Antología de textos

Ser Universitario

Dirección Académica de Formación Integral
Universidad Anáhuac

ÍNDICE

Presentación

Lecturas:

1.- Ortega y Gasset, José. ***Misión de la Universidad***

2.- Flor Alejandrina Hernández Carballido. ***Educar para la sabiduría***

3.- Agejas José Ángel. ***El asombro***

4.- D'Angelo Mario. ***Búsqueda de la verdad***

5.-Díaz Bárbara. ***La búsqueda de la verdad como tarea universitaria***

6.- Ginés Marco. ***La post-verdad***

7.- Descartes Rene. ***Meditaciones Metafísicas***

8.- Locke John. ***Ensayo sobre el entendimiento humano***

9.- Kant Immanuel. ***Crítica de la razón pura***

10.- Ivanhoe Valdez Geowwanny. ***El modelo pedagógico de Juan Amós***

Comenio y el desarrollo de la revolución económica del siglo XVII

Bibliografía

Presentación

Querido Alumno (a) de la Universidad Anáhuac México:

Como parte de los resultados de aprendizaje, pretendemos que el alumno comprenda que la universidad es una comunidad de estudiantes y profesores abierta al diálogo y dedicada a la búsqueda de la verdad y el bien. Pretendemos que distinga los diversos estados de la mente con respecto a la verdad y que identifique la postura y el impacto en su vida ante los distintos paradigmas epistemológicos. Así mismo, aspiramos a que analice la ventaja del realismo moderado para comprender su realidad.

Para ello, hemos echado mano de algunas lecturas que permitan a los alumnos reflexionar sobre la importancia y la gran responsabilidad que se adquiere al pertenecer a una comunidad universitaria.

La presente antología surge como una propuesta para tener una obra estructurada y especializada, que responda a los resultados de aprendizaje de la materia de *Ser Universitario*. Partiendo de esto, la compilación tiene como objetivo que el alumno sostenga un diálogo con los autores de los textos contenidos, para que adquiera conciencia ante las grandes preguntas del conocimiento y conforme su criterio a través de un proceso de reflexión.

De esta forma, el hilo conductor de la publicación se rige de una lógica temática en la que se privilegia la búsqueda de la verdad, como misión de la Universidad y como tarea del alumno.

Con base en el contenido de la antología, pretendemos demostrar por qué la búsqueda de la verdad es una disposición natural del hombre. Esta condición señalada nos invita a reflexionar sobre el mundo que nos rodea y por medio del diálogo, encontrar el sentido propio de la existencia.

Esta colección aborda temas tan esenciales como el origen y la misión de la Universidad, institución encargada de generar conocimiento, buscar respuestas y satisfacer el apetito del saber. Como muestra de su importancia, los dos primeros textos versan sobre esta línea. José Ortega y Gasset y Alfred Whitehead sientan las bases para comprender a la universidad, como un reflejo de la sociedad.

Para la segunda unidad que está conformada del tema del asombro y la búsqueda de la verdad como tarea del hombre, nos hemos apoyado en tres autores. El primero de ellos José Ángel Agejas, que explica el asombro como una condición natural y originaria del hombre, a través de la cual, el hombre comienza a crear un mundo interior, que lo enriquece hasta adquirir una actitud crítica.

El asombro era abordado ya desde los griegos, como una condición natural del hombre. Para ellos, este concepto radica en que la Verdad tiende a develarse, razón por la cual supera la barrera del tiempo.

Sabemos que muchas veces la búsqueda de la Verdad es complicada porque se requiere de interiorización y de tiempo, por lo que se debe de permanecer en un estado de insatisfacción constante ante argumentos que tergiversan la verdad, un ejemplo actual lo encontramos en las *"fake news"*. Para abordar dichos temas, Bárbara Díaz y Mario D´Angelo nos muestran cómo la verdad es una tarea necesaria para aprender a navegar en estos "mares de incertidumbre", sin dejarnos llevar por la primera impresión.

Si bien el conocimiento inicia en lo sensible y transciende hasta lo abstracto y lo espiritual, el método que privilegia la trasmisión de éstos es el diálogo. Dicho ejercicio dialogal es importante porque de la discusión, se genera conocimiento y a su vez, nos confronta con la tolerancia y el respeto. Es por medio del diálogo que se reconoce al otro.

De aquí que la verdad se sitúe por encima de la creencias y opiniones, pues está en su naturaleza hacerlo. El hombre es el único ser del planeta, que puede dar cuenta de ello, por lo tanto, su búsqueda no es una pérdida de tiempo, sino al contrario, es la tarea primordial del ser humano.

Como hemos visto, la búsqueda de la verdad es una tarea primordial, esencialmente si reflexionamos acerca del mundo en el que vivimos. Cuando observamos cómo los medios de información ejercen prácticas de poder, donde la palabra y el discurso son utilizados a conveniencia, podemos percatarnos de su discurso demagógico. Este fenómeno de la hiperinformación impacta con gran fuerza en nuestros jóvenes, un ejemplo que escuchamos es: "porque si me lo dice tal o cual persona, es verdad". Por lo tanto, la verdad se reduce a un asunto emotivo y no racional.

Hoy en día al ser humano le aterra equivocarse, pretende tener certeza y control, sobre todo; es aquí donde radica el error del hombre moderno. A mucha gente le da miedo vivir y aceptar la realidad como es y no, como quiere que sea. Por ello, el curso aborda el problema de cómo el hombre se acerca al conocimiento. Así es que se recurre a los principales modelos epistemológicos como el racionalismo, el empirismo y el idealismo.

Exploramos estos modelos para que, con base en autores como Descartes, Locke y Kant, los alumnos se acerquen por medio de la guía del profesorado y se sientan invitados a discutir con ellos como seres de razón. La razón instrumental fue un parteaguas en la historia de la humanidad, tanto así, que el mundo moderno otorgó su fe a la razón y se olvido de la razón cálida propia también del hombre.

De acuerdo con lo anterior, para el cierre de la asignatura se pretende volver a lo básico, es decir; propiciar diálogos que generen encuentro, comprender que somos seres de razón y ésta no se encuentra en disputa con el ámbito doctrinal ni religioso. La propuesta final del curso es que el alumno comprenda que por medio de su inteligencia se encuentra abierto a la transcendencia sólo hay que saber escuchar el llamado y pensar cómo hay que responder ante su vocación.

Mtro. Alfonso Cervantes Gutiérrez

Introducción

Misión de la Universidad

José Ortega y Gasset

Sobre José Ortega

José Ortega y Gasset nace en Madrid el 9 de mayo de 1883. Es un filósofo y ensayista que forma parte del movimiento del novecentismo, exponente principal de la teoría del perspectivismo y de la razón vital e histórica, quien muere en 1955 en Madrid.

Un planteamiento necesario para comprender a Ortega y Gasset se resume en la idea "Yo soy yo y mi circunstancia", que resume la razón vital propuesta por el filósofo para reemplazar el concepto de la razón pura cartesiana. Ortega y Gasset consideran que la persona está siempre sumergida en un contexto, que le presenta distintas concepciones de su estado físico y mental.

El 9 de octubre de 1930 José Ortega y Gasset imparte en la Universidad de Madrid una conferencia acerca de la reforma universitaria en España: este texto es publicado en la Revista de Occidente, aunque a este material se le agregaran otros textos afines con los años. Ortega y Gasset elaboran ideas en torno a las exigencias de la reforma educativa y del Estado dentro de la República, postulando una distinción entre la cultura y los "especialismos", rechazando la idea de una Universidad que se coloque al simple servicio de la técnica.

La dicotomía "Estado contra Universidad" resulta falaz porque ambos elementos poseen a misiones para desarrollar a las poblaciones. Además, la Universidad no es un sustituto del Estado o la sociedad, sino que resulta una proyección. Además, ésta requiere la enseñanza de cinco disciplinas: Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía. Esta mezcla entre ciencia y cultura permite desarrollar las capacidades más allá de una adquisición mecánica de conocimientos, donde a los estudiantes se les exige sólo aquello de lo que son capaces y al profesor se le valora por sus méritos pedagógicos, más que sus logros como investigador.

En resumen, la Universidad es un reflejo de la vida pública, por ello, Ortega y Gasset considera las habilidades de enseñanza como el elemento primordial de la reforma universitaria.

Dra. Orly Cortés Fernández
Dr. Adán Lerma Mayer

Misión de la Universidad

José Ortega y Gasset

I
LA CUESTIÓN FUNDAMENTAL

Las condiciones acústicas del Paraninfo universitario me impidieron desarrollar en su integridad mi conferencia “Sobre reforma universitaria”. En aquel local, que rezuma la amarga tristeza de todas las capillas exclaustradas -bien que fuese capilla, bien que no lo fuese, mal que sea ex-capilla-, la voz del orador queda en el aire asesinada a pocos metros de la boca emisora. Para hacerse medio oír es forzoso gritar. Gritar es cosa muy diferente de hablar. En el grito, la fonación es otra. No se “dice” la frase en su natural aglutinación, que hace de ella un cuerpo unitario y elástico, sino que es preciso tomar cada palabra, ponerla en la honda del grito, y después de hacer ésta girar, como David frente a Goliat, lanzarla con puntería a la oreja del auditorio. Esto trae consigo una consecuencia notoria a todo el que perora: la pérdida de tiempo.

Pero no quisiera que por el azar de unos micrófonos ausentes quedase tan manco mi discurso. Dije lo que juzgaba más urgente sobre el temple que los estudiantes deben conquistar si quieren, en efecto y en serio, ocuparse de una reforma universitaria. Es la cuestión preliminar e ineludible si honradamente se considera el estado de ánimo que domina hoy a la clase escolar. Pero luego había que tratar, aunque fuese con riguroso laconismo, el tema visceral de toda la imaginable reforma universitaria, a saber: la misión de la Universidad. Doy a continuación las notas que sobre este grave asunto llevaba yo al púlpito del Paraninfo. Van en la forma esquemática, a veces de abreviatura o cifra, que para aquel uso era bastante. Sólo agrego ahora los desarrollos que son estrictamente necesarios para hacer inteligibles aquellos lemas.

* * *

La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos.

Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, poco frecuentes, de contravención a los buenos usos, o son tan frecuentes, consuetudinarios, pertinaces y tolerados que no ha lugar a llamarlos abusos.

La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos. Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, poco frecuentes, de contravención a los buenos usos, o son tan frecuentes, consuetudinarios, pertinaces y tolerados que no ha lugar a llamarlos abusos. En el primer caso, es seguro que serán corregidos automáticamente; en el segundo, fuera vano corregirlos, porque su frecuencia y naturalidad indican que no son anomalías, sino resultado inevitable de los usos que son malos. Contra éstos habrá que ir y no contra los abusos.

Todo movimiento de reforma reducido a corregir los chabacanos abusos que se cometen en nuestra Universidad llevará indefectiblemente a una reforma también chabacana.
Lo importante son los usos. Es más: un síntoma claro en que se conoce cuándo los usos constitutivos de una institución son acertados, es que aguanta sin notable quebranto una buena dosis de abusos, como el hombre sano soporta excesos que aniquilaron al débil. Pero a su vez una institución no puede constituirse en buenos usos si no se ha acertado con todo rigor al determinar su misión.

Una institución es una máquina, y toda su estructura y funcionamiento han de ir prefijados por el servicio que de ella se espera. En otras palabras: la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo, retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión, serán penas de amor perdidas.

Por no hacerlo así, todos los intentos de mejora, en algunos casos movidos por excelente voluntad, incluyendo los proyectos elaborados hace años por el Claustro mismo, no han servido ni pueden servir de nada, no lograrán lo único suficiente e imprescindible para que un ser -individual o colectivo- exista con plenitud, a saber: colocarlo en su verdad, darle su autenticidad y no empeñarnos en que sea lo que no es, falsificando su destino inexorable con nuestro arbitrario deseo.

Entre esos intentos de los últimos quince años -no hablemos de los peores-, los mejores, en vez de plantearse directamente, sin permitirse escape, la cuestión de “¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?”, han hecho lo más cómodo y lo más estéril: mirar de reojo lo que se hacía en las Universidades de pueblos ejemplares.

No censuro que nos informemos mirando al prójimo ejemplar; al contrario, hay que hacerlo; pero sin que ello pueda eximirse de resolver luego nosotros originalmente nuestro propio destino. Con esto no digo que hay que ser "castizo" y demás zarandajas.

Aunque, en efecto, fuésemos todos -hombres o países- idénticos, sería funesta la imitación. Porque al imitar eludimos aquel esfuerzo creador de lucha con el problema que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos. Nada, pues, de "casticismo", que es, en España, sobre todo, pelo de la dehesa.

No importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países; lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva misma.

Razonamiento erróneo de los mejores: la vida inglesa ha sido, aún es, una maravilla; luego las instituciones inglesas de segunda enseñanza tienen que ser ejemplares, porque de ellas ha salido aquella vida. La ciencia alemana es un prodigio; luego la Universidad alemana es una institución modelo, puesto que engendra aquélla. Imitemos las instituciones secundarias inglesas y la enseñanza superior alemana.

El error viene de todo el siglo XIX. Los ingleses derrotan a Napoleón I: "La batalla de Waterloo ha sido ganada por los campos de juego de Eton". Bismarck machaca a Napoleón III: "La guerra del 70 es la victoria del maestro de escuela prusiano y del profesor alemán".

Esto nace de un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela -elemental, secundaria o superior- es buena. Esto es un residuo de la beatería "idealista" del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener. Aquel siglo, para entusiasmarse y aún estimar hondamente algo, necesitaba exagerarlo, mitologizar. Ciertamente, cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más.

La fortaleza de una nación se produce íntegramente. Si un pueblo es políticamente vil, es vano esperar nada de la escuela más perfecta. Sólo cabe entonces la escuela de minorías que viven aparte y contra el resto del país. Acaso un día los educados en ésta influyen en la vida total de su país y al través de su totalidad consigan que la escuela nacional (y no la excepcional) sea buena.

Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena. Consecuencia: aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza

inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene.

Pero, además, este razonamiento erróneo y de circuito corto impidió a los que en él cayeron mirar de frente a esas escuelas y ver lo que ellas, como tales instituciones o máquinas, eran. Confundían éstas con lo que en ellas por fuerza había de vida inglesa, de pensamiento alemán. Pero como no es la vida inglesa ni el pensamiento alemán lo que podemos transportar aquí, sino, a lo sumo, sólo las instituciones pedagógicas escuetas y como tales, importa mucho que se mire lo que éstas son por si, abstrayendo de las virtudes ambientes y generales de esos países.

Entonces se ve que la Universidad alemana es, como institución, una cosa más bien deplorable. Si la ciencia alemana tuviese que nacer puramente de las virtudes institucionales de la Universidad, sería bien poca cosa. Por fortuna, el aire libre que orea al alma alemana está cargado de incitación y de dotes para la ciencia y suple defectos garrafales de su Universidad. No conozco bien la segunda enseñanza inglesa; pero lo que entreveo de ella me hace pensar que también es defectuosísima como régimen institucional.

Mas no se trata de apreciaciones mías. Es un hecho que en Inglaterra la segunda enseñanza y en Alemania la Universidad están en crisis. Crítica radical de esta última por el primer ministro de Instrucción prusiano después de instaurada la República: Becker. Discusión que sigue desde entonces.

Por contentarse con imitar y eludir el imperativo de pensar o repensar por sí mismos las cuestiones, nuestros profesores mejores viven en todo con un espíritu quince o veinte años retrasado, aunque en el detalle de sus ciencias estén al día. Es el retraso trágico de todo el que quiere evitarse el esfuerzo de ser auténtico, de crear sus propias convicciones.

El número de años de este retraso no es casual. Toda creación histórica -ciencia, política- proviene de cierto espíritu o modalidad de la mente humana. Esa modalidad aparece con una pulsación o ritmo fijo -con cada generación. Una generación, emanando de su espíritu, crea ideas, valoraciones, etc. El que imita esas creaciones tiene que esperar a que estén hechas, es decir, a que concluya su faena la generación anterior, y adopta sus principios cuando empieza a decaer y otra nueva generación inicia ya su reforma, el reino de un nuevo espíritu. Cada generación lucha quince años para vencer y tienen vigencia sus modos otros quince años. Inexorable anacronismo de los pueblos imitadores o sin autenticidad.

Búsquese en el extranjero información, pero no modelo.

No hay, pues, manera de eludir el planteamiento de la cuestión capital: ¿cuál es la misión de la Universidad?

* * *

¿Cuál es la misión de la Universidad? A fin de averiguarlo, fijémonos en lo que de hecho significa hoy la Universidad, dentro y fuera de España. Cualesquiera sean las diferencias de rango entre ellas, todas las Universidades europeas ostentan una fisonomía que en sus caracteres generales es homogénea[1]

Encontramos, por lo pronto, que la Universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben. El "casi" alude a las Escuelas Especiales, cuya existencia, aparte de la Universidad, daría ocasión a un problema también aparte. Hecha esta salvedad, podemos borrar el "casi" y quedarnos con que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que la reciben. Pero entonces caemos en la cuenta de otra limitación más importante que la de las Escuelas Especiales. Todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla; son sólo los hijos de clases acomodadas. La Universidad significa un privilegio difícilmente justificable y sostenible. Tema: los obreros en la Universidad. Quede intacto. Por dos razones: Primera, si se cree debido, como yo creo, llevar al obrero el saber universitario es porque éste se considera valioso y deseable. El problema de universalizar la Universidad supone, en consecuencia, la previa determinación de lo que sea ese saber y esa enseñanza universitarios. Segunda, la tarea de hacer porosa la Universidad al obrero es en mínima parte cuestión de la Universidad y es casi totalmente cuestión del Estado. Sólo una gran reforma de éste hará efectiva aquélla. Fracaso de todos los intentos hasta ahora hechos, como "extensión universitaria", etc.

Lo importante ahora es dejar bien subrayado que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que hoy la reciben. Si mañana la reciben mayor número que hoy tanta más fuerza tendrá los razonamientos que siguen.

---

1 Se suele exagerar, por ejemplo, la discrepancia entre la Universidad inglesa y la continental, no advirtiendo que las diferencias mayores no van a cuenta de la Universidad, sino del peculiarísimo carácter inglés. Lo que importa comparar entre unos y otros países es el hecho de las tendencias dominantes hoy en los organismos universitarios, y no el grado de su realización, que es, naturalmente, distinto aquí y allá. Así, la tenacidad conservadora del inglés le hace mantener apariencias en sus Institutos superiores, que no sólo reconoce él mismo como extemporáneas, sino que en la realidad de la vida universitaria británica valen como meras ficciones. Me parecería ridículo que se creyese alguien con derecho a coartar el albedrío del inglés censurándole porque se dio el lujo, ya que lo quiso y lo pudo, de sostener, muy a sabiendas, esas ficciones. Pero no seria menos inocente tomarlas en serio, es decir, suponer que el inglés se hace ilusiones sobre su carácter ficticio. En los estudios sobre la institución universitaria inglesa que he leído, se cae siempre en la exquisita trampa de la ironía inglesa. No se advierte que si Inglaterra conserva el aspecto no profesional de sus Universidades y la peluca de sus magistrados, no es porque se obstine en creer actuales aquél y ésta, sino, todo lo contrario, porque son cosas anticuadas, pasado y superfluidad. De otro modo no serian lujo, deporte, culto y otras cosas más hondas que el inglés busca en esas apariencias. Pero, eso sí, bajo la peluca hace manar la justicia más moderna, y bajo el aspecto no profesional, la Universidad inglesa se ha hecho en los últimos cuarenta años tan profesional como cualquiera otra. Tampoco tiene la más ligera importancia para nuestro tema radical -misión de la Universidad- que las Universidades inglesas no sean institutos del Estado. Este hecho, de alta significación para la vida e historia del pueblo inglés, no impide que su Universidad actúe en lo esencial como las estatales del continente. Apurando las cosas, vendría a resultar que también en Inglaterra son las Universidades instituciones del Estado, sólo que el inglés entiende por el Estado cosa muy distinta que el continente. Quiero decir con todo esto: primero, que las enormes diferencias existentes entre las Universidades de los distintos países no son tanto diferencias universitarias como de los países, y segundo, que el hecho más saliente en los últimos cincuenta años es el movimiento de convergencia en todas las Universidades europeas, que las va haciendo homogéneas.

¿En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la Universidad a la legión inmensa de los jóvenes? En dos cosas: A) La enseñanza de las profesiones intelectuales. B) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores.

La Universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público, profesor de ciencias y de letras en la segunda enseñanza, etc.

Además, en la Universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello. En España esta función creadora de ciencia y promotora de científicos está aún reducida al mínimum, pero no por defecto de la Universidad, como tal, no por creer ella que no es su misión, sino por la notoria falta de vocación científica y de dotes para la investigación que estigmatiza a nuestra raza. Quiero decir que, si en España se hiciese en abundancia ciencia, se haría preferentemente en la Universidad, como acontece, más o menos, en los otros países.

Sirva este punto de ejemplo para que no sea necesario repetir lo mismo a cada paso: el terco retraso de España en todas las actividades intelectuales trae consigo que aparezca aquí en estado germinal o de mera tendencia lo que en otras partes vive ya con pleno desarrollo. Para el planteamiento radical del asunto universitario, que ahora ensayo, esas diferencias de grado en la evolución son indiferentes. Me basta con el hecho de que todas las reformas de los últimos años acusan decididamente el propósito de acrecer en nuestras Universidades el trabajo de investigación y la labor educadora de científicos, de orientar la institución entera en este sentido. No se me estorbe el andar con objeciones triviales o de mala fe. Es de sobra notorio que nuestros profesores mejores, los que más influyen en el proceso de las reformas universitarias, piensan que nuestro Instituto debe emparejarse en este punto con lo que hasta hoy venían haciendo los extranjeros. Con esto me basta.

La enseñanza superior consiste, pues, en profesionalismo e investigación. Sin afrontar ahora el tema, anotemos de paso nuestra sorpresa al ver juntas y fundidas dos tareas tan dispares. Porque no hay duda: ser abogado, juez, médico, boticario, profesor de latín o de historia en un Instituto de Segunda Enseñanza, son cosas muy diferentes de ser jurista, fisiólogo, bioquímico, filólogo, etc. Aquellos son nombres de profesiones prácticas, éstos son nombres de ejercicios puramente científicos. Por otra parte, la sociedad necesita muchos médicos, farmacéuticos, pedagogos; pero sólo necesita un número reducido de científicos[2]. Si necesitase verdaderamente muchos de éstos sería catastrófico, porque la vocación para la ciencia es especialísima e infrecuente. Sorprende, pues, que aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos, y la investigación, que es para poquísimos. Pero quede la cuestión quieta hasta dentro de unos minutos. ¿No es la enseñanza superior más que profesionalismo e investigación? A simple vista no descubrimos otra cosa. No obstante, si tomamos la lupa y escrutamos los planos de enseñanza nos encontramos con que casi siempre se exige al estudiante, sobre su aprendizaje profesional y lo que trabaje en la investigación, la asistencia a un curso de carácter general -Filosofía, Historia.

No hace falta aguzar mucho la pupila para reconocer en esta exigencia un último y triste residuo de algo más grande e importante. El síntoma de que algo es residuo -en biología

2 Este número tiene que ser mayor que el logrado hasta hoy; pero aun así, incomparablemente menor que el de las otras profesiones

como en historia- consiste en que no se comprende por qué está ahí. Tal y como aparece no sirve ya de nada, y es preciso retroceder a otra época de la evolución en que se encuentra completo y eficiente lo que hoy es sólo un muñón y un resto[3]. La justificación que hoy se da a aquel precepto universitario es muy vaga: conviene -se dice- que el estudiante reciba algo de "cultura general".

"Cultura general". Lo absurdo del término, su filisteísmo, revela su insinceridad. "Cultura", referida al espíritu humano -y no al ganado o a los cereales-, no puede ser sino general. No se es "culto" en física o en matemática.

Eso es ser sabio en una materia. Al usar esa expresión de "cultura general" se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia. Para tan vago propósito tanto da una disciplina como otra, dentro de las que se consideran menos técnicas y más vigorosas: ¡vaya por la filosofía, o por la historia, o por la sociología!

Pero el caso es que si brincamos a la época en que la Universidad fue creada -Edad Media-, vemos que el residuo actual es la humilde supervivencia de lo que entonces constituía, entera y propiamente, la enseñanza superior.

La Universidad medieval no investiga; se ocupa muy poco de profesión; todo es... "cultura general" -teología, filosofía, "artes".[4]

Pero eso que hoy llaman "cultura general" no lo era para la Edad Media; no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia. La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva "vías", "caminos"5; es decir: ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo.

El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, qué ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento.

No podemos vivir, humanamente, sin ideas. De ellas depende lo que hagamos, y vivir no es sino hacer esto o lo otro. Así el viejísimo libro de la India: "Nuestros actos siguen a nuestros pensamientos como la rueda del carro sigue a la pezuña del buey". En tal sentido -que por sí mismo no tiene nada de intelectualista [6]- somos nuestras ideas.

---

3 Imagínese el conjunto de la vida primitiva. Uno de sus caracteres generales es la falta de seguridad personal. La aproximación de dos personas es siempre peligrosa, porque todo el mundo va armado. Es preciso, pues, asegurar el acercamiento mediante normas y ceremonias en que conste que se han dejado las armas y que la mano no va súbitamente a tomar una que se lleva escondida. Para ese fin, lo mejor es que al acercarse cada hombre agarre la mano del otro, la mano de matar, que es normalmente la derecha. Este es el origen y esta la eficiencia del saludo con apretón de manos, que hoy, aislado de aquel tipo de vida, es incomprensible, y, por tanto, un residuo.

4 Lo cual no es decir que en la Edad Media no se investigase.

5 De aquí que en el comienzo de todas las culturas aparezca el término que expresa "camino" -el hodós y méthodos, de los griegos; el tao y el te, de los chinos; el sendero y vehículo, de los indios.

6 Nuestras ideas y convicciones pueden muy bien ser anti-intelectualistas. Así las mías, y, en general, las de nuestro tiempo.

Gedeón, en este caso sobremanera profundo, haría constar que el hombre nace siempre en una época. Es decir, que es llamado a ejercitar la vida en una altura determinada de la evolución de los destinos humanos

El hombre pertenece consustancialmente a una generación, y toda generación se instala no en cualquier parte, sino muy precisamente sobre la anterior. Esto significa que es forzoso vivir a la altura de los tiempos[7], y muy especialmente a la altura de las ideas del tiempo.

Cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo. Importa un comino que esas ideas o convicciones no sean, en parte ni en todo, científicas. Cultura no es ciencia. Es característico de nuestra cultura actual que gran porción de su contenido procede de la ciencia; pero en otras culturas no fue así, ni está dicho que en la nuestra lo sea siempre en la misma medida que ahora. Comparada con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquélla en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura.

Esto ha sido, evidentemente, una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son incultos, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas[8]. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también -el ingeniero, el médico, el abogado, el científico. De esa barbarie inesperada, de ese esencial y trágico anacronismo tienen la culpa, sobre todo, las pretenciosas Universidades del siglo XIX, las de todos los países, y si aquélla, en el frenesí de una revolución, las arrasase, les faltaría la última razón para quejarse. Si se medita bien la cuestión, se acaba por reconocer que su culpa no queda compensada con el desarrollo, en verdad prodigioso, genial, que ellas mismas han dado a la ciencia. No seamos paletos de la ciencia. La ciencia es el mayor portento humano; pero por encima de ella está la vida humana misma, que la hace posible. De aquí que un crimen contra las condiciones elementales de ésta no pueda ser compensado por aquélla.

El mal es tan hondo ya y tan grave, que difícilmente me entenderán las generaciones anteriores a la vuestra, jóvenes.

En el libro de un pensador chino, que vivió por el siglo IV antes de Cristo, Chuang Tse, se hace hablar a personajes simbólicos, y uno de ellos, a quien llama el Dios del Mar del Norte, dice: "¿Cómo podré hablar del mar con la rana si no ha salido de su charca? ¿Cómo podré hablar del hielo con el pájaro de estío si está retenido en su estación? ¿Cómo podré hablar con el sabio acerca de la Vida si es prisionero de su doctrina?"

* * *

La sociedad necesita buenos profesionales -jueces, médicos, ingenieros-, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso, y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar. En toda sociedad manda

7 Sobre este concepto de "altura de los tiempos", véase mi Rebelión de las masas.

8 En el libro antes citado analizo largamente estos graves hechos.

alguien- grupo o clase, pocos o muchos. Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social. Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad.

Si mañana mandan los obreros, la cuestión será idéntica: tendrán que mandar desde la altura de su tiempo; de otro modo serán suplantados[9].

Cuando se piensa que los países europeos han podido considerar admisible que se conceda un título profesional, que se dé de alta a un magistrado, a un médico -sin estar seguro de que ese hombre tiene, por ejemplo, una idea clara de la concepción física del mundo a que ha llegado hoy la ciencia y del carácter y límite de esta ciencia maravillosa con que se ha llegado a tal idea- no debemos extrañarnos de que las cosas marchen tan mal en Europa. Porque no andemos en punto tan grave con eufemismos. No se trata, repito, de vagos deseos de una vaga cultura. La física y su modo mental es una de las grandes ruedas íntimas del alma humana contemporánea. En ella desembocan cuatro siglos de entrenamiento intelectivo y su doctrina está mezclada con todas las demás cosas esenciales del hombre vigente -con su idea de Dios y de la sociedad, de la materia y de lo que no es materia. Puede uno ignorarla, sin que esta ignorancia implique ignominia ni desdoro ni aun defecto, a saber: cuando se es un humilde pastor en los puertos serranos o un labrantín adscrito a la gleba o un obrero manual esclavizado por la máquina. Pero el señor que dice ser médico o magistrado o general o filólogo u obispo -es decir, que pertenece a la clase directora de la sociedad-, si ignora lo que es hoy el cosmos físico para el hombre europeo es un perfecto bárbaro, por mucho que sepa de sus leyes, o de sus mejunjes, o de sus santos padres. Y lo mismo diría de quien no poseyese una imagen medianamente ordenada de los grandes cambios históricos que han traído a la humanidad hasta la encrucijada del hoy (todo hoy es una encrucijada). Y lo mismo de quien no tenga idea alguna precisa sobre cómo la mente filosófica enfrenta al presente su ensayo perpetuo de formarse un plano del Universo o de la interpretación que la biología general da a los hechos fundamentales de la vida orgánica.

No se perturbe la evidencia de esto suscitando ahora la cuestión de cómo puede un abogado que no tiene preparación superior en matemática entender la idea actual de la física. Eso ya lo veremos luego. Ahora hay que abrirse con decencia de mente a la claridad que esa observación irradia. Quien no posea la idea física (no la ciencia física misma, sino la idea vital del mundo que ella ha creado), la idea histórica y biológica, ese plan filosófico, no es un hombre culto. Como no esté compensado por dotes espontáneas excepcionales es sobremanera inverosímil que un hombre así pueda en verdad ser un buen médico o juez o un buen técnico. Pero es seguro que todas las demás actuaciones de su vida o cuanto en las

9 Como de hecho hoy ya mandan también y comanditan con los burgueses, es urgente extender a ellos la enseñanza universitaria.

profesionales mismas trascienda del estricto oficio, resultarán deplorables. Sus ideas y actos políticos serán ineptos; sus amores, empezando por el tipo de mujer que preferirá, serán extemporáneos y ridículos; llevará a su vida familiar un ambiente inactual, maniático y mísero, que envenenará para siempre a sus hijos, y en la tertulia del café emanará pensamientos monstruosos y una torrencial chabacanería. No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o "métodos"; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien: esa cultura, o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por si lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis sería... un demente.

Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás10. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre europeo, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar. En el ingeniero está la ingeniería, que es sólo un trozo y una dimensión del hombre europeo; pero éste, que es un integrum, no se halla en su fragmento "ingeniero". Y así en todos los demás casos. Cuando, creyendo usar tan sólo una manera de decir barroca y exagerada, se asegura que "Europa está hecha pedazos", se está diciendo mayor verdad que se presume. En efecto: el desmoronamiento de nuestra Europa, visible hoy, es el resultado de la invisible fragmentación que progresivamente ha padecido el hombre europeo[11].

La gran tarea inmediata tiene algo de rompecabezas, sea dicho sin alusión contundente. Hay que reconstruir con los pedazos dispersos -disiecta membra- la unidad vital del hombre europeo. Es preciso lograr que cada individuo o -evitando utopismos- muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad? No hay, pues, más remedio que agregar a las faenas que hoy ya pretende la Universidad cumplir esta otra inexcusable e ingente.

Por eso, fuera de España, se anuncia con gran vigor un movimiento para el cual la enseñanza superior es primordialmente enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a madurez en la anterior.

Con esto tenemos que la enseñanza universitaria nos aparece integrada por estas tres funciones: I. Transmisión de la cultura. II. Enseñanza de las profesiones. III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

¿Hemos contestado con esto a nuestra pregunta sobre cuál esa la misión de la Universidad?

---

10 Véase en La rebelión de las masas el capitulo titulado "La barbarie del especialismo"

11 El hecho es tan verdadero, que no sólo puede afirmarse en general y en vago, sino que puede determinarse con todo rigor las etapas y los modos de esta fragmentación progresiva en las tres generaciones del siglo pasado y la primera del XX.

De ningún modo; no hemos hecho más que reunir en un montón inorgánico todo lo que hoy cree la Universidad que debe ocuparla y algo que, a nuestro juicio, no hace, pero es forzoso que haga. Con esto hemos preparado la cuestión; pero nada más.

Me parece vana o, cuando más, subalterna la discusión trabada hace unos años entre el filósofo Scheler y el ministro Beecker sobre si esas funciones han de ser servidas por una sola institución o por varias. Es vana porque a la postre todas ellas se reunirían en el estudiante, todas ellas vendrían a gravitar sobre su juventud. La cuestión es otra. Está: Aún reducida la enseñanza, como hasta aquí, al profesionalismo y la investigación, forma una masa fabulosa de estudios. Es imposible que el buen estudiante medio consiga ni remotamente aprender de verdad lo que la Universidad pretende enseñarle. Ahora bien: las instituciones existen -son necesarias y tienen sentido- porque el hombre medio existe. Si sólo hubiese criaturas de excepción, es muy probable que no hubiese instituciones ni pedagógicas ni de Poder público[12]. Es, pues, forzoso referir toda institución al hombre de dotes medias; para él está hecha y él tiene que ser su unidad de medida.

Supongamos por un momento que en la Universidad actual no aconteciese cosa alguna merecedora de ser llamada abuso. Todo marcha como debe marchar según lo que la Universidad pretende ser. Pues bien: yo digo que aun entonces la Universidad actual es un puro y constitucional abuso, porque es una falsedad.

De tal modo es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle, que se ha hecho constitutivo de la vida universitaria aceptar ese fracaso. Es decir, la norma efectiva consiste hoy en dar por anticipado como irreal lo que la Universidad pretende ser. Se acepta, pues, la falsedad de la propia vida institucional. Se hace de su misma falsificación la esencia de la institución. Esta es la raíz de todos los males -como lo es siempre en la vida, sea individual o sea colectiva. El pecado original radica en eso: no ser auténticamente lo que se es. Podemos pretender ser cuanto queramos, pero no es lícito fingir que somos lo que no somos, consentir en estafarnos a nosotros mismos, habituarnos a la mentira sustancial. Cuando el régimen normal de un hombre o de una institución es ficticio, brota de él una omnímoda desmoralización. A la postre se produce el envilecimiento, porque no es posible acomodarse a la falsificación de sí mismo sin haber perdido el respeto a sí propio. Por eso decía Leonardo: Chi non puo quel che vuol, quel che puó voglia. (“El que no puede lo que quiere, que quiera lo que puede”). Este imperativo leonardesco tiene que ser quien dirija radicalmente toda reforma universitaria. Sólo puede crear algo una apasionada resolución de ser lo que estrictamente se es. No sólo la universitaria, sino toda la vida nueva tiene que estar hecha con una materia cuyo nombre es autenticidad (¡oigan ustedes bien esto, jóvenes, que si no, están perdidos, ya que empiezan a estarlo!).

Una institución en que se finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. Sin embargo, este principio de la ficción inspira todos los planes y la estructura de la actual Universidad. Por eso yo creo que es ineludible volver del revés toda

12 El anarquismo es lógico cuando propugna la inutilidad y, en consecuencia, la perniciosidad de toda institución, porque parte de suponer que todo hombre es a nativitate excepcional -bueno, discreto, inteligente y justo.

la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto. En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender. Trataré de desarrollar las implicaciones que van en esa fórmula.

Se trata, en verdad, de un problema más amplio que el de la enseñanza superior. Es la cuestión capital de la enseñanza en todos sus grados.

¿Cuál fue el gran paso dado en la historia entera de la Pedagogía? Sin duda, aquel viraje genial inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y el idealismo alemán, que consistió en radicalizar algo perogrullesco. En la enseñanza -y más en general en la educación- hay tres términos: lo que habría que enseñar -o el saber-, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia.

Pero hay que dar un paso más. En vez de perderse, desde luego, en estudiar minuciosamente la condición del discípulo como niño, joven, etc., es preciso circunscribir, por lo pronto, el tema y considerar al niño, al joven, desde un punto de vista más modesto, pero más preciso, a saber: como discípulo, como aprendiz. Entonces se cae en la cuenta de que, a su vez, no es el niño como niño, ni el joven porque joven, lo que nos obliga a ejercitar una actividad especial que llamamos “enseñanza”, sino algo sobremanera formal y simple. Verán ustedes.

II

PRINCIPIO DE LA ECONOMÍA EN LA ENSEÑANZA

La ciencia de la Economía política salió de la guerra tan destrozada como la economía misma de las naciones beligerantes. No ha tenido más remedio que buscar una reconstrucción radical de su propio cuerpo. Aventuras tales suelen ser benéficas para las ciencias vivas, porque las obligan a buscar un asiento más firme que el usado hasta entonces, un principio más hondo y elemental. En efecto: estos años renace de sus cenizas la Economía política,

merced a un razonamiento tan perogrullesco que da vergüenza enunciarlo. Se dice: la ciencia económica tiene que partir del principio mismo que engendra la actividad económica del hombre. ¿Por qué acontece que la especie humana ejercita actos económicos, producción, administración, cambió, ahorro, valoración, etc.? Por una razón estupefaciente y sólo por ella: porque muchas de las cosas que desea y necesita no se dan con absoluta abundancia. Si de todo lo que hacemos menester hubiese copia sobrada, no se le habría ocurrido a los humanos fatigarse en esfuerzos económicos. Así, el aire no suele ocasionar ocupaciones que puedan llamarse económicas. Sin embargo, basta que en algún sentido adquiera el aire la condición de escasez para que inmediatamente suscita faenas de economía. Por ejemplo: los niños reunidos en el aula escolar necesitan una cierta cantidad de aire. Si el local escolar es pequeño, hay escasez de él. Entonces plantea un problema económico, obligando a construir escuelas más grandes y, consecuentemente, más caras.

Aunque hay en el planeta aire de sobra, no todo él es de la misma calidad. El "aire puro" se da sólo en ciertos lugares de la tierra, a cierta altura sobre el nivel del mar, bajo un clima determinado. Es decir, el "aire puro" es escaso. Este simple hecho provoca una intensa actividad económica en los suizos -hoteles, sanatorios-, que con la "escasa" primera materia de su aire puro fabrican salud a tanto el día.

La cosa, repito, es de una simplicidad estupefaciente, pero innegable; la escasez es el principio de la actividad económica, y por eso, hace unos años, el sueco Cassel renovó la ciencia económica partiendo del principio de la escasez[13]. "Si existiese el movimiento continuo no habría física", ha dicho muchas veces Einstein. Lo mismo puede decirse que en Jauja no hay actividades económicas y, por consiguiente, ciencia de la Economía.

Pues yo encuentro que con la enseñanza nos acaece algo parecido. ¿Por qué existen actividades docentes? ¿Por qué es la pedagogía una ocupación y una preocupación del hombre? A estas preguntas daban los románticos las respuestas más lúcidas, conmovedoras y trascendentes, mezclando en ellas todo lo humano y buena porción de lo divino. Para ellos se trataba siempre de sacar las cosas de quicio, de exorbitarlas y hojarascarlas melodramáticamente. Pero nosotros - ¿no es cierto, jóvenes? - nos complacemos sencillamente en que las cosas sean, por lo pronto, lo que son, y nada más; amamos su desnudez. No nos importan el frío, la intemperie. Sabemos que la vida es -sobre todo, va a ser- dura. Aceptamos su rigor; no intentamos sofisticar el destino. Porque sea dura no deja de parecernos magnífica la vida. Al contrario, si es dura, es sólida, magra: tendón y nervio; sobre todo, limpia. Queremos limpieza en nuestro trato con las cosas. Por eso las desnudamos y, nudificadas, las lavamos al mirarlas, viendo lo que ellas son in puris naturalibus. El hombre se ocupa y preocupa de enseñanza por una razón tan simple como seca y tan seca como lamentable: para vivir con firmeza, desahogo y corrección hace falta saber una cantidad enorme de cosas, y el niño, el joven, tienen una capacidad limitadísima de aprender. Esta es la razón. Si la niñez y la juventud durasen cada una cien años, o el niño y el joven poseyesen memoria, inteligencia y atención en dosis prácticamente ilimitada, no existiría la actividad docente. Todas aquellas razones conmovedoras y trascendentes

13 Véase Gustavo Cassel, Theoretische Sozialoekonomie, 1921, páginas 3 y siguientes. En parte, significa un retorno a ciertas posiciones de la Economía clásica frente a la de los últimos sesenta años.

hubieran sido inoperantes para obligar al hombre a constituir el tipo de existencia humana que se llama “maestro”.

La escasez, la limitación en la capacidad de aprender, es el principio de la instrucción. Hay que preocuparse de enseñar exactamente en la medida en que no se puede aprender.

¿No era demasiado casual que la actividad pedagógica entre en plena erupción hacia mediados del siglo XVIII y desde entonces no haya hecho sino crecer? ¿Por qué no antes? La explicación es sencilla: justamente en esta fecha viene a ganar la primera gran cosecha de la cultura moderna. En poco tiempo aumenta gigantescamente el tesoro de efectivo saber humano. La vida, entrando de lleno en el nuevo capitalismo, que los recientes inventos habían hecho posible, adquiere una gran complicación y exige creciente pertrecho de técnicas. Por eso, porque era forzoso saber muchas cosas cuya cuantía desbordaba la capacidad de aprender, se intensifica y amplía también de pronto la actividad pedagógica, la enseñanza.

En cambio, apenas si hay enseñanza en las épocas primitivas. ¿Para qué, si apenas hay que enseñar, si la facultad de aprendizaje supera con mucho la materia asimilable? Sobra capacidad. Sólo hay algunos saberes: ciertas recetas mágicas y rituales para fabricar los más difíciles utensilios -por ejemplo, la canoa-, o bien para curar enfermedades y distraer a los demonios. Sólo esto hay de enseñable. Pero precisamente porque es tan poco, cualquiera, sin más, sin aplicable esfuerzo, lo aprendería. Entonces se produce un fenómeno sorprendente, que de la manera más inesperada confirma mi tesis. En efecto: la enseñanza aparece en los pueblos primitivos con un aspecto inverso: la función de enseñar consiste -¿quién lo diría? - en ocultar. Aquellas recetas se conservan como un secreto que se transmite arcanamente a unos pocos. Los demás las aprenderían demasiado pronto. De ahí el hecho universal de los ritos técnicos secretos.

Es tan tenaz, que reaparece a cualquier altura de la civilización siempre que surge una especie novísima de saber, superior cualitativamente a todos los conocidos. Como de ese nuevo saber admirable sólo hay al comienzo poca cantidad -es un germen, un primer botín-, vuelve a hacerse secreta su enseñanza. Así aconteció con la filosofía exacta de las pitagóricas; así con un pedagogo tan consciente como Platón. Pues qué, ¿no está ahí su famosa carta séptima, escrita no más que para protestar como de un crimen nefando contra la acusación de haber enseñado su filosofía a Dionisio de Siracusa? Toda enseñanza primitiva, en que hay poco que enseñar, es esotérica, ocultadora; por tanto, es lo contrario de la enseñanza.

Esta brota cuando el saber que es preciso adquirir contrasta con la limitación en la facultad de aprender. Hoy más que nunca el exceso mismo de riqueza cultural y técnica amenaza con convertirse en una catástrofe para la humanidad, porque a cada nueva generación le es más difícil o imposible absorberla.

Urge, pues, instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría que enseñarle. Principio de economía en la enseñanza.

Como no podía menos, esta consideración ha actuado siempre en la acción pedagógica; pero sólo por la fuerza de las cosas y subsidiariamente. Nunca se ha hecho de ella un

principio, tal vez porque a primera vista no es melodramática, no habla de cosas complicadas y trascendentes.

La Universidad, tal y como hoy se presenta fuera de España más aún que en España, es un bosque tropical de enseñanzas. Si a ellas añadimos lo que antes nos pareció más ineludible -la enseñanza de la cultura-, el bosque crece hasta cubrir el horizonte; el horizonte de la juventud, que debe estar claro, abierto y dejando visibles los incendios incitadores de ultranza. No hay más remedio que volverse ahora contra esa inmensidad y usar del principio de economía, por lo pronto, como un hacha. Primero, poda inexorable.

El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también esto: en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir.

En el movimiento estudiantil de ahora intervienen muchos ingredientes. Si los ciframos convencionalmente en diez, siete de ellos son pura jarana. Pero los otros tres son perfectamente razonables y bastan y sobran para justificar la agitación escolar. Uno es la inquietud política del país, la sustancia nacional que se estremece; otro es la serie de concretos e increíbles abusos que cometen algunos profesores; pero el tercero, que es el más importante y decisivo, actúa en los escolares sin que se den cuenta clara de él. Consiste en que no ellos, ni nadie en particular, sino el tiempo, la situación actual de la enseñanza en todo el mundo, obliga a que de nuevo se centre la Universidad en el estudiante, que la Universidad vuelva a ser ante todo el estudiante y no el profesor, como lo fue en su hora más auténtica. Las necesidades del tiempo operan inevitablemente, aunque los hombres movidos por ellas no se den cuenta clara ni sepan definirlas o nombrarlas. Es preciso que los estudiantes eliminen los ingredientes torpes de su movimiento y acentúen estos otros en que tienen toda la razón, sobre todo el último-)[14.]

Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, exclusivamente aquel cuerpo de enseñanzas que se le pueden con absoluto rigor exigir, o lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender. Eso, repito, deberá ser la Universidad en su sentido primero y más estricto. Ya veremos cómo la Universidad tiene que ser además y luego algunas otras cosas no menos importantes. Pero ahora lo importante es no confundir todo y separar enérgicamente los distintos órganos y funciones de la gran institución

14 Hasta en un sentido casi material tiene que ser la Universidad primariamente el estudiante. Es absurdo que, como hasta aquí, se considere el edificio universitario como la casa del profesor, que recibe en ella a los discípulos, cuando debe ser lo contrario: los inmediatos dueños de la casa son los estudiantes, completados en cuerpo institucional con el claustro de profesores. Es preciso acabar con el bochorno de que sean los profesores, con la guardia suiza de los bedeles, quienes mantienen la disciplina corporal dentro de la Universidad, dando lugar a esas batallas vergonzosas en que aparecen, de un lado, los catedráticos y sus subalternos; de otro, la horda escolar. Sólo la estupidez puede tranquilizarse con echar la culpa de escenas tales a los estudiantes. Cuando hechos tan repugnantes se producen, y además con frecuencia, no tiene nadie en particular la culpa, sino la institución misma, que está mal planteada. Son los estudiantes quienes, previamente organizados para ello, deben dirigir el orden interior de la Universidad, asegurar el decoro de los usos y maneras, imponer la disciplina material y sentirse responsables de ella.

universitaria. ¿Cómo determinar el conjunto de enseñanzas que han de constituir el torso o mínimum de Universidad? Sometiendo la muchedumbre fabulosa de los saberes a una doble selección.

1° Quedándose sólo con aquellos que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante. La vida efectiva y sus ineludibles urgencias es el punto de vista que debe dirigir este primer golpe de podadera.

2° Esto que ha quedado por juzgarlo estrictamente necesario tiene que ser aún reducido a lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud. No basta que algo sea necesario. A lo mejor, aunque necesario, supera prácticamente las posibilidades del estudiante, y sería utópico hacer aspavientos sobre su carácter de imprescindible. No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender. En este punto hay que ser inexorable y proceder a rajatabla.

III
LO QUE LA UNIVERSIDAD TIENE QUE SER "PRIMERO". LA UNIVERSIDAD, LA PROFESIÓN Y LA CIENCIA

Aplicando estos principios nos encontramos con los siguientes lemas:

A) La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio.

B) Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto -situarlo a la altura de los tiempos-. Por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Estas son:

1. Imagen física del mundo (Física).
2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).
3. El proceso histórico de la especie humana (Historia).
4. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología).
5. El plano del Universo (Filosofía).

C) Hay que hacer del hombre medio un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura, la Universidad le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor de Matemáticas o de Historia en un Instituto. Pero lo específico de la enseñanza profesional no aparecerá claro mientras no discutamos el lema.

D) No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. Consecuencia escandalosa: la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas. -En qué

sentido, no obstante, la Universidad es inseparable de la ciencia y, por tanto, tiene que ser también o además investigación científica es cosa que más adelante veremos.
Es lo más probable que sobre esta opinión heterodoxa caiga el diluvio de tonterías que sobre cualquier asunto amenaza siempre desde el horizonte, torrencial como panza de nube gorda. No dudo de que existan objeciones serias a mi tesis; pero antes de que éstas lleguen se producirá la habitual erupción en el volcán de lugares comunes que es todo hombre cuando habla de una cosa sin haber pensado antes en ella.
Este plan universitario supone en el lector la benévola resolución de no querer confundir tres cosas que son de sobra diferentes: cultura, ciencia y profesión intelectual. Evitemos que todos los gatos se nos vuelvan pardos, porque ello acusaría en nosotros un inmoderado apetito de nocturnalidad.

Ante todo, separemos profesión y ciencia. Ciencia no es cualquiera cosa. No es ciencia comprarse un microscopio o barrer un laboratorio; pero tampoco lo es explicar o aprender el contenido de una ciencia. En su propio y auténtico sentido, ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a ésta, todo lo demás que con esta solución se haga15 ya no es ciencia. Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla, como no es usarla ni aplicarla. Tal vez convenga -ya veremos con qué reservas- que el hombre encargado de enseñar una ciencia sea por su persona un científico. Pero en puro rigor no es necesario, y de hecho ha habido y hay formidables maestros de ciencias que no son investigadores, es decir, científicos. Basta con que sepan su ciencia. Pero saber no es investigar. Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda.

En los comienzos de la ciencia, allá en Grecia, cuando aún no había apenas ciencia hecha, no se corría el mismo riesgo que ahora de confundirla con lo que no es ella. Hasta el punto de que las palabras con que se la denominaba mostraban a la intemperie su estricto consistir en pura búsqueda, trabajo creador, investigación. Todavía el contemporáneo de Platón y aun de Aristóteles, carecía de un término que correspondiese exactamente -incluso en sus valores equívocos- a nuestro vocablo ciencia. Decía “historia”, “exétaxis”, “filosofía”, que significan -con uno u otro matiz- ocupación, ejercicio, indagación, tendencia; pero no posesión. El nombre mismo “filosofía” se originó en el empeño de no confundir la sólita sabiduría con aquel género de actividad nueva que no era encontrarse sabiendo, sino buscar un saber[16].
La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego es cosa más alta que la Universidad en cuanto ésta es institución docente. Porque la ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectaría y digerirla. Es cosa tan alta la ciencia, que es delicadísima y quieras o no excluye

15 Salvo volverla a poner en cuestión, convertirla de nuevo en problema (criticaría) y, por tanto, reiterar todo el proceso en que consiste la investigación.
[16] La voz episteme corresponde mas bien al conjunto de significados que remueve en nosotros la voz conocimiento. Sobre la extrañeza por la novedad del nombre filosofía recuérdese lo de Cicerón en Tusculanae disputationes, V, 3.

de sí al hombre medio. Implica una vocación peculiarísima y sobremanera infrecuente en la especie humana. El científico viene a ser el monje moderno.

Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar (las pretensiones se abrigan, como los catarros y demás inflamaciones) el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra. Pero además no es tampoco deseable ni aun idealmente. La ciencia es una de las cosas más altas, pero no la única. Hay otras pares a su lado, y no hay razón para que aquélla llene a la humanidad, desalojando éstas. Y, sobre todo, la ciencia es de lo más alto: la ciencia, pero no el científico.

El hombre de ciencia es un modo de existencia humana tan limitado como otro cualquiera, y aun más que algunos imaginables y posibles. Yo no puedo ni quiero extenderme ahora en el análisis de lo que es ser hombre de ciencia. La ocasión no es oportuna, y algo de lo que dijese podría parecer nocivo. Resumo sólo lo urgente haciendo notar que con notoria frecuencia el verdadero científico ha sido, hasta ahora al menos, como hombre, un monstruo, un maniático, cuando no un demente. Lo valioso, lo maravilloso, es lo que ese hombre limitadisimo segrega: la perla, no la ostra perlera. No vale "idealizar" y presentarnos como ideal que todos los hombres fuesen de ciencia, sin hacerse bien cargo de todas las condiciones -prodigiosas unas, semimorbosas otras- que hacen posible normalmente al científico[17].

Es preciso separar la enseñanza profesional de la investigación científica y que ni en los profesores ni en los muchachos se confunda lo uno con lo otro, so pena de que, como ahora, lo uno dañe a lo otro. Sin duda el aprendizaje profesional incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata del contenido, no de la investigación, que en él termina. En tesis general, el estudiante o aprendiz normal no es un aprendiz científico. El médico tiene que aprender a curar, y en cuanto médico, no tiene que aprender más: para ello necesita conocer el sistema de la fisiología clásico en su tiempo; pero ni necesita ser ni hay que soñar en que sea, hablando en serio, un fisiólogo. ¿Por? qué empeñarse en lo imposible? No comprendo. A mí me produce repugnancia ese prurito de hacerse ilusiones (hay que tenerlas, pero no hacérselas), esa constante megalomanía, ese utopismo obstinado en fingirse que se consigue lo que no se consigue. El utopismo lleva a la pedagogía de Onán.

La virtud del niño es el deseo, y su papel, soñar. Pero la virtud del hombre es querer, y su papel hacer, realizar[18]. El imperativo de hacer, de conseguir efectivamente algo, nos fuerza a limitarnos. Y eso, limitarse, es la verdad, la autenticidad de la. vida. Por eso toda vida es destino. Si fuese nuestra existencia ilimitada en formas posibles y en duración, no habría destino. ¡Jóvenes, la vida auténtica consiste en la alegre aceptación del inexorable destino, de nuestra incanjeable limitación! Eso es lo que con honda intuición llamaban los místicos hallarse en "estado de gracia". El que de verdad ha aceptado una vez su destino, su limitación, quien les ha dicho "sí", es inconmovible. Impavidum ferient ruinae!

El que tiene vocación de médico y nada más, que no flirtee con la ciencia: hará sólo ciencia chirle. Ya es mucho, ya es todo, si es buen médico. Lo mismo digo del que va a ser profesor

17 Es notoria, por ejemplo, la facilidad con que los científicos se han entregado siempre a las tiranías. Esto ni es un azar ni casi una responsabilidad. Tiene una causa honda y seria y hasta respetabilísima.

18 El querer se diferencia del deseo en que es siempre un querer hacer, querer lograr.

de Historia en un Instituto de segunda enseñanza. ¿No es un error perturbarlo en la Universidad haciéndole creer que va a ser un historiador? ¿Qué se gana con ello? Hacerle perder tiempo con el estudio fracasado de técnicas necesarias para la ciencia de la Historia, pero sin sentido para un profesor de Historia, y quitárselo para que llegue a poseer una idea clara, estructurada y sencilla del cuerpo general de la historia humana que es su misión enseñar[19].

Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado el predominio de la "investigación" en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además, ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales ad hoc. En las facultades de Medicina se aspira a que se enseñe hiperexacta fisiología o química superferolítica; pero tal vez, en ninguna del mundo, se ocupa nadie en serio de pensar qué es hoy ser un buen médico, cuál debe ser el tipo modelo del médico actual. La profesión, que después de la cultura es lo más urgente, se deja a la buena de Dios. Pero el daño que esta confusión acarrea es recíproco. También la ciencia padece de este utópico acercamiento a las profesiones.

La pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio de "cientificismo" que la Universidad padece. En España comienzan ambas potencias deplorables a representar un gravísimo estorbo. Cualquier pelafustán que ha estado seis meses en un laboratorio o seminario alemán o norteamericano, cualquier sinsonte que ha hecho un descubrimiento científico, se repatría convertido en un "nuevo rico" de la ciencia, en un parvenu de la investigación. Y sin pensar un cuarto de hora en la misión de la Universidad, propone las reformas más ridículas y pedantes. En cambio, es incapaz de enseñar su "asignatura", porque ni siquiera conoce íntegra la disciplina.

Hay, pues, que sacudir bien de ciencia el árbol de las profesiones, a fin de que quede de ella lo estrictamente necesario y pueda atenderse a las profesiones mismas, cuya enseñanza se halla hoy completamente silvestre. En este punto todo está por iniciar20. Una ingeniosa racionalización pedagógica permitiría enseñar mucho más eficaz y redondeada mente las profesiones, en menos tiempo y con mucho menos esfuerzo. Pero ahora acudamos a la otra distinción entre ciencia y cultura.

IV
CULTURA Y CIENCIA

Si resumimos el sentido de las relaciones entre profesión y ciencia, nos encontramos con algunas ideas claras. Por ejemplo, que la Medicina no es ciencia. Es precisamente una profesión, una actividad práctica. Como tal, significa un punto de vista distinto del de la ciencia. Se propone curar o mantener la salud en la especie humana. A este fin echa mano de cuanto parezca a propósito: entra en la ciencia y toma de sus resultados cuanto considera eficaz; pero deja el resto. Deja de la ciencia sobre todo lo que es más característico: la fruición por lo problemático. Bastaría esto para diferenciar radicalmente

[19] Ni que decir tiene, ha de enseñársele también en que consisten las técnicas por las cuales se obtiene la Historia. Pero esto no significa que se le fuerce a adquirir esas técnicas.

[20] La misma idea o prototipo de cada profesión -lo que es ser medico, juez, abogado, profesor de instituto, etc.- no está hoy dibujado en la mente pública, ni nadie se ocupa de estudiarlo y fijarlo.

la Medicina de la ciencia. Esta consiste en un "prurito" de plantear problemas. Cuanto más sea esto, más puramente cumple su misión. Pero la Medicina está ahí para aprontar soluciones. Si son científicas, mejor. Pero no es necesario que lo sean. Pueden proceder de una experiencia milenaria que la ciencia aún no ha explicado, ni siquiera consagrado. En los últimos cincuenta años, la Medicina se ha dejado arrollar por la ciencia, e infiel a su misión, no ha sabido afirmar debidamente su punto de vista profesional[21]. Ha cometido el pecado de toda esa época: no aceptar su destino, bizquear, querer ser lo otro -en este caso, querer ser ciencia pura.

No confundamos, pues; la ciencia, al entrar en la profesión, tiene que desarticularse como ciencia, para organizarse, según otro centro y principio, como técnica profesional. Y si esto es así, también debe tenerse en cuenta para la enseñanza de las profesiones.

Algo parejo acontece en las relaciones entre cultura y ciencia. Su distinción me parece bastante clara. Pero yo quisiera no sólo dejar bien preciso en la mente del lector el concepto de cultura, sino mostrar su radical fundamento. Esto supone al lector la tarea de leer con algún detenimiento y rumiar el apretado escorzo que sigue: Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo "ideas vivas o de que se vive" son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos.

No está en nuestra mano poseer o no un repertorio tal de convicciones. Se trata de una necesidad ineludible, constitutiva de toda vida humana, sea la que sea. La realidad que solemos nombrar "vida humana", nuestra vida, la de cada cual, no tiene nada que ver con la biología o ciencia de los cuerpos orgánicos. La biología, como cualquiera otra ciencia, no es más que una ocupación a que algunos hombres dedican su "vida". El sentido primario y más verdadero de esta palabra "vida" no es, pues, biológico, sino biográfico, que es el que posee desde siempre en el lenguaje vulgar. Significa el conjunto de lo que hacemos y somos, esa terrible faena -que cada hombre tiene que ejecutar por su cuenta- de sostenerse en el Universo, de llevarse o conducirse por entre las cosas y seres del mundo. "Vivir es, de cierto, tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él"[22]. Si estos actos y ocupaciones en que nuestro vivir consiste se produjesen en nosotros mecánicamente, no serían vivir, vida humana. El autómata no vive. Lo grave del asunto es que la vida no nos es dada hecha, sino que, queramos o no, tenemos que irla decidiendo nosotros instante tras instante. En cada minuto necesitamos resolver lo que vamos a hacer en el inmediato, y esto quiere decir que la vida del hombre constituye para él un problema perenne. Para decidir ahora lo que va a hacer y ser dentro de un momento, tiene, quiera o no, que formarse un plan, por simple o pueril que éste sea. No es que deba formárselo, sino que no hay vida

[21] A su vez, siendo fiel a su punto de vista -curar-, es como la labor médica resulta más fecunda para la ciencia. La fisiología contemporánea nació (a comienzos del siglo pasado), no de los hombres de ciencia, sino de los médicos, que, desentendiéndose del escolasticismo reinante en la biología del siglo XVIII (anatomismo, sistemática, etc.), aceptaron la urgencia de su misión y procedieron mediante teorías pragmáticas de cura. Véase sobre esto el libro -que conforme pasa el tiempo más admirable parece de Radl, Historia de las teorías biológicas, tomo II. Revista de Occidente, M

[22] Tomo esta fórmula de mi ensayo *El Estado, la juventud y el Carnaval*, publicado en La Nación, de Buenos Aires, en diciembre de 1924 y reproducido en *El Espectador*, tomo VII, 1930, con el titulo *El Origen deportivo del Estado.*

posible, sublime o ínfima, discreta o estúpida, que no consista esencialmente en conducirse según un plan[23]. Incluso abandonar nuestra vida a la deriva en una hora de desesperación es ya adoptar un plan. Toda vida, por fuerza, "se planea" a sí misma. O lo que es igual: al decidir cada acto nuestro nos decidimos porque nos parece ser el que, dadas las circunstancias, tiene mejor sentido. Es decir, que toda vida necesita -quiera o no- justificarse ante sus propios ojos. La justificación ante sí misma es un ingrediente consustancial a nuestra vida. Tanto da decir que vivir es comportarse según plan como decir que la vida es incesante justificación de sí misma. Pero ese plan y esa justificación implican que nos hemos formado una "idea" de lo que es el mundo y las cosas en ¿1, y nuestros actos posibles sobre él. En suma: el hombre no puede vivir sin reaccionar ante el aspecto primerizo de su contorno o mundo, forjándose una interpretación intelectual de él y de su posible conducta en él. Esta interpretación es el repertorio de convicciones o "ideas" sobre el Universo y sobre sí mismo a que arriba me refiero y que -ahora se ve claro- no pueden faltar en vida ninguna[24].

La casi totalidad de esas convicciones o "ideas" no se las fabrica robinsoncamente el individuo, sino que las recibe de su medio histórico, de su tiempo. En éste se dan, naturalmente, sistemas de convicciones muy distintos. Unos son supervivencia herrumbrosa y torpe de otros tiempos. Pero hay siempre un sistema de ideas vivas que representa el nivel superior del tiempo, un sistema que es plenamente actual. Ese sistema es la cultura. Quien quede por debajo de él, quien viva de ideas arcaicas, se condena a una vida menor, más difícil, penosa y tosca. Es el caso del hombre o del pueblo incultos. Su existencia va en carreta, mientras a la vera pasan otras en poderosos automóviles. Tiene aquélla una idea del mundo menos certera, rica y aguda que éstas. Al quedar el hombre bajo el nivel vital de su tiempo, se convierte -relativamente- en un infrahombre. En nuestra época, el contenido de la cultura viene en su mayor parte de la ciencia. Pero lo dicho basta para hacer notar que la cultura no es la ciencia. El que hoy se crea más que en nada en la ciencia no es a su vez un hecho científico, sino una fe vital -por tanto, una convicción característica de nuestra cultura. Hace quinientos años se creía en los Concilios, y el contenido de la cultura emanada en buena porción de ellos.

La cultura, pues, hace con la ciencia lo mismo que hacía la profesión. Espuma de aquélla lo vitalmente necesario para interpretar nuestra existencia. Hay pedazos enteros de la ciencia que no son cultura, sino pura técnica científica. Viceversa: la cultura necesita -por fuerza, quiérase o no poseer una idea completa del mundo y del hombre; no le es dado detenerse, como la ciencia, allí donde los métodos del absoluto rigor teórico casualmente terminan. La vida no puede esperar a que las ciencias expliquen científicamente el Universo. No se puede vivir ad kalendas graecas. El atributo más esencial de la existencia es su perentoriedad: la vida es siempre urgente. Se vive aquí y ahora sin posible demora ni traspaso. La vida nos es disparada a quemarropa. Ya la cultura, que no es sino su interpretación, no puede tampoco esperar.

---

[23] Lo sublime o ínfimo, discreto o estúpido de una vida es precisamente su plan. Bien entendido que nuestro plan no es único para toda la vida; puede variar constantemente. Lo importante es que nunca falta uno u otro.

[24] Se comprende que cuando tan radical ingrediente de nuestra vida, como es su modo de justificarse ante si misma, funciona anómalamente, la enfermedad es gravísima. Esto acontece en el nuevo tipo de hombre que. estudia mi libro La rebelión de las masas.

Esto confirma su diferencia de las ciencias. De la ciencia no se vive. Si el físico tuviese que vivir de las ideas de su física, estad seguros de que no se andaría con remilgos y no esperaría a que dentro de cien años complete otro investigador las observaciones que él ha iniciado. Renunciaría a una solución total exacta y completaría con anticipaciones aproximadas o verosímiles lo que falta aún -lo que faltará siempre- al riguroso cuerpo doctrinal de la física. El régimen interior de la actividad científica no es vital; el de la cultura, sí. Por eso, a la ciencia la traen sin cuidado nuestras urgencias y sigue sus propias necesidades. Por eso se especializa y diversifica indefinidamente; por eso no acaba nunca. Pero la cultura va regida por la vida como tal, y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado. Es ella el plano de la vida, la guía de caminos por la selva de la existencia. Esta metáfora de las ideas como vías, caminos (= méthodos), es tan vieja como la cultura misma. Se comprende muy bien su origen. Cuando nos hallamos en una situación difícil, confusa, nos parece tener delante una selva tupida, enmarañada y tenebrosa, por donde no podemos caminar, so pena de perdernos. Alguien no explica la situación con una idea feliz, y entonces sentimos en nosotros una súbita iluminación. Es la luz de la evidencia. La maraña nos parece ahora ordenada, con líneas claras de estructuras, que semejan caminos francos abiertos en ella. De ahí que vayan juntos los vocablos método e iluminación, ilustración, Aufklärung. Lo que hoy llamamos “hombre culto”, hace no más de un siglo se decía “hombre ilustrado” -esto es, hombre que ve a plena luz los caminos de la vida.

Hay que acabar para siempre con cualquiera vigorosa imagen de la ilustración y la cultura donde éstas aparezcan como aditamento ornamental que algunos hombres ociosos ponen sobre su vida. No cabe tergiversación mayor. La cultura es un menester imprescindible de toda vida, es una dimensión constitutiva de la existencia humana, como las manos son un atributo del hombre.

El hombre a veces no tiene manos; pero entonces no es tampoco un hombre, sino un hombre manco. Lo mismo, sólo que mucho más radicalmente, puede decirse que una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre que no vive a la altura de su tiempo vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive. Hoy atravesamos -contra ciertas presunciones y apariencias- una época de terrible incultura. Nunca tal vez el hombre medio ha estado tan por debajo de su propio tiempo, de lo que éste le demanda. Por lo mismo, nunca han abundado tanto las existencias falsificadas, fraudulentas. Casi nadie está en su quicio, hincado en su auténtico destino. El hombre al uso vive de subterfugios con que se miente a sí mismo, fingiéndose en torno un mundo muy simple y arbitrario, a pesar de que la conciencia vital le hace constar a gritos que su verdadero mundo, el que corresponde a la plena actualidad, es enormemente complejo, preciso y exigente. Pero tiene miedo el hombre medio es hoy muy débil, a despecho de sus gesticulaciones matonescas-, tiene miedo de abrirse a ese mundo verdadero, que exigiría mucho de él, y prefiere falsificar su vida reteniéndola hermética en el capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo.

De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de “ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica. Yo haría de una “Facultad” de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda

la enseñanza superior. Más arriba queda dibujado el cuadro de sus disciplinas. Cada una lleva dos nombres. Por ejemplo, se dice "imagen física del mundo" (Física). Con esta dualidad en la denominación se quiere sugerir la diferencia que hay entre una disciplina cultural, esto es, vital, y la ciencia correspondiente de que aquélla se nutre. En la "Facultad" de Cultura no se explicará Física según ésta se presenta a quien va a ser de por vida un investigador físico matemático. La física de la Cultura es la rigurosa síntesis ideológica de la figura y del funcionamiento del cosmos material, según resultan de la investigación física hecha hasta el día. Además, esa disciplina expondrá en qué consiste el modo de conocimiento que emplea el físico para llegar a su portentosa construcción, lo cual obliga a aclarar y analizar los principios de la Física y a escorzar breve, pero muy estrictamente, su evolución histórica. Esto último permitirá al estudiante darse clara cuenta de lo que era el "mundo" hacia el cual vivía el hombre de ayer y de anteayer, o de hace mil años, y, por contraste, cobrar conciencia plena de la peculiaridad de nuestro "mundo" actual.

Este es el momento de contestar a una objeción que, surgida en el comienzo de mi ensayo, quedó demorada. ¿Cómo podrá -se dice- resultar inteligible la actual imagen física de la materia para quien no es ducho en alta matemática? Cada día el método matemático penetra más hasta la médula el cuerpo de la Física.

Yo quisiera que el lector se hiciese bien cargo de la tragedia sin escape que para el porvenir humano representaría el que eso fuese cierto. Una de dos: o para no vivir ineptamente, sin noticia de lo que es el mundo material en que nos movemos, tendrían todos los hombres -velis nolis- que ser físicos, que dedicarse[25] a la investigación, o resignarse a una existencia que por una de sus dimensiones sería estúpida. Frente al hombre corriente se colocarla el físico como un ser dotado de un saber mágico y hierático. Ambas soluciones serían, entre otras cosas, ridículas. Pero, por fortuna, no hay tal. En primer lugar, la doctrina aquí sustentada lleva a demandar una racionalización intensísima en los métodos de la enseñanza, desde la primaria a la superior. Precisamente al subrayar la diferencia entre ciencia y la enseñanza de la ciencia se hace posible desarticular aquélla para hacerla más fácilmente asimilable. El "principio de la economía en la enseñanza" no se contenta con eliminar disciplinas que el estudiante no puede aprender, sino que economiza también en los modos como ha de enseñarse lo que se enseñe. De esta suerte se obtiene un doble margen de holgura en la capacidad del estudiante para que pueda a la *postre aprender más cosas que hoy*[26]. Y creo, pues, que el día de mañana ningún estudiante llegará a la Universidad sin conocer la matemática física lo suficientemente bien para poder siquiera entender las fórmulas. Los matemáticos exageran un poco las dificultades de su sabiduría. Las matemáticas, aunque muy extensas, son, después de todo, habas contadas. Si hoy parecen tan difícil es, es porque falta la labor directamente dirigida a simplificar su enseñanza. Esto me sirve de ocasión para declarar por primera vez, con cierta solemnidad, que, si no se fomenta ese género de labor intelectual, dedicada no tanto a aumentar la ciencia en el sentido habitual de la investigación cuanto a simplificará y producir en ella síntesis quintaesencias, sin pérdida de sustancia y calidad, el porvenir de la ciencia misma sería desastroso.

---

[25] Nótese que todo dedicarse, si es verdadero, es dedicar la vida. Nada menos.

[26] Precisamente porque se ahorra en el enseñar se obtiene más cantidad de efectivo aprendizaje.

Es preciso que no prosigan la dispersión y complicación actuales del trabajo científico sin que sean compensadas por otro trabajo científico especial inspirado en un interés opuesto: la concentración y la simplificación del saber. Y hay que criar y depurar un tipo de talentos específicamente sintetizadores. Va en ello el destino de la ciencia misma. Pero, en segundo lugar, niego rotundamente que las ideas fundamentales -principios, modos del conocimiento y últimas conclusiones- de una ciencia real sea la que sea, requieran por fuerza para ser comprendidas una formal habituación técnica. La verdad es lo contrario: conforme dentro de una ciencia se va llegando a ideas que exigen ineludiblemente hábito técnico, es que esas ideas van en la misma medida perdiendo su carácter fundamental y van siendo sólo asuntos intracientíficos, es decir, instrumentales[27]. El dominio de la alta matemática es imprescindible para hacer Física, pero no para entenderla humanamente. A un tiempo, por suerte y por desgracia, la nación que hoy lleva gloriosa e indisputadamente la dirección de la ciencia es la alemana. Ahora bien: el alemán, junto a su prodigioso genio y su seriedad para la ciencia, arrastra un defecto congénito y muy difícil de extirpar: es pedante y hermético. Lo es a nativitate. Esto trae consigo que no pocos lados y cosas de la ciencia actual no sean en verdad pura y efectiva ciencia, sino ganga pedantesca y... "falta de mundo". Una de las faenas que Europa necesita realizar pronto es libertar la ciencia contemporánea de sus excrecencias, ritos y manías exclusivamente alemanes y dejar exenta su porción esencial[28.]

Europa no se salva si no entra de nuevo en la caja, y este encaje tiene que ser más riguroso que los hasta ahora usados y abusados. Nadie deberá escapar a él. Tampoco el hombre de ciencia. Hoy queda en este no poco de feudalismo, de egoísmo, de indisciplina, engreimiento y gesto hierático.

Hay que humanizar al científico que a mediados del siglo último se insubordinó, contaminándose vergonzosamente del evangelio de rebelión, que es desde entonces la gran vulgaridad, la gran falsedad del tiempo29. Es preciso que el hombre de ciencia deje de ser lo que hoy es con deplorable frecuencia: un bárbaro que sabe mucho de una cosa. Por fortuna, las primeras figuras de la actual generación de científicos se han sentido forzadas, por necesidades internas de su ciencia misma, a complementar su "especialismo" con una cultura integral. Los demás, inevitablemente, seguirán sus pasos. La merina sigue siempre al carnero adalid. Todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo. Pero la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior, pareja al menos

[27] En pura verdad, la matemática tiene íntegramente este carácter instrumental y no fundamental o real, como le acontece a la ciencia que estudia el microscopio.

[28] No se olvide, para entender lo aquí insinuado, que va dicho por quien debe a Alemania las cuatro quintas partes de su haber intelectual y que siente hoy con más consciencia que nunca la superioridad indiscutible y gigantesca de la ciencia alemana sobre todas las demás. La cuestión aludida no tiene que ver con esto.

[29] En el orden moral, la tarea máxima del presente consiste en convencer a los hombres vulgares -los no vulgares no han caído nunca en la trampa- de toda la necedad inane que encierra ese imperativo de rebelión, tan barato, tan poco exigente, y cómo, sin embargo, casi todas las cosas contra las cuales el hombre se ha rebelado merecen, en efecto, ser enterradas. La única verdadera rebelión es la creación -la rebelión contra la nada, el antinihilismo. Luzbel es el patrono de los pseudorrebeldes.

de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza. Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria.

Ha llegado a ser un asunto urgentísimo e inexcusable de la humanidad inventar una técnica para habérselas adecuadamente con la acumulación de saber que hoy posee. Si no encuentra maneras fáciles para dominar esa vegetación exuberante, quedará el hombre ahogado por ella. Sobre la selva primaria de la vida vendría a yuxtaponer esta selva secundaria de la ciencia, cuya intención era simplificar aquélla. Si la ciencia puso orden en la vida, ahora será preciso poner también orden en la ciencia, organizarla -ya que no es posible reglamentarla-, hacer posible su perduración sana. Para ello hay que vitalizarla, esto es, dotarla de una forma compatible con la vida humana que la hizo para la cual fue hecha. De otro modo -no vale recostarse en vagos optimismos-, la ciencia se volatilizará; el hombre se desinteresará de ella.

Véase por dónde, al meditar sobre cuál sea la misión de la Universidad y descubrir el carácter peculiar - sintético y sistemático de sus disciplinas culturales, desembocamos en vastas perspectivas, que rebasan el recinto pedagógico y nos hacen ver en la institución universitaria un órgano de salvación para la ciencia misma. La necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber para enseñarlas en la "Facultad" de Cultura, irá fomentando un género de talento científico que hasta ahora sólo se ha producido por azar: el talento integrador. En rigor, significa éste -como ineluctablemente todo esfuerzo creador- una especialización; pero aquí el hombre se especializa precisamente en la construcción de una totalidad. Y el movimiento que lleva a la investigación a disociarse indefinidamente en problemas particulares, a pulverizarse, exige una regulación compensatoria -como sobreviene en todo organismo saludable- mediante un movimiento de dirección inversa que contraiga y retenga en un riguroso sistema la ciencia centrifuga.

Hombres dotados de este genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación. Porque uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo. Así me ha acontecido durante mis años de estudio en Alemania: he convivido con muchos de los hombres de ciencia más altos de la época, pero no he topado con un solo buen maestro[30]. ¡Para que venga nadie a contarme que la Universidad Alemana es, como institución, un modelo!

V
LO QUE LA UNIVERSIDAD TIENE QUE SER "ADEMÁS"

El "principio de la economía", que es a la par la voluntad de tomar las cosas según son, y no utópicamente, nos ha llevado a delimitar la misión primaria de la Universidad en esta forma:

[30] Lo cual no es decir que no los haya; pero sí que no los hay con la mínima frecuencia exigible.

1° Se entenderá por Universidad stricto sensu la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.
2° La Universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigírsele.
3° Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin se eliminará del torso o minimun de estructura universitaria la investigación científica propiamente tal.
4° Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada -sintética, sistemática y completa-, no en la forma que la ciencia abandonada a -sí misma preferiría: problemas especiales, "trozos" de ciencia, ensayos de investigación.
5° No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.
6° Reducido el aprendizaje de esta suerte al mínimum en cantidad y calidad, la Universidad será inexorable en sus exigencias frente al estudiante.
Este ascetismo en las pretensiones, esta lealtad un poco ruda con que se reconocen los límites de lo asequible, permitirá, yo creo, lograr lo fundamental en la vida universitaria, que es colocarla en su verdad, en su limitación, en su interna y radical sinceridad. La nueva vida, como arriba he dicho, tiene que reformarse tomando como punto de partida riguroso la simple aceptación del destino: el del individuo o el de la institución. Todo lo demás que queramos por añadidura hacer de nosotros o de las cosas -Estado, instituciones particulares-, sólo prenderá y fructificará silo sembramos sobre la tierra de esa previa aceptación de nuestro destino, de nuestro mínimum. Europa está enferma porque pretende desde luego ser diez el que no se ha esforzado antes en ser siquiera uno, o dos, o tres. El destino es la única gleba donde la vida humana y todas sus aspiraciones pueden echar raíces. Lo demás es vida falsificada, vida al aire, sin autenticidad vital, sin autoctonía o indigenato.
Ahora podemos abrirnos sin reservas y sin cautelas a todo lo que debe ser "además" la Universidad.
En efecto: la Universidad, que por lo pronto es sólo lo dicho, no puede ser eso sólo. Ahora llega el instante justo para que reconozcamos en toda su amplitud y esencialidad el papel de la ciencia en la fisiología del cuerpo universitario, un cuerpo que es precisamente un espíritu.
En primer lugar, hemos visto que cultura y profesión no son ciencia, pero que se nutren principalmente de ella, Sin ciencia, es imposible el destino del hombre europeo. Significa éste en el gigantesco panorama de la historia el ser resuelto a vivir desde su intelecto, y la ciencia no es sino un intelecto en forma. ¿Es, por ventura, un azar que sólo Europa haya -entre tantos y tantos pueblos- poseído Universidades? La Universidad es el intelecto y, por lo tanto, la ciencia -como institución, y esto que del intelecto se haga una institución -ha sido la voluntad especifica de Europa frente a otras razas, tierras y tiempos; significa la resolución misteriosa que el hombre europeo adoptó de vivir de su inteligencia y desde ella. Otros habrían preferido vivir desde otras facultades y potencias (recuérdense las maravillosas concreciones en que Hegel resume la historia universal, como un alquimista reduce las toneladas de carbón en unos diamantes. ¡Persia, o la luz! -se entiende la religión

mágica. ¡Grecia, o la gracia! ¡India, o el sueño! ¡Roma, o el mando!)31. Europa es la inteligencia. ¡Facultad maravillosa, si; maravillosa porque es la única que percibe su propia limitación, y de este modo prueba hasta qué punto la inteligencia es, en efecto, ¡inteligente! Esta potencia, que es a un tiempo freno de si misma, se realiza en la ciencia. Si la cultura y las profesiones quedaran aisladas en la Universidad, sin contacto con la incesante fermentación de la ciencia, de la investigación, se anquilosa rían muy pronto en sarmentoso escolasticismo. Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias laboratorios, seminarios, centros de discusión. Ellas han de constituir el humus donde la enseñanza superior tenga hincadas sus raíces voraces. ~a de estar, pues, abierta a los laboratorios de todo género, y a la vez reobrar sobre ellos. Todos los estudiantes superiores al tipo medio irán y vendrán en esos campamentos a la Universidad, y viceversa. Allí se darán cursos desde un punto de vista exclusivamente científico sobre todo lo humano y lo divino. De los profesores, unos, más ampliamente dotados de capacidad, serán a la vez investigadores, y los otros, los que sólo sean "maestros", vivirán excitados y vigilados por la ciencia, siempre en ácido fermento. Lo que no es admisible es que se confunda el centro de la Universidad con esa zona circular de las investigaciones que debe rodearla. Son ambas cosas Universidad y laboratorio dos órganos distintos y correlativos en una fisiología completa. Sólo que el carácter institucional compete propiamente a la Universidad. La ciencia es una actividad demasiado sublime y exquisita para que se pueda hacer de ella una institución. La ciencia es incoercible e irreglamentable. Por eso se dañan mutuamente la enseñanza superior y la investigación cuando se pretende fundirlas, en vez de dejar la una a la vera de la otra, en canje de influjos muy intenso, pero muy libre; constante, pero espontáneo.

Conste, pues: la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia. Yo diría: la Universidad es, además, ciencia.

Pero no un además cualquiera y a modo de simple añadido y externa yuxtaposición, sino que -ahora podemos, sin temor a confusión, pregonarlo- la Universidad tiene que ser antes que Universidad, ciencia. Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el supuesto radical para la existencia de la Universidad. Precisamente porque ésta no es; por sí misma, ciencia -creación omnímoda del saber riguroso- tiene que vivir de ella, Sin este supuesto, cuanto va dicho en este ensayo carecería de sentido. La ciencia es la dignidad de la Universidad, más aún -porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad-, es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo. Todo esto va dicho en la afirmación de que la Universidad es, además, ciencia.

Pero es, además, otra cosa. No sólo necesita contacto permanente con la ciencia, so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un integrum y sólo se puede tomar en totalidad y sin amputaciones ad usum delphinis. La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella. Y no digo esto sólo porque la excitación animadora del aire libre histórico convenga a la Universidad, sino también, viceversa, porque la vida pública necesita urgentemente la intervención en ella de la Universidad como tal.

Sobre este punto habría que hablar largo. Pero, abreviando ahora, baste con la sugestión de que hoy no existe en la vida pública más "poder espiritual" que la Prensa. La vida pública,

que es la verdaderamente histórica, necesita siempre ser regida, quiérase o no. Ella, por si, es anónima y ciega, sin dirección autónoma. Ahora bien: a estas fechas han desaparecido los antiguos "poderes espirituales": la Iglesia, porque ha abandonado el presente, y la vida pública es siempre actualisima; el Estado, porque, triunfante la democracia, no dirige ya a ésta, sino al revés, es gobernado por la opinión pública. En tal situación, la vida pública se ha entregado a la única fuerza espiritual que por oficio se ocupa de la actualidad: la Prensa.
Yo no quisiera molestar en dosis apreciable a los periodistas. Entre otros motivos, porque tal vez yo no sea otra cosa que un periodista. Pero es ilusorio cerrarse a la evidencia con que se presenta la jerarquía de las realidades espirituales. En ella ocupa el periodismo el rango inferior. Y acaece que la conciencia pública no recibe hoy otra presión ni otro mando que los que le llegan de esa espiritualidad ínfima rezumada por las columnas del periódico. Tan ínfima es a menudo, que casi no llega a ser espiritualidad; que en cierto modo es antiespiritualidad. Por dejación de otros poderes, ha quedado encargado de alimentar y dirigir el alma pública el periodista, que es no sólo una de las clases menos cultas de la sociedad presente, sino que, por causas, espero, transitorias, admite en su gremio a pseudointelectuales chafados, llenos de resentimiento y de odio hacia el verdadero espíritu. Ya su profesión los lleva a entender por realidad del tiempo lo que momentáneamente mete ruido, sea lo que sea, sin perspectiva ni arquitectura. La vida real es de cierto pura actualidad; pero la visión periodística deforma esta verdad reduciendo lo actual a lo instantáneo y lo instantáneo a lo resonante. De aquí que en la conciencia pública aparezca hoy el mundo bajo una imagen rigurosamente invertida. Cuanta más importancia sustantiva y perdurante tenga una cosa o persona, menos hablarán de ella los periódicos, y en cambio, destacarán en sus páginas lo que agota su esencia con ser un "suceso" y dar lugar a una noticia. Habrían de no obrar sobre los periódicos los intereses, muchas veces inconfesables, de sus empresas; habría de mantenerse el dinero castamente alejado de influir en la doctrina de los diarios, y bastaría a la Prensa abandonarse a su propia misión para pintar el mundo del revés. No poco del vuelco grotesco que hoy padecen las cosas -Europa camina desde hace tiempo con la cabeza para abajo y los pies pirueteando en lo alto- se debe a ese imperio indiviso de la Prensa, único "poder espiritual".
Es, pues, cuestión de vida o muerte para Europa rectificar tan ridícula situación. Para ello tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio -cultural, profesional o científico. De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto ad usum delphinis, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un "poder espiritual" superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez.
Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea.

Introducción

Educar para la sabiduría

Alfred North Whitehead

Sobre Alfred North

Alfred N. Whitehead (1861-1947) es un matemático y filósofo inglés. Su aportación al ámbito de la filosofía es muy reconocida en la filosofía de la ciencia y también se le conoce como un filósofo de la educación. El concepto filosófico que desarrolla Whitehead a lo largo de su obra se conoce como proceso y se aplica en diversas disciplinas como biología, ecología, física, economía, psicología, teología y educación. Para Whitehead la realidad se describe como un proceso constituido por eventos en recíproca conexión, que en sus propias palabras expresa que: "existe una urgencia de ver al mundo como una red de procesos interrelacionados de los que somos partes integrales, por lo que todas nuestras decisiones y acciones tienen consecuencias para el mundo alrededor de nosotros." (Mesle,2009).

En su obra *Los fines de la educación* (1924) plantea 3 puntos clave: 1. Los ideales de la educación, 2. El proceso educativo y 3. La misión de la universidad. Las ideas principales giran en torno a que la educación debe difundir sabiduría y no sólo impartir materias o instruir. Entiende por sabiduría el que la educación sea una guía para que el individuo comprenda cómo saber usar conocimientos y habilidades en el arte de la vida, en función de los valores humanos más altos como son creatividad, tolerancia, veracidad y justicia. La sabiduría va de la mano con la cultura, y debe fundamentarse en la ciencia, el arte, la religión y la moral. Sabiduría no es saberlo todo, sino manejar los conocimientos y habilidades valorando las experiencias de la vida. En cuanto al proceso educativo, señala los aspectos esenciales que son la libertad y la disciplina y desarrolla en su obra las fases de este proceso en función de la edad y madurez del alumno.

Para Whitehead las universidades se justifican en tanto su misión sea mantener el vínculo entre el conocimiento y el gusto por vivir. La función de la universidad es unificar la imaginación del alumno y su libertad, con el conocimiento, experiencia y disciplina intelectual de los docentes. Estos últimos deben despertar el entusiasmo y el interés de los alumnos, a través de la generosidad y el diálogo abierto, para crear un ambiente que permita ir profundizando en el conocimiento y las habilidades que formen a la persona en verdad, bondad y belleza.

Mtra. Claudia García Schinkel

http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/portada.htm

Educar para la sabiduría

Flor Alejandrina Hernández Caballero

RESUMEN

En el presente artículo analizamos algunas ideas relevantes del filósofo inglés Alfred North Whitehead en su obra Los fines de la educación porque consideramos pertinente mantener un espacio sobre los valores e ideales que guían la teoría y práctica educativa. Ante la diversidad de interpretaciones en torno a la educación, nos interesa exponer una perspectiva filosófica que propone como ideal educativo la sabiduría, defiende la disciplina y la libertad como elementos del proceso educativo y otorga a la Universidad la misión educativa más alta para lograr tal ideal educativo.

Palabras claves: ideal educativo, educación, fines de la educación, Universidad.

THE AIMS OF EDUCATION. EDUCATE FOR WISDOM: PROPOSAL OF ALFRED NORTH WHITEHEAD

ABSTRACT

Presently article analyzes the English philosopher´s outstanding ideas Alfred North Whitehead in its work. The ends of education because we consider pertinent to maintain a space on the values and ideals that guide the theory and educational practice. In the face of diversity of interpretations around the education, it interests us to expose a philosophical perspective that proposes as educational ideal the wisdom, it defends the discipline and the freedom as elements of the educational ideal.

Keywords: *educational ideal, education, ends of education, University.*

31 de enero 2004 • Volumen 5 Número 1 • ISSN: 1067-6079

Consideramos que la tesis de Alfred North Whitehead (1861-1947) sobre los fines de la educación (educar para la sabiduría) es pertinente y relevante en nuestros días. Sin embargo, regularmente se piensa que si un artículo o investigación pueden ser interesantes deben referirse a los "grandes" estudiosos o corrientes en "moda", nos empeñamos en suscribir ideas de filósofos de renombre o analizar temáticas desde las perspectivas predominantes y es un infortunio acercarnos a las reflexiones educativas sólo por los nombres o porque están en boga y no por los argumentos. Esta es una de las razones por las que nos permitimos escribir el presente artículo y, en cierta forma, compensar esa limitación en nuestro estudio.

Whitehead escribió diversos textos: Ciencia y Mundo Moderno (1925), Proceso y realidad (1929), La función de la Razón (1929), Aventura de Ideas (1933), Modos de pensamiento (1938) y, con Bertrand Russell, Principia Mathemática, (1910-1913) lo que permite ubicarlo como un filósofo de las ciencias formales, familiarizado con la física, la matemática y la biología de principios del siglo XX.

En parte, caracterizar a Whitehead como un filósofo de la ciencia es correcto. Sin embargo, como habremos de mostrar en este trabajo es también un filósofo de la educación.

Respecto de su obra se afirma:

> Positivo en el modo de enfrentarse a los problemas, gran trabajador en los detalles y dotado extraordinariamente para la visión sintética, Whitehead representa con su obra el arquetipo del filósofo en el sentido más noble de la palabra. (Bochenski, 1982, p.58.)

El objetivo de este artículo es presentar las ideas más destacadas del filosofo y científico inglés en su obra Los fines de la Educación (1929) precisando tres aspectos: 1.- Los ideales educativos, 2.- El proceso educativo y 3.- La misión de la universidad. Nuestra intención es mostrar que sus argumentos, a pesar del tiempo transcurrido, conservan una gran relevancia en nuestros días, siendo avalados por otros autores.

LOS IDEALES EDUCATIVOS

La principal preocupación de Whitehead en Los fines de la educación es poner en evidencia el debilitamiento de ideales educativos. Considera que en las escuelas de la antigüedad se aspiraba a impartir sabiduría, en los modernos colegios de nuestra época el propósito es más humilde: enseñar materias.

Los ideales descienden al nivel exclusivamente de la práctica, lo que conduce al estancamiento de las aptitudes de los alumnos, en particular cuando la formación

intelectual se concibe como la simple adquisición de habilidades mecánicas y de fórmulas establecidas para expresar información.

Whitehead propone, en principio, defender la importancia de los ideales educativos distinguiendo entre educar e instruir. Cuando los profesores se dedican a instruir tienen como finalidad impartir conocimientos o crear habilidades; en cambio, si los docentes se proponen educar su finalidad es infundir sabiduría. En palabras del autor:

> "La finalidad de la educación es infundir sabiduría, la cual consiste en saber usar bien nuestros conocimientos y habilidades. Tener sabiduría es tener cultura y la cultura es la actividad del pensamiento que nos permite estar abiertos a la belleza y a los sentimientos humanitarios."

Otro filósofo importante del siglo XX, José Ortega y Gasset, reafirma la importancia de la cultura (de la sabiduría, en términos de Whitehead) en su obra La misión de la Universidad, donde afirma:

> La cultura es un menester imprescindible de toda vida, es una dimensión constitutiva de la existencia humana, como las manos son un atributo del hombre. El hombre a veces no tiene manos; pero entonces no es tampoco un hombre, sino un hombre manco. Lo mismo sólo que mucho más radicalmente, puede decirse que una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre sin cultura no vive a la altura de su tiempo, vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive. (Ortega, 1982, p. 46.)

Whitehead defiende la relevancia de impartir sabiduría, cultura, como uno de los fines de la educación. Considera que la simple instrucción favorece las ideas inertes, es decir, los conocimientos muertos, el conjunto de pensamientos que la mente recibe, pero no utiliza, verifica o transforma en nuevas combinaciones. Una sociedad que da lugar a las ideas inertes debilita los ideales educativos, permitirlo resulta inútil y perjudicial.

Para superar las ideas inertes, el estancamiento mental, el filósofo propone que las instituciones educativas y el docente deben asumir dos premisas: "no enseñar demasiadas materias y lo que se enseña, enseñarlo a fondo."

Una característica de la educación que se propone lograr el ideal de la sabiduría es otorgar conocimientos útiles, siendo indispensable que el profesor vincule este saber con el interés del alumno, pues en cualquier disciplina a impartir se debe exhibir la importancia del "aquí y del ahora."

Obtener conocimiento es uno de los principales objetivos de la formación intelectual. Sin embargo, insiste el autor, existe otro ingrediente que tiene mayor predominio e importancia: la sabiduría. Ésta no se puede poseer sin tener cierta base de conocimientos,

pero es factible tener sólo información y permanecer carente de ella. Hay que distinguir entre erudito y sabio (o culto), el primero posee conocimientos amplios adquiridos por el estudio en una o varias materias, en cambio, la persona sabia o culta es poseedora de esos conocimientos, sabe usarlos, los domina en función de los valores más altos del género humano, como son: la creatividad, la tolerancia, la veracidad, la justicia.

El proceso educativo es una tarea compleja que se propone lograr del estudiante la aprehensión de ideas generales, hábitos intelectuales y un interés placentero en la realización mental. El profesor que aspira a contribuir en esta tarea no puede confiar exclusivamente en las palabras. La práctica educativa, para ambos, es un paciente proceso de dominio de los detalles, día a día, en donde no hay un camino real hacia el aprendizaje, por más que nos ofrezcan brillantes generalizaciones.

Whitehead enfatiza que es imposible educar primero y después, en consecuencia, utilizar lo aprendido. No se puede equiparar la actividad educativa con un instrumento al que primero se deba de afilar para luego utilizarlo, tal idea sería equivalente a proponer que la educación es una actividad consistente en postergar la vida hasta haber sido afilada, como el instrumento.

La educación debe considerarse como un proceso activo el cual comprende conocimiento, eficiencia e interés. En palabras del autor:

> La educación es la adquisición del arte de utilizar los conocimientos. Es un arte muy difícil de impartir...lleva implícito el problema de mantener vivo el conocimiento, de evitar que se vuelva inerte. (Whitehead, 1957, p.20.)

Si aceptamos que la educación es análoga a una actividad creativa y provechosa, entonces, nos dice el filósofo inglés, hemos de luchar por extirpar la fatal desvinculación de las asignaturas con la realidad;

tal separación mata la vitalidad de cualquier programa moderno de estudios. Sólo hay una materia para la educación y es la vida en todas sus manifestaciones. Si bien, no podemos poner la vida dentro de un plan de estudios es necesario mostrar la relación de cualquier disciplina educativa con las diferentes expresiones de vida.

La propuesta de Whitehead acerca del sentido vital con el que debemos emprender la teoría y la práctica educativa encuentra fortaleza en nuestros días con los argumentos de Delors (1996), donde expresa que los sistemas educativos formales pretendan dar prioridad a la adquisición de información, en detrimento de otras formas de aprendizaje, por lo que es necesario concebir la educación como un todo que implica aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para Whitehead, la educación posee una característica vital que consiste en ser la guía del individuo hacia la comprensión del arte de vivir. Y éste comprende tres momentos:

> El arte de la vida consiste, primero, en estar vivos; segundo, en estar vivos de una manera satisfactoria; y tercero, en lograr un incremento de la satisfacción. (Whitehead, 1985. p. 48.)

Nuestro autor considera que el proceso educativo debe guiarnos a la comprensión de lo que significan estos tres aspectos: estar vivos, vivos de manera satisfactoria y vivos para incrementar esta satisfacción. Por tal motivo, la educación debe conducir a la sabiduría, fundamentarse en la ciencia, el arte, la religión y la moral.

La sabiduría no es saberlo todo, para el autor significa la manera de poseer el saber, concierne al manejo, selección de conocimientos, determinación de las cuestiones importantes, su empleo para valorar la experiencia inmediata. El estar bien informados no basta, resulta inútil si el conocimiento es inerte.

Para lograr que la educación, efectivamente, nos permita la comprensión del arte de vivir, el proceso educativo debe seguir un ritmo, un orden metodológico adecuado, de acuerdo a las diferentes materias que se imparten en los diversos grados institucionales. Aspecto a explicar a continuación.

EL RITMO DE LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de Whitehead, los ideales que la educación ha de perseguir son: interés por aprender, saber utilizar los conocimientos, ser una guía que conduzca al arte de vivir. En sus términos, la sabiduría es el ideal de la educación y a éste debe sujetarse el proceso educativo.
La realización de este ideal requiere de llevar a cabo un proceso, conocer y mantener un ritmo, y este camino consiste en vincular la libertad intelectual, en presencia del conocimiento, con la disciplina en la adquisición de hechos ordenados.

En Los fines de la educación el autor propone y distingue tres etapas en el desarrollo educativo del ser humano, según se enfatice la libertad o la disciplina en relación al progreso intelectual. Estas etapas son:

> 1) Fase de fantasía o romántica. Abarca los primeros 12 años, aunque puede extenderse hasta los 14 años.
> 2) Fase de precisión. Corresponde al periodo de la educación secundaria.
> 3) Fase de generalización. Periodo de entrada a la vida adulta en la educación formal universitaria. (Whitehead, 1957. p. 40.)

La distinción de las características de cada ciclo, no es exclusivamente cronológico sino de énfasis. En cada etapa se persigue un fin educativo: la expresión de libertad intelectual, el logro de la disciplina intelectual y la conjunción de ambos aspectos, que conllevan a reiniciar el ciclo.

En la **etapa romántica** la nota dominante es la libertad intelectual, ésta podrá expresarla el alumno cuando se despierten y respeten sus intereses ante las diferentes manifestaciones culturales. Es conveniente evitar la rigidez de la disciplina, ésta debe ser dirigida y subalterna para mantener el interés.

En esta fase se considera al estudiante el heredero del saber de muchos siglos de civilización, pero no debe dejársele perder en el laberinto de los hombres de la Edad Glacial. El profesor ha de destacar los actos importantes, presentar ideas simplificadas y los nombres usuales, fortalecer los ímpetus naturales del deseo de conocer del alumno.

Sin embargo, muchos profesores ignoran o pueden menospreciar estos argumentos, descuidan la importancia de motivar a sus alumnos, exaltando el conocimiento propio por encima de la necesidad de comunicarlo.1

En la etapa romántica, continuando con la argumentación de Whitehead, el alumno debe expresar libremente sus inquietudes, buscar la comprensión de aquellos aspectos considerados útiles, de no ser así se producirá un bloqueo en la asimilación de ideas cuando se impone una disciplina de precisión antes que la fase romántica haya seguido su curso en la mente en crecimiento.

La única disciplina valiosa desemboca en la autodisciplina: en el hábito de asumir de buen grado tareas autoimpuestas.

Cuando en el estudiante surge el deseo de aclararse lo que hasta ese momento es sólo información, es el momento de avanzar hacia el conocimiento exacto del tema (etapa de precisión).

En la **fase de precisión** el conocimiento que posee el alumno le permite establecer una amplitud de relaciones, subordinadas a la exactitud de su formulación. El profesor ha de proceder explicando a los alumnos la aceptación de una determinada manera de analizar la realidad, sumando nuevos aspectos que encuadran en el análisis.

En esta fase se trata de superar lo descubierto en la etapa romántica, pues se han descubierto ideas con posibilidad de vasta significación, se adquieren nuevos hechos en un orden sistemático.

Durante la fase de precisión lo romántico, la libertad, pasa a una situación subalterna, no muere. El arte de la enseñanza consiste en fomentar la libertad dentro de una aplicación

definida según la tarea señalada. Esta etapa es la de la disciplina intelectual, del progreso en la aprehensión de principios, de conocimiento de los detalles.
Cuando se pasa al abandono de los detalles en beneficio de la aplicación activa de los principios es el momento de la fase de generalización.

La **etapa de generalización** es, en principio, un retorno al romanticismo con la ventaja de disponer de ideas clasificadas y de la técnica pertinente. Este tercer estado complementa los anteriores, ahora se sabe algo definido, se han adquirido aptitudes, disciplina, y se comprenden claramente las reglas y leyes generales tanto en su formulación como en su ejemplificación detallada. El alumno recae en las aventuras discursivas de la fase romántica con la ventaja de que su mente está ahora disciplinada y podrá aprovechar mejor la libertad intelectual.

De acuerdo con los argumentos de nuestro autor, el proceso educativo comprende la realización de dos aspectos esenciales: libertad y disciplina, donde la libertad tiene mayor participación, como lo afirma Alejandro Herrera:

> Para Whitehead la educación, en su proceso, tiene dos grandes momentos de libertad: al principio y al final, y un momento intermedio de disciplina en que la libertad se le subordina. Libertad, disciplina y libertad, es decir, romance, precisión, y generalización: romance que surge de suscitar el interés (o sea, de la motivación), precisión que se da con la adquisición de la técnica, y generalización que conlleva el entusiasmo del éxito. (Herrera, 1987, p. 241)

Whitehead cree firmemente que para hacer viable el ideal de sabiduría en el proceso educativo, desde los primeros años escolares hasta los últimos, se requiere comenzar invocando la libertad, el interés, la investigación y terminar alentandolos en tanto se asuma que la producción de un saber activo es la finalidad de la educación. Nos interesa precisar de qué manera la Universidad ha de procurar conservar tal ideal. Último aspecto a exponer en este artículo.

LA FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La propuesta de Whitehead sobre la misión de las universidades, a principios del siglo XX, no podía prever los múltiples cuestionamientos por los que ahora pasan las instituciones de educación superior. Sin embargo, su postura es digna de consideración tomando en cuenta diversas reflexiones que en nuestro momento reafirman una misión educativa más allá de las expectativas de las “leyes del mercado”.

El Dr. Ramón de la Fuente, rector de la UNAM (2002-2006), considera que el asunto de las universidades hoy en día está relacionada con dos fenómenos que la condicionan: la globalización y la revolución tecnológica (las nuevas tecnologías de la información) Ante

estos hechos, es relevante considerar la misión de las universidades y el papel del docente en ellas. El rector afirma:

> “ ...las universidades deben preservar, esencialmente, sus valores, los principios éticos que norman su vida y definen su misión: la búsqueda de la verdad, el respeto a la diferencia, las formas de aproximarse al conocimiento, etc.,...Educar es mucho más que proporcionar información y transmitir contenidos epistemológicos. Educar es formar personalidades, constituir a los sujetos éticos que habrán de asimilar y hacer suyo todo un orden cultural y moral en el cual las universidades mantengan pertinencia y sentido...Al mismo tiempo hay que revalorar la función del docente. Plantearse sin titubeos cómo debe entenderse el trabajo de enseñar, formar y educar, de cara a la globalización, a la sociedad del conocimiento.” (De la Fuente, 2001, p.3.)

Para nuestro filósofo, las universidades se justifican en tanto mantienen el vínculo entre el conocimiento y el gusto por vivir, mediante la unión del “joven” y el “viejo” en la defensa del saber imaginativo.

La universidad imparte información, pero debe hacerlo con imaginación, con libertad, que es una manera de iluminar los hechos, de extraer los principios generales aplicados a los sucesos tal como existen, realizando luego un examen intelectual de las posibles alternativas consecuentes con esos principios.2

Es en la Universidad, afirma Whitehead, donde el estudiante debe expresar sus máximas capacidades, si bien a lo largo de su proceso educativo, en diferentes niveles, el alumno puede permanecer “inclinado en su escritorio, en la Universidad debe ponerse de pie y mirar alrededor”.

La Universidad debe alentar la imaginación, ésta capacita al hombre para construir una visión intelectual de un mundo nuevo y conserva el gusto de vivir mediante la postulación de propósitos satisfactorios. Y es en estas instituciones donde se encuentra a los jóvenes en plena actividad imaginativa, es ahí donde se debe aprovechar la libertad y la disciplina para llevar a buen fin el proceso educativo. Su tarea es unificar la imaginación del alumno, su libertad, con el conocimiento, experiencia y disciplina intelectual de los docentes.

La propuesta de nuestro filósofo respecto a vincular la inteligencia con el gusto por vivir conforma uno de los rasgos de una buena educación, esta unión constituye uno de los objetivos de las universidades, considerando que la sabiduría es el ideal educativo. En concordancia con esta propuesta, consignamos el siguiente pensamiento de Latapí:

> Una buena educación debiera dejar la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación se propone que cada alumna y alumno constituya en su interior un estado del

> alma profundo, se convierta en sujeto consciente, capaz de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas. Así transformará la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrá aprendido a vivir. (Latapí, 2002, p. 43.)

Otro factor importante que resalta Whitehead para que las universidades cumplan con su misión se refiere a la personalidad del docente, éste debe mostrarse en su verdadero carácter, como una persona "ignorante", pero, capaz de pensar y utilizar activamente esa pequeña porción de conocimiento que posee.

El profesor universitario tiene entonces, expresa en Los fines de la educación, una doble función: le corresponde despertar el entusiasmo de sus alumnos para fortalecer su propia personalidad y, además, crear el ambiente de un conocimiento más amplio y de un propósito más firme en combinación con los intereses de sus estudiantes. El docente está en la Universidad para evitar el derroche innecesario de energías, encauzar el conocimiento de los estudiantes.
Por otra parte, Whitehead considera que la realidad universitaria de su época, y de la actual agregaríamos, estima demasiado el valor de un profesor según las obras impresas firmadas con su nombre. Propone, desde su perspectiva, que una buena prueba de eficiencia sobre el trabajo del profesor sería valorar su producción intelectual en conjunto, con sus colegas docentes y con los alumnos. La evaluación que se haga del profesor debe ser estimada por el valor del pensamiento que defiende y no por el número de palabras que escribe.

Otro filósofo como Jean Paul Sartre cuestionan la actitud de los docentes en las Universidad, el poder que tienen de hacer exámenes, de acuerdo a sus manías, y de "recitar" de manera exclusiva durante su ejercicio docente la tesis presentada para obtener su licenciatura o grado, estas actitudes propician poco espacio para dar vida a una actividad universitaria que permita la comunicación con colegas y alumnos (Cf. Hernández, (2000) "Whitehead y Sastre: pautas para una educación filosófica en el bachillerato.")

Quiero dar por terminado este artículo precisando el ideal de la Universidad que defiende nuestro filósofo, respaldarla con dos apreciaciones contemporáneas y concluir con una reflexión personal.

El ideal de la Universidad no es tanto el conocimiento como el poder. Su función es convertir el conocimiento del muchacho en el poder del hombre. (Whitehead.1957. p. 46.)

> "La función esencial de la Universidad es enseñar a pensar…La Universidad es una institución formadora de mentalidades. Ésta, y no otra, es su misión" Jacques Marcovich, (2001) Rector de la Universidad de Sao Paulo.

> “Aunque las Universidades han cambiado y ahora su misión es en parte nueva, no lo han hecho hasta tornarse irreconocibles...Las universidades contemporáneas en lugar de recluirse en su torre de marfil, deben lograr metas directamente vinculadas con el conocimiento útil, cotidiano e inmediato. Aunque aún puedan dedicarse a la especulación, ésta no es más su justificación social.” Augusto Argandeña. (2001) Rector de la Universidad de Cochabamba, Bolivia.

En este artículo nos propusimos (esperando haberlo logrado) acercar a todo aquel interesado en la educación a una reflexión filosófica sobre esta actividad, desde la perspectiva de un filósofo del siglo XX, cuyos ideales siguen siendo apreciados y profundizados, aunque no se reconozca en ellos la temática de moda.

Si bien una constante en nuestros días consiste en privilegiar la investigación educativa desde perspectivas epistemológicas y psicológicas nuestra intención es reafirmar la reflexión filosófica, porque no podemos eludir la respuesta a las preocupaciones más esenciales que vivimos en la práctica educativa: cuál es el objetivo de educar, cómo podemos vincular la libertad y la disciplina en el proceso educativo, cuál es la misión de la educación superior, de qué manera contribuimos a lograr esa finalidad.

Mi invitación sigue siendo conocer, cuestionar, apreciar, analizar propuestas que nos permitan comprender el valor de educar, reafirmar, como dice Whitehead, que el arte de la vida consiste en estar vivos, vivos de manera satisfactoria y en incrementar esta satisfacción, poner a su consideración la viabilidad de un ideal filosófico que considera la educación una guía que posibilite el arte de vivir.

Introducción

El asombro

José Ángel Agejas

Sobre Ángel Agejas

Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona, ha ejercido también la profesión periodística y ha obtenido el Diploma en Estudios Avanzados en Ciencias de la Información, así como una maestría en Doctrina Social de la Iglesia. En su experiencia docente, destaca sobre todo su principal dedicación a la formación ética de los profesionales en los ámbitos de la comunicación, del derecho y de la educación. Ha impartido, asimismo, docencia en diversos cursos en Universidades Hispanoamericanas acerca de los fundamentos de la formación universitaria, las repercusiones y retos que plantean a la formación universitaria los cambios sociales y culturales, y la ética personal y profesional.

Por lo que respecta a su experiencia profesional en los medios de comunicación, ha sido director de una revista, asesor editorial y colaborador habitual en medios escritos y radiofónicos. Dentro de la propia Universidad ha dirigido el Departamento de Publicaciones, el de Humanidades, y actualmente, es el director de la Revista Interdisciplinar de Filosofía y Humanidades, titulada *Relectiones*.

Dirige actualmente en el doctorado en Humanidades la línea específica acerca de los fundamentos antropológicos de la educación. Ha dirigido diversas tesis doctorales. Entre sus publicaciones podemos señalar, además de diversos artículos especializados, varios manuales de asignaturas universitarias, en especial de ética, así como ensayos filosóficos: Los últimos dedicados explícitamente a los fundamentos de la formación universitaria: *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la Universidad* (2013), y *Universidad y Persona: una tradición renovada* (2019).

Sobre el texto

José Ángel Agejas propone, en la introducción de su texto "La ruta del encuentro", que la formación integral no es una metodología, sino una actitud.

Parte de la idea de que el hombre es el único testigo consciente de la realidad y que, para adentrarnos en ésta, debemos dialogar con los demás, con la cultura y con la propia realidad. Esto supone realizar las preguntas pertinentes y, de acuerdo con el autor, "la capacidad de plantear las preguntas adecuadas parte de la capacidad de asombro" (Agejas 2016, p.7). Es por ello que, a través del texto, Agejas recupera y establece un diálogo con algunas "refrencias del pensamiento que han hecho fecuunda la tradición occidental" (Agejas 2016, p.4) y que dan forma a la idea del asombro como punto de partida para el conocimiento de la realidad.

Es sólo a partir del asombro que nos planteamos preguntas y buscamos respuestas. Es el asombro, como punto de partida, lo que nos lleva a crear experiencias netamente humanas que abren nuestros horizontes más allá de los reduccionismos e ideologías impuestos por el entorno.

En una era en la que, por desgracia, cada día vemos más disminuido el deseo de saber y en la que la mayoría de las personas suelen conformarse con aquellas respuestas básicas, y muchas veces inútiles, que les arroja el ordenador o que encuentran en las redes sociales, es imprecindible desarrollar la capacidad de asombro, de manera que no sólo nos permita conocer, sino que despierte en nosotros el insaciable deseo de saber.

Es por ello, que en la búsqueda de una formación verdaderamente integral y, de la formación de personas plenas, debemos de hacer del asombro "…no sólo un punto de partida, sino también, una apuesta, un claro objetivo, un programa articulado en el que intervienen diversos sujetos, a lo largo de diversas etapas, con la aplicación y elaboración de herramientas" (Agejas, 2016, p.).

En este texto, el autor explica claramente cómo y por qué el asombro es la primera y necesaria actitud para el tipo de formación que se imparte en la Universidad Anáhuac.

Dr. María de la Concepción González Esteva
Mtra. Amira Rebeca Litmanowicz Frank

El asombro

José Ángel Agejas

El asombro, la disposición originaria

Nuestro punto de partida
El asombro, un proyecto
Las experiencias plenamente humanas
El hombre no busca satisfacer deseos, sino colmar anhelos
El hombre necesita sentido para desarrollarse, no acumulación
Las preguntas pertinentes y las respuestas excéntricas

Las siguientes páginas constituyen un primer acercamiento a las razones y motivos de nuestra propuesta formativa. No a las razones y motivos que cada uno de nosotros puede aducir cuando oye o se pregunta por la formación integral, o a las que muchas veces se oyen dada la extensión que ha alcanzado el uso de dicho término. Es obvio que cada quien conoce, intuye o va madurando las propias, inevitablemente, a partir de la propia experiencia y formación. Hablamos de las razones y motivos que han de ser referencia obligada para quien propone un estilo de formación propio, que ofrece no sólo una serie de enunciados y prácticas, si no, sobre todo, un referente antropológico que lo sustenta y que le da sentido.

Nos adentramos así, tanto en una exposición teórica de qué entendemos por formación integral, convenientemente meditada, como, sobre todo, de las razones que la avalan y que la hacen plenamente actual. La propuesta que desarrollaremos en estas páginas, alude no sólo a una metodología, sino muy especialmente, a toda una actitud ante la realidad. Pues es ahí donde queremos situar nuestro discurso y el genuino debate crítico de fondo, que se articula como un sincero y eficaz diálogo con todas las instancias que intervienen en la formación del sujeto.

El ser humano forma parte de la realidad, dentro de la que ocupa un papel privilegiado. Es testigo consciente de un modo de ser y de estar. El hombre es el único que en la realidad puede ser testigo de la misma de lo que sucede, darse cuenta, reflexionar y levantar acta de esa experiencia. El diálogo es un buen método para adentrarnos en la realidad, conocerla mejor y conocernos mejor. Como le sucedió a Dante en su viaje por

los reinos de ultratumba, el diálogo con un acompañante era el mejor modo de comprender lo que veía y le sucedía. Las conocidas frases con que inicia el poema: «en medio del camino de nuestra vida, me encontré en un bosque oscuro, habiendo perdido la senda correcta», son todo un programa. ¿Por qué?

Porque alude, primero, a una experiencia universal: siempre podemos hacer un alto en el camino de nuestra vida —habla de «nuestra» cuando luego dice que se encontró él solo— para contemplar lo que hemos hecho y qué expectativas tenemos o podemos tener. Segundo, porque solemos hacer ese alto cuando de alguna manera nos encontramos en un bosque oscuro, rodeados de incertidumbre. Y tercero, porque de alguna manera sabemos que hemos llegado a ese punto al abandonar la senda por la que discurríamos plácida y seguramente hasta ese momento. El poeta italiano, además, está convencido de que comunicar su experiencia es la mejor forma que tiene para que los demás comprendamos nuestra vida, el aquí y el ahora en el que estamos inmersos. La perspectiva ayuda. No en vano, el Nobel de Literatura chino Gao Xingjian reconocía en una entrevista que tenía la *Divina Comedia* en su mesilla de noche, al tiempo que declaraba: «Europa tiene crisis de pensamiento». Busquemos, pues, ayuda para pensar y pensar bien, claro. Nuestra propuesta de formación integral trata, por tanto, de recuperar las referencias del pensamiento que han hecho fecunda la tradición occidental. ¿Cómo? Veamos.

Nuestro punto de partida

Cuando Aristóteles inicia sus escritos de *Metafísica* con la frase —tantas veces citada, y por ello quizá, muy desgastada en la percepción de su hondura—
«todos los hombres desean por naturaleza saber», seguramente tenía en mente algo mucho más profundo y serio que la simple constatación de que todos, de forma más o menos espontánea, nos hacemos preguntas. La relevancia y sistematicidad del pensador heleno nos permite suponer, sin aventurarnos demasiado, que en ese «deseo natural» se encierra mucho más que una expresión hecha: se apunta a un dinamismo propio, una finalidad, un objeto que lo colma… y que en ese «saber» está implícita toda la riqueza del alma racional.

Siglos de cultura y tradición occidental nos han acostumbrado a ese planteamiento que, sin embargo, merece un breve análisis. A lo largo de toda nuestra explicación volveremos con más detenimiento a la cuestión del valor de lo que conocemos y de los métodos con los cuales nuestra inteligencia puede descubrir la realidad. Son una de las claves fundamentales que subyacen a cualquier propuesta educativa, sea cual sea su origen y pretensión. Ahora bien, desde el punto mismo de partida se establece una cuestión radical que hemos de abordar con esa misma determinación. Decía Chesterton que «hay

algo que da esplendor a cuanto existe y es la ilusión de encontrar algo a la vuelta de la esquina». Que estas primeras páginas sirvan como un esbozo, casi elogioso, del asombro como primera y necesaria actitud de la formación integral.

Podemos resumir en *cuatro puntos* las implicaciones básicas de esa actitud del asombro, apuntada por Aristóteles en su conocido arranque de la *Metafísica*.

Primero: que todos los hombres deseen por naturaleza significa que nos relacionamos intencionalmente con la realidad. No que reaccionemos de forma autómata ante ciertos estímulos, ni que atendamos sin más a meros datos o contenidos mentales que nos formamos de lo real. No. El sujeto humano se manifiesta como aquel individuo que se relaciona con una realidad plena de sentido. Lo que no excluye que dicho sentido no sea algo evidente por sí mismo, ni que sea plenamente percibido siempre como tal, ni que no presente dificultades, a veces serias, para poderlo abarcar o descifrar… Como le responde el gato de Cheshire a Alicia cuando le pregunta qué camino tiene que seguir para salir de ese País extraño que empieza a darle no pocos quebraderos de cabeza: «eso dependerá en gran parte del sitio al que quieras llegar». La niña insiste en que no le importa mucho el sitio, por lo que ese Gato que tiene la facultad de hacerse invisible, aunque esté presente y no lo atisbe siempre del todo, insiste: «entonces tampoco importa mucho el camino que tomes». Siempre nos dirigimos hacia algún sitio, aunque no tengamos cerrado de antemano todos los elementos del viaje. Dirigirse hacia ese lugar significa, como es obvio, que no se está ya en él. Significa que «tenemos la intención» de dirigirnos hacia él y de poner los medios necesarios para ello.

En un *segundo* momento, la frase del filósofo de Estagira también da a entender que si el hombre desea por naturaleza saber, significa que la dimensión racional es la propiamente humana, aquella que caracteriza su condición y que explica cumplidamente la constante insatisfacción por lo ya alcanzado. Querer saber no significa tener todo explicado: por seguir con la conversación entre Alicia y el Gato, «siempre llegarás a alguna parte si caminas lo suficiente». El ser humano nunca está satisfecho con lo ya alcanzado, puesto que la relación con la realidad no se limita a alcanzar, disfrutar o poseer un aspecto de la misma.

Tercero: ese deseo natural de saber implica, en su formulación explícita y consciente, el establecimiento de un punto de partida «científico». Por eso podemos elaborar una propuesta formativa que va más allá de meras recomendaciones o sugerencias. ¡Claro que todos los hombres por el hecho de serlo se han preguntado y se preguntan por lo que hay! Ahora bien, de todas las tradiciones culturales del mundo, sólo en nuestro

entorno, en la cuenca del Mediterráneo, hace unos 2500 años, se adoptó como lo más propio del modo humano de estar en la realidad, el buscar la explicación sistemática de la misma, dando pie a la Filosofía, y con ella también, a la Ciencia. Dicho con otras palabras: buscar un fundamento racional que justifique nuestras afirmaciones no es una manía de «sabiondos». Es la raíz de toda nuestra cultura. Ordenar sistemáticamente el conocimiento que tenemos de la realidad supone dar pie a unos saberes articulados, racionalmente justificados, desarrollados conforme con una metodología adecuada.

En *cuarto* y último lugar, la grandeza de esa constatación aristotélica, en apariencia tan obvia, está también en que podemos legítimamente establecerla como punto de partida para todo esfuerzo humano netamente intelectual, todo anhelo de explicación de la realidad. Entre todos los seres, el hombre es aquél que expresa su modo de ser en la pregunta por sí mismo y los demás. Dicho de otro modo, el ser humano es aquel que se asombra. *El gran asombro*, es el título de un libro que trata de exponer la historia de la Filosofía Occidental a partir de esa actitud básica. La autora, en su presentación, señala que:

> Saber asombrarse es lo propio del hombre. Se trata de suscitar de nuevo este asombro. El lector reencontrará —así lo espero— su capacidad de asombro en el asombro ajeno. Sabrá reconocerlo y dirá: «Sí, es realmente así. ¿Cómo no me había asombrado todavía ante algo semejante?». Así es en el hombre el proceso creador, capaz de inducir al lector a filosofar por sí mismo. […] Pero, ¿puede el hombre del siglo XX «asombrarse» todavía o incluso maravillarse? Vivimos en la edad de la ciencia y creemos saberlo casi todo, o al menos, poder saberlo todo. Y sin embargo, hay y siempre habría seres humanos capaces de asombrarse. El asombro es esencial a la condición humana. (Hersch 2010: 7)

En otras palabras, la formación integral, tal y como la entendemos, hace de la capacidad de asombro, no sólo un punto de partida, sino también, una apuesta, un claro objetivo, un programa articulado en el que intervienen diversos sujetos, a lo largo de diversas etapas, con la aplicación y elaboración de herramientas, métodos… que siempre parten de esta actitud básica. Las páginas que siguen ofrecen un primer esbozo de lo que esto supone. Esta *Presentación* general de la antropología de referencia empieza así, proponiendo la actitud básica con la que acercarse a dicha formación, que es la misma que en él vamos a aprender para acercarnos a nosotros mismos y al conjunto de la realidad, y con la que comprender sus propuestas. No sólo en entender y explicar el asombro, sino en sabernos asombrar nos jugamos mucho.

Esbozado este punto de partida, el resto del documento acerca del marco antropológico de referencia mostrará cómo en nuestro ambiente cultural y social hemos perdido y en qué medida esa capacidad, cómo las facultades y dimensiones de la persona la potencian, cómo formarla y cómo comprender mejor todas las capacidades y actitudes que nos

ponen en camino hacia el logro más pleno de nosotros mismos. El ser humano, podíamos decir parafraseando a Aristóteles —dicho sea con toda humildad— desea por naturaleza colmar su capacidad inagotable de asombro. O lo que es igual: la primera exigencia para quien se sabe capaz de asombrarse es la de nunca dejar de hacerlo. Por eso podemos hacer del asombro un proyecto.

El asombro, un proyecto

Vayamos un poco más allá de lo que hemos visto hasta ahora. ¿A dónde nos lleva esta apuesta por el asombro como actitud radical? Pensemos por un momento en nosotros mismos, y por ejemplo, en qué responderíamos a quien nos preguntara ahora por las razones que nos han llevado a embarcarnos en un proyecto formativo con un perfil bien determinado. Si hiciéramos una lista de razones, sin pensarla mucho, podríamos luego analizar todas las apuntadas y comprobaríamos que podemos establecer una jerarquía entre ellas. Una jerarquía que, en último análisis, nos permitiría valorar esas razones, juzgarlas como más o menos importantes, más o menos útiles, más o menos interesantes, más o menos convenientes… más o menos vitales.

En el mismo sentido, todos tenemos una respuesta más o menos elaborada tanto a las cuestiones esenciales de nuestra vida, como a todas aquellas que suscitan nuestro interés o atención. Y la tenemos, lo sepamos o no, la hayamos formulado de forma explícita o no. ¿Por qué? Porque nadie es capaz de decidir algo desde la incomprensión, la extrañeza, la inseguridad o la ignorancia. Todos hemos visto esos programas de televisión en los que a un invitado, a quien se le vendan los ojos, se le invita a introducir la mano en un recipiente con agua… y algún ser vivo de sospechosa apariencia. La reticencia a meter la mano es grande. Las palabras del resto de invitados alentando a confiar, negando la existencia de cualquier peligro… no bastan para provocar la determinación en el gesto. ¿Por qué? ¿Sólo porque desde la oscuridad de los datos invisibles, se da más credibilidad a los gritos atronadores de una masa que a las palabras de un compañero? No sólo, aunque sin duda el número e intensidad de los gritos pesen bastante. El motivo principal deriva, precisamente, de lo que ya apuntábamos: toda decisión humana parte de un marco de referencia suficientemente significativo para el sujeto que la pone en marcha. Cuando carecemos del mismo, no tenemos razones ni motivos, y por tanto, nos mostramos renuentes. Sin un marco de referencia válido, la inteligencia no decide y la voluntad no se determina a la realización (ya veremos en qué sentido, pero bástenos por ahora apuntar la dinámica general de esa relación).

Las razones provienen de argumentos percibidos por nuestra inteligencia como válidos. Y los motivos son aquellas razones presentadas por la inteligencia, que la voluntad a su vez convierte en eficaces, porque toma pie de ellas (le

«mueven», significado etimológico de motivo) para actuar. Hablamos, por tanto, de todo un sistema de relaciones que cada persona ha de comprender, a un tiempo, como verdadero y valioso. Y eso no se consigue yendo por la vida con una explicación prefabricada de antemano. La capacidad de plantear las preguntas adecuadas parte de la capacidad de asombro. Por eso decimos que el asombro es un proyecto. Necesitamos aprender a asombrarnos: saber cómo, de qué y para qué. Decía Platón en el *Teeteto* que el admirarse es la pasión propia del filósofo. La tradición occidental sitúa la capacidad racional en analogía con la facultad de la vista. Nuestro lenguaje está lleno de expresiones que tienen ese origen, como por ejemplo, cuando no entendemos algo, que decimos que «no lo vemos» o «no lo tenemos claro». Y como en la vista, no se trata sólo de una actitud pasiva de percibir imágenes, sino de la disposición activa de quien «sabe ver», de quien interviene sobre lo percibido y no sólo lo ve, sino que lo mira. Y lo mira, no sólo con la actitud de quien se extraña y ve en la realidad un enigma que ha de ser descifrado, sino, sobre todo, con la disposición de quien se maravilla, se siente interpelado por el misterio de lo real para abrir su espíritu.

El asombro, pues, como actitud vital básica, nos conduce desde la sorpresa inicial que experimentamos ante el esplendor de lo real, y a través de la formulación de la pregunta interpelante, hasta la respuesta experiencial que trata, a un tiempo, de dar sentido y de dar con el sentido. Se pone así de manifiesto que la formación, como proyecto, ha de recorrer el mismo camino que cada persona se ve llamada a seguir en su descubrimiento de lo real. El sujeto humano puede aspirar a dar lo mejor de sí mismo, precisamente, en la medida en la que descubre y encuentra cómo es y cómo puede llegar a ser, gracias a una relación consciente y dialógica con el entorno físico, familiar, laboral, social, científico, cultural, religioso…

Tomando pie de la recurrente celebración del día de Año Nuevo, Chesterton expresaba de manera muy gráfica estas tres etapas del asombro en un artículo del que tomamos el siguiente párrafo:

> Las divisiones del tiempo están ordenadas de tal manera que podamos sufrir un sobresalto o una sorpresa cada vez que se reanuda el asunto. El objeto de un Año Nuevo no es que tengamos un nuevo año. Es que tengamos una nueva alma y una nueva nariz; pies nuevos, espina dorsal nueva, ojos nuevos, oídos nuevos. Es para que miremos por un instante a una tierra imposible; para que consideremos extrañísimo que el pasto sea verde en lugar de ser razonablemente púrpura; para que nos parezca casi ininteligible el que haya una cantidad de árboles rectos que brotan de una tierra redonda, en lugar de ser una cantidad de tierras redondas las que broten de los árboles rectos. El objetivo de las frías y duras definiciones del tiempo es casi exactamente el mismo que el de las duras y frías definiciones de la teología: despertar a la gente. Si un hombre cualquiera no tomara resoluciones de

> Año Nuevo, no tomaría resolución alguna. Si un hombre no puede empezar todo de nuevo, no hay duda de que no hará nada efectivo. Si un hombre no parte del extraño postulado de que no ha existido nunca antes, es indudable que nunca llegará a existir después. El hombre ha percibido sus propias necesidades con una tolerable exactitud. Ha visto que tendemos a cansarnos de los esplendores más perdurables, y que una marca en nuestro calendario, o quizá un tañer de campanas a medianoche, nos recuerdan que hemos sido creados sólo recientemente. Tomemos resoluciones de Año Nuevo, pero no sólo resoluciones de ser buenos. También resoluciones como la de fijarnos en que tenemos pies, y agradecerles—con una venia cortés— que nos lleven a cuestas. (Chesterton 2010: 67)

En definitiva, tenemos que el asombro —y sólo el auténtico asombro— es la puerta de acceso a las experiencias plenamente humanas. Y eso a través de esas tres etapas recién mencionadas en el párrafo anterior —sorpresa, pregunta, respuesta experiencial—. Siguiéndolas, veremos que nos permiten una mejor comprensión de nosotros mismos y de nuestra condición. Para concluir esta presentación sobre el asombro como actitud básica que nos permite llegar mejor a comprender el trasfondo antropológico de nuestro modelo, esbozaremos brevemente qué entendemos por experiencias plenamente humanas y cómo dichas etapas nos lo desvelan. Con este horizonte, estaremos siempre sobre aviso para no caer en las redes de los diversos reduccionismos que a lo largo de los dos últimos siglos se han apoderado del significado de la palabra «experiencia» o de las dimensiones de lo «humano», y sobre los que volveremos en la primera parte de nuestro documento. Ahora bien, para concluir esta introducción general sobre el asombro, nos queda por apuntar qué tipo de experiencias son las que tenemos en mente y a las que nos referimos cuando hablamos de experiencias esencialmente humanas. De la capacidad de dar cumplida cuenta de las razones del asombro que nos provocan dependerá el éxito de nuestra tarea.

Las experiencias plenamente humanas

Como apuntaba Chesterton en el artículo que acabamos de citar, conocer de verdad la condición humana implica ser capaces de asombrarnos, de no dar nada por supuesto, por explicado, por sabido. El asombro nos permite ir más allá de lo evidente en apariencia, para captar las preguntas radicales que se esconden en esas experiencias cotidianas. Que son cotidianas por el modo en que se producen, forman parte de nuestra vida y acontecer. Pero no pueden ser consideradas por ello como ordinarias, ni en el modo en que pensamos lo que esconden, ni por lo que desvelan, ni por lo que suponen para nosotros. Para cerrar esta presentación, agruparemos estas experiencias en tres grandes áreas, que enumeramos ahora en el orden en el que las desarrollaremos:

1. la persona humana no tiene deseos, sino anhelos; dicho con otras palabras, todo

aquello a lo que el hombre tiende es siempre más que la mera satisfacción de un impulso, un deseo que se colme con la consecución del objeto al que se dirige;

2. por lo mismo podemos decir que la mera acumulación de cosas o de experiencias no es capaz de dar plenitud: la riqueza del espíritu humano no se consigue acumulando experiencias, sino encontrando sentido en las que tiene;
3. y finalmente, esto pone de manifiesto que del asombro hemos de aprender a hacer preguntas pertinentes, que sólo podemos encauzar en nuestra vida desde las respuestas atinadas, no de aquellas excéntricas, que son —literalmente entendidas— aquellas que nos sacan de nuestro centro, nos despistan, en vez de situarnos en el horizonte correcto.

Veamos brevemente cada una de ellas.

El hombre no busca satisfacer deseos, sino colmar anhelos

La experiencia del asombro no obedece a las exigencias de la intencionalidad. Es una condición previa de la misma. Dicho de otro modo: no nos asombramos porque queramos, sino porque permanecemos abiertos a captar el resplandor de lo real. El asombro es una actitud activa ante una realidad que, de algún modo, también lo es. No nos sorprende lo excepcional, sino lo que se nos presenta o lo que acogemos de modo excepcional. ¿En qué reside esa excepcionalidad? En que brilla con una luminosidad distinta, que si cultivamos la capacidad de asombro, somos capaces de captar. Es cierto que podemos encontrarnos contemplando un paisaje desconocido que nos cautiva por su majestuosidad, sin duda. Pero no es menos cierto que muchas veces nos encontramos sorprendidos y contemplando una puesta de sol en la misma carretera que recorremos todos los días de regreso desde el trabajo a casa. ¿Por qué? Quizá porque hemos recibido una noticia ese día que ha cambiado nuestro estado de ánimo, o porque recordamos una fecha señalada, o porque en ese momento una canción nos rememora un acontecimiento entrañable.

De ahí el título de este apartado. La condición humana es tal que no se mueve simplemente por la necesidad de alcanzar los objetos hacia los cuales se dirigen intencionalmente nuestras capacidades operativas, sino porque a través de ellas se manifiestan nuestros anhelos más profundos. Lo espiritual en el hombre se cuela por todas las facetas y niveles de nuestro ser. El ser humano anhela realizarse, encontrar sentido para sí y para lo que le rodea. Y este sentido no es un dato definido y concreto, sino un horizonte que ilumina la realidad dotándola de una dimensión que indica siempre una «cierta novedad». Volveremos sobre ello cuando consideremos la naturaleza y

formas del conocimiento humano. El asombro, la sorpresa, por tanto, implican siempre una relación entre dos elementos. Primera, la de un sujeto capaz de asombrarse, dispuesto a mirar la realidad sin prejuicios y sin ideas preconcebidas. Y segunda, una realidad «resplandeciente», esto es, siempre concreta y siempre capaz de interpelar al sujeto.

Por eso no hay una cosa concreta, un objeto o tipo de objetos determinados a los que podamos definir como la realidad que es capaz de asombrar. El asombro no lo produce una obra de arte, un atardecer, una sinfonía musical, una mirada, un anciano dando un paseo, el vuelo de una mariposa… Cualquiera de estas realidades —cualquier realidad, del tipo que sea— puede asombrarnos, esto es, tal y como estamos explicando, puede ponernos de manifiesto que la realidad no se agota en los objetos, en las cosas, en los datos percibidos, sino que todos ellos pueden suscitar en nosotros una forma nueva de mirarlos. En esa forma nueva de mirarlos no resplandece sólo la riqueza de la realidad, que no se deja atrapar o encerrar sólo por un método determinado de conocimiento, sino también la característica propia de la condición humana como capaz de trascender la inmediatez de lo percibido y de buscar más allá el sentido de sus anhelos.

El hombre necesita sentido para desarrollarse, no acumulación

Los anhelos plenamente humanos no se colman con la satisfacción de necesidades, como hemos visto, sino que encuentran cauce en la correcta orientación hacia el sentido. El modo de relacionarnos con la realidad determina la posibilidad y realización efectiva de las experiencias plenamente humanas. La acumulación de información, de datos, no hace que tengamos un mejor conocimiento de la realidad. La concatenación de experiencias no nos permite conocernos mejor, no hace que descubramos mejor quiénes somos. En el desarrollo de la persona, en el conocimiento de nosotros mismos, en el descubrimiento del sentido de nuestra vida no funciona la lógica matemática: la suma no nos enriquece.

El desarrollo pleno de la persona pasa, pues, por el descubrimiento del sentido. Lo que supone que nuestro desarrollo nos hace cada vez más capaces de plantearnos las preguntas adecuadas. El asombro, la actitud de sorpresa ante la realidad, nos lleva a no dar nada por sentado, excepto el punto de partida: el hecho mismo de que nos encontramos ante una realidad interpelante, de que somos capaces de plantearnos las preguntas oportunas. «Si cuando asistimos a un hecho inmediatamente somos capaces de hallarle una explicación, podemos estar completamente seguros de que ya teníamos preparada la explicación antes de asistir al hecho» (Chesterton 2009: 199).

La explicación de lo real supone que somos capaces de hacernos, por tanto, la pregunta oportuna. Y por pregunta oportuna entendemos aquella que ya apunta de algún modo la respuesta. Lo que no significa que la determine, ni la dé por sabida, ni la eluda. El asombro ante la realidad es la actitud que nos permite encontrarnos con la pregunta interpelante que ella nos plantea. Y la primera y más relevante pregunta que nos interpela es la pregunta por el sentido, porque es la que apela a lo más radical de nuestra naturaleza racional. O si queremos plantearlo con otras palabras, como decía Kant en su *Lógica*, las preguntas básicas a las que ha de responder la Filosofía son: «¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me está permitido esperar?», que, en definitiva, se remiten todas a la pregunta más radical: ¿qué es el hombre? El hombre es, como hemos mencionado y tenemos que desarrollar más ampliamente en estas páginas, el sujeto capaz de asombrarse ante la realidad porque necesita descubrir en ella las pistas que respondan a su anhelo de sentido. Para ello, el ser humano ha de acercarse a la realidad sin prejuicios y sin reduccionismos. Y gracias a esa actitud básica, descubrir que el sentido para sus anhelos está más allá del dato inmediato. Para encontrarlo, y gracias al asombro, el ser humano descubre que tiene que aprender a formular las preguntas adecuadas.

Las preguntas pertinentes y las respuestas excéntricas

En resumen, por lo que hemos esbozado aquí como descripción de la capacidad de asombro y las actitudes básicas que ésta supone, el ser humano es aquél que tiene la capacidad de dejarse interpelar por la realidad para plantearse las preguntas más radicales que la propia realidad ni responde, ni puede responder por sí sola. Las experiencias plenamente humanas son aquellas que, gracias a la capacidad de asombro, somos capaces de suscitar en nosotros y en los demás, en la medida en la que por ellas llegamos a plantearnos las preguntas que nos desvelan el sentido de nuestra existencia.

Por eso podemos hablar de preguntar pertinentes… y de respuestas excéntricas. Dicho con palabras más coloquiales: hay preguntas y modos de preguntar que nos ayudan a desvelar el sentido y significado de la realidad, y otras que no. A las primeras las hemos denominado «pertinentes», que literalmente significa, aquellas a través de las cuales llegamos a captar algo (del latín: *per- teneo*, por medio de lo que capto o retengo algo).

> ¿Cuál es el valor de conservar y fortalecer este sentido de sobrecogimiento y asombro, este reconocer algo más allá de las fronteras de la existencia humana?, ¿es explorar la naturaleza sólo de una manera agradable de pasar las horas doradas de la niñez o hay algo más profundo?
>
> Yo estoy segura de que hay algo más profundo, algo que perdura y tiene significado. Aquellos que moran, tanto científicos como profanos, entre las

> bellezas y misterios de la tierra, nunca están solos o hastiados de la vida. Cualesquiera que sean las contrariedades o preocupaciones de sus vidas, sus pensamientos pueden encontrar el camino que lleve a la alegría interior y a un renovado entusiasmo por vivir. Aquellos que contemplan la belleza de la tierra encuentran reservas de fuerza que durarán hasta que la vida termine. Hay una belleza tan simbólica como real en la migración de las aves, en el flujo y reflujo de la marea, en los repliegues de la yema preparada para la primavera. Hay algo infinitamente reparador en los reiterados estribillos de la naturaleza, la garantía de que el amanecer viene tras la noche, y la primavera tras el invierno. (Carson 2012: 45)

Por eso, no basta que las preguntas sean pertinentes, que estén bien planteadas. También el ser humano es aquel capaz de descubrir las respuestas que le conducen en la dirección adecuada. Y las que no, hemos dado en llamarlas
«excéntricas», precisamente porque nos desvían de nuestro centro de interés, del sentido. Las preguntas y las respuestas tienen en el propio sujeto su canal adecuado para descubrirse, plantearse y responderse. ¿Cómo? Pues en el asombro del propio sujeto está la condición necesaria para su adecuada formulación. Y en la capacidad, el esfuerzo y el acierto por desvelar el sentido más pleno de la existencia personal y del conjunto de la realidad, la referencia última para integrarlas en la propia vivencia como elemento enriquecedor.

Aunque en la experiencia personal cada uno de nosotros tenemos que plantearnos radicalmente las cuestiones que nos ayuden a descubrir y vivir esas experiencias plenamente humanas, no cabe duda de que atender a las vivencias y caminos recorridos por otros nos ayudará a recorrerlas con más facilidad. En las páginas que siguen nos planteamos, pues, hacer un breve recorrido por aquellos planteamientos, aquellas preguntas y aquellas experiencias que, por la vivencia de otros muchos, se han ido mostrando como más acordes con la necesidad y capacidad de sentido que todos albergamos.

Precisamente porque la actitud inicial del asombro es la más propia del ser humano, es la que más nos acerca a Dios. O mejor dicho, la que mejor nos permite descubrir que estamos rodeados por el Misterio, que somos también misterio. El esfuerzo humano por desvelarlo, cuando es auténtico, nos sitúa ante la posibilidad de encontrar el sentido último que nos da razón de nuestros anhelos y de todo cuanto existe. El texto de la bióloga Rachel Carson que acabamos de citar continúa:

> Me gusta recordar al distinguido oceanógrafo sueco Otto Pettersson, que murió hace pocos años a la edad de noventa y tres, en plena posesión de sus facultades mentales. Su hijo, también oceanógrafo mundialmente famoso, ha contado en un libro reciente cómo su padre disfrutó intensamente de cada nueva experiencia, de cada nuevo descubrimiento sobre el mundo que le rodeaba. «Era un romántico incurable», escribió su hijo, «profundamente enamorado de la vida y los misterios del cosmos». Cuando se dio cuenta de que no le quedaba mucho para disfrutar del escenario terrenal, Otto Pettersson le dijo a su hijo: «lo que me sostendrá en mis últimos momentos es una infinita curiosidad por lo que sigue».

Lejos de entender, como algunos piensan, que la religión es una respuesta fácil para quien no quiere buscar respuestas, la auténtica experiencia religiosa es aquella que engloba, precisamente, todo lo humano en lo que tiene de más plenamente humano y auténtico —la curiosidad, el asombro, querer dar razón— iluminándolo con una luz siempre nueva. Es lo que podemos leer en las *Confesiones* de un buscador incansable, Agustín de Hipona, quien pasó por todas las escuelas filosóficas y academias de su época en un sincero esfuerzo por conocer los qués y los porqués de la realidad:

> Entonces me dirigí a todas las cosas que rodean mis sentidos: «Habladme de mi Dios, ya que vosotras no lo sois. Decidme algo de Él». Y me gritaron con voz poderosa: «Él es quien nos ha hecho». Mi pregunta era mi mirada; su respuesta era su belleza. (…)
> Pero, ¿es que esta belleza no se muestra a todos los que tienen uso cabal de sus sentidos? ¿Por qué, entonces, no les habla a todos de la misma manera? (…) Las realidades creadas no contestan a quienes preguntan, si éstos no saben juzgar. Tampoco cambian de voz, es decir, de apariencia, cuando unos se limitan a contemplarlas, mientras otros, además de contemplarlas, les hacen preguntas. Dirigen la palabra a todos, pero sólo la comprenden aquellos que confrontan la voz que les llega del exterior con la verdad que está en su interior. (*Confesiones*, libro X, 9)

El asombro, pues, es también una actitud profundamente espiritual y religiosa porque es radicalmente humana: sólo el hombre puede asombrarse de lo real y, por lo mismo, buscar las respuestas que le ayuden a comprenderlo. Todas las respuestas. En todos los niveles de la realidad, sin excluir ninguno. Sin olvidar, por tanto, que lo esencial en la realidad es la categoría de misterio: nos invita a descubrir el porqué.

> La gente, normalmente, cree que el mandamiento principal de la religión es: «¡haz esto» !, o «¡no hagas aquello!». No es así. Es más bien: «¡mira y maravíllate!». Aprende a prestar atención al mundo que te rodea. (D. Hammarshjöld, en Waal 2007: 173).
>
> El hecho de que en el mundo se dé lo desconocido no era, por lo que se me alcanzaba, una condición transitoria de mi mente que aún no había conocido todo, sino una peculiaridad sustancial del mundo. Lo desconocido es la vida del mundo, por eso deseaba conocer el mundo precisamente en cuanto desconocido, sin violar su misterio, sino espiándolo. Y el símbolo suponía espiar el misterio, puesto que los símbolos no ocultan el misterio del mundo, sino que lo revelan en su verdadera esencia, esto es, en cuanto misterio. (Florenskij, en Rupnik 2010: 193)

De esta manera, podemos comprender que el asombro realmente es un punto de partida para una antropología y una formación integral e integradora. Porque el asombro no es un método, una herramienta. Es el único planteamiento radical que permite integrar armónicamente todos los métodos de conocimiento, todas las herramientas intelectuales, haciendo —como dice el rey Lear en la tragedia de Shakespeare— que «afrontemos el misterio de todas las cosas como si fuéramos espías de Dios».

En esta presentación han quedado apenas esbozados los elementos fundamentales de la propuesta que sintetizamos con la expresión «formación integral», y muy particularmente, el hilo conductor de la misma: el asombro. Porque una formación que no busque suscitar las preguntas que lleven a fundar las experiencias esencialmente humanas, será una formación, cuando menos, parcial, o en el peor de los casos, ideológica o reduccionista. Lo que puede ser apuntado de una forma más o menos sencilla, nos va a exigir un desarrollo más amplio que despliegue todos los sujetos, elementos y relaciones que lo conforman. Será el quehacer de los capítulos siguientes.

Iniciaremos describiendo los rasgos esenciales del contexto de crisis social, cultural y educativa en la que surge nuestra propuesta formativa, precisamente porque si bien es cierto que el fundamento antropológico —que desarrollaremos en el capítulo segundo— nos permite considerar en su integridad a la persona, integrando todas sus dimensiones y facultades, no lo es menos que las personas no existen en abstracto, sino que un proyecto educativo se dirige a unas personas que viven en un contexto histórico y cultural muy preciso. Por eso, describiremos primero cómo y por qué el ambiente en el que surge

nuestro proyecto parece limitar o atenuar esa capacidad de asombro, para ver luego cómo es el sujeto capaz del mismo.

El tercer capítulo estará dedicado a describir qué entendemos por formación integral, de manera que hagamos que el sujeto concreto en su realidad concreta llegue a ser capaz del asombro. Si el modo humano de ser se caracteriza por la dimensión racional, detallaremos aquí cómo en la universidad hemos de conseguir la mejor y más fecunda relación entre inteligencia y realidad, dentro de una visión integral de lo humano.

Por eso, y tal será el contenido del capítulo cuarto, por mucho que «estiremos» el concepto de inteligencia, si pretendemos una formación realmente integral no podemos dejar a un lado la relación con el resto de facultades y dimensiones del sujeto. La formación intelectual está al servicio del desarrollo pleno de la persona, lo que explicaremos entonces, mostrando las implicaciones que tiene para nuestro proyecto educativo.

Definido este punto, en los tres capítulos restantes —del cinco al siete—, nos queda por describir cómo la formación de y en cada una de las facultades y dimensiones del sujeto humano contribuyen a su pleno desarrollo, así como quiénes son los sujetos responsables de la misma, y por último, cómo se concreta el camino, método y herramientas propios de nuestro estilo formativo.

El objetivo último de una formación que se propone como integral ha de permitir a la persona una plena integración de todas sus dimensiones, facultades, experiencias y proyectos, gracias a la propuesta de hipótesis de vida plenamente contrastadas, que, libremente acogidas y hechas propias, favorezcan esa unidad interior y exterior que redunda en un sujeto logrado.

Introducción

Búsqueda de la verdad

Mario D'Angelo

Sobre Mario

El Pbro. Lic. Mario Raúl D'Angelo (1963-) es director de la Dirección de Filosofía y Teología de la Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. Realizó el Máster en Antropología personalista en 2018 con la tesis "El corazón como centro espiritual en Dietrich von Hildebrand", dirigida por el Dr. Juan Manuel Burgos.

Sobre la lectura

El artículo explica la dinámica del conocimiento, iluminada por la encíclica Fides et ratio de San Juan Pablo II: confirma la capacidad humana para conocer y alcanzar la verdad. El conocimiento inicia en lo sensible, pero transciende hasta lo abstracto y lo espiritual. La verdad no es una posesión sino una búsqueda incesante, lo que hace que la verdad tenga unas características bien definidas. Pero ya que no podemos experimentarlo todo, necesitamos personas de quien fiarnos, que nos ayuden en la búsqueda de la verdad. Esto hace que la relación fe-razón se vea de una manera distinta, pues se apunta a la colaboración y complementariedad.

Sobre el tema de la búsqueda de la verdad

La lectura y el tema de la búsqueda de la verdad es importante porque no ayuda a ubicarnos en un sano punto medio en relación a la verdad: el hombre ni posee la verdad absoluta de una vez por todas, ni está abandonado sin remedio al relativismo y al escepticismo. El autor presenta como características de la verdad su provisoriedad (no es que sea relativa, sino que siempre vamos conociendo más, descubriendo más perspectivas, implicaciones, etc.), su progresividad (la verdad siempre puede ser ampliada, profundizada, mejor explicada, etc.) y su relatividad (obviamente, no quiere decir que sea distinta para cada persona, sino que la verdad se relaciona –es relativa- a la realidad, por lo que nos invita a salir de nosotros mismos para encontrarnos –dialógicamente- con una realidad que compartimos todos. También es importante porque sienta las bases de una racionalidad caracterizada por el diálogo, la integración y la inclusión. Sobre el diálogo y la integración es posible una nueva visión de las relaciones entre ciencia y fe, ya que ambas buscan la verdad. La inclusión de la persona conlleva a una humanización de las ciencias, pues sin la perspectiva moral no habría verdad en las ciencias. Además, tanto la ciencia como la fe, al

asentarse en la característica de la verdad, ven con claridad la riqueza que hay en la otra perspectiva, de modo que se abren al trabajo conjunto y a la complementariedad de perspectivas. Finalmente, es importante porque remarca el papel de la universidad como casa donde se busca y se profundiza comunitariamente la verdad.

Dr. Carlos Gutiérrez Lozano

Búsqueda de la verdad

Mario D´Angelo

He querido comenzar esta breve presentación con esta sabia afirmación de Juan Pablo II en su célebre encíclica *FIDES ET RATIO*.
Después de desarrollar en el capítulo III (Inteligo ut credam) el camino de búsqueda de la verdad, concluye de la siguiente manera:

> "De todo lo que he dicho hasta aquí resulta que el hombre se encuentra en un camino de búsqueda, humanamente interminable: **búsqueda de la verdad y búsqueda de una persona de quien fiarse".** (FR, 33).

Quisiera, entonces, centrar en esta frase de Juan Pablo II los temas que considero fundamentales en la cultura de nuestros días y en la propuesta de trabajo de este IV ENDUC, particularmente, relacionando el tema PERSONA HUMANA (Área 1): 1.7 La persona en posesión del conocimiento: verdad vs. relativismo, con el tema EL QUEHACER CIENTÍFICO (Área 3): 3.3 La relación ciencia y fe; recuperación del espacio propio de la filosofía como espacio de diálogo entre razón y fe.

LA PERSONA EN POSESIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Si hay algo que define al hombre es su capacidad de conocer, dejando al margen, por ahora, qué se entienda por conocer, y la larga historia del pensamiento lejos de llevarnos a una actitud agnóstica o escéptica, lo que viene a confirmar es la indiscutible capacidad del hombre no sólo de conocer, sino también de poder llegar a verdaderas certezas. La primera de ellas, el mismo conocimiento y muchas otras. Resulta paradójico y muy significativo que los límites propios del conocimiento humano lejos de llevar a una descalificación o "relativización" del mismo, lo primero que generaron fue su capacidad de llegar a "certezas". El conocimiento humano es cierto y el hombre puede fiarse muy bien de él y al hacerlo sabe también que no se equivoca y aún si se equivocara sabe también que el error no es nunca la última etapa en esta acuciante búsqueda, el fin propio sólo puede ser la verdad. No es tampoco ninguna casualidad que el conocimiento se haya despertado junto a la verdad, sea para afirmarla, sea para negarla. Conocimiento y verdad forman un fecundo binomio y generan una creativa circularidad que nos muestra a través de toda la historia del pensamiento que uno no puede ser entendido sin la otra y que ambos son la clave de bóveda no sólo para entenderlos a cada uno en sí mismo, sino también y fundamentalmente para entender al singular sujeto sobre el que actúan.

Hay una correlatividad directa entre estas tres realidades de tal manera que la verdad define el conocimiento y el conocimiento define al hombre. Luego, la verdad define al hombre y pasa a ser constitutiva de su naturaleza[1]. Ahora bien, el hombre está en posesión del conocimiento, pero no de la verdad, por eso la busca afanosamente. La búsqueda es el estado propio del conocimiento o mejor dicho la búsqueda es el estado propio del hombre, una vez más los términos se vuelven intercambiables.

Cuando Juan Pablo II nos habla de la búsqueda de la verdad, lo hace con la intención de recuperar en nuestra cultura la firme capacidad de conocer que tiene el hombre, pero también con la intención de recuperar al hombre en su vocación de grandeza[2], alentar frente a las demoledoras tendencias del pensamiento débil, la sublimidad y magnanimidad de una naturaleza que tiende siempre más allá de sí misma. Queremos compartir decididamente esta magistral visión del hombre en la hora presente.

"Todos los hombres desean saber"[3] (Aristóteles, Metafísica, I, 1).

Y no podemos ignorar que ese deseo no está lanzado a la deriva ni condenado al absurdo[4], muy por el contrario, tiene un objeto propio que es la verdad. Se trata de una verdad que en una primera instancia y de una manera más inmediata el hombre puede alcanzar en el conocimiento de lo singular y concreto, pero este mismo conocimiento lo introduce en un dinamismo que arrastra a la inteligencia siempre más allá, de tal manera que lo singular y concreto es simplemente el punto de inicio de una "búsqueda" que pareciera no tener fin. Por eso afirma Juan Pablo II que "la verdad se presenta al hombre como un interrogante" (FR, 26). La búsqueda suscita incontables interrogantes de tal manera que el conocimiento humano viene a quedar definido desde el inicio más por una pregunta que por una afirmación, además en este interminable proceso y como lo demuestra muy bien la experiencia, cuando el hombre llega felizmente a una afirmación ésta inmediatamente se transforma en un nuevo interrogante. Estas observaciones van perfilando las verdaderas características de todo conocimiento: su provisoriedad y su progresividad. Ahora bien, las preguntas que el hombre se hace no son puramente teóricas ni carentes de un cierto interés, porque lo que en última instancia está en juego es nada menos que

---

[1] En este sentido Juan Pablo II sostiene que "se puede definir al hombre como aquel que busca la verdad"

[2] "…debo animar a los filósofos, cristianos o no, a confiar en la capacidad de la razón humana y a no fijarse metas demasiado modestas en su filosofar" (FR, 56).

[3] Citado por Juan Pablo II en FIDES ET RATIO, 25.

[4] "La capacidad misma de buscar la verdad y de plantear preguntas implica ya una primera respuesta". (FR, 29).

la magna cuestión del "sentido" de la existencia. Cuando el hombre pregunta y detrás de cada pregunta lo que se busca es poder dar una respuesta satisfactoria al sentido de la existencia humana. Podemos decir con firmeza que no hay ninguna forma de saber que no esté referida de alguna manera a la cuestión del sentido.

A pesar de los numerosos y acuciantes "sin sentido" de la existencia, el hombre no claudica y se sabe capaz de dar una respuesta, capaz de la verdad y capaz de sentido. El absurdo no es su morada.

El hombre es capaz de conocer la verdad. ¡Qué interminables y reveladoras cuestiones se esconden detrás de esta sencilla afirmación! Y pareciera que cada época tiene que hacerse cargo de ella con una imperativa necesidad y una acuciante actualidad, a tal punto que de ella dependerá todo lo demás.

Pero resulta que esta decisiva afirmación también es provisoria porque el reconocimiento de esta capacidad lo que ha hecho es simplemente ponernos en el comienzo de un largo camino, porque la verdad se manifiesta en lo singular y concreto, pero no se agota en lo singular y concreto, podemos decir que tiene también un carácter "remitente". Nos remite siempre más allá de sí. ¿Hacia dónde? Hacia lo "otro" y lo "otro"
entendido como lo distinto, pero también como lo que es de manera constitutiva relativo a mi realidad como sujeto. Traducido en términos más gnoseológicos, se trata del conocimiento como una relación bilateral entre un sujeto y un objeto y de la verdad como "adecuación" entre un sujeto y un objeto, pero el problema no viene planteado tanto por los términos de la relación, sino más bien por la "relación" misma y por cómo debe ser rectamente entendida. En este sentido podemos decir que el conocimiento es esencialmente "relativo a" y por tanto nunca puede quedar resuelto en la inmanencia del sujeto, como lo pretenden el racionalismo y el idealismo con todas sus variantes y actualizaciones. Sumemos aquí otra nota esencial del conocimiento y de la verdad, es decir, su "relatividad", entendida como referencialidad; quizá convenga hablar aquí de la transcendencia del conocimiento. El conocimiento y la verdad son transcendentes por naturaleza: conocer es siempre, conocer lo otro (las cosas) y también al otro (la persona) En esta singular relación de inmanencia y trascendencia es donde el conocimiento y la verdad muestran toda su fecundidad y su irreductibilidad. Las pretensiones de definir, limitar y reducir el conocimiento a una cuestión simple y unívoca lejos de asegurar una adecuada comprensión del mismo lo que han hecho es poner bien de manifiesto su radical carácter analógico[5]

5 Entendemos aquí la analogía en su concepción clásica que establece en todo conocimiento y en la realidad diferentes relaciones de semejanza y desemejanza. Conocimiento, por otro lado, atestiguado por la misma tradición bíblica sapiencial: Cf, Sb 13,

El llamado conocimiento analógico reviste hoy una importancia crucial porque parece ocupar un lugar central en el actual debate sobre la naturaleza del conocimiento. Pareciera que lejos de haber quedado olvidado junto a los tradicionales problemas de la metafísica, vuelve a ocupar la atención de los epistemólogos que lo ven como una posible clave de solución a los graves problemas planteados por el conocimiento científico.

La analogía tendría entonces varias aplicaciones posibles, integrando básicamente una lectura vertical, entendida tradicionalmente como vinculación entre el orden inmanente y trascendente, y una lectura horizontal que incluiría los múltiples y ricos aportes procedentes tanto del universo filosófico como científico, haciendo posible el tan mentado "diálogo interdisciplinario".

La recuperación de la analogía en el universo del conocimiento es claro ejemplo de una prometedora recuperación de la racionalidad. Podemos decir con cierto optimismo que avanzamos hacia una nueva racionalidad caracterizada por la integración, el diálogo y la inclusión. No obstante, no quiero pecar de ingenuidad, porque no debemos dejar de reconocer y atender a los graves problemas que le viene planteando al llamado conocimiento uno de sus atributos más determinantes, cual es la "fragmentación".

Retomando el título de este apartado podríamos decir que el hombre ha estado en posesión del conocimiento por la vía de la especialización, que junto a sus innegables logros ha instalado en el mundo científico el paradigma de la "fragmentación".

Pareciera que a llegado el momento oportuno de concebir un nuevo paradigma en el cual, sin detrimento de la necesaria especialización, habrá de privilegiarse el enfoque "interdisciplinario" como criterio epistemológico fundamental. Como podremos intuir esto ya no es tarea de una sola disciplina, sino que será el trabajo de todo pensador por recuperar una verdadera racionalidad.

Quizá esto signifique también que recuperemos la verdad como un problema fundamental a toda forma de conocimiento, desde el vulgar hasta el científico. Una palabra sobre el relativismo.

VERDAD VS. RELATIVISMO I

No es ninguna casualidad que asistamos al reinado del relativismo desde el momento que el hombre ha abandonado la causa de la verdad.
A este respecto nos advierte Juan Pablo II

“Algunos filósofos, abandonando la búsqueda de la verdad por sí misma, han adoptado como único objetivo lograr la certeza subjetiva o la utilidad práctica. De aquí se desprende, como consecuencia, el ofuscamiento de la auténtica dignidad de la razón, que ya no es capaz de conocer lo verdadero y de buscar lo absoluto”. (FR, 47).

Si la consecuencia inmediata del abandono de la búsqueda de la verdad es el relativismo, queda claro cuál es el camino de la Iglesia en la hora presente. En este sentido debemos reconocer el mérito indiscutible del magisterio de la Iglesia que particularmente en la enseñanza de los últimos Pontífices ha hecho de la defensa y recuperación de la verdad su tarea fundamental. Ahora bien, con igual sinceridad debemos reconocer que la gran mayoría de los miembros de la Iglesia no hemos correspondido, desde nuestra particular vocación y misión, a esta tarea.

Un “mea culpa” de particular gravedad nos corresponde a las Universidades Católicas y en ellas a los docentes católicos frente a esta misión.

Preguntémonos en qué medida y de qué modo hemos contribuido a la gran causa de la verdad. ¿Cuál ha sido nuestro aporte a la Iglesia y a la sociedad tanto a nivel personal como institucional?

Pero no es momento de mirar hacia atrás, máxime cuando en el providencial marco de estos “Encuentros Nacionales de Docentes Católicos” nos hemos puesto en camino hacia el Bicentenario de nuestra Nación.

Pienso que como docentes debemos hacer nuestra la “causa de la verdad”, haciendo de ella nuestro especial centro de atención y pensando en iniciativas concretas que nos permitan ejercer institucionalmente nuestra “diaconía de la verdad”.

No dudo de la generosa “diaconía” que muchos de nosotros desplegamos diariamente en las aulas, pero, ahora se trata de pensar en una “diaconía” a nivel institucional e inter-universidades. Es en las duras arenas de la sociedad, de los medios, de la cultura, de la economía, de la ciencia y de la técnica donde debe librarse la batalla decisiva.

Debemos pensar en cómo asegurar nuestra presencia y hacer oír nuestra voz.

Queda claro que nuestra lucha no ha de ser tanto contra el relativismo cuanto a favor de la verdad. Hoy como nunca se nos exige que seamos fieles testigos de la verdad, porque para eso, nosotros, como el Maestro, hemos venido al mundo.

BÚSQUEDA DE UNA PERSONA DE QUIEN FIARSE.

Este es un tema con el cual Juan Pablo II ha enriquecido notablemente la cuestión de la verdad, es un tema que unifica la noción de verdad con la noción de hombre y nos hace ver desde el inicio que el problema de la verdad no es meramente teórico o epistemológico, sino, fundamentalmente, personal.

El Papa nos recuerda que desde la misma manera que el hombre no puede vivir sólo, tampoco puede aprender sólo, es más, "en la vida de un hombre, las verdades simplemente creídas son mucho más numerosas que las adquiridas por la constatación personal". (FR, 31).

Esto significa que no sólo la búsqueda y posesión de la verdad define al hombre, sino que este también se define por su capacidad de creer en otros. Verdad y creencia están íntimamente relacionadas y ambas definen al hombre.

La creencia queda así incorporada como un problema esencialmente gnoseológico. Lo novedoso del planteo consiste en incorporarlo al universo gnoseológico no como un obstáculo para el conocimiento, sino como una riqueza. El Papa lo plantea en estos términos, entre creencia y evidencia se produce una tensión significativa:

> Por una parte el conocimiento a través de una creencia parece una forma imperfecta de conocimiento, que debe perfeccionarse progresivamente mediante la evidencia lograda personalmente; por otra, la creencia, con frecuencia, resulta más rica desde el punto de vista humano que la simple evidencia, porque incluye una relación interpersonal …" (FR, 32).

Ahora bien, tratando de hacer más explícita la idea del Papa, debemos preguntarnos si la tensión de la que habla consiste simplemente en el paso de un conocimiento imperfecto (creencia) a un conocimiento perfecto (evidencia) o si lo que se quiere decir es que creencia y evidencia son dos momentos constitutivos del conocimiento que hacen necesariamente a su progreso y perfeccionamiento. Decididamente debemos ubicarnos en esta segunda tesis gnoseológica.

Sabemos que una de las características del conocimiento es su perfectibilidad, pero no debemos olvidar que lo que se perfecciona no es una facultad abstracta sino el hombre como realidad personal:

"La perfección del hombre no está en la mera adquisición del conocimiento abstracto de la verdad, sino que consiste también en una relación viva, de entrega y fidelidad hacia el otro" (FR, 32)[7].

VERDAD VS. RELATIVISMO II

La búsqueda de la verdad no está destinada solamente a la conquista de verdades parciales, factuales o científicas, sino que aspira a la posesión del "absoluto".

¿Es el hombre capaz de lo absoluto, puede lo absoluto entrar a formar parte de la naturaleza humana? ¿No se trata de una aspiración desmedida e injustificada?

No son pocos los que han abordado esta candente cuestión, sea para afirmarla sea para negarla. Es una cuestión muy solidaria al problema de Dios en el hombre. En este punto no puedo dejar de hacer mención a un pensador que ha abordado el tema con destacado rigor y que vengo trabajando personalmente desde hace unos años, me refiero al filósofo español, Xavier Zubiri (1898-1983).

Hoy el auge cobrado por el relativismo quizá deba ser interpretado como una nueva llamada hacia el absoluto en el sentido de que como nunca se acentúan las paradojas referidas al sentido de la existencia humana. El relativismo se dice de muchas maneras. Se dice, por ejemplo, del subjetivismo que se impone como regla de verdad y del orden moral, pero al mismo tiempo encierra pretensiones de "totalidad"; se dice del individualismo, considerado hoy, como el sello primordial del hombre pos-moderno, pero con las proyecciones propias de un universalismo. Hoy como nunca se habla y se pelea por la dignidad y lo derechos del hombre y hoy como nunca el hombre es pisoteado, manoseado y asesinado desde las formas más sutiles hasta las más aberrantes. Y podríamos seguir con muchos ejemplos hasta el cansancio.

Las paradojas apuntadas son una muestra clara de la tensión candente que se produce hoy entre lo relativo y lo absoluto. La tensión es inevitable por que está grabada de modo indeleble en el corazón del hombre, la cuestión radica en cuál de los polos domina la tensión y en cuáles son sus encarnaciones históricas. La historia, en todo

caso, nos enseña que cuando el hombre ha vivido a la luz del absoluto es cuando ha asumido plenamente su condición y su dignidad. Por el contrario, el primado del relativismo y la negación del absoluto han sumergido al hombre y a la humanidad en un período de sombras. Es el permanente combate entre la luz y las tinieblas. Nosotros lo sabemos, pero hay muchos que lo ignoran o están confundidos, por eso la superación de este drama no es posible para el hombre sólo, de ahí que el Papa Juan Pablo II haya insistido tanto en la búsqueda del otro como condición esencial para alcanzar la verdad.

LA BÚSQUEDA DEL OTRO

El Papa nos recuerda que la razón "necesita ser sostenida en su búsqueda por un diálogo confiado y una amistad sincera" (FR, 33).

Se trata de recuperar una racionalidad auténtica e integradora que sin abandonar su rigor en la búsqueda de "objetividad", tampoco abandone el valor de la subjetividad.

Durante mucho tiempo y aún también en nuestros días sigue vigente la hipótesis de que la objetividad sólo pude ser alcanzada con la exclusión del "sujeto" en los procesos cognoscitivos. ¿De qué racionalidad se trata? ¿Qué valor puede tener esta ansiada "objetividad"?

Se dirá que los resultados alcanzados son la mejor prueba de la autenticidad de esta racionalidad, pero bien ponderados, esos mismos resultados nos indican que esos "éxitos" no deben ser interpretados como la "canonización" de "la" racionalidad sin más, sino mejor como una forma particular de la misma.

Los paradigmas científicos que hasta ahora estaban inspirados en los criterios de objetividad antes mencionados, hoy están experimentando una profunda transformación que tienen como objetivo fundamental la recuperación del hombre en los procesos cognoscitivos, lo que algunos autores llaman la "humanización de las ciencias".

Es indudable, en esta línea, que el gran ausente en estos trabajos vuelva a gozar de plena carta de ciudadanía. Y lo que debe recuperarse es no sólo el hombre, sino también el "otro".

La propuesta del Papa debe ser considerada como un verdadero criterio epistemológico en su doble e inseparable formulación: **búsqueda de la verdad y búsqueda de una persona de quien fiarse.**

No está demás recordar que estos dos objetivos supremos coinciden plenamente con las dos fuertes motivaciones que dieron lugar al nacimiento de la Universidad, a saber, la búsqueda de la verdad y la realización comunitaria del saber.

La recuperación de la memoria y de las motivaciones genuinas de la Universidad son hoy el mejor remedio y la mejor orientación para superar la crisis por la que atravesamos. La universidad sigue siendo un ámbito privilegiado para dar respuestas de fondo a problemas de fondo. El espacio está dado para que sepamos hacer de la Universidad la casa de la verdad, la casa de la unidad y la casa de la comunión.

No puede haber Universidad sin verdad, no puede haber verdad sin unidad y es precisamente la comunión en la verdad la que ha dado origen a nuestra Nación. Universidad y Nación son hoy dos totalidades que frente a la crisis que padecemos pueden aportar numerosos focos de luz que pueden ayudarnos a comprender la raíz de nuestros males y sugerir caminos concretos de superación y solución. Caminemos con inteligencia y confianza hacia la celebración del Bicentenario.

EL QUEHACER CIENTÍFICO.

Con todo lo dicho hasta aquí quedan hechos importantes aportes para el "quehacer científico" y quedan también planteados dos ámbitos vitales para su realización: Universidad y Nación.

La Iglesia viene exhortando ardientemente en las últimas décadas al mundo de las ciencias para lograr un diálogo constructivo que permita dar respuestas a los distintos y difíciles desafíos que hoy nos plantea nuestro mundo globalizado[10].

Personalmente percibo dos dificultades de gravedad: en primer lugar, parece tratarse de una invitación que no encuentra a un interlocutor que tenga el mismo entusiasmo y las debidas disposiciones. Cuando la Iglesia habla al mundo de las ciencias no parece encontrar un eco favorable y en términos generales, no parece que haya un diálogo

sincero y comprometido. Las raíces de esta indiferencia, indudablemente, son de orden histórico y en ellas no podemos dejar de reconocer una cierta culpabilidad de parte de la Iglesia. Los magnánimos gestos tenidos por Juan Pablo II, por nombrar sólo los dos más significativos, a saber: la reivindicación de Galileo y los pedidos de perdón durante el Gran Jubileo del año 2000, no perecen haber satisfecho suficientemente a los hombres y mujeres de ciencia que, instalados en su indiferencia, prefieren seguir escudándose en su "autonomía" para no tener que enfrentarse a un diálogo urgente que reclama al ámbito de la investigación científica el reconocimiento de ciertos "límites" en su labor. El innegable distanciamiento entre fe y ciencia viene dado desde el origen mismo de la ciencia y a través de los siglos, además, se ha ido acentuando por muchas causas que no voy a plantear en este modesto trabajo, pero que merecerían una detenida atención de nuestra parte. El título del trabajo ya está dado: Historia de las relaciones entre fe y ciencia.

Si me detengo en este enfoque no es por mera erudición, sino porque estoy convencido de qué si no tenemos frente a este grave problema una adecuada mirada hacia su historia, difícilmente podremos encontrar caminos de superación.

¿Cómo encontrar, entonces, un interlocutor más entusiasmado y comprometido? Más aún cuando sabemos que su entusiasmo lo aleja cada vez más de las posibilidades de todo diálogo. Nosotros no cambiaremos por decreto la mentalidad de los hombres y mujeres de ciencia, pero podemos ir generando un movimiento, progresivo y paulatino, que sí pueda promover una nueva "mentalidad". Según lo que decía más arriba, se trata de una nueva "racionalidad" y no olvidemos

que hoy este es un reclamo interno a la misma ciencia. Quizá convenga estar muy atentos a los procesos de cambio que hoy se agitan en el seno de las ciencias, quizá se trate de un nuevo "paradigma". Estamos hablando de lo mismo y hasta si queremos hablar en términos evangélicos se trata sencillamente de un camino de "conversión".

El tenor de mis afirmaciones nos hace ver claramente que ya no es posible sostener una actitud científica que no asuma responsablemente la moralidad de sus actos. Estaríamos ante un nuevo principio epistemológico: no hay objetividad sin moralidad, dicho de otra manera, ya nada puede ser científicamente viable si no es moralmente aceptable.

El argumento del progreso esgrimido siempre por la ciencia ya no puede ser suficiente para "avanzar" en la investigación y legitimar todo lo que sea científicamente posible. Urge al mundo científico sumarse al diálogo en todas sus formas y niveles, si es que la

ciencia realmente quiere salir de su “autismo” y retomar el camino de un verdadero humanismo.

La segunda dificultad nos toca más de cerca y radica en la falta de espacios e iniciativas en nuestras Universidades para trabajar la relación FE-CIENCIA. Aclaro que no me refiero al tratamiento del tema sino a ámbitos y estructuras permanentes donde el tema pueda ser planteado de manera estable y con una profundización creciente conforme a los urgentes desafíos que hoy nos plantea el quehacer científico.

Pensemos en la Academia de Ciencias de la Santa Sede o iniciativas similares, pensemos en las distintas Sociedades y Grupos que vienen trabajando desde hace años este debate en Europa. Recientemente con ocasión de mis estudios en España pude conocer y participar providencialmente de un Congreso Internacional sobre Ciencia y Teología organizado por la ESSSAT (European Sociaty of Studies of Science and Teology). Quedé gratamente sorprendido por la existencia de este ámbito de permanente debate y por su creciente importancia. En esta Sociedad el diálogo está abierto en todas las direcciones y tiene dos niveles fundamentales de participación, se trata de una integración “multidisciplinar”, diálogo entre todas las disciplinas y ciencias, y “multiconfesional”, dialogo entre todas las Iglesias y Religiones.

El Congreso Internacional al que aludí se llevó a cabo en IASI, RUMANIA del 4 al 9 de abril de 2006. Les recuerdo que Rumania es un país de mayoría “ortodoxa” y, por tanto, la incorporación de la Iglesia Ortodoxa al diálogo fue uno de sus objetivos principales. Quiero destacar también el nivel y la excelencia que caracterizaban a la gran mayoría de sus participantes, unos 200 en total. Se trataba de catedráticos e investigadores de distintos países de Europa y de USA., muchos de ellos con Doctorados en ambos ámbitos del saber, como ciencia y teología o filosofía. Frente a semejante Asamblea uno no puede dejar de experimentar una sana envidia y preguntarse cuándo lograremos algo similar para Latinoamérica y para cada país.

Consté que era el único participante de América Latina y estuve totalmente becado. Creo que es una clara muestra de la apertura de estas Iniciativas y de los recursos que destinan para su adecuado funcionamiento.

En esta misma línea resulta de enorme importancia el trabajo desplegado por USA. que cuenta con Fundaciones como la TEMPLETON que financia una enorme cantidad de proyectos de estudio, investigación y publicación. Entre sus producciones se encuentra el METANEXUS INSTITUTE que realiza anualmente una Conferencia ya de fama internacional

donde estos temas son debatidos de manera magistral. A propósito la Conferencia de este año tiene por tema central: Tansdisciplinarity and the Unity of Knowledge Beyond the "Science and Religión Dialogue" (Transdiplinariedad y Unidad del Conocimiento más allá del "Diálogo entre Ciencia y religión"), que se llevará a cabo del 2 al 6 de Junio en Filadelfia, Pensilvania.

A este tipo de iniciativas me refería y a estos ámbitos permanentes donde podamos ir adquiriendo la competencia que hoy nos exigen, no sólo las ciencias, sino la misma audacia de la fe.

Ojalá que pronto podamos empezar a ver multiplicarse en nuestra Universidades este tipo de iniciativas y logremos a su vez concomitantemente una eficaz integración entre nosotros, para desde ellá poder encarar el necesario diálogo interdisciplinario. Quizá corresponda a estos ENDUC asumir la animación de esta propuesta.

Introducción

La búsqueda de la verdad como tarea universitaria

Bárbara Díaz Kayel

Sobre Bárbara

Doctora en Historia, Universidad de Navarra, España. • Máster en Historia, Universidad de Navarra, España. • Profesora de Educación Media en Historia, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay. Licenciada en Ciencias de la Educación opción Investigación, Universidad de la República, Uruguay. 31

Sobre el tema

El tema principal de este artículo es la importancia de la verdad en la universidad. La búsqueda de la verdad forma parte del ser persona y hoy más que nunca se debe reconocer su importancia.

Sobre la lectura

La universidad debe estar al servicio de la verdad, alejarse de los pragmatismos y la tecnocracia, dando una visión trascendente del hombre.

Este artículo de Bárbara Díaz hace una síntesis de los objetivos de la materia de Ser universitario, pues en él, la autora insiste en la importancia que tiene la búsqueda de la verdad dentro de la formación integral en la universidad. En un mundo como el nuestro -posmoderno- que no valora la verdad, que la ignora, la desacredita, el hombre se enferma, pues actúa contra sí mismo, contra su naturaleza. De ahí la urgencia de buscar la verdad, de profundizarla y de difundirla.

Necesitamos de ella y no solo como conceptos aprendidos en el aula, es importante reconocer que la verdad afecta la vida humana en todos sus niveles.

Por último, la autora, exhorta a los profesores para que seamos guías de los alumnos invitándolos a la reflexión sobre el sentido de la vida y ayudarlos a que descubran en su camino la búsqueda de la verdad.

Mtra. Juana Esther Ahumada Cervantes

31 Recuperado de: https://www.uandes.cl/personas/barbara-diaz-kayel/ el 10 de junio del 2020

SUMARIO

Proemio

•La búsqueda de la verdad como tarea universitaria 9
Bárbara Díaz

Estudios: 15

•La Sociedad Civil y otras ficciones de la nostalgia. Hipótesis para una historia conceptual 17
Héctor Ghiretti

•Después de la crisis: orígenes, causas y perspectivas actuales 9
Carlos Hoevel

•La recuperación de la filosofía política en Gonzalo Fernández de la Mora 59
Carlos Goñi Apesteguía

•El papel de la Iglesia en la política a la luz de las enseñanzas de Benedicto XVI 81
Arturo Bellocq

Artículos 103

•Una apoximación al estudio de la obra del investigador Rolando A. Laguarda Trías 105
José María Olivero

•Matices chestertonianos en la diferenciación entre bussines man y gentleman 135
Santiago Argüello

• Si las distinciones reales y cognosivas son jerárquicas. Un intento de mínima restauración filosófica. 153
Juan Fernando Sellés

Reseñas 181

•Relatos de la época. Una cartografía de América Latina (1880-1920) 183
Adriana Rodríguez Pérsico
[Michel Marx]

• Juana de Ibarbourou: las palabras y el poder 185
Pablo Rocca
[Sofía Rosa]

•O dia em que odiaram o Carnaval. Política externa e a construção do Brasil 187
Luís Cláudio Villafañe G. Santos
[Adriana Mirel Clavijo]

Año X • Nº 1 • DICIEMBRE 2010
ISSN: 1510 - 5024

La búsqueda de la verdad como tarea universitaria

Bárbara Díaz

Universidad de Montevideo

R. Barradas, Retrato de Bon, Carbonilla Sobre papel, 28 x 22 cm.

PROEMIO

La búsqueda de la verdad como tarea universitaria

"La Universidad ha sido, y está llamada a ser siempre, la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana", afirmó Benedicto XVI en un discurso a profesores universitarios en la Basílica del El Escorial, al que tuve el privilegio de asistir en agosto de este año. La diakonía de la verdad está en la entraña misma de la Universidad, y no debe oscurecerse por consideraciones pragmáticas o tecnocéntricas.

Este rasgo universitario está presente también en la Misión de la Universidad de Montevideo, que "funda su quehacer académico en una visión trascendente del hombre comprometida en la búsqueda de la verdad". Por tanto, parece pertinente referirse a esta cuestión en el proemio de una revista académica.

No obstante, al tomar este derrotero surge inevitable la pregunta: ¿no es "anticuado" hablar de la verdad?

La afirmación de la existencia de la verdad, ¿no supone un fundamentalismo, una intolerancia? Lo "políticamente correcto", ¿no es la libertad para hacer lo que a cada uno le plazca, a lo más, buscando el consenso mayoritario? Y, sin embargo, nuestra época está sedienta de verdad. Los padres reclaman la verdad de sus hijos, y estos, de los padres; los alumnos reclaman la justicia en sus profesores, que no es más que otro modo de expresar que se reconozca, por el docente, la verdad de lo que cada uno es y de lo que cada uno hace; los ciudadanos condenan el doble discurso y la corrupción, que son formas de engaño y mentira. Por tanto, si el deseo de verdad está tan presente en la vida cotidiana, ¿por qué habría que renunciar a ella en el ámbito académico?

La búsqueda de la verdad no es separable de la formación de una personalidad íntegra, como ha de ser la de todo universitario. El encuentro con la verdad no afecta solo a la razón, sino que es todo el ser el que, o bien se vuelca hacia ella o bien, renuncia a sus exigencias. "El camino hacia la verdad completa compromete también al ser humano por entero: es un camino de la inteligencia y del amor", sostenía Benedicto XVI en el citado discurso. Romano Guardini, un gran pensador del siglo XX, afirmaba:

"Cuando el hombre rechaza la verdad, enferma. Ese rechazo no se da ya cuando el hombre yerra, sino cuando abandona la verdad; no cuando miente, aunque lo haga profusamente, sino cuando considera que la verdad en sí misma no le obliga; no cuando engaña a otros, sino cuando dirige su vida a destruir la verdad. Entonces enferma espiritualmente".

Quizás nuestra sociedad padezca la enfermedad de que hablaba Guardini. Por esto es tal vez más necesario que nunca ahondar en la verdad, y reflexionar sobre sus exigencias.

Una vez escuché a un gran profesor4, que establecía la siguiente correlación entre la verdad y la libertad: afirmaba que la verdad no conocida requiere del hombre la búsqueda; la verdad recientemente conocida reclama la profundización y la verdad muy conocida ha de llevar a su difusión. Me parece una buena síntesis de lo que ha de ser el camino de un universitario.

LA VERDAD COMO BÚSQUEDA:

La verdad se define como la adecuación del intelecto con la realidad. Por otra parte, los griegos se refieren a ella como aletheia, es decir, "desvelamiento". En ambos casos puede observarse que es necesaria una actitud activa por parte de la persona. Adecuar el intelecto a la realidad implica, entre otras cosas acercarse a ella desde la humildad. Humildad para saber que la realidad siempre nos sobrepasa, siempre es más grande que nosotros, y hemos de situarnos ante ella como ante un misterio. Pero la tentación de encerrar lo real en los estrechos marcos de nuestra mente, o de nuestra cultura, es muy grande, y un humanista siempre debería estar en guardia frente a ello. Benedicto XVI explicaba que "en el ejercicio intelectual y docente, la humildad es asimismo una virtud indispensable, que protege de la vanidad que cierra el acceso a la verdad". A su vez, el desvelar los misterios que la realidad encierra, exige fortaleza para emprender tan ardua tarea y para adecuar la propia conducta a lo descubierto.

En esa búsqueda no estamos solos. La verdad no se busca en solitario sino en comunión.

El diálogo –discusión o trato en busca de avenencia6– es lo propio de la actividad académica, y es necesario cultivarlo. Requiere respeto por la opinión contraria, aprender a ponerse en el lugar del otro, "comprensión simpática". La Universidad ha de ser un lugar privilegiado para el diálogo. Newman, uno de los grandes universitarios de nuestro tiempo, cuyo pensamiento ha inspirado nuestro proyecto educativo, buscó y encontró la verdad en el ámbito de la Universidad.

El diálogo también ha de darse con quienes nos han precedido. El tesoro de saber acumulado por las generaciones debe ser recogido en las Universidades y re-examinado continuamente: no hay contraposición entre tradición y progreso, más bien, ha de afirmarse que no hay verdadero progreso sin una adecuada ponderación de la tradición.

La búsqueda de la verdad acerca a las personas y, en cambio, el relativismo, la renuncia a la verdad, el escepticismo, separan. El relativista queda solo con "su" verdad pequeña, que no puede compartir con nadie, y a merced de que el poderoso de turno le imponga la suya, ante la cual ha de ceder indefenso.

[5] Benedicto XVI: *Discurso en la Basílica de San Lorenzo de El Escorial.*

El diálogo, en cambio, es palabra que atraviesa el propio yo, para ser acogida por el otro y, en ese intercambio, fructificar en nuevas palabras, más verdaderas. Pero si cada uno tiene "su" propia verdad, solo cabe el monólogo estéril.

LA VERDAD COMO PROFUNDIZACIÓN:

Romano Guardini afirmaba que "la verdad es compleja, polifónica"7. Por eso, la verdad conocida requiere profundización. Como un diamante, siempre dará nuevos destellos de luz a quien se acerca a ella con espíritu humilde. Por ello, nunca podremos poseerla por completo, sino más bien, dejarnos poseer por ella.

Un universitario no puede ser superficial. Superficialidad es quedarse con argumentos al uso, es repetir una y otra vez las mismas clases, es no tener en cuenta las inquietudes de los alumnos, es no estar actualizado en la bibliografía de las disciplinas que cultivamos.

Superficialidad es despreciar la función sapiencial de la inteligencia, que se dirige a "entender el significado del mundo y el sentido de la vida humana.

Acuña conceptos,no con la finalidad de dominar, sino de alcanzar las verdades y las concepciones del mundo que puedan dar respuesta cumplida a la pregunta por el sentido de nuestra existencia, respuesta que a la larga nos resulta tan necesaria como el pan y el agua". Como humanistas, hemos de inyectar en una sociedad altamente tecnificada la reflexión sobre el por qué y el para qué. Como profesores, debemos hacer que nuestros alumnos se planteen las preguntas vitales de la existencia y darles pautas para que puedan hacer su propio camino en la búsqueda y profundización de la verdad.

La verdad difusiva:

La verdad muy conocida requiere difusión. Y aquí entronca la verdad con el espíritu de servicio: quien ha conocido la verdad no puede quedársela para sí, ha de compartirla. Esto lleva a ser profesores e investigadores generosos, a saber compartir con los colegas los propios descubrimientos, las fuentes que se han obtenido en una investigación, aquella bibliografía tan difícil de conseguir. Hemos de crear una verdadera comunidad de aprendizaje, donde el saber se comparte. Vivimos en una época en que parecería que el egoísmo campea en todos los ámbitos, también en el académico.

[6] DRAE, consultado en www.rea.es (visitado el 7.XI.11).

[7] A. López Quintás: "Romano Guardini…", p. 15.

Desde esta Universidad apostamos a cambiar esta cultura que es el origen de graves males para nuestra sociedad.

El gran desafío es abrirnos al diálogo con los que piensan diferente, saber dar a conocer las propias convicciones en el marco de respeto intelectual que debe presidir todo intercambio académico, buscar lo bueno que está tras los aparentes errores, hacer de la Universidad un lugar en el que todos los que tienen algo que decir se sientan bienvenidos.

La verdad ha de ser el gran servicio que los universitarios prestamos a la sociedad. todos los hombres por naturaleza anhelan saber, decía Aristóteles, que es lo mismo que decir, todos los hombres anhelan la verdad. Los alumnos lo están pidiendo con gritos silenciosos. No hemos de tener miedo de proclamarla, sabiendo que muchas veces eso implicará ir contracorriente.

El relativismo es un gran mal de nuestra época, pero me atrevo a decir que tiene los días contados.

El relativista es pesimista, desesperanzado, porque no cree que haya algo por lo que valga la pena sacrificarse y también porque perdió la capacidad de admiración, que es el inicio de la sabiduría.

Sorprenderse cada día con la verdad, buscarla apasionadamente nos hará hombres y mujeres de esperanza y sabremos también infundirla a nuestro alrededor.

[8] Cfr. Benedicto XVI: Discurso en la Basílica de San Lorenzo de El Escorial.

[9] A. Rodríguez Luño: Relativismo, verdad y fe. En Romana, 42 (2006), versión digital http://es.romana.org/ art/42_8.0_1 (visitado el 7.XI.11).

Introducción

La post-verdad

Ginés Santiago Marco Perles

Sobre Ginés

Ginés Santiago Marco Perles es Decano de la Facultad de Filosofía, Letras y Humanidades de la Universidad Católica de Valencia. Es Licenciado en filosofía por la Universidad de Valencia (UCV) y licenciado en Derecho por la UNED. Es también Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (2004). Desde 2013 hasta la fecha es director del Máster Universitario en Marketing Político y Comunicación Institucional de la UCV y director de la Cátedra PAVASAL para estudios de Liderazgo. Ha sido reconocido con el premio "Personaje Influyente del Año" (29 de diciembre de 2010), galardón que le concedió el Diario Médico y posee el reconocimiento de un Sexenio de investigación en el período (1999 – 2011) otorgado por la CNEAI. Ha sido también ponente en más de 250 conferencias y autor de numerosos artículos. Es profesor colaborador de la Escuela Superior de Administración Pública de Colombia y Perú.34

Este autor presenta un artículo sobre la post-verdad. Nos aclara que esta es una palabra nueva, que surgió a partir del proceso de elecciones del 2016 en Estados Unidos. La post-verdad significa la prevalencia del emotivismo en el discurso político, que apela a los sentimientos de los interlocutores para ganar su adhesión. Ginés lo define también como "las circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menor influencia en la formación de la opinión pública que en apelar a las emociones y las creencias personales". (Marco, 2017).

La importancia de este tema es hacer conscientes a los alumnos de que vivimos en un mundo de post-verdad, en donde un "trending topic" supera el criterio de verdad, entendido como la conformidad del entendimiento con la realidad. De tal manera que la verdad no importa, el argumento racional ya no es la fuente de la verdad, sino que cada quién se queda con "su" verdad, según lo que le parezca más atractivo o que conecte mejor con sus emociones.

La sociedad cae así en el relativismo y escepticismo, y es víctima de manipulación y engaño. Cuando la verdad no se respalda en los hechos o en fuentes confiables, no hay certezas. Se propaga un ambiente de argumentos sensacionalistas que enganchan a la sociedad a través de sus emociones. Es una apariencia de la verdad, por la que distintos

---

Recuperado de: www.ucv.es › títulos-propios › ciencias-de-la-educación-y-humanidades. El 18 de junio del 2020

tipos de estafadores quieren alcanzar sus propios objetivos de mercadotecnia o políticos. Debilitar la importancia de la verdad es una renuncia colectiva para enfrentar la realidad. Es confundir la certeza con la opinión y es caer en la apatía: dejar de ser buscadores de la verdad.

La mentira o la verdad aparente, de la mano con las “fake news” y el exceso de información que no engendra verdad, destruyen la confianza y los lazos de solidaridad en la sociedad. Promueven el individualismo y el “yo cívico” se convierte en un “yo emotivo”, que busca hacernos sentir mejor, sin necesariamente estar mejor y tomar responsabilidad por nuestros actos o los de la comunidad. Ante este ambiente, es necesario y urgente formar el pensamiento crítico de los alumnos. Alertar sobre los peligros de la post-verdad y fomentar en los jóvenes la búsqueda constante de la verdad, la justicia y el bien común, para aspirar así a un mundo mejor.

Mtra. Claudia García Schinkel

La post-verdad

Ginés Marco

La post-verdad se basa en falsas ideas, creencias y convicciones no respaldadas por fuentes confiables. De esta manera, el argumento racional ya no es la fuente de la verdad sino el atractivo y el sensacionalismo del contenido publicado.

La palabra "pos-verdad" (del inglés post-truth) se ha convertido en los últimos años en uno de los términos más populares utilizados en las descripciones de la condición en que se encuentra la civilización occidental. Muchos, además, tratan esta expresión como si fuera la clave más útil para interpretar cambios políticos y culturales o incluso la transformación de la mentalidad en todo el mundo contemporáneo.

Por esta razón, la post-verdad puede usarse como una opción útil para explicar (aparentemente) distintos fenómenos, como la victoria de Donald Trump en las elecciones presidenciales estadounidenses, el colapso de los medios tradicionales y el rápido desarrollo de las redes sociales, la primacía del llamado "consumismo tonto" o el progreso del "culto a la celebridad".

1. La definición de la post-verdad

Aparentemente, el concepto de la "post-verdad" ya se encuentra definido en los diccionarios (fue introducido por los lingüistas anglófonos, seguidos por otros). Se lee de la siguiente manera:

*Son las circunstancias en las que l**os hechos objetivos tienen menor influencia en la formación de la opinión pública que en apelar a las emociones y las creencias personales.***

Uno puede preguntarse razonablemente si la palabra "post-verdad" es definitivamente la más adecuada para describir un fenómeno tan definido. La lógica, por ejemplo, no reconoce ninguna verdad posterior. Dentro de ella solo hay verdad o no verdad (es decir, falsedad).

¿Quizás, entonces, en la "post-verdad" se debería encontrar algún tipo particular de la verdad? Igual que Aristóteles, hemos estado diciendo durante siglos que **la verdad es lo mismo que "la conformidad de los pensamientos con la realidad"**. Por lo tanto, se podría aceptar, por ejemplo, que la post-verdad es, en esencia, la verdad descubierta recientemente.

Sin embargo, los más cautelosos dirán que el significado de este término (más o menos camuflado en las interacciones comunicativas) extremadamente popular desde unos años se refiere más bien a la palabra "falsedad". Es **una apariencia de la verdad**, que en el espacio público tratan de utilizar distintos tipos de estafadores, que quieren a toda costa alcanzar sus propios objetivos políticos o de marketing.

2. Vivir en un mundo de la post-verdad

El problema es que la apariencia de la verdad en la recepción común (que a menudo no coincide con los hallazgos de los doctos en la lógica) no es necesariamente lo mismo que una mentira.

En 1992, el publicista Steve Tesich en un artículo publicado en "The Nation" declaró que la noticia sobre el llamado Escándalo Irán-Contras (en 1986-87, la administración estadounidense vendió armas ilegalmente a Irán para obtener ayuda para liberar rehenes capturados en Beirut por combatientes de Hezbolá. El dinero obtenido de esta transacción ilegal fue transferido por el gobierno de los EE. UU. a la cuenta insurgente de Contras en Nicaragua) y la primera guerra en El Golfo Pérsico (en 1990-91 "en nombre de la defensa de la libertad de Saddam Hussein") molestó menos al público estadounidense que sobre el famoso escándalo Watergate de principios de los años setenta.

Según Tesich, los estadounidenses en su mayoría "se tragaron" y aceptaron la estrategia retórica de la que se sirvió la administración estadounidense para explicar los escándalos revelados. Por lo tanto, voluntariamente **decidieron que aceptaban "vivir en un mundo de la post-verdad"**. No se trataba de una mentira, sino de comportamientos comunes que debilitaban la importancia de la verdad: **una renuencia colectiva a enfrentar la realidad.** La disponibilidad cada vez mayor de Internet en los años siguientes intensificó rápidamente el desarrollo y el alcance de este alarmante fenómeno. **Mi verdad**.

Los efectos no se hicieron esperar. Resultó que, para muchos, **la verdad es solo "mí" verdad o "nuestra" verdad,** es decir, vista desde el punto de vista de un individuo o grupo independientemente de los hechos, los argumentos, juicios y opiniones de otras personas. En "mi" verdad o "nuestra" verdad, lo más importante es la fuerte convicción emocional. No importa si a menudo sea privado de tan estimado en el pasado, tanto en el discurso público como en los contactos interpersonales cotidianos, valor de la objetividad.

3. La post-verdad no es de naturaleza absoluta o universal.

Se basa en falsas ideas, creencias y convicciones no respaldadas por fuentes confiables. De esta manera, **el argumento racional ya no es la fuente de la verdad sino el atractivo y el sensacionalismo** del contenido publicado. No importa que estos contenidos a menudo sean simplemente engañosos.

4. Disposición a mentir

Ya en 2004, Ralph Keyes dio un análisis profundo de estos cambios perturbadores en la mentalidad de las sociedades actuales en su libro "The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life" ("La era de la post-verdad: deshonestidad y engaño en la vida contemporánea").

Señaló que el desarrollo de los medios de comunicación (primero de la televisión y luego del Internet) contribuyó inesperadamente al nuevo **éxito espectacular de la vieja tendencia humana a mentir.** En una ocasión, Keyes, entrevistado por Łukasz Pawłowski de la revista semanal online "Kultura Liberalna", declaró sin rodeos:

Sabemos mentir, lo que nos da una ventaja evolutiva sobre los animales o enemigos. Sin embargo, nos hemos visto limitados no solo por la moralidad sino, sobre todo, por las relaciones cercanas con personas que nos descubrirían a través de nuestras mentiras. Aunque actualmente, vivimos en comunidades mucho más grandes, donde estamos rodeados de extraños que no pueden reconocer el engaño. En Internet estamos tan alejados que ni siquiera usamos nombres reales, sino seudónimos. Todos estos factores favorecen la inclinación humana natural hacia el engaño y, al mismo tiempo, privan al hombre de los frenos tradicionales. […] Creo que, en la vida, nos guiamos por la moralidad en menor medida y somos más mentirosos que nuestros padres o abuelos. Nuestro entorno no brinda suficiente contrapeso a las tendencias fraudulentas. Además, según Keyes, no solo mentimos más a menudo que antes, sino que somos más susceptibles de aceptar las mentiras de otras personas. Esta es una fuente de éxito político de las personas como Donald Trump. El actual presidente de los Estados Unidos durante la campaña electoral del año pasado demostró ser un mentiroso por hacer declaraciones falsas públicamente en más de una ocasión. Resultó que para un gran número de votantes estas enunciaciones eran de poca importancia. Trump, al parecer, practicaba en un espacio más grande y a una escala mayor lo que los habitantes contemporáneos de EE. UU. (y probablemente la mayor parte del mundo) conocen perfectamente en su vida cotidiana.

“El impacto de la post-verdad en la comunicación política y periodística”

Ginés Santiago Marco Perles
Decano de la Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social en la Universidad Católica de Valencia
<gines.marco@ucv.es>

El 8 de noviembre de 2016 nos trajo una noticia que, aun pudiendo pasar inadvertida para un gran número de ciudadanos, no debería permanecer en segundo plano. Me estoy refiriendo a la designación de la palabra “post-verdad” (“post-truth” en el original inglés) como la “palabra del año 2016” por parte del Diccionario de Oxford. Las razones de esta designación obedecen, según sus promotores, al incremento exponencial del número de citaciones (hasta un 150%) que ha merecido este término respecto a 2015. Postverdad significa la prevalencia del emotivismo en el discurso político, que apela permanentemente a los sentimientos de los interlocutores para ganar su adhesión, en detrimento del discurso que concibe la verdad como “adecuación de lo real”. Dicho con otras palabras, la verdad en el discurso político experimenta un eclipse y es reemplazada por aforismos que pugnarían por ganar primero nuestra atención y después nuestra adhesión en las urnas. El problema de esta sustitución es la apuesta por la fugacidad en detrimento de la solidez, que implica que muchos destinatarios del discurso político caigan en la perplejidad, y la consiguiente inquietud, cuando perciben que la realidad se impone y que las promesas electorales se hacen para no cumplirse, parafraseando al profesor Tierno Galván. Conviene que nos preguntemos a qué se debe este eclipse, del que muchos de nosotros podríamos ser responsables ya sea por acción o por omisión, y cuáles han sido sus consecuencias más inmediatas en la acción política.

En primer lugar, no resulta fácil invocar la verdad en nuestro tiempo, tanto en el debate público como en las conversaciones habituales, si quien la invoca es rápidamente tachado de fundamentalista o integrista. Parece que son más “auténticos” aquellos que están menos convencidos de lo que afirman –incluso cuando mienten- frente a quienes pudieran estar plenamente convencidos –aunque estén equivocados-. Esto constituye, a mi juicio, un contrasentido y una incitación en toda regla a quedarnos en la superficie y a no rastrear los fundamentos. Es un error mayúsculo, ya que apelar a la verdad no es sinónimo de saberse en posesión de la misma, sino en sincera búsqueda. Es la verdad la que “nos posee”.

En segundo lugar, la verdad experimenta un eclipse en la medida en que nuestro grado de convicción de que el interlocutor comunique con verdad sea más bien escaso. Esto último explica que toleremos las verdades a medias e incluso las mentiras procedentes de

quienes tratamos más de cerca y, por supuesto, de quienes apenas conocemos. Sirvan, como botón de muestra, las falsedades que por doquier emergen detrás de un gran número de declaraciones políticas del más variado signo y condición, y que constituyen el gran obstáculo para la regeneración política. No hay que olvidar que la mentira destruye la confianza mutua entre representante y representado.

Las consecuencias para la acción política son múltiples, pero tienen todas ellas un común denominador: la disociación entre ética y política. La escisión entre ambas disciplinas conlleva la célebre afirmación: "O ética o política". Los embusteros tienen las de ganar; los honestos, por el contrario, tienden a retirarse del escenario público por hartazgo. La comunidad política pasa a concebirse como un orden puramente formal y procedimental, amoral y, en consecuencia, no fomenta la virtud o la perfección moral de los ciudadanos. Por otro lado, la ética deja de tener un carácter público, lo cual no puede, por menos de resultar gravemente dañino en lo social, pues como afirma Alfredo Cruz Prados, si no hay razones morales para participar en la comunidad política, tampoco hay razones políticas para promover la virtud en uno mismo y en los demás. En otras palabras, la disociación entre ética y política produce apatía cívica, absentismo político inmoralidad pública; y lo ético, lo moralmente aceptable, queda reducido al ámbito de lo privado.

Y una vez privatizada la ética respecto de la comunidad política, el repliegue subjetivista de la ética no puede servir como base objetiva: frente a lo moral, a lo éticamente exigible surge la emotividad como algo más cercano aún, como más íntimo, caluroso y entrañable. Nos encontramos así inmersos en una progresiva tendencia hacia una sociedad intimista, en la que lo valioso y decisivo de las mujeres y de los hombres (su identidad, su autenticidad y su categoría moral), es situado siempre o, al menos, principalmente, en el recinto de la intimidad, con escasa trascendencia social. Para los integrantes de esta sociedad, entenderse a sí mismos, buscar criterios para su existencia, consiste en curvarse sobre sí mismos. Existe una especie de obsesión psicologista, que se concreta en una atención constante y meticulosa a las experiencias interiores, a los sentimientos, a los cuales se les otorga una importancia capital. Pero los sentimientos, como los gustos, son difícilmente objetos de intersubjetividad. La decadencia del "yo cívico" ha dado lugar a la emergencia del "yo emotivo", y mientras para el primero la vida consiste en "actuar" en la plaza pública, en desenvolverse en un mundo compartido de mediaciones y significados intersubjetivos, para el segundo la vida y la acción sólo pueden ser pura expresión de lo interno, de lo subjetivo.

Y, ¿qué consecuencias tiene esa traslación del yo cívico al yo emotivo? La principal consecuencia que se genera, a mi juicio, es un cambio radical en la comprensión de la

realidad, de tal forma que aquello que somos y aquel que somos deja de basarse en nuestros vínculos objetivos, en nuestras relaciones con esa realidad, y pasa a sustentarse en nuestro experimentarnos emotivamente, en nuestra autoconciencia afectiva. A su vez, el valor moral de las cosas ya no depende de su realidad en sí, y de la racionalidad que podamos inferir de ella, sino de la fuerza emotiva que posean. La verdad se sustituye por el "reclamo". No es de extrañar, pues, que el emotivismo en la comunicación periodística y en la acción política sea una de las señas de identidad del momento presente. De este modo, la verdad que se esconde detrás de un titular periodístico o de nuestra actual situación política queda supeditada a la comunicación política de un mensaje que no busca tanto servir de estímulo para que seamos mejores, sino que nos hace sentirnos mejor –independiente de si se ajusta o no a la realidad-. Pero, a mi juicio, la postverdad que subyace en este modo de concebir el discurso político es tan efímera, y con un recorrido de ida y vuelta, como el relativismo y el subjetivismo que anida en ella. Porque al final lo que queda es el valor auténtico y no el valor aparente, aunque este último sea casi siempre más llamativo y dulzón. Nos sucede algo así como al bizco del cuento, quien –paseando tranquilamente por una dehesa- vio "dos" toros bravos; salió corriendo y se acercó a "dos" árboles; y se subió al árbol que no era y le cogió el toro que sí que era.

Introducción

Meditaciones Metafísicas

René Descartes

Sobre René

René Descartes fue un filósofo francés del siglo XVI. Sus aportaciones fueron una revolución no sólo en el campo filosófico sino también científico ya que además fue matemático y físico Entre otras cosas, formuló el método cartesiano, creó el mecanicismo, desarrolló la geometría analítica y rompió con paradigmas epistemológicos de la época medieval. La frase "pienso, luego existo", es de su autoría y forma parte esencial del racionalismo occidental.

Sobre el tema

Con Descartes, es posible conocer el inicio de un sistema basado en la razón que caracterizará el periodo de la Modernidad y que tendrá sus críticas precisamente por ello. Específicamente, es pertinente su acercamiento a las *Meditaciones Metafísicas* para que el alumno comprenda el camino que lleva a Descartes del escepticismo (de poner en duda todo en la primera meditación) a la construcción de un sistema basado en la razón (cuando obtiene la primera certeza del *cogito* en la segunda meditación). Y, mediante la tercera, identificará la idea de Dios que propone Descartes también como garante de la realidad que conoce el sujeto, aunque sea un Dios racional.

Sobre la lectura

Finalmente, es relevante que el alumno conozca parte de su teoría para vislumbrar, a partir de la materia de Ser universitario, por qué un proyecto que comenzó con Descartes basado en la razón y de cierta manera cruza el periodo de la Modernidad, se pone en crisis en el siglo XX. Asimismo, es pertinente que reflexione por qué no es suficiente sólo el fundamento racional para tener certeza de la realidad.

Dra. Karla Hernández Alvarado

Meditaciones metafísicas
Rene Descartes

RESUMEN DE LAS SEIS MEDITACIONES SIGUIENTES

En la primera, propongo las razones por las cuales podemos dudar en general de todas las cosas, y en particular de las cosas materiales, al menos mientras no tengamos otros fundamentos de las ciencias que los que hemos tenido hasta el presente. Y, aunque la utilidad de una duda tan general no sea patente al principio, es, sin embargo, muy grande, por cuanto nos libera de toda suerte de prejuicios, y nos prepara un camino muy fácil para acostumbrar a nuestro espíritu a separarse de los sentidos, y , en definitiva, por cuanto hace que ya no podamos tener duda alguna respecto de aquello que mas adelante descubramos como verdadero.

En la segunda, el espíritu, que, usando de su propia libertad, supone que ninguna cosa de cuya existencia tenga la más mínima duda existe, reconoce ser absolutamente imposible que él mismo sin embargo no exista. Lo cual es también de gran utilidad, ya que de ese modo distingue fácilmente aquello que le pertenece a él, es decir, a la naturaleza intelectual, de aquello que pertenece al cuerpo. Mas como puede ocurrir que algunos esperen de mí, en ese lugar, razones para probar la inmortalidad del alma, creo mi deber advertirles que, habiendo procurando no escribir en este tratada nada que no estuviese sujeto a muy exacta demostración, me he visto obligado a seguir un orden semejante al de los geómetras, a saber; dejar sentadas de antemano todas las cosas de las que depende la proposición que se busca, antes de obtener conclusión alguna.

Ahora bien, de esas cosas, la primera y principal que se requiere en orden al conocimiento de la inmortalidad del alma es formar de ella un concepto claro y neto, y enteramente distinto de todas las concepciones que podamos tener del cuerpo; eso es lo que he hecho en este lugar. Se requiere, además, saber que todas las cosas que concebimos clara y distintamente son verdaderas tal y como las concebimos: lo que no ha podido probarse hasta llegar a la cuarta meditación. Hay que tener, además, una concepción distinta acerca de la naturaleza corpórea, cuya concepción se forma, en parte, en esa segunda meditación, y , en parte, en la quinta y la sexta. Y, por ultimo, debe concluirse de todo ello que las cosas que concebimos clara y distintamente como substancias diferentes- así el espíritu y el cuerpo son en efecto substancias diversas y realmente distintas entre si: lo que se concluye en la sexta meditación.

Y lo mismo se confirma en esta segunda, en virtud de que no concebimos cuerpo alguno que no sea divisible, en tanto que el espíritu, o el alma del hombre, no puede concebirse mas que como indivisible; pues, en efecto, no podemos formar el concepto de la mitad de un alma, como hacemos con un cuerpo, por pequeño que sea; de manera que no sólo reconocemos

que sus naturalezas son diversas, sino en cierto modo contrarias. Ahora bien, debe saberse que yo no he intentado decir en este tratado más cosas cerca de ese tema, tanto porque con lo dicho bata para mostrar con suficiente claridad que de la corrupción del cuerpo no se sigue la muerte del alma, dando así a los hombres la esperanza en otra vida tras la muerte, como también porque las premisas a partir de las cuales puede concluirse la inmortalidad del alma dependen de la explicación de toda la física: en primer lugar, para saber que absolutamente todas las substancias – es decir, las cosas que no pueden existir sin ser creadas por Dios – son incorruptibles por naturaleza y nunca puede dejar ser, salvo que Dios, negándoles su ordinario concurso, las reduzca a la nada; y en segundo lugar, para advertir el cuerpo, tomando en general, es una substancia, y por ello tampoco perece pero el cuerpo humano, en tanto que difiere de los otros cuerpos, está formado y compuesto por cierta configuración de miembros y otros accidentes semejantes, mientras que el alma humana no está compuesta así de accidentes, sino que es una substancia pura. Pues aunque todos sus accidentes cambien (como cuando concibe ciertas cosas, quiere otras, siente otras, etc.) sigue siendo, no obstante, la misma alma, mientras que el cuerpo humano ya no es el mismo, por el solo hecho de cambiar la figura de algunas de sus partes; de donde se sigue que el cuerpo humano puede fácilmente perecer, pero el espíritu o alma del hombre (no distingo entre ambos) es por naturaleza inmortal.

En la tercera meditación, me parece haber explicado bastante por lo extenso el principal argumento del que me sirvo para probar la existencia de Dios. De todas maneras, y no habiendo yo querido en ese lugar usar de comparación alguna tomada de las cosas corpóreas (a fin de que el espíritu del lector se abstrajera más fácilmente de los sentidos), puede ser que hayan quedado oscuras muchas cosas, que, según espero, se aclararán del todo en las respuestas que he dado a las objeciones que me han sido hechas. Así, por ejemplo, es bastante difícil entender cómo la idea de un ser soberanamente perfecto, la cual está en nosotros, contiene tanta realidad objetiva (es decir, participa por representación de tantos grados de ser y de perfección), que debe venir necesariamente de una causa soberanamente perfecta. Pero lo he aclarado en las respuestas, por medio de la comparación con una máquina muy perfecta, cuya idea se halle en el espíritu de algún artífice; pues, así como el artificio objetivo de esa idea debe tener alguna causa --a saber, la ciencia del artífice, o la de otro de quien la haya aprendido--, de igual modo es imposible que la idea de Dios que está en nosotros no tenga a Dios mismo por causa.

En la cuarta queda probado que todas las cosas que conocemos muy clara y distintamente son verdaderas, y a la vez se explica en qué consiste la naturaleza del error o falsedad, lo que debe saberse, tanto para confirmar las verdades precedentes como para mejor entender las que siguen. Pero debe notarse, sin embargo, que en modo alguno trato en ese lugar del pecado, es decir, del error que se comete en la persecución del bien y el mal, sino sólo del que acontece al juzgar y discernir lo verdadero de lo falso, y que no me propongo hablar de las cosas concernientes a la fe o a la conducta en la vida, sino sólo de aquellas que tocan las

verdades especulativas, conocidas con el solo auxilio de la luz natural.
En la quinta, además de explicarse la naturaleza corpórea en general, vuelve a demostrarse la existencia de Dios con nuevas razones, en las que, con todo, acaso se adviertan algunas dificultades, que se resolverán después en las respuestas a las objeciones que me han dirigido; también en ella se muestra cómo es verdad que la certeza misma de las demostraciones geométricas depende dél conocimiento de Dios.

Por último, en la sexta, distingo el acto del entendimiento del de la imaginación, describiendo las señales de esa distinción. Muestro que el alma del hombre es realmente distinta del cuerpo, estando, sin embargo, tan estrechamente unida a él, que junto con él forma como una sola cosa. Se exponen todos los errores que proceden de los sentidos, con los medios para evitarlos. Y por último, traigo a colación todas las razones de las que puede concluirse la existencia de las cosas materiales: no porque las juzgue muy útiles para probar lo que prueban --a saber: que hay un mundo, que los hombres tienen cuerpos, y otras cosas semejantes, jamás puestas en duda por ningún hombre sensato--, sino porque, considerándolas de cerca, echamos de ver que no son tan firmes y evidentes como las que nos guían al conocimiento de Dios y de nuestra alma, de manera que estas últimas son las más ciertas y evidentes que pueden entrar en conocimiento del espíritu humano. Y esto es todo cuanto me he propuesto probar en estas seis meditaciones, por lo que omito aquí muchas otras cuestiones, de las que también he hablado, ocasionalmente, en este tratado.

Meditación primera

De las cosas que pueden ponerse en duda.

He advertido hace ya algún tiempo que, desde mi más temprana edad, había admitido como verdaderas muchas opiniones falsas, y que lo edificado después sobre cimientos tan poco sólidos tenía que ser por fuerza muy dudoso e incierto; de suerte que me era preciso emprender seriamente, una vez en la vida, la tarea de deshacerme de todas las opiniones a las que hasta entonces había dado crédito, y empezar todo de nuevo desde los fundamentos, si quería establecer algo firme y constante en las ciencias. Mas pareciéndome ardua dicha empresa, he aguardado hasta alcanzar una edad lo bastante madura como para no poder esperar que haya otra, tras ella, más apta para la ejecución de mi propósito; y por ello lo he diferido tanto, que a partir de ahora me sentiría culpable si gastase en deliberaciones el tiempo que me queda para obrar.

Así pues, ahora que mi espíritu está libre de todo cuidado, habiéndome procurado reposo seguro en una apacible soledad, me aplicaré seriamente y con libertad a destruir en general todas mis antiguas opiniones. Ahora bien, para cumplir tal designio, no me será necesario probar que son todas falsas, lo que acaso no conseguiría nunca; sino que, por cuanto la razón me persuade desde el principio para que no dé más crédito a las cosas no enteramente ciertas e indudables que a las manifiestamente falsas, me bastará para rechazarlas todas con encontrar en cada una el más pequeño motivo de duda. Y para eso tampoco hará falta que examine todas y cada una en particular, pues sería un trabajo infinito; sino que, por cuanto la ruina de los cimientos lleva necesariamente consigo la de todo el edificio, me dirigiré en principio contra los fundamentos mismos en que se apoyaban todas mis opiniones antiguas. Todo lo que he admitido hasta el presente como más seguro y verdadero, lo he aprendido de los sentidos o por los sentidos; ahora bien, he experimentado a veces que tales sentidos me engañaban, y es prudente no fiarse nunca por entero de quienes nos han engañado una vez. Pero, aun dado que los sentidos nos engañan a veces, tocante a cosas mal perceptibles o muy remotas, acaso hallemos otras muchas de las que no podamos razonablemente dudar, aunque las conozcamos por su medio; como, por ejemplo, que estoy aquí, sentado junto al fuego, con una bata puesta y este papel en mis manos, o cosas por el estilo. Y ¿cómo negar que estas manos y este cuerpo sean míos, si no es poniéndome a la altura de esos insensatos, cuyo cerebro está tan turbio y ofuscado por los negros vapores de la bilis, que aseguran

constantemente ser reyes siendo muy pobres, ir vestidos de oro y púrpura estando desnudos, o que se imaginan ser cacharros o tener el cuerpo de vidrio? Mas los tales son locos, y yo no lo sería menos si me rigiera por su ejemplo.

Con todo, debo considerar aquí que soy hombre y, por consiguiente, que tengo costumbre de dormir y de representarme en sueños las mismas cosas, y a veces cosas menos verosímiles, que esos insensatos cuando están despiertos. ¡Cuántas veces no me habrá ocurrido soñar, por la noche, que estaba aquí mismo, vestido, junto al fuego, estando en realidad desnudo y en la cama! En este momento, estoy seguro de que yo miro este papel con los ojos de la vigilia, de que esta cabeza que muevo no está soñolienta, de que alargo esta mano y la siento de propósito y con plena conciencia: lo que acaece en sueños no me resulta tan claro y distinto como todo esto. Pero, pensándolo mejor, recuerdo haber sido engañado, mientras dormía, por ilusiones semejantes. Y fijándome en este pensamiento, veo de un modo tan manifiesto que no hay indicios concluyentes ni señales que basten a distinguir con claridad el sueño de la vigilia, que acabo atónito, y mi estupor es tal que casi puede persuadirme de que estoy durmiendo.

Así, pues, supongamos ahora que estamos dormidos, y que todas estas particularidades, a saber: que abrimos los ojos, movemos la cabeza, alargamos las manos, no son sino mentirosas ilusiones; y pensemos que, acaso, ni nuestras manos ni todo nuestro cuerpo son tal y como los vemos. Con todo, hay que confesar al menos que las cosas que nos representamos en sueños son como cuadros y pinturas que deben formarse a semejanza de algo real y verdadero; de manera que por lo menos esas cosas generales --a saber: ojos, cabeza, manos, cuerpo entero-- no son imaginarias, sino que en verdad existen. Pues los pintores, incluso cuando usan del mayor artificio para representar sirenas y sátiros mediante figuras caprichosas y fuera de lo común, no pueden, sin embargo, atribuirles formas y naturalezas del todo nuevas, y lo que hacen es sólo mezclar y componer partes de diversos animales; y, si llega el caso de que su imaginación sea lo bastante extravagante como para inventar algo tan nuevo que nunca haya sido visto, representándonos así su obra una cosa puramente fingida y absolutamente falsa, con todo, al menos los colores que usan deben ser verdaderos. Y por igual razón, aun pudiendo ser imaginarias esas cosas generales --a saber: ojos, cabeza, manos y otras semejantes-- es preciso confesar, de todos modos, que hay cosas aún más simples y universales realmente existentes, por cuya mezcla, ni más ni menos que por la de algunos colores verdaderos, se forman todas las imágenes de las cosas que residen en nuestro pensamiento, ya sean verdaderas y reales, ya fingidas y fantásticas. De ese género es la naturaleza corpórea en general, y su extensión, así como la figura de las cosas extensas, su cantidad o magnitud, su número, y también el lugar en que están, el tiempo que mide su duración y otras por el estilo.

Por lo cual, acaso no sería mala conclusión si dijésemos que la física, la astronomía, la medicina y todas las demás ciencias que dependen de la consideración de cosas compuestas, son muy dudosas e inciertas; pero que la aritmética, la geometría y demás ciencias de este

género, que no tratan sino de cosas muy simples y generales, sin ocuparse mucho de si tales cosas existen o no en la naturaleza, contienen algo cierto e indudable. Pues, duerma yo o esté despierto, dos más tres serán siempre cinco, y el cuadrado no tendrá más de cuatro lados; no pareciendo posible que verdades tan patentes puedan ser sospechosas de falsedad o incertidumbre alguna.

Y, sin embargo, hace tiempo que tengo en mi espíritu cierta opinión, según la cual hay un Dios que todo lo puede, por quien he sido creado tal como soy. Pues bien: ¿quién me asegura que el tal Dios no haya procedido de manera que no exista figura, ni magnitud, ni lugar, pero a la vez de modo que yo, no obstante, sí tenga la impresión de que todo eso existe tal y como lo veo? Y más aún: así como yo pienso, a veces, que los demás se engañan, hasta en las cosas que creen saber con más certeza, podría ocurrir que Dios haya querido que me engañe cuantas veces sumo dos más tres, o cuando enumero los lados de un cuadrado, o cuando juzgo de cosas aún más fáciles que ésas, si es que son siquiera imaginables. Es posible que Dios no haya querido que yo sea burlado así, pues se dice de Él que es la suprema bondad. Con todo, si el crearme de tal modo que yo siempre me engañase repugnaría a su bondad, también parecería del todo contrario a esa bondad el que permita que me engañe alguna vez, y esto último lo ha permitido, sin duda.

Habrá personas que quizá prefieran, llegados a este punto, negar la existencia de un Dios tan poderoso, a creer que todas las demás cosas son inciertas; no les objetemos nada por el momento, y supongamos, en favor suyo, que todo cuanto se ha dicho aquí de Dios es pura fábula; con todo, de cualquier manera que supongan haber llegado yo al estado y ser que poseo --ya lo atribuyan al destino o la fatalidad, ya al azar, ya en una enlazada secuencia de las cosas-- será en cualquier caso cierto que, pues errar y equivocarse es una imperfección, cuanto menos poderoso sea el autor que atribuyan a mi origen, tanto más probable será que yo sea tan imperfecto, que siempre me engañe. A tales razonamientos nada en absoluto tengo que oponer, sino que me constriñen a confesar que, de todas las opiniones a las que había dado crédito en otro tiempo como verdaderas, no hay una sola de la que no pueda dudar ahora, y ello no por descuido o ligereza, sino en virtud de argumentos muy fuertes y maduramente meditados; de tal suerte que, en adelante, debo suspender mi juicio acerca de dichos pensamientos, y no concederles más crédito del que daría a cosas manifiestamente falsas, si es que quiero hallar algo constante y seguro en las ciencias.

Pero no basta con haber hecho esas observaciones, sino que debo procurar recordarlas, pues aquellas viejas y ordinarias opiniones vuelven con frecuencia a invadir mis pensamientos, arrogándose sobre mi espíritu el derecho de ocupación que les confiere el largo y familiar uso que han hecho de él, de modo que, aun sin mi permiso, son ya casi dueñas de mis creencias. Y nunca perderé la costumbre de otorgarles mi aquiescencia y confianza, mientras las considere tal como en efecto son, a saber: en cierto modo dudosas --como acabo de mostrar--, y con todo muy probables, de suerte que hay más razón para creer en ellas que para negarlas. Por ello pienso que sería conveniente seguir deliberadamente un proceder contrario, y emplear todas mis fuerzas en engañarme a mí mismo, fingiendo que todas esas opiniones son falsas e imaginarias; hasta que, habiendo

equilibrado el peso de mis prejuicios de suerte que no puedan inclinar mi opinión de un lado ni de otro, ya no sean dueños de mi juicio los malos hábitos que lo desvían del camino recto que puede conducirlo al conocimiento de la verdad. Pues estoy seguro de que, entretanto, no puede haber peligro ni error en ese modo de proceder, y de que nunca será demasiada mi presente desconfianza, puesto que ahora no se trata de obrar, sino sólo de meditar y conocer.

Así pues, supondré que hay, no un verdadero Dios --que es fuente suprema de verdad--, sino cierto genio maligno, no menos artero y engañador que poderoso, el cual ha usado de toda su industria para engañarme. Pensaré que el cielo, el aire, la tierra, los colores, las figuras, los sonidos y las demás cosas exteriores, no son sino ilusiones y ensueños, de los que él se sirve para atrapar mi credulidad. Me consideraré a mí mismo como sin manos, sin ojos, sin carne, ni sangre, sin sentido alguno, y creyendo falsamente que tengo todo eso. Permaneceré obstinadamente fijo en ese pensamiento, y, si, por dicho medio, no me es posible llegar al conocimiento de alguna verdad, al menos está en mi mano suspender el juicio. Por ello, tendré sumo cuidado en no dar crédito a ninguna falsedad, y dispondré tan bien mi espíritu contra las malas artes de ese gran engañador que, por muy poderoso y astuto que sea, nunca podrá imponerme nada.

Pero un designio tal es arduo y penoso, y cierta desidia me arrastra insensiblemente hacia mi manera ordinaria de vivir; y, como un esclavo que goza en sueños de una libertad imaginaria, en cuanto empieza a sospechar que su libertad no es sino un sueño, teme despertar y conspira con esas gratas ilusiones para gozar más largamente de su engaño, así yo recaigo insensiblemente en mis antiguas opiniones, y temo salir de mi modorra, por miedo a que las trabajosas vigilias que habrían de suceder a la tranquilidad de mi reposo, en vez de procurarme alguna luz para conocer la verdad, no sean bastantes a iluminar por entero las tinieblas de las dificultades que acabo de promover.

Meditación segunda

De la naturaleza del espíritu humano; y que es más fácil de conocer que el cuerpo.

De la naturaleza del espíritu humano; y que es más fácil de conocer que el cuerpo Mi meditación de ayer ha llenado mi espíritu de tantas dudas, que ya no está en mi mano olvidarlas. Y, sin embargo, no veo en qué manera podré resolverlas; y, como si de repente hubiera caído en aguas muy profundas, tan turbado me hallo que ni puedo apoyar mis pies en el fondo ni nadar para sostenerme en la superficie. Haré un esfuerzo, pese a todo, y tomaré de nuevo la misma vía que ayer, alejándome de todo aquello en que pueda imaginar la más mínima duda, del mismo modo que si supiera que es completamente falso; y seguiré siempre por ese camino, hasta haber encontrado algo cierto, o al menos, si otra cosa no puedo, hasta saber de cierto que nada cierto hay en el mundo.

Arquímedes, para trasladar la tierra de lugar, sólo pedía un punto de apoyo firme e inmóvil; así yo también tendré derecho a concebir grandes esperanzas, si por ventura hallo tan sólo una cosa que sea cierta e indubitable.

Así pues, supongo que todo lo que veo es falso; estoy persuadido de que nada de cuanto mi mendaz memoria me representa ha existido jamás; pienso que carezco de sentidos; creo que cuerpo, figura, extensión, movimiento, lugar, no son sino quimeras de mi espíritu. ¿Qué podré, entonces, tener por verdadero? Acaso esto solo: que nada cierto hay en el mundo. Pero ¿qué sé yo si no habrá otra cosa, distinta de las que acabo de reputar inciertas, y que sea absolutamente indudable? ¿No habrá un Dios, o algún otro poder, que me ponga en el espíritu estos pensamientos? Ello no es necesario: tal vez soy capaz de producirlos por mí mismo. Y yo mismo, al menos, ¿no soy algo? Ya he negado que yo tenga sentidos ni cuerpo. Con todo, titubeo, pues ¿qué se sigue de eso? ¿Soy tan dependiente del cuerpo y de los sentidos que, sin ellos, no puedo ser?

Ya estoy persuadido de que nada hay en el mundo; ni cielo, ni tierra, ni espíritus, ni cuerpos, ¿y no estoy asimismo persuadido de que yo tampoco existo? Pues no: si yo estoy persuadido de algo, o meramente si pienso algo, es porque yo soy. Cierto que hay no sé qué engañador todopoderoso y astutísimo, que emplea toda su industria en burlarme. Pero entonces no cabe duda de que, si me engaña, es que yo soy; y, engáñeme cuanto quiera, nunca podrá hacer que yo no sea nada, mientras yo esté pensando que soy algo. De manera que, tras pensarlo bien y examinarlo todo cuidadosamente, resulta que es preciso concluir y dar como cosa cierta que esta proposición: "yo soy", "yo existo", es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu.

Ahora bien, ya sé con certeza que soy, pero aún no sé con claridad qué soy; de suerte que, en adelante, preciso del mayor cuidado para no confundir imprudentemente otra cosa

conmigo, y así no enturbiar ese conocimiento, que sostengo ser más cierto y evidente que todos los que he tenido antes.

Por ello, examinaré de nuevo lo que yo creía ser, antes de incidir en estos pensamientos, y quitaré de mis antiguas opiniones todo lo que puede combatirse mediante las razones que acabo de alegar, de suerte que no quede más que lo enteramente indudable. Así pues, ¿qué es lo que antes yo creía ser? Un hombre, sin duda. Pero ¿qué es un hombre? ¿Diré, acaso, que un animal racional? No, por cierto: pues habría luego que averiguar qué es animal y qué es racional, y así una única cuestión nos llevaría insensiblemente a infinidad de otras cuestiones más difíciles y embarazosas, y no quisiera malgastar en tales sutilezas el poco tiempo y ocio que me restan. Entonces, me detendré aquí a considerar más bien los pensamientos que antes nacían espontáneos en mi espíritu, inspirados por mi sola naturaleza, cuando me aplicaba a considerar mi ser. Me fijaba, primero, en que yo tenía un rostro, manos, brazos, y toda esa máquina de huesos y carne, tal y como aparece en un cadáver, a la que designaba con el nombre de cuerpo. Tras eso, reparaba en que me nutría, y andaba, y sentía, y pensaba, y refería todas esas acciones al alma; pero no me paraba a pensar en qué era esa alma, o bien, si lo hacía, imaginaba que era algo extremadamente raro y sutil, como un viento, una llama o un delicado éter, difundido por mis otras partes más groseras. En lo tocante al cuerpo, no dudaba en absoluto de su naturaleza, pues pensaba conocerla muy distintamente, y, de querer explicarla según las nociones que entonces tenía, la hubiera descrito así: entiendo por cuerpo todo aquello que puede estar delimitado por una figura, estar situado en un lugar y llenar un espacio, de suerte que todo otro cuerpo quede excluido; todo aquello que puede ser sentido por el tacto, la vista, el oído, el gusto o el olfato; que puede moverse de distintos modos, no por sí mismo, sino por alguna otra cosa que lo toca y cuya impresión recibe; pues no creía yo que fuera atribuible a la naturaleza corpórea la potencia de moverse, sentir y pensar: al contrario, me asombraba al ver que tales facultades se hallaban en algunos cuerpos. Pues bien, ¿qué soy yo, ahora que supongo haber alguien extremadamente poderoso y, si es lícito decirlo así, maligno y astuto, que emplea todas sus fuerzas e industria en engañarme? ¿Acaso puedo estar seguro de poseer el más mínimo de esos atributos que acabo de referir a la naturaleza corpórea? Me paro a pensar en ello con atención, paso revista una y otra vez, en mi espíritu, a esas cosas, y no hallo ninguna de la que pueda decir que está en mí. No es necesario que me entretenga en recontarlas. Pasemos, pues, a los atributos del alma, y veamos si hay alguno que esté en mí. Los primeros son nutrirme y andar; pero, si es cierto que no tengo cuerpo, es cierto entonces también que no puedo andar ni nutrirme. Un tercero es sentir, pero no puede uno sentir sin cuerpo, aparte de que yo he creído sentir en sueños muchas cosas y, al despertar, me he dado cuenta de que no las había sentido realmente. Un cuarto es pensar: y aquí sí hallo que el pensamiento es un atributo que me pertenece, siendo el único que no puede separarse de mí. Yo soy, yo existo; eso es cierto, pero ¿cuánto tiempo? Todo el tiempo que estoy pensando: pues quizá ocurriese que, si yo cesara de pensar, cesaría al mismo tiempo de existir.

No admito ahora nada que no sea necesariamente verdadero: así, pues, hablando con precisión, no soy más que una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento o una razón, términos cuyo significado me era antes desconocido.

Soy, entonces, una cosa verdadera, y verdaderamente existente. Mas, ¿qué cosa? Ya lo he dicho: una cosa que piensa. ¿Y qué más? Excitaré aún mi imaginación, a fin de averiguar si no soy algo más. No soy esta reunión de miembros llamada cuerpo humano; no soy un aire sutil y penetrante, difundido por todos esos miembros; no soy un viento, un soplo, un vapor, ni nada de cuanto pueda fingir e imaginar, puesto que ya he dicho que todo eso no era nada. Y, sin modificar ese supuesto, hallo que no dejo de estar cierto de que soy algo.

Pero acaso suceda que esas mismas cosas que supongo ser, puesto que no las conozco, no sean en efecto diferentes de mí, a quien conozco. Nada sé del caso: de eso no disputo ahora, y sólo puedo juzgar de las cosas que conozco: ya sé que soy, y eso sabido, busco saber qué soy. Pues bien: es certísimo que ese conocimiento de mí mismo, hablando con precisión, no puede depender de cosas cuya existencia aún me es desconocida, ni, por consiguiente, y con mayor razón, de ninguna de las que son fingidas e inventadas por la imaginación. E incluso esos términos de "fingir" e "imaginar" me advierten de mi error: pues en efecto, yo haría algo ficticio, si imaginase ser alguna cosa, pues "imaginar" no es sino contemplar la figura o "imagen" de una cosa corpórea. Ahora bien: ya sé de cierto que soy y que, a la vez, puede ocurrir que todas esas imágenes y, en general, todas las cosas referidas a la naturaleza del cuerpo, no sean más que sueños y quimeras. Y, en consecuencia, veo claramente que decir "excitaré mi imaginación para saber más distintamente qué soy", es tan poco razonable como decir "ahora estoy despierto, y percibo algo real y verdadero, pero como no lo percibo aún con bastante claridad, voy a dormirme adrede para que mis sueños me lo representen con mayor verdad y evidencia". Así pues, sé con certeza que nada de lo que puedo comprender por medio de la imaginación pertenece al conocimiento que tengo de mí mismo, y que es preciso apartar el espíritu de esa manera de concebir, para que pueda conocer con distinción su propia naturaleza.

¿Qué soy, entonces? Una cosa que piensa. Y ¿qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina también, y que siente. Sin duda no es poco, si todo eso pertenece a mi naturaleza. ¿Y por qué no habría de pertenecerle? ¿Acaso no soy yo el mismo que duda casi de todo, que entiende, sin embargo, ciertas cosas, que afirma ser ésas solas las verdaderas, que niega todas las demás, que quiere conocer otras, que no quiere ser engañado, que imagina muchas cosas --aun contra su voluntad-- y que siente también otras muchas, por mediación de los órganos de su cuerpo? ¿Hay algo de esto que no sea tan verdadero como es cierto que soy, que existo, aun en el caso de que estuviera siempre dormido, y de que quien me ha dado el ser empleara todas sus fuerzas en burlarme? ¿Hay alguno de esos atributos que pueda distinguirse en mi pensamiento, o que pueda estimarse separado de sí mismo? Pues es de suyo tan evidente que soy yo quien duda, entiende y desea, que no hace falta añadir aquí nada para explicarlo.

Y también es cierto que tengo la potestad de imaginar: pues, aunque pueda ocurrir (como he supuesto más arriba) que las cosas que imagino no sean verdaderas, con todo, ese poder de imaginar no deja de estar realmente en mí, y forma parte de mi pensamiento. Por último, también soy yo el mismo que siente, es decir, que recibe y conoce las cosas como a través de los órganos de los sentidos, puesto que, en efecto, veo la luz, oigo el ruido, siento el calor. Se me dirá, empero, que esas apariencias son falsas, y que estoy durmiendo. Concedo que así sea: de todas formas, es al menos muy cierto que me parece ver, oír, sentir calor, y eso es propiamente lo que en mí se llama sentir, y, así precisamente considerado, no es otra cosa que "pensar". Por donde empiezo a conocer qué soy, con algo más de claridad y distinción que antes.

Sin embargo, no puedo dejar de creer que las cosas corpóreas, cuyas imágenes forma mi pensamiento y que los sentidos examinan, son mejor conocidas que esa otra parte, no sé bien cuál, de mí mismo que no es objeto de la imaginación: aunque desde luego es raro que yo conozca más clara y fácilmente cosas que advierto dudosas y alejadas de mí, que otras verdaderas, ciertas y pertenecientes a mi propia naturaleza. Mas ya veo qué ocurre: mi espíritu se complace en extraviarse, y aun no puede mantenerse en los justos límites de la verdad. Soltémosle, pues, la rienda una vez más, a fin de poder luego, tirando de ella suave y oportunamente, contenerlo y guiarlo con más facilidad.

Empecemos por considerar las cosas que, comúnmente, creemos comprender con mayor distinción, a saber: los cuerpos que tocamos y vemos. No me refiero a los cuerpos en general, pues tales nociones generales suelen ser un tanto confusas, sino a un cuerpo particular. Tomemos, por ejemplo, este pedazo de cera que acaba de ser sacado de la colmena: aún no ha perdido la dulzura de la miel que contenía; conserva todavía algo de olor de las flores con que ha sido elaborado; su color, su figura, su magnitud son bien perceptibles; es duro, frío, fácilmente manejable, y, si lo golpeáis, producirá un sonido. En fin, se encuentran en él todas las cosas que permiten conocer distintamente un cuerpo. Mas he aquí que, mientras estoy hablando, es acercado al fuego. Lo que restaba de sabor se exhala: el olor se desvanece; el color cambia, la figura se pierde, la magnitud aumenta, se hace líquido, se calienta, apenas se le puede tocar y, si lo golpeamos, ya no producirá sonido alguno. Tras cambios tales, ¿permanece la misma cera? Hay que confesar que sí: nadie lo negará. Pero entonces, ¿qué es lo que conocíamos con tanta distinción en aquel pedazo de cera? Ciertamente, no puede ser nada de lo que alcanzábamos por medio de los sentidos, puesto que han cambiado todas las cosas que percibíamos por el gusto, el olfato, la vista, el tacto o el oído; y, sin embargo, sigue siendo la misma cera. Tal vez sea lo que ahora pienso, a saber: que la cera no era ni esa dulzura de miel, ni ese agradable olor a flores, ni esa blancura, ni esa figura, ni ese sonido, sino tan sólo un cuerpo que un poco antes se me aparecía bajo esas formas, y ahora bajo otras distintas. Ahora bien, al concebirla precisamente así, ¿qué es lo que imagino? Fijémonos bien, y apartando todas las cosas que no pertenecen a la cera, veamos qué resta. Ciertamente, nada más que algo extenso, flexible y cambiante. Ahora bien, ¿qué quiere decir flexible y cambiante?

¿No será que imagino que esa cera, de una figura redonda puede pasar a otra cuadrada, y de ésa a otra triangular? No: no es eso, puesto que la concibo capaz de sufrir una infinidad de cambios semejantes, y esa infinitud no podría ser recorrida por mi imaginación: por consiguiente, esa concepción que tengo de la cera no es obra de la facultad de imaginar. Y esa extensión, ¿qué es? ¿No será algo igualmente desconocido, pues que aumenta al ir derritiéndose la cera, resulta ser mayor cuando está enteramente fundida, y mucho mayor cuando el calor se incrementa más aún? Y yo no concebiría de un modo claro y conforme a la verdad lo que es la cera, si no pensase que es capaz de experimentar más variaciones según la extensión, de todas las que yo haya podido imaginar. Debo, pues, convenir en que yo no puedo concebir lo que es esa cera por medio de la imaginación, y sí sólo por medio del entendimiento: me refiero a ese trozo de cera en particular, pues en cuanto a la cera en general, ello resulta aún más evidente. Pues bien, ¿qué es esa cera, sólo concebible por medio del entendimiento? Sin duda, es la misma que veo, toco e imagino; la misma que desde el principio juzgaba yo conocer. Pero lo que se trata aquí de notar es que su percepción, o la acción por cuyo medio la percibimos, no es una visión, un tacto o una imaginación, y no lo ha sido nunca, aunque así lo pareciera antes, sino sólo una inspección del espíritu, la cual puede ser imperfecta y confusa, como lo era antes, o bien clara y distinta, como lo es ahora, según atienda menos o más a las cosas que están en ella y de las que consta.

No es muy de extrañar, sin embargo, que me engañe, supuesto que mi espíritu es harto débil y se inclina insensiblemente al error. Pues, aunque estoy considerando ahora esto en mi fuero interno y sin hablar, con todo vengo a tropezar con las palabras, y están a punto de engañarme los términos del lenguaje corriente; pues nosotros decimos que vemos la misma cera, si está presente, y no que pensamos que es la misma en virtud de tener los mismos color y figura: lo que casi me fuerza a concluir que conozco la cera por la visión de los ojos, y no por la sola inspección del espíritu. Mas he aquí que, desde la ventana, veo pasar unos hombres por la calle: y digo que veo hombres, como cuando digo que veo cera; sin embargo, lo que en realidad veo son sombreros y capas, que muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes. Sin embargo, pienso que son hombres, y de este modo comprendo mediante la facultad de juzgar que reside en mi espíritu, lo que creía ver con los ojos.

Pero un hombre que intenta conocer mejor que el vulgo, debe avergonzarse de hallar motivos de duda en las maneras de hablar propias del vulgo. Por eso prefiero seguir adelante y considerar si, cuando yo percibía al principio la cera y creía conocerla mediante los sentidos externos, o al menos mediante el sentido común --según lo llaman--, es decir, por medio de la potencia imaginativa, la concebía con mayor evidencia y perfección que ahora, tras haber

examinado con mayor exactitud lo que ella es, y en qué manera puede ser conocida. Pero sería ridículo dudar siquiera de ello, pues ¿qué habría de distinto y evidente en aquella percepción primera, que cualquier animal no pudiera percibir? En cambio, cuando hago distinción entre la cera y sus formas externas, y, como si la hubiese despojado de sus vestiduras, la considero desnuda, entonces, aunque aún pueda haber algún error en mi juicio, es cierto que una tal concepción no puede darse sino en un espíritu humano

Y, en fin, ¿qué diré de ese espíritu, es decir, de mí mismo, puesto que, hasta ahora nada, sino espíritu, reconozco en mí? Yo, que parezco concebir con tanta claridad y distinción este trozo de cera, ¿acaso no me conozco a mí mismo, no sólo con más verdad y certeza, sino con mayores distinción y claridad? Pues si juzgo que existe la cera porque la veo, con mucha más evidencia se sigue, del hecho de verla, que existo yo mismo. En efecto: pudiera ser que lo que yo veo no fuese cera, o que ni tan siquiera tenga yo ojos para ver cosa alguna; pero lo que no puede ser es que, cuando veo o pienso que veo (no hago distinción entre ambas cosas), ese yo, que tal piensa, no sea nada. Igualmente, si por tocar la cera juzgo que existe, se seguirá lo mismo, a saber, que existo yo; y si lo juzgo porque me persuade de ello mi imaginación, o por cualquier otra causa, resultará la misma conclusión. Y lo que he notado aquí de la cera es lícito aplicarlo a todas las demás cosas que están fuera de mí. Pues bien, si el conocimiento de la cera parece ser más claro y distinto después de llegar a él, no sólo por la vista o el tacto, sino por muchas más causas, ¿con cuánta mayor evidencia, distinción y claridad no me conoceré a mí mismo, puesto que todas las razones que sirven para conocer y concebir la naturaleza de la cera, o de cualquier otro cuerpo, prueban aún mejor la naturaleza de mi espíritu? Pero es que, además, hay tantas otras cosas en el espíritu mismo, útiles para conocer la naturaleza, que las que, como éstas, dependen del cuerpo, apenas si merecen ser nombradas.

Pero he aquí que, por mí mismo y muy naturalmente, he llegado adonde pretendía. En efecto: sabiendo yo ahora que los cuerpos no son propiamente concebidos sino por el solo entendimiento, y no por la imaginación ni por los sentidos, y que no los conocemos por verlos o tocarlos, sino sólo porque los concebimos en el pensamiento, sé entonces con plena claridad que nada me es más fácil de conocer que mi espíritu. Mas, siendo casi imposible deshacerse con prontitud de una opinión antigua y arraigada, bueno será que me detenga un tanto en este lugar, a fin de que, alargando mi meditación, consiga imprimir más profundamente en mi memoria este nuevo conocimiento.

Meditación tercera

De Dios; que existe

Cerraré ahora los ojos, me taparé los oídos, suspenderé mis sentidos; hasta borraré de mi pensamiento toda imagen de las cosas corpóreas, o, al menos, como eso es casi imposible, las reputaré vanas y falsas; de este modo, en coloquio sólo conmigo y examinando mis adentros, procuraré ir conociéndome mejor y hacerme más familiar a mí propio. Soy una cosa que piensa, es decir, que duda, afirma, niega, conoce unas pocas cosas, ignora otras muchas, ama, odia, quiere, no quiere, y que también imagina y siente, pues, como he observado más arriba, aunque lo que siento e imagino acaso no sea nada fuera de mí y en sí mismo, con todo estoy seguro de que esos modos de pensar residen y se hallan en mí, sin duda. Y con lo poco que acabo de decir, creo haber enumerado todo lo que sé de cierto, o, al menos, todo lo que he advertido saber hasta aquí.

Consideraré ahora con mayor circunspección si no podré hallar en mí otros conocimientos de los que aún no me haya apercibido. Sé con certeza que soy una cosa que piensa; pero ¿no sé también lo que se requiere para estar cierto de algo? En ese mi primer conocimiento, no hay nada más que una percepción clara y distinta de lo que conozco, la cual no bastaría a asegurarme de su verdad si fuese posible que una cosa concebida tan clara y distintamente resultase falsa. Y por ello me parece poder establecer desde ahora, como regla general, que son verdaderas todas las cosas que concebimos muy clara y distintamente.

Sin embargo, he admitido antes de ahora, como cosas muy ciertas y manifiestas, muchas que más tarde he reconocido ser dudosas e inciertas. ¿Cuáles eran? La tierra, el cielo, los astros y todas las demás cosas que percibía por medio de los sentidos. Ahora bien: ¿qué es lo que concebía en ellas como claro y distinto? Nada más, en verdad, sino que las ideas o pensamientos de esas cosas se presentaban a mi espíritu. Y aun ahora no niego que esas ideas estén en mí. Pero había, además, otra cosa que yo afirmaba, y que pensaba percibir muy claramente por la costumbre que tenía de creerla, aunque verdaderamente no la percibiera, a saber: que había fuera de mí ciertas cosas de las que procedían esas ideas, y a las que éstas se asemejaban por completo. Y en eso me engañaba; o al menos si es que mi juicio era verdadero, no lo era en virtud de un conocimiento que yo tuviera.

Pero cuando consideraba algo muy sencillo y fácil, tocante a la aritmética y la geometría, como, por ejemplo, que dos más tres son cinco o cosas semejantes, ¿no las concebía con claridad suficiente para asegurar que eran verdaderas? Y si más tarde he pensado que cosas tales podían ponerse en duda, no ha sido por otra razón sino por ocurrírseme que acaso

Dios hubiera podido darme una naturaleza tal, que yo me engañase hasta en las cosas que me parecen más manifiestas. Pues bien, siempre que se presenta a mi pensamiento esa opinión, anteriormente concebida, acerca de la suprema potencia de Dios, me veo forzado a reconocer que le es muy fácil, si quiere, obrar de manera que yo me engañe aun en las cosas que creo conocer con grandísima evidencia; y, por el contrario, siempre que reparo en las cosas que creo concebir muy claramente, me persuaden hasta el punto de que prorrumpo en palabras como éstas: engáñeme quien pueda, que lo que nunca podrá será hacer que yo no sea nada, mientras yo esté pensando que soy algo, ni que alguna vez sea cierto que yo no haya sido nunca, siendo verdad que ahora soy, ni que dos más tres sean algo distinto de cinco, ni otras cosas semejantes, que veo claramente no poder ser de otro modo, que como las concibo.

Ciertamente, supuesto que no tengo razón alguna para creer que haya algún Dios engañador, y que no he considerado aún ninguna de las que prueban que hay un Dios, los motivos de duda que sólo dependen de dicha opinión son muy ligeros y, por así decirlo, metafísicos. Mas a fin de poder suprimirlos del todo, debo examinar si hay Dios, en cuanto se me presente la ocasión, y, si resulta haberlo, debo también examinar si puede ser engañador; pues, sin conocer esas dos verdades, no veo cómo voy a poder alcanzar certeza de cosa alguna. Y para tener ocasión de averiguar todo eso sin alterar el orden de meditación que me he propuesto, que es pasar por grados de las nociones que encuentre primero en mi espíritu a las que pueda hallar después, tengo que dividir aquí todos mis pensamientos en ciertos géneros, y considerar en cuáles de estos géneros hay, propiamente, verdad o error.

De entre mis pensamientos, unos son como imágenes de cosas, y a estos solos conviene con propiedad el nombre de idea: como cuando me represento un hombre, una quimera, el cielo, un ángel o el mismo Dios. Otros, además, tienen otras formas: como cuando quiero, temo, afirmo o niego; pues, si bien concibo entonces alguna cosa de la que trata la acción de mi espíritu, añado asimismo algo, mediante esa acción, a la idea que tengo de aquella cosa; y de este género de pensamientos, unos son llamados voluntades o afecciones, y otros, juicios. Pues bien, por lo que toca a las ideas, si se las considera sólo en sí mismas, sin relación a ninguna otra cosa, no pueden ser llamadas con propiedad falsas; pues imagine yo una cabra o una quimera, tan verdad es que imagino la una como la otra.

No es tampoco de temer que pueda hallarse falsedad en las afecciones o voluntades; pues, aunque yo pueda desear cosas malas, o que nunca hayan existido, no es menos cierto por ello que yo las deseo.

Por tanto, sólo en los juicios debo tener mucho cuidado de no errar. Ahora bien, el principal y más frecuente error que puede encontrarse en ellos consiste en juzgar que las ideas que están en mí son semejantes o conformes a cosas que están fuera de mí, pues si considerase las ideas sólo como ciertos modos de mi pensamiento, sin pretender referirlas a alguna cosa exterior, apenas podrían darme ocasión de errar.

Pues bien, de esas ideas, unas me parecen nacidas conmigo, otras extrañas y venidas de fuera, y otras hechas e inventadas por mí mismo. Pues tener la facultad de concebir lo que es en general una cosa, o una verdad, o un pensamiento, me parece proceder únicamente de mi propia naturaleza; pero si oigo ahora un ruido, si veo el sol, si siento calor, he juzgado hasta el presente que esos sentimientos procedían de ciertas cosas existentes fuera de mí; y, por último, me parece que las sirenas, los hipogrifos y otras quimeras de ese género, son ficciones e invenciones de mi espíritu.

Pero también podría persuadirme de que todas las ideas son del género de las que llamo extrañas y venidas de fuera, o de que han nacido todas conmigo, o de que todas han sido hechas por mí, pues aún no he descubierto su verdadero origen. Y lo que principalmente debo hacer, en este lugar, es considerar, respecto de aquellas que me parecen proceder de ciertos objetos que están fuera de mí, qué razones me fuerzan a creerlas semejantes a esos objetos. La primera de esas razones es que parece enseñármelo la naturaleza; y la segunda, que experimento en mí mismo que tales ideas no dependen de mi voluntad, pues a menudo se me presentan a pesar mío, como ahora, quiéralo o no, siento calor, y por esta causa estoy persuadido de que este sentimiento o idea del calor es producido en mí por algo diferente de mí, a saber, por el calor del fuego junto al cual me hallo sentado. Y nada veo que me parezca más razonable que juzgar que esa cosa extraña me envía e imprime en mí su semejanza, más bien que otra cosa cualquiera.

Ahora tengo que ver si esas razones son lo bastante fuertes y convincentes. Cuando digo que me parece que la naturaleza me lo enseña, por la palabra "naturaleza" entiendo sólo cierta inclinación que me lleva a creerlo, y no una luz natural que me haga conocer que es verdadero. Ahora bien, se trata de dos cosas muy distintas entre sí; pues no podría poner en duda nada de lo que la luz natural me hace ver como verdadero: por ejemplo, cuando antes me enseñaba que del hecho de dudar yo podía concluir mi existencia. Porque, además, no tengo ninguna otra facultad o potencia para distinguir lo verdadero de lo falso, que pueda enseñarme que no es verdadero lo que la luz natural me muestra como tal, y en la que pueda fiar como fío en la luz natural. Mas por lo que toca a esas inclinaciones que también me parecen naturales, he notado a menudo que, cuando se trataba de elegir entre virtudes y vicios, me han conducido al mal tanto como al bien: por ello, no hay razón tampoco para seguirlas cuando se trata de la verdad y la falsedad.

En cuanto a la otra razón --la de que esas ideas deben proceder de fuera, pues no dependen de mi voluntad--, tampoco la encuentro convincente. Puesto que, al igual que esas inclinaciones de las que acabo de hablar se hallan en mí, pese a que no siempre concuerden con mi voluntad, podría también ocurrir que haya en mí, sin yo conocerla, alguna facultad o potencia, apta para producir esas ideas sin ayuda de cosa exterior; y, en efecto, me ha parecido siempre hasta ahora que tales ideas se forman en mí, cuando duermo, sin el auxilio de los objetos que representan. Y en fin, aun estando yo conforme con que son causadas por esos objetos, de ahí no se sigue necesariamente que deban asemejarse a ellos.

Por el contrario, he notado a menudo, en muchos casos, que había gran diferencia entre el objeto y su idea. Así, por ejemplo, en mi espíritu encuentro dos ideas del sol muy diversas; una toma su origen de los sentidos, y debe situarse en el género de las que he dicho vienen de fuera; según ella, el sol me parece pequeño en extremo; la otra proviene de las razones de la astronomía, es decir, de ciertas nociones nacidas conmigo, o bien ha sido elaborada por mí de algún modo: según ella, el sol me parece varias veces mayor que la tierra. Sin duda, esas dos ideas que yo formo del sol no pueden ser, las dos, semejantes al mismo sol; y la razón me impele a creer que la que procede inmediatamente de su apariencia es, precisamente, la que le es más disímil.

Todo ello bien me demuestra que, hasta el momento, no ha sido un juicio cierto y bien pensado, sino sólo un ciego y temerario impulso, lo que me ha hecho creer que existían cosas fuera de mí, diferentes de mí, y que, por medio de los órganos de mis sentidos, o por algún otro, me enviaban sus ideas o imágenes, e imprimían en mí sus semejanzas.

Mas se me ofrece aún otra vía para averiguar si, entre las cosas cuyas ideas tengo en mí, hay algunas que existen fuera de mí. Es a saber: si tales ideas se toman sólo en cuanto que son ciertas maneras de pensar no reconozco entre ellas diferencias o desigualdad alguna, y todas parecen proceder de mí de un mismo modo; pero, al considerarlas como imágenes que representan unas una cosa y otras otra, entonces es evidente que son muy distintas unas de otras. En efecto, las que me representan substancias son sin duda algo más, y contienen (por así decirlo) más realidad objetiva, es decir, participan, por representación, de más grados de ser o perfección que aquellas que me representan sólo modos o accidentes. Y más aún: la idea por la que concibo un Dios supremo, eterno, infinito, inmutable, omnisciente, omnipotente y creador universal de todas las cosas que están fuera de él, esa idea --digo-- ciertamente tiene en sí más realidad objetiva que las que me representan substancias finitas.

Ahora bien, es cosa manifiesta, en virtud de la luz natural, que debe haber por lo menos tanta realidad en la causa eficiente y total como en su efecto: pues ¿de dónde puede sacar el efecto su realidad, si no es de la causa? ¿Y cómo podría esa causa comunicársela, si no la tuviera ella misma?
Y de ahí se sigue, no sólo que la nada no podría producir cosa alguna, sino que lo más perfecto, es decir, lo que contiene más realidad, no puede provenir de lo menos perfecto. Y esta verdad no es sólo clara y evidente en aquellos efectos dotados de esa realidad que los filósofos llaman actual o formal, sino también en las ideas, donde sólo se considera la realidad que llaman objetiva.

Por ejemplo, la piedra que aún no existe no puede empezar a existir ahora si no es producida por algo que tenga en sí formalmente o eminentemente todo lo que entra en la composición de la piedra (es decir, que contenga en sí las mismas cosas, u otras más excelentes, que las que están en la piedra); y el calor no puede ser producido en un sujeto privado de él, si no es por una cosa que sea de un orden, grado o género al menos tan perfecto como lo es el calor; y así las demás cosas. Pero además de eso, la idea del calor o de la piedra no puede estar en mí si no ha sido puesta por alguna causa que contenga en sí al menos tanta realidad como la que concibo en el calor o en la piedra. Pues aunque esa causa no transmita a mi idea nada de su realidad actual o formal, no hay que juzgar por ello que esa causa tenga que ser menos real, sino que debe saberse que, siendo toda idea obra del espíritu, su naturaleza es tal que no exige de suyo ninguna otra realidad formal que la que recibe del pensamiento, del cual es un modo. Pues bien, para que una idea contenga tal realidad objetiva más bien que tal otra, debe haberla recibido, sin duda, de alguna causa, en la cual haya tanta realidad formal, por lo menos, cuanta realidad objetiva contiene la idea. Pues si suponemos que en la idea hay algo que no se encuentra en su causa, tendrá que haberlo recibido de la nada; mas, por imperfecto que sea el modo de ser según el cual una cosa está objetivamente o por representación en el entendimiento, mediante su idea, no puede con todo decirse que ese modo de ser no sea nada, ni, por consiguiente, que esa idea tome su origen de la nada. Tampoco debo suponer que, siendo sólo objetiva la realidad considerada en esas ideas, no sea necesario que la misma realidad esté formalmente en las causas de ellas, ni creer que basta con que esté objetivamente en dichas causas; pues, así como el modo objetivo de ser compete a las ideas por su propia naturaleza, así también el modo formal de ser compete a las causas de esas ideas (o por lo menos a las primeras y principales) por su propia naturaleza. Y aunque pueda ocurrir que de una idea nazca otra idea, ese proceso no puede ser infinito, sino que hay que llegar finalmente a una idea primera, cuya causa sea como un arquetipo, en el que esté formal y efectivamente contenida toda la realidad o perfección que en la idea está sólo de modo objetivo o por representación. De manera que la luz natural me hace saber con certeza que las ideas son en mí como cuadros o imágenes, que pueden con facilidad ser copias defectuosas de las cosas, pero que en ningún caso pueden contener nada mayor o más perfecto que éstas.

Y cuanto más larga y atentamente examino todo lo anterior, tanto más clara y distintamente conozco que es verdad. Mas, a la postre, ¿qué conclusión obtendré de todo ello? Ésta, a saber: que, si la realidad objetiva de alguna de mis ideas es tal que yo pueda saber con claridad que esa realidad no está en mí formal ni eminentemente (y, por consiguiente, que yo no puedo ser causa de tal idea), se sigue entonces necesariamente de ello que no estoy solo en el mundo, y que existe otra cosa, que es causa de esa idea; si, por el contrario, no hallo en mí una idea así, entonces careceré de argumentos que puedan darme certeza de la existencia de algo que no sea yo, pues los he examinado todos con suma diligencia, y hasta ahora no he podido encontrar ningún otro.

Ahora bien: entre mis ideas, además de la que me representa a mí mismo (y que no ofrece aquí dificultad alguna), hay otra que me representa a Dios, y otras a cosas corpóreas e inanimadas, ángeles, animales y otros hombres semejantes a mí mismo. Mas, por lo que atañe a las ideas que me representan otros hombres, o animales, o ángeles, fácilmente concibo que puedan haberse formado por la mezcla y composición de las ideas que tengo de las cosas corpóreas y de Dios, aun cuando fuera de mí no hubiese en el mundo ni hombres, ni animales, ni ángeles. Y, tocante a las ideas de las cosas corpóreas, nada me parece haber en ellas tan excelente que no pueda proceder de mí mismo; pues si las considero más a fondo y las examino como ayer hice con la idea de la cera, advierto en ellas muy pocas cosas que yo conciba clara y distintamente; a saber: la magnitud, o sea, la extensión en longitud, anchura y profundidad; la figura, formada por los límites de esa extensión; la situación que mantienen entre sí los cuerpos diversamente delimitados; el movimiento, o sea, el cambio de tal situación; pueden añadirse la substancia, la duración y el número.

En cuanto las demás cosas, como la luz, los colores, los sonidos, los olores, los sabores, el calor, el frío y otras cualidades perceptibles por el tacto, todas ellas están en mi pensamiento con tal oscuridad y confusión, que hasta ignoro si son verdaderas o falsas y meramente aparentes, es decir, ignoro si las ideas que concibo de dichas cualidades son, en efecto, ideas de cosas reales o bien representan tan sólo seres quiméricos, que no pueden existir. Pues, aunque más arriba haya yo notado que sólo en los juicios puede encontrarse falsedad propiamente dicha, en sentido formal, con todo, puede hallarse en las ideas cierta falsedad material, a saber: cuando representan lo que no es nada como si fuera algo. Por ejemplo, las ideas que tengo del frío y el calor son tan poco claras y distintas, que mediante ellas no puedo discernir si el frío es sólo una privación de calor, o el calor una privación de frío, o bien si ambas son o no cualidades reales; y por cuanto, siendo las ideas como imágenes, no puede haber ninguna que no parezca representarnos algo, si es cierto que el frío es sólo privación de calor, la idea que me lo represente como algo real y positivo podrá, no sin razón, llamarse falsa, y lo mismo sucederá con ideas semejantes. Y por cierto, no es necesario que atribuya a esas ideas otro autor que yo mismo; pues si son falsas --es decir, si representan cosas que no existen-- la luz natural me hace saber que provienen de la nada, es decir, que si están en mí es porque a mi naturaleza --no siendo perfecta-- le falta algo; y si son verdaderas, como de todas maneras tales ideas me ofrecen tan poca realidad que ni llego a discernir con claridad la cosa representada del no ser, no veo por qué no podría haberlas producido yo mismo.

En cuanto a las ideas claras y distintas que tengo de las cosas corpóreas, hay algunas que me parece he podido obtener de la idea que tengo de mí mismo; así, las de substancia, duración, número y otras semejantes. Pues cuando pienso que la piedra es una substancia, o sea, una cosa capaz de existir por sí, dado que yo soy una substancia, y aunque sé muy bien que soy una cosa pensante y no extensa (habiendo así entre ambos conceptos muy gran diferencia), las dos ideas parecen concordar en que representan substancias.

Asimismo, cuando pienso que existo ahora, y me acuerdo además de haber existido antes, y concibo varios pensamientos cuyo número conozco, entonces adquiero las ideas de duración y número, las cuales puedo luego transferir a cualesquiera otras cosas.

Por lo que se refiere a las otras cualidades de que se componen las ideas de las cosas corpóreas --a saber: la extensión, la figura, la situación y el movimiento--, cierto es que no están formalmente en mí, pues no soy más que una cosa que piensa; pero como son sólo ciertos modos de la substancia (a manera de vestidos con que se nos aparece la substancia), parece que pueden estar contenidas en mí eminentemente.
Así pues, sólo queda la idea de Dios, en la que debe considerarse si hay algo que no pueda proceder de mí mismo. Por "Dios" entiendo una substancia infinita, eterna, inmutable, independiente, omnisciente, omnipotente, que me ha creado a mí mismo y a todas las demás cosas que existen (si es que existe alguna). Pues bien, eso que entiendo por Dios es tan grande y eminente, que cuanto más atentamente lo considero menos convencido estoy de que una idea así pueda proceder sólo de mí. Y, por consiguiente, hay que concluir necesariamente, según lo antedicho, que Dios existe. Pues, aunque yo tenga la idea de substancia en virtud de ser yo una substancia, no podría tener la idea de una substancia infinita, siendo yo finito, si no la hubiera puesto en mí una substancia que verdaderamente fuese infinita.

Y no debo juzgar que yo no concibo el infinito por medio de una verdadera idea, sino por medio de una mera negación de lo finito (así como concibo el reposo y la oscuridad por medio de la negación del movimiento y la luz): pues, al contrario, veo manifiestamente que hay más realidad en la substancia infinita que en la finita y, por ende, que, en cierto modo, tengo antes en mí la noción de lo infinito que la de lo finito: antes la de Dios que la de mí mismo. Pues ¿cómo podría yo saber que dudo y que deseo, es decir, que algo me falta y que no soy perfecto, si no hubiese en mí la idea de un ser más perfecto, por comparación con el cual advierto la imperfección de mi naturaleza?

Y no puede decirse que acaso esta idea de Dios es materialmente falsa y puede, por tanto, proceder de la nada (es decir, que acaso esté en mí por faltarme a mí algo, según dije antes de las ideas de calor y frío, y de otras semejantes); al contrario, siendo esta idea muy clara

y distinta y conteniendo más realidad objetiva que ninguna otra, no hay idea alguna que sea por sí misma más verdadera, ni menos sospechosa de error y falsedad.

Digo que la idea de ese ser sumamente perfecto e infinito es absolutamente verdadera; pues, aunque acaso pudiera fingirse que un ser así no existe, con todo, no puede fingirse que su idea no me representa nada real, como dije antes de la idea de frío.

Esa idea es también muy clara y distinta, pues que contiene en sí todo lo que mi espíritu concibe clara y distintamente como real y verdadero, y todo lo que comporta alguna perfección. Y eso no deja de ser cierto, aunque yo no comprenda lo infinito, o aunque haya en Dios innumerables cosas que no pueda yo entender, y ni siquiera alcanzar con mi pensamiento: pues es propio de la naturaleza de lo infinito que yo, siendo finito, no pueda comprenderlo. Y basta con que entienda esto bien, y juzgue que todas las cosas que concibo claramente, y en las que sé que hay alguna perfección, así como acaso también infinidad de otras que ignoro, están en Dios formalmente o eminentemente, para que la idea que tengo de Dios sea la más verdadera, clara y distinta de todas.

Mas podría suceder que yo fuese algo más de lo que pienso, y que todas las perfecciones que atribuyo a la naturaleza de Dios estén en mí, de algún modo, en potencia, si bien todavía no manifestadas en el acto. Y en efecto, estoy experimentando que mi conocimiento aumenta y se perfecciona poco a poco, y nada veo que pueda impedir que aumente más y más hasta el infinito, y, así acrecentado y perfeccionado, tampoco veo nada que me impida adquirir por su medio todas las demás perfecciones de la naturaleza divina; y, en fin, parece asimismo que, si tengo el poder de adquirir esas perfecciones, tendría también el de producir sus ideas. Sin embargo, pensándolo mejor, reconozco que eso no puede ser. En primer lugar, porque, aunque fuera cierto que mi conocimiento aumentase por grados sin cesar y que hubiese en mi naturaleza muchas cosas en potencia que aún no estuviesen en acto, nada de eso, sin embargo, atañe ni aun se aproxima a la idea que tengo de la divinidad, en cuya idea nada hay en potencia, sino que todo está en acto. Y hasta ese mismo aumento sucesivo y por grados argüiría sin duda imperfección en mi conocimiento. Más aún: aunque mi conocimiento aumentase más y más, con todo no dejo de conocer que nunca podría ser infinito en acto, pues jamás llegará a tan alto grado que no sea capaz de incremento alguno. En cambio, a Dios lo concibo infinito en acto, y en tal grado que nada puede añadirse a su perfección. Y, por último, me doy cuenta de que el ser objetivo de una idea no puede ser producido por un ser que existe sólo en potencia --el cual, hablando con propiedad, no es nada--, sino sólo por un ser en acto, o sea, formal.

Ciertamente, nada veo en todo cuanto acabo de decir que no sea facilísimo de conocer, en virtud de la luz natural, a todos los que quieran pensar en ello con cuidado. Pero cuando mi atención se afloja, oscurecido mi espíritu y como cegado por las imágenes de las cosas

sensibles, olvida fácilmente la razón por la cual la idea que tengo de un ser más perfecto que yo debe haber sido puesta necesariamente en mí por un ser que, efectivamente, sea más perfecto

Por ello pasaré adelante, y consideraré si yo mismo, que tengo esa idea de Dios, podría existir, en el caso de que no hubiera Dios. Y pregunto: ¿de quién habría recibido mi existencia? Pudiera ser que, de mí mismo, o bien de mis padres, o bien de otras causas que, en todo caso, serían menos perfectas que Dios, pues nada puede imaginarse más perfecto que Él, y ni siquiera igual a Él.

Ahora bien: si yo fuese independiente de cualquier otro, si yo mismo fuese el autor de mi ser, entonces no dudaría de nada, nada desearía, y ninguna perfección me faltaría, pues me habría dado a mí mismo todas aquellas de las que tengo alguna idea: y así, yo sería Dios.

Y no tengo por qué juzgar que las cosas que me faltan son acaso más difíciles de adquirir que las que ya poseo; al contrario, es, sin duda, mucho más difícil que yo --esto es, una cosa o substancia pensante-- haya salido de la nada, de lo que sería la adquisición, por mi parte, de muchos conocimientos que ignoro, y que al cabo no son sino accidentes de esa substancia. Y si me hubiera dado a mí mismo lo más difícil, es decir, mi existencia, no me hubiera privado de lo más fácil, a saber: de muchos conocimientos de que mi naturaleza no se halla provista; no me habría privado, en fin, de nada de lo que está contenido en la idea que tengo de Dios, puesto que ninguna otra cosa me parece de más difícil adquisición; y si hubiera alguna más difícil, sin duda me lo parecería (suponiendo que hubiera recibido de mí mismo las demás cosas que poseo), pues sentiría que allí terminaba mi poder.

Y no puedo hurtarme a la fuerza de un tal razonamiento mediante la suposición de que he sido siempre tal cual soy ahora, como si de ello se siguiese que no tengo por qué buscarle autor alguno a mi existencia. Pues el tiempo todo de mi vida puede dividirse en innumerables partes, sin que ninguna de ellas dependa en modo alguno de las demás; y así, de haber yo existido un poco antes no se sigue que deba existir ahora, a no ser que en este mismo momento alguna causa me produzca y -por cierto así - me cree de nuevo, es decir, me conserve.

En efecto, a todo el que considere atentamente la naturaleza del tiempo, resulta clarísimo que una substancia, para conservarse en todos los momentos de su duración, precisa de la misma fuerza y actividad que sería necesaria para producirla y crearla en el caso de que no existiese. De suerte que la luz natural nos hace ver con claridad que conservación y creación difieren sólo respecto de nuestra manera de pensar, pero no realmente.

Así pues, solo hace falta qui que me consulte a mí mismo, para saber si poseo algún poder en cuya virtud yo, que existo ahora, exista también dentro de un instante; ya que, no siendo

yo mas que una cosa que piensa (o, al menos, no tratándose aquí, hasta ahora, mas que de esta parte de mi mismo), si un tal poder residiera en mí, yo debería por lo menos pensarlo y ser consciente de él: pues bien, no es así, y de este modo se con evidencia que depende de algún ser diferente de mí.

Quizá pudiera ocurrir que ese ser del que dependo no sea Dios, y que yo haya sido producido, o bien por mis padres, o bien por alguna otra causa menos perfecta que Dios. Pero él no puede ser, pues, como ya he dicho antes, es del todo evidente que en la causa debe haber por lo menos tanta realidad como en el efecto. Y entonces, puesto que soy una cosa que piensa, y que tengo en mi una idea de Dios, sea cualquiera la causa que se le atribuya a mi naturaleza, deberá ser, en cualquier caso, asimismo, una cosa que piensa, y poseer en sí la idea de todas las perfecciones que atribuyo a la naturaleza divina. Ulteriormente puede indagarse si esa causa toma su origen y existencia de si misma o de alguna otra cosa. Si la toma de si mismas, se sigue, por las razones antedichas, que ella misma ha de ser Dios, pues teniendo el poder de exisitir por sí, debe tener también, sin duda, el poder de poseer actualmente todas las perfecciones cuyas ideas concibe, es decir, todas las que yo concibo como dadas en Dios. Y si toma su existencia de alguna otra causa distinta de ella, nos preguntaremos de nuevo, y por igual razón, si esta segunda causa existe por sí o por otra cosa, hasta que de grado en grado lleguemos por último a una causa que resultará ser Dios. Y es muy claro que aquí no puede procederse al infinito, pues no se trata tanto de la causa que en otro tiempo me produjo, como de la que al presente me conserva.

Tampoco puede fingirse aquí que acaso varias causas parciales hayan concurrido juntas a mi producción, y que de una de las haya recibido yo la idea de una de las perfecciones que atribuyo a Dios, y de otra la idea de otra, de manera que todas esas perfecciones se hallan, sin duda, en algún lugar del universo, pero no juntas y reunidas en una sola [causa] que sea Dios. Pues, muy al contrario, la unidad, simplicidad o inseparabilidad de todas las cosas que están en Dios, es una de las principales perfecciones que Él concibo; y, sin duda, la idea de tal unidad y reunión de todas las perfecciones en Dios no ha podido ser puesta en mi por causa alguna, de la cual no haya yo recibido también las ideas de todas las demás perfecciones. Pues ella no puede habérmelas hecho comprender como juntas e inseparables, si no hubiera procedido de suerte que yo supiese cuáles eran, y en cierto modo las conociese. Por lo que atañe, en fin, a mis padres, de quienes parece que tomo mi origen, aunque sea cierto todo lo que haya podido creer acerca de ellos, eso no quiere decir que sean ellos los que me conserven, ni que me hayan hecho y producido en cuanto que soy una cosa que piensa, puesto que sólo han afectado de algún modo a la materia, dentro de la cual pienso estar encerrado yo, es decir, mi espíritu, al que identifico ahora conmigo mismo. Por tanto, no puede haber dificultades en este punto, sino que debe concluirse necesariamente, del solo hecho de que existo y de que hay en mi la idea de un ser

sumamente perfecto (esto es, de Dios), que la existencia de Dios está demostrada con toda evidencia.

Sólo me queda por examinar de qué modo he adquirido esa idea. Pues no la he recibido de los sensibles, cuando tales cosas se presentan, o parecen hacerlo, a los órganos externos de mis sentidos. Tampoco es puro efecto o ficción de mi espíritu, pues no está en mi poder aumentarla o disminuirla en cosa alguna. Y, por consiguiente, no queda sino decir que, al igual que la idea de mí mismo, ha nacido conmigo a partir del momento mismo en que yo he sido creado.
Y nada tiene de extraño que Dios, al crearme, haya puesto en mi esa idea para que sea como el sello del artificie, impreso en su obra; y tampoco es necesario que ese sello sea algo distinto que la obra misma. Sino que, por sólo haberme creado, es de creer que Dios me ha producido, en cierto modo, a su imagen y semejanza, y que yo conciba esta semejanza (en la cual se halla contenida la idea de Dios) mediante la misma facultad por la que me percibo a mí mismo; es decir, que cuando reflexiono sobre mi mismo, no sólo conozco que soy una cosa imperfecta, incompleta y dependiente de otro, que tiene y aspira sin cesar a algo mejor y mayor de lo que soy, sino que también conozco, al mismo tiempo, que aquel de quien dependo posee todas esas cosas grandes a las que aspiro, y cuyas ideas encuentro en mí; y las posee no de manera indefinida y sólo en potencia, sino de un modo efectivo, actual e infinito, y por eso es Dios. Y toda la fuerza del argumento que he empelado para probar la existencia de Dios que consiste en que reconozco que sería imposible que mi naturaleza fuera tal cual es, o sea, que yo tuviese la idea de Dios, sí Dios no existiera realmente; ese mismo Dios, digo, cuya idea está en mí, es decir, que posee todas esas altas perfecciones, de las que nuestro espíritu puede alcanzar alguna noción, aunque no las comprenda por entero, y que no tiene ningún defecto ni nada que sea señal de imperfección. Por lo que es evidente que no puede ser engañador, puesto que la luz natural nos enseña que el engaño depende de algún defecto.

Pero antes de examinar esto con más cuidado, y de pasar a la consideración de las demás verdades que pueden colegiarse de ello, me parece oportuno detenerme algún tiempo a contemplar este Dios perfectísimo, apreciar debidamente sus maravillosos atributos, considerar, admitir y adorar la incomparable belleza de esta inmensa luz, en la medida, al menos, que me lo permita la fuerza de mi espíritu. Pues, enseñándonos la fe que la suprema felicidad de la vida no consiste sino en esa contemplación de la majestad divina, experimentamos ya que una meditación como la presente, aunque incomparablemente menos perfecta, nos hace gozar del mayor contento que es posible en esta vida.

Introducción

Ensayo sobre el entendimiento humano

John Locke

Sobre John

John Locke fue un filósofo y político inglés del siglo XVII. Es considerado como uno de los principales representantes de la corriente de pensamiento empirista, así como del movimiento político liberal. Nació en Wrington, en 1632 y se educó en la universidad de Oxford, obteniendo el grado de maestro en artes. Más adelante se interesó por la medicina y la política. Falleció en 1704.

En su tiempo, el pensamiento se guiaba por las propuestas hechas por Thomas Hobbes y René Descartes. Locke, las estudió a fondo y ofreció posturas opuestas: Defiende el contrato social contra el derecho divino, pero no como lo hace Hobbes dándole soberanía al Estado sino apelando a que dicho convenio puede lograrse entre hombres libres que no están sujetos a las leyes de los soberanos sino a las leyes de la naturaleza. En cuanto al racionalismo cartesiano niega la existencia de ideas innatas y apela a la experiencia como criterio de verdad. Su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano* es un análisis científico de las operaciones mentales, profundizando en el empirismo que propuso anteriormente Francis Bacon.

El empirismo es una postura de pensamiento que afirma que la conciencia humana depende enteramente de la experiencia para conocer la realidad. En otras palabras, las ideas que tenemos son generadas en primer lugar por la información que obtenemos de los sentidos externos (ideas de sensación para Locke) y posteriormente de las operaciones mentales o sentidos internos (ideas de reflexión para Locke). Esta corriente de pensamiento es opuesta al racionalismo pues sostiene que la acción de pensar es una operación más que realiza el ser humano y no su esencia misma (*cogito ergo sum)* por lo que no existen las ideas innatas, y pensar se vuelve algo pasivo que sin experiencia (que brinde material al intelecto) no podría llevarse a cabo.

Como universitario es relevante para ti este tema pues junto con las demás corrientes de pensamiento, gira en torno a la gran pregunta por la Verdad. Es importante tener fundamentos sólidos al optar por una postura frente a la verdad, cuidando no aceptar como válidas todas las afirmaciones que encontramos sólo porque nos parecen oportunas o agradables. Hoy vivimos inmersos en una sociedad que busca experimentarlo todo para poder validarlo o descalificarlo, según un criterio individualista y dejando a un lado el diálogo empático y constructivo que es posible sólo cuando uno conoce las diversas maneras de entender la realidad sin encasillarse en una que niegue rotundamente a las demás.

Es vital entender cómo conocemos la realidad que se abre ante nosotros, y poder ser libres para tomar decisiones por nosotros mismos y no por la presión de los diversos grupos de influencia, optando por aquello que realmente nos lleve a ser la mejor versión de nosotros mismos.

Mtro. Ángel Magaña Alba

Ensayo sobre el entendimiento Humano

John Locke

CAPITULO I

DE LAS IDEAS EN GENERAL Y DE SU ORIGEN

1. La idea es el objeto del pensamiento. Puesto que todo hombre es consciente para sí mismo de que piensa, y siendo aquello en que su mente se ocupa, mientras está pensando, las ideas que están allí, no hay duda de que los hombres tienen en su mente varias ideas, tales como las expresadas por las palabras blancura, dureza, dulzura, pensar, moción, hombre, elefante, ejército, ebriedad y otras. Resulta, entonces, que lo primero que debe averiguarse es cómo llega a tenerlas. Ya sé que es doctrina recibida que los hombres tienen ideas innatas y ciertos caracteres originarios impresos en la mente desde el primer momento de su ser. Semejante opinión ha sido ya examinada por mí con detenimiento, y supongo que cuanto tengo dicho en el libro anterior será mucho más fácilmente admitido una vez que haya mostrado de dónde puede tomar el entendimiento todas las ideas que tiene, y por qué vías y grados pueden penetrar en la mente, para lo cual invocaré la observación y la experiencia de cada quien.

2. Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión. Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente con ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra: de la experiencia; he allí el fundamento de todo nuestro conocimiento, y de allí es de donde en última instancia se deriva. Las observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos o acerca de las operaciones internas de nuestra mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar. Esta son las dos fuentes del conocimiento de donde dimanan todas las ideas que tenemos o que podamos naturalmente tener.

3. Los objetos de la sensación, uno de los orígenes de las ideas. En primer lugar, nuestros sentidos, que tienen trato con objetos sensibles particulares, transmiten respectivas y distintas percepciones de cosas a la mente, según los variados modos en que esos objetos los afectan, y es así como llegamos a poseer esas ideas que tenemos del amarillo, del blanco, del calor, del frío, de lo blando, de lo duro, de lo amargo, de lo dulce, y de todas aquellas que llamamos cualidades sensibles. Cuando digo que eso es lo que los sentidos transmiten a la mente, quiero decir que ellos transmiten desde los objetos externos a la mente lo que en ella produce aquellas percepciones.

A esta gran fuente que origina el mayor número de las ideas que tenemos, puesto que dependen totalmente de nuestros sentidos y de ellos son transmitidas al entendimiento, la llamo sensación.

4. Las operaciones de nuestra mente, el otro origen de las ideas. Pero, en segundo lugar, la otra fuente de donde la experiencia provee de ideas al entendimiento es la percepción de las operaciones interiores de nuestra propia mente al estar ocupada en las ideas que tiene; las cuales operaciones, cuando el alma reflexiona sobre ellas y las considera, proveen al entendimiento de otra serie de ideas que no podrían haberse derivado de cosas externas: tales son las ideas de percepción, de pensar, de dudar, de creer, de razonar, de conocer, de querer y de todas las diferentes actividades de nuestras propias mentes, de las cuales, puesto que tenemos de ellas conciencia y podemos observarlas en nosotros mismos, recibimos en nuestro entendimiento ideas tan distintas como recibimos de los cuerpos que afectan a nuestros sentidos. Esta fuente de ideas la tiene todo hombre en sí mismo, y aunque no es un sentido, ya que no tiene nada que ver con objetos externos, con todo se parece mucho y puede llamársele con propiedad sentido interno. Pero, así como a la otra la llamé sensación, a ésta la llamo reflexión, porque las ideas que ofrece son sólo aquellas que la mente consigue al reflexionar sobre sus propias operaciones dentro de sí misma. Por lo tanto, en lo que sigue de este discurso, quiero que se entienda por reflexión esa advertencia que hace la mente de sus propias operaciones y de los modos de ellas, y en razón de los cuales llega el entendimiento a tener ideas acerca de tales operaciones. Estas dos fuentes, digo, a saber: las cosas externas materiales, como objetos de sensación, y las operaciones internas de nuestra propia mente, como objetos de reflexión, son, para mí, los únicos orígenes de donde todas nuestras ideas proceden inicialmente. Aquí empleo el término “operaciones” en un sentido amplio para significar, no tan sólo las acciones de la mente respecto a sus ideas, sino ciertas pasiones que algunas veces surgen de ellas, tales como la satisfacción o el desasosiego que cualquier idea pueda provocar.

ORIGEN DE LAS IDEAS

5. Todas nuestras ideas son o de la una o de la otra clase. Me parece que el entendimiento no tiene el menor vislumbre de alguna idea que no sea de las que recibe de unos de esos dos orígenes. Los objetos externos proveen a la mente de ideas de cualidades sensibles, que son todas esas diferentes percepciones que producen en nosotros: y la mente provee al entendimiento con ideas de sus propias operaciones. Si hacemos una revisión completa de todas estas ideas y de sus distintos modos, combinaciones y relaciones, veremos que contienen toda la suma de nuestras ideas, y que nada tenemos en la mente que no proceda de una de esas dos vías. Examine cualquiera sus propios pensamientos y hurgue a fondo en su propio entendimiento, y que me diga, después, si todas las ideas originales que tiene allí no son de las que corresponden a objetos de sus sentidos, o a operaciones de su mente, consideradas como objetos de su reflexión. Por más grande que se imagine el cúmulo de los conocimientos alojados allí, verá, si lo considera con rigor, que en su mente no hay más ideas que las que han sido impresas por conducto de una de esas dos vías, aunque, quizá,

combinadas y ampliadas por el entendimiento con una variedad infinita, como veremos más adelante.

6. Lo que se observa en los niños. Quien considere atentamente el estado de un niño recién llegado al mundo, tendrá escasos motivos para pensar que está repleto de las ideas que constituyen el material de sus conocimientos futuros. Se llega a proveer de estas ideas de manera gradual, y aunque las cualidades mas evidentes y familiares son las que se imprimen antes de que la memoria comience a llevar un registro del tiempo y del orden, es frecuente, con todo, que ciertas cualidades raras se presenten tan tarde que son pocos los hombres que no pueden recordar el tiempo en que las conocieron por vez primera; y si valiera la pena, no hay duda de que sería posible observar cómo un niño tiene muy pocas ideas, incluso de las comunes, antes de hacerse hombre. Pero como todos los que nacen en este mundo se hallan rodeados de cuerpos que continuamente y de manera diversa les afectan, una gran variedad de ideas son impresas en la mente de los niños, se tenga o no el cuidado de enseñárselas. La luz y los colores en todas partes se encuentran en una disposición constante de causar impresiones, con sólo que el ojo esté abierto; el sonido y algunas cualidades tangibles no dejan de afectar a los sentidos que le son propios, y de ese modo penetran en la mente. Sin embargo, creo que se concederá sin dificultad que, si se tuviera a un niño en un lugar en que sólo viera el negro y el blanco hasta hacerse hombre, no tendría más ideas del escarlata o del verde que la que podría tener del saber de un ostión o de la piña aquel que, desde su infancia, jamás hubiera probado estos alimentos.

DE LAS IDEAS

7. Los hombres tienen distintas ideas según la diferencia con los objetos que entran en contacto Por tanto, los hombres se proveen de mayor o menor ideas simples que proceden del exterior, según que los objetos con los que entran en contacto presenten mayor o menor variedad, lo mismo que sucede respecto a las ideas procedentes de las operaciones internas de la mente, según que el hombre sea más o menos reflexivo. Porque, si bien es cierto que quien contempla las operaciones de su mente no puede menos que tener ideas sencillas y claras sobre dichas operaciones, sin embargo, a no ser que vuelva su pensamiento en esa dirección para considerarlas atentamente, no llegará a tener mas ideas claras de esas operaciones de su mente y de todo lo que allí pueda observarse que las ideas particulares que podría tener de cualquier paisaje o de las partes y movimientos de un reloj, aquel que no dirija sus ojos hacia estos objetos y no repare cuidadosamente en sus partes. Puede suceder que el cuadro o el reloj estén situados de manera tal que todos los días pase junto a ellos, pero a pesar de ello tendrá una idea confusa de todas las partes de que éstos se componen, en tanto no se dedique a considerar cuidadosamente cada una en particular.

8. Las ideas de reflexión son más tardías porque requieren atención. Y aquí vemos la razón por la que es necesario que transcurra algún tiempo antes de que la mayoría de los niños tengan ideas sobre las operaciones de sus mentes, y por qué muchas personas no tienen, durante su vida, ninguna idea muy clara y perfecta de la mayor parte de esas operaciones. Porque, aunque estén incurriendo constantemente en la mente, sin embargo, como si se tratase de visiones flotantes, no imprimen huellas lo suficientemente profundas para dejar

en la mente ideas claras, distintas y duraderas hasta que el entendimiento, volviendo sobre sí mismo, reflexiona acerca de sus propias operaciones y las convierte en el objeto de su propia contemplación. Cuando los niños entran en el mundo, se hallan rodeados de casas nuevas, las cuales, por una constante solicitud de sus sentidos, están llamando continuamente a la mente hacia ellas obligándola a fijarse en lo nuevo, lo que produce un gusto por la variedad de objetos cambiantes. De esta suerte, los primeros años generalmente se emplean y distraen en mirar hacia fuera; y como, por otra parte, las ocupaciones de los hombres los llevan a familiarizarse con lo que se encuentra en el exterior, el niño crece con la atención constantemente dedicada a las sensaciones externas, y pocas veces se detiene a pensar en lo que ocurre en su interior, hasta que alcanza la madurez; y hay muchos que apenas lo hacen entonces.

ORIGEN DE LAS IDEAS

9. El alma comienza a tener ideas cuando empieza a percibir. Preguntar en qué momento tiene ideas un hombre es igual que preguntar cuándo comienza a percibir, ya que tener ideas y percibir son la misma cosa. Sé que es opinión aceptada que el alma siempre piensa, y que, mientras existe, constantemente tiene en sí misma una percepción actual de ciertas ideas, y que ese pensar actual es tan inseparable del alma como lo es del cuerpo la extensión actual. Sí esto es cierto, preguntar por el comienzo de las ideas de un hombre es lo mismo que inquirir por el comienzo de su alma; porque, según eso, el alma y sus ideas, como el cuerpo y su extensión, empezarán a existir al mismo tiempo.

10. El alma no piensa siempre, ya que esto no puede probarse. Pero que se suponga que el alma exista con anterioridad, o simultáneamente o después de los primeros rudimentos u organización, o al inicio de la vida en el cuerpo, es algo que dejo a la discusión de quienes lo hayan pensado más detenidamente que yo. Admito que soy de esos que poseen un alma obtusa que no se percibe a si misma en constante contemplación de ideas; ni tampoco imagino que sea más necesario el que la mente esté siempre reflexionando o que el cuerpo esté siempre en movimiento, ya que según concibo, la percepción de ideas es para el alma lo que el movimiento para el cuerpo: no su esencia, sino tan sólo una de sus operaciones, Por ello, por más que se suponga que la acción más propia del alma es el pensar, no hace falta, sin embargo, creer que siempre está pensando, que siempre está activa. Ese, tal vez, sea el privilegio del Autor infinito y Conservador de todas las cosas, «que nunca se adormece ni duerme; pero no es acorde con ningún ser finito, o por lo menos con el alma humana. Sabemos de manera cierta y por experiencia que algunas veces pensamos, y de aquí podemos extraer esta conclusión infalible: existe algo, en nosotros que tiene el poder de pensar; pero si piensa perpetuamente o no esa sustancia es algo de lo que no podemos estar mas seguros que lo que la experiencia nos informa. Porque afirmar que el pensar actual es esencial al alma e inseparable de ella, es caer en una petición de principio y no supone aportar ninguna prueba por medio de la razón, lo cual es necesario, cuando no se trata de una proposición por sí misma evidente. Pero que sea cierto que esta proposición «que el alma piensa siempre sea de suyo evidente y a la que todo el mundo asiente una vez la oye, es algo que dejo al dictado del género humano. Se pone en duda si pensé o no

durante toda la noche anterior; como es un asunto de hecho, se incurre en petición de principio al aducir como prueba una hipótesis sobre la cosa misma que se discute. De esta manera se podría probar cualquier cosa: bastaría suponer que todos los relojes piensan mientras se mueve el péndulo para probar de manera indudable que mi reloj estuvo pensando durante toda la noche anterior. Para quien no quiera mentir tiene que construir sus hipótesis sobre hechos y demostrarlas por medio de la experiencia sensible, y no establecer una presunción de hecho en favor de su hipótesis, es decir, suponer que el hecho es así. Semejante manera de probar se reduce a esto: es necesario admitir que estuve pensando durante toda la noche anterior porque otra persona supone que siempre estoy pensando, aun cuando yo mismo no pueda percibir que lo hago.

principio y no supone aportar ninguna prueba por medio de la razón, lo cual es necesario, cuando no se trata de una proposición por sí misma evidente. Pero que sea cierto que esta proposición «que el alma piensa siempre sea de suyo evidente y a la que todo el mundo asiente una vez la oye, es algo que dejo al dictado del género humano. Se pone en duda si pensé o no durante toda la noche anterior; como es un asunto de hecho, se incurre en petición de principio al aducir como prueba una hipótesis sobre la cosa misma que se discute. De esta manera se podría probar cualquier cosa: bastaría suponer que todos los relojes piensan mientras se mueve el péndulo para probar de manera indudable que mi reloj estuvo pensando durante toda la noche anterior. Para quien no quiera mentir tiene que construir sus hipótesis sobre hechos y demostrarlas por medio de la experiencia sensible, y no establecer una presunción de hecho en favor de su hipótesis, es decir, suponer que el hecho es así. Semejante manera de probar se reduce a esto: es necesario admitir que estuve pensando durante toda la noche anterior porque otra persona supone que siempre estoy pensando, aun cuando yo mismo no pueda percibir que lo hago.

Pero los hombres que aman sus opiniones no sólo son capaces de suponer lo que se está cuestionando, sino de alegar falsamente en materia de hecho. Pues de otra forma quien podría decir que es inferencia mía que una cosa no es, porque no somos conscientes de ella mientras dormimos». Yo no afirmo que no exista un alma en un hombre porque no sea consciente de ella mientras duermo; pero si digo que en ningún momento puede pensar, despierto o dormido, sin ser sensible de ello. Este ser sensible no es necesario respecto a ninguna cosa, con excepción de nuestros pensamientos, para los que es y será siempre necesario, en tanto que no podamos pensar sin tener conciencia de que pensamos.

11. El alma no es siempre consciente de que piensa. Admito que el alma en un hombre en estado de vigilia nunca está sin pensamiento, ya que esa es la condición de ese estado. Pero que el dormir sin soñar no sea una acepción que haga referencia al hombre en su totalidad, en mente y cuerpo, es algo que quizá merezca la pena que un hombre en estado de vigilia considere, pues no resulta fácil concebir que alguien piense sin ser consciente de ello. Si el alma piensa en un hombre dormido, sin tener conciencia de ello, pregunto si mientras piensa de ese modo tiene algún placer o dolor, o si es capaz de experimentar felicidad o tristeza. Estoy seguro de que no lo es más de lo que lo sería la cama o el suelo en que

descansa; porque ser feliz o desgraciado sin ser consciente de ello, me parece totalmente inconsecuente e imposible, O si acaso fuera posible que la mente pueda, mientras el cuerpo duerme, tener por su cuenta sus pensamientos, sus placeres y preocupaciones, su goce y su dolor, de los que el hombre no es consciente, es seguro que Sócrates dormido y Sócrates despierto no son la misma persona; sino que el alma de Sócrates mientras duerme, y Sócrates el hombre, compuesto de cuerpo y alma cuando está despierto, son dos personas; ya que el Sócrates no tiene conocimiento, ni le importa, de esa felicidad o miseria que su alma experimenta sola y por si mientras él duerme, sin que nada perciba de ello, y que le es tan extraño como la felicidad o miseria de un hombre en las Indias, cuya existencia desconoce totalmente. Porque si privamos de manera total nuestras acciones y sensaciones

de toda conciencia sobre ellas, especialmente del placer y del dolor y del remedio que siempre les acompaña, nos resultará difícil saber en qué parte radica la identidad personal.

12. Si un hombre que duerme piensa sin saberlo, el hombre dormido y el hombre despierto son dos personas. El alma dice estos hombres que piensa cuando duermen profundamente. Mientras piensa y percibe es capaz de experimentar con toda certeza delicia y turbación, así como otras percepciones cualesquiera. Pero todo esto lo tiene por su cuenta: el hombre dormido, desde luego, no tiene conciencia de ello. Supongamos, entonces, el alma de Cástor separada de su cuerpo mientras éste duerme; suposición que no resulta imposible a la gente con la que ahora discuto, y que concede vida de manera liberal a todos los animales distintos del hombre, al otorgarles un alma pensante. Esta gente no podrá juzgar, por tanto, como imposible o contradictorio que el cuerpo viva sin alma, ni tampoco que el alma subsista y piense o tenga percepción, separada del cuerpo, incluso percepciones de la felicidad o de la miseria. Supongamos, pues, que el alma de Cástor esté separada de su cuerpo mientras duerme, y que tenga sus pensamientos aparte. Supongamos, además, que escogiera como escenario de su pensar el cuerpo de otro hombre, el de Polux por ejemplo, que está dormida sin alma; pues si cuando Cástor duerme, su alma puede pensar aquello de que Cástor nunca será consciente, nada importa el lugar que su alma elija para pensar. Tenemos aquí, pues, los cuerpos de dos hombres con un alma para los dos, y supondremos que éstos despiertan y duermen de manera alternativa, de forma que el alma siempre piensa en el que esté despierto, y acerca de lo cual, el que duerma, no tenga jamás conciencia ni percepción alguna. Y ahora, pregunto, si Cástor y Polux, que sólo tienen un alma que piensa y percibe en uno de los dos aquello de lo que no tiene conciencia ni se preocupa del otro, no son dos personas tan diferentes como lo fueron Cástor y Hércules, o Sócrates y Platón, y si no podrá suceder que uno de ellos sea muy feliz y el otro totalmente desgraciado. Por idéntica razón, los que creen que el alma puede pensar aparte sobre algo de lo que el hombre no es consciente, hacen dos personas distintas del alma y del hombre; ya que supongo que nadie tratará de hacer consistir la identidad de las personas en que el alma esté unida a un mismo número de partículas de materia, pues si esto fuera necesario para la identidad, sería imposible, en el fluir constante de las partículas de nuestro cuerpo, que ningún hombre pudiera ser la misma persona dos días o dos momentos seguidos

DE LAS IDEAS

13. Es imposible convencer de que piensan a los que duermen sin soñar. Me parece, por tanto, que la doctrina de los que enseñan que el alma siempre está pensando se tambalea ante cada cabeceo soñoliento. Es una realidad que a quienes les sucede que alguna vez duermen sin soñar les es imposible llegar a convencerse de que sus pensamientos han estado ocupados, a veces durante cuatro horas, sin darse cuenta de ello; y si se les sorprende en el acto mismo, despertándolos en la mitad de esa contemplación soñolienta, nunca pueden dar la menor cuenta de ella.

14. Inútilmente se aducirá que esos hombres sueñan sin recordarlo. Se dirá, quizá, que el alma piensa hasta en los momentos de sueño más profundo, pero que la memoria no lo retiene. Pero parece difícil concebir que el alma de un hombre dormido pueda estar ocupada en un momento en pensar, y que, en otro momento, cuando el hombre esta despierto, no consiga recordar ninguno de esos pensamientos, y esto es algo que requeriría una prueba más convincente que la pura afirmación para que se pudiera creer. Porque, ¿quien puede imaginar, sin más ni más, y tomando sólo como base una afirmación, que los hombres piensan durante toda la vida, durante varias horas al día sobre algo que, cuando se les pregunta incluso en medio del acto, no guardan el menor recuerdo? Creo que la mayoría de los hombres pasan gran parte del tiempo en el que duermen sin soñar. Yo conocí una vez a un hombre, educado en las letras y de no mala memoria, que me dijo que en toda su vida jamás había soñado hasta que tuvo unas calenturas de las que acababa de sanar, lo cual le ocurrió hacia los veinticinco o 26 años de edad. Supongo que se podrán encontrar en el mundo más casos similares a ese; por lo menos cada quién encontrará, entre sus conocidos, ejemplos de personas que pasan la mayoría de sus noches sin soñar

ORIGEN DE LAS IDEAS

15. De acuerdo con está hipótesis, los pensamientos de un hombre dormido tendrían que ser en extremo racionales. Pensar con frecuencia, y jamás retener lo que se piensa ni por un momento, es una manera pensar muy inútil. Y el alma en semejante estado del pensar excede en bien poco, si acaso, a un espejo que recibe continuamente una multiplicidad de imágenes o ideas, pero sin retener ninguna: desaparecen y se esfuman sin dejar ninguna huella. En nada aprovecha el espejo tales ideas, ni semejantes pensamientos el alma. Tal vez se podrá decir que en un hombre en estado de vigilia se emplean los materiales del cuerpo y se usan en el pensar, y que se retiene el recuerdo de los pensamientos por las impresiones que se graban en el cerebro y por las huellas que quedan una vez que han pasado; pero que respecto al pensar del alma de que el hombre no es consciente cuando duerme, el alma piensa aparte, y al no emplear las órganos del cuerpo, no deja ninguna impresión y, por tanto, ningún recuerdo de tales pensamientos. Para no aducir una vez más con lo absurdo de dos personas distintas que de esta suposición se sigue, contesto que sean

cuales fueren las ideas que puede recibir la mente y que pueda considerar sin ayuda del cuerpo es razonable concluir que podría también retenerlas sin ese auxilio, ya que de otro modo el alma, o cualquier espíritu separado, obtendría al pensar un beneficio muy exiguo. Si carece del recuerdo de sus propios pensamientos; si no puede almacenarlos para su provecho, ni recordarlos cuando quiera; si no puede reflexionar sobre lo pasado y beneficiarse de sus experiencias previas, de sus razonamientos y de sus consideraciones, ¿con qué fin piensa? Quienes, según esto, hacen del alma una cosa pensante, no hacen de ella un ser mucho más noble que aquellos a quienes ésos condenan por creer que el alma no es sino la parte más sutil de la materia. Porque, en resumen, son tan útiles y le prestan iguales beneficios al sujeto los rasgos trazados en el polvo y que el primer soplo de aire borra, o las impresiones realizadas en un montón de átomos o espíritus animales, que los pensamientos de un alma que se extinguen al ser pensados, y que, una vez fuera de su vista, desaparecen para siempre sin dejar ninguna memoria detrás de ellos. La naturaleza nunca puede realizar cosas excelentes para usos bajos o para ningún uso; y apenas puede concebirse que nuestro Creador, infinitamente sabio, nos haya dotado de tan admirable facultad como es la potencia de pensar, la facultad que más se acerca a la excelencia de su propio e incomprensible ser, para que se emplee de manera tan ociosa e inútil, al menos durante una cuarta parte del tiempo que está aquí, en pensar constantemente sin recordar ninguno de sus pensamientos, y sin que resulte provechoso para ella ni para los demás, ni en modo alguno útil a ninguna otra parte de la Creación. Si lo examinamos, pienso que encontremos que el movimiento de la materia bruta e insensible pueda ser en parte alguna del Universo de tan poca utilidad y tan completamente desperdiciado.

DE LAS IDEAS

16. Ciertamente, mientras dormimos, existen casos de percepción en los que retenemos el recuerdo de esos pensamientos. Pero cuan extravagantes e incoherentes son en su mayor parte, y que poco en consonancia con la perfección y el orden propio de un ser racional, no hace falta decírselo a quienes están familiarizados con los sueños. Y gustosamente querría que se me dijera, sobre este particular, si el alma, cuando piensa de este modo por su cuenta y como quien dice separada del cuerpo, actúa o no menos racionalmente que cuando está unida a él. Si sus pensamientos separados son menos racionales, entonces esta gente tendrá que afirmar que el alma debe al cuerpo la perfección del pensar racional; si no es así, resulta sorprendente que nuestros sueños, en su mayor parte, sean tan frívolos e irracionales, y que el alma no retenga nada de sus más racionales soliloquios y meditaciones.

17. *Según esta hipótesis*, el alma tendrá ideas que no se originan ni en la sensación ni en la reflexión, de las que no existe ninguna apariencia. Asimismo quisiera que me dijeran, aquellos que afirman de manera tan confiada que el alma siempre está pensando qué son esas ideas que están en el alma de un niño, antes o justo en el momento de la unión con el cuerpo, antes de que haya recibido, por vía de sensación, ninguna idea, Según me parece, las sueños del hombre dormido se fabrican con las ideas del despierto, aunque en su mayor parte estas ideas se hilen de un modo extraño, Y sería extraño si el alma tuviera ideas

propias no provenientes de la sensación o de la reflexión (como tendría que tenerlas, si pensara antes de recibir ninguna impresión del cuerpo), que nunca, en su pensar privado (tan privado, que ni el mismo hombre lo percibe), que no conservara ninguna de esas ideas en el preciso momento en que despierta de ellas. Y de ese modo proporciona al hombre el placer de nuevos hallazgos. Pero ¿a quien podrá parecerle razonable que el alma, sumergida en su retiro durante el sueño, haya pensado durante tantas horas, y que, sin embargo, nunca repare en alguna de esas ideas que no tomó prestadas ni de la sensación ni de la reflexión, o por lo menos que no mantenga el recuerdo de ninguna, excepto de aquellas que, por ser ocasionadas por el cuerpo, necesariamente serán menos naturales para un espíritu? Es extraño que el alma ni una sola vez en toda la vida del hombre recuerde ninguno de sus pensamientos puros y originarios; ninguna de esas ideas que tuvo antes de que tomara nada prestado al cuerpo, y que nunca le ofrezca, cuando está despierto, ninguna idea diferente de las que retiene el olor del recipiente en que está encerrada, es decir, de las que derivan de manera clara de su origen de la unión entre el alma y el cuerpo. Si el alma piensa constantemente y, por tanto, ha tenido ideas antes de unirse al cuerpo o antes de haber recibido ninguna idea de este, no es de suponer sino que durante el sueño tendría que recordar las ideas que le son originales, y que, durante esa incomunicación con el cuerpo mientras piensa por si sola, las ideas en que se ocupa tendrían que ser, por lo menos algunas veces, esas ideas más naturales y análogas que tuvo en si misma, y que no proceden ni del cuerpo ni de una reflexión sobre sus operaciones propias sobre las ideas así derivadas. Ahora bien, puesto que el hombre en estado de vigilia nunca recuerda aquellas ideas, es necesario concluir de esta hipótesis o bien que el alma recuerda algo que el hombre no

recuerda, o bien que la memoria pertenece solamente a aquellas ideas que proceden del cuerpo o de las operaciones de la mente acerca de ellas

18. *¿Cómo puede alguien saber que el alma piensa siempre?* ¿Como no es una proposición de suyo evidente, requiere una demostración? Me gustaría también que aquellos que afirman de manera tan confiada que el alma humana, o lo que es lo mismo el hombre, siempre piensan, me dijeran cómo pueden saberlo. Es más, «que me digan de qué forma pueden llegar a saber que ellos mismos piensan, puesto que ellos no lo perciben». Mucho me temo que, seguramente, se trata de una mera afirmación sin pruebas y de un conocimiento sin percepción. Sospecho que se trata de una noción ambigua que se ha arbitrado para servir a una hipótesis, y, en manera alguna de una de esas verdades claras cuya propia evidencia nos obliga a aceptarlas, o que no nos permite negar sin atrevimiento la experiencia común. Porque lo más que puede aceptarse a su favor es que seguramente el alma piensa siempre, pero que no siempre puede guardar el pensamiento en la memoria. Yo afirmo que es igualmente posible que el alma no piensa siempre, y mucho más probable que a veces no piense, que el que lo haga con frecuencia durante un largo espacio de tiempo, sin ser consciente de que ha pensado, en el momento inmediato siguiente.

DE LAS IDEAS

19. *Es muy improbable que un hombre este ocupado en pensar y, que, sin embargo, no lo retenga inmediatamente después* imaginar que el alma piensa sin que el hombre lo perciba es, según ya se demostró, hacer dos personas de un solo hombre. Y si se considera cuidadosamente la manera en que estos hombres se expresan, uno estaría tentado a sospechar que eso es exactamente lo que quiero decir. Porque aquellos que afirman que el alma siempre piensa, jamás dicen, al menos que yo recuerde, que un hombre piense siempre. Pero ¿puede pensar el alma sin que el hombre lo haga?, o ¿acaso puede pensar el hombre: sin ser consciente de ello? Esto tal vez parecería un trabalenguas en boca de otros. Si afirman que el hombre piensa constantemente, pero que no tiene siempre conciencia de ello, lo mismo podrían decir que su cuerpo es extenso, pero que no tiene partes. Porque es tan absolutamente ininteligible afirmar que un cuerpo es extenso sin partes, como el decir que alguien piensa sin ser consciente de ello, o sin darse cuenta de que lo hace. Los que así se expresan podrán afirmar con idéntica razón, si su hipótesis lo requiere, que un hombre esta continuamente hambriento, pero que no siempre siente el hambre, ya que el hambre consiste precisamente en esa sensación del mismo modo que el pensar consiste en tener conciencia de que uno lo hace. Y yo preguntaría a aquellos que afirman que un hombre siempre tiene conciencia de que piensa cómo lo saben, ya que el tener conciencia es la percepción de lo que pasa en la propia mente de un hombre. ¿Acaso puede otro hombre advertir que yo tengo conciencia de algo, cuando yo no lo percibo en sí mismo? En esto, el conocimiento del hombre no puede ir más lejos de su experiencia. Despertad a un hombre de un sueño profundo y preguntarle qué es lo que pensaba en ese momento. Si el mismo no tiene conciencia de haber estado pensando en nada, tendrá que ser un adivino muy notable de pensamientos el que pueda asegurarle que estaba pensando. ¿No podría, con mayor razón, asegurarle que no dormía? Esto excede toda filosofía, y supone nada menos que una revelación el que otro descubra en mi mente alguna idea, cuando yo no hallo ninguna en ella. Y necesitarán una vista muy penetrante aquellos que puedan ver con certeza que yo pienso, cuando yo mismo no puedo percibirlo y cuando afirmo que no pienso; éstos, sin embargo, ven que los perros y los elefantes no piensan cuando nos ofrecen todas las demostraciones que se puedan imaginar de lo contrario, excepto el decirnos que piensan. No faltará quien sospeche que esto supone dar un paso más allá de las pretensiones de los hermanos de la Rosa-Cruz, ya que parece más fácil hacerse invisible a los demás que el hacer visible para mí los pensamientos de otro, cuando no lo son para él mismo.

ORIGEN DE LAS IDEAS

Pero basta definir el alma como una sustancia que siempre piensa, y asunto concluido. Si semejante definición goza de alguna autoridad, no sé para que fin pueda servir si no es para hacer que muchos hombres sospechen que carecen de alma, ya que se dan cuenta que buena parte de sus vidas transcurren sin estar pensando. Porque, que yo sepa, no hay definición, ni suposiciones de ninguna secta con el suficiente peso como para destruir lo

que enseña una experiencia constante; y quizás sea la presunción de saber lo que está más allá de lo que percibimos lo que origina tanta inútil disputa y tanto ruido en el mundo.

20. *Si observamos, en los niños no hay prueba de ideas diferentes de las que origina la sensación o la reflexión.* No veo, por tanto, ninguna razón para creer que el alma piensa antes de que los sentidos le hayan proporcionado ideas sobre las que reflexionar; puesto que el número de esas ideas aumenta y las mismas se retienen, sucede que el alma, gracias al ejercicio, perfecciona su facultad de pensar en sus diversas partes; así como, más tarde, combinando esas ideas y reflexionando sobre sus propias operaciones, aumenta el caudal de ideas lo mismo que su habilidad para recordar, imaginar, razonar y otras maneras de pensar.

21. Quien se deje llevar de la observación y la experiencia, y no se empeñe en convertir sus propias hipótesis en reglas de la naturaleza, podrá advertir en un recién nacido escasas señales de un alma habituada a pensar, y menos aún hallara en él muestras de raciocinio. Es difícil imaginar, sin embargo, que el alma racional piense tanto y que no raciocine para nada. Y aquel que considere que los niños recién llegados al mundo ocupan la mayor parte de su tiempo durmiendo, y rara vez están despiertos, excepto cuando el hambre les hace pedir el pecho, o cuando algún dolor (la más inoportuna de las sensaciones) o alguna otra impresión violenta en el cuerpo obliga a la mente a percibirlo y a prestarle atención; digo que quien considere esto tendrá motivo, quizá, para imaginar que el feto en el seno materno no se diferencia mucho del estado de un vegetal», sino que pasa la mayor parte de su tiempo sin percepciones o pensamientos, sin hacer otra cosa que dormir en un lugar donde no necesita buscar su alimento, rodeado de un líquido siempre igualmente agradable y casi siempre a una misma temperatura; donde los ojos carecen de luz, y donde los oídos, al ser tan grande el aislamiento, no son vulnerables a los ruidos y donde existe poca o ninguna variedad o cambio de objetos que puedan afectar a los sentidos.

DE LAS IDEAS

22. Seguid a un niño desde su nacimiento y observad las modificaciones que causa el tiempo, y podréis ver que a medida que el alma se abastece más y más de ideas pos medio de los sentidos llega a estar más y más despierta: piensa más, cuanto más materia tiene en que pensar. Pasado algún tiempo, empieza a reconocer los objetos que, por serle más habituales, han dejado una impresión duradera. De esta manera llega a conocer de manera gradual a las personas que trata diariamente y diferenciarlas de los extraños; lo que es ejemplo u efecto de que empieza a retener y a distinguir aquellas ideas que los sentidos le comunican. Y de este modo podemos observar cómo la mente se perfecciona, de manera gradual, en esas facultades y cómo marcha hacia el desarrollo de aquellas otras que consisten en ampliar, componer y abstraer sus ideas, y en raciocinar y reflexionar sobre la totalidad de esas ideas y de otras acerca de las cuales podré hablar más detenidamente en adelante.

23. Si, pues, ¡cuándo empieza a tener ideas un hombre? Creo que la verdadera contestación empieza cuándo tiene por vez primera una sensación. Porque visto que, según parece, no existen ideas en la mente antes de que se las comuniquen los sentidos, pienso que las ideas en el entendimiento son simultáneas a la sensación, que es una impresión hecha en alguna parte del cuerpo, de tal índole que provoca alguna percepción en el entendimiento. Estas impresiones que producen en nuestros sentidos los objetos externos son aquello en lo que la mente parece primero ocuparse en las operaciones que denominamos percepción, recuerdo, consideración, raciocinio, etc.

24. *El origen de todo nuestro conocimiento*. Con el tiempo, la mente llega a reflexionar sobre sus propias operaciones en torno a las ideas adquiridas por la sensación, y de ese modo acumula una nueva serie de ideas, que son las que yo llamo ideas de reflexión. Estas son las impresiones que en nuestros sentidos hacen los objetos exteriores, impresiones extrínsecas a la mente; y sus propias operaciones, que responden a potencias intrínsecas que le pertenecen de manera exclusiva, operaciones que, cuando son motivo de una reflexión por la mente misma se convierten a sí mismas en objetos de su contemplación, son, como dije, el origen de todo nuestro conocimiento. De esta manera, la primera capacidad del intelecto humano radica en que la mente está conformada para recibir las impresiones que en ella producen bien los objetos exteriores a través de los sentidos, bien sus propias operaciones, cuando reflexiona sobre ellas.

IDEAS SIMPLES

Tal es el primer caso que todo hombre da hacia el descubrimiento de cualquier hecho, y ésa es la base sobre la que ha de construir todas esas nociones que debe poseer en este mundo de manera natural. Todos esos extensos pensamientos que se elevan sobre las nubes y que alcanzan las alturas del mismo cielo tienen su origen y su base en aquel cimiento, y en toda esa inmensa extensión que recorre la mente cuando se entrega a sus apartadas especulaciones que, al parecer, tanto la elevan, y no excede ni en un ápice el alcance de esas ideas que la sensación y la reflexión le han ofrecido como objetos de su contemplación.

25. Ordinariamente el entendimiento es pasivo en la recepción de las ideas simples. A este respecto, el. entendimiento es meramente pasivo y no está a su alcance el poseer o no esos rudimentos, o, como quien dice, esos materiales de conocimiento. Porque, se quiera o no, en la mayoría de los casos los objetos de nuestros sentidos imponen a nuestra mente las ideas que le son particulares; y las operaciones de nuestra mente no permiten que estemos sin ninguna noción sobre ellas, por muy oscuras que sean. Ningún hombre puede permanecer en absoluta ignorancia de lo que hace cuando piensa. A estas ideas simples», que, cuando se ofrecen a la mente, el entendimiento es tan incapaz de rechazar o de alterar una vez impresas, o de borrar y fabricar una nueva, como lo es un espejo de rechazar, cambiar, o extinguir las imágenes o ideas que producen en él los objetos que se le ponen delante. Puesto que los cuerpos que nos rodean afectan de maneras diferentes a nuestros órganos, la mente está obligada a recibir esas impresiones, no puede evitar la percepción de las ideas que llevan consigo.

Introducción

Crítica de la razón pura

Immanuel Kant

Sobre la vida, el carácter y el contexto del autor

Immanuel Kant nació en Königsberg el 22 de abril de 1724. Creció en el espíritu del movimiento pietista. Al terminar sus estudios universitarios Kant aceptó una plaza de preceptor; período de su vida que duró unos siete u ocho años, hasta 1755, año en el cual consiguió el grado que llamaríamos doctorado y el título de Profesor Privado. Llevó una vida tranquila dedicada al estudio y la reflexión No viajó, ni fue un hombre de mundo. No salió en toda su vida de la Prusia Oriental. Kant fue simplemente un excelente profesor de la universidad, nada célebre, de una ciudad provinciana, famoso por ser metódico y puntual. Contrasta su vida tranquila, con la grandeza e influencia de su pensamiento. Murió el 12 de febrero de 1804.El contexto histórico donde aparece es conocido como la Ilustración. Este fue un movimiento de ideas que se sitúa en el siglo XVIII. Fue en Inglaterra donde surgieron las primeas ideas ilustradas. En Francia donde se llevaron a la práctica sociopolítica. Y en Alemania donde maduraron con Kant. Con este autor se obtiene la expresión más depurada y filosófica de la actitud y exigencias de la Ilustración, que proponía el *¡Sapere aude!*,*Atrévete a pensar por ti mismo!*

Sobre la temática y la influencia de la obra

El punto de partida de Kant consiste en dos hechos fundamentales de los cuales el espíritu humano está absolutamente cierto: el hecho de la ciencia y el hecho de la moral. Existen conocimientos verdaderos y existen obligaciones morales. Unos y otros se imponen por sí mismos a toda conciencia racional. Por tanto, partiendo de estos dos hechos Kant no se pregunta si son posibles la ciencia y la moral, puesto que admite el hecho de su existencia. Lo que se pregunta es cómo son posibles, es decir, qué principios o condiciones hacen posibles la ciencia y la moral. Son como dos reinos: el reino de la naturaleza y el de la libertad.

Kant va a insistir en la separación que debe hacerse entre dichos ámbitos, uno para la razón teórica o especulativa y otro para la razón práctica. Kant llama *"Pura*" a la razón que no está mezclada con nada empírico. Para ello elabora las *Críticas de la Razón Pura y Práctica*. Se trata de establecer el uso crítico de la propia razón. No hay dos "razones" la teórica y la práctica, sino una sola razón con dos usos: el uso teórico y el práctico. De esta manera Kant resolvió el conflicto existente en su tiempo entre las ideas del racionalismo y las del empirismo con respecto a la naturaleza del conocimiento. Cabe decir sin exageraciones que casi toda la historia de la filosofía continental y americana desde Kant

puede considerarse como la historia del influjo de la *Crítica de la Razón Pura.* El Idealismo alemán con sus representantes principales Schelling y Hegel reaccionaron críticamente frente al dualismo de la filosofía teórica de Kant en el plano de la teoría del conocimiento y por eso su sistema puede entenderse como sugerencias de solución y superación definitiva de las aporías de la razón pura. Por otra parte, con la corriente del neokantismo desde mediados del siglo XIX se introdujo una nueva reconstrucción intensiva y una continuación recreadora de la filosofía de Kant, movimiento que se orientó principalmente por la *Crítica de la Razón Pura.*

Sobre el texto

La Crítica de la Razón Pura contiene su Idealismo Trascendental, es decir, su proyecto de superación de la vieja metafísica como ciencia imposible, sustituida aquí por una investigación en torno a las condiciones de posibilidad y los límites de nuestras facultades de conocimiento. La pregunta fundamental planteada en esta obra es la posibilidad de establecer juicios sintéticos (es decir, que añadan información, a diferencia de los analíticos) y a priori (con valor universal, no contingente), cuya posibilidad para las matemáticas y la física alcanzó a demostrar, pero no para la metafísica.

La obra aparece en una primera edición de 1781, y en 1787 publica una segunda edición en 1787 donde suprime algunas partes y añade otras nuevas. La primera se conoce como la edición "A", mientras que la segunda se suele denominar edición "B". El "*Prólogo*" que Kant puso a esta edición B es la que tenemos delante y que vamos a tratar de analizar.

Dra. Lucila Rubio Jiménez

Crítica de la razón pura

Immanuel Kant

Introducción

I. DISTINCIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO PURO Y EL EMPÍRICO[A]

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿cómo podría ser despertada a actuar la facultad de conocer sino mediante objetos que afectan a nuestros sentidos y que ora producen por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento la capacidad[1] del entendimiento para comparar estas representaciones, para enlazarlas o separarlas y para elaborar de este modo la materia bruta de las impresiones sensibles con vistas a un conocimiento de los objetos denominamos.

A [Texto de A:]

I. IDEA DE LA FILOSOFÍA TRASCENDENTAL

La experiencia es, sin ninguna duda, el primer producto surgido de nuestro entendimiento al elaborar éste la materia bruta de las impresiones sensibles. Por ello mismo es la primera enseñanza y constituye, en su desarrollo, una fuente tan inagotable de informaciones nuevas, que nunca faltará la concatenación entre todos los nuevos conocimientos que se produzcan en el futuro y que puedan reunirse sobre esta base. Sin embargo, nuestro entendimiento no se reduce al único terreno de la experiencia. Aunque ésta nos dice qué es lo que existe, no nos dice que tenga que ser necesariamente así y no de otra forma. Precisamente por eso no nos da la verdadera universalidad, y la razón, tan deseosa de este tipo de conocimientos, más que satisfecha, queda incitada por la experiencia. Dichos conocimientos universales, que, a la vez, poseen el carácter de necesidad interna, tienen que ser por sí mismos, independientemente de la experiencia, claros y ciertos.

[1] Leyendo, de acuerdo con la quinta edición, *Verstandesfähigkeit* en lugar de *Verstandestätigkeit* (N. del T.)

Por ello se los llama conocimientos *a priori*. Por el contrario, lo tomado simplemente de la experiencia se conoce sólo, como se dice, *a posteriori*, o de modo empírico.

Ahora bien, nos encontramos con algo muy singular: incluso entre nuestras experiencias se mezclan conocimientos que han de tener su origen *a priori* y que tal vez sólo sirven para dar cohesión a nuestras representaciones de los sentidos. En efecto, si eliminamos de las experiencias lo que pertenece a los sentidos, quedan todavía ciertos conceptos originarios y algunos juicios deriva- dos de éstos que tienen que haber surgido enteramente *a priori*, independientemente de la experiencia, ya que hacen que pueda decirse —o, al menos, que se crea que puede decirse— de los objetos que se manifiestan a los sentidos más de lo que la simple experiencia enseñaría y que algunas afirmaciones posean verdadera universalidad y estricta necesidad, cualidades que no puede proporcionar el conocimiento meramente empírico

Nado experiencia? Por consiguiente, *en el orden temporal*, ningún conocimiento precede a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella.

Pero, aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo él *de* la experiencia. En efecto, podría ocurrir que nuestro mismo conocimiento empírico fuera una composición de lo que recibimos mediante las impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer produce (simplemente motivada por las impresiones) a partir de sí misma. En tal supuesto, no distinguiríamos esta adición res- pecto de dicha materia fundamental hasta tanto que un prolongado ejercicio nos hubiese hecho fijar en ella y nos hubiese adiestrado para separarla.

Consiguientemente, al menos una de las cuestiones que se hallan más necesitadas de un detenido examen y que no pueden despacharse de un plumazo es la de saber si existe semejante conocimiento independiente de la experiencia e, incluso, de las impresiones de los sentidos. Tal conocimiento se llama *a priori* y se distingue del empírico, que tiene fuentes *a posteriori*, es decir, en la experiencia.

De todas formas, la expresión *a priori* no es suficientemente concreta para caracterizar por entero el sentido de la cuestión planteada. En efecto, se suele decir de algunos conocimientos derivados de fuentes empíricas que somos capaces de participar de ellos o de obtenerlos *a priori*, ya que no los derivamos inmediatamente de la experiencia, sino de una regla universal que sí es extraída, no obstante, de la experiencia. Así, decimos que alguien que ha socavado los cimientos de su casa puede saber *a priori* que ésta se caerá, es decir, no necesita esperar la experiencia de su caída de hecho. Sin embargo, ni siquiera

podría saber esto enteramente *a priori*, pues debería conocer de antemano, por experiencia, que los cuerpos son pesados y que, consiguientemente, se caen cuando se les quita el soporte.

En lo que sigue entenderemos, pues, por conocimiento *a priori* el que es absolutamente independiente de toda experiencia, no el que es independiente de esta o aquella experiencia. A él se opone el conocimiento empírico, el que sólo es posible aposteriori, es decir, mediante la experiencia. Entre los conocimientos *a priori* reciben el nombre de puros aquellos a los que no se ha añadido nada empírico. Por ejemplo, la proposición

«Todo cambio tiene su causa» es *a priori*, pero no pura, ya que el cambio es un concepto que sólo puede extraerse de la experiencia.

II. ESTAMOS EN POSESIÓN DE DETERMINADOS CONOCIMIENTOS *A PRIORI* QUE SE HALLAN INCLUSO EN EL ENTENDIMIENTO COMÚN[1]

Se trata de averiguar cuál es el criterio seguro para distinguir el conocimiento puro del conocimiento empírico. La experiencia nos enseña que algo tiene estas u otras características, pero no que no pueda ser de otro modo. En consecuencia, si se encuentra, *en primer lugar*, una proposición que, al ser pensada, es simultáneamente *necesaria*, tenemos un juicio *a priori*. Si, además, no deriva de otra que no sea válida, como proposición necesaria, entonces es una proposición absolutamente *a priori*. En *segundo lugar*, la experiencia nunca otorga a sus juicios una *universalidad* verdadera o estricta, sino simplemente supuesta o comparativa (inducción), de tal manera que debe decirse propiamente: de acuerdo con lo que hasta ahora hemos observado, no se encuentra excepción alguna en esta o aquella regla. Por consiguiente, si se piensa un juicio con estricta universalidad, es decir, de modo que no admita ninguna posible excepción, no deriva de la experiencia, sino que es válido absolutamente *a priori*. La universalidad empírica no es, pues, más que una arbitraria extensión de la validez: se pasa desde la validez en la mayoría de los casos a la validez en todos los casos, como ocurre, por ejemplo, en la proposición «Todos los cuerpos son pesados». Por el contrario, en un juicio que posee esencialmente universalidad estricta ésta apunta a una especial fuente de conocimiento, es decir, a una facultad de conocimiento *a priori*. Necesidad y universalidad estricta son, pues, criterios seguros de un conocimiento *a priori* y se hallan inseparablemente ligados entre sí.

INTRODUCCIÓN DE KANT

Pero, dado que en su aplicación es, de vez en cuando, más fácil señalar la limitación empírica de los juicios que su contingencia, o dado que a veces es más convincente mostrar la ilimitada universalidad que atribuimos a un juicio que la necesidad del mismo, es aconsejable servirse por separado de ambos criterios, cada uno de los cuales es por sí solo infalible.

Es fácil mostrar que existen realmente en el conocimiento humano semejantes juicios necesarios y estrictamente universales, es decir, juicios puros *a priori*. Si queremos un ejemplo de las ciencias, sólo necesitamos fijarnos en todas las proposiciones de las matemáticas. Si queremos un ejemplo extraído del uso más ordinario del entendimiento, puede servir la proposición «Todo cambio ha de tener una causa». Efectivamente, en ésta última el concepto mismo de causa encierra con tal evidencia el concepto de necesidad de conexión con un efecto y el de estricta universalidad de la regla, que dicho concepto desaparecería totalmente si quisiéramos derivarlo, como hizo Hume, de una repetida asociación entre lo que ocurre y lo que precede y de la costumbre (es decir, de una necesidad meramente subjetiva), nacida de tal asociación, de enlazar representaciones. Podríamos también, sin acudir a tales ejemplos para demostrar que existen en nuestro conocimiento principios puros *a priori*, mostrar que éstos son indispensables para que sea posible la experiencia misma y, consiguientemente, exponerlos *a priori*. Pues

¿de dónde sacaría la misma experiencia su certeza si todas las reglas conforme a las cuales avanza fueran empíricas y, por tanto, contingentes? De ahí que difícilmente podamos considerar tales reglas como primeros principios. A este respecto nos podemos dar por satisfechos con haber establecido como un hecho el uso puro de nuestra facultad de conocer y los criterios de este uso. Pero no solamente encontramos un origen *a priori* entre juicios, sino incluso entre algunos conceptos. Eliminemos gradualmente de nuestro concepto empírico de *cuerpo* todo lo que tal concepto tiene de empírico: el color, la dureza o blandura, el peso, la misma impenetrabilidad. Queda siempre el espacio que dicho cuerpo (desaparecido ahora totalmente) ocupaba. No podemos eliminar este espacio. Igualmente, si en el concepto empírico de un objeto cualquiera, corpóreo o incorpóreo, suprimimos todas las propiedades que nos enseña la

experiencia, no podemos, de todas formas, quitarle aquélla mediante la cual pensamos dicho objeto como *sustancia* o como *inherente* a una sustancia, aunque este concepto sea más determinado que el de objeto en general. Debemos, pues, confesar, convencidos por la necesidad con que el concepto de sustancia se nos impone, que se asienta en nuestra facultad de conocer *a priori*.

III. LA FILOSOFÍA NECESITA UNA CIENCIA QUE DETERMINE LA POSIBILIDAD, LOS PRINCIPIOS Y LA EXTENSIÓN DE TODOS LOS CONOCIMIENTOS *A PRIORI*[1]

Más importancia [que todo lo anterior] tiene el hecho de que algunos conocimientos abandonen incluso el campo de toda experiencia posible y posean la apariencia de extender nuestros juicios más allá de todos los límites de la misma por medio de conceptos a los que ningún objeto empírico puede corresponder.

Y es precisamente en estos últimos conocimientos que traspasan el mundo de los sentidos y en los que la experiencia no puede proporcionar ni guía ni rectificación donde la razón desarrolla aquellas investigaciones que, por su importancia, nosotros consideramos como más sobresalientes y de finalidad más relevante que todo cuanto puede aprender el entendimiento en el campo fenoménico. Por ello preferimos afrontarlo todo, a un riesgo de equivocarnos, antes que abandonar tan urgentes investigaciones por falta de resolución, por desdén o por indiferencia. [Estos inevitables problemas de la misma razón pura son: *Dios*, la *libertad* y la *inmortalidad*. Pero la ciencia que, con todos sus aprestos, tiene por único objetivo final el resolverlos es la metafísica. Esta ciencia pro- cede inicial mente de forma *dogmática*, es decir, emprende confiadamente la realización de una tarea tan ingente sin analizar de antemano la capacidad o incapacidad de la razón para llevarla a cabo.]

Ahora bien, parece natural que, una vez abandonada la experiencia, no se levante inmediatamente un edificio a base de conocimientos cuya procedencia ignoramos y a cuenta de principios de origen desconocido, sin haberse cerciorado previamente de su fundamentación mediante un análisis cuidadoso. Parece obvio, por tanto, que [más bien] debería suscitarse antes la cuestión relativa a cómo puede el entendimiento adquirir todos esos conocimientos a priori y a cuáles sean la extensión, la legitimidad y el valor de los mismos. De hecho, nada hay más natural, si por la palabra natural[2] se entiende lo que se podría razonablemente esperar que sucediera. Pero, si por natural entendemos lo que normalmente ocurre, nada hay más natural ni comprensible que el hecho de que esa investigación haya quedado largo tiempo desatendida. Pues una parte de dichos conocimientos, [como] los de la matemática, gozan de confianza desde hace mucho, y por ello hacen concebir a otros conocimientos halagüeñas perspectivas, aunque éstos otros sean de naturaleza completamente distinta. Además, una vez traspasado el círculo de la experiencia, se tiene la plena seguridad de no ser *refutado* por ella. Es tan grande la atracción que sentimos por ampliar nuestros conocimientos, que sólo puede parar nuestro avance el tropiezo con una contradicción evidente. Pero tal contradicción puede evitarse por el simple medio de elaborar con cautela las ficciones, que no por ello dejan de serlo.

Las matemáticas nos ofrecen un ejemplo brillante de lo lejos que podemos llegar en el cono- cimiento *a priori* prescindiendo de la experiencia. Efectivamente, esta disciplina sólo se ocupa de objetos y de conocimientos en la medida en que sean representables en la intuición. Pero tal circunstancia es fácilmente pasada por alto, ya que esa intuición puede ser, a su vez, dada *a priori*, con lo cual apenas se distingue de un simple concepto puro. Entusiasmada con semejante prueba del poder de la razón, nuestra tendencia a extender el conocimiento no reconoce límite ninguno. La ligera paloma, que siente la resistencia del aire que surca al volar libremente, podría imaginarse que volaría mucho mejor aún en un espacio vacío. De esta misma forma abandonó Platón el mundo de los sentidos, por imponer límites tan estrechos[1] al entendimiento. Platón se atrevió a ir más allá de ellos, volando en el espacio vacío de la razón pura por medio de las alas de las ideas. No se dio cuenta de que, con todos sus esfuerzos, no avanzaba nada, ya que no tenía punto de apoyo, por así decirlo, no tenía base donde sostenerse y donde aplicar sus fuerzas para hacer mover el entendimiento. Pero suele ocurrirle a la razón humana que termina cuanto antes su edificio en la especulación y no examina hasta después si los cimientos tienen el asentamiento adecuado. Se recurre entonces a toda clase de pretextos que nos aseguren de su firmeza o que [incluso] nos dispensen [más bien] de semejante examen tardío y peligroso. Pero lo que nos libra de todo cuidado y de toda sospecha mientras vamos construyendo el edificio y nos halaga con una aparente solidez es lo siguiente: una buena parte —tal vez la mayor—de las tareas de nuestra razón consiste en analizar los conceptos que ya poseemos de los objetos. Esto nos proporciona muchos conocimientos que, a pesar de no ser sino ilustraciones o explicaciones de algo ya pen- sado en nuestros conceptos (aunque todavía de forma confusa), son considerados, al menos por su forma, como nuevas ideas, aunque por su materia o contenido no amplíen, sino que simplemente detallen, los conceptos que poseemos. Ahora bien, dado que con este procedimiento obtenemos un verdadero conocimiento a priori que avanza con seguridad y provecho, la razón, con tal pretexto, introduce inadvertidamente afirmaciones del todo distintas, afirmaciones en las que la razón añade conceptos enteramente extraños a los ya dados [y, además, lo hace] a priori, sin que se sepa cómo los añade y sin permitir siquiera que se plantee este cómo. Por ello quiero tratar, desde el principio, de la diferencia de estas dos especies de conocimiento.

KANT/CRÍTICA DE LA RAZÓN PURA

IV[1]. DISTINCIÓN ENTRE LOS JUICIOS ANALÍTICOS Y LOS SINTÉTICOS

En todos los juicios en los que se piensa la relación entre un sujeto y un predicado (me refiero sólo a los afirmativos, pues la aplicación de los negativos es fácil [después]), tal relación puede tener dos formas: o bien el predicado B pertenece al sujeto A como algo que

está (implícitamente) contenido en el concepto A, o bien B se halla completamente fuera del concepto A, aunque guarde con él alguna conexión.

En el primer caso llamo al juicio *analítico*; en el segundo, *sintético*. Los juicios analíticos (afirmativos) son, pues, aquellos en que se piensa el lazo entre predicado y sujeto mediante la identidad; aquellos en que se piensa dicho lazo sin identidad se llamarán sintéticos. Podríamos también denominar los primeros juicios *explicativos*, y *extensivos* los segundos, ya que aquéllos no añaden nada al concepto del sujeto mediante el predicado, sino que simplemente lo descomponen en sus conceptos parciales, los cuales eran ya pensados en dicho concepto del sujeto (aunque de forma confusa). Por el contrario, los últimos añaden al concepto del sujeto un predicado que no era pensado en él ni podía extraerse de ninguna descomposición suya. Si digo, por ejemplo: «Todos los cuerpos son extensos», tenemos un juicio analítico. En efecto, no tengo necesidad de ir más allá del concepto que ligo a «cuerpo»[2] para encontrar la extensión como enlazada con él. Para hallar ese predicado, no necesito sino descomponer dicho concepto, es decir, adquirir conciencia de la multiplicidad que siempre pienso en él. Se trata, pues, de un juicio analítico. Por el contrario, si digo «Todos los cuerpos son pesados», el predicado constituye algo completamente distinto de lo que pienso en el simple concepto de cuerpo en general. Consiguientemente, de la adición de semejante predicado surge un juicio sintético.

Los[A] *juicios de experiencia*, como tales, son todos sintéticos. En efecto, sería ab- surdo fundar un juicio analítico en la experiencia, ya que para formularlo no tengo que

A [Texto de A en lugar de este párrafo:] De ello se desprende, pues, claramente que: 1) los juicios analíticos no amplían nuestro conocimiento, sino que detallan el concepto ya poseído por mí y me hacen consciente de él; 2) para reconocer que un predicado no contenido en el concepto le pertenece, no obstante, tengo que poseer, en el caso de los juicios sintéticos, algo más (X) que el concepto del sujeto, algo en que apoyar el entendimiento.

En el caso de los juicios empíricos o de experiencia, esta cuestión no ofrece dificultad alguna, ya que dicha X es la experiencia completa del objeto que pienso mediante un concepto A, el cual constituye sólo una parte de esa experiencia. En efecto, aunque yo no incluya en el concepto de cuerpo el predicado «pesado», dicho concepto designa la experiencia completa mediante una de sus partes. A esta última parte puedo añadir, pues, otras partes de la misma experiencia como pertenecientes a la completa. Puedo reconocer de antemano el concepto de cuerpo analíticamente por salir de mi concepto. No me hace falta, pues, ningún testimonio de la experiencia. «Un cuerpo es extenso» es una proposición que se sostiene apriori, no un juicio de experiencia, pues ya antes de recurrir a la experiencia

tengo en el concepto de cuerpo todos los requisitos exigidos por el juicio. Sólo de tal concepto puedo extraer el predicado, de acuerdo con el principio de contradicción, y, a la vez, sólo él me hace adquirir conciencia de la necesidad del juicio, necesidad que jamás me enseñaría la experiencia. Por el contrario, aunque no incluya el predicado «pesado» en el concepto de cuerpo en general, dicho concepto designa un objeto de experiencia mediante una parte de ella. A esta parte puedo añadir, pues, otras partes como pertenecientes a la experiencia anterior. Puedo reconocer de antemano el concepto de cuerpo *analíticamente* mediante las propiedades de extensión, impenetrabilidad, figura, etc., todas las cuales son pensadas en dicho concepto. Pero ampliando ahora mi conocimiento y volviendo la mirada hacia la experiencia de la que había extraído este concepto de cuerpo, encuentro que el peso va siempre unido a las mencionadas propiedades y, consiguientemente, lo añado a tal concepto como predicado *sintético*. La posibilidad de la síntesis del predicado «pesado» con el concepto de cuerpo se basa, pues, en la experiencia, ya que, si bien ambos conceptos no están contenidos el uno en el otro, se hallan en mutua correspondencia, aunque sólo fortuitamente, como partes de un todo, es decir, como partes de una experiencia que constituye, a su vez, una conexión sintética entre las intuiciones.

En el caso de los juicios sintéticos *a priori*, nos falta esa ayuda enteramente. ¿En qué me apoyo y qué es lo que hace posible la síntesis si quiero ir más allá del concepto

A para reconocer que otro concepto B se halla ligado al primero, puesto que en este caso no tengo la ventaja de acudir a la experiencia para verlo? Tomemos la proposición: "Todo lo que sucede tiene su causa». En el concepto «algo que sucede» pienso, desde luego, una existencia a la que precede un tiempo, etc., y de tal concepto pueden desprenderse juicios analíticos. Pero el concepto de causa [se halla completamente fuera del concepto anterior e] indica algo distinto de «lo que sucede»; no está, pues[1], contenido en esta última representación. ¿Cómo llego, por tanto, a decir de «lo que sucede» algo completamente distinto y a reconocer que el concepto de causa pertenece a «lo que sucede» [e incluso de modo necesario], aunque no esté contenido en ello? ¿Qué es lo que constituye aquí la incógnita X[2] en la que se apoya el entendimiento cuando cree hallar fuera del concepto A un predicado B extraño al primero y que considera, no obstante, como enlazado con él? No puede ser la experiencia, pues el mencionado principio no sólo ha añadido[3] la segunda representación[1] a la primera aumentando su generalidad, medio de las propiedades de extensión, de impenetrabilidad, figura, etc., todas las cuales se piensan en dicho concepto. Pero ampliando ahora mi conocimiento y volviendo la mirada hacia la experiencia de la que había extraído este concepto de cuerpo, encuentro que el peso va siempre unido a las mencionadas propiedades. La experiencia es, pues, aquella X exterior al concepto A sobre el que se basa la posibilidad de síntesis del predicado «pesado» (B) con el concepto A, sino incluso expresando necesidad, es decir, de forma totalmente *a priori* y a partir de meros conceptos. El objetivo final de nuestro conocimiento especulativo *a priori* se basa por entero en semejantes principios sintéticos o extensivos. Pues, aunque los juicios analíticos son muy importantes y necesarios, solamente lo son con vistas a alcanzar la claridad de conceptos requerida para una síntesis amplia y segura, como corresponde a una adquisición[2] realmente nueva[A].

V. TODAS LAS CIENCIAS TEÓRICAS DE LA RAZÓN CONTIENEN JUICIOS SINTÉTICOS A PRIORI COMO PRINCIPIOS[3]

1.*1. Los juicios matemáticos son todos sintéticos*. Este principio parece no haber sido notado por las observaciones de quienes han analizado la razón hasta hoy. Es más, parece oponerse precisamente a todas sus conjeturas, a pesar de ser irrefutablemente cierto y a pesar de tener consecuencias muy importantes. Al advertirse que todas las conclusiones de los matemáticos se desarrollaban de acuerdo con el principio de contra- dicción (cosa exigida por el carácter de toda certeza apodíctica), se supuso que las pro- posiciones básicas se conocían igualmente a partir de dicho principio. Pero se equivoca- ron, ya que una proposición sintética puede ser entendida, efectivamente, de acuerdo con el principio de contradicción, pero no por sí misma, sino sólo en la medida en que se presupone otra proposición sintética de la cual pueda derivarse.

Ante todo, hay que tener en cuenta lo siguiente: las proposiciones verdaderamente matemáticas son siempre juicios *a priori*, no empíricos, ya que conllevan necesidad, cosa que no puede ser tomada de la experiencia. Si no se quiere admitir esto, entonces

[A] [En A sigue este párrafo omitido en B:] Cierto misterio se esconde pues, aquí. [Con que se le hubiese ocurrido a uno de los antiguos plantear simplemente esta pregunta, ella hubiese bastado, por sí sola, para oponerse poderosamente hasta hoy a todos los sistemas de la razón pura y hubiera ahorrado infinidad de tentativas inútiles, realizadas a ciegas y desconociendo de qué se trataba realmente (Nota de Kant)] Únicamente descifrándolo se podría convertir en seguro y digno de crédito el avance en el campo ilimitado del conocimiento puro del entendimiento. Es decir, se podría descubrir, con la universalidad adecuada, el fundamento de posibilidad de los juicios sintéticos *a priori*, se podrían entender las condiciones que posibilitan cada una de sus especies y encuadrar todo este conocimiento (que, a su vez, constituye una clase) sistematizándolo según sus fuentes originarias, sus divisiones, su extensión y sus límites, no delimitándolo a la ligera, sino concretándolo enteramente y de modo suficiente para cada uso. Hasta aquí, de momento, lo que concierne a las peculiaridades de los juicios sintéticos limitaré mi principio a la matemática pura, cuyo concepto implica, por sí mismo, que no contiene conocimiento empírico alguno, sino sólo conocimiento puro a priori.

Se podría pensar, de entrada, que la proposición 7 + 5 = 12 es una simple proposición analítica, que se sigue, de acuerdo con el principio de contradicción, del concepto de suma de siete y cinco. Pero, si se observa más de cerca, se advierte que el concepto de suma de siete y cinco no contiene otra cosa que la unión de ambos números en uno solo, con lo cual no se piensa en absoluto cuál sea ese número único que sintetiza los dos. El concepto de doce no está todavía pensado en modo alguno al pensar yo simple- mente dicha unión de

siete y cinco. Puedo analizar mi concepto de esa posible suma el tiempo que quiera, pero no encontraré en tal concepto el doce. Hay que ir más allá de esos conceptos y acudir a la intuición correspondiente a uno de los dos, los cinco dedos de nuestra mano, por ejemplo, o bien (como hace Segner en su Aritmética) cinco puntos, e ir añadiendo sucesivamente al concepto de siete las unidades del cinco dado en la intuición. En efecto, tomo primero el número 7 y, acudiendo a la intuición de los dedos de la mano para el concepto de 5, añado al número 7, una a una (según la imagen de la mano), las unidades que previamente he reunido para formar el número 5, y de esta forma veo surgir el número 12. Que 5 tenía que ser añadido a 7[1] lo he pensado cierta- mente en el concepto de suma = 7 + 5, pero no que tal suma fuera igual a 12. Por consiguiente, la proposición aritmética es siempre sintética, cosa de la que nos percatamos con mayor claridad cuando tomamos números algo mayores, ya que entonces se pone claramente de manifiesto que, por muchas vueltas que demos a nuestros conceptos, jamás podríamos encontrar la suma mediante un simple análisis de los mismos, sin acudir a la intuición.

De la misma forma, ningún principio de la geometría pura es analítico. «La línea recta es la más corta entre dos puntos» es una proposición sintética. En efecto, mi concepto de *recto* no contiene ninguna magnitud, sino sólo cualidad. El concepto «la más corta» es, pues, añadido enteramente desde fuera. Ningún análisis puede extraerlo del concepto de línea recta. Hay que acudir, pues, a la intuición, único factor por medio del cual es posible la síntesis.

Aunque[2] algunos de los principios supuestos por los geómetras son analíticos y se basan en el principio de contradicción, sólo sirven, al igual que las proposiciones idénticas,

como eslabones del método, no como principios. Por ejemplo: $a = a$, el todo es igual a sí mismo, o bien $(a + b) > a$, el todo es mayor que una de sus partes. Sin embargo, estos mismos principios sólo se admiten en matemáticas, a pesar de ser inmediatamente válidos por sus meros conceptos, en cuanto que son susceptibles de representa35ción intuitiva. Lo único que nos hace creer, de ordinario, que el predicado de tales juicios apodícticos se halla ya en nuestro concepto y que, consiguientemente, el juicio es analítico, es la ambigüedad de la expresión. Efectivamente, a un concepto dado hay que agregarle en el pensamiento un cierto predicado, y tal necesidad es inherente a los conceptos. Pero la cuestión no reside en qué es lo que *se debe* agregar al concepto dado, sino en qué sea lo que *de hecho* se piensa en él, aunque sólo sea de modo oscuro. Entonces queda claro que, si bien el predicado se halla necesariamente ligado a dicho concepto[1], no lo está en cuanto pensado en este último, sino gracias a una intuición que ha de añadirse al concepto.

[1] Entendiendo, de acuerdo con Erdmann, «jenem Begriffe», en lugar de «jenen Begriffen» (N. del T.)

1.2. *La ciencia natural (física) contiene juicios sintéticos a priori como principios*. Sólo voy a presentar un par de proposiciones como ejemplo. Sea ésta: «En todas las modificaciones del mundo corpóreo permanece invariable la cantidad de materia», o bien: «En toda transmisión de movimiento, acción y reacción serán siempre iguales». Queda claro en ambas proposiciones no sólo que su necesidad es *a priori* y, por consiguiente, su origen, sino también que son sintéticas. En efecto, en el concepto de materia no pienso la permanencia, sino sólo su presencia en el espacio que llena. Sobrepaso, pues, realmente el concepto de materia y le añado *a priori* algo que no pensaba en él. La proposición no es, por tanto, analítica, sino sintética y, no obstante, es pensada *a priori*. Lo mismo ocurre en el resto de las proposiciones pertenecientes a la parte pura de la ciencia natural.

1.3. *En la metafísica* —aunque no se la considere hasta ahora más que como una tentativa de ciencia, si bien indispensable teniendo en cuenta la naturaleza de la razón humana— *deben contenerse conocimientos sintéticos a priori.* Su tarea no consiste simplemente en analizar conceptos que nos hacemos *a priori* de algunas cosas y en explicarlos analíticamente por este medio, sino que pretendemos ampliar nuestro cono- cimiento *a priori*. Para ello tenemos que servirnos de principios que añadan al concepto dado algo que no estaba en él y alejarnos tanto del mismo, mediante juicios sintéticos *a priori*, que ni la propia experiencia puede seguirnos, como ocurre en la proposición «El mundo ha de tener un primer comienzo» y otras semejantes. La metafísica no se compone, pues, al menos *según su fin*, más que de proposiciones sintéticas *a priori*.

Introducción

El modelo pedagógico de Juan Amós Comenio y el desarrollo de la revolución económica del siglo XVII

Geowwanny Ivanhoe Valdez

Sobre Geowwanny

Jan Amos Comenius (en checo, Komenský) nació el 28 de marzo de 1592 en Moravia, región de la actual República Checa. Considerado el fundador de la pedagogía moderna. Era el menor de cinco hijos y el único varón de una familia de granjeros acaudalada. Sus padres pertenecían a la Unión de Hermanos Moravos (también llamados Hermanos Bohemios, o Iglesia Morava). Después de completar sus estudios en Alemania, volvió a su país natal. Más tarde, a la edad de 24 años, fue ordenado sacerdote de la Unión de Hermanos Moravos. En 1618, Comenius fue colocado al frente de la pequeña parroquia de Fulnek, ciudad situada a unos 240 kilómetros al este de Praga. En aquel tiempo, la Contrarreforma católica, destinada a combatir el protestantismo, se hallaba en pleno apogeo en Europa. El conflicto religioso entre católicos y protestantes alcanzó su punto álgido con el estallido de la guerra de los Treinta Años (1618-1648).36

Sobre el texto

Comenius fue un filósofo que trabaja la comprensión de los estudiantes como un conjunto entre la experiencia y la propia razón. Por ello es que propone que lo niños son como changos [sic] que repiten todo, por eso hay que enseñarles a ser humanos, de esta forma conjuntar la experiencia que tiene un bebe o un niño al repetir o que ven de los padres, pero también va desarrollándose su razón y el pensamiento abstracto.

Por lo anterior el hecho de trabajar de manera realista se puede comprender que el hombre aterriza su pensamiento en un conjunto de sus ideas lo que hace que aprendamos a ser personas al mismo tiempo que vamos conociendo el mundo.

Dr. Pablo De Robina Duhart

[36] Recuperado de: https://pedagogia.mx/juan-amos-comenius/ el 19 de junio del 2020.

El modelo pedagógico de comenio y la revolución económica SXVII

Geowwanny Ivanhoe Valdez

Introducción.

Juan Amós Comenio (Niwnitz, 1592; Ámsterdam, 1691) es considerado uno de los fundadores de las escuelas modernas. Con más de 100 obras, *Didáctica Magna* es la que mejor lo representa, la cual apareció veinte años después de *El Discurso del Método*, en 1657. Pero en su *Janua Linguarum Reserata* adquiere tal renombre que en varios países le encargaron la reforma educativa, introduciendo la necesidad de una enseñanza antiformalística y *alegre* a partir de las cosas que rodean al alumno. Indudablemente, el carácter integrador de su pedagogía lo hace uno de los reformadores sociales más importantes de su época, al grado de considerársele el profeta de la moderna escuela democrática, pues reconoce igual dignidad a todos los niveles educativos, así como igual derecho de todos los hombres a la educación.

Con estos elementos cabe preguntar ¿qué características tiene el modelo pedagógico de Juan Amós Comenio? ¿qué determinó que dicho modelo fuera aceptado en este período histórico? ¿cómo se insertó en la dinámica de la vida social a la que este pedagogo perteneció? ¿qué contribuciones hace este modelo a la educación?

Ante estas interrogantes debe tomarse en cuenta, en principio, las características de la sociedad donde este modelo pedagógico se desarrolla, para después observar la pertinencia y las aportaciones que tuvo para resolver las necesidades de esa sociedad a la que se proponía ser útil. Por lo tanto, el presente trabajo busca responder a las preguntas antes descritas, en un intento por demostrar la conexión existente entre el modelo pedagógico de Comenio y el desarrollo de la sociedad a partir del siglo XVII, que marca las primeras etapas de la Reforma protestante y lo que hoy conocemos como el modo de producción capitalista, lo cual permitirá describir la manera como la pedagogía no se mantiene al margen de las exigencias sociales que en su generalidad dan forma a la vida, trátese de la época que se trate.

El modelo pedagógico de Comenio.

Hablar del modelo pedagógico de Juan Amós Comenio es mencionar una obra que representa el intento por introducir una reforma pedagógica capaz de satisfacer las

exigencias del nuevo tipo de sociedad que en ese momento se desarrollaba. Sin embargo, es preciso dejar en claro, por principio de cuentas, que este modelo no surge de la nada[1] si se considera que los hábitos e ideas que determinan un tipo particular de educación son producto de la historia, los cuales han contribuido a edificar el conjunto de reglas que dirigen el sistema educativo que hasta nuestros días se pone en práctica. Bajo esta perspectiva, el trabajo del obispo moravo está precedido por el proceso de renovación social de su época, donde el tema educativo no queda al margen de esta revolución. René Hubert señala al respecto que las grandes doctrinas pedagógicas aparecen en los momentos en que se prepara una transformación profunda del concepto que se tiene sobre el hombre (Hubert, 1984a:68). Así, resulta conveniente preguntar ¿qué circunstancias históricas han provocado el origen y desenvolvimiento de este modelo pedagógico?

La época a la que me refiero es la dominada por los efectos acumulativos de los viajes marítimos, que ya para entonces implicaban un comercio comparable al antiguo comercio interno de Europa. Francisco Larroyo profundiza este aspecto, al ubicar dicho factor en el mercado comercial, que el descubrimiento de América ensanchó hasta lo indecible, repercutió hondamente en la técnica de la producción. Los instrumentos empleados hasta entonces requerían procedimientos individuales de trabajo, destinados a ser movidos por un obrero único, y por lo tanto, pequeños, mezquinos, limitados. Bajo las exigencias del comercio creciente, los productores de la época encontraron y transformaron esos medios de producción aislados y mezquinos e hicieron de ellos una palanca formidable (Larroyo, 1986:361).

Esta es la época en que la Reforma rompió con el tradicionalismo económico, favoreciendo de manera excepcional la inclinación a la duda ante la inclinación religiosa, rebelándose también contra las autoridades tradicionales:

> La Reforma no significaba únicamente la eliminación del poder eclesiástico sobre la vida, sino más bien la sustitución de la forma entonces actual del mismo por una diferente. Más aún: la sustitución de un poder extremadamente suave, en la práctica apenas perceptible, de hecho, casi puramente formal, por otro que había de intervenir de modo infinitamente mayor en todas las esferas de la vida pública y privada, sometiendo a regulación onerosa y minuciosa la conducta individual (Weber, 1984:42).

De esta manera, Comenio desarrolla su modelo pedagógico en una época donde las ideas se desenvuelven en un proceso histórico de transición. Esta revolución presenció la construcción de sistemas educativos que acompañaron el ascenso de la burguesía al poder, mismo que, al destruir y sustituir las formas feudales de producción, debía destruir el sistema educativo prevaleciente en la sociedad medieval.[2] La anterior dinámica se inscribe, de acuerdo con René Hubert, en otra de las características que tienen las grandes doctrinas pedagógicas: el hecho de llevar implícitas "la crítica, más o menos virulenta, del sistema

establecido, incluso, a veces, de manera indirecta o a través de él, de la institución social" (Hubert, 1984a:68). Entonces, la transición de una mentalidad y conducta *tradicionales* donde el fin perseguido era continuar en el oficio para alcanzar el grado de maestro y ganar lo necesario para *seguir viviendo*— hacia una mentalidad y conducta donde la Reforma Protestante impulsó fuertemente la inclinación a la fábrica y escalar los puestos superiores bajo la idea de *ganar más y más dinero*,[3] llevó a Comenio a integrar su modelo pedagógico a partir de la crítica al modelo anterior.

Es así como ejemplifica este aspecto cuando habla de la enseñanza del latín, según el método precedente:

> Tuvimos que memorizar las reglas gramaticales de una lengua que no entendíamos para nada. Luego, hemos leído su poesía, que tampoco hemos entendido. Por eso nos han pegado. A mí siempre me pareció que el latín introdujo a las escuelas un enemigo mortal de la generación humana. Nos amargó la juventud. Era un tronco, es cierto, pero éstos [los conocimientos] no han crecido de la raíz, tampoco de las ramas, por lo que no ha podido dar los frutos deseados (citado por Kozik, 1996:15).

Junto a esto, transcurría la época en que se incluyen, dentro del plano científico, los primeros triunfos de la observación y la experimentación. Entre tantos descubrimientos, se ubica la primera exposición del sistema solar por Copérnico, cerrándose a través de la obra de Galileo; la consideración de que la Tierra es un imán, por Gilbert; el descubrimiento de la circulación de la sangre, por Harvey; y la utilización del telescopio y el microscopio como amplificadores de la naturaleza. ¿Cómo no entonces adecuar la enseñanza a las condiciones que aquí se presentan? Sin embargo, y mientras Bacon, Descartes y Pascal afirmaban respectivamente que la verdad es un precepto cuyo contenido va cambiando con el tiempo, la cual no se debe rendir más que a la evidencia, e invitando siempre a la práctica del experimento como criterio seguro de las ciencias, la escuela tardaba en introducir los cambios que la economía y la sociedad en general necesitaban. De hecho, "se continuaba enseñando todavía la ciencia de los antiguos, es decir, una anatomía sin disecciones, una física sin experimentación" (Larroyo, 1986:362).

Ante esta situación, Comenio introduce un modelo basado en la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de energía.[4] Bajo el postulado de que los niños llevarán a la vida lo que sus educadores depositen en ellos,[5] viene a incluir al tiempo como un elemento que antes carecía de valor, otorgándole una importancia fundamental:

> El tiempo no tenía valor para la antigüedad: los romanos lo consideraron *res incorporatis* y por lo tanto sin precio. Cuando se vivía en el ocio y la competencia no apuraba, la vida seguía su curso con paso perezoso. Ahora en cambio ocurrían cosas muy distintas: una de las primeras medidas del

> protestantismo —religión burguesa por excelencia— fue suprimir una infinidad de festividades en que el catolicismo medieval se complacía, para aumentar así los días de trabajo (Ponce, 1988:165).

El tiempo viene a constituirse entonces como ese elemento fundamental para las condiciones que en ese entonces se presentaban. Si bien es cierto que *el tiempo es dinero*,[6] también es verdad que la cuestión de *ahorrar tiempo* en relación a *enseñar con rapidez* no es suficiente sin tomar antes en cuenta que enseñar en poco tiempo y sin un aprendizaje *bien* cimentado como resultado de este proceso valdría lo mismo si se llevara a cabo en un año o en cinco, de igual forma se perdería tiempo —poco o mucho— y nada se aprendería con firmeza. Además de la cuestión del tiempo, la enseñanza debía ser sólida, pero que incluyera no sólo libros muertos, sino hechos reales, cosas, como el mismo Comenio explica:

> No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud. Los mecánicos no dan al aprendiz una conferencia sobre el oficio, lo ponen delante de un maestro para que vea cómo lo hace, después éste coloca la herramienta en sus manos y le enseña a usarla; sólo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a escribir, pintando a pintar (citado por Larroyo, 1988:363),

Es decir, Comenio muestra un sentido práctico de la enseñanza cuyos conocimientos se construyen a través de un proceso rápido, agradable y, por ende, perfecto, mismo que debe tomar en cuenta *la idea*, *la palabra* y *la cosa*. Su método presenta tres ideas medulares: naturalidad, intuición y autoactividad, en una juiciosa disposición del tiempo y del espacio, apoyada en la naturaleza. Para él, lo que es *natural* avanza por sí mismo, y el método didáctico debe tomar en cuenta la *naturaleza* del niño, orientarla conforme a las leyes de su espíritu y la aparición y desarrollo de sus facultades, pues "el ser hombre (naturaleza subjetiva) se encuentra en perfecta armonía con el universo (naturaleza subjetiva) [y] el método *natural* trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje" (Larroyo, 1986:366).

Ahora bien, la construcción de este conocimiento debe proceder del aprendizaje de las cosas más sencillas o simples hacia las más complejas, en un paulatino incremento de su dificultad. Frantisek Kozik señala este aspecto al decir la manera en que

> Comenio introduce al niño en la geografía, desde el conocer su habitación hasta conocer a su patria. Cómo daba consejos para ejercitar la mente infantil y cómo cultivar el sentido de cumplimiento, encargándole al niño pequeñas tareas. Y de nuevo regresaba a las instrucciones sobre la educación musical, recordaba cómo, con la canción, se motiva a la gente en el campo, en los viñedos, a los navegantes

> en las barcas, y también cómo las mujeres, al coser, con una canción ahuyentan la nostalgia (Kozik, 1996:115).

A partir de esto, la enseñanza comprende tres momentos: la *autopsia*, que es la observación de sí mismo, la intuición, la consagración del principio visual de la enseñanza; la *autopraxia*, que es el ejercicio personal de lo aprendido; y la *autocresia*, que es la aplicación de lo estudiado. Este proceso tiene la ventaja de provocar la espontaneidad, la sociabilidad, la emulación y la facilidad del aprendizaje, pero en todo caso deben ejercitarse los sentidos, en seguida la memoria y la imaginación, luego la razón y, por último, el juicio y voluntad del educando. Por tal motivo, la enseñanza en Comenio pone a la vista primero lo sensible, para descubrir después la conexión causal de las cosas. Pero es la música un elemento motivador, como se expuso anteriormente, capaz de lograr este objetivo. Frantisek Kozik antepone el sentido que la música tiene, para Comenio, sobre el proceso de sensibilización del educando: "Nada más aparecemos en el mundo, y ya cantamos a, e, i. El llanto es nuestra canción. Luego, oímos las vocales humanas, el ruido de los fierros, las campanas dando la hora. Creo que es bueno que los niños se acostumbren a las melodías y la armonía" (citado por Kozik, 1996:114-115).

Junto a la música, las cosas y las palabras constituyen los dos centros autónomos en el proceso de aprendizaje, pero en tan inseparable paralelismo que sólo en una conexión del *saber de las cosas* puede ser asimilado el saber lingüístico, *el saber de las palabras*. Comenio logra probar, mediante frases formadas de palabras, los conocimientos con incursiones al mundo de las cosas que conocían los alumnos. Nuevamente parte de su crítica al modelo pedagógico precedente para justificar su modelo de enseñanza del latín:

> ¿Sabes cómo se enseña el latín? También puras reglas, excepciones y frases. Como si a un nene quisieras llenarle la boca con pescado, carne ahumada y col... Si dosificaran el latín *por cucharaditas*, se aprendería más rápido. Hoy en día, se estudia en cinco años lo que se podría dominar en un año (citado por Kozik, 1996:116).

Por otra parte, y pese a lo *positivo* que pueda parecer este modelo, existe *de facto* un número considerable de autores que consideran una hipótesis *a priori* en el hecho que el espíritu va naturalmente de lo simple a lo complejo. Por ejemplo, René Hubert considera que se comete una petición de principio en el momento que Comenio supone que el niño posee un conocimiento *naturalmente* puro y exacto de las cosas concretas, "como si los fenómenos del mundo exterior vinieran a impresionar su espíritu en la forma que las

radiaciones luminosas impresionan una placa fotográfica" (Hubert, 1984b:337). Sin embargo, considerando que el conocimiento es un reflejo de la *realidad* que se construye socialmente, no puede afirmarse con certeza que dicho conocimiento sea puro y exacto, pues cambia con el tiempo así como entre las personas. Scheler demostraba cómo el conocimiento se da en la sociedad como un *a priori* de la experiencia individual, proporcionándole su ordenación de significado que, "si bien es relativa con respecto a una situación histórico social particular, asume para el individuo la apariencia de una manera de contemplar el mundo" (Berger y Luckmann, 1986a:22).

> La afirmación de Pascal en relación con que lo que es verdad de un lado de los Pirineos es error del otro lado es clara muestra que la exactitud y pureza del conocimiento no se presenta ni siquiera en las ciencias. Debe observarse al conocimiento siempre en cuanto a la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina. Peter L. Berger y Thomas Luckmann marcan esta diferencia al exponer que: "El hombre de la calle vive en un mundo que para él es real, aunque en grados diferentes, y sabe, con diferentes grados de certeza, que este mundo posee tales o cuales características. El filósofo, por supuesto, planteará interrogantes acerca del carácter último de esa realidad y ese conocimiento" (Berger y Luckmann, 1986a:13).

Por este motivo, el conocimiento no puede tener el carácter de puro y exacto, pues lo que intenta el modelo de Comenio es que el alumno logre, por sus propios medios, una conexión entre él y el mundo exterior. Pero también dicha conexión no se presenta en forma tajante, mediante una imposición autoritaria de un mar de conceptos y temas. Es como si a un niño se le enseña a correr antes de caminar. Debe dar sus primeros pasos, lentos, temerosos, en constantes caídas por la falta de equilibrio, pero siempre con la ayuda de personas de mayor edad para que vaya tomando confianza, y así, que logre caminar por sí mismo y después correr, brincar, etc. De igual modo, en el proceso de formación del alumno, éste debe ir en paulatino ascenso de complejidad, partiendo de lo que le rodea y, en esa medida, a través de sus sentidos, lograr la aprehensión del mundo como objeto de conocimiento, como el mismo René Hubert expone, contradiciéndose: "El niño va de ciertas formas de síntesis que le son propias, a otras formas, pero piensa siempre, percibe, asocia, afirma con todo su ser mental. Finalmente, conviene siempre ir de lo conocido a lo desconocido, de lo que los niños saben a lo que desconocen" (Hubert, 1984b:337).

Pero ¿bajo qué principio Comenio logra llegar a este postulado y desarrollar así su modelo pedagógico? René Hubert responde a esta cuestión aludiendo al hecho que "toda doctrina pedagógica constituye por lo menos una anticipación del futuro, que procede de una revisión o de una renovación de la concepción del hombre" (Hubert, 1984a:68).

En este sentido el hombre para Comenio, es un *microcosmos*, un compendio del universo entero, y en él está dado, en potencia, el conocimiento del universo, del *macrocosmos*. Bajo esta idea el proceso de enseñanza, basado en una dinámica de construcción del conocimiento que va de lo simple a lo complejo, no sólo se concentra al interior del aula. Esto resulta verdadero si se entiende que los alumnos no sólo obtienen sus conocimientos a partir de lo que el profesor les enseña, sino que pueden obtenerlos de diversas fuentes; y el profesor, entonces, tiene como tarea central, más que enseñar, propiciar el aprendizaje ayudando a sus alumnos en el proceso de obtención de conocimientos,[7] como a continuación lo expone Comenio:

> Cada hombre es dotado por la naturaleza con el deseo de saber, así que, si el agua debe correr hacia abajo, no es necesario empujarla, es suficiente con quitarle todos los obstáculos. El aprendizaje, que hasta ahora la fecha ha sido *ramas secas*, debe transformarse en huertos vivientes (citado por Kozik, 1996:119).

De esta manera, las aptitudes del alumno deben desenvolverse en su ambiente natural y en permanente contacto con las cosas. Además, este proceso tiene como punto de partida el nacimiento, donde el alumno puede y debe adquirir los primeros fundamentos de la cultura. Esto es importante porque el hecho de adquirir las bases de un tipo de educación convierte al hombre en parte integrante de una sociedad, donde la apropiación del conocimiento que fundamenta a ambas partes se presenta, aplicando el sentido que Peter L. Berger y Thomas Luckmann atribuyen a su idea sobre la vida cotidiana como un mundo intersubjetivo que el alumno comparte con otros, donde el primero no podría existir sin la conexión entre interacción y comunicación continua con su entorno (Berger y Luckmann, 1986b:40). Entonces el aprendizaje, iniciado en el seno familiar, es logrado y reforzado en la escuela, y ambos elementos son determinantes para el alumno ya que, de acuerdo a la opinión de Comenio:

> *Los niños son como los changos*, todo lo quieren imitar... Por eso les debemos enseñar todo lo que hace del hombre un hombre... Por eso aconsejo en mi libro a los padres cómodeberían conducir a sus hijos e hijas hacia los conocimientos más complejos, que aprendan a usar correctamente

> sus sentidos y reconozcan las causas y las consecuencias (citado por Kozik, 1996:115).

Por otra parte, este sentido práctico de la enseñanza no se aparta de los fines teológicos y religiosos de la formación humana, pues en Comenio la cuestión de la *felicidad eterna en Dios* como fin último del hombre tiene como punto de referencia a *La Biblia*, que la considera el *alfa y omega* de las cosas, para las escuelas cristianas, por supuesto. Por ejemplo, en la enseñanza de la moral se mantiene ligada la idea según la cual la virtud se implanta por los actos y son solidarios entre sí, y descuidar una de ellas significaría romper el equilibrio del *alma*. Comenio concibe así a la religión y la moral vinculadas sustancialmente con la ciencia, bajo la idea de *pansofía*,[8] que debe ser

> *Un árbol que se eleva de sus propias raíces; en virtud de su fuerza inherentes desarrolla en ramas y follaje, y da frutos*. El conocimiento es verdadero cuando las cosas son conocidas como son y consiguientemente en la conexión causal según la cual están fundadas en Dios. La conexión universal es una panarmonía, y pueden exponerse las leyes y elementos que constituyen sus fundamentos (Larroyo, 1986:365).

Así, el alumno aprenderá todo esto gracias a la manera como se organiza, se estructura y se realiza el proceso educativo, dicho en otras palabras, a través de la forma como se estudian, se enseñan y se aprenden las asignaturas propias de la escuela. Sin embargo, sea cual fuere el plano sobre el cual se desee que este desarrollo se efectúe, las especulaciones teóricas y prácticas de las doctrinas pedagógicas convergen siempre hacia la idea del hombre, su esencia y su destino. La historia ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, su facultades, su derecho, su deber ser, en fin, de lo que debe ser el hombre, tanto en lo intelectual como en lo físico y moral, y es, en cierta medida, el mismo para todos. Así, este postulado vendrá a constituir, tiempo después, la *moderna escuela democrática,* dado que esta virtud lo lleva a reconocer igual dignidad a todos los niveles educativos y también la igualdad de derechos de todos los hombres a la educación. Esto se observa en su opinión sobre si se debería enseñar también a las mujeres. Comenio dice: “según mi opinión, resumiendo todas mis exigencias en una sola, debemos enseñar a todos: quienes nacieron como hombres, precisamente por eso, deben ser hombres y no animales insensatos o animales salvajes” (citado por Kozik, 1996:120).

Un hecho que no debe ser olvidado es el relativo a que la educación se encuentra ligada a la naturaleza de las sociedades. La acción que ejerce la sociedad en general, y en

particular a través de la educación, tiene por objeto y por efecto ensalzarlo y convertirlo en un *ser verdaderamente humano*. ¿Qué significado tiene esta afirmación? Pues bien, la educación para Comenio se convierte en un proceso alquímico que produce un *nuevo tipo de hombre*, pues a través de ésta se saca a la gente de su ignorancia y subdesarrollo, y lo llevaría a un estado de ilustración y civilización (Carnoy, 1988:16). En su caso, lo más importante es que el alumno se apropie de la llamada *chrésis*, es decir, "utilizar aquello que se aprendió, en la vida... ya que cada individuo, según él [Comenio] era instruido para la sociedad, y en ella sirven todos a todos" (Kozik, 1996:120). Por lo tanto, el sentido práctico de su modelo responde a las necesidades sociales de su época, entendiendo que la actividad educativa en general cumple funciones de formar recursos humanos para la actividad económica y asegurando la transmisión del patrimonio cultural y el desarrollo de las capacidades individuales para la integración de los hombres a la sociedad.

La burguesía, como la clase que ascendió al poder, tuvo a su disposición los medios de producción tanto material como *espiritual*, haciendo que la sociedad se sometiera a las ideas de este grupo social. Es por ello que el objeto de conocimiento donde la ciencia se ocupaba era la naturaleza y las artes, aunque tenía como propósito la *utilidad*. El conocimiento se producía con invenciones prácticas tanto en la paz como en la guerra, y las principales cuestiones de que se ocuparon fueron "las relativas al funcionamiento de los cielos para poder aplicar la astronomía a la navegación a los movimientos de los proyectiles y las máquinas, y a los mecanismos más aparentes del cuerpo humano" (Bernal,1979:402-403).

Bajo esta perspectiva, el hecho de *ahorrar tiempo* en el proceso de formación del alumno tenía también su *utilidad* específica. Así, en la medida que se enseñe en el menor tiempo posible será la rapidez con la que el alumno se incorpore a la vida económica de esta época. Lo anterior resulta comprensible si se toma en consideración que el ciclo vital del hombre tiene su punto máximo tanto física como intelectualmente durante la adolescencia y las primeras etapas de la vida adulta, por lo que un hombre que termina su formación dentro de este lapso de tiempo, entre más pronto, mejor, tendrá la posibilidad de incorporarse con mayor éxito al mercado de trabajo. Esto no resultaría novedoso si no se entiende que, con el advenimiento de las nuevas formas de producción, el concepto pedagógico fue asimilándose a la teoría de la acumulación del capital, ya que

> Mediante la escuela, la gente podía mejorar su *valor de mercado*, de muy poco con ninguna instrucción escolar a una gran capacidad adquisitiva con

> gran cuantía de instrucción escolar. De este modo llegó a ser una importante función de la educación escolar en la sociedad capitalista la transformación del hombre sin conocimientos especiales en un valioso insumo para el proceso capitalista de producción (Carnoy, 1988:17).

Además, es a través de este modelo como se consagra e institucionaliza la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. En este sentido, la organización del sistema escolar según Comenio debe seguir un proceso por etapas, así como la educación debe ir de lo simple a lo complejo. En ésta, se inicia con la escuela *materna*, que atiende el cultivo de los sentidos externos y enseña a hablar al niño; la escuela *elemental*, que cultiva la memoria y la imaginación, cuyo plan de enseñanza comprende la cultura general y la formación profesional artesana; la escuela *latina*, destinada a quienes aspiran a un nivel más alto del artesano, dando a las ciencias un espacio considerable; y la *universidad*, destinada sólo a los más capaces para ser formados como guías espirituales y funcionarios mediante un cuidadoso cultivo de la voluntad (Larroyo,1986:367). Por lo tanto, este tipo de educación y su sistema vienen a seleccionar a aquellos individuos inteligentes y racionales para los puestos más elevados de la jerarquía social, y tiende a aumentar por consiguiente la inmovilidad y la discriminación, debido a que

> El poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador. Aun dentro de los países dominadores, la educación escolar no borraba las desigualdades sociales. El sistema educativo no era más justo ni equitativo que la economía o la sociedad... concretamente, decimos, porque la escuela estaba organizada para desarrollar y mantener en los países imperiales una organización intrínsecamente inequitativa e injusta de la producción del poder político (Carnoy, 1988:14-15).

Conclusiones:

En este trabajo se logró dar cuenta la manera en que los modelos pedagógicos se mantienen enlazados a las exigencias sociales tanto de las épocas como de las sociedades. También se expuso cómo el modelo pedagógico de Comenio tiene, en cuanto a finalidad, la utilidad práctica del conocimiento, construido mediante un proceso que va de lo simple a lo complejo, donde la parte medular se encuentra en el medio social que le rodea al alumno y el papel de profesor es ayudar a superar los obstáculos para que dicho conocimiento sea asimilado. Además, este modelo tuvo su eficacia en el momento en que el nuevo sistema

económico requería de personal capacitado en el quehacer práctico para la manufactura, abriéndole quizá las puertas al cabal desarrollo del modo de producción capitalista.

A pesar de las críticas que el modelo pedagógico de Juan Amós Comenio pueda tener, de hecho, ningún modelo pedagógico, así como ninguna idea en especial está exenta de ello. Su práctica está justificada por las condiciones en las que se desarrolló la sociedad en esa etapa de la historia, aún cuando al modo de producción capitalista se le atribuyen *males* como la desigualdad entre los individuos. En todo caso, se trata de un sistema al que inevitablemente pertenece este modelo de enseñanza.

Bibliografía

Ortega y Gasset, José, “Misión de la Universidad”, en: Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedgagogía, Ed. Alianza, Madrid. 1997, pp. 1-21.
Argandoña, Augusto. “La Universidad pública en Bolivia” en La Universidad en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Fundación Santander Central Hispano y FCE, 2001.

Bochenski, Inocentius. “La filosofía actual”. México. FCE. 1982.

*Córdova, Arnaldo “El ser de la Universidad” [en línea]. [Consulta: 5 de diciembre de 2003].

*De la Fuente, Ramón “Perspectivas de la educación superior en México” [en línea]. [Consulta: 2 de diciembre de 2003].

Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro México”. Ediciones UNESCO, 1997.

García, José Luis “El educador, clave de la calidad en la educación” en Ornelas, Carlos (comp.) Valores calidad y educación, México, Santillana, 2002.

Hernández, Flor. “Razones y convicciones para educar en filosofía en la ENP”. México, UNAM, Colección Humanidades Bachiller, número 8, 2001.

Hernández, Flor. (Tesis de maestría) Whitehead y Sartre: pautas para una educación filosófica en el bachillerato. México. UNAM, 2000.

Herrera, Alejandro. “Enseñar filosofía, enseñar a filosofar y educar en filosofía” en Anuario 1986, México. UNAM. 1987.

Latapí, Pablo. “Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad” en Ornelas, Carlos (comp.) Valores calidad y educación, México, Santillana, 2002.

Lerner, Febres, Salomón “Misión de la Universidad” [en línea]. [Consulta: 12 de diciembre de 2003].

Marcovih, Jacques “Los desafíos de las humanidades en Brasil y en el mundo” en La Universidad en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Fundación Santander Central Hispano y FCE, 2001.

Ortega, José. Misión de la universidad, Madrid, Revista de Occidente, 1982.

Savater, Fernando. “El valor de educar”. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
Whitehead, Alfred. “Los fines de la educación”. Buenos Aires. Paidos. 1957.

Whitehead, Alfred. “La función de la razón”. Madrid. Tecnos. 1985.

*Estas direcciones electrónicas han sido desactivas, pero la autora contiene los documentos impresos por si se desea consultar la información, es posible solicitárselas

Agustín de Hipona, San (1988) *Confesiones*. BAC, Madrid. Aristóteles (1998^{2ª}) *Metafísica (edición trilingüe)*. Gredos, Madrid. Carroll, L. (1970) *Alicia en el país de las maravillas*. Alianza, Madrid. Carson, R. (2012) *El sentido del asombro*. Encuentro, Madrid.
Chesterton, G.K. (2009) *Lo que vi en América*. Editorial Renacimiento, Sevilla. Chesterton, G.K. (2010) *Los libros y la locura, y otros ensayos*. El buey mudo, Madrid.
Hersch, J. (2010) *El gran asombro*. El Acantilado, Barcelona. Kant, I. (1978) *Crítica de la Razón Pura*. Alfaguara, Madrid. Petrosino, S. (2001) *El asombro*. Encuentro, Madrid.
Špidlik, T.; Rupnik, M. (2010) *Una conoscenza integrale*. Lipa, Roma. Waal (de), E. (2007) *Invitación al asombro*. Sígueme, Salamanca.

DOCUMENTOS:

SAGRADA ESCRITURA.
FIDES ET RATIO, Juan Pablo II, 1998.
Comentarios a la FIDES et RATIO, L’OSSERVATORE ROMANO. ECCLESIA IN AMERICA, Juan Pablo II.
DIOS ES AMOR, Benedicto XVI, 2005.
Documento de participación de la V CONFERENCIA DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO. CEA.2005.
CATECISMO DE LA IGLESIA .CEA.1993.

DICCIONARIOS:

Diccionario Crítico Etimológico, J. Corominas- J.A. Pascual, Gredos, Madrid, 1991.
Diccionario de Filosofía, José Ferrater Mora, Ariel, Barcelona, 2004.
Diccionario de Filosofía, Walter Brugger, Herder, Barcelona, 1972.
Conceptos Fundamentales de la Teología, Cristiandad, Madrid, 1979.

GENERAL

Gnoseología, José María de Alejandro, BAC, Madrid, 1974.´
Epistemología General o Crítica del Conocimiento, Herder, Barcelona, 1979.
Gnoseología, Alejandro Llano, Eunsa, Pamplona 1991.

El Hombre y Dios, Xavier Zubiri, Alianza, Madrid, 1985.

ELECTRÓNICA
www.zubiri.net
www.esssat.org
www.vatican.va

BERGER, Peter L.; y Thomas Luckmann (1986a): "El problema de la sociología del conocimiento". En: *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.13- 35.

(1986b): "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana". En: *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.36-65.

BERNAL, John D. (1979): "La ciencia durante las primeras revoluciones burguesas /1540-1650). En: *La Ciencia en la Historia*. México: Universidad Autónoma de México/Nueva Imagen, pp. 393-403.

CARNOY, Martin (1988): "Escuela y Sociedad". En: *La Educación como Imperialismo Cultural*.
México: Siglo XXI, pp. 12-38.

HUBERT, René (1984a): "La función histórica de las doctrinas de la educación". En: *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 67-70.

(1984b): "Los métodos de cultura intelectual". En: *Tratado de Pedagogía General*.
Buenos Aires: El Ateneo, pp. 325-355.
JOUVENET, Louis-Pierre (1996): "La educación negativa". En: *Rousseau. Pedagogía y Política*.
México: Trillas, pp.43-58.

KOZIK, Frantisek (1996): "La didáctica". En: *Comenio. Ángel de la Paz*. México: trillas, pp.113- 120.

LARROYO, Francisco (1986): "Juan Amós Comenio y la fundamentación de la didáctica realista".
En: *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa, pp. 361-368.

PLATON, Georges (1996): "El fundador". En: *Pestalozzi*. México: Trillas, pp. 43-55.

PONCE, Aníbal (1988): "La educación del hombre burgués: desde el renacimiento al siglo XVIII".
En: *Educación y Cultura de Clases*. México: Editores Mexicanos Unidos, pp. 147-173.

VASCONI, Tomás (1989): "Apuntes para una teoría de la educación". En: Labarca, Guillermo et al. *La Educación Burguesa*. México: Nueva Imagen, pp. 301-339.

WEBER, Max (1984a): "Confesión y estructura social". En: *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Madrid: Sarpe, pp.39-51.

(1984b): “El espíritu del capitalismo”. En: *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Madrid: Sarpe, pp.53-84.

ZARZÁR CHARUR, Carlos (1988): “Conducta y aprendizaje: una aproximación teórica”. En: *Grupos de Aprendizaje*. México: Nueva Imagen, pp. 17-6