

PRESENTACIÓN

Guillermo Hoyos Vásquez

Hace una década murió Fernando Salmerón (1925-1997), padre de la idea de este volumen de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía dedicado a la *Filosofía de la educación*. Terminado el libro quiero hacer un reconocimiento a su persona como educador y como filósofo, al haberseme permitido después de algunos años heredar la coordinación de su proyecto. Esto no me fue difícil después de haber compartido con él en el Comité Académico de esta Enciclopedia sus concepciones sobre la misma y haber leído su aporte al volumen 2, *Concepciones de la ética*.

No es el momento de hacer una presentación de la obra y de la filosofía de la educación de Fernando Salmerón, marcada sin duda por la dimensión moral de su pensamiento filosófico y de su actividad como educador. Pero sí quiero partir para esta introducción de su concepción acerca del humanismo en la educación, tema que orientará mis consideraciones iniciales en este volumen. No creo equivocarme si interpreto su pensamiento acerca de la filosofía de la educación enmarcándolo en su sentido del humanismo.

En su Prólogo a una serie de ensayos de Salmerón publicados por la Universidad Veracruzana bajo el título *Cuestiones educativas y páginas sobre México* escribe en septiembre de 1962 José Gaos, ya para concluir, que Platón, «como ninguna otra figura de la historia de la cultura humana, encarna la identificación de *filosofía* y *paideia* —que pudiera servir de lema a los trabajos y los días de Fernando Salmerón» (Salmerón, 2000, 10)—. Entre esos ensayos recogidos hoy en el tomo 3 de las *Obras* de Fernando Salmerón, dedicado a *Filosofía y educación*, destacamos dos que nos ayudarán a analizar sucintamente su concepción del humanismo en la educación: «Humanismo

y ciencia» (117-124), discurso del rector Salmerón para inaugurar la Escuela de Ciencias de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Veracruzana en 1962, y «Las humanidades en la Universidad» (459-472), conferencia en la Universidad de Guanajuato en 1995 en el cincuentenario de su fundación.

Salmerón es consciente del malentendido que opone los estudios humanísticos a los de las ciencias naturales. Su reconstrucción del término *humanismo* pasa por analizar la relación entre la tradición griega y la romana en sus concepciones del hombre y de la naturaleza en el horizonte de la educación: «desde que se inició el uso del término *humanistas*, quedó bien claro que el concepto encerraba dos ingredientes: por un lado apuntaba a la *paideia*, por otro lado a la *filantropía*» (121). Ante el peligro de que se desgajen también hoy estos dos ingredientes del humanismo, como ha sucedido ya algunas veces en la historia de Occidente, insiste Salmerón en los rasgos positivos del humanismo: «Todo esto que hace a la ciencia inseparable de la educación moral, obliga a pensar que el humanismo contemporáneo engloba a las ciencias que nos hacen patente la realidad natural, al lado de aquellas que nos muestran los fenómenos de la vida humana» (123). Con esto enfatiza el sentido de la tradición kantiana acerca de la complementariedad necesaria entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu: «Hasta en el caso de la acción dirigida a la transformación del mundo y a la realización de formas de vida más libres, resulta injustificada la separación de las ciencias y las humanidades» (124).

Una posibilidad de relacionar las dos vertientes que en el neokantismo se expresan como ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu con sus dos metodologías en cierta forma contrapuestas, y su incidencia en la universidad actual, es acudir a la epistemología de Karl Popper, especialmente a su desarrollo del mundo tres en el que Salmerón descubre una manera novedosa de afirmar la primacía de la hermenéutica en el desarrollo del conocimiento, es decir, en «la construcción, evaluación y crítica de las conjeturas en competencia. Un proceso que avanza de viejos a nuevos problemas por la vía de eliminación de errores y que incrementa la riqueza del Tercer Mundo —que es en su totalidad un producto del hombre, que a su vez crece con él, en el aprendizaje» (470-471)—. Hay aquí una orientación hacia la comprensión de teorías en un sentido amplio que viene «de las ciencias sociales y las humanidades con su pleno sentido inicial de comprensión de la conducta de las personas, de sus expresiones y sus productos», que permite a Salmerón reconocer en la propuesta del «mundo-tres como universo de realidades objetivas» un significativo aporte de la epistemología popperiana «a la hermenéutica, es decir, a

la teoría de la comprensión en el sentido en que ha sido discutida por los estudiosos de las humanidades» (471-472).

La *misión de la universidad* hoy, como lo fuera para la del neokantismo y también para la de Ortega, sólo puede ser cumplida a partir de un diálogo que permita relacionar y conjugar los saberes de las ciencias y las humanidades de suerte que lo que para las ciencias constituye su fortaleza como «ciencias» sea complementario de lo que para las humanidades ha sido su virtud, es decir, su flexibilidad y tolerancia para «comprender». Hermenéutica y pretensiones de objetividad es lo que relacionó recientemente Jürgen Habermas en su discurso al recibir el premio Kyoto (2004) «Libertad y determinismo»: «sin intersubjetividad del comprender ninguna objetividad del saber» (Habermas, 2005, 177).

De esto nos ocuparemos más adelante. Ahora sólo queríamos inspirarnos en la concepción de filosofía de la educación de Fernando Salmerón: un sentido de humanismo que se va consolidando en el proceso educativo al apropiarse el ser humano intencional y moralmente de sus relaciones con el mundo en la sociedad desarrolladas en la historia de las ideas en las ciencias naturales, sociales y humanas. Ésta fue la idea recogida tanto en el homenaje que le hicieron sus colegas iberoamericanos con motivo de su setenta cumpleaños, del que se publicó *Filosofía moral, educación e historia*, como por la revista *Isegoría* (17 [1997], 237-244) en el momento de su muerte.

Veamos entonces cómo podemos desarrollar actualmente esta idea de humanismo como orientación de la educación contemporánea en el intento de relacionar *filosofía* y *paideia* como dos formas de expresar la misma idea de humanidad. Para ello comenzamos por la *Carta sobre el humanismo* de Martin Heidegger de 1946 en la que diagnostica que el fracaso de cualquier humanismo radica en que la filosofía desde sus inicios en Grecia, por querer ser ciencia y compartir con ella su prestigio, ha renunciado a mantenerse en su elemento, a saber, en el pensar la verdad del ser desde la diferencia ontológica entre el existir humano, los entes y el ser. «El pensar está en lo seco» porque se lo pretende juzgar según una medida que le es inadecuada, como cuando se «intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra». Por ello rechaza Heidegger que se llame «irracionalismo» al empeño por reconducir el pensar a su elemento (Heidegger, 1981, 67).

Para nosotros este proyecto de volver al pensar mismo equivale a buscar una nueva forma de humanismo que tenga como norte aquel pensar del que Kant esperaba, en el paso de la analítica a la dialéctica trascendental, que el hombre encontrara sentido para su vida más

allá o más acá de todo conocimiento científico. Se trata, enfatizaba él, de una inclinación natural de la razón a la metafísica, de su interés puro por lo incondicionado de lo condicionado. En este pensar, que inspira también su *Pedagogía*, cifraba él la posibilidad de responder las preguntas por lo que es el hombre: «¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar?» (Kant, 1978, 630, A805).

Nuestra tesis es que es posible retornar el pensar a su elemento, el mundo de la vida como un todo, en actitud preteórica, que sirva de punto de partida para las ciencias, y a la vez las recontextualice en nuestra experiencia cotidiana. No otra es la tarea del proceso formativo de una educación que insiste en ser más que información y aprendizaje. Se trata por tanto de caracterizar epistemológica y prácticamente lo que se me da en la experiencia cotidiana y el modo como se me da dicha experiencia. En el sentido estricto de la fenomenología, buscamos una orientación para la educación que nos retorne a pensar el ser del hombre en toda su complejidad, en su condición, en su contexto y en su destino. Es en este horizonte de reflexión de una filosofía de la educación en el que podemos acoger hoy la propuesta de J. Habermas de un cambio de paradigma de la filosofía como teoría crítica del conocimiento a la teoría del actuar comunicacional, tal como lo propone en la siguiente metáfora, iniciada por esta pregunta:

¿Cómo pueden ser abiertas, sin que se lastime su propio sentido de racionalidad, las esferas de la ciencia, de la moral y del arte, que se encuentran como encapsuladas en formas de culturas de expertos? ¿Cómo se pueden relacionar de nuevo estas esferas con las tradiciones empobrecidas del mundo de la vida, de modo que las áreas disociadas de la razón vuelvan a encontrar en la práctica comunicativa cotidiana un equilibrio?

La respuesta es:

[La filosofía] podría por lo menos ayudar a animar el juego equilibrado, que ha llegado a total quietud entre lo cognitivo-instrumental, lo moral-práctico y lo estético-expresivo, como quien pone de nuevo en movimiento un móvil, que se ha trabado persistentemente (Habermas, 1985, 28).

La *Respuesta* de Peter Sloterdijk en 1999 a la *Carta sobre el humanismo* de Martin Heidegger nos ayuda a la vez a superar un sentido de humanismo tradicional —ciertamente muy distinto del planteado por Kant en su caracterización del hombre—, que no acaba de salvar-

se de la sospecha de no tener suficientemente en cuenta la pertinencia de la ciencia, la técnica y la tecnología para el desarrollo del hombre. De hecho, Sloterdijk coincide con Heidegger en su crítica a los humanismos del momento, el cristiano, el marxista y el existencialista. También coincide con los argumentos y criterios de los que se vale Heidegger para valorar los humanismos tradicionales y rechazar su aporte a una concepción del hombre como libre y autónomo. Pero lo que no se puede concluir de una crítica a humanismos domesticadores y a un rescate necesario del conocimiento científico es lo que hace quien responde a Heidegger, proponiendo restablecer un reduccionismo cientificista como éste, en el que parecen cifrar su valor emancipador las *Normas para el parque humano* (Sloterdijk, 2001).

La alternativa a una filosofía de la educación inspirada en concepciones culturalistas del humanismo clásico y en el tradicionalismo doctrinario de algunas de sus variantes no puede ser sin más el optar por la también tradicional actitud del positivismo científico de minusvalorar un sentido de la educación orientado a la formación del hombre en su contexto, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes. El que la tradición de la Modernidad y de la Ilustración se haya roto en dos propuestas formativas, bifurcada en dos culturas, la de la moral y la de la ciencia, no significa que hoy no sea posible, y que además tenga que ser tildado de irracionalismo, el intento de retornar a dicha tradición para retomar como tarea renovadora el tránsito de la analítica trascendental, la de las condiciones de posibilidad del conocimiento científico, amenazado por el cientificismo, a la dialéctica trascendental, la de las ideas de la razón, amenazadas también, pero por la fantasmagoría de las ilusiones.

Antes de desarrollar el sentido de una teoría discursiva de la pedagogía y de la educación en un paradigma comunicacional, parece necesario prevenirse de uno y otro peligro, presentes hoy, si se nos permite la simplificación, en la neutralidad valorativa y en la linealidad performativa de los discursos de la ciencia, la técnica, la tecnología y la innovación, por una parte, y, por otra, en la crítica fundamentalista a la sombra de la postmodernidad, propia de no pocas versiones de estudios culturales (Rorty, 1999), al pensamiento y a la metodología científica vigentes en una educación para la competitividad. Esto nos lleva a considerar todavía como pertinente el examen al que en su momento fue sometido el así llamado positivismo científico tanto por la fenomenología de Husserl como por los fundadores de la teoría crítica de la sociedad, en nuestro propósito de encontrar nuevas formas de humanismo que partan de la complementariedad del conocimiento científico y de la razón práctica.