por tareas la reflexión y la crítica sobre lo acontecido, de conceptualización de la totalidad y orientación racional de la existencia, desde la pregunta y el diálogo, como lo hemos indicado con anterioridad en el capítulo II, es evidente la necesidad e importancia de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas en el bachillerato, en especial para los alumnos de área IV orientados a las humanidades, aunque varios de esos alumnos no se dedicaran de hecho a la filosofía, el acercarse de manera adecuada a la filosofía permitirá al adolescente alcanzar una visión integrada de la realidad, esto a condición de contar con un programa y una metodología de trabajo de la asignatura que propicie una educación con significado y sentido, en tanto el alumno participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, opuesta al enciclopedismo, la atomización, el verbalismo o los meros contenidos, tanto en doctrinas como en autores, carentes de contexto, que en la hermenéutica analógica no podemos, de ninguna manera, omitir o sustituir.

Es común al interior de nuestras aulas ver que *"el alumno sabe de la existencia de un noticiero o de un periódico, pero la escuela insiste en presentar una visión de la historia, la geografía y el civismo centradas en los libros de texto, en un orden cronológico de estudio, dando la espalda a los medios que cotidianamente influyen en la mentalidad de los estudiantes. El alumno aprende a discutir con su grupo de pares, observa como en el mundo de hoy la discusión es un elemento central en las decisiones de su comunidad, en el sindicato, en el partido político, en la empresa y en el gobierno. Sin embargo, la escuela preconiza un*

*método de escucha y repetición, de resolución de ejercicios y ejercitaciones para preguntas de exámenes.”*³ Si deseamos que el conocimiento de la escuela en general, y en particular el conocimiento filosófico, tenga significado o sentido para el alumno se debe romper el divorcio casa-escuela, teoría-práctica.

*“La modalidad que consiste en transmitir las soluciones ya elaboradas por los distintos filósofos o sistemas filosóficos históricamente dados, como cuestiones cerradas que se suceden en orden cronológico. De esta manera se favorece la tendencia a memorizar antes que a comprender, a verbalizar antes que a vivenciar.”*⁴ Así no se favorece el carácter formativo de la filosofía, en la preparatoria se torna en una actividad de poca vida y poco sentido, que tal vez, en el mejor de los casos, es pura erudición, que deja sin posibilidad al alumno de llevar a cabo un auténtico filosofar. En donde la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas se ha mutado en la transmisión de una materia previamente elaborada y delimitada, de ahí que sea necesario entender el sentido crítico, la capacidad de diálogo y la virtud hermenéutica propia de la analogía, y de la búsqueda de proporción y equidad, desde una actitud prudencial, que nos posibilitará el análisis de ideas, la reelaboración de conceptos, cosmovisiones del mundo y de la vida a partir de principios universales, que podemos interpretar desde nuestro ahora, vía los textos de esos grandes de la filosofía que nos pueden acercar a los problemas que desde los presocráticos aún se nos siguen planteando con toda su vitalidad. Ya que, *“aun cuando un bachiller memorice los nombres de 40 filósofos en historia de la filosofía, recuerde el año en que nació Descartes, sus principales obras y su conocida frase: <<Pienso, luego existo>>, no por ello se puede inferir que el estudiante tenga una formación en el pensamiento filosófico; lo único que se puede inferir es que ha memorizado cierta información.”*⁵

Se debe buscar en el alumno más que la información sobre la filosofía, una auténtica formación filosófica, para lograrlo utilizaré el marco explicativo constructivista, que he considerado como un modelo adecuado a nuestra propuesta de estrategia para el desarrollo de los autores y las corrientes filosóficas en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas y que viene a complementar los planteamientos de la hermenéutica analógica.

³ **Díaz Barriga. Didáctica y currículum. p. 113**

⁴ **Arpini de M. y Dufour. Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio. Pp.5-6**

⁵ **Díaz Barriga. Op. cit. p. 104**

4.2 CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO

La escuela es la institución educativa a la que más se recurre, es común que, en general se interpreta el ser educado como el ser escolarizado; sin embargo, el niño o la niña desde su nacimiento va introyectando su entorno partiendo de su práctica familiar que le da las simbolizaciones primarias y otros recursos que conforman su subjetividad, desde el nacimiento iniciamos nuestra educación, así educar no equivale a escolaridad. De hecho, al ingresar a la escuela el individuo lleva una educación, inclusive condicionante y regulante de su aprovechamiento escolar, que muchas veces se olvida o se ignora, o simplemente no se considera en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cuando en el desarrollo de nuestra investigación, mencionamos o hablamos de educación fundamentalmente hacemos referencia a la educación desde el proyecto escolar. Ya que la educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes, como lo ha señalado Luhman, *"los <<niños>> no son tras pasar por la escuela lo que hubieran sido sin ella. De hecho aprenden y se modifican en las condiciones puestas por el sistema educativo, aunque haya que preguntar una y otra vez qué se aprende realmente en la escuela,"*⁶ lo que si podemos ver de manera clara es que hay un cambio en los miembros de una comunidad tras ser educados por el sistema, tal función se cumple, o se intenta cumplir, facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos, la realización de tales aprendizajes por los alumnos es una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso que por un lado les permite construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado, lo que es posible por el hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo. El alumno no puede ser un mero espectador o receptor en el proceso enseñanza-aprendizaje, que es regularmente el papel que se le asigna al interior del aula.

En una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debería considerar cuatro dimensiones: los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza, la secuencia de los contenidos y la organización social de las actividades de aprendizaje. Para fines de nuestra propuesta en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, nuestro interés se ha centrado en gran parte en los métodos de enseñanza, concretamente del método que nos ofrece la hermenéutica analógica, ya que se ha buscado su utilización para el desarrollo de nuestra asignatura, aunque de manera indirecta se han señalado algunos aspectos sobre los contenidos a enseñar y la secuencia de los contenidos, ahora no podemos dejar de hacer algunos señalamientos acerca de la organización social de las actividades de aprendizaje en el interior del aula.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza alcanza su máximo interés cuando se utiliza como herramienta de reflexión y de análisis, cuando se convierte en instrumento de indagación teórica y práctica, sus aportes nos llevan a una mejor

⁶ **Luhmann. Teoría de la sociedad y pedagogía. Pp.148-149**

comprensión de la construcción del conocimiento en la escuela y las implicaciones que de ella se derivan para la planificación y desarrollo de los procesos educativos son ya, sin lugar a dudas, de un gran alcance e interés, pero su mérito principal son los problemas o las problemáticas que pone al descubierto y la manera que propone para solucionarlo utilizando propuestas psicológicas. *"La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje en particular."*⁷ En especial, llama la atención que el ejercicio de memorización no es completamente desplazado o desterrado de la enseñanza, sólo que ahora hablamos de memorización comprensiva.

Para Isabel Solé y César Coll la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría sino un marco explicativo, que parte de la concepción social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas. Su potencial explicativo está en la medida en que se utiliza como instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza. Aunque en el curso de las situaciones de enseñanza, los marcos y teorías actúan como referente que guía pero no determina la acción, ya que hay incidencias imprevistas, y se está sujeto a un conjunto de decisiones que no son responsabilidad exclusiva del profesor. En nuestra experiencia docente es común encontrar una serie de imprevistos que van desde la constitución y concepción propia de la institución educativa, en que se labora, el modelo particular de institución educativa que es la Escuela Nacional Preparatoria, hasta los casos concretos de la vida de cada alumno que en sí mismo es una historia de vida diferente al compañero de banca, que quizá vive en su misma cuadra y tiene una situación económica similar o parecida, y sin embargo, ser opuestos en sus valores y creencias por formaciones familiares diversas o por las influencias de círculos de pares distintas.

Los profesores en cualquier nivel de la enseñanza disponen de marcos explicativos, teorías articuladas y coherentes que aparecen como instrumentos útiles en tanto que les sirven para desarrollar su labor, así las teorías son necesarias en tanto que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades, para planificar la actuación del docente, para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello. Pero además, los marcos explicativos, como el constructivismo, deben considerar el carácter socializador de la enseñanza y su función en el desarrollo individual, ser referentes adecuados para la toma de decisiones inteligentes, que caracteriza a la enseñanza; considerar su dimensión institucional, que hace a cada profesor miembro de una institución, proyectar su labor de una manera peculiar, pero

⁷ Coll. Op. cit. p. 179

cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad. De hecho, la escuela de calidad es aquella que es capaz de atender a la diversidad, lo que permitirá acercarse a cada uno de los alumnos y ayudar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa a progresar de acuerdo a sus capacidades e historia de vida, lo que he señalado con anterioridad como los casos concretos de la vida de cada alumno, una escuela de calidad favorece el bienestar y el desarrollo general de los alumnos en sus dimensiones sociales, de equilibrio personal y cognitivo, es decir, considerar al alumno en términos holísticos desde su particularidad, lo cual en principio no es fácil, pues como sucede con frecuencia en nuestros bachilleratos, en concreto en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, es fácil que el alumno se pierda en el anonimato y en la masa despersonalizante, de salones repletos de alumnos más allá de su capacidad, y ser sólo un número de cuenta más, no se le ve al alumno como un proyecto individual, sólo una cifra o estadística de eficiencia terminal, en el mejor de los casos.

Es lamentable que teniendo bachilleratos tan ricos y variados en los múltiples aspectos de la vida universitaria, que es la aspiración en la gran mayoría de jóvenes de nuestro país que buscan tener acceso a la educación media superior, no se de la posibilidad de hacer comunidades de estudio, comunidades de aprendizaje, que ayuden a los alumnos a sociabilizar el conocimiento. Se debe de considerar que un elemento para que un proceso didáctico tenga éxito consiste en tomar en cuenta la vida institucional, las dinámicas, las historias y los procesos grupales, tanto de conducción, como de comportamiento humano, en las diversas instituciones, públicas o privadas, ya que cada escuela funciona como institución singular con características propias.

En el marco explicativo constructivista es la persona globalmente entendida la que aprende y ese aprendizaje repercute también globalmente en la persona, en lo que sabe y en su forma de verse y de relacionarse con los demás. En la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar, construcción que incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el alumno y la cultura, y de esa mediación que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. Lo que no se limita a la incidencia de las capacidades cognitivas ya que se afecta al desarrollo global del alumno. Desde esta perspectiva, el mero cumplimiento de un programa no asegura mucho acerca del aprendizaje obtenido por los alumnos, la exposición del tema a cubrir del programa por sí mismo no es garantía de un aprendizaje en el alumno, aunque de forma contradictoria los profesores se esmeran por concluir el programa asignado al inicio del curso para poder señalar en su informe anual de trabajo que finalizaron el curso que se les asignó al cubrir 100% de los contenidos temáticos.

4.3 NUEVAS EXIGENCIAS DOCENTES

La concepción constructivista ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza, sólo abordando de forma integradora la acción educativa se podrá responder a las múltiples expectativas que en ella se depositan. Además, la concepción constructivista no es un marco excluyente, sino abierto, en la medida en que debe de profundizar mucho en sus propios postulados y en la medida en que necesita enriquecerse, en general, y para cada situación educativa concreta, con aportaciones de otras disciplinas, podemos afirmar que la educación se convierte en un ejercicio prudencial. Es una aproximación optimista, que parte de lo que se posee y entiende que desde este punto de partida se puede ir progresando a medida que las condiciones lo permitan, y porque señala el sentido que esas condiciones deben de establecerse, de la misma manera que la hermenéutica nos recuerda que debemos partir para toda interpretación del sujeto concreto, constituido por su tradición y prejuicios.

El docente es un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, así podemos hablar de un acto interpretativo, un acto hermenéutico, que exige como de capital importancia que el docente tenga un buen conocimiento de sus alumnos, a pesar de que en nuestras aulas es común que el maestro considere que su labor sólo se circunscribe a la mera transmisión o reproducción de información de su asignatura en particular, como si solamente tratara con mentes en abstracto, carentes de un cuerpo concreto, circunscritos en una situación concreta, que los limita a un tiempo y espacio determinado, que tiene una historia y está dentro de una historia, participa de la historia en el sentido de la historia efectual, que no es posible dejar de considerar el contexto propio del alumno, el docente debe saber leer los contextos de sus alumnos.

El proceso de formación docente debe abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico, orientándose a la generación de un conocimiento didáctico integrador, que considere al alumno como totalidad, y a la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional. El docente debe buscar el encuentro entre el alumno y el conocimiento y no moverse en la creencia de que bastan los datos teóricos para poder generar el proceso de enseñanza aprendizaje por si sólo en el interior de su trabajo en un aula, no importa que tan preciso y bien construido se encuentre su discurso, se debe dar un paso más para llegar a la enseñanza, debemos abrir el diálogo, como lo hemos recordado con Gadamer. Un error común, *"en las instituciones educativas se ha llegado a aceptar tácita o explícitamente que basta con saber para enseñar."*⁸

El maestro no sólo es trasmisor de la información o facilitador del aprendizaje esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva, el docente debe ser un organizador y mediador del encuentro del alumno con el conocimiento. Aquí la práctica docente se ve influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en que se ubica, las

⁸ **Díaz Barriga. Didáctica y currículum. p. 33**

opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, además de las condiciones en que se encuentra la institución escolar. Cooper señala algunas áreas generales de competencia docente, en donde el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y ubicarse como actor crítico de su entorno, éstas son:

- 1) Conocimiento teórico suficiente y pertinente sobre aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano.
- 2) Despliegue de valores y actitudes que favorezcan el aprendizaje y las relaciones humanas.
- 3) Dominio de contenidos que enseña.
- 4) Control de estrategias de enseñanza.
- 5) Conocimiento personal-práctico sobre la enseñanza.

Por tanto, la formación del profesorado se debe plantear con la intención de generar conocimiento didáctico o saber integrador que permitirá la transformación positiva de la actividad docente. El docente no es un mero ejecutor de programas, la responsabilidad del profesor es crucial en la actividad pedagógica, más allá del mero cumplimiento, quizá burocrático, de un temario, así el docente debe reflexionar sobre la naturaleza de su propia función y el alcance de su labor en el aula. Para que el ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz se deben cubrir dos características; una, que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, y otra, que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento, así se incrementará la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los alumnos.

La función central del docente es orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a los que proporciona una ayuda pedagógica, ajustada a su competencia, es decir, se debe educar a partir de considerar los prejuicios y la tradición del alumno, tal como lo propone Gadamer, o si se prefiere educar de manera equitativa, en tanto se atienda al caso particular que representa cada alumno, si se desea actuar de manera analógica. Y que al aplicar un examen diagnóstico, adecuadamente elaborado, puede orientar desde sus inicios nuestro trabajo académico con un grupo o con cada alumno de manera individual. Así se ha de considerar que en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde nuestra perspectiva, *"el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza."*⁹ O como lo ha señalado Cesar Coll: *"paralelamente al desplazamiento de una psicología del sujeto epistémico al sujeto individual... debe producirse otro desplazamiento de una psicología que pretende estar libre de todo contexto a una psicología de las situaciones."*¹⁰ De hecho, el tratar de reproducir "in vitro" el proceso enseñanza-aprendizaje es muy difícil, sin sacrificar algunos aspectos que la caracterizan, lo que nos lleva a una perspectiva "situacionista", los procesos educativos se desarrollan en un marco institucional, lo que busca privilegiar el aula como lugar de investigación, ya que es el lugar más natural de interacción docente-alumno. Más aún, los mismos métodos de enseñanza en sí mismos no son adecuados o inadecuados de manera absoluta, sino en función de que la

⁹ **Díaz Barriga Arceo. Enseñanza situada. p. 19**

¹⁰ **Coll. Op. cit. p. 31**

ayuda pedagógica que ofrezcan se sujete a las necesidades de los alumnos, por ello a su vez deben de ser situacionales, por lo que las propuestas curriculares no deben de prescribir de un método de enseñanza determinado, si no dar criterios generales de ajuste de la ayuda pedagógica y ejemplificarlo mediante propuestas concretas que se ajusten a las necesidades y características de los alumno. Por ello, *"los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia, porque les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, como se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad."*¹¹

El docente propiciará el aprendizaje en los alumnos vía la transferencia de responsabilidad. Si en un principio al profesor, y de manera que parece natural, se le depositaba casi totalmente la responsabilidad de lograr una meta-propósito, de forma gradual se le va cediendo la responsabilidad al alumno, sin abandonar el rol que como maestro le es propio, va cediendo responsabilidad, no va cediendo en su labor como maestro, que es ante todo una labor formativa. Pero esto no será posible, si el docente no reflexiona sobre el contexto y características de su clase y decida que es conveniente hacer en cada caso, se debe de atender a la particularidad del caso, ser prudentes, ser equitativos, analógicos. Aquí no se debe dejar de considerar, que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos llegan a afectar de manera significativa el rendimiento académico de éstos, en gran parte los alumnos serán lo que su profesor espere de ellos. Así, la calidad del aprendizaje depende fuertemente de la habilidad docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno, al que se debe de motivar de forma conveniente y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciendo una relación de enseñanza, recíproca, dinámica y autorreguladora, ahora se entiende al alumno como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. De nuevo encontrar la proporción o el ritmo que mejor lleve a los alumnos, desde su horizonte histórico, a la aprehensión de los contenidos temáticos y desarrollo de habilidades propias de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas.

Si bien, tradicionalmente se ha considerado la interacción profesor-alumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, en especial si se considera al profesor como el agente educativo por excelencia que trasmite el conocimiento y el alumno como el receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del docente, en donde la idea de que las relaciones que se establecen entre los alumnos de un curso tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar, así se reduce al mínimo la expresión de las relaciones alumno-alumno, que se va ignorando como posible explicación de conductas perturbadoras en el aula o de conductas que adecuadamente aprovechadas nos pueden ayudar a optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, y que la planificación del aprendizaje tenga primacía en el trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno. Pero no basta que al interior del salón se coloquen a los alumnos unos frente a otros y permitirles que actúen para obtener de manera automática efectos favorables en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo decisivo no es la interacción por sí misma,

¹¹ **Díaz Barriga Arceo. Op. cit. p. 52**

sino su naturaleza, lo que ha llevado a buscar identificar los tipos de organización social de las actividades de aprendizaje que posibilitan modalidades interactivas entre los alumnos que favorezcan la obtención de las metas educativas, así en el estudio de las relaciones alumno-alumno se busca registrar y comparar las pautas interactivas y los resultados del aprendizaje que se logra mediante organizaciones grupales de las actividades escolares, lo que ha conducido de acuerdo con Cesar Coll, entre otras conclusiones, a señalar que *"las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas en lo que concierne al rendimiento y a la productividad de los participantes. Esta relación se verifica cualquiera que sea el grupo de edad considerado (aunque es más fuerte en alumnos preuniversitarios) y la naturaleza del contenido (lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, psicología, actividades artísticas, educación física). La superioridad se manifiesta también en tareas de formación de conceptos y de resolución de problemas. Sólo en el caso de tareas mecánicas las situaciones cooperativas no son superiores a las competitivas."*¹²

La cooperación crece cuando la tarea a realizar consiste en la elaboración de un producto y hay estimulación mutua entre los participantes, con un intercambio fluido de comunicación y se da repetición verbal del material a aprender. Así es erróneo ver al alumno como un ser socialmente aislado que descubre por sí sólo las propiedades de los objetos y sus propias acciones, privado de toda ayuda que tenga su origen en otros seres humanos, no se puede menospreciar la interacción del alumno con su medio social y sus efectos en la adquisición del conocimiento. La organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en general, y de las escolares en particular, tiene efectos más favorables sobre el aprendizaje que la organización competitiva e individualista.

El aprendizaje es más efectivo si los alumnos construyen o descubren el conocimiento, con la ayuda del docente, pero además interactúan entre sí, se da el diálogo hermenéutico, esa respetuosa actitud de búsqueda de la verdad en común, intersubjetiva, que en el caso de la historia de la filosofía, desde nuestra propuesta, se plasma en la lectura, análisis y críticas de textos que permitan el contacto, de manera viva y dinámica, con los pensadores del pasado, el diálogo con la historia no es mera erudición, pero en especial, la actividad de la historia de la filosofía encuentra su cauce en la enseñanza, ya que la historia de la filosofía, que es filosofía plena, es fundamentalmente formativa, en relación vertical del alumno con el profesor, pero también en relación horizontal del alumno con su pares.

Los procesos de formación docente deben abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico, en donde se deben de orientar a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional, ya que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, o en nuestro caso, una repetición de autores, teorías o problemas filosóficos, soluciones ya dadas a problemas típicos, sino una construcción del ser humano, por ello en la enseñanza de nuestra asignatura se debe de ser conscientes de la necesidad de implementar una didáctica de trabajo al interior del aula, que oriente nuestra labor en el desarrollo de nuestra asignatura, sin olvidar que la elaboración

¹² Coll. Op. cit. p. 110

del programa institucional o de la académica es sólo una propuesta de aprendizajes mínimos, que la institución presenta a sus docentes y alumnos. A su vez, se debe de considerar que la educación no sólo toca lo relativo a la razón, también lo relativo a la voluntad y a los sentimientos. En tal punto, tenemos que considerar que *"lo didáctico se refiere al conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje, no sólo en lo referente a los conocimientos, sino también habilidades y actitudes."*¹³ En tal sentido, coincidimos con Etty Haydeé Estévez, para quien el término "didáctico" se puede equiparar como sinónimo de instruccional, en tanto se entienda lo instruccional en un sentido amplio que abarque el desarrollo social, psicológico, emocional y moral del estudiante, contrario al sentido limitado, en que normalmente se utiliza, haciendo sólo referencia a la impartición de conocimientos de una manera sistemática. A su vez, se debe tener cuidado de no confundir lo didáctico con una estrategia didáctica, la cual *"es un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones del maestro y de los alumnos y que conducen al logro de un objetivo."*¹⁴ De hecho, una actividad de aprendizaje es parte de una estrategia didáctica.

Para finalizar el presente apartado, quiero señalar que el docente que quiera optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje al interior de sus aulas y provocar en sus estudiantes aprendizajes significativos, tendría que generar, entre otros, cambios ineludibles, el cambio de la obsesión de la nota por la obsesión dedicada al conocimiento y la formación; el cambio de mentalidad del examen como control por una evaluación constante en el proceso enseñanza-aprendizaje, tal vez centrado más en la autoevaluación, pero se hablará más afondo de la evaluación, en el último apartado del siguiente capítulo; el cambio de la recepción pasiva e indiferente de saberes por una reflexión crítica, que en el caso concreto de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, nos lleve a replantear los problemas y las respuestas dadas a los grandes planteamientos de la filosofía. Por tanto, en el docente que se ha planteado no bastan los conocimientos y la formación teórica de un área de conocimiento determinado, historia, filosofía, matemática, biología, química..., el auténtico docente en su ejercicio al interior del aula se debe formar en la pedagogía y la didáctica desde su práctica docente concreta. Así *"es necesario, más que conocer –o dominar- una disciplina, apropiarse creativa o productivamente de la misma y en este sentido, estar más bien en capacidad de descubrir o plantear nuevos problemas. (No se aprende para saber cada vez más o para acumular conocimientos, con un afán meramente erudito, sino por lo pronto, para interrogar mejor, para saber interrogar)."*¹⁵

Incluso el docente que se acerca a la pedagogía y al campo de la didáctica, no debe verlos como saberes ya terminados, de los que sólo se pretende su conocimiento de manera memorística, con la falsa creencia de que así sus clases serán mejores y sus alumnos aprenderán más, en este nivel la hermenéutica nos invita a la interpretación concreta de las relaciones docente-alumno al interior del aula para encontrar los mejores elementos que nos

¹³ **Estévez. Enseñar a aprender. p. 34**

¹⁴ **Estévez. Op. cit. p. 93**

¹⁵ **Bedoya. Pedagogía ¿Enseñar a pensar? p. 110**

ayuden a generar aprendizajes significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto, *"el proceso pedagógico íntegro requiere necesariamente de diálogo entre alumnos y maestros. Este proceso sólo puede ser hermenéutico. Cuando tiene éxito implica la transformación de expectativas, la apertura o fusión de horizontes. Es este proceso que produce significados nuevos."*¹⁶ Así hablamos de una pedagogía fundada en el docente y el alumno, quienes son en realidad los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, contrario a los criterios tecnocráticos que ven a la escuela como una fábrica que debe basarse en exigencias eficientistas, de productividad, de competencia,... que condena al olvido o la discriminación amplios sectores de la población, olvidando que *"todo modelo educativo que se impone, que no respeta la cultura: ideología, idiosincrasia, cosmovisión del mundo, en resumen formación y función simbólica del Otro, entendiéndose por este Otro al sujeto concreto, comunidad, pueblo o país, esta condenado al fracaso."*¹⁷ La escuela pide, en nuestro contexto, el desarrollo de valores humanistas y los propios de una sociedad auténticamente democrática, como la tolerancia y el pluralismo, que permita la apertura de la aceptación del Otro.

¹⁶ **Arriarán y Beuchot.** Virtudes, valores y educación moral. p. 113

¹⁷ **Mora Trufiño y Sánchez Aviles.** "La gestión educativa desde la perspectiva de la hermenéutica analógica barroca". p. 42 en **Arriarán y Hernández.** Hermenéutica analógica barroca y educación.

4.4 EL ROL PROTAGÓNICO DEL ALUMNO

"El constructivismo postula la existencia y prevalecencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno,"¹⁸ y que sin embargo se encuentra circunscrito a un entorno, que no se puede dejar de considerar y tener presente. Así podemos explicar el origen del comportamiento y el aprendizaje, enfatizando de manera explícita los mecanismos de influencia sociocultural, socioafectiva o fundamentalmente afectivos. Como han señalado de manera acertada, a partir de su propuesta de una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, Beuchot Puente y Primero Riva, "sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al alumno, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto completamente de significado humano para su propia vida."¹⁹ Por lo que no es posible dejar fuera de la reflexión y el ejercicio de lo educativo el mundo de la vida, la vida cotidiana, que es para esa vida cotidiana para la que se intenta educar al individuo. De otra manera se parcializará el conocimiento produciendo un ser humano con una educación parcializada, centrada únicamente en contenidos teóricos, que tal vez le ayuden al alumno a entender mucho en cierto nivel o esfera del conocimiento, pero comprender muy poco de su mundo circundante y concreto, de su cotidianidad. Por tanto, debemos alimentar una educación en relación con lo sociocultural y lo socioafectivo, con una fuerte noción de realidad y de verdad. Contrario a la visión reducida del estudiante que actúa sólo movido por un docente o estimulado por una nota, ya que no se ha formado, tan sólo se ha preparado para desempeñar una profesión como el papel social que se le ha asignado, así el individuo al terminar sus estudios no sale a expresar sus inquietudes, tendencias o aspiraciones, se engancha en un sistema burocrático que le determina ciertas actividades sin preguntarle acerca de su sentir respecto a los fines que se persiguen en ellas, "en este paradigma cientificista, el estudiante es un autómatas que se programa para que responda a unos estímulos previamente no pensados, apenas tan sólo planeados –como objetivos, unidades, logros, rendimiento-. Como resultado tenemos un estudiante acrítico, heterónomo, sin un compromiso personal ni con el conocimiento ni con su entorno social, con un proyecto frustrado por la obligatoriedad de un sistema educativo que lo redujo a que sólo hiciera o cumpliera lo que prescribía cada docente de turno que repetía el mismo ritual semestre tras semestre, año tras año."²⁰

Con la hermenéutica que se busca aplicar en la interacción educativa, que se da en el diálogo de las relaciones áulicas, podemos interpretar lo que es más adecuado que hagan maestro y alumno de acuerdo con las necesidades, deseos y expectativas de uno y otro desde la cotidianidad que viven, que es el contexto que nos rodea y nos envuelve, nuestro aquí y nuestro ahora, el horizonte histórico al que pertenecemos y del que participamos, con nuestros prejuicios y tradición. Por ello, consideramos la enseñanza de la historia de la filosofía, que es filosofía, con una finalidad humanista, en tanto que nos educa para la libertad, desde el diálogo, lo que implica plenitud de la personalización y la socialización. Lo que llevaría

¹⁸ **Díaz Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p.28**

¹⁹ **Beuchot y Primero. La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. p. 31**

²⁰ **Bedoya. Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Pp. 70-71**

a la desaparición del divorcio entre la escuela y la casa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La idea-fuerza constructivista nos lleva a ver el aprendizaje escolar como proceso de construcción del conocimiento a partir del conocimiento y las experiencias previas y la enseñanza es la ayuda a este proceso de construcción. El alumno construye significados cada vez que el docente es capaz de establecer relaciones sustantivas entre lo que se aprende y se conoce, la riqueza del significado que se atribuye al material de aprendizaje depende de las relaciones que se establezcan. Pero de hecho el papel protagónico y la mayor responsabilidad en el aprendizaje se deposita en el alumno, su actitud favorable hacia el aprendizaje es la intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material del aprendizaje con lo que ya conoce, los conocimientos adquiridos previamente, los significados ya contruidos, si la intencionalidad es poca, muy probablemente, el alumno se limite a memorizar lo aprendido, en forma mecánica y repetitiva, pero si la intencionalidad es elevada el alumno relaciona de manera múltiple y variada lo nuevo con lo que ya conoce. No se trata de negar la importancia de la memoria, pero en un aprendizaje significativo se memorizan contenidos de manera comprensiva, con intencionalidad.

En el enfoque constructivista se trata de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados, el contexto en especial lo hemos remarcado a lo largo de nuestra propuesta en los diferentes capítulos que se han desarrollado. Tal es nuestra intención de servirnos de la hermenéutica analógica, al revisar conceptos y doctrinas del pasado, no desarticulados sino circunscritos en un determinado ambiente que podemos leer desde nuestra actualidad, desde la historia efectiva, de la historia de la cual participamos en forma activa, nuestra cotidianidad. Así lo que se le enseña al alumno no depende sólo de conocimientos previos y su relación con el nuevo material de aprendizaje, a su vez el sentido que atribuya a éste y la actividad de aprendizaje, la construcción de significados implica al alumno en su totalidad, así como los contenidos de aprendizaje y al mismo docente. Pero si bien el alumno es el último responsable del aprendizaje, en tanto, construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza, no se puede dejar de considerar, que es el docente quien determina con su actuación, con su enseñanza, que las actividades en que participe el alumno posibiliten un mayor o menor grado de amplitud o profundidad de los significados contruidos, además que asume la responsabilidad de orientar esta construcción en una determinada dirección. El docente debe guiar el proceso de construcción del conocimiento del alumno, que participe de tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que pide el curriculum escolar, por tanto, el docente es guía y mediador, que debe evitar las connotaciones individualistas del proceso de construcción de significados y sentidos, y situar el proceso en el contexto de relación y comunicación interpersonal intrínseco al acto de enseñanza. Es acertada la afirmación de Beuchot y Primero en este sentido, *"la interacción educativa, tanto del docente como del discente, o del maestro y el alumno, puede verse como un texto. Allí tiene cabida la hermenéutica, para interpretar esa acción significativa y el diálogo que se da dentro de ella."*²¹ Se puede aplicar la hermenéutica a la interacción educativa ya que se da en el diálogo que se puede tomar como texto de su interpretación, la acción significativa que se da en el aula y

²¹ **Beuchot y Primero. Op. cit. p. 7**

ayudar a comprender qué es lo que conviene que hagan maestro y alumno, desde sus necesidades, deseos y expectativas.

La construcción del conocimiento escolar es un proceso de elaboración, en tanto que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, en tal punto, establece una relación entre dicha información y sus ideas, pero a su vez, con sus conocimientos previos, es decir, en términos de Gadamer, la analiza desde sus prejuicios, no es el puro conocimiento de la nada. Aprender un contenido consiste en que el alumno le atribuya un significado, que para el caso de nuestra asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas sea un sentido crítico desde los textos propios de la asignatura, con la ayuda de las herramientas que le ofrece la hermenéutica analógica y la formación a que lo lleve la dinámica propia del trabajo del docente al interior del aula desde la perspectiva del constructivismo, que no puede dejar de considerar para su desarrollo la condición concreta del alumno que tiene, sólo así la información propia de la asignatura tendrá un significado en la capacidad de los alumnos para utilizar y aplicar dicha información. Aunque, de hecho, *"se habla con frecuencia de la "inutilidad" de la enseñanza de la filosofía contraponiéndola al requerimiento de avances tecnológicos y científicos en países como el nuestro, que necesitan impulsar su desarrollo. Por el contrario, creemos que esta "inutilidad" no es tal. Aun al reconocer la importancia decisiva que tiene para un país la formación tecnológica y científica de la juventud, ésta debe de integrarse en una visión totalizadora del mundo y de la vida que sólo es posible ejercitando la reflexión y el juicio crítico, objetivos fundamentales de las disciplinas filosóficas. De lo contrario se corre el riesgo de caer en una parcialización que oscurece la comprensión de una realidad compleja, encubriendo la manifestación de importantes aspectos en el orden cultural, social, histórico, etcétera."*²²

Ausbel consideró al alumno como procesador activo de información, aquí el aprendizaje es sistemático y organizado, ya que es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas, fruto de la repetición sin sentido: Sócrates dijo, Kant afirmó, Hegel planteaba... Nuestro conocimiento no puede partir de forma absoluta de la nada, en especial cuando en la historia de la filosofía reconocemos los contextos en que se circunscribe, el pensador o la doctrina por analizar de acuerdo al programa. Además el alumno de bachillerato cuando cursa la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, ya tiene como referencias otras materias que mucho le aportarían para comprensión de la materia en cuestión. Así, no podemos dejar de considerar que el aprendizaje en tanto proceso constructivo interno, autoestructurante, es subjetivo y personal, de saberes culturales.

El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social y de la naturaleza de las estructuras del conocimiento, aquí el punto de partida de todo aprendizaje es el conocimiento y la experiencia previa que tiene el aprendiz. Para el caso de Historia de las Doctrinas Filosóficas el alumno ha cursado asignaturas filosóficas como lógica y ética, además de las diferentes historias, si se emplea correctamente esta información el alumno podrá reorganizar internamente sus esquemas, generando un conflicto entre lo que se sabe y lo que se debería saber, o reforzar conocimientos previamente adquiridos, que

²² **Arpini de M. y Dufour. Op. cit. p. 72**

posiblemente se encontraban borrosos o esparcidos. En el uso del conflicto como método, Edward de Bono señala acertadamente que *"el conflicto como método para el cambio y perfeccionamiento de las ideas es eficaz cuando la información puede ser valorada objetivamente; pero carece de efectividad cuando la nueva información ha de ser valorada a través de las ideas antiguas; en vez de ser cambiadas, éstas adquieren aún mayor fuerza y rigidez."*²³

El aprendizaje tiene que ser contextualizado, es decir, el alumno debe trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente para él, y resolver problemas con sentido, desde la historia en la que participa. El aprendizaje se facilitará con la ayuda que permita la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, se debe buscar que el alumno tenga una disposición o aptitud favorable para extraer el significado de lo nuevo, lo que se puede promover por estrategias apropiadas, como es el caso de *"el uso de esquemas gráficos [que] tiene efectos positivos en la comprensión y el recuerdo. Los esquemas gráficos son representaciones visuales de las ideas de un texto; por ejemplo, los mapas semánticos, los diagramas de flujo y las matrices o los cuadros de dos dimensiones."*²⁴ Así, el aprendizaje significativo conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva de la nueva información y las ideas previas, el horizonte del pasado fusionado con el horizonte del presente, no hay horizonte que ganar sino fusionar tales horizontes.

El aprendizaje significativo es más deseable que el repetitivo ya que posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos integrados, coherentes, estables que tienen sentido para los alumnos y les posibilita aprendizajes significativos que pueden utilizar a más largo plazo. Por ello es recomendable que el alumno se ejercite en la metacognición, es decir, *"de los mecanismos de regulación o de control del funcionamiento cognoscitivo, que son particularmente aquellas actividades de planificación, previsión, conducción, control de la acción, transferencia y generalización, que permiten guiar y regular el aprendizaje y el funcionamiento cognoscitivo en las situaciones de solución del problema."*²⁵ En el proceso de la metacognición el individuo es consciente de su funcionamiento cognoscitivo, lo que le ayuda a apropiarse de las herramientas, las capacidades y las actitudes propicias para facilitar los aprendizajes continuos que realizará a lo largo de su vida, pero además le permitirá desarrollar una autonomía educativa, que le permita ver las dificultades y evaluar los resultados en la educación.

El docente debe conocer el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que guardan y que ayudan a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual existente en la disciplina que enseña y el programa que se propone para su desarrollo; por ello, en general, *"la contratación de maestros para impartir las diversas asignaturas de un plan de estudios no se debe de concebir como la incorporación de especialistas en un área de conocimiento cuya meta se limite a <<enseñar>> su experiencia, sino como la incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz*

²³ De Bono. El pensamiento lateral. p. 12

²⁴ Estévez. Enseñar a aprender. p. 59

²⁵ Giry. Aprender a razonar. Aprender a pensar. p. 25

de interpretar las metas que establece el plan de estudios, la respuesta que éste pretende dar a la problemática social que lo generó y la posición que tiene frente a un objeto de estudio dado.”²⁶

Uno de los mayores problemas que enfrentamos, ante un programa como es el de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, es que los alumnos deben aprender “cabos sueltos” o fragmentos de información inconexos, lo que les lleva a aprender repetitivamente, normalmente con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio que se les presenta, más orientados a repetir respuestas que poco entienden, más que a comprender las preguntas que las animan; es muy fragmentario pasar de Aristóteles a San Agustín, de Ockham a Galileo, de Hegel a Comte o de Marx a Sartre. Se debe considerar que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo que es reflejo de su madurez intelectual, y que normalmente se olvida o se ignora. Para Ausbel tal conocimiento es crucial ya que a partir del mismo se debe planear la enseñanza.

En este punto, debemos considerar que la información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstractos se tienden a olvidar de manera muy fácil. La incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos se puede deber a que es información aprendida mucho tiempo atrás, es información poco empleada o útil, es información aprendida de una manera inconexa, información aprendida repetitivamente, información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto, información que posee el sujeto incapaz de comprender o explicar o el alumno no se esfuerza cognitivamente para recuperar o comprender cierta información. Es así recomendable recordar al docente que el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se presentan organizados de forma conveniente, se deben limitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad, los contenidos escolares deben de presentarse en forma de sistemas conceptuales organizados, interrelacionados y jerarquizados; establecer “puentes cognitivos” puede orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, organizarlas e integrarlas significativamente, el docente debe de estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad de los materiales académicos. En tal punto, no podemos dejar de señalar la importancia de fomentar la metacognición y regulación de lo que se aprende, ir a una reflexión y análisis continuo sobre las actuaciones del aprendiz, así en la perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos, que aprenda a aprender. En donde, *“de manera más general, aprender a aprender apunta en realidad al mejoramiento de las estrategias de aprendizaje de un alumno, permitiéndole estar consciente de la manera en que aprende. Para ello es preciso que se mire a sí mismo aprender o necesita que alguien lo ayude a mirarse aprender, tarea que en el marco de las nuevas pedagogías se asigna al docente.”²⁷* De nuevo, si la información es accesible al alumno no sólo vía el docente, la formación sólo la puede ofrecer el docente al alumno, la tarea del maestro no se

²⁶ **Díaz Barriga. Op. cit. p. 41**

²⁷ **Giry. Aprender a razonar. Aprender a pensar. p. 59**

puede sustituir en este nivel.

En general, la aproximación constructivista del aprendizaje escolar, que se ha visto, hizo énfasis en la labor de reconstrucción significativa que debe de hacer el aprendiz de los contenidos o saberes de la cultura a la cual pertenece, en donde *"el rol del docente o del diseñador instruccional requiere un acercamiento y comprensión desde el interior de la comunidad de aprendices, así como el empleo de la reflexión y observación participante en el grupo. De esta forma, el diseño de la instrucción requiere una metodología de diseño participativo y la posibilidad continua de rediseñar las prácticas educativas con los actores mismos y en función de ellos."*²⁸ La concepción constructivista de la intervención pedagógica no deja de lado el planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, no deja de plantearse y responderse las preguntas tradicionales del currículum, pero considera, a su vez, como miembros protagónicos del proceso a los alumnos, lo que no implica que el maestro se desentienda de sus funciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

²⁸ **Díaz Barriga Arceo. Enseñanza situada. p. 19**

CAPÍTULO 5

FILOSOFAR DESDE LOS TEXTOS

5.1 LECTURA ANALÓGICA

A partir del señalamiento de algunas inconsistencias de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, que se han presentado en el capítulo 1, he buscado recuperar el sentido del diálogo y contexto a lo largo de la historia de la filosofía, tal es la invitación que nos hace la hermenéutica, que nos recuerda que los problemas, corrientes y autores que se han presentado en la historia de la filosofía no son extraños o ajenos a la realidad en que aparecen, los problemas de la filosofía son los mismos y diferentes desde las distintas ópticas de los filósofos y sus escuelas, más aún, se dio un paso más, con la ayuda de la hermenéutica analógica, se busca evitar las interpretaciones extremas de univocismo y equivocismo que se han presentado a lo largo de la historia de la hermenéutica. Se propone una interpretación prudencial, analógica, centrada en el contexto y el diálogo del docente y el alumno, que no es pura construcción de la nada, ya que se presuponen elementos de verdad, validez y corrección, que nos permitirán evitar los extremos interpretativos que presentan como válida una sola visión o que consideran cualquier visión igual de válida.

El alumno con su intencionalidad se acerca al texto de filosofía para buscar extraer la intencionalidad del autor, entre ambas intencionalidades debe haber una proporción que nos conduzca a la mejor interpretación, la más verosímil. Pero además, se le da al alumno la posibilidad de autoestructurar o reconstruir su conocimiento y ponerlo en relación dialogal, no sólo con el docente, a su vez, con sus pares en las diferentes intervenciones áulicas que se tengan. Así, como se ha señalado en la hermenéutica analógica, tanto en la interpretación como en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje no está todo dado ni todo está construido, en parte se da con los presupuestos que se han considerado, pero a su vez, en parte se construye en base al diálogo, se construye en la conversación con el texto, en saber plantear preguntas adecuadas que regresen a nosotros como respuestas desde el texto que nos vuelve a plantear preguntas, así nuestro péndulo interpretativo nos lleva en espiral a una comprensión que se va ampliando cada vez más, tal es el sentido del círculo hermenéutico.

El tipo específico de lectura que demanda el trabajo de la presente propuesta no puede realizarse de manera autónoma por parte del alumno, como es el caso de un sistema de educación a distancia, sino que es una herramienta que requiere, de manera continua y sistemática, de la orientación y supervisión del profesor que imparte la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, así como de los pares que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que se abre el diálogo y el debate, el cual para poder llevarse a cabo, con fundamentos, hace necesario el leer a aquellos que han planteado la problemática filosófica o que se han enfrentado a las mismas interrogantes en el pasado. Si se desconoce el aporte de los grandes filósofos o sólo se les conoce por interpretaciones de segunda mano, hará que se carezca de un sustento en el pasado y en la memoria, el texto es fragmentado o arrancado de manera arbitraria de un contexto, que se encuentra inserto en una situación real que se debe aprender a leer, para tratar de comprender.

Sólo al leer textos clásicos de la filosofía se podrá dialogar con autores y épocas del pasado, lo que significa un trabajo interminable de interpretación, recreación y producción,

pero sólo así al alumno de bachillerato se le dará la posibilidad de pensar al lado de los grandes filósofos, no sólo enseñar filosofía, sino a filosofar. Por lo tanto, la historia de la filosofía nos lleva aun diálogo con textos filosóficos, que no es otra cosa que una experiencia hermenéutica, que se expresa en forma de pregunta, el no saber que caracteriza al filósofo, que desconcierta, pero que a su vez abre el diálogo.

Nuestra propuesta para la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas es abierta y dinámica, se busca formar a los alumnos en un método que les permita acercarse a la lectura de los grandes temas filosóficos, desde un contexto, que les habrá el diálogo con los clásicos, sin caer en los extremos interpretativos que se han mencionados. Vía la hermenéutica analógica se busca el punto de equilibrio entre la expresión y la recepción del trabajo de construcción del alumno respecto al texto, que no busca formar eruditos o especialistas de temas filosóficos, sino personas críticas capaces de abordar la problemática de la filosofía, para abordar el diálogo y escapar de la monologización, de la que nos ha hablado Gadamer. Por la condición que como disciplina tiene la filosofía ella nos mueve a saber siempre más, a movernos por el deseo, como se trabajo con Lyotard en el capítulo1, el deseo humano de aquello que no se tiene y no se tendrá jamás en su totalidad, la sabiduría, el filósofo quiere saberlo todo, lo que es imposible por su finitud, pero es tal carencia lo que hace que el camino de la filosofía sea un camino infinito, se desea a pesar de que el objeto del deseo no es alcanzable en su totalidad, acercar a los alumnos de bachillerato a esta ruta no es tarea imposible, si sabemos invitarlos a un pensamiento creativo, que reconoce las palabras como entidades que cambian de acuerdo al contexto lingüístico en el que aparecen.

El lenguaje es el lugar de cruce y de encuentro de nuestra fusión de horizontes, aunque nuestra relación con el mundo es finita, es a su vez, una relación abierta a la aceptación del otro, a reconocer lo que el otro posee y que yo no tengo, a reconocer que yo no tengo razón, tal es el sentido del diálogo, que va más allá de la explicación, para llegar a la comprensión, que supera en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas la mera recitación y memorización de la adquisición pasiva de información, ya no se trata de enseñar filosofía sino de enseñar a filosofar, si en verdad se quiere superar aquella visión del maestro que ve al alumno como un mero receptáculo de información; información que pronto se diluirá y perderá, ya que carece de significado para el alumno. *"Aprender a aprender y a investigar, a pensar por uno mismo, independientemente, es más importante que retener de modo mecánico unas cuantas definiciones y teorías."*¹ Tal es la invitación que nos hace el constructivismo.

Aprendemos lo que hacemos, así, en congruencia con nuestra propuesta, se nos pide una didáctica creativa, un diálogo abierto, más que un aprendizaje teórico nos proponemos una metodología activa inserta en los contenidos temáticos de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, se eligen, de hecho para nuestra propuesta, autores y lecturas que se encuentran en el programa de la asignatura, en donde se buscará que el alumno asocie ideas y reestructure lo aprendido a partir de desarrollar las competencias fundamentales en filosofía: interpretar, argumentar y proponer, lo que no es posible sin una adecuada comprensión de la

¹ Araya. Didáctica de la filosofía. p. 23

problemática filosófica, lo que pide del estudiante un manejo conceptual riguroso, comprender las teorías y ser capaz de articular sus diferentes conocimientos. En este sentido, enseñar a filosofar es fortalecer el proceso de aprendizaje y fortalecer operaciones cognoscitivas, desde la hermenéutica analógica, como dar razones, preguntar, analizar, sintetizar, plantear nuevos problemas, formular hipótesis y autocorregirse.

Si se ha de considerar lo propuesto desde la hermenéutica analógica, nuestra propuesta didáctica tiene que ajustarse a determinadas ideas y valores. Contra todo dogmatismo unívoco o todo relativismo equívoco se buscará la analogía, que plantea desarrollar el aspecto creativo de nuestros alumnos, al ponerlos en condiciones de enseñarles a pensar sobre problemas filosóficos buscando soluciones personales, desde su contexto, en el diálogo, así la clase de filosofía se torna una conversación incesante, el profesor debe modelar el arte de preguntar, que el alumno debe aprender, pues sólo en la construcción de preguntas adecuadas se puede mantener vivo y creativo el diálogo, de acuerdo a lo señalado en el capítulo 2. Las preguntas que permitan múltiples respuestas activaran el pensamiento divergente y creativo, en especial si se aprende a dialogar con los textos, que piden del lector o interprete el arte de saber leer, lo que hace desde su contexto, por tanto, a su vez, se debe de considerar el contexto del autor, ya que en una interpretación analógica consideramos al autor y al lector en sus intencionalidades.

La interpretación debe atender a los elementos internos de un texto, pero a su vez, al contexto desde el cual el lector se acerca a la obra, el interprete lee desde sus problemas y busca entender un problema o una diversidad de problemas de la filosofía, pero leer filosofía no es un acto de consumo, no es la apropiación pasiva de un saber, una mera recepción, es interpretación, un acto de comprensión, no sólo explicación. Si bien el autor ha codificado un texto, con la ayuda de la hermenéutica analógica podemos decodificarlo, reconocer de que estrategias discursivas se ha valido el autor para poder desarrollar nuestra interpretación. Sólo así *"el estudio de obras de los autores mayores es un elemento constitutivo de toda cultura filosófica. No se trata, a través de un sobrevuelo histórico, de recoger una información factual sobre las doctrinas o las corrientes de ideas, sino más bien de enriquecer la reflexión del alumno sobre los problemas filosóficos por un conocimiento directo de sus formulaciones y de sus desarrollos más auténticos."*²

En especial, debemos tener cuidado de saber leer un tema contenido en el texto a interpretar o tratar, para evitar salirse del tema, que se nos puede desbordar en subtemas secundarios o poco relevantes o llevar a digresiones, se debe buscar abordar en el texto la cuestión fundamental que se nos plantea, ya que un problema filosófico es una situación conflictiva al nivel de los conceptos, el problema exige que se le ponga en orden de manera sintética, plantear un problema a partir del enunciado de un tema es mostrar la pregunta del tema del cual el texto es respuesta, ya se habló abundantemente en el capítulo 2 acerca de que todo texto es principalmente una respuesta a una pregunta hecha por su autor, ahora se debe formar al alumno para acercarse y explicitar las preguntas que se ocultan en todo texto, es decir, poner en evidencia una problemática o la problemática filosófica por medio de

² **Gómez. Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. pp. 82-83**

preguntas. Así *"la explicación busca despejar los desafíos filosóficos y la actividad característica de un texto de longitud restringida. Interrogando de manera sistemática el contenido del texto, ella precisa el sentido y la función conceptual, pone en evidencia los elementos implícitos de lo que se trata y descompone los momentos de la argumentación, sin separar nunca el análisis formal de una cuidadosa comprensión de fondo sobre el problema tratado y sobre el interés filosófico de la posición construida y asumida por el autor."*³

Al explicar un texto, en el alumno, se podrá formar y verificar la aptitud para utilizar los conceptos y las reflexiones filosóficas que se puedan aplicar en un trabajo personal y vivo de los conocimientos adquiridos por el estudio de las nociones y de las obras, lo que posibilitará la reflexión y la construcción de un discurso conceptualmente organizado. No buscamos formar eruditos, sino personas críticas e inquietas, movidos por el auténtico sentido del filosofar, en donde la tarea del docente no se puede sustituir o suprimir, ya que él es pieza clave en la comprensión de textos filosóficos con el apoyo de la hermenéutica analógica, tal es el sentido formativo de la filosofía que planteamos en nuestra propuesta de trabajo para la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas.

³ **Gómez. Op. cit. p. 86**

5. 2 MODELO DE INTERPRETACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS

5. 2. 1 PRIMERA LECTURA DE TRABAJO EL MITO DE LA CAVERNA

Para el desarrollo del presente apartado y como modelo de interpretación, tomaremos como ejemplo cuatro puntos propuestos en el programa de la asignatura, iniciando con la segunda unidad, del programa de la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, "Origen e inicios de la filosofía en Grecia" el apartado 2.5 "Los problemas del ser y de la política en Platón y Aristóteles". De hecho, se puede ver que aun este apartado es demasiado amplio en su contenido, ya que busca abarcar a dos de los pensadores más ricos en cuanto a producción filosófica, Platón y Aristóteles, a partir de dos preocupaciones presentes a lo largo de toda su obra, el problema del ser y el problema de la política. Si queremos que nuestro modelo interpretativo tenga óptimos resultados, se debe buscar delimitar lo más posible el tema que se desea abordar. Para nuestros fines nos limitaremos solamente al tema del ser en Platón, no en toda su obra, sólo en un breve pasaje del libro VII de la *República*, en los números 514a al 517c, que ha continuación presentamos, de acuerdo a la traducción propuesta en los *Diálogos* de Platón, tomo IV de la casa editorial Gredos de Madrid, del año 1988. En la medida de lo posible, se debe buscar citar de acuerdo a la nomenclatura que se presenta en la traducción de la edición de Gredos, ya que las mejores traducciones de los *Diálogos* de Platón ocupan tal nomenclatura, que además es una forma más precisa de citar, que por páginas completas, se debe entrenar al alumno a usar este tipo de referencias que le puede ser útil en posteriores trabajos o investigaciones.

"-Después de eso –proseguí– compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como ésta. Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben de permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo, los muñecos.

-Me lo imagino.

-Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan sombras que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases; y entre los que pasan unos hablan y otros callan.

-Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

-Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tiene frente a sí?

-Claro que no, si toda su vida están forzados a no mover las cabezas.

-¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevaban los que pasan del otro lado del tabique?

-Indudablemente.

-Pues entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?

-Necesariamente.

-Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tiene frente a sí, y algunos de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos?

-¡Por Zeus que sí!

-¿Y que los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportadas?

-Es de toda necesidad.

-Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, qué pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz y, al hacer todo esto, sufriera y a causa del encandilamiento fuera incapaz de percibir aquellas cosas cuyas sombras había visto antes. ¿Qué piensas que respondería si se le dijese que lo que había visto antes era fruslerías y que ahora en cambio, está más próximo a lo real, vuelto hacia cosas más reales y que mira correctamente? Y si se le mostrara cada uno de los objetos que pasan del otro lado del tabique y se le obligara a contestar preguntas sobre lo que son, ¿no piensas que se sentirá en dificultades y que considerará que las cosas que antes veía eran más verdaderas que las que se le muestran ahora?

-Mucho más verdaderas.

-Y si se le forzara a mirar hacia la luz misma, ¿no le dolerían los ojos y trataría de eludirla, volviéndose hacia aquellas cosas que podía percibir, por considerar que estas son realmente más claras que las que se le muestran?

-Así es.

-Y si a la fuerza se lo arrastrara por una escarpada y empinada cuesta, sin soltarlo antes de llegar hasta la luz del sol, ¿no sufriría acaso y se irritaría por ser arrastrado y, tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver uno sólo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos?

-Por cierto, al menos inmediatamente.

-Necesitaría acostumbrarse, para poder llegar a mirar las cosas de arriba. En primer lugar miraría con mayor facilidad las sombras, y después las figuras de los hombres y de los otros objetos reflejados en el agua, luego los hombres y los objetos mismos. A continuación contemplaría de noche lo que hay en el cielo y el cielo mismo, mirando la luz de los astros y la luna más fácilmente que, durante el día, el sol y la luz del sol.

-Sin duda.

-Finalmente, pienso, podría percibir el sol, no ya en imágenes en el agua o en otros lugares que le son extraños, sino contemplarlo cómo es en sí y por sí, en su propio ámbito.

-Necesariamente.

-Después de lo cual concluiría, con respecto al sol, que es lo que produce las estaciones y los años y que gobierna todo en el ámbito visible y que de algún modo es causa de las cosas que ellos habían visto.

-Es evidente que, después de todo esto, arribaría a tales conclusiones.

-Y si se acordara de su primera morada, del tipo de sabiduría existente allí y de sus entonces compañeros de cautiverio, ¿no piensas que se sentiría feliz del cambio y que los compadecería?

-Por cierto.

-Respecto de los honores y elogios que se tributan unos a otros, y de las recompensas para aquel que con mayor agudeza divisara las sombras de los objetos que pasaban detrás del tabique, y para el que mejor se acordase de cuáles habían desfilado habitualmente antes y cuáles después, y para aquel de ellos que fuese capaz de adivinar lo que iba a pasar, ¿te parece que estaría deseoso de todo eso y que envidiaría a los más honrados y poderosos entre aquellos? ¿O más bien no le pasaría como al Aquiles de Homero, y <<preferiría ser un labrador que fuera siervo de un hombre pobre>> o soportar cualquier otra cosa, antes que volver a su anterior modo de opinar y a aquella vida?

-Así creo también yo, que padecería cualquier cosa antes que soportar aquella vida.

-Piensa ahora esto: si descendiera nuevamente y ocupara su propio asiento, ¿no tendría ofuscados los ojos por las tinieblas, al llegar repentinamente del sol?

-Sin duda.

-Y si tuviera que discriminar de nuevo aquellas sombras, en ardua competencia con aquellos que han conservado en todo momento las cadenas, y viera confusamente hasta que sus ojos se reacomodaran a ese estado y se acostumbraran en un tiempo nada breve, ¿no se expondría al ridículo y a que se dijera de él que, por haber subido hasta lo alto, se había estropeado los ojos, y que ni siquiera valdría la pena intentar marchar hacia arriba? Y si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz, ¿no lo matarían, si pudieran tenerlo en sus manos y matarlo?

-Seguramente.

-Pues bien, querido Glaucón, debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas de arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible, y no te equivocarás en cuanto a lo que estoy esperando, y que es lo que deseas oír. Dios sabe si esto es realmente cierto; en todo caso, lo que a mí me parece es que lo que dentro de lo cognoscible se ve al final, y con dificultad es la idea del Bien. Una vez percibida, ha de concluirse que es la causa de todas las cosas rectas y bellas, que en el ámbito visible ha engendrado la luz y al señor de ésta, y que en el ámbito inteligible es señora y productora de la verdad y de la inteligencia, y que es necesario tenerla en vista para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público.”⁴

Lectura y análisis del texto propuesto.

El mito de la caverna.

Duración de la actividad 1 hora 40 minutos.

Actividades previas a la clase (Dar contexto a la lectura)

Trabajo introductorio, el docente dejara como actividades previas a la lectura en clase la

⁴ **Platón. Diálogos Tomo IV. La República. 514a-517c.**

investigación y desarrollo de los siguientes puntos:

1. Para ubicar a nuestro autor y su obra, temporal y espacialmente, se pide que el alumno revise algunas cronologías muy generales del periodo a tratar, como la propuesta por Fernando Cazas en su libro *Enseñar filosofía en el siglo XXI* ⁵ o de J. de Echano Basaldua y otros en su obra *Paradigma 2*,⁶ así como revisar un mapa del mundo helénico antiguo, como el propuesto por Abad Pascual y Díaz Hernández en su *Historia de la filosofía 2*.⁷
2. Se le pide al alumno que investigue en forma muy breve, en un máximo de una cuartilla, la vida y la producción escrita atribuida a Platón, se puede apoyar con algún buscador en internet.
3. El alumno debe ubicar el diálogo en cuestión: cuál es el tema principal del diálogo, como se encuentra dividido, a qué época de la producción filosófica de Platón pertenece.

Primera Actividad (socialización del conocimiento).
Duración 30 minutos.

Para compartir la información de las actividades introductorias, se realizará una labor cooperativa en grupo, que es un plan de organización general de la clase, en donde los estudiantes trabajaran en grupos pequeños (3-5 integrantes). De la lectura, de las preguntas y respuestas, de las actividades previas, cada pequeño grupo convierte dicho trabajo en tareas de equipo y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal de lo investigado, en donde cada grupo comunica a la clase sus hallazgos. Los pasos son:

- a) Formación de los pequeños grupos de trabajo.
- b) Planeación cooperativa, asignación de funciones en el equipo: coordinador, secretario y representante.
- c) Implementación: compartir información que de manera previa a la clase se investigo por cada miembro del grupo, se lee cada pregunta y las diferentes respuestas investigadas y desarrolladas por cada miembro del equipo, es indispensable el monitoreo por parte del profesor.
- d) Análisis y síntesis de lo trabajado en una redacción preparada por el secretario del equipo.
- e) Presentación, por parte del representante, del producto final de cada equipo ante el grupo en su conjunto, se pueden servir de una hoja de rota folio o del pizarrón

⁵ Cfr. Cazas, Fernando. *Enseñar filosofía en el siglo XXI. Herramientas para trabajar en el aula. Argentina: Lugar Editorial, 2006. pp. 173-174.*

⁶ Cfr. J. de Echano Basaldua et al. *Paradigma 2. Historia de la filosofía. España: Vicens Vives, 2003. pp. 4-5.*

⁷ Cfr. Abad Pascual, Juan José y Carlos Díaz Hernández. *Historia de la filosofía 2. España: McGraw-Hill, 1996. p. 15.*

para escribir sus conclusiones.

f) Conclusión grupal y evaluación, por parte del docente, del desempeño y de la información presentada por los equipos. El docente debe rescatar la información que considere más relevante para dar un contexto claro de nuestro autor, Platón, y el diálogo por analizar, *La República*.

Duración por bloques, de a-d 15 minutos y de e-f 15 minutos.

Segunda Actividad (lectura y análisis del texto).

Duración 70 minutos.

El profesor, en coordinación con el grupo, entregará fotocopias del texto que se analizará o pedirá a los integrantes del grupo que busquen en la biblioteca el material, en nuestro caso concreto el *Diálogo La República*, en sus apartados 514a al 517c. Que se leerá y analizará de la siguiente manera durante la clase:

I) En un primer momento, se lee el texto en voz alta ante el grupo, la lectura puede realizarse de manera rotatoria por los diferentes integrantes del grupo, o por una sola persona que lea de manera íntegra el texto, o por dos alumnos que lean cada uno la parte correspondiente a un participante del diálogo, dependerá del criterio del docente y de acuerdo a las circunstancias del grupo. Esta primera lectura la podemos denominar la lectura global del texto. En caso de que existan conceptos poco claros para los alumnos, el docente debe definirlos lo mejor posible, apegado a la interpretación del autor. Duración de la actividad 20 minutos.

II) A la primera lectura sigue una lectura reflexiva, que se realiza de manera individual y en la que cada alumno tiene la posibilidad de entablar un diálogo con el texto a interpretar, tiene la posibilidad de reestructurar los contenidos del texto desde su situación concreta para ello puede servirse de diversos elementos, como poder subrayar las ideas principales del texto, poder realizar una síntesis escrita acerca de lo que ha leído, es importante señalar que el escrito que se realice no debe ser muy extenso, no mayor a media cuartilla. Para apoyar la lectura reflexiva y la construcción de una síntesis personal que ayude a la comprensión del texto, se proponen como apoyo las siguientes preguntas:

- ¿Con qué se compara nuestra naturaleza y su educación?
- ¿Cuál es la descripción que se da de los prisioneros en el interior de la caverna?
- ¿Qué es lo único que pueden ver, y que consideran como real, los prisioneros en la caverna?
- ¿Qué sucedería con un prisionero que fuese liberado y que ahora pudiera contemplar lo que antes no podía?
- ¿Cómo sería la adaptación del esclavo respecto a lo que antes no podía ver?
- ¿Qué pasa con el esclavo que ha contemplado el sol y regresa a la caverna, cuáles son las reacciones que encuentra en sus compañeros?
- ¿Cuál es el significado que encierra la alegoría de la caverna?

Como elemento extra que puede ayudar a la mejor comprensión del texto, se pide al alumno que dibuje un esquema que le de la mejor idea de la distribución de los diferentes elementos del mito de la caverna.

Duración de la actividad 20 minutos.

III) Después tenemos una primera recapitulación parcial oral, es decir, el docente en base a las preguntas de las que se apoyó el alumno para su lectura reflexiva iniciará el diálogo con sus alumnos, quienes hasta éste momento, sólo han dialogado con el texto, ahora el diálogo del alumno se abre con el docente y con sus pares, se debe iniciar con una reconstrucción del mito de manera general, es conveniente apoyarse en una representación gráfica del mito. Aquí el docente debe tener especial cuidado de no perderse, ni dejar que los alumnos se pierdan, en temas secundarios o de poca importancia para el tema central del texto. Después de la reconstrucción del mito se pasa a la interpretación del mismo, en este nivel el docente puede focalizar el tema con preguntas de apoyo como:

-¿Qué dice el autor? (Comprensión de conceptos y giros utilizados por el autor, ver la intencionalidad del autor)

-¿Cómo lo dice? (Estilo y matices utilizados por el autor, qué es una alegoría y cómo Platón se sirve de ella)

-¿Qué quiere decir? (Determinar el contenido real de la alegoría, apoyarse en el material investigado de manera previa a la clase)

-¿Qué es lo que no quiere decir? (Eliminar interpretaciones incorrectas del texto, o que más se alejan de su sentido original)

-¿Por qué y para qué lo dice? (Coherencia del texto con el pensamiento global del autor)

-¿Está bien expresado? (Valoración crítica del texto)

Duración de la actividad 20 minutos.

IV) Repaso total, el docente o incluso un alumno con los elementos suficientes, llevará a cabo una síntesis en torno a lo que se ha dialogado acerca del texto y desde el texto, para rescatar la temática que nos interesa desarrollar para la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas. Tratando de que tal temática pueda ser aplicada o ejemplificada en casos concretos lo más actual posible. Quizá, un buen ejemplo para ilustrar el mito de la caverna de Platón lo podemos encontrar en una serie de mediaciones o equiparaciones con la película *Matrix*, en especial con la ilustración de la existencia de dos mundos, uno aparente y otro real, o en términos de informática, un mundo real y otro virtual.

Duración de la actividad 10 minutos.

Como se ha hecho notar en nuestra propuesta, se ha considerado de manera determinante, que las tareas de análisis de textos en filosofía se deben de realizar en una combinación de las actividades individuales con las dinámicas grupales, se reconstruye el conocimiento pero en relación con los otros, sólo así los alumnos contarán con mayores posibilidades de expresión y comunicación, no sólo con el docente, a su vez, con sus pares, lo que nos da una mayor posibilidad de que el conocimiento generado en el alumno sea cada vez más significativo, con la opción de enfrentarse a situaciones más cotidianas y menos abstractas, poder ejercitarse en la *phrónesis* interpretativa de la cotidianidad, desde una

hermenéutica analógica, que puede y debe fomentar un clima de respeto mutuo y de libertad entre los participantes en el diálogo, lo que daría la posibilidad al alumno de comunicar su opinión y defenderla, así como aceptar errores y corregirlos, lo que podemos llamar junto con Gadamer, el ejercitarse en el arte de no tener razón.

5. 2. 2 SEGUNDA LECTURA DE TRABAJO

LA TEORÍA DE LA REMINISCENCIA

Para el desarrollo de la segunda lectura de trabajo, se retomará la unidad, el tema y el problema planteados en la primera lectura de trabajo, de hecho la segunda lectura se encuentra sugerida en el programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, un fragmento del *Diálogo Menón*, en donde Platón nos presenta su teoría de la reminiscencia, en los números 80d al 82a y del 85c al 86b que ha continuación presentamos, de acuerdo a la traducción propuesta en los *Diálogos* de Platón, tomo II de la casa editorial Gredos de Madrid, del año 1992.

"Sóc.-... Y ahora, <<qué es la virtud>>, tampoco yo lo sé; pero tú, en cambio, tal vez sí lo sabías antes de ponerte en contacto conmigo, aunque en este momento asemejes a quien no lo sabe. No obstante, quiero investigar contigo e indagar qué es ella.

Men.- ¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿Cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías?

Sóc.- Comprendo lo que quieres decir, Menón. ¿Te das cuenta del argumento erístico que empiezas a entretener: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe –puesto que ya lo sabe, y no hay necesidad alguna entonces de búsqueda-, ni tampoco lo que no sabe –puesto que, en tal caso, ni sabe lo que ha de buscar-.

Men.- ¿No te parece, Sócrates, que ese razonamiento está correctamente hecho?

Sóc.- A mí no.

Men.- ¿Podrías decir por qué?

Sóc.- Yo sí. Lo he oído, en efecto, de hombres y mujeres sabios en asuntos divinos...

Men.- ¿Y qué es lo que dicen?

Sóc.- Algo verdadero, me parece, y también bello.

Men.- ¿Y qué es, y quiénes lo dicen?

Sóc.- Los que lo dicen son aquellos sacerdotes y sacerdotisas que se han ocupado de ser capaces de justificar el objeto de su ministerio. Pero también lo dice Píndaro y muchos otros de los poetas divinamente inspirados. Y las cosas que dicen son éstas –y tú pon atención si te parece que dicen verdad: afirman, en efecto, que el alma del hombre es inmortal, y que a veces termina de vivir –lo que llaman morir-, a veces vuelve a renacer, pero no perece jamás. Y es por eso por lo que es necesario llevar la vida con la máxima santidad, porque de quienes...

Persefone el pago de antigua condena
haya recibido, hacia el alto sol en el noveno año
el alma de ellos devuelve nuevamente,
de las que reyes ilustres
y varones plenos de fuerza y en sabiduría insignes
surgirán. Y para el resto de los tiempos héroes sin mácula

por los hombres serán llamados.

El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay de que asombrarse si es posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto, antes también conocía. Estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma, y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa –eso que los hombres llaman aprender-, encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia.

No debemos, en consecuencia, dejarnos persuadir por ese argumento erístico. Nos volvería indolentes, y es propio de los débiles escuchar lo agradable; este otro, por el contrario, nos hace laboriosos e indagadores. Y porque confío que es verdadero, quiero buscar contigo en que consiste la virtud.

Men.- Sí, Sócrates, pero ¿cómo es que dices eso de que no aprendemos, sino que lo que denominamos aprender es reminiscencia? ¿Podrías enseñarme que es así?

Sóc.- Ya te dije poco antes, Menón, que eres taimado; ahora preguntas si puedo enseñarte yo, que estoy afirmando que no hay enseñanza, sino reminiscencia, evidentemente para hacerme en seguida caer en contradicción conmigo mismo.

Men.- ¡No, por Zeus, Sócrates! No lo dije con esa intención, sino por costumbre. Pero, si de algún modo puedes mostrarme que en efecto es así como dices, muéstramelo.

...

Sóc.- ¿Qué te parece, Menón? ¿Ha contestado él [tu sirviente] con alguna opinión que no le sea propia?

Men.- No, con las tuyas.

Sóc.- Y, sin embargo, como dijimos hace poco, antes no sabía.

Men.- Es verdad.

Sóc.- Estas opiniones, entonces, estaban en él, ¿o no?

Men.- Sí.

Sóc.- El que no sabe, por lo tanto, acerca de las cosas que no sabe, ¿tiene opiniones verdaderas sobre eso que efectivamente no sabe?

Men.- Parece.

Sóc.- Y estas opiniones que acaban de despertarse ahora, en él, [en el sirviente de Menón] son como un sueño. Si uno lo siguiera interrogando muchas veces sobre esas mismas cosas, y de maneras diferentes, ten la seguridad de que las acabaría conociendo con exactitud, no menos que cualquier otro.

Men.- Posiblemente.

Sóc.- Entonces, ¿llegará a conocer sin que nadie le enseñe, sino sólo preguntándole, recuperando él mismo de sí mismo el conocimiento?

Men.- Sí.

Sóc.- ¿Y este recuperar uno el conocimiento de sí mismo, no es recordar?

Men.- Por supuesto.

Sóc.- El conocimiento que ahora tiene, ¿no es cierto que o lo adquirió, acaso, alguna vez o siempre lo tuvo?

Men.- Sí.

Sóc.- Si, pues, siempre lo tuvo, entonces siempre también ha sido un conocedor; y si, en cambio, lo adquirió alguna vez, no será por cierto en esta vida donde lo ha adquirido. ¿O le ha enseñado alguien geometría? Porque éste se ha de comportar de la misma manera con cualquier geometría y con todas las demás disciplinas. ¿Hay, tal vez, alguien que le haya enseñado todo eso? Tú tendrías, naturalmente, que saberlo, puesto que nació en tu casa y en ellas se ha criado.

Men.- Sé muy bien que nadie le ha enseñado nunca.

Sóc.- ¿Tiene o no tiene esas opiniones?

Men.- Indudablemente las tiene, Sócrates.

Sóc.- Si no las adquirió en esta vida, ¿no es ya evidente que en algún otro tiempo las tenía y las había aprendido?

Men.- Parece.

Sóc.- ¿Y no es ése, tal vez, el tiempo en que él no era todavía un hombre?

Men.- Sí.

Sóc.- Si, pues, tanto en el tiempo en que es hombre, como en el que no lo es, hay en el opiniones verdaderas, que, despertadas mediante la interrogación, se convierten en fragmentos de conocimientos, ¿no habrá estado el alma de él, en el tiempo que siempre dura, en posesión del saber. Es evidente, en efecto, que durante el transcurso del tiempo todo lo es y no lo es un ser humano.

Men.- Parece.

Sóc.- Por tanto, si siempre la verdad de las cosas está en nuestra alma, ella habrá de ser inmortal. De modo que es necesario que lo que ahora no conozcas –es decir, no recuerdes- te pongas valerosamente a buscarlo y a recordarlo.”⁸

Lectura y análisis del texto propuesto.

Teoría de la reminiscencia.

Duración de la actividad 1 hora 40 minutos.

Actividades previas a la clase (Dar contexto a la lectura)

Trabajo introductorio, el docente dejara como actividades previas a la lectura en clase la investigación y desarrollo de los siguientes puntos:

1. Para ubicar a nuestro autor y su obra, temporal y espacialmente, se pide que el alumno revise algunas cronologías muy generales del periodo a tratar y un mapa del mundo helénico antiguo, se pueden emplear las referencias sugeridas en el apartado anterior.
2. Se le pide al alumno que investigue en forma muy breve, en un máximo de una cuartilla, la vida y la producción escrita atribuida a Platón, en especial se debe dar una explicación muy breve de la teoría de la reminiscencia en Platón, se puede apoyar el alumno en algún buscador de internet que facilite el acceso a la información.

⁸ **Platón. Diálogos Tomo II. Menón. 80d-82a y 85c-86b.**

3. El alumno debe ubicar el diálogo en cuestión: cuál es el tema principal del diálogo, como se encuentra dividido, a qué época de la producción filosófica de Platón pertenece.

Primera Actividad (socialización del conocimiento).

Duración 30 minutos.

Para compartir la información del trabajo previo se sugiere la cooperación guiada o estructurada. Se llevará a cabo antes de la lectura del texto. El trabajo se realiza en díadas y se enfoca a actividades cognitivas, para el procesamiento de información. El docente divide el grupo en parejas o díadas, los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de emisor-recitador y receptor-examinador. Los pasos son:

- a) El compañero A lee sus preguntas y respuestas al compañero B.
- b) El participante B le da retroalimentación al compañero A, sin consultar sus apuntes.
- c) Después el participante B lee sus preguntas y sus respuestas al compañero A.
- d) El participante A le da retroalimentación al compañero B, sin consultar sus apuntes.
- e) Ambos trabajan la información, buscando puntos en común y con el apoyo de sus apuntes.
- f) Entre ambos preparan y redactan un pequeño resumen de lo más significativo que lograron investigar.
- g) El profesor escoge al azar, tres o cuatro díadas que presenten al grupo su material.
- h) El profesor realiza un resumen de lo más relevante del material presentado y que sirva de contexto a la lectura que se realizará.

A lo largo de la actividad es indispensable el trabajo de monitoreo por parte del profesor. La duración de la actividad por bloques es de a-f de 15 minutos y de g-h de 15 minutos.

Segunda Actividad (lectura y análisis del texto).

Duración 70 minutos.

El profesor, en coordinación con el grupo, entregará fotocopias del texto que se analizará o pide que lo busquen en alguna biblioteca a la que tengan acceso, en nuestro caso concreto el *Diálogo Menón*, en sus apartados 80d-82a y 85c-86b. Que se leerá y analizará de la siguiente manera:

I) En un primer momento, se lee el texto en voz alta ante el grupo, la lectura puede realizarse de manera rotatoria por los diferentes integrantes del grupo o por una sola persona que lea de manera íntegra el texto, dependerá del criterio del docente y de acuerdo a las circunstancias del grupo. Esta primera lectura la podemos denominar la lectura global del texto. En éste

primer acercamiento, si existen conceptos oscuros o ambiguos, el docente debe aclarar el sentido que tiene en el lenguaje propio del autor a tratar. Duración de la actividad 20 minutos.

II) A la primera lectura sigue una lectura reflexiva, que se realiza de manera individual y en la que cada alumno tiene la posibilidad de entablar un diálogo con el texto a interpretar, se le presenta la opción, al alumno, de reestructurar los contenidos del texto desde su situación concreta para ello puede servirse de diversos elementos, como poder subrayar las ideas principales del texto, poder realizar una síntesis escrita acerca de lo que ha leído, es importante señalar que el escrito que se realice no debe ser muy extenso, no mayor a media cuartilla. Para apoyar la lectura reflexiva y la construcción de una síntesis personal que ayude a la comprensión del texto, se proponen como apoyo las siguientes preguntas:

-¿Qué tema es el que mueve a Sócrates y a Menón a entablar el diálogo en cuestión?

-¿Qué ideas acerca del alma se manejan en el fragmento del diálogo que se analiza?

-¿Qué es la reminiscencia en los términos de Platón?

-¿Por qué para Platón el hombre no aprende?

-De acuerdo con la lectura, ¿cómo llega a conocer el hombre?

-¿Por qué el alma humana tiene que ser inmortal para Platón?

Duración de la actividad 20 minutos.

III) Después tenemos una primera recapitulación parcial oral, es decir, el docente en base a las preguntas de las que se apoyó el alumno para su lectura reflexiva iniciará el diálogo con sus alumnos, quienes hasta éste momento, sólo han dialogado con el texto, ahora el diálogo del alumno se abre con el docente y con sus pares, se debe iniciar con una reconstrucción del fragmento del diálogo que se analiza. Aquí el docente debe tener especial cuidado de no perderse, ni dejar que los alumnos se pierdan, en temas secundarios o de poca importancia para el tema central del texto, o de nuestro interés, en este caso, la reminiscencia. Después se pasa a la interpretación de los temas centrales, el alma y la reminiscencia, en este nivel el docente puede focalizar el tema con preguntas de apoyo como:

-¿Qué dice el autor? (Comprensión de conceptos y giros utilizados por el autor, ver la intencionalidad del autor)

-¿Cómo lo dice? (Estilo y matices utilizados por el autor)

-¿Qué quiere decir? (Determinar el contenido del fragmento que se ha leído, apoyarse en el material investigado de manera previa a la clase)

-¿Qué es lo que no quiere decir? (Eliminar interpretaciones incorrectas del texto, o que más se alejan de su sentido original tratado por Platón)

-¿Por qué y para qué lo dice? (Coherencia del texto con el pensamiento global del autor)

-¿Está bien expresado? (Valoración crítica del texto)

Duración de la actividad 20 minutos.

IV) Repaso total, el docente o incluso un alumno con los elementos suficientes, llevará a cabo una síntesis en torno a lo que se ha dialogado acerca del texto y desde el texto, para rescatar la temática que nos interesa desarrollar para la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas. Tratando de que tal temática pueda ser aplicada o ejemplificada en casos concretos lo más actual posible.

Duración de la actividad 10 minutos.

En las dos lecturas que se han propuesto para el análisis de textos de filosofía, no son los pasajes completos que se consideran en el programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, ello responde a que los fragmentos sugeridos son muy extensos, y ya que se propone que la lectura se haga en el interior del aula, durante el tiempo asignado a la materia, la extensión de las lecturas se debe de calcular en términos de tiempo, de 25 a 35 minutos aproximadamente, si se quiere ser coherente con los tiempos asignados para cada actividad de nuestra propuesta de trabajo. Las lagunas o vacíos que pudieran presentarse en los fragmentos de las lecturas sugeridas deben de salvarse por la intervención del docente, quien puede elaborar un resumen que le de mayor coherencia al fragmento. Lo que no puede ser sustituido es que los fragmentos que se escojan de los diferentes filósofos, proporcionen una idea clara del concepto o los conceptos que se desean trabajar con determinado autor.

5. 2. 3 TERCERA LECTURA DE TRABAJO RAZÓN Y FE EN SAN AGUSTÍN

En el desarrollo de la tercera lectura de trabajo, se retomará de la unidad III, del programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, el tema 3.1 San Agustín, que de acuerdo al programa de la asignatura se sugiere en las estrategias didácticas la lectura de algunos fragmentos de *La ciudad de Dios*, del libro V capítulo IX apartado 2 al libro V capítulo X apartado 2, que ha continuación presentamos, de acuerdo a la traducción propuesta en las *Obras completas* de San Agustín, tomo XVI de la casa editorial Biblioteca de Autores Cristianos (BAC) de Madrid, del año 2000.

"¿Y cuáles son los temores de Cicerón ante la presciencia del futuro para que se empeñe en anularla en su detestable discusión? Helos aquí: si los hechos futuros son todos conocidos, han de suceder según el orden de ese previo conocimiento. Si han de suceder según ese orden, ya está determinado tal orden para Dios, que lo conoce de antemano. Ahora bien, un orden determinado de hechos exige un orden determinado de causas, ya que no puede darse hecho alguno sin una causa eficiente anterior. Y si el orden de las causas, por las que sucede todo cuanto sucede, está ya fijado, <<todo sucede –afirma Cicerón– bajo el signo de la fatalidad>>. Si esto es así, nada depende de nosotros, no existe el libre albedrío de la voluntad. <<Si concedemos esto –prosigue–, se derrumba toda la vida humana: ¿para qué promulgar leyes? ¿Para qué reprender ni hablar, vituperar o exhortar? Se prescribirán premios para los buenos y castigos para los malos, pero sin justicia alguna>>.

Así, pues, para evitarle a la humanidad unas secuelas tan indignas, tan absurdas, tan perniciosas, se niega Cicerón a admitir la presciencia del futuro. De esta forma somete al espíritu religioso a un angustioso dilema: es necesario elegir una de estas dos realidades: o que algo dependa de nuestra voluntad, o que exista el conocimiento previo del futuro. Las dos cosas a la vez –opina él– son incompatibles; afirmar una es anular la otra: si elegimos la presciencia del futuro, hemos anulado el libre albedrío de la voluntad; si elegimos el libre albedrío, hemos anulado la presciencia del futuro.

Pero este gran hombre que es Cicerón, tan sabio, defensor tantas veces y con tanta maestría de los intereses de la humanidad, puesto en esta alternativa, elige el libre albedrío. Para dejarlo sólidamente establecido, nos hace ateos.

Sin embargo, el hombre que tiene espíritu religioso elige ambas cosas a la vez, confiesa ambas cosas y ambas cosas las fundamenta en la fe de su religión. ¿Cómo es posible, preguntará Cicerón? Porque, si se da el conocimiento de lo por venir, se sigue la concatenación de todas aquellas razones que nos hacen desembocar en que nada depende de nuestra voluntad. Y al revés, si admitimos que algo está en nuestra voluntad, los mismos argumentos, vueltos sobre sus pasos, nos llevan a demostrar que no hay presciencia del futuro. Veámoslo: si existe la libertad, hay acciones que caen fuera del destino. Si esto es así, tampoco está determinado el orden de todas las causas. Si el orden de las causas no está determinado, tampoco está determinado el orden de los hechos para el conocimiento previo

de Dios, puesto que no pueden darse sin unas causas eficientes que los precedan. Y si el orden de los acontecimientos no está determinado en la presciencia de Dios, no todo sucederá como El lo previó. Ahora bien, si no todo ha de suceder tal como el lo tenía previsto, luego no existe –concluye Cicerón– la presciencia en Dios de todos los futuros.

Contra esta sacrílega e impía audacia nosotros afirmamos que Dios conoce todas las cosas antes de que sucedan, y que nosotros hacemos voluntariamente aquello que tenemos conciencia y conocimiento de obrar movidos por nuestra voluntad. No decimos que todo suceda por el destino; es más, afirmamos que nada ocurre bajo su influjo. La palabra destino, tal como se suele usar, es decir, la posición de los astros en el momento de la concepción del nacimiento de alguien, es una expresión sin contenido que de nada sirve, como ya hemos demostrado. En cuanto al orden de las causas, en el que ocupa un lugar primordial la voluntad de Dios, ni lo negamos, ni lo llamamos destino, a no ser que el término fatum lo hagamos derivar de fari, que tiene el sentido de hablar. No podemos negar que está escrito en la Sagradas Escrituras: Dios ha dicho una cosa, y dos cosas que he escuchado: <<que Dios tiene el poder y el Señor tiene la gracia; que tú pagas a cada uno según sus obras>>. Las palabras Dios ha dicho una cosa significan algo inmutable, es decir, que ha hablado de una manera irrevocable, tal como conoce de una manera invariable todo lo que ha de venir y lo que El mismo ha de hacer. En este sentido podríamos usar la palabra fatum (destino), como derivada de fari, si no fuera que este vocablo suele interpretarse en el otro sentido, al que no queremos ver inclinado el corazón del hombre. Pero de que para Dios esté determinado el orden de las causas, no se sigue que ya nada quede bajo nuestra libre voluntad. En efecto, nuestras voluntades mismas pertenecen a ese orden de causas, conocido de antemano por Dios en un determinado orden, puesto que la voluntad del hombre es la causa de sus actos. Por eso, quien conoce de antemano todas las causas de los acontecimientos, no puede ignorar, en esas mismas causas, nuestras voluntades, conocidas también por El como las causas de nuestros actos.

El mismo enunciado concedido por Cicerón de que nada sucede sin que le preceda una causa eficiente basta para rebatirle en esta cuestión. ¿De qué le sirve afirmar que nada existe sin una causa, pero que no toda causa es fatal, puesto que hay causas fortuitas, causas naturales y causas voluntarias? Basta con haber reconocido que todo cuanto sucede, sucede por una causa anterior. Nosotros no negamos la existencia de las causas llamadas fortuitas (de donde ha tomado el nombre la fortuna). Las llamamos ocultas, y las atribuimos a la voluntad de Dios o de cualquier otro espíritu. En cuanto a las causas naturales, en modo alguno las queremos excluir de la voluntad de quien es el autor y el creador de toda naturaleza. Y referente a las causas voluntarias, o bien provienen de Dios, o de los ángeles, o de los hombres, o de alguno de los animales, si es que voluntad podemos llamar a los impulsos de los seres vivos privados de razón, cuando según su propia naturaleza, realizan, apetecen o rehúyen algo. Al hablar de las voluntades de los ángeles me refiero tanto a los buenos, llamados <<ángeles de Dios>>, como a los malos, a quienes llamamos <<ángeles del diablo>> o también demonios. Y con los hombres lo mismo, se trata tanto de los buenos como de los malos.

Consecuencia de lo anterior es que no existen más causas eficientes de cuanto sucede que las voluntarias, es decir, procedentes de esa naturaleza que es soplo vital. Porque también llamamos soplo a este aire o viento. Pero como es un cuerpo, no es el soplo vital. En realidad, el soplo vital que todo lo vivifica, que es el creador de todo cuerpo y todo espíritu, es el mismo Dios, espíritu increado. En su voluntad reside el supremo poder, que ayuda a las voluntades buenas de los espíritus creados, juzga a las malas, a todas las ordena, y a unas les concede poderes y a otras se los niega. Del mismo modo que es el creador de toda naturaleza, es el dispensador de todo poder, aunque no de toda voluntad. En efecto, las malas voluntades no provienen de Dios por ser contrarias a la naturaleza, la cual sí proviene de El.

Respecto a los cuerpos, mayormente están sometidos a las voluntades, unos a las nuestras, es decir, las de todo ser viviente mortal, y preferentemente los hombres a las bestias; otros a las de los ángeles. Pero todos están sometidos principalmente a la voluntad de Dios, de quien dependen también las voluntades de todos, puesto que no tienen más poderes que los que El les concede.

La causa de los seres que produce, pero no es producida, es Dios. Hay otras causas que también producen, obran, pero son producidas, como son todos los espíritus creados, principalmente los racionales. Pero las causas corporales, que más bien son producidas que producen ellas, no hay por qué nombrarlas entre las causas eficientes, dado que todo su poder reside en lo que la voluntad de los espíritus realiza valiéndose de ellas.

¿Cómo, pues, es posible que el orden de las causas, que está determinado en la presencia de Dios, haga que nada dependa de nuestra voluntad, cuando en ese mismo orden de causas ocupan un lugar importante nuestras voluntades? Que se las entienda Cicerón con los que dicen que este orden de causas es fatal, o más bien le dan el nombre de destino, cosa que a nosotros nos causa repulsa, principalmente por el término, que no se ha solido entender de realidad alguna verdadera. Y cuando niega Cicerón que el orden de las causas está totalmente determinado y perfectamente conocido en la presciencia de Dios, se hace más detestable él para nosotros que para los estoicos. Porque o bien niega la existencia de Dios, cosa que ya intentó, por cierto, valiéndose de una tercera persona en su obra De natura deorum; o bien, si reconoce la existencia de Dios, al negarle el conocimiento del futuro no hace otra cosa que repetir aquello que dice el necio para sí: <<No hay Dios>>. Porque quien no conozca de antemano todos los acontecimientos futuros, ciertamente no es Dios. De ahí que nuestras voluntades en tanto pueden algo, en cuanto Dios las ha querido y previsto que pudieran. Por tanto, lo que ellas pueden, lo pueden con toda certeza, y lo que ellas van a hacer, lo han de hacer ellas mismísimas por tener previsto El, cuya ciencia es infalible, que podrían y que lo realizarían. De ahí que, si se me ocurriera aplicarle el nombre de destino a alguna realidad, diría que el destino es propio de lo más inferior, y de lo superior es la voluntad, que tiene sometido a lo inferior bajo su poder. Preferiría decir eso antes que en virtud de ese orden de causas, llamado destino a su antojo por los estoicos, despojar de su albedrío a nuestra voluntad.

Ya no hay por qué tener miedo a aquella necesidad por temor de la cual los estoicos hicieron tan grandes esfuerzos para distinguir las causas de los seres, de tal forma que a unas las lograron sustraer de toda necesidad, y a otras las sometieron a ella. Entre las que quisieron dejar fuera de la necesidad dieron un puesto a nuestra voluntad para evitar que no fuera libre si la dejaban bajo la necesidad.

Si hemos de llamar necesidad, con relación a nosotros mismos, a aquella fuerza que no está en nuestra mano, sino que, aunque no queramos, ella obra lo que está en su poder, como es la necesidad de la muerte, es evidente que nuestra voluntad, causa de nuestro buen o mal vivir, no está sometida a tal necesidad. En efecto, muchas cosas hacemos que, si no quisiéramos, no las haríamos. Y en primer lugar el querer mismo: si queremos, existe; si no queremos, deja de existir: porque no vamos a querer si no queremos.

Pero si definimos la necesidad como aquello que nos hace decir: <<es necesario que esto sea o suceda así>>, no veo por qué la hemos de temer como si nos privase de nuestra libertad. De hecho no sometemos bajo necesidad alguna la vida y la presciencia de Dios cuando decimos que es necesario que Dios viva siempre y lo sepa todo. Tampoco queda disminuido su poder cuando afirmamos que no puede morir o equivocarse. Ciertamente que no lo puede, pero si lo pudiera su poder sería, naturalmente, más reducido. Así que muy bien está que llamemos omnipotente a quien no puede morir ni equivocarse. La omnipotencia se muestra en hacer lo que se quiere, no en sufrir lo que no se quiere. Si esto tuviera lugar, jamás sería omnipotente. De ahí que algunas cosas no le son posibles, precisamente por ser omnipotente.

Esto mismo sucede al decir que es necesario, cuando queremos, querer con libre albedrío. Decimos una gran verdad, y no por ello sometemos al mismo libre albedrío a la necesidad que priva de la libertad. Ahí están nuestras voluntades; son ellas mismas quienes hacen lo que hacemos queriendo. Y no lo harían si no quisiéramos. Pero cuando alguien soporta algo a pesar suyo, por voluntad de otros hombres, también en ese caso se trata de un efecto de la voluntad, que, aunque no suya, sí es una voluntad humana. Sin embargo, el poder en este caso es de Dios. (Porque si se tratase solamente de una voluntad que no pudiera realizar lo que quería, estaría impedida por otra voluntad más poderosa; e incluso en este caso la voluntad no sería otra cosa más que voluntad, y no de otro, sino de quien estuviese queriendo, aunque su deseo no se pudiera cumplir.) Así, pues, todo lo que el hombre sufre contra su voluntad no debe atribuírselo a la voluntad de los hombres o de los ángeles o de cualquier otro espíritu creado, sino a la de aquel que concede un determinado poder a quienes son capaces de querer.

No porque Dios hubiera previsto lo que iba a querer nuestra voluntad, va a dejar ésta de ser libre. Quien esto previó, previó algo real. Ahora bien, si quien previó el contenido futuro de nuestra voluntad tuvo conocimiento no de la nada, sino de algo real, se sigue que, según esa misma presciencia, algo depende de nuestra voluntad. Luego nada nos obliga a despojar a la voluntad de su albedrío para mantener la presciencia de Dios, ni a negar que Dios desconoce el futuro (sería una afirmación sacrílega) con el fin de salvar el libre albedrío

humano. Por el contrario, aceptemos una y otra verdad y ambas las confesamos leal y sinceramente: la una para nuestra rectitud en la fe, y la otra para nuestra rectitud en la conducta. Mal vive quien de Dios no cree rectamente. Lejos de nosotros el que, para afirmar nuestra libertad, neguemos la presciencia de aquel por cuyo favor somos o seremos libres.

Así, pues, no son inútiles las leyes, ni las reprensiones, ni las exhortaciones, ni las alabanzas, ni los vituperios. Todo esto estaba previsto por El, y tienen todo el valor que El previó que tendrían. Incluso las súplicas tienen valor para alcanzar aquello que El había previsto conceder a quienes lo pidiesen. Y justamente se dan premios a las buenas acciones y se establecen castigos para los delitos. Y no peca el hombre por haber previsto Dios que pecaría; es más, queda fuera de toda duda que cuando peca es él quien peca, porque Aquel cuya presciencia es infalible, conocía ya que no sería el destino, ni la fortuna, ni otra realidad cualquiera, sino el hombre mismo quien iba a pecar. Y si él no quiere, por supuesto que no peca. Pero si no hubiera querido pecar, también esto lo habría previsto Dios.”⁹

Lectura y análisis del texto propuesto.

Razón y fe en San Agustín

Duración de la actividad 2 horas 30 minutos.

Actividades previas a la clase (Dar contexto a la lectura)

Trabajo introductorio, el docente dejara como actividades previas a la lectura en clase la investigación y desarrollo de los siguientes puntos:

1. Para ubicar a nuestro autor y su obra, temporal y espacialmente, se pide que el alumno revise algunas cronologías muy generales del periodo a tratar.¹⁰
2. Se le pide al alumno que investigue en forma muy breve, en un máximo de una cuartilla, la vida y la producción escrita de San Agustín.¹¹
3. El alumno debe ubicar la obra de San Agustín en cuestión: cuál es el tema principal de la obra, qué motiva a su autor para la redacción de la misma, a qué periodo del pensamiento de nuestro autor pertenece.
4. ¿Quién fue Cicerón y cuál fue la línea de pensamiento que desarrollo en sus obras?
5. ¿Quiénes fueron los estoicos, en qué época y junto a qué otras escuelas de filosofía aparecieron, defínelas en sus líneas generales?
(Para la clase es necesario llevar pegamento, ilustraciones alusivas al tema, quizá un mapa ilustrativo de la época en cuestión, revistas y hojas de rota folio)

Primera Actividad (socialización del conocimiento).

⁹ **San Agustín. La Ciudad de Dios. V, IX, 2-V, X, 2.**

¹⁰ **Cfr. Gilson. La filosofía en la Edad Media. pp. 118-130**

¹¹ **Cfr. Beuchot. Manual de historia de la filosofía medieval. pp. 5-32**

Duración 20 minutos.

Para compartir la información del trabajo previo se sugiere la estrategia del rompecabezas, con una presentación al grupo de un periódico mural que contenga la información más relevante rescatada por el equipo. Se llevará a cabo antes de la lectura del texto. El trabajo se realiza de la siguiente manera:

- a) Se forman o integran equipos de cinco estudiantes, que trabajan con las cinco preguntas planteadas en las actividades previas a la clase, de hecho cada uno de los alumnos se encargará de investigar una pregunta en concreto, así cada alumno tiene asignada una parte del tema introductorio.
- b) Después, los miembros de los diversos equipos que han desarrollado la investigación en torno a la misma pregunta se reúnen, en lo que podemos denominar “grupos de expertos”, para compartir y discutir lo investigado por cada uno de ellos.
- c) De manera posterior, cada miembro regresa a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros. Así la única manera que tienen de aprender las otras secciones es aprendiendo de los demás y, por lo tanto se tiene que enfatizar la responsabilidad individual y grupal.
- d) Una vez, que cada miembro del equipo presente su material correspondiente, el equipo elabora un periódico mural que presenta al grupo.

En la estrategia del rompecabezas no se trabaja a la tradicional manera en que los equipos se reparten el trabajo, cada uno realiza una parte, o hay uno o dos quienes realizan la mayoría o todo el trabajo, y son los únicos que aprenden algo, la información no se comparte ni se discute con los integrantes de su equipo, ni con otros miembros del grupo, que casi siempre arroja como resultado que el trabajo que se ha elaborado sean fragmentos desintegrados o copias textuales, que no fueron puestas, de manera mínima, a discusión alguna. A lo largo de la actividad es indispensable el trabajo de monitoreo por parte del profesor. La duración de la actividad por bloques es de a-b de 10 minutos y de c-d de 10 minutos.

Segunda Actividad (lectura y análisis del texto).

Duración 130 minutos.

El profesor, en coordinación con el grupo, entregará fotocopias del texto que se analizará o pide a los miembros del grupo que lo busquen en alguna biblioteca a la que tengan acceso. El pasaje por analizar es la obra de San Agustín *La ciudad de Dios*, del libro V capítulo IX apartado 2 al libro V capítulo X apartado 2. Que se leerá y analizará de la siguiente manera:

I) En un primer momento, se lee el texto en voz alta ante el grupo, la lectura puede realizarse de manera rotatoria por los diferentes integrantes del grupo o por una sola persona que lea de manera íntegra el texto, dependerá del criterio del docente y de acuerdo a las circunstancias

del grupo. Esta primera lectura la podemos denominar la lectura global del texto. En éste primer acercamiento, si existen conceptos oscuros o ambiguos, incluso afirmaciones poco claras, el docente debe aclarar el sentido que tiene en el lenguaje propio del autor a tratar, San Agustín. Se debe tratar de apoyar en el trabajo realizado por los alumnos en la primera actividad, en especial sobre el desarrollo que hayan realizado de las escuelas helenísticas. Duración de la actividad 30 minutos.

II) A la primera lectura sigue una lectura reflexiva, que se realiza de manera individual y en la que cada alumno tiene la posibilidad de entablar un diálogo con el texto a interpretar, se le presenta la opción al alumno, de reestructurar los contenidos del texto a partir de los siguientes pasos:

- Reflexión, pensar el tema planteado de manera reiterada y relevante a lo largo del texto, anotando en un papel, a manera de borrador, las ideas que el texto le ha sugerido al alumno acerca de lo que es el tema principal. Por ejemplo, la incompatibilidad entre la presciencia de Dios y el libre albedrío humano planteado por Cicerón, que enfrenta aun dilema al hombre religioso, como es el caso de nuestro autor, San Agustín de Hipona, que él tratará de resolver demostrando que el dilema es sólo aparente y que en realidad no hay oposición entre la presciencia de Dios y el libre albedrío humano.

- Ordenación, se intenta establecer un orden de las ideas escogidas de tal manera que quede claro cuáles son las ideas principales y las secundarias, en este nivel se le debe insistir al alumno evitar agregar información que no aparezca en el texto a tratar.

- Enfoque, se revisa el tema principal que nos ofrece el texto y se trata de plantear como pregunta, para entender todo el texto que se ha leído como la respuesta a esa pregunta. Ahora bien, de las ideas que el alumno reflexionó, ordenó y enfoco va a seleccionar una que va a dirigir como tema central para elaborar una disertación, que se apoyará en las ideas secundarias que ha descubierto en el texto, tal vez no sea necesario utilizar todas las ideas que se han encontrado en el texto, o quizá el alumno tendrá que consultar otros textos de San Agustín que le sirvan de apoyo, es pertinente que el docente facilite una bibliografía lo suficientemente clara y accesible para el uso del alumno y el trabajo que esta por desarrollar.

III) Después el alumno llevará a cabo la redacción de una disertación, no mayor a 4 cuartillas y no menor a 2, que será evaluada y calificada por el docente y presentada al grupo, compuesta de los siguientes elementos:

- Introducción, se debe de justificar por qué se ha decidido tratar el tema que se aborda en la disertación, además se puede realizar alguna aclaración que permita precisar el sentido de los términos empleados por San Agustín en su texto.

- Tesis, se expone la idea fundamental que se va a defender a lo largo de la disertación.

- Argumentación, se exponen las razones que fundamentan nuestra tesis, que puede implicar alguno de los siguientes pasos; poner un ejemplo, dar información relevante acerca del tema, recurrir a alguna autoridad reconocida en el tema, aclarar supuestos de los cuales se esta partiendo, recurrir a otras afirmaciones que pueden ser más evidentes y que apoyen lo que se ha dicho, analizar las consecuencias de lo que se ha dicho y ver cómo esas consecuencias son correctas, mostrar la coherencia de la afirmación que se ha hecho, mostrar errores que se pudieran seguir si se niega lo que se esta afirmando,...

-Conclusión, se retoma la tesis de la disertación y se muestra como lo que se ha expuesto sirve para fundamentarla.

Duración de la actividad 80 minutos.

IV) Presentación de las disertaciones. El docente después de haber evaluado, todas y cada una de las disertaciones, escoge las que considere más adecuadas, unas 5 ó 7, para enlazar el tema abordado en el texto con el desarrollo temático del programa de la asignatura.

Duración de la actividad 20 minutos.

De ser posible, de acuerdo a las condiciones del grupo en su horario de clases, el docente puede dar una pausa entre la redacción final de la disertación y su entrega, con la separación de una sesión de trabajo, lo que permitiría que el alumno pudiera releer y revisar su disertación antes de entregarla al profesor. El ejercicio de elaborar una disertación, a manera de reporte de comprensión de lectura del texto abordado, es un ejercicio de auténtica formación filosófica, que abre el diálogo con el texto y los compañeros del salón de clases, además de estar acorde con los motivos y propósitos generales del curso de Historia de las Doctrinas Filosóficas, que señala, *que el alumno adquiera las capacidades y habilidades que se requieren para el desarrollo de trabajos intelectuales.*

Para abordar mejor el tema de la construcción de una disertación filosófica remito al texto de Miguel Ángel Gómez Mendoza, *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*, editado en Bogotá por la Cooperativa Editorial Magisterio, en el año 2005.

5. 2. 4 CUARTA LECTURA DE TRABAJO

REALISMO EXTREMO EN SAN AGUSTÍN

Para el desarrollo de la cuarta lectura de trabajo, se retomará de la unidad III, del programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, el tema 3.1 San Agustín, que de acuerdo al programa de la asignatura se indica en la descripción del contenido, 3.1 El platonismo en San Agustín. Realismo extremo y conocimiento. Para el desarrollo del contenido se abordará el problema de los universales a partir de una lectura clave de San Agustín tomada de su obra *Ochenta y tres cuestiones diversas*, cuestión 46, 1, 2. Que a continuación transcribimos, de acuerdo a la traducción propuesta en las *Obras completas* de San Agustín, tomo XL de la casa editorial Biblioteca de Autores Cristianos (BAC) de Madrid, del año 1995.

"CUESTIÓN 46 LAS IDEAS

Respuesta: 1. El nombre. Se dice que fue Platón el primero que empleó este nombre de Ideas. No que antes de que él lo inventase, y cuando este nombre no existía, tampoco existían las mismas realidades que él llamo ideas, ni eran conocidas por ninguno, sino tan sólo nombradas por unos con un nombre y por otros con otro. Porque se puede poner un nombre cualquiera a cualquier cosa desconocida que no tenga un nombre usual. En efecto, es inverosímil o que no haya habido filósofos antes de Platón, o que esas que Platón llama ideas, sean las realidades que sean, como he dicho, no las hayan entendido. Puesto que tanta fuerza se encierra en ellas que, si no han sido entendidas, nadie puede ser filósofo. También es de creer que fuera de Grecia han existido filósofos en otros pueblos. Lo cual hasta el mismo Platón lo ha afirmado, no sólo viajando para perfeccionar su sabiduría, sino que también lo recuerda en sus escritos. No se puede pensar que éstos, si existieron algunos, desconocieran las ideas, aunque ellos las hayan llamado quizá con otro nombre. Pero ya he dicho bastante sobre el nombre.

Veamos la realidad, porque vale la pena para estudiarla cuidadosamente y conocerla, dejando en libertad las palabras para que cada cual llame como quiera a esa realidad que haya conocido.

2. Nosotros podemos llamar a las ideas en latín formas o especies, para que se vea que traducimos una palabra por otra. Y si las llamamos razones nos apartamos de su etimología rigurosa, porque razones en griego se dice λόγοι no ideas. Con todo, quien quiera usar este vocablo no desnaturaliza por ello la misma realidad. Por supuesto que las ideas son las formas principales o las razones estables e inmutables de las cosas, las cuales no han sido formadas, y por ello son eternas y permanentes en su mismo ser que están contenidas en la inteligencia divina, y como ellas ni nacen ni mueren decimos que según ellas es formado todo lo que puede nacer y morir, y todo lo que nace y muere.

Conocimiento de las Ideas. En cuanto al alma, hay que negar que pueda contemplar las ideas, a no ser el alma racional, por esa parte de su ser por la que sobresale, es decir, por la

misma mente y razón, que es como su rostro, o su ojo interior e inteligible. Además, no toda y cualquier alma, asimismo racional, sino la que fuere santa y pura, ésta se afirma que es y que es idónea para tal visión, es decir, la que tuviese aquél mismo ojo con el que se ven estas cosas, sano, sincero y sereno, semejante a esas realidades que pretende ver.

Pues ¿qué hombre religioso y formado en la verdadera religión, aunque todavía no pueda contemplar esas cosas, va a atreverse a negar, más aún, no va a confesar que todas las cosas que existen, es decir, todo lo que se contiene en su género por su propia naturaleza específica para que existan, han sido procreadas por Dios creador, y que todas las cosas que viven, viven siendo El su autor, y que la conservación universal de las realidades, y el mismo orden por el cual las cosas que cambian ejecutan sus ciclos periódicos con un gobierno seguro, todas están guardadas y gobernadas por las leyes del Dios soberano? Asegurado y admitido todo esto, ¿quién va a atreverse a afirmar que Dios creó irracionalmente todas las cosas? Si eso no puede decirse y creerse con razón queda que todas las cosas han sido creadas con la razón. No con la misma razón de ser el hombre que el caballo, porque es absurdo pensar tal cosa. Ya que cada cosa ha sido creada con sus propias razones. Y ¿dónde hay que pensar que existen esas razones sino en la mente misma del Creador?. En efecto, El no contempla cosa alguna fuera de Sí para que lo que iba creando lo crease según aquello. Pensar tal cosa es sacrílego. Y si esas razones de todas las realidades creadas y por crear están contenidas en la mente divina, y en la mente divina no puede existir cosa alguna sino es eterno e inmutable, y a esas razones principales de las realidades Platón las llama Ideas, es que no solamente existen las ideas, sino que ellas mismas son verdaderas, porque son eternas y permanecen en su ser, e incommutables, por cuya participación resulta que existe todo lo que existe, de cualquier modo que existe.

Pero en cuanto al alma racional, supera a todas las cosas entre esas realidades que han sido creadas por Dios. Está próxima a Dios cuando es pura, y en la medida en que se hubiese unido a El por la caridad, en esa medida ella contempla inundada e iluminada por Él con aquella Luz inteligible, no por medio de ojos corporales, sino por la luz principal de su propio ser con la cual sobresale, es decir, por medio de su inteligencia, esas razones por cuya visión se hace felicísima. A esas razones, como he dicho, se las puede llamar ideas, formas, especies, razones, y a muchos se les permite llamarlas lo que quieran, pero solamente a muy pocos ver lo que es verdadero.”¹²

Para completar la información del tema, en torno al problema de los universales, en la bibliografía del programa de la asignatura, en la unidad correspondiente, se sugiere la lectura, de algunos pasajes del libro de Mauricio Beuchot, *El problema de los universales*, aunque no es un texto de un filósofo clásico es relevante la información que nos proporciona, por lo que a continuación transcribo algunos pasajes útiles en la reflexión del tema en cuestión, el realismo extremo en el pensamiento del obispo de Hipona.

"Ideas prototípicas como teoría de los universales.

¹² **San Agustín. Ochenta y tres cuestiones diversas. 46, 1-2.**

En cuanto a Platón, se ve claro que su teoría de las Ideas es una respuesta al problema de los universales. Las cosas individuales, sensibles, mutables e imperfectas, no pueden ofrecer conocimiento científico, sino mera opinión; y sólo pueden dar ese conocimiento tan imperfecto porque también su modo de ser es muy imperfecto; toda la perfección y el ser que tienen lo reciben de otras realidades perfectas (las Ideas) de las cuales participan.

Para San Agustín estas ideas existen en el Intelecto Divino (el Verbo), y a través de él son creadas las cosas individuales de la naturaleza como entidades que participan e imitan a las Ideas prototípicas. Es clara la relación que Agustín halla entre el Lógos neoplatónico y Cristo como el Lógos del prólogo al Evangelio de San Juan. Comentando el comienzo de dicho Evangelio, nos dice que todas las cosas han sido creadas a semejanza de las Ideas ejemplares que se encuentran en la Mente Divina, esto es, en Cristo, que es la Sabiduría o Lógos (Verbo) de la Divinidad. Por eso en Él las cosas tienen vida, al ser representadas por sus Ideas ejemplares, entendiendo por ese "tener vida" el tener la realidad auténtica que dan a participar a las cosas creadas. Acude a una comparación: así como la obra es vida en el artista o artífice, porque vive en él y participa de su vida, así también las cosas, antes de ser creadas, son vida en la Mente de la Divinidad. Y las cosas exteriores, que captamos sensiblemente, son una semejanza de esas ideas ejemplares, participando de ellas la realidad que tienen. Porque la realidad auténtica (designada aquí por la palabra "vida") solamente pertenece a las Ideas ejemplares que están en el Verbo.

Estas consideraciones nos muestran como las cosas fueron creadas por Dios con arreglo a sus prototipos universales. Los seres individuales no se dan en Dios con su individualidad, sino en Idea, tanto genérica como específica e individual, pero siempre en Idea. Aún más, se dan sobre todo en su prototipo universal, por ser más perfecto. Y, así, los universales tienen, para San Agustín, un status ontológico realista de tipo platónico: son realidades trascendentes, que existen en la mente divina separadas de los individuos y llenando desde ahí de ser y perfección –según su capacidad limitada- a las cosas individuales creadas. Por eso dice Agustín que las cosas son vida en la mente divina, al modo como se puede decir que los artefactos son vida en la mente del artífice. Fuera de Dios, las cosas son individuales, mudables, imperfectas; dentro de Dios, las cosas son universales, los seres son individuales, pero fuera de los individuos se encuentran sus universales, con existencia independiente de ellos y dependiente sólo del Ser divino. La teoría agustiniana de los universales se nos presenta, pues, como un realismo de tipo platónico, pero compaginado con los dogmas cristianos.

Naturaleza de las Ideas.

¿Qué son estas Ideas en sí que Agustín propone como universales? Ante todo, algunos nombres que les asigna nos dan un inicio de lo que entiende por ellas y nos revelan también su proximidad con Platón. A veces las llama, sin más, como Platón "ideae", aprovechando el uso latino de esa palabra claramente griega. También las llama "species", que sería la traducción más aproximada del vocablo griego "eidos", lo cual sugiere que son algo que marca otra cosa con la semejanza según la cual debe ser hecha. Aparece así mismo el nombre "formae", que da a entender algo de lo cual depende la existencia de las cosas materiales.

Además se encuentra el nombre "rationes", que a su vez traduce el vocablo griego "lógoi", y evoca algo como dador de consistencia a cosas que le son inferiores. Y también les da el nombre de "regulae", que evoca algo que preside de hechura de las cosas y su estructuración.

...

División y jerarquía de las Ideas.

Así como Platón distingue las Ideas más importantes y las relaciones entre ellas mismas, también Agustín se esfuerza por plantear un orden o jerarquía. Ya Platón hablaba de la dualidad de Ideas Bien-Belleza como la divinidad, y Agustín plantea a sí mismo la jerarquía de las Ideas en el seno mismo de Dios como Trinidad. Cristo es, de alguna manera, por excelencia la Idea del Padre, sin entender por ello que se menoscaba su carácter de Persona. Pero, si todas las cosas creadas e individuales participan de las ideas por la semejanza, Cristo es la misma Semejanza en sí, a saber la semejanza del Padre. De este modo, se pone en primer orden de jerarquía la Idea que permite la participación: la Semejanza. Viene después aquello que se participa, y entre las infinitas Ideas que pueden ser participadas por las cosas, aparecen los atributos primeros, tales como la verdad, el bien, la belleza, la unidad, el ser.

El ser y la unidad, como formas que residen en Dios, se ven atestiguadas por los Soliloquios. En ellos Agustín se dirige a Dios como Aquel del cual dependen el ser y la unidad de todas las cosas, y por participación del cual las cosas tienen la parcela de realidad que les compete. Otros atributos o formas que siguen en dignidad aparecen en esa misma obra. Por ejemplo, en Dios reside la verdad, por la que las cosas son verdaderas; en El residen el bien y la belleza; de El proceden la vida, la bienaventuranza y la sabiduría, pues El es la luz inteligible que ilumina a las cosas dándoles el ser y a los hombres dándoles además el conocimiento.

...

Función de las Ideas.

Entre las diversas funciones de las Ideas universales destaca la de ser reguladoras de los individuos, se constituyen en leyes de los mismos, que éstos deben cumplir para tener existencia. Así, el cuerpo que percibimos sensiblemente es de suyo inestabilidad y multitud, cosas alejadas del ser y la cognoscibilidad. Pero es inmutable y uno en la medida en que participa de su ejemplar divino, único que realiza en sí la unidad. Y como el cuerpo (al igual que toda otra cosa) requiere de unidad para existir, y ya que la unidad sólo se da en el modelo o Idea o ejemplar, consiguientemente el cuerpo debe de participar el ser y la unidad de aquello que es completamente uno.

La unidad les viene a las cosas individuales y múltiples por la estructuración que contienen sus Ideas respectivas, las cuales tienen unidad en cuanto la reciben del Verbo increado y anterior a ellas, donde residen. Pues el Verbo de Dios es unidad pura y verdad inmutable: por eso es el principio primario por el que fueron hechas todas las cosas. Y en El están contenidas de modo espiritual, unitario y primario, todas las cosas, tanto las que existen de hecho como las que existen en el futuro o han dejado de existir actualmente. Pero en El se dan todas como en un eterno presente, porque en El todo es vida y unidad, y, cuanto mayor es la unidad, más perfecta es la vida (o el ser).

Y es que por estar las Ideas en la Mente divina, en el Verbo o Lógos (Cristo), que es el Verbo creador, el Lógos creador, las Ideas sujetan a las cosas individuales, dispersas, múltiples, mudables, a un orden racional. Son razones de las cosas, ya que las presiden y organizan desde la Mente divina, a través del verbo. En un sentido claramente platónico, el hombre conoce plenamente las cosas por la intuición de las Ideas ejemplares correspondientes. Y esto lo recibe intuyéndolas en el Verbo divino, como cierta iluminación. Ese Verbo es pronunciado por Dios y, a su vez, pronuncia como una palabra todas las cosas. Por ese Verbo Dios pronuncia simultáneamente y sempiternamente todas las cosas, realizándolas al decirlas; y en El ha de conocerse todo si se lo quiere conocer con perfección. Porque en El se encuentran los prototipos como razones eternas de las cosas cognoscibles.

Este carácter de razones les da la función de modelos; son ideas prototípicas, a semejanza de las cuales existen las cosas individuales. Si el hombre quiere conocer las cosas perfectamente, es necesario que, mediante una labor de ascesis y elevación de la inteligencia, llegue a considerar en Dios –como con un conocimiento místico- las razones cabales de todas las cosas. Ahí tendrá el conocimiento auténtico de la realidad, en su modelo, que es el Pensamiento (Lógos) divino. A este Pensamiento divino sólo puede acceder siguiendo una vía mística, por una iluminación proveniente de Dios mismo, que le revela su Verbo interior y le da a conocer los ejemplares perfectos según los cuales ha creado el mundo sensible imperfecto. En este sentido –también platónico- las Ideas ejemplares son principios tanto del ser como del conocer.

Dado su carácter de modelos y de fuentes del ser, todas las cosas individuales participan de ellas su realidad. Las cosas individuales mantienen, pues, con ellas una relación de imitación y de participación. Pues las cosas creadas, los individuos, son mudables y perecederos, mientras que las Ideas no padecen mutación, y como el ser exige cierta estabilidad, los individuos participan el ser de los universales. Las cosas mudables requieren de un principio de ser, que es al mismo tiempo principio de verdad (estabilidad) y de actualidad (existencia). Pues bien, este principio es la Idea o Forma. Si bien hay formas inferiores, que animan a los seres individuales, las auténticas formas son las que se dan en la mente divina, a saber, las Ideas, que son plasmadas en la materia.

Aparece entonces su papel de principio de la creación. Por todas las características anteriores, no pueden menos que figurar como el plan o el conjunto de principios conforme al cual Dios efectúa la creación. Agustín, separándose del emanatismo plotiniano, defiende la creación del universo por Dios a partir de la nada. Dios crea de la nada, la materia y las Formas simultáneamente. La materia es el receptáculo de las formas, que se concretizan en ellas como formas sensibles, imitación y participación de las Formas ideales que preexisten en la Mente divina. Las cosas no fueron creadas en el tiempo, ya que antes de ellas –para Dios- no había tiempo; el tiempo empezó con las cosas: "Pues Dios creó entonces el tiempo". Dios creó, además, el universo de una sola vez, no por actos sucesivos; le imprimió una energía virtual, por la cual el mundo se va desarrollando progresivamente. Las formas concretas, que están conjuntas a la materia, representando a las Formas ideales, son como ciertos principios

o razones virtuales, como semillas que impulsan al universo a que continúe produciendo las cosas ya prefijadas por las Ideas. Las Formas ideales tienen como reflejo a las formas concretas en la materia, que van haciendo surgir las cosas individuales como si la materia fuera un campo en el que dichas formas se siembran a semejanza de las semillas. De ahí el nombre que les da Agustín de "razones seminales". Las Ideas, a través de las formas concretas, incoadas como razones seminales, informan la materia, le hacen adoptar las formas convenientes a cada especie y género de cosas individuales; y, así, llevando en estado latente las formas, la materia va realizándolas -por decirlo de alguna manera- evolutivamente. En todo caso, se trata de una aplicación de "principios de origen estoico y neoplatónico".

Finalmente, con respecto al hombre, las Ideas tienen una función iluminadora. Queriendo evitar el empirismo y el innatismo, la gnoseología agustiniana postula una continua iluminación del hombre por parte de Dios. Y esta iluminación la hace Dios mediante las Ideas, que revela al hombre que ha sabido convertirse en "hombre interior". A través de una conversión ascética hacia la intimidad del alma, el hombre encuentra en ella la iluminación cada vez más perfecta de todas las verdades relativas a Dios y a las cosas y esto es efectuado por medio de las Ideas que Dios le envía. Por ello, las Ideas tienen una función iluminadora del entendimiento humano.

De todo lo anterior se desprende que San Agustín concede a los universales un status ontológico de realidades trascendentes y separadas de los individuos, haciéndolos recidir en la Mente divina. No los pone como Platón, en un Tópos hiperuránios, pero, separándolos de los individuos, los pone como Ideas en la Mente divina. Por ello su postura ante el problema de los universales puede recibir el nombre de realismo extremo."¹³

Lectura y análisis de los textos propuestos.
Realismo extremo en San Agustín
Duración de la actividad 2 horas 30 minutos.

Actividades previas a la clase (Dar contexto a la lectura)

Trabajo de contextualización en torno al problema de los universales, el docente dejara como actividades previas a la lectura en clase la investigación de las siguientes cuestiones:

1. Se le pide al alumno que investigue en forma muy breve, en un máximo de una cuartilla, la vida y la producción escrita de San Agustín. ¹⁴
2. En qué consiste la teoría de la iluminación de San Agustín.
3. Qué fue el neoplatonismo, características y representantes más significativos.
4. Para dar contexto al problema, se le pide al alumno que investigue cómo aparece el

¹³ **Beuchot. El problema de los universales. pp. 70-82**

¹⁴ **Cfr. Beuchot. Historia de la filosofía griega y medieval. pp. 70-76**

problema de los universales. Se recomienda la lectura de la obra de Mauricio Beuchot, *El problema de los universales*.¹⁵

5. Cuáles son las posturas básicas que se han adoptado en torno al problema de los universales, defínelas en sus líneas generales.

Primera Actividad (socialización del conocimiento).
Duración 20 minutos.

Para compartir la información del trabajo previo se sugiere trabajo cooperativo por equipos, con una presentación al grupo de un mapa conceptual que contenga la información más relevante rescatada por el equipo y presentada por alguno de sus integrantes. Se llevará a cabo antes de la lectura del texto. El trabajo sigue los siguientes pasos:

- a) Se forman o integran equipos de cuatro o cinco estudiantes, que trabajan con las cinco preguntas planteadas en las actividades previas a la clase.
- b) Después, los miembros de los diversos equipos forman parejas con los miembros de un equipo diferente al propio. Realizan actividades de enseñanza recíproca, es decir, compartir la información que cada uno de ellos tiene acerca de cada pregunta que se ha planteado, buscan encontrar puntos en común y resumir la información.
- c) De manera posterior, cada miembro regresa a su grupo original para compartir y enseñar la información que socializó con sus compañeros de otros equipos.
- d) Una vez, que cada miembro del equipo comparte su material correspondiente, el equipo elabora un mapa conceptual, de la siguiente manera:

- Hace una lista de los conceptos más relevantes involucrados.
- Clasifica por niveles de abstracción e inclusividad las relaciones entre los conceptos.
- Identificar los conceptos nucleares, si son de mayor nivel de inclusividad que los otros se colocan en la parte superior del mapa, si no lo son se destacan con un color o señal diferente.
- El mapa se organiza jerárquicamente por niveles de inclusividad y todos los conceptos se deben vincular entre sí con líneas.
- El mapa debe acompañarse con una explicación que justifique su constitución, desde la perspectiva de los miembros del equipo correspondiente.

A lo largo de la actividad es indispensable el trabajo de monitoreo por parte del profesor. La duración de la actividad por bloques es de a-c de 10 minutos y d 10 minutos.

Segunda Actividad (lectura y análisis de los textos).
Duración 130 minutos.

¹⁵ **Cfr. Beuchot. El problema de los universales. pp. 11-61**

El profesor, en coordinación con el grupo, entregará fotocopias de los textos, o se le pide al grupo que los obtengan en una biblioteca, para que sean analizados de la siguiente manera:

I) En un primer momento, se leen los dos textos, el de San Agustín y el de Mauricio Beuchot, en voz alta ante el grupo, la lectura puede realizarse de manera rotatoria por los diferentes integrantes del grupo o por una sola persona que lea de manera íntegra el texto, lo cual es poco recomendable por la gran extensión de la lectura, dependerá del criterio del docente y de acuerdo a las circunstancias del grupo. Es recomendable que la segunda lectura, se realice de manera pausada, deteniéndose en cada subtema que aparece, y buscando aclarar los conceptos más oscuros y ambiguos, el docente debe aclarar el sentido que tiene en el lenguaje propio del autor a tratar, de suerte que la lectura no parezca tediosa o se vaya diluyendo el interés del grupo. Esta primera lectura la podemos denominar la lectura global del texto. Se deben buscar mediaciones con el trabajo realizado por los alumnos en la primera actividad. Duración de la actividad 30 minutos.

II) A la primera lectura sigue una lectura reflexiva, que se realiza de manera individual y en la que cada alumno tiene la posibilidad de entablar un diálogo con el texto a interpretar, se recomienda un trabajo con los textos de la siguiente manera:

- Buscar el argumento o los argumentos principales dentro del texto, lo cual equivale a saber encontrar la idea o las ideas principales de un texto, se refiere a la identificación o construcción del enunciado o los enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema, así será conveniente en un primer momento especificar el tema, el cual a veces coincide con el título o con el subtítulo del texto. Así nos formamos una representación global del texto, y consolidar la idea o las ideas principales, después de un análisis reflexivo sobre el valor de las ideas que se han considerado como importantes.

- Definición de términos claves, que se presentan en el argumento o los argumentos centrales del texto, lo que nos permite emitir juicios acerca del valor de la información y poder eliminar información trivial, secundaria o redundante. En tal punto, es claro que la identificación de la idea o las ideas principales no dependen sólo de las posibilidades que el texto abre al lector, ya que influyen fuertemente los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura.

- Contextualización del texto en la obra y pensamiento del autor. Aquí se busca circunscribir el texto de San Agustín dentro de la obra de su autor, pero en especial dentro de la problemática a la que hace referencia explícita, el problema de los universales, en tal sentido, nos debemos apoyar en el texto de Mauricio Beuchot que aclara de manera precisa el problema a discutir. En este ejercicio tratamos de buscar el desarrollo de la competencia interpretativa, apoyados en un texto clásico de filosofía y complementado con un comentarista, que viene a precisar y contextualizar la problemática que se aborda en el presente tema.

III) Después el alumno llevará a cabo la redacción de un resumen, que de la misma manera en que se identifican ideas principales, ambas actividades nos hablan del procesamiento macroestructural del texto, así la idea o las ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no a la inversa, ya que el resumen se basa en la jerarquización de información relevante y reducción de información irrelevante. Así para elaborar un resumen se

puede utilizar paráfrasis reductora, arreglo de información a nivel local y global y arreglo de marcadores semánticos de resumen ("por tanto", "en pocas palabras",...) para que el texto tenga sentido para el lector. De hecho, el resumen que se redacte tiene por objetivo el ser expuesto al grupo. En tanto estrategia de aprendizaje, el resumen nos obliga a pensar y reflexionar de manera consciente sobre el texto, a emplear conocimientos temáticos previos y a reformular los códigos y vocabularios del autor que se expresa en su texto. Y a pesar de que el resumen es reproductivo, en tanto se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes, a su vez nos encontramos ante una actividad compleja y de reconstrucción creativa.

Duración de la actividad 80 minutos.

IV) Presentación de los resúmenes elaborados por el grupo. El docente después de haber evaluado, todos los resúmenes, escoge las que considere más adecuados, unos 5 ó 7, para enlazar el tema abordado en el texto con el desarrollo temático del programa de la asignatura.

Duración de la actividad 20 minutos.

5. 3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para concluir con nuestro presente capítulo, considero pertinente hacer una reflexión en torno a un tema particularmente difícil en el ejercicio de la docencia y del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en general: la evaluación, que en realidad se entiende como la calificación-control asignada, por parte del profesor, al alumno en el desarrollo de un curso, sin embargo, *"como bien sabemos, la aproximación constructivista plantea que no debe de haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación."*¹⁶ El negarnos a enjuiciar nuestra práctica docente, que nos lleve a la toma de una postura ante los diversos criterios aplicables a la evaluación, nos conduce irremediabilmente a un arsenal de rutinas, totalmente contrario a lo que debería ser nuestra práctica docente, una fuente inagotable de aprendizaje, que reconoce en el alumno el fundamento de toda situación de aprendizaje en el aula, en donde se deben reconocer los alcances y las limitaciones del sujeto en torno a sus condiciones concretas y no ha partir de una norma preestablecida.

La evaluación del aprendizaje es un tema que se ha abordado desde diferentes perspectivas y que ha recibido diversas connotaciones, en el lenguaje común se ha comparado con calificación, control o acreditación, pero no se ha comprendido por completo la evaluación como un proceso que compromete no sólo a técnicos, especialistas o docentes, sino a todos los que participan de la acción educativa, es decir, la evaluación en tanto práctica docente debe reconocer las expectativas de los alumnos, quienes son los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, no basta aplicar un examen y reportar resultados, con la falsa creencia de que es posible evaluar desde criterios generalizados a todo un grupo o varios grupos de estudiantes, negando los procesos a los que están sujetos cualquier grupo y cualquier estudiante. Así se hace necesaria una orientación instrumentalista, se necesita una herramienta, del quehacer docente que permita una orientación correcta en la evaluación, aquí podemos destacar la importancia sobre el proceso desde un marco teórico-conceptual y una perspectiva crítica, *"es evidente que sin un referente psicopedagógico y/o curricular claro, las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo tecnista o en prácticas que privilegien lo burocrático-administrativo sobre lo académico. Sin un marco conceptual las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza."*¹⁷

La relación evaluación control se corresponde y opone de forma bipolar, son dos órdenes diferentes. El control se centra en la coherencia y homogeneidad, pero la evaluación esta en términos de significancia y significado, pues en ella se emite un juicio de valor. La evaluación control ha privilegiado la medición que apunta hacia la productividad y competencia como garantía de la industrialización en que nos encontramos, pero *"a pesar de que la medición puede servir como elemento para la evaluación; no la constituye, ya que no proporciona juicios de valor ni se interesa en comprender o mejorar procesos educativos."*¹⁸

¹⁶ **Díaz Barriga Arceo. Enseñanza situada. p. 126**

¹⁷ **Díaz Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 357**

¹⁸ **Monroy Dávila. La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía de lo cotidiano. p. 9**

Así las cosas, podemos distinguir varios tipos de evaluación, algunas de ellas son; la evaluación estimativa, que se orienta hacia lo cuantitativo, donde la cuantificación es la referencia, y la evaluación apreciativa, donde se privilegia el polo cualitativo. A su vez tenemos la evaluación reguladora y/o formativa, la cual reorganiza un sistema con la ayuda de métodos de feedback o retro-acción, y la evaluación de funciones terminales, evaluación certificativa o sumativa, en donde la función es categorizar, certificar y validar las prácticas, los comportamientos o los conocimientos, por tanto se encuentra centrada en el escenario de los resultados y del control.

Es pertinente, centrar nuestra atención en la evaluación formativa, ya que nos remite a una caracterización dinámica de la situación educativa, donde se dan múltiples cambios e interacciones de todo tipo entre los elementos que la configuran, así se puede intervenir en el proceso educativo antes de que concluya el ciclo escolar, para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Ello implica aceptar que no todo está dicho previamente a la puesta en práctica de una determinada secuencia didáctica, así como nos exige renunciar al supuesto de que la instrucción consigue sus fines indefectiblemente, o que la pura instrucción por sí misma asegura el aprendizaje en los alumnos. La elaboración de una estrategia de evaluación formativa requiere la referencia a un marco conceptual que precise y justifique convenientemente: los aspectos del aprendizaje del alumno que es necesario tener en cuenta, así como los métodos y técnicas que se utilizarán en la recogida de las informaciones que se consideran pertinentes; los principios que informarán la interpretación de los datos obtenidos y la elaboración de hipótesis diagnósticas acerca de las dificultades encontradas por los alumnos.; y, los pasos a seguir en la adaptación de la secuencia de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Si en el capítulo anterior hablábamos de una enseñanza situada, de manera simultánea podemos hablar de una evaluación situada, que considera lo particular del caso educativo que se atiende, es decir, se busca evaluar con equidad, proporción.

La elaboración de estrategias de evaluación formativa no es privativa de un único marco conceptual, y en tanto se articula en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en un instrumento fundamental de regulación del mismo y es indisoluble del marco de referencia conceptual mediante el cual se analiza. La evaluación formativa es un medio importante para interrogar la pertinencia de los distintos elementos que configuran el currículum, su organización y las relaciones concretas que se mantienen en un contexto específico.

Podemos afirmar que el ejercicio de la evaluación formativa es un acto prudencial, si en realidad se desea ser equitativo en la asignación de una calificación que en verdad sea el reflejo de un acto evaluativo. De lo anterior, considero que la evaluación formativa se complementa con el andamiaje filosófico de la hermenéutica analógica, ya que evaluar es emitir un juicio de valor, es decir, se hace un acto interpretativo, lo que es profundamente hermenéutico, en donde se debe buscar escapar de los extremos y buscar lo prudente y mesurado que nos lleve a *"una evaluación que llegue a ser la medida, el modo, la moderación epistémica y práctica, la armonía. En suma, la prudencia con la que justamente se busca la*

conmensuración de los extremos, una conmensuración que signifique aproximar, juntar, conjuntar en un punto de medición, de proporción, más que fusionar, amalgamar o unir con rigidez los extremos."¹⁹ Lo cual no equivale a decir que ahora todo es válido en la evaluación, lo que afirmamos es que hay varias posibles evaluaciones válidas con base en una interpretación analógica, que es nuestro eje interpretativo entre los extremos, y que nos salva de caer en alguno de ellos, unívoco o equívoco, ya que la evaluación analógica es una tarea metodológica, una herramienta de pensamiento y trabajo docente en tanto nos ayuda a realizar una valoración contextuada, que recupera los elementos descriptivos e intelectuales del trabajo áulico, nos pone en el interior de los procesos de formación intelectual y nos da la posibilidad de interrogar la realidad concreta para contribuir a su transformación, la cual es nuestra tarea en el filosofar.

En el proceso educativo sólo se puede controlar la ejecución de programas y planes, pero el sentido y pertinencia de éstos remite irremediabilmente a la evaluación. Podemos distinguir que el control, como verificación, esta dentro de una epistemología positiva y descansa en el ideal de la intercambiabilidad perfecta de los controladores, un verdadero control llega al mismo resultado frente a las mismas situaciones, en cambio, la evaluación no puede en ningún caso ahorrarse al evaluador, ya que tiene una carga de sentido, evaluar es hacer una valoración, llevar a cabo un juicio de valor, que sólo puede ser obra de un sujeto, de un individuo, que en el caso de ser reemplazado lleva irremediabilmente a modificar la evaluación.

La evaluación es un proceso continuo y siempre parcial, en cambio, controlar es medir las desviaciones y las variaciones entre un referido y un referente constantes, que sirven de marco permanente, así el control petrifica las relaciones, pero en la evaluación se construye, se crea, un referente al mismo tiempo que se le refiere, en tal sentido es proporcional a las circunstancias en que se encuentra, hay algo por valorar y alguien que valora en un relación dicotómica, que se inscribe en determinadas condiciones, por ello, *"la evaluación analógica privilegia el reconocimiento al desempeño contextuado de cada uno de los estudiantes –y docentes- que acuden al aula como escenario común de formación y que mantienen la convicción de que su proceso pedagógico es una tarea compleja, inacabada, pero con amplias posibilidades de manifestarse en lo concreto, lo cual sin duda, engarza al deber ser con el ser, el decir con el mostrar."*²⁰ Así en la evaluación no podemos desdeñar o menospreciar alguna teoría para sustentarla (decir), aunque de hecho su práctica concreta (mostrar) implique modificaciones que ha juicio del docente pueden optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje al interior y exterior de las relaciones áulicas.

Las operaciones de control no integran lo inesperado, las operaciones de control suponen transformar los hechos en una realidad homogénea con relación a un referente, en cambio, la evaluación confronta los órdenes y los niveles de sentidos diferentes, además necesita conllevar un trabajo de implicación, en donde el evaluador debe dilucidar su propia posición, tener una postura desde la cual emitir su juicio de valor. La evaluación es un trabajo

¹⁹ **Monroy Dávila. Op. cit. p. 76**

²⁰ **Ibid. p. 87**

de imaginación, en donde el evaluador construye los indicadores, pero no una medida de cualquier práctica, sino tantos signos como marcas del orden imprevistos que atraviesan el objeto y los sujetos de la evaluación, lo que es un acto analógico.

La evaluación como proceso se debe de compartir y apropiar por un grupo o un colectivo, en donde podemos introducir el proceso de autoevaluación centrado en lo inesperado como espejo revelador de un cierto número de prácticas, en tal sentido la evaluación nos ayuda a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje al poner al descubierto deficiencias no consideradas en el proceso, existe lo inesperado y la mayoría de las veces se ignora, o se buscan ajustar a los criterios que desde el inicio del curso se plantearon para la emisión del control-calificación. El evaluador no es el personaje externo que elabora la síntesis de elementos de reflexión y de juicios diferentes, desde un punto omniabarcante que homogeniza cualquier diferencia, ya que no hay un punto de vista de todos los puntos de vista, el evaluador esta para cambiar los referentes, a construir otro universo de sentidos, hacer olvidar a beneficio de los dispositivos puestos en su lugar y de los procesos así generados, en el seno de los conjuntos humanos a los que atañe.

Desde la construcción de la hermenéutica analógica, podemos afirmar que el control-calificación va hacia el univocismo en tanto se torna sólo referencialista, duro, castigador y perverso, no olvidemos que en el control-calificación centrado sólo en el examen, que ha sido una estrategia de control y de sanción, propicia la descalificación o al menos el desánimo en muchos alumnos, y sólo en algunos pocos reconocimiento, aunque de manera paradójica a esos pocos se les puede excluir de otros grupos, por tanto, el examen puede ser un instrumento sordo y mudo que no atienda a las diferencias en el grupo. Por ello, *"la evaluación no debe recaer en una medición sino en una valoración contextuada con origen en el mismo escenario de aula y que la estimación sobre el aprendizaje no solamente se debe de analizar en función de los estudiantes, sino desde el propio estado de la docencia, sus posibilidades de retroalimentación y por tanto, de mejora."*²¹

No podemos dejar de tomar en cuenta que una evaluación que renuncie del todo a la referencia, al concepto, a la teoría, a la descripción, y que se pierde en lo metafórico y en valoraciones relativistas, creyendo que todo es igualmente valioso en el aula para realizar una evaluación educativa, cayendo en un equivocismo extremo, es tan peligro como el control-calificación, centrado en lo unívoco. Así se hace necesario, al interior de la tarea evaluativa circunscribirla en la analogía para los procesos educativos lo que nos permitiría afrontar la realidad educativa de manera proporcional, prudencial, con la finalidad de conseguir una valoración analógica de los procesos educativos, que no sólo reconozca la diferencia, además se apoye en el ámbito conceptual que nos de una referencia, ya se ha mencionado que una evaluación sin referente psicopedagógico o curricular pierde sentido, sólo así la evaluación tendrá una función de mejorar y optimizar los procesos educativos, contrario a la visión reduccionista y unívoca de ver la evaluación como un control-calificación centrado en la medición.

²¹ **Ibid. p. 114**

En la evaluación educativa los aspectos ideológicos, económicos, epistemológicos, técnicos y psicológicos se combinan dando lugar aun complejo panorama de modelos y propuestas a menudo divergentes y contradictorias, pero que se deben orientar a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación educativa responde a una finalidad, que en la mayoría de las veces, implica tomar una serie de decisiones respecto al objeto evaluado, así la finalidad de la evaluación es un aspecto crucial de ésta ya que determina el tipo de información que se considera pertinente evaluar, los criterios que se toman como punto de referencia, los instrumentos que se utilizan y la ubicación temporal de la actividad evaluativa, que no puede ser sólo en un momento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que de ser así no se hablaría de evaluación, sino de control-calificación.

Apoyados en la hermenéutica analógica, la hermenéutica del umbral, y en palabras de Mauricio Beuchot, respecto a la evaluación podemos afirmar que *"no podrá ser una evaluación unívoca, pues borraré las diferencias entre los alumnos, homogeneizando en demasía, y eso producirá injusticia. Tampoco, por supuesto, puede ser una evaluación equívoca, que deseche la igualdad en principio de los alumnos, pues se diluirá en las peculiaridades de cada uno, haciendo imposible alcanzar una evaluación suficientemente objetiva. Tendrá que ser una evaluación analógica, es decir, que sin perder de vista la igualdad con la que todos deben ser juzgados, procurará atender a las diferencias y particularidades lo más que sea posible, más aún, las privilegiará por encima de lo común que puedan tener los alumnos en su evaluación. De esta manera se hará justicia a las diferencias, pero en el marco de lo que puede ser común o universalizable."*²² Se habrá actuado con equidad. Los criterios de la evaluación educativa deben traducir la naturaleza de la educación institucionalizada, actividad intencional, por el cual los miembros de un grupo social se busca que adquieran el bagaje que los capacite para devenir agentes activos de su sociedad.

Con base en el conocimiento de un amplio espectro de técnicas evaluativas adecuadas, el evaluador debe saber cómo y cuándo aplicarlas en función de la situación concreta y de los objetivos particulares de la evaluación en cuestión, la finalidad y los usuarios de la evaluación son la cuestión clave que deben sustentar cualquier decisión en este terreno. En tal sentido podemos afirmar que la evaluación educativa debe de ser considerada un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, elemento de extraordinaria importancia, pero que esta al servicio del correcto desarrollo de dicho proceso, ya que si la evaluación no sirve para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, en realidad nos topamos con un tipo de control que sólo tiene finalidades burocráticas. El ver la evaluación educativa como un fin en sí mismo es descontextuarla y lleva a la actitud, típica en los alumnos, que se mueven sólo con el deseo de acreditar la asignatura con una calificación aprobatoria, que poco o nada dice acerca de sus aprendizajes en el aula, y que poco o nada le dirán al docente acerca de los cambios que serían pertinentes introducir para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aunque ya lo hemos mencionado, es pertinente diferenciar tres conceptos que a menudo se confunden e incluso se usan como sinónimos: evaluación, calificación y

²² **Beuchot Puente "Prologo" p. 10 en Monroy Dávila, F. La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía de lo cotidiano. México: Primero Editores, 2006.**

acreditación. Es relevante para nuestra reflexión hacer un paréntesis y aclarar cada concepto. Cuando una institución educativa otorga un título, diploma o constancia, certifica que esa persona posee determinado tipo y nivel de formación, para respaldar la certificación, cada institución educativa establece determinados criterios de acreditación, requisitos mínimos sin los cuales el alumno no aprueba una materia y no se le acredita en su expediente escolar. La acreditación es de carácter académico-administrativo, la evaluación y la calificación revisten un carácter puramente académico; es decir, se refieren al tipo y nivel de los aprendizajes logrados, aunque cada uno lo hace de diferente manera. La evaluación implica una valoración, un juicio de valor, que de acuerdo a nuestros señalamientos anteriores, debe considerar las circunstancias concretas en que se presenta. Mientras que la calificación implica una medición, una cuantificación, se orienta más al control, la valoración se refiere a la calidad y la medición a la cantidad.

La calificación puede y debe ser un elemento significativo para la evaluación del proceso, pero no sustituye a esta última, más aún, la calificación se debe considerar dentro del proceso de evaluación como uno de sus elementos, aunque ordinariamente, se consideran como sinónimos evaluar y calificar, se da por supuesto que al otorgar una calificación a un alumno se le ha evaluado. Es un error, muy común, hacer depender la calificación total de una sola actividad académica, un examen final o un trabajo escrito, si el profesor se ha propuesto en su plan de trabajo diversos objetivos informativos y formativos, la calificación debe medir los aprendizajes logrados en todos ellos, y no sólo en alguno, en la medida en que para calificar se utilice un mayor número de procedimientos y mecanismos, se superara el status de subjetividad, azarosa y parcial que la calificación suele tener, al considerar un solo aspecto de todo el trabajo en el aula. *“Aquella exhortación, señalada con insistencia en los textos de evaluación, que destaca la necesidad de que el profesor cuente con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios, indicadores e instrumentos para estimular con mayor objetividad un objeto o proceso determinado, sigue siendo válida para el caso de los aprendizajes significativos.”*²³

Los esfuerzos que realicen los alumnos durante el curso como resultado de las actividades de aprendizaje instrumentadas pueden y deben ser calificadas. Los criterios para calificar deben ser decididos por cada profesor en base a su estilo personal y en su plan de trabajo, pero a su vez se debe considerar las condiciones concretas, su grupo, la institución en que se labora, el currículo, al momento de implementar algún tipo de evaluación. Lo que se destina a una calificación se refiere a los porcentajes de valor que se le asigna a cada actividad realizada y tales criterios se refieren a los aspectos que serán considerados para otorgar calificación en cada actividad, lo cual por sí mismo no es un acto de evaluación, ya que las cantidades dicen muy poco acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y de su optimización.

A manera de conclusión podemos señalar que la evaluación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal, una tarea consustancial al quehacer pedagógico, un factor

²³ **Díaz Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 361**

que da cuenta de lo más significativo del acontecer grupal en sus relaciones en el aula, un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación, no sólo a verificar y certificar los resultados de la empresa docente y educativa, sino ante todo, a comprender y explicar el significado del proceso educativo, en tanto se busca optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que identificar evaluación con el control-calificación o la acreditación, es sólo una fragmentación de un proceso que en sí mismo es más complejo y holístico de lo que se cree o considera en la mayoría de las veces, pues la evaluación es un proceso continuo, dinámico, formativo, comprensivo y flexible, en una construcción continua de significados y saberes.

La importancia que le demos a la evaluación es vital en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que como evaluemos se determinará en gran medida qué y cómo se aprende, además se evitará la enseñanza inscrita en la homogeneidad, ajena a las diferencias reales de los estudiantes, mutilando la relación pedagógica, en donde no es extraño que el docente sólo se relacione con sus alumnos a través del verbalismo y el autoritarismo, imposibilitando cualquier diálogo, que tratamos de rescatar desde la hermenéutica analógica, pues sólo así se podrá valorar personas desde un diálogo proporcional y compartido. Que para el caso de la filosofía la evaluación tiene un significado particular, pues *"la filosofía está signada desde su nacimiento por ser cuestionadora, por pedir paso para las voces distintas, para buscar un lugar a la pregunta... Cuando se elige una modalidad de evaluación para un curso de filosofía, que ésta no sirva para acallar las diferencias. Que no sirva para unificar y homogeneizar las opiniones. De ser así estaríamos propiciando el aprendizaje de una filosofía muerta y embalsamada, para ser admirada, pero no vivida."*²⁴ Tal vez, en el mejor de los casos, a los alumnos solo se les habrá enseñado filosofía, pero no a filosofar.

El modelo que propongo para abordar los textos que nos permitan desarrollar los temas y subtemas de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas tiene la gran ventaja de ser una suerte de binomio de enseñanza-evaluación analógica, centrada en la formación, ya que se encuentra priorizando el desempeño de los alumnos, tanto en el desarrollo de las actividades previas como en la lectura y análisis de los textos sugeridos por el programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, así a la par de que se enseña, se hace una evaluación formativa de las distintas actividades sugeridas para cada lectura, lo que nos permitirá evitar reproducir a lo largo del ciclo escolar la evaluación como control o medición, lo que se ha postulado como el remedio que posibilita el aumento de la productividad de un pueblo en base a una educación dirigida a la inserción de los estudiantes al mercado de trabajo bajo la errada creencia, de corte neoliberal, de la reducción de la pobreza. Tal como he sugerido abordar la lectura de los diferentes textos filosóficos, nuestra propuesta es congruente con una evaluación formativa de corte analógica, que es en sí misma, por su carácter de proporcional, una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica de sociabilizar el conocimiento, vía el diálogo hermenéutico, entre el alumno y el docente y entre los alumnos con sus pares, quienes son en realidad los protagonistas del hecho educativo.

²⁴ **Cazas. Enseñar filosofía en el siglo XXI. Herramientas para trabajar en el aula. p. 159**

CONCLUSIÓN

Se ha llevado a cabo un recorrido por el camino de la hermenéutica analógica, que he propuesto como método para acercarnos a los problemas filosóficos desde sus textos, lo que nos lleva a la experiencia del filosofar. En una exposición, muy general, a lo largo de su historia en la hermenéutica se han presentado posturas que en sí mismas son inconsistentes o insostenibles, tal es el caso del relativismo absoluto o extremo, instalado en la equivocidad, pero a su vez, un absolutismo absoluto, plantado en la univocidad, no es autocontradictorio, pero no es alcanzable para el ser humano, no es posible alcanzar del todo esa objetividad absoluta, que algunos plantearon como fin interpretativo. Así se consideró que, la propuesta de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot puede llevarnos a un punto de equilibrio entre los extremos que se han presentado en la historia de la hermenéutica, de suerte que la proporción y la equidad nos lleven a un orden en el pensamiento, lo que es un ejercicio prudencial. De manera concreta, en la interpretación de los textos, que son el punto de encuentro de dos intencionalidades, el autor y el lector o intérprete, la interpretación de un texto es tarea ineludible en la filosofía, por lo que en la filosofía, la hermenéutica, se ha convertido en una herramienta cognitiva importante, de manera especial en la llamada tardomodernidad o posmodernidad, que se ha inclinado más hacia el equivocismo, tratando de evitar el univocismo cientificista de la modernidad.

La hermenéutica analógica nos abre otra gran posibilidad, permitirá que se encuentren ontología y filosofía del lenguaje, así una ontología que no pierda la referencia a un mundo, pero que no se quede en la pura referencialidad, que vaya al sentido, que valore la búsqueda del sentido, lo que es más propiamente hermenéutico, no olvidemos que San Agustín ya hablaba del mundo como esa gran libro de Dios que debemos aprender a interpretar. Se busca conciliar ser y lenguaje, en su límite analógico, en el que encuentren su proporción, la porción que le corresponde a cada uno y que le permita vivir en acuerdo con el otro. La analogía nos llevará más allá de la teología negativa, para atrevernos a decir algo del ser, pero a su vez nos daremos cuenta de que no podemos pretender más que algo aproximativo, tentativo, conjetural, pero suficiente.

No se da una aspiración a la verdad absoluta, sino una búsqueda de la verdad como ideal regulativo, basados en el diálogo, del cual reflexionamos acerca de la importancia que tiene en general, y en particular, dentro de la hermenéutica, pues bien, la hermenéutica analógica tiene como instrumento principal la distinción, lo que le pide el diálogo, ya que el diálogo obliga a distinguir, y la distinción permite encontrar el medio entre dos extremos, que se presentan como cuernos del dilema, según lo acuñado por San Jerónimo. Para Peirce la distinción tiene la estructura de un silogismo dilemático o razonamiento alternativo, en donde cualquiera de las posiciones propuestas que se tomen son problemáticas, es decir, son alternativas que plantean un problema, por lo que se debe buscar una tercera posibilidad que nos ayude a introducir otras alternativas y evitar lo problemático del dilema, lo cual es un ejercicio analógico.

Al relacionar la hermenéutica analógica con la educación, se hacía hincapié en que vía la educación se trata de preservar y transmitir la herencia cultural, ser instrumento para el cambio de la cultura y que sea medio para el desarrollo personal, por lo tanto, la educación es una tarea formativa, no sólo informativa, que ya desde el primer capítulo de nuestra propuesta veíamos en la enseñanza de la filosofía, se busca que el sujeto adquiera su propia forma y la exprese por la comunicación y la creación para ello la educación debe de colocar al educando en el rol protagónico del hecho educativo, abandonando el papel del espectador. Así en una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debería considerar cuatro dimensiones: los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza, la secuencia de los contenidos y la organización social de las actividades de aprendizaje. Para fines de nuestra propuesta en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, nuestro interés giró, en gran parte, en los métodos de enseñanza, concretamente del método que nos ofrece la hermenéutica analógica, ya que se ha buscado su utilización para el desarrollo de nuestra asignatura, aunque de manera indirecta se han señalado algunos aspectos sobre los contenidos a enseñar y la secuencia de los contenidos.

En la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar, construcción que incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el alumno y la cultura, y de esa mediación que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. El docente propiciará el aprendizaje en los alumnos vía la transferencia de responsabilidad. Si en un principio al profesor, y de manera que parece natural, se le depositaba casi totalmente la responsabilidad de lograr una meta-propósito, de forma gradual se le va cediendo la responsabilidad al alumno, sin abandonar el rol que como maestro le es propio, va cediendo responsabilidad, no va cediendo en su labor como maestro, que es ante todo una labor formativa. Pero esto no será posible, si el docente no reflexiona sobre el contexto y características de su clase y decida que es conveniente hacer en cada caso, se debe de atender a la particularidad del caso, ser prudentes, ser equitativos, analógicos.

En el enfoque constructivista se trata de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados, el contexto en especial lo hemos remarcado a lo largo de nuestra propuesta en los diferentes capítulos que se han desarrollado. Tal es nuestra intención de servirnos de la hermenéutica analógica, al revisar conceptos y doctrinas del pasado, no desarticulados sino circunscritos en un determinado ambiente que podemos leer desde nuestra actualidad, desde la historia efectiva, de la historia de la cual participamos en forma activa, nuestra cotidianidad. El docente debe guiar el proceso de construcción del conocimiento del alumno, que participe de tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que pide el currículum escolar, por tanto, el docente es guía y mediador, que debe evitar las connotaciones individualistas del proceso de construcción de significados y sentidos, y situar el proceso en el contexto de relación y comunicación interpersonal intrínseco al acto de enseñanza.

El alumno con su intencionalidad se acerca al texto de filosofía para buscar extraer la intencionalidad del autor, entre ambas intencionalidades debe haber una proporción que nos conduzca a la mejor interpretación, la más verosímil, no se abandona una búsqueda de la verdad, pero sólo como un ideal regulativo. Se le da al alumno la posibilidad de autoestructurar o reconstruir su conocimiento y ponerlo en relación dialogal, no sólo con el docente, además con sus pares en las diferentes intervenciones aulicas que se tengan. Así, en la hermenéutica analógica y con el andamiaje constructivista, tanto en la interpretación como en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje no está todo dado ni todo esta construido, en parte se da con los presupuestos que se han considerado, pero a su vez, en parte se construye en base al diálogo, se construye en la conversación con el texto, en saber plantear preguntas adecuadas que regresen a nosotros como respuestas desde el texto que nos vuelve a plantear preguntas, así es nuestro péndulo interpretativo nos lleva en espiral a una comprensión que se va ampliando cada vez más, tal es el sentido del círculo hermenéutico. La historia de la filosofía nos lleva aun diálogo con textos filosóficos, que no es otra cosa que una experiencia hermenéutica, que se expresa en forma de pregunta, el no saber que caracteriza al filósofo, que desconcierta, pero que a su vez abre el diálogo.

En nuestra propuesta, se ha considerado de manera determinante, que las tareas de análisis de textos en filosofía se deben de realizar en una combinación de las actividades individuales con las dinámicas grupales, se reconstruye el conocimiento pero en relación con los otros, sólo así los alumnos contarán con mayores posibilidades de expresión y comunicación, no sólo con el docente, a su vez, con sus pares, lo que nos da una mayor posibilidad de que el conocimiento generado en el alumno sea cada vez más significativo, desde una hermenéutica analógica, que puede y debe fomentar un clima de respeto mutuo y de libertad entre los participantes en el diálogo, lo que daría la posibilidad al alumno de comunicar su opinión y defenderla, el ejercitarse en el arte de no tener razón.

En coherencia con los lineamientos de la hermenéutica analógica y los señalamientos del constructivismo, presentamos nuestro modelo para interpretar textos en la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, de cuatro temas sugeridos en el mismo programa: el mito de la caverna, la teoría de la reminiscencia de Platón, razón y fe en San Agustín y el realismo extremo en San Agustín. De manera general las lecturas de trabajo se componen de la siguiente estructura: se presenta el texto por analizar; se presentan actividades previas, como trabajo introductorio de investigación por parte del alumno; se pasa a la primera actividad, donde se sociabiliza el conocimiento de las actividades previas; y por último, se pasa a la segunda actividad, la lectura y análisis de los textos que se han elegido para desarrollar el tema correspondiente del programa. Las actividades previas son fundamentalmente el trabajo de contexto, ubicar al autor, la obra y el problema a tratar en un marco de referencia que le de sentido a nuestra lectura, así es un trabajo de introducción e investigación para el alumno, que le de los antecedentes suficientes para entender la problemática en cuestión. La primera actividad es donde el alumno comparte con sus pares la información del contexto, por ello se recomendaron cuatro actividades: labor cooperativa en grupos, trabajo cooperativo en diadas, dinámica de rompecabezas con la presentación de un periódico mural y enseñanza recíproca por equipos con la presentación de un mapa conceptual; podemos ver desde esta actividad

que el rol protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra centrado en el alumno, pero el profesor no puede desentenderse de sus actividades de monitoreo de las diferentes actividades propuestas.

En la segunda actividad, lectura y análisis del texto, podemos hablar de cuatro momentos, una lectura global del texto, en donde el docente debe aclarar los conceptos poco claros; una lectura reflexiva, llevada a cabo por el alumno donde él debe buscar la reestructuración del texto desde su perspectiva particular, para darle significado a su contenido, se puede apoyar en las preguntas guías propuestas por el docente; una recapitulación de la lectura global y la lectura reflexiva, que se puede realizar con la elaboración de una disertación o de un resumen; para finalmente, hacer un repaso total, aquí podemos presentar alguna disertación o resumen, que permita la reconstrucción de nuestro texto para poderlo relacionar con los contenidos temáticos que nos interesa abordar en nuestra asignatura.

Las lecturas que se han propuesto para el análisis de textos de filosofía, no son los pasajes completos que se consideran en el programa de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, ello responde a que los fragmentos sugeridos son muy extensos, y ya que se propone que la lectura se haga en el interior del aula, durante el tiempo asignado a la materia, la extensión de las lecturas se debe de calcular en términos de tiempo, de 25 a 35 minutos aproximadamente, si se quiere ser coherente con los tiempos asignados para cada actividad de nuestra propuesta de trabajo. Las lagunas o vacíos que pudieran presentarse en los fragmentos de las lecturas sugeridas deben de salvarse por la intervención del docente, quien puede elaborar un resumen que le de mayor coherencia al fragmento. Lo que no puede ser sustituido es que los fragmentos que se escojan de los diferentes filósofos, proporcionen una idea clara del concepto o los conceptos que se desean trabajar con determinado autor. Nuestra propuesta de lecturas de trabajo es sólo un esquema significativo, que busca mostrar la aplicación concreta de los elementos que se han reflexionado desde la hermenéutica analógica y el constructivismo: el contexto, la sociabilización del conocimiento y la lectura reflexiva de los textos de filosofía. No busca ser exhaustiva de todas las posibilidades, ni busca ser la única manera de interpretar y trabajar los textos de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, tal labor le corresponde sólo al docente, quien debe leer los contextos de sus alumnos y aplicar los métodos más convenientes que los acerquen a los textos de filosofía, desde los cuales pueda vivir la experiencia del filosofar.

Por último, he realizado una reflexión de un tema particularmente medular: la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es un tema que se ha abordado desde diferentes perspectivas y que ha recibido diversas connotaciones, en el lenguaje común se ha comparado con calificación, control o acreditación, pero no se ha comprendido por completo la evaluación como un proceso que compromete no sólo a técnicos, especialistas o docentes, sino a todos los que participan de la acción educativa, es decir, la evaluación en tanto práctica docente debe reconocer las expectativas de los alumnos, quienes son los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, y que a lo largo de nuestra propuesta hemos remarcado. Así, no basta aplicar un examen y reportar resultados, con la falsa creencia de que es posible

evaluar desde criterios generalizados a todo un grupo o varios grupos de estudiantes, negando los procesos a los que están sujetos cualquier grupo y cualquier estudiante. Nuestra propuesta es que la evaluación formativa se complementa con el andamiaje filosófico de la hermenéutica analógica, ya que evaluar es emitir un juicio de valor, es decir, se hace un acto interpretativo, lo que es profundamente hermenéutico, en donde se debe buscar escapar de los extremos y buscar lo prudente y mesurado, lo cual no equivale a decir que ahora todo es válido en la evaluación, lo que afirmamos es que hay varias posibles evaluaciones válidas con base en una interpretación analógica, que es nuestro eje interpretativo entre los extremos, y que nos salva de caer en alguno de ellos, unívoco o equívoco, ya que la evaluación analógica es una tarea metodológica, una herramienta de pensamiento y trabajo docente en tanto nos ayuda a realizar una valoración contextuada, que recupera los elementos descriptivos e intelectuales del trabajo áulico, nos pone en el interior de los procesos de formación intelectual y nos da la posibilidad de interrogar la realidad concreta para contribuir a su transformación, lo cual es nuestra tarea en el filosofar.

El modelo que propongo para abordar los textos que nos permitan desarrollar los temas y subtemas de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas tiene la gran ventaja de ser una suerte de binomio de enseñanza-evaluación analógica, centrada en la formación, ya que se ha colocado al alumno en el rol protagónico del proceso enseñanza-aprendizaje, se encuentra priorizando el desempeño de los alumnos, tanto en el desarrollo de las actividades previas como en la lectura y análisis de los textos sugeridos por el programa de la asignatura, a la par de que se enseña, se hace una evaluación formativa de las distintas actividades sugeridas para cada lectura, lo que nos permitirá evitar reproducir a lo largo del ciclo escolar la evaluación como control o medición.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: **FILOSOFÍA**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE:
HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS

CLAVE:
1618

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE:
SEXTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA:
OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA:
TEÓRICA

	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TOTAL
No. De horas semanarias	03	0	03
No. De horas anuales estimadas	90	0	90
CRÉDITOS	12	0	12

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

En el contexto del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, la Historia de las Doctrinas Filosóficas, se encuentra localizada en el 6° año como materia obligatoria para el área IV y de carácter teórico.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

Que el alumno:

1. Incremente su capacidad de reflexionar críticamente para discernir entre los planteamientos carentes de fundamentos (dogmáticos), de aquéllos que se plantean sólidamente fundamentados.
2. Sea capaz de caracterizar los problemas de la filosofía, distinguiéndolos de los problemas que abordan otras ciencias.
3. Se percate de la vigencia de algunos problemas planteados en la historia de la filosofía.
4. Considere que los problemas filosóficos no son ajenos a la realidad en que se generan, y al mismo tiempo la transforman.
5. Adquiera las capacidades y habilidades que se requieren para el desarrollo de trabajos intelectuales.

El programa ofrece dos cambios significativos, uno que alude a la metodología y otro a la propuesta de los contenidos programáticos. En cuanto al primero, se espera que el alumno adquiera la herramienta indispensable para introducirse en el terreno de la investigación filosófica y el autoaprendizaje. En el segundo, se han introducido algunos subtemas de carácter teórico-político como apoyo y exigencias de asignaturas de contenido humanístico. La cobertura de los conocimientos será infructuosa sin el poderoso auxilio de la metodología expuesto a lo largo del programa.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

El curso pretende coadyuvar a la formación integral del alumno, mediante un tratamiento peculiar de los contenidos, mismo que presenta un doble enfoque:

1. Teórico. Los contenidos informativos se extraen de las fuentes directas (traducciones cuidadosamente seleccionadas) de los autores en estudio.
2. Práctico. Se aporta una formación metodológica, a fin de que el alumno maneje los instrumentos y desarrolle gradualmente las habilidades que le; permiten realizar un trabajo intelectual (comprensión de textos. manejo de los mismos a través de la glosa, análisis, síntesis. etc.). Por ello, una característica relevante del programa consiste en presentar la bibliografía específica que se requiere para el tratamiento de cada contenido. Asimismo presenta las estrategias didácticas, que de manera progresiva, orientan el trabajo de comprensión y manejo de los textos.

Otra característica importante del programa consiste en su estructura organizativa de los contenidos: a través de los grandes problemas del pensamiento filosófico que articulan a los diversos autores representativos de cada periodo. De esta manera, la propia dinámica del curso refuerza el sentido crítico y sistemático del pensar filosófico, pues evita el riesgo de los programas que plantean una organización lineal de contenidos, es decir, que consisten en un listado temático o en una yuxtaposición de información carente de un criterio jerarquizador y aglutinador. Así, en cada periodo se enuncia tanto el (o los): problema (s) eje de atención, como la estructura o área de la filosofía a destacar. Este acotamiento de los contenidos mínimos mediante el problema y área de enfoque no elimina la posibilidad de que cada profesor enriquezca el curso de acuerdo a su formación y preferencias mediante otros

aspectos complementarios, pues la demarcación temática prevé también espacios para esta clase de aportaciones, a la vez que señala los contenidos que deben tratarse de una manera indispensable.

Los recursos metodológicos y cognoscitivos están dispuestos de tal manera que facilitan el seguimiento y la evaluación del programa, con el fin de comprobar su viabilidad mediante mecanismos de evaluación como interrogatorios por escrito a maestros y alumnos, exámenes de diagnóstico, retroalimentaciones parciales que corrijan yerros y desvíos, estadísticas, etc.

Nota: El carácter del curso hace indispensable desarrollar, al inicio de cada una de las unidades programáticas, una visión histórica-social del periodo en estudio, con el fin de que el alumno contextualice la problemática filosófica en cada caso.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

ASIGNATURAS ANTECEDENTES:

a) Las materias de Lógica y Ética, son las asignaturas del plan de estudios que presentan contenidos filosóficos en 4º y 5º de bachillerato, y son por ello, la base para cursar esta materia. En el 4º año de bachillerato la materia de Lógica constituye una introducción para el estudio de ésta y otras materias, como asignatura que dota al alumno de las herramientas básicas para la organización y disciplina del razonamiento. La materia de Ética, en 5º año, permite al alumno incursionar en la filosofía moral, tocando diversos aspectos filosóficos de carácter informativo y formativo. Así, se proporcionan al alumno ricos antecedentes para el desarrollo de Historia de las Doctrinas Filosóficas al proporcionar elementos mediante los cuales es factible partir de lo conocido a lo desconocido, permitiendo con ello orientar el proceso enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva didáctica gradual y dosificada.

b) La Etimología Grecolatina del Español es un antecedente importante para comprender el significado propio del lenguaje filosófico.

c) La Historia Universal y la Historia de México aportan la información que se requiere para integrar el contexto histórico social en que surgen los diferentes problemas filosóficos.

RELACIÓN HORIZONTAL O PARALELA:

a) Esta relación se presenta con las otras materias filosóficas del programa, como: Pensamiento Filosófico de México y Estética.

b) Las materias que coadyuvan a comprender el origen y el entorno de la problemática filosófica son: Literatura Universal, Historia de la Cultura, Historia del Arte y Sociología.

ESTUDIOS POSTERIORES:

El estudio de la Historia de la Filosofía contribuye a la formación de una actitud crítica y reflexiva ante la vida, y carrera profesional, cualquiera que el alumno prosiga. Asimismo, mediante el estudio de esta materia, el alumno estará provisto con las herramientas básicas para el desarrollo de trabajos intelectuales, por lo cual la asignatura aporta las herramientas indispensables que hacen posible continuar estudios de nivel superior al de bachillerato. Esta materia es antecedente, sobre todo, para las carreras humanísticas y en especial, para la carrera de licenciado en filosofía.

e) Estructuración listada del programa.

Primera Unidad: Introducción.

1.1. Visión panorámica de los periodos del pensamiento filosófico y los problemas dominantes en cada uno de ellos.

1.2. Caracterización del quehacer filosófico y sus diversos

sentidos.

1.3. Áreas básicas de la Filosofía.

Segunda Unidad: Origen e inicios de la filosofía en Grecia.

2.1. Época prefilosófica. Del mito a la filosofía.

2.2. El principio fundamentador en los primeros filósofos.

2.3. La escuela sofista.

2.4. La filosofía socrática.

2.5 Los problemas del ser y la política en Platón y Aristóteles.

Tercera Unidad: Problemas centrales de la filosofía medieval.

Conocimiento, razón y fe, el problema de los universales en:

3.1. San Agustín.

3.2. San Anselmo.

3.3. Santo Tomás.

3.4. Guillermo de Ockham.

Cuarta Unidad: La problemática renacentista.

4.1. El método científico. Surgimiento y desarrollo inicial en: Galileo y Francis Bacon.

4.2. Humanismo y utopía: Pico della Mirandola, Tomás Moro, Tomaso Campanella y Maquiavelo.

Quinta Unidad: La Filosofía moderna en el siglo XVII.

5.1. La fundamentación del conocimiento: Racionalismo, René Descartes, Empirismo, John Locke.

5.2. Teorías políticas. Teoría del Estado: Thomas Hobbes. Teoría del gobierno civil: John Locke.

Sexta Unidad: La filosofía moderna del siglo XVIII.

6.1. La Ilustración en Rousseau y Montesquieu.

6.2. El idealismo trascendental en Kant.

Séptima Unidad: El idealismo clásico alemán. (Hegel).

Ubicación del idealismo alemán en el contexto del romanticismo de los siglos XVIII y XIX.

7.1. El método hegeliano.

7.2. El sistema hegeliano. Fases de desarrollo del espíritu.

7.3. Filosofía de la historia en Hegel.

Octava Unidad: Positivismo y Socialismo.

8.1. El positivismo de Augusto Comte. Ley de los tres estados.

8.2. Tesis básicas del Socialismo Utópico.

8.3. Bases del Socialismo Científico.

Novena Unidad: Filosofía contemporánea.

9.1. Ubicación general de los principales problemas y corrientes de la filosofía contemporánea.

9.2. El problema de la autenticidad y la libertad en el existencialismo.

9.3. La filosofía como análisis del lenguaje. El Neopositivismo y sus variedades.

9.4. La búsqueda de nuevas perspectivas metodológicas del Estructuralismo.

9.5. Vinculación de algunos de los problemas filosóficos estudiados con la actualidad filosófica en nuestro contexto. Cierre del curso.

2. CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) **Primera Unidad:** Introducción

b) **Propósitos:**

Ubicar al alumno en el panorama histórico y en las disciplinas de la filosofía.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIO-GRAFÍA
6	1.1 Visión panorámica de los periodos del pensamiento filosófico y los problemas dominantes en cada uno de ellos. 1.2 Caracterización del quehacer	1.1 Presentación general de los periodos en que se puede dividir el estudio de la historia de la filosofía: época prefilosófica, filosofía antigua, filosofía medieval, filosofía del renacimiento, filosofía moderna y filosofía contemporánea. Mención de los problemas más relevantes en cada época: el problema del ser y movimiento, razón y fe, los universales, la fundamentación del conocimiento, entre otros, que se desarrollan a lo largo del programa. 1.2 Tipificación de la tarea filosófica: racionalidad,	Actividad que se sugiere para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Detección de ideas principales en el texto. Puede tomarse como guía, una lista temática o un cuestionario elaborado por el profesor. 1.1 Para iniciar la tarea de investigación en filosofía es conveniente conducir cuidadosamente las actividades de manera gradual, hasta alcanzar la mayor complejidad que sea posible. En este tema, se sugiere que el alumno elabore un cronograma por bloques, que refiera fechas relevantes en la historia del hombre, partiendo de la información adquirida en asignaturas como historia universal. Una vez identificados los acontecimientos relevantes de cada bloque, el alumno estará preparado para integrar dentro de ese cuadro, los grandes periodos y problemas de la Filosofía. 1.2 Con base en la lectura dirigida de los textos que presentan algunos de los	1.1 1.2 1.3

	filosófico y sus diversos sentidos.	sistematicidad, universalidad, metodicidad, rigurosidad, crítica radical, entre otros rasgos. Diversas maneras del quehacer filosófico: concepción general del mundo, ciencia rigurosa, praxis, método de análisis.	sentidos de la Filosofía, los alumnos podrán extraer las características de cada uno de ellos. A partir de este antecedente, podrán descubrir las características generales del quehacer filosófico.	
1.3	Áreas básicas de la filosofía.	1.3 Identificación de los diversos ámbitos o áreas básicas de la filosofía: ontología, teoría del conocimiento, lógica, ética y estética.	1.3 Retomando la información de las materias filosóficas que han cursado en 4º y 5º de bachillerato, los alumnos completarán su conocimiento en torno a las áreas de la Filosofía. Es conveniente que acuda a fuentes especializadas de la Historia de la filosofía para documentar la información de la clase.	

c) Bibliografía

1.1 En vista del nivel panorámico de esta unidad, se recomienda la consulta de diccionarios especializados e historias de la Filosofía. (Ver bibliografía complementaria).

Para el tema 1.2. Diversos sentidos de la Filosofía, se recomiendan:

Dilthey, Wilhelm, *Teoría de la concepción del mundo*. México, FCE, 1964.

Reichenbach, Hans, *La filosofía científica*. México, FCE, 1953.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*. Barcelona, Grijalbo, 1980.

Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Lógico philosophicus*. Madrid, Alianza Universidad, 1973

1.4 Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*. Madrid Alianza Editorial, 1979 (Ver: 'Filosofía').

a) Segunda Unidad: Origen e inicios de la filosofía en Grecia.

Época: Prefilosófica y antigua.

Problemas: El *arché*, la permanencia y el cambio, método y conocimiento, ser y movimiento, ética y política.

Áreas: Metafísica, ética y filosofía política.

b) Propósitos:

1. Distinguir las concepciones míticas y las cosmológicas.
2. Caracterizar el principio fundamentador en los primeros filósofos.
3. Distinguir algunos de los principales problemas del periodo antropológico.
4. Caracterizar las teorías metafísicas en Platón y Aristóteles.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	2.1 Época prefilosófica. Del mito a la filosofía. 2.2 El principio fundamentador en los primeros filósofos. 2.3 La escuela sofista.	2.1 Diferenciación del mito, como una forma de explicación primigenia del mundo, en contraste con el <i>logos</i>, como una explicación racional. 2.2 La búsqueda del <i>arché</i> en los primeros filósofos: jonios, Heráclito y Parménides. 2.3 Caracterización de los principales planteamientos de los sofistas Gorgias y	Actividad que se sugiere para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración de ficha textual. Selección de pasajes significativos de un fragmento o texto. Puede tener como base la indicación del área filosófica o problema central a destacar. Indicar forma correcta de señalar los datos bibliográficos. 2.1 Se recomienda la lectura guiada de algunos fragmentos de las obras de Homero y Hesiodo, con el fin de que el alumno conozca las características básicas del pensamiento mítico en estos autores. 2.2 Con la lectura guiada y seleccionada por el profesor de algunos fragmentos de Anaximandro, Heráclito, Parménides, y Pitágoras, el alumno puede descubrir que existe un principio fundamentador o <i>arché</i>, que no cambia, a pesar de los cambios aparentes. 2.3 Con la selección de dos fragmentos extraídos de las fuentes de autores sofistas tipificar el pensamiento de los	2.1 2.2 2.3 2.4 2.5

		Protágoras.	mismos. El alumno hará un breve comentario por escrito sobre la importancia de esta escuela.	
	2.4 La Filosofía socrática.	2.4 Aspectos del método y la ética socrática.	2.4 Mediante la lectura guiada de la <i>Apología de Sócrates</i> , alumno y profesor descubrirán el método socrático de la mayéutica y la moral socrática.	
	2.5 Los problemas del ser y la política en Platón y Aristóteles.	2.5 Presentación de la metafísica en Platón. Teoría de las ideas. Crítica de Aristóteles a la teoría de las ideas. La metafísica aristotélica, la teoría de las causas. Ubicar la metafísica como un tema relevante en este periodo al dotar de sentido y dirección al tratamiento filosófico de otros temas, también importantes, que fueron abordados en este periodo. Mencionar, entre estos últimos, el problema de la política y el tratamiento que recibe en cada uno de estos autores.	2.5 Con la ayuda del profesor, quien seleccionará algunos fragmentos breves, tanto de los diálogos de Platón como de las obras de Aristóteles, el alumno elaborará en su cuaderno de trabajo, un estudio comparativo para saber cuál es la problemática del mundo de las ideas, de la metafísica en uno y otro autor.	

c) Bibliografía:

- 2.1 Hesiodo, *Teogonía*. México, UNAM, 1987. (págs. 1 a 3).
Homero, *La Iliada*. México, Jus, 1960. (págs. 1 a 12)
Kirk, G. S., *El Mito*. Buenos Aires, Paidós, 1970. (págs. 21 y ss).
Vernant, Jean Pierre, *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires, EUDEBA, 1965. (p. 82 a 94)
2.2 Fragmentos de los filósofos presocráticos. (varias ediciones).
Burnet, John, *La Aurora del pensamiento griego*. México, Argos, 1944.
2.3 Protágoras, *Fragmentos y Testimonios*. Buenos Aires, Aguilar, 1977. (págs. 82 a 87)
Taylor, A. E., *Varia Socrática*. México, UNAM, 1990.
Mondolfo, Rodolfo, *Sócrates*. Buenos Aires, De Losange, 1955. (págs. 10 a 27)

Gómez Lobo, Alfonso, *La ética de Sócrates*. México, F. C. E., 1989. (págs. 11 a 33).
2.4 Platón, *Apología de Sócrates*. Buenos Aires, EUDEBA, 1986. (págs. 117 a 180)
Platón, *Menón*. México, 1975. (80d-86c, págs. 15 a 24).
Platón, *La República*. México, UNAM, 1971. (514a-541b. págs. 241 a 278).
2.5 Aristóteles, *Metafísica*. Madrid, Gredos, 1982. (983 a 24-983b27, págs. 19 a 83).

a) Tercera Unidad: Problemas centrales de la Filosofía medieval.

Época: Edad Media.

Problemas: Conocimiento, razón y fe y los universales.

Áreas: Metafísica, Teoría del conocimiento y filosofía del lenguaje.

b) Propósitos:

Caracterizar las posturas que defendieron algunos filósofos medievales en torno a los problemas del conocimiento, razón y fe y los universales.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIO-GRAFÍA
10	Conocimiento, razón y fe, el problema de los universales en: 3.1 San Agustín. 3.2 San Anselmo. 3.3 Santo Tomás. 3.4 Guillermo de Ockham	 3.1 El platonismo en San Agustín. Realismo extremo y conocimiento. 3.2 El argumento ontológico de San Anselmo. 3.3 El aristotelismo en Santo Tomás. Realismo moderado y razón y fe. 3.4 El nominalismo Ockham	Actividad que se sugiere para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración de ficha textual en glosa. El alumno elaborara breves paráfrasis del pasaje seleccionado de acuerdo a la indicación del profesor. 3.1 Lectura dirigida de fragmentos de <i>La Ciudad de Dios</i> . 3.2 Selección de fragmentos del <i>Proslogium de San Anselmo</i> . 3.3 Fragmentos de <i>La Summa Teológica</i> en el <i>De veritate</i> . 3.4 Selección de fragmentos de Guillermo de Ockham.	3.1 3.2 3.3 3.4

c) Bibliografía:

3.1 San Agustín, *La Ciudad de Dios* en *Obras de San Agustín*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1964. Tomo XVI. (V, 9 a V, 11, págs. 262 a 272).

3.2 San Anselmo, *Proslogion*. Buenos Aires, Aguilar, 1957, (págs. 32 a 42).

3.3 San Tomás “de la Verdad” en *Suma Teológica*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1955. Tomo IX. (Cuestión 109, 2-2 q 109 a. 1-a. 4, págs. 491-501).

3.4 Ockham, Guillermo de, *Principios de Teología*. Madrid, Sarpe, 1985. (págs. 41 a 49).

Para el tema de los universales: Beuchot, Mauricio, *El problema de los Universales*. México, UNAM, 1981. (San Agustín, págs. 67 a 82; Guillermo de Ockham, págs. 145 a 155; Santo Tomás, págs. 197 a 228).

Para el periodo medieval: Gilson, Etienne, *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patristicos hasta el fin del siglo XVI*. Madrid, Gredos, (Varias ediciones).

a) Cuarta Unidad: La problemática renacentista.

Época: Renacimiento.

Problemas: Ciencia, humanismo y utopía.

Áreas: Metodología y filosofía del hombre.

b) Propósitos:

1. Describir el surgimiento y desarrollo del método científico en el renacimiento.
2. Caracterizar los ideales humanistas y su concreción en las propuestas utópicas.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	4.1 El Método científico. Surgimiento y desarrollo inicial en: Galileo y Francis Bacon. 4.2 Humanismo y utopía: Pico della Mirandolla, Tomás Moro, Tomaso Campanella y Maquiavelo.	4.1 Galileo: Las leyes físicas expresadas matemáticamente. Bacon: La inducción. 4.2 Pico della Mirandolla: humanismo, el microcosmos, la libertad. Tomás Moro y Campanella: utopías. Maquiavelo: Estado y política.	Actividades que se sugieren para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración del cuadro analítico o esquema de texto. Registro en un cuadro sinóptico del procedimiento expositivo del autor (tesis, hipótesis, objeción, conclusión, etc.) con la paráfrasis del argumento correspondiente. 4.1 Análisis de la expresión matemática de las leyes de la física en Galileo. -Descripción del método inductivo en las tablas que propone Bacon en el <i>Novum Organon</i>. 4.2 Lectura de fragmentos del <i>Discurso sobre la dignidad del hombre</i> con la finalidad de destacar los aspectos humanistas, entre los que se encuentran la libertad del hombre y el hombre como microcosmos. -Caracterización de los planteamientos de Moro en fragmentos de <i>La Utopía</i>; y de Campanella en fragmentos de <i>La Ciudad del Sol</i>. -Exposición de la teoría del estado en Maquiavelo, a partir de fragmentos de la obra <i>El</i>	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5

			<i>príncipe.</i>	
--	--	--	------------------	--

c) Bibliografía:

4.1 Galileo, Galilei, *Consideraciones y demostraciones sobre dos nuevas ciencias*. Madrid, Editorial Nacional, 1981. (págs. 225-289)

Bacon, Francis, *Novum Organum*. Buenos Aires, Losada, 1961. (págs. 171-221)

4.2 Pico della Mirandola, J., *La oratio de hominis dignitate*. (traducción y estudio preliminar: "El pensamiento de Pico della Mirandola", de García Medrano, José Eliud). México, E. N. P. UNAM, 1992. Serie: Ensayos y estudios 9. (págs. 123 a 182).

4.3 Campanella, Tomaso, *La Ciudad del Sol*, Buenos Aires, Losada, 1953 (págs. 25 a 106).

4.4 Moro, Tomás, *Utopía*. (Texto bilingüe). Barcelona, Bosch, 1977. (págs. 185 a 195)

4.5 Maquiavelo, Nicolas, *El príncipe*. Madrid, Espasa-Calpe, 1957. (págs. 12 a 25)

a) Quinta Unidad: La filosofía moderna en el siglo XVII.

Época: Modernidad temprana.

Problemas: La fundamentación del conocimiento. Teoría del estado.

Área: Teoría del conocimiento. Filosofía política.

b) Propósitos:

1. Caracterizar la problemática epistemológica de la modernidad temprana, a través del debate entre el racionalismo y el empirismo.
2. Comprender el planteamiento de la especificidad del Estado con base en la ley natural.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	5.1 La fundamentación del conocimiento: Racionalismo. René Descartes. Empirismo. John Locke. 5.2 Teorías políticas: Teoría del Estado: Thomas Hobbes. Teoría del gobierno civil: John Locke.	5.1 Presentación del debate entre el racionalismo y el empirismo como posiciones en pugna acerca de la fundamentación del conocimiento. 5.2 Descripción de las posturas empiristas en relación a la política: el liberalismo de Locke y el estado absoluto de Hobbes.	Actividades que se sugieren para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración de ficha de síntesis. Compendio de pasajes textuales glosados previamente. 5.1 Detectar las afinidades y discrepancias sobre el criterio de verdad y los límites del conocimiento entre el racionalismo y el empirismo, en fragmentos del <i>Discurso del método</i> y de las <i>Meditaciones Metafísicas</i> para el racionalismo. En fragmentos del <i>Ensayo sobre el entendimiento humano</i>, para el empirismo. 5.2 Caracterizar la fundamentación del estado, en fragmentos del <i>Leviatán</i> de Hobbes y del <i>Ensayo sobre el gobierno civil</i> de Locke.	5.1 5.2

c) Bibliografía:

5.1 Descartes, René, *Discurso del Método*, en *Descartes. Obras Escogidas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1967. (2a. parte, págs. 143-152).

Descartes, René, *Meditaciones Metafísicas*, en *Descartes, Obras escogidas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1967. (211 a 215).

Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Editora Nacional, ú. e.
5.2 Hobbes, Tomás, *Leviatan*. México, F. C. E., 1987. (págs. 137 a 150).
Locke, John, *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. México, Aguilar, 1983. (págs. 93 a 99)

a) Sexta unidad. La filosofía moderna del siglo XVIII.

Época: Modernidad.

Problemas: La ilustración. El cuestionamiento a la metafísica. El contrato y la ley.

Áreas: Metafísica, filosofía social y política.

b) Propósitos:

1. Caracterizar el movimiento filosófico ilustrado.

2. Analizar el planteamiento kantiano en torno a la posibilidad de la metafísica como ciencia.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	6.1 La ilustración en Rousseau y Montesquieu.	6.1 Caracterización del movimiento filosófico ilustrado como una reacción ante el absolutismo y como una valoración del saber enciclopédico y la voluntad del individuo. 6.1.1 Descripción de la propuesta antropológica de Rousseau, como base del acuerdo social entre los hombres, considerando su imperativo: la vuelta a la naturaleza. 6.1.2 Contraste del pensamiento de Rousseau en relación a la aportación de Montesquieu: las leyes de cada país son un reflejo del pueblo que las tiene. Señalar las	Actividades que se sugieren para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración de cuestionarios por parte del alumno. Cada cuestión o pregunta deberá corresponder a un bloque sintético de aspectos previamente identificados. 6.1 Con base en la lectura de textos seleccionados de carácter histórico, los alumnos relacionarán estos acontecimientos con los de carácter filosófico que dieron lugar a la ilustración. 6.1.1 Se leerán fragmentos de <i>El contrato social</i> para extraer las ideas básicas del acuerdo social que Rousseau propone. 6.1.2 Se contrastará la propuesta de Montesquieu con la de Rousseau, a partir de la lectura de fragmentos de la obra <i>El Espíritu de las leyes</i>, distinguiendo los planteamientos liberales e ilustrados.	6.1 6.2

		aportaciones de la ilustración, a través de Rousseau y Montesquieu, al planteamiento del liberalismo.		
6.2	El idealismo trascendental en Kant.	6.2 Análisis del cuestionamiento kantiano a la posibilidad de la metafísica como ciencia. Crítica a los fundamentos racionalistas y empiristas que pretenden erigir a la metafísica como ciencia.	6.2 De los <i>Prolegómenos</i> de Kant, el alumno destacará la idea de los límites que ahí se proponen al conocimiento y la caracterización de la metafísica como ciencia. Si se desea, también puede consultarse la introducción a la <i>Crítica de la Razón Pura</i> .	

c) Bibliografía:

6.1 Rousseau, Juan Jacobo, *El Contrato Social*. México, Porrúa, 1990.

J. Aruet, de Secondat, J. M. Barón de Montesquieu, *El Espíritu de las Leyes*. México, Porrúa, 1990.

6.2 Heidegger, M. *Kant y el Problema de la Metafísica*. México, F. C. E. 1954. y *Prolegómenos a una Metafísica de las costumbres*. México, Editora Nacional, 1978 y posteriores.

Kant, E., *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Losada, (Varias ediciones).

a) Séptima Unidad: el idealismo clásico alemán. (Hegel).

Época: Modernidad (continuación).

Problemas: El método y la dialéctica, el espíritu y la Historia Universal.

Áreas: Metodología y Filosofía de la Historia.

b) Propósitos:

1. Reconocer y distinguir el método y el sistema en Hegel.

2. Interpretar el proceso hegeliano de la Historia Universal como un proceso dialéctico y racional.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	7.1 El método hegeliano. 7.2 El sistema hegeliano. Fases de desarrollo del espíritu. 7.3 Filosofía de la Historia en Hegel.	7.1 Caracterización del método hegeliano como dialéctico, en su sentido moderno. 7.2 Caracterización del sistema hegeliano a través de la exposición de las tres fases de desarrollo del espíritu: subjetivo, objetivo y absoluto. 7.3 Descripción del acontecer histórico como una expresión del espíritu universal y su despliegue dialéctico.	Actividades que se sugieren para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración del cuadro de relaciones. Cuadro sinóptico que presenta puntos de vista de autores diferentes (Kant-Hegel) en un análisis comparativo de aspectos equivalentes o relativos a la misma temática. 7.1 Con base en lecturas seleccionadas de las obras <i>Enciclopedia de las ciencias filosóficas</i> y <i>La Ciencia de la lógica</i>, se extraerán los conceptos clave del método dialéctico hegeliano. 7.2 Elaboración de un esquema que muestre los momentos específicos del desarrollo del espíritu para Hegel. 7.3 Desarrollo de un cuadro que contenga las nociones centrales de la introducción a <i>Las lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal</i>.	7.1 7.2 7.3

c) Bibliografía:

7.1 Hegel, G. W. F., *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires, Solar/Hachette, 1968.

- 7.2 Hegel, G. W. F., *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Buenos Aires, Libertad, 1953.
- 7.3 Hegel, G. W. F., *Las lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Madrid, Alianza Universidad, (Varias ediciones).
- D' Hont, J., *Hegel, Filósofo de la historia viviente*. Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- Hyppolite, Jean, *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu en Hegel*. Barcelona, Península, 1974.

a) Octava unidad: Positivismismo y Socialismo.

Época: Moderna (culminación).

Problemas: La evolución histórica, la transformación social y la praxis revolucionaria.

Áreas: Filosofía social, política y de la historia.

b) Propósitos:

1. Reconocer las tesis centrales del Positivismo de Comte.

2. Caracterizar y diferenciar el Socialismo Utópico del Socialismo Científico.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIO- GRAFÍA
10	8.1 El positivismo de Augusto Comte. Ley de los tres estados. 8.2 Tesis básicas del Socialismo Utópico. 8.3 Bases del	8.1 Presentación de la Ley de los tres estados de Comte, como proceso evolutivo natural, hasta llegar al estado positivo. 8.2 Tipificación de las tesis centrales del Socialismo utópico como transformación basada en el cambio social carente de violencia. 8.3 Caracterización del	Actividades que se sugieren para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración de breves ensayos que presenten: fragmentos textuales, glosa, síntesis y conclusiones. El ensayo recogerá aspectos de un solo autor. Se explicarán los convencionalismos formales para elaborar un trabajo. Tanto los aspectos estructurales (introducción, desarrollo, conclusiones, notas, bibliografía), como los aspectos inherentes a la transcripción: número de líneas por cuartilla, número de golpes por renglón, número de líneas en cada cita, etc. 8.1 Lectura de los fragmentos de Comte donde se expone la Ley de los tres estados. Establecer la repercusión de esta propuesta en el campo de la educación, sobre todo en nuestro país. 8.2 Con base en la lectura de fragmentos de las obras de algunos socialistas utópicos destacados (Proudhon, Saint Simon, Fourier, etc.) se entresacará la propuesta de conjunto de lo que se entiende por socialismo utópico. 8.3 A partir de la lectura de	8.1 8.2 8.3

Socialismo Científico.	socialismo científico como praxis revolucionaria. El Materialismo histórico y el Materialismo dialéctico.	fragmentos de obras de Marx, tales como: <i>Manuscritos económicos-filosóficos</i> , <i>Tesis sobre Feuerbach</i> , <i>El Antidürring</i> , deducir los conceptos de: praxis, método (dialéctico), sistema (materialismo).
8.4 El Marxismo como una propuesta de transformación económico-social.	8.4 Ajustes e innovaciones al marxismo tradicional, acordes a las exigencias de nuestro tiempo. Búsqueda de nuevas soluciones a la problemática contemporánea de carácter económico-social.	8.4 Se leerán fragmentos de obras de marxistas contemporáneos como Gramsci en sus <i>Cuadernos de la Cárcel</i> . Si es posible, pueden consultarse otros autores como Althusser, Adam Schaff, etc.

c) Bibliografía:

- 8.1 Fourier, Charles, *Teoría de los cuatro movimientos*. Barcelona, Barral Editores, 1974. (págs. 52 a 56)
- 8.2 Marx, Karl. *La ideología alemana*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975. (Tesis sobre Feuerbach, págs. 665-666).
- 8.3 Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. Barcelona, Grijalbo, 1980.
- 8.4 Gramsci, Antonio. *Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel*. (Vol. 3 "El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce), México, Juan Pablos Editor, 1975.

a) Novena Unidad: Filosofía contemporánea.

Época: contemporánea.

Problemas: Autenticidad y libertad, análisis del lenguaje, transformación social, método y estructura.

Áreas: Ontología, filosofía del lenguaje, filosofía social y metodología.

b) Propósitos:

Conocer el panorama general de la filosofía actual, a través de sus principales problemas y corrientes. Caracterizar algunos problemas y corrientes contemporáneas tales como: autenticidad y libertad en el existencialismo; análisis del lenguaje en las variedades del neopositivismo lógico y los paradigmas del estructuralismo.

Hrs	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
14	9.1 Ubicación general de los principales problemas y corrientes de la filosofía contemporánea. Presentación de los aspectos básicos de los siguientes problemas: 9.2 El problema de la autenticidad y la libertad en el existencialismo. 9.3 La filosofía como análisis	9.1 Visión panorámica de la filosofía actual y sus problemas como expresión de las vicisitudes del fin de siglo. Presentar de manera general la crítica que postula el movimiento filosófico postmoderno al sentido y dirección de la filosofía que éste objeta. 9.2 Crítica del existencialismo a la sociedad actual que impone valores y normas ajenos a la autenticidad del hombre. Análisis de las posibilidades de la libertad humana. 9.3 La crítica al	Actividades que se sugieren para el desarrollo de las habilidades inherentes a la lectura filosófica: Elaboración de breves ensayos con las indicaciones anteriores (unidad VIII), pero se presentará más de un autor. 9.1 Vincular algunos acontecimientos relevantes de nuestro siglo, con sus reflexiones filosóficas (Las guerras de este siglo y su efecto en, por ejemplo, el existencialismo). Señalar algunos rasgos del quehacer filosófico que son el blanco de la crítica del movimiento postmoderno. 9.2 A partir de la lectura de fragmentos seleccionados de obras de Heidegger y de Sartre, se podrán caracterizar las ideas básicas de la búsqueda de la autenticidad y de la libertad, respectivamente. 9.3 Conocerán la crítica del	9.1 9.2 9.3 9.4 9.5

del lenguaje. El neopositivismo y sus variedades.	discurso de la metafísica que proponen los precursores del neopositivismo, y las diversas corrientes a que da lugar.	neopositivismo al discurso de la metafísica en fragmentos de la obra de Rudolp Carnap y Alfred Ayer, así como los planteamientos básicos de esta corriente en fragmentos selectos de filósofos analíticos.
9.4 La búsqueda de nuevas perspectivas metodológicas del estructuralismo.	9.4 Propuestas metodológicas y epistemológicas que surgen como formas inéditas que persiguen abarcar y construir conceptualmente nuevos ámbitos disciplinarios.	9.4 Con base en lecturas de fragmentos de algunos filósofos considerados dentro del estructuralismo, como Foucault y Levi Strauss, caracterizar la búsqueda metodológica que preconizan.
9.5 Vinculación de algunos de los problemas filosóficos estudiados, con la actualidad filosófica en nuestro contexto. Cierre del curso.	9.5 Recomposición sumaria de los diferentes problemas tratados (de acuerdo a sus rasgos más relevantes), y observaciones en torno a su vinculación y presencia en los temas filosóficos actuales en nuestro contexto, como lo es el de la originalidad, autenticidad y razón de ser de la filosofía latinoamericana.	9.5 Elaboración de un trabajo elemental. Aunque se expondrá a los alumnos que la característica insoslayable de un trabajo de investigación consiste en formular una hipótesis, que se transforma en tesis luego de ser demostrada, se establecerá como meta mínima un trabajo descriptivo en torno al problema a tratar, que muestre las habilidades desarrolladas durante el curso. Se sugiere que el alumno elija el problema a tratar, haciendo ver sus posibles relaciones con alguna línea problemática vigente. Como lo es el de la originalidad, autenticidad y razón de ser de la filosofía latinoamericana. Tras reunir los trabajos del grupo, los alumnos, guiados por el profesor, podrán enlistar los problemas abordados en ellos y recomponer el cuadro problemático a que refieren, así como las líneas de articulación que mantienen con las grandes vías filosóficas del panorama

			actual.	
--	--	--	---------	--

c) Bibliografía

9.2 Sartre, J. Paul, *El Ser y la Nada*, en *Obras Completas*. Madrid, Aguilar, 1982. Vol. 3 (parte 4a., cap. 1, págs. 635 a 646), (“Ser y hacer: la libertad”).

Heidegger, Martín. *Ser y tiempo*. México, F. C. E., (págs. 11 a 24).

9.3 Carnap, Rudolf, “La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje”, en Ayer, A. J. (comp.): *El positivismo lógico*. México, F. C. E., 1981 (págs. 66-67 y 84-87).

9.4 Foucault, Michel, *La Arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1982. (págs. 50 a 64)

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.

9.5 Escobar Valenzuela, Gustavo, “La filosofía latinoamericana del siglo XX” en *Las humanidades en el siglo XX, la filosofía*, México, UNAM, 1979.

Salazar Bondy, A., *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, México, Siglo XXI, 1968.

Zea, Leopoldo, *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI, 1969.

4.BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Básica:

- Bacon, Francis, *Novum Organum*. Buenos Aires, Losada, 1961.
- Burnet, John, *La aurora del pensamiento griego*. México, Argos. 1944.
- Campanella, Tomaso, *La Ciudad del Sol*. Buenos Aires, Losada, 1953.
- Carnap, Rudolf, "La Superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje", en Ayer, A. J. (comp): *El Positivismo lógico*. México, F.C.E., 1981.
- Descartes, René, *Meditaciones Metafísicas*, en *Descartes, Obras escogidas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1967.
- Dilthey, Wilhelm, *Teoría de la concepción del mundo*. México, FCE. 1964.
- Foucault, Michel, *La Arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1982.
- Galileo, Galilei, *Consideraciones y demostraciones sobre dos nuevas ciencias*. Madrid, Editora Nacional, 1981.
- Gramsci, Antonio, *Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel*. (Vol. 3 "El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce). México, Juan Pablos Editor, 1975.
- Hegel, G. W. F. *Las Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Madrid, Alianza Universidad, (Varias ediciones).
- Hesíodo, *Teogonía*. México, UNAM, 1987.
- Hobbes, Thomás, *Leviatan*. México, F.C.E., 1987.
- J. Aruet, de Secondat, J. M. Barón de Montesquieu, *El Espfritu de las Leyes*. México, Porrúa, 1990.
- Kant, E., *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Losada, (Varias ediciones).
- Kirk, G. S., *El Mito*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- Locke, John, *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. México, Aguilar, 1983.
- Maquiavelo, Nicolás, *El príncipe*. Madrid. Espasa-Calpe, 1957.
- Marx, Karl, *La Ideología alemana*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975 (Tesis sobre Feuerbach,).
- Moro, Tomas, *Utopia*. (Texto bilingüe), Barcelona, Bosch, 1977.
- Reichenbach, Hans, *La Filosofía científica*. México, FCE, 1953.
- Rousseau, Juan Jacobo, *El Contrato Social*. México, Porrúa, 1990.
- San Agustín, *La Ciudad de Dios en Obras de San Agustín*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1964. (Tomo XVI).
- Santo Tomás, "de la Verdad" en *Suma Teológica*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1955. (Tomo IX).
- Sartre, J. Paul, *El Ser y la Nada*. en *Obras Completas*. Madrid, Aguilar, 1982. (Vol. 3).
- Ockham, Guillermo de: *Principios de Teología*. Madrid, Sarpe, 1985.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Lógico philosophicus*. Madrid, Alianza Universidad, 1973.

Complementaria:

- Albarrán Vázquez, Mario, *Introducción a la filosofía Y*. México, McGraw-Hill, 1994.
- Arnau, H., et altri. *Temas y textos de la filosofía*. México, Alhambra Mexicana, 1987.
- Benítez Grobet, Laura (Comp.), *Filosofía contemporánea, Lógica y epistemología*. México, UNAM- ENP, 1993. (Ver sobre todo, los siguientes artículos relacionados con contenidos del programa, mismos que presentan, además de una introducción didáctica, partes selectas de la obra del filósofo):
- Belaval, Y., Parain, B., et al., *Historia de la filosofía*. México, Siglo XXI, 1972. (11 Vol.).

Bréhier, E., *Historia de la filosofía*. Buenos Aires. Sudamericana, 1942. (2 Vol.).

Cassirer, E., *El problema del conocimiento*. México, F.C.E., 1943. (4 Vol.).

Cerutti Guldberg, Horacio: *Presagio y tópicos del Descubrimiento*, Centro coordinador y difusor de estudios latinoamericanos, UNAM, México, 1991. Copleston, Frederick, *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel (Varias ediciones). (9 Vol.).

Châtelet, F. (Dir.), *Historia de la filosofía*. Madrid, Espasa Calpe, 1984. (4 Vol.).

Chávez Calderón, Pedro: *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Alhambra, 1982.

Domínguez Sánchez, María Teresa Susana, "Algunas consideraciones en torno a la filosofía de F. Nietzsche". (págs. 157 a 194).

Escobar Valenzuela, Gustavo, *Introducción a la Filosofía II*. México, McGraw-Hill, 1994.

Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, (Varias ediciones). (4 Vol.).

García Marcos, M., *Historia de la Filosofía*. México, Alhambra, 1988.

García Morente, Manuel, *Lecciones preliminares de filosofía*. México, Porrúa, (Varias ediciones).

Gutiérrez Sáenz, Raúl, *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Esfinge, 1987.

Holstein, Günter, *Historia de la filosofía política*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1953.

Marías, Julián, *Historia de la filosofía*. Madrid, Revista de Occidente, 1980.

Martínez Marzoa, Felipe, *Historia de la Filosofía*. Madrid, Istmo, 1973. (2 Vol.).

Martínez Ortiz, Elsa, (Coord.), *Ensayos Filosóficos*. México, UNAM-CCH, 1987.

Martínez Ortiz, Elsa, *El existencialismo Heideggeriano*. (págs. 195 a 236).

Martínez Ortiz, Elsa, *Clásicos de la Filosofía*. México, UNAM-CCH, 1992.

Montes de Oca, Francisco, *Historia de la Filosofía*. México, Porrúa, 1991.

Montes de Oca. Francisco, *La filosofía en sus fuentes*. México, Porrúa, 1992.

Ramírez, Alfonso F., *Antología del pensamiento político*. México, Cultura, 1957.

Velázquez Zaragoza, Soledad Alejandra, "La empresa filosófica de Michel Foucault: una teoría de las sistematicidades discontinuas", (págs. 237 a 283).

Xirau, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*. México, UNAM, 1990.

Zea, Leopoldo, *Introducción a la filosofía*. México, UNAM, 1981.

5. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores.

La metodología adoptada debe propiciar la participación activa del alumno. Es conveniente que éste se presente a las clases con lecturas previas que estimulen su intervención mediante comentarios y planteamientos de dudas, ya que el proceso enseñanza-aprendizaje no es sólo una mera exposición por parte del profesor.

El alumno puede aplicar, a lo largo del curso, diversas técnicas de investigación: elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo (textuales, de comentario, de resumen), análisis y síntesis de textos, presentación de un trabajo de investigación con la aplicación de estas mismas técnicas.

b)Carácter de la actividad

El profesor podrá, según su criterio y con el propósito de motivar la participación, organizar al

grupo conforme a las modernas técnicas grupales, pero sin poder perder de vista los propósitos requeridos en cada unidad o tema.

Entre las actividades que se sugieren figuran presentación o desarrollo de temas por equipos de trabajo, elaboración de un fichero bibliográfico referente a los principales autores representativos de la filosofía, solución de cuestionarios o informe de lecturas, además de actividades extra-clase (como acudir a conferencias, cine, teatro) que iluminen o enriquezcan algunos temas que requieren reforzamiento. El uso de grabaciones y videos también podrá ser útil.

c) Periodicidad.

Se recomienda que la evaluación sea constante; sin embargo, a efectos de la acreditación, es conveniente aplicarla cuando menos tres veces al año, para estar acordes con la entrega de las tres evaluaciones parciales, exigidas por el reglamento.

d) Porcentaje sugerido sobre la calificación.

Se recomienda que a los diversos trabajos, participaciones, exposiciones de alumnos, elaboración de fichas, cuadros sinópticos etc. se les conceda un 30% y a los exámenes parciales un 70%.

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera, que el alumno:

- Aplique su capacidad crítica, para que pueda distinguir los problemas estrictamente filosóficos, de aquellos que no son de índole filosófica.
- Utilice su capacidad reflexiva para juzgar con objetividad los acontecimientos histórico-sociales.
- Transforme su realidad en la medida que se lo permita su entorno histórico, social, político y económico.
- Practique en su vida académica, la herramienta teórico-metodológica aprendida durante el curso, en el campo de la investigación.

7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

a) Para impartir la asignatura de Historia de las doctrinas filosóficas se requiere, fundamentalmente, que el profesor se haya titulado en la licenciatura o posgrado de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México o en cualquier otra de las instituciones nacionales de educación superior.

b) Que cumpla con los requisitos marcados por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIDEPA).

BIBLIOGRAFÍA

1. Araya, Domingo. Didáctica de la historia de la filosofía. *Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.*
2. Araya, Domingo. Didáctica de la filosofía. *Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.*
3. Arpini de Márquez, Adriana y Ana L. Dufour de Ortega. Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio. *Argentina: El Ateneo, 1987.*
4. Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot. Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal. México: UPN, 1999.
5. Arriarán, Samuel y Elizabeth Hernández. Hermenéutica analógica-barroca y educación. México: UPN, 2001.
6. Abad Pascual, Juan José y Carlos Díaz Hernández. Historia de la filosofía 2. *España: Mc Graw Hill, 1992.*
7. Bedoya M., José Iván. Pedagogía. ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar a pensar. *Bogota: Ecoe ediciones, 2002.*
8. Benítez, Laura. "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos". En Obiols, Guillermo y Eduardo Rabossi (Compiladores). La Enseñanza de la Filosofía en debate. *Brasil: Novedades Educativas, 2000.*
9. Beuchot Puente, Mauricio. El problema de los universales. México: UNAM, 1981.
10. Beuchot Puente, Mauricio. En el camino de la hermenéutica analógica. *España: San Esteban, 2005.*
11. Beuchot Puente, Mauricio. Ética. México: Torres Asociados, 2004.
12. Beuchot Puente, Mauricio. Interpretación y realidad en la filosofía actual. México: UNAM, 1996.
13. Beuchot Puente, Mauricio. Hermenéutica Analógica y del umbral. *España: San Esteban, 2003.*
14. Beuchot Puente, Mauricio. Historia de la filosofía griega y medieval. México: Torres Asociados, 1999.
15. Beuchot Puente, Mauricio. La hermenéutica en la Edad Media. México: UNAM, 2002.
16. Beuchot Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero. La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. México: Primero Editores, 2003.
17. Beuchot Puente, Mauricio. Lineamientos de hermenéutica analógica. México: Consejo para la Cultura y las artes de Nuevo León, 2006.
18. Beuchot Puente, Mauricio. Manual de historia de la filosofía medieval. México: Jus, 2004.
19. Beuchot Puente, Mauricio. Perfiles esenciales de la hermenéutica. México: UNAM, 2005.
20. Beuchot Puente, Mauricio. Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. México: Ítaca, 2003.
21. Brun, Jean. ¿Qué sé? Los presocráticos. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.
22. Burnet, John. La aurora del pensamiento griego. México: Ed. Argos, 1944.
23. Cazas, Fernando. Enseñar filosofía en el siglo XXI. Herramientas para trabajar en el aula. *Argentina: Lugar Editorial, 2006.*

24. Carr, Edgard H. *Qué es la historia. México: Ariel, 1990.*
25. Coll Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México: Paidós, 1997.*
26. De Echano Basaldua, J. et al. *Paradigma 2. Historia de la filosofía. España: Vicens Vives, 2003.*
27. De Bono, Edward. *El pensamiento lateral. Manual de creatividad. México: Paidós, 1997.*
28. Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 2002*
29. Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill, 2006.*
30. Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum. México: Paidós, 1999.*
31. Estévez Nénninger, Ety Haydeé. *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. México: Paidós, 2002.*
32. Ferraris, Maurizio. *La hermenéutica. México: Taurus, 2001.*
33. Ferraris, Maurizio. *Historia de la hermenéutica. México: Siglo XXI, 2002.*
34. Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía. Tomo II. Barcelona: Ariel, 1994.*
35. Fraile, Guillermo. *Historia de la filosofía. Tomo I. España: BAC, 1997.*
36. Gadamer, H. G. *Verdad y método I. España: Sígueme, 2004.*
37. Gadamer, H. G. *Verdad y método II. España: Sígueme, 2004.*
38. Gadamer, H. G. *El problema de la conciencia histórica. España: Tecnos, 2001.*
39. Gaos, José. *La filosofía en la universidad. México: UNAM, 1956.*
40. Gilson, Étienne. *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV. Madrid: Gredos, 1989.*
41. Giry, Marcel. *Aprender a razonar. Aprender a pensar. México: Siglo XXI, 2002.*
42. Gómez Mendoza, Miguel Angel. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.*
43. Gómez Robledo, Antonio. *Cristianismo y filosofía en la experiencia agustiniana. México: UNAM, 1942.*
44. Gracia, Jorge J. E. *La filosofía y su historia. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM, 1998.*
45. Grondin, Jean. *Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder, 1999.*
46. Guthrie, William Keith Chambers. *Historia de la filosofía griega. Madrid: Gredos, 1984.*
47. Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega. México: FCE, 2002.*
48. Kirk, G. S. et al. *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos. Madrid: Gredos, 1999.*
49. Lomas, Carlos. *Comunicación y educación. Cuadernos de Pedagogía, No. 343. Febrero del 2005.*
50. Lyotard, Jean –Francois. *¿Porqué filosofar? Barcelona: Paidós, 1989.*
51. Luhman, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós, 1996.*
52. Moratalla, Agustín Domingo. *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia, 1991.*
53. Monroy Dávila, Fernando. *La Evaluación inscrita en la Analogía y en la Pedagogía de lo Cotidiano. México: Primero Editores, 2006.*

54. Nicol, Eduardo. Del oficio. En *Boletín Filosofía y Letras*, No. 1, Sep.-Oct. 1994, UNAM, México. Págs. 28-32.
55. Ortiz-Osés, Andrés. Mundo, hombre y lenguaje crítico. Estudios de filosofía hermenéutica. *Salamanca: Sígueme, 1976.*
56. Pages, Anna. Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural. *España: Herder, 2006.*
57. Palencia, José I. "Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía" en revista *Foro Universitario*, del STUNAM, Núm. 15. México, febrero, 1982.
58. Pabón S. de Urbina, José M. Diccionario manual VOX Griego-Español. *España: BIBLOGRAF, 1996.*
59. Petterson Hernández, Guadalupe. Didáctica de la filosofía. México: *Universidad de Guadalajara, 1993.*
60. Platón. Diálogos. Tomo II. *Madrid: Gredos, 1992.*
61. Platón. Diálogos. Tomo IV. *Madrid: Gredos, 1988.*
62. Platón. Diálogos. Tomo VI. *Madrid: Gredos, 1997.*
63. Programa de estudio de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas. México: *ENP, 2003.*
64. Salmerón, Fernando. "Sobre la enseñanza de la filosofía" en *Dianoia. Anuario. Año VII*, Núm. 7, 1981.
65. Sánchez Vázquez, Adolfo. "¿Por qué y para qué enseñar filosofía?" en *Filosofía y circunstancia. España: Antropos-UNAM, 1997.*
66. San Agustín. Obras completas. Tomo XVI. *Madrid: BAC, 2000.*
67. San Agustín. Obras completas. Tomo XL. *Madrid: BAC, 1995.*
68. Schökel, Luis Alonso. Apuntes de hermenéutica. *Madrid: Trotta, 1994.*
69. Teresa José, Elena. Textos y pretextos para filosofar. Argentina: *Biblos, 1999.*
70. Zúñiga García, José Francisco. El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. *España: Universidad de Granada, 1995.*