

RESEÑAS DE TRABAJOS DE GRADO Y TESIS

CARVAJAL R., Julio César: *Cómo educar a partir del impulso . (Una propuesta desde John Dewey)*

Uno de los interrogantes que más me ha impactado en los últimos años y que aquí trataré de profundizar, es el papel que la mayoría de las instituciones educativas, al igual que muchos docentes en nuestro medio, cumplen en una tarea educativa que se caracteriza por un desconocimiento de elementos que deben de ser tomados en cuenta en un trabajo que apunte a una formación integral del sujeto cognoscente.

Los propósitos que me movieron a la realización de este trabajo no fueron simplemente impulsos pasajeros, sino el resultado de cinco años de ejercicio docente donde veía con cierta preocupación cómo instituciones y maestros se debatían en una serie de prácticas educativas en las cuales los únicos perjudicados eran los alumnos.

Algunos aplaudían la disciplina y promovían un sujeto estático, "alumno recipiente" de los conocimientos del maestro, modelo tradicional de educación y otros apoyados en los modelos psicologistas, veían en el sujeto cognoscente la posibilidad de hacer de él el agente capaz de auto-formarse, modelos "liberalistas" de educación.

La respuesta a mis constantes interrogantes encontraron una luz esperanzadora: la obra de John Dewey y en especial del trato con textos como *Naturaleza Humana y Conducta* y *Experiencia y Educación*, que fueron el impulso que necesitaba para emprender mi propósito: proponer una educación a partir del impulso. ¿Por qué desde el impulso?

Me llamó la atención ver como en Dewey el concepto "impulso" tiene una gran relevancia en la medida en que es la verdadera fuerza dinamizadora y recreadora de los viejos hábitos educativos; es el impulso que refresca, recrea y dinamiza una naturaleza humana que eventualmente se anquilosa.

Es preocupante como a través de las prácticas educativas "tradicionales" los impulsos son reprimidos e ignorados, trayendo como consecuencia una sociedad neurótica. En el caso contrario, modelos de educación "liberalistas", estos son dejados a su libre manifestación; en ambos casos nos encontramos con un desaprovechamiento de ellos.

La pregunta que nos podríamos hacer es: ¿por qué los impulsos han corrido tan nefasta suerte? La respuesta es muy difícil de encontrar y es precisamente en el análisis de uno de los conceptos más importantes en Dewey -y que debemos clarificar-, el de noción de *naturaleza humana*, donde quizás hallemos una posible

respuesta a ella, por considerar que de una buena o mala interpretación de ésta y del lugar que al impulso corresponde en ella, dependerá en gran parte el éxito o fracaso de toda educación. Al respecto nos dice Dewey¹ :

La falta de comprensión de la naturaleza humana es la causa primordial del menosprecio en que se le tiene, ya que, cuando se conoce íntimamente una cosa, siempre se termina por despreciarla injustificadamente o por admirarla, sin que haya razón para ello.

Estos modelos de educación tradicional parten de un concepto y de naturaleza humana como algo innato, con una serie de rasgos naturales, a los cuales se les da el nombre de "instintos" y que desde estos rasgos de la naturaleza original se pueda hacer interpretación de los fenómenos sociales y culturales.

Esa unidad de la naturaleza en todo tiempo y lugar es, en esencia, estática y se quiere presentar como no afectada por los fenómenos sociales, adquiriendo de esta forma un tinte metafísico; es por ello que su estaticidad es consolidada por una moral tradicional que en su afán de mantenerla en su uniformidad cumple un papel reprimidor de los impulsos. Al respecto nos aclara Dewey²: "Los moralistas llegaron a pensar que la naturaleza humana es mala porque observaron su resistencia a someterse a control y su rebeldía a aceptar el yugo". Es decir, lo desconocido siempre se ha pretendido ver como diabólico.

Otra interpretación de la naturaleza humana igualmente errada es la que la ve como exaltación romántica de los impulsos naturales que deben ser satisfechos a toda costa y en donde cualquier intento de restricción a su satisfacción inmediata y directa es interpretada como una violación de los derechos individuales; la vida social de esta manera se haría imposible, pues las normas comunes y las instituciones no tendrían ninguna posibilidad de existencia (modelos "liberalistas" de educación).

La búsqueda de una nueva interpretación de la naturaleza humana que nos permita superar el anterior escollo será nuestra tarea inmediata, un nuevo concepto donde los impulsos encuentren un lugar menos caótico.

Aquí asumiremos el concepto de naturaleza humana propuesto por Dewey, que, a mi manera de ver, es la posibilidad de continuar en nuestro propósito. Para Dewey, la naturaleza humana es dinámica, está en continuo movimiento, concepto que elabora a partir de su trato con las corrientes naturalistas y en especial con Darwin. Nos aclara Dewey³:

El hombre de ningún modo es un "espectador" que contempla la realidad o la naturaleza desde fuera. El hombre es una parte de la naturaleza y la actividad condiciona y es condicionada por toda gama de sus actividades cognitivas.

Ahora bien, si la naturaleza humana es dinámica, ya no podemos hablar de "instintos" por ser estos de carácter innato y estático, sino de "impulsos", como las fuerzas que mantienen en constante movimiento; pero como no podemos separar la naturaleza humana del medio natural por ser parte de él, la tarea será la búsqueda de su conciliación con éste y nos encontramos con que esta dialéctica no es otra cosa que la relación e interacción de hábitos e impulsos; interacción que se presenta como inconciliable en la medida en que los hábitos, como formas rígidas,

1 DEWEY JOHN, *Naturaleza Humana y Conducta*, p. 15.

2 *Ibidem*, p. 13

3 Citado por Guido Rugiero en *La filosofía contemporánea*, p. 66.

rechazan los impulsos y estos sin los hábitos no tienen razón de ser y a su vez los hábitos sin la fuerza renovadora del impulso carecerían de vida, serían algo inerte, resultando de ello una cultura condenada al estancamiento continuo.

El problema que ahora se nos presenta es el de poder conciliar los hábitos y los impulsos y nos encontramos con que es el pensamiento como aplazador de la manifestación del impulso el que lo orientará hacia unos hábitos flexibles. En este sentido, la manifestación no será desordenada, repercutiendo en un efecto práctico y armónico en el medio. Es el pensamiento el hermano mellizo del impulso, pues éste nace cuando la dificultad se presenta, es decir, cuando un impulso choca contra un hábito anquilosado. De esta manera, ganamos en nuestra reflexión un nuevo concepto de pensamiento, no es éste una corriente continua sino intermitente y es aquí donde nace la conciencia como reguladora de los impulsos y los hábitos. Esto quiere decir que tanto los hábitos como los impulsos necesitan de orden, disciplina y éstas las impone el pensamiento.

El haber ganado algunos conceptos como los anteriores, han hecho que mi propósito se haga más asequible. ¿Cómo fundamentar una educación a partir de impulso?

Para ello asumiremos lo siguiente:

- a. No una naturaleza innata e inmóvil sino como movimiento y proceso.
- b. Los impulsos, emociones, pensamientos, conductas y hábitos serán entendidos en cuanto están en constante interacción y como algo no ajeno a la naturaleza humana.
- c. El concepto de conciencia como resultado de la interacción con el medio y no como algo ajeno a la naturaleza humana.

Aquí vemos claro ya un fin de la educación que queremos proponer: se trata de poder crear un poder de auto-control que debe ser regulado por la inteligencia para evitar que los impulsos y deseos se hallen sometidos al control de circunstancias accidentales; y es entonces cuando podemos hablar de propósito, ya que éste nacen del esfuerzo del pensamiento para orientar los impulsos y, a su vez, éstos son el resultado de una operación intelectual más compleja que supone un correlato de las operaciones intelectuales y el medio. Ello implica que un propósito no es sólo el resultado de una simple operación intelectual aislada. De esta manera, los propósitos de la educación saldrán del consenso de los educadores y educandos, al igual que de las demás fuerzas vivas de la naturaleza. Lo anterior nos permitirá pensar en la posibilidad de una educación como desarrollo natural. Dice Dewey⁴: "La educación no es algo que ha de ser impuesto violentamente en los niños y adolescentes desde fuera, sino que es el crecimiento de las capacidades con que son dotados los seres humanos desde su nacimiento".

En este sentido, toda educación debe estar diseñada para favorecer este normal desarrollo de la naturaleza humana, en donde el proceso educativo no debe, en ningún momento, acelerar el proceso cognoscitivo del niño, ni frenar su desarrollo; esto debe entenderlo no sólo la escuela sino el maestro; todo programa escolar debe ser dosificado⁵.

La totalidad de nuestro método es cruel, pues consiste en sacrificar el presente remoto en un incierto porvenir. Es decir, no podemos sacrificar el presente en pos de una sabiduría futura, que se hace inalcanzable, una falsa "sabiduría" que nos arranca del único lugar que tenemos y nunca nos da uno nuevo; en este

4 DEWEY JOHN, Las escuelas del mañana, p. 9.

5 DEWEY JOHN, *Ibidem*, p. 10.

sentido estaríamos invirtiendo un orden natural al hablar de hacer hombres adultos en la vida infantil, sancando de esta forma frutos forzados.

JULIO CÉSAR CARVAJAL R.

GARCÍA DURÁN, Mauricio: *Una mirada filosófica del conflicto y la violencia.*

En este trabajo de grado se pretende hacer una reflexión filosófica sobre el conflicto y la violencia, como momento segundo de una investigación que se adelantó en CINEP sobre el fenómeno de la violencia en Colombia en el que el autor participó. Dicha reflexión fue asumida como una empresa de reducción de la violencia, halada por un imperativo ético: el valor absoluto de la vida humana.

La tesis central que se desarrolla a lo largo del trabajo es formular la pertinencia de la diferencia conceptual entre conflicto y violencia. Es imposible pensar el ser humano y la vida en sociedad sin conflicto; el conflicto es un dato constitutivo del devenir humano, positivo y necesario para el mismo. Sin embargo, y en esto está la diferencia que se establece, no todo conflicto tiene que ser violento; es decir, es posible imaginar al ser humano sin violencia en la medida que logre construir las mediaciones que le permitan elaborar positivamente los conflictos.

Esta reflexión se distiende a lo largo de cuatro capítulos, que implican un recorrido que parte de las ciencias sociales, va a la Filosofía, en tanto reflexión antropológica y política, y torna de nuevo a las ciencias sociales, en tanto estas alimentan la práctica misma de la negociación.

En el primer capítulo se analizan la pluralidad de usos y sentidos que se han dado a los conceptos de conflicto y violencia en la vida cotidiana y en las ciencias sociales. Se consideran tanto las perspectivas subjetivistas (escuelas biológicas o instintivistas y psicológicas o ambientalistas) como las aproximaciones objetivistas (escuelas estructuralistas y/o históricas). Como consecuencia de este análisis, quedan planteadas dos tareas que son asumidas en los capítulos segundo y tercero. En primer lugar, se plantea la necesidad de ahondar en los presupuestos antropológicos necesarios para un adecuado tratamiento del problema del conflicto y la violencia. En segundo lugar, la reflexión social plantea la exigencia de clarificar un marco de referencia práctico-político que permita una resolución no violenta de los conflictos.

En el segundo capítulo, se desarrolló una reflexión antropológica desde el planteamiento de Paul Ricoeur. Dicha perspectiva filosófica permite ubicar el conflicto en el centro de la antropología, en tanto considera al ser humano como un ser medianero, distendido entre lo finito y lo infinito, y, por tanto, definido por una fragilidad constitutiva. Esta fragilidad se manifiesta tanto en la estructura antropológica fundamental (momento trascendental), como en el arraigo que dicha estructura tiene en el deseo (momento de la hermenéutica de la sospecha) y finalmente en las objetividades sociales en las que se plasman las pasiones humanas (momento de la objetivación). El conflicto, pues, atraviesa toda la realidad humana y plantea como una exigencia la necesidad de la mediación para no tornarse violento, ya que el ser humano es un ser abierto al mal y a la violencia pero no necesariamente condenado a ello.

En el tercer capítulo se aborda el problema de las mediaciones. En primer lugar, desde la perspectiva de Hannah Arendt, se considera cómo la violencia se contraponen al poder, entendido éste como capacidad de acción colectiva. La

sociedad necesita de experiencias de poder para hacer frente a la violencia. En segundo lugar, la sociedad debe tener la posibilidad de vivir positivamente la tensión entre lo constituido y lo constituyente, lo cual exige un espacio público en el cual sea posible la relación entre sociedad civil y Estado. En tercer lugar, el hombre necesita para oponerse a la violencia de un uso sensato del lenguaje y de una razón práctica que pueda hacer frente a los procesos de alienación social.

En el cuarto capítulo, de vuelta a las ciencias sociales, se considera cómo la negociación a que dan lugar los conflictos que viven las sociedades, no puede quedarse únicamente en un tratamiento que haga más eficiente los medios de negociación, sino que debe abrirse al problema de los fines de una sociedad históricamente dada. En este sentido, la negociación debe estar abierta a la tensión entre los juegos finitos (ámbito de la necesidad) y los juegos infinitos (ámbito de la cultura y el sentido) que vive la sociedad. Toda sociedad necesita interiorizar en su cultura la necesidad de las mediaciones como condición de su propia existencia.

Consideramos, por último, que este trabajo pone de presente que los hombres necesitamos de un crudo realismo, que nos permita reconocer las verdaderas raíces de aquello que tiende a destruirnos, es decir, comprender los conflictos tal y como son. Pero también necesitamos de la locura de la utopía, que nos abra horizontes y nos permita estar dispuestos a soñar con el futuro. Futuro que pide que el perdón sea una actitud presente en el hombre (H. Arendt), de forma tal que a pesar de todas las tragedias destructivas que nos azotan, tengamos la puerta abierta para comenzar siempre de nuevo, para poder inaugurar un nuevo camino allí donde todo parecía haber terminado, para que las estirpes condenadas a "cien años de soledad" tengan otra oportunidad sobre la tierra.

MAURICIO GARCÍA DURÁN

GARZÓN DÍAZ, Fabio: *Crítica de Ludwig Wittgenstein al problema de los lenguajes privados.*

El lenguaje es un laberinto de caminos. Vienes de un lado y sabes por dónde andas; vienes de otro al mismo lugar y ya no lo sabes.

Ludwig Wittgenstein

LA presente tesis trabaja uno de los puntos, a juicio de Alfonso García, más polémicos de las *Investigaciones Filosóficas*, el tratamiento del problema del lenguaje privado. Se trata de un tópico que abarca cuestiones centrales de lógica filosófica y de epistemología que están en la arena de las discusiones contemporáneas.

Pero, ¿por qué es tan difícil escribir sobre Wittgenstein?, o más bien ¿por qué es tan difícil escribir sobre lo que Wittgenstein dijo del problema de los lenguajes privados?

Por un lado, tenemos su propio estilo literario. Wittgenstein escribe en párrafos, o en una serie de párrafos en los cuales no hay un tratamiento lineal, no hay una continuidad específica de comienzo, desarrollo y fin. Es un continuo preguntarse, no es un manual (como lo dijese en el *Tractatus*); su tarea no es ni ahorrarle a otros el trabajo de pensar, ni dar cuenta de un pensamiento acabado.

Por otro lado, Kripke sostiene que el problema más que estilístico o personal de Wittgenstein, es de la naturaleza misma de su obra: "si Wittgenstein,

contrariamente a su notable y crítica máxima en el §128, enunciara los resultados de sus conclusiones bajo la forma de tesis definidas, habría sido difícil evitar formular sus doctrinas en esa forma que consiste en aparentes negaciones escépticas de nuestras aserciones ordinarias". La filosofía de Wittgenstein no es un conjunto ordenado de tesis, de "verdades", sino, más bien, la actividad misma de elucidación, de aclaración conceptual.

Además de estos dos inconvenientes para el acercamiento a la obra de Wittgenstein, existe otro más patente. Dice Wittgenstein en el prólogo de las *Investigaciones* :

hace cuatro años tuve ocasión de volver a leer mi primer libro (*el Tractatus logico-philosophicus*) y de explicar sus pensamientos. Entonces me pareció de repente que debía publicar juntos esos viejos pensamientos y los nuevos: que estos sólo podían recibir su correcta iluminación con el contraste y el trasfondo de mi viejo modo de pensar.

Así, los pensamientos de las *Investigaciones* tienen que mirarse a través de los del *Tractatus*.

A pesar de estos obstáculos, traté de hacer un trabajo que analizara un problema, el problema del lenguaje privado, desde múltiples ángulos. Para realizar este trabajo tuve en cuenta dos aspectos: uno cronológico y otro estructural.

El trabajo es cronológico, pues pretende mostrar cada una de las interpretaciones que se han hecho del argumento de Wittgenstein en contra de los lenguajes privados. Dichas interpretaciones están presentadas en orden de aparición; por ejemplo, la interpretación de Kenny es de 1972, la de García es de 1976, la de Kripke es de 1982, la de McGinn es de 1984, y así por el estilo.

El trabajo también es estructural, pues pretende mostrar cómo cada interpretación sitúa el problema de los lenguajes privados en diferentes partes de la obra de Wittgenstein. Parece que cada interpretación va ganando una mejor comprensión no sólo del problema sino de toda su filosofía.

Estos dos aspectos están recogidos en lo que se ha llamado 'interpretación tradicional' y 'nueva interpretación'. Llamamos interpretación "tradicional" (publicada entre 1972 y 1976), aquélla que considera que el argumento en contra del lenguaje privado que se encuentra en las *Investigaciones filosóficas* se inicia a partir del §243 y que adquiere su desarrollo en los párrafos que de inmediato le siguen. Dicha interpretación hace del argumento un problema sobre el lenguaje de las sensaciones, haciendo énfasis en cuestiones como, por ejemplo, si este argumento invoca una forma de verificacionismo, o si Wittgenstein está manteniendo un escepticismo respecto de la memoria, entre otras.

En contraste con esto, se llamará 'nueva interpretación' (publicada entre 1982 y 1984), la interpretación que ve el auténtico argumento del lenguaje privado en los párrafos que anteceden al 243. Dice Kripke: "en verdad, en § 202 la conclusión ya queda explícitamente enunciada: De ahí que no sea posible obedecer una regla 'privadamente': de otro modo, pensar que uno estaba obedeciendo una regla sería lo mismo que obedecerla".

Kripke plantea que el problema y la solución de las discusiones sobre el lenguaje privado están ya presentes en los párrafos que preceden al § 243. Es más, considera que la conclusión a la cual lleva dicho argumento está enunciada ya en el § 202. Esto no quiere decir que los párrafos posteriores al 243 no sean importantes para el lenguaje privado; por el contrario, lo que Kripke propone es que los párrafos que siguen al 243 tendrán que ser leídos a la luz de las discusiones precedentes.

Uno de los puntos en los que se distancia esta interpretación de la antigua o convencional es que en esta última el argumento del lenguaje privado era exclusivamente aplicado a las sensaciones; mientras que para esta nueva interpretación, el problema de las sensaciones "es sólo un caso especial de consideraciones mucho más generales previamente discutidas acerca del lenguaje; las sensaciones desempeñan un papel crucial, que sirven aparentemente como convincente contraejemplo a las consideraciones previamente enunciadas".

Kripke piensa que Wittgenstein desarrolla un modelo general del funcionamiento del lenguaje (o lenguajes) basado en la relación reglas paradoja escéptica-seguimiento de reglas. Dicho modelo general, piensa Kripke que Wittgenstein lo concluye a partir del §202 de las *Investigaciones filosóficas*. Los casos de las matemáticas y de las sensaciones no son discusiones que se resuelven simplemente citando un resultado general ya establecido, sino haay que volverlos a examinar en detalle a la luz del tratamiento previo del caso general.

FABIO GARZÓN DÍAZ

JARAMILLO G., Sergio León : *Educación y vida política en el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau*

La educación y la política son los dos tópicos más importantes del pensamiento de Rousseau; no se trata, sin embargo de dos temas separados sino de dos instituciones de carácter racional cuyos vínculos internos se concretan en la concepción rousseauoniana de un proyecto político-pedagógico para la reconstrucción de la sociedad.

El proyecto político-pedagógico de Rousseau nace de su investigación profunda sobre lo que es el hombre y sobre lo que es la sociedad. Esta investigación es paralela a la construcción de un método adecuado que funciona sobre el supuesto fundamental de la distinción entre el orden físico-natural y el orden humano-cultural y que se concreta en tres estrategias básicas a saber: a observación rigurosa, la lectura histórico-genética de los procesos sociales y el rastreo de las experiencias humanas.

Casi toda la antropología rousseauoniana puede ser deducida de la hipótesis reconstructiva del hombre natural, la cual debe ser entendida como norma crítica para juzgar la corrupción de la sociedad y como perspectiva teórica de los proyectos de reforma social.

De acuerdo con dicha hipótesis, la comprensión del hombre, arranca de una mirada a la totalidad del universo en la cual todos los seres tienen su lugar y funcionan coordinadamente. Existe una "naturaleza" universal entendida como la ley que surge del propio ser de las cosas y que les fue dada en el acto mismo de su constitución óptica. Pero, el hombre es un ser distinto en medio de la totalidad: posee espíritu. Así, libertad y perfectibilidad son las notas principales de la espiritualidad humana. Existe, pues, una "naturaleza" humana responsable de la esencia específica del hombre.

El hombre natural se caracteriza, además, por su individualidad, por el equilibrio entre el poder y la voluntad, por la primacía del sentimiento y por la presencia en él del amor de sí y la piedad. Vive en un ambiente de completo equilibrio y la simplicidad de sus operaciones básicas hacen innecesarias las mediaciones del lenguaje, de la sociedad y de la moralidad propiamente dichas.

Puede postularse, entonces, al estado de naturaleza como situación ideal de independencia, de autosuficiencia, de igualdad y de libertad, al menos en

comparación con la postración del hombre de la sociedad. Se trata en Rousseau del rescate de esta situación ideal antes que del físico regreso al estado de naturaleza; por eso mismo el proyecto es político y pedagógico.

Rousseau sabe bien que al no ser de origen natural ninguna de las sociedades históricas, cualquier sociedad es capaz de alterar el perfil del hombre. De ahí el recurso metodológico que prescribe "estudiar la sociedad por los hombres y los hombres por la sociedad".

La primera grieta abierta en el equilibrio del estado natural, ocasionada por circunstancias exteriores tales como los procesos de la naturaleza, saca al hombre de su relativa tranquilidad y lo expone a una progresiva dependencia que va desde el establecimiento de las relaciones sociales pasando por la conformación de la sociedad civil hasta el establecimiento de los gobiernos y su correspondiente degeneración en poder arbitrario.

Este proceso social se concreta en la idea de la propiedad, genera la desigualdad y produce la enajenación del hombre que en adelante sólo puede establecer contacto consigo mismo pasando por las cosas y por la opinión ajena. Se desarrollan, igualmente, las facultades potenciales tales como la memoria, la imaginación y la razón. A esta clase de hombre puede vérsese como una antítesis del ideal humano.

De acuerdo con lo anterior, debe poder concebirse un hombre que esté por encima de los vicios de la sociedad civilizada, pero que permanezca fiel a su propia naturaleza, que esté tan alejado de la indiferencia moral del primer estado como de la corrupción del segundo y que, sin embargo, haya traído a la razón en favor de la piedad para establecer una convivencia activa y positiva con los demás.

Es necesario, entonces, intervenir el proceso social para transformar las simples relaciones sociales (concebidas como relaciones de facto) en verdaderas relaciones políticas (concebidas como producto de la voluntad racional humana). Esta autocoordinación de la necesidad del "otro" responsable de un nuevo equilibrio entre el instinto de conservación (transformado en libertad) y la piedad (transformada en fecunda convivencia) es el Estado el cual tiene su único fundamento válido en la idea de convención.

Lo anterior sólo se logra con la fórmula rousseauoniana del contrato: "cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema autoridad de la voluntad general y nosotros recibimos corporativamente a cada miembro como parte del todo".

Se puede asumir que la vida política es una síntesis teórica propuesta como ideal crítico normativo hacia el cual deben tender las sociedades históricas y los ciudadanos reales.

La vida política entendida como la conformación de la voluntad particular con la voluntad general, es posible en la medida en que existan hombres nuevos, hombres virtuosos, es decir, ciudadanos. La educación es la institución social pensada para la formación de estos hombres-ciudadanos que hayan conciliado en sí mismos los imperativos de su propia naturaleza con las exigencias de la vida social.

El proyecto educativo de Rousseau se resume en la propuesta de una "educación natural" que es facilitadora de condiciones igualitarias para la libre expresión de la naturaleza humana y de una "educación negativa" que consiste en una pura vigilancia para preservar de vicios al corazón y al espíritu del error.

Como educación para la vida misma, se prepara la autonomía del individuo para que pueda desempeñarse en la vida social activa y creativamente sin dañar en él la bondad original de la naturaleza humana. Para ello se concibe la libertad no

solamente como meta de la educación, sino como medio. La libertad en los movimientos, el fortalecimiento de las habilidades corporales, la ejercitación de los sentidos, la formación del juicio y el ensanchamiento del corazón, como verdaderos propulsores de la inteligencia y la voluntad, preparan al alumno-ciudadano para su plena identificación con la patria, que es a la postre la mediación histórica y real del imperativo natural de la felicidad.

Todo lo anterior permite, finalmente, una pertinente reflexión en medio de la crisis socio-política de la vida moderna: Rousseau nos ha enseñado que el paso de la simple socialidad a la vida política no se da espontáneamente y que por lo tanto el entendimiento racional entre los hombres es un verdadero aprendizaje por ser un proceso real, permanentemente redefinible y susceptible de ser mejorado.

SERGIO LEÓN JARAMILLO G.

MEJÍA MOSQUERA, Juan Fernando: *El concepto de arte y los principios del pensamiento técnico en Aristóteles*

El arte está constituido por un saber, un hacer y un llegar a ser. Encontrar, entonces, los principios por medio de los cuales sea posible pensar el arte implica reconocer los principios de aquello que lo constituye. El estudio de cada elemento constitutivo no se da en general sino en modos determinados de conocimiento, así, la investigación del saber como arte, del hacer como arte y del llegar a ser como arte nos permitirá dilucidar los principios del arte en general.

Definido como un *hábito productivo acompañado de razón*¹, el arte puede concebirse a la vez como una forma de saber, como una forma de actividad humana, y como un modo en que las cosas llegan a ser.

Así pues, el arte es una forma de saber que se distingue de las demás porque está orientada a la producción de objetos que o bien satisfacen ciertas necesidades de la vida humana, o bien proporcionan al hombre algún placer. El saber artístico no busca la contemplación de los principios y causas primeras de la realidad sino que indaga por las causas de las cosas en la medida en que esto es necesario para aplicar su conocimiento a un proceso productivo determinado. También hablamos del arte como saber porque tal conocimiento puede ser comunicado. Pero debe recordarse que frente al saber científico presenta dos características esenciales, que constituyen a su vez su diferencia específica con respecto de la ciencia, a saber, que por ser sus objetos contingentes del arte no aspira a poseer un conocimiento eterno e invariable de ellos, y también que su manejo de la causa, si bien es general, en la medida en que es válido para la mayoría de los casos a los que se enfrenta o para los géneros de objetos con los que tiene que habérselas, le concierne exclusivamente hasta donde sea necesario para cumplir con su labor y no más allá. Por estas razones el arte no es un saber teórico ni práctico sino productivo².

El arte es asimismo una clase de actividad humana, que es necesario distinguir de la acción moral, puesto que mientras esta última no tiene una finalidad diferente de sí misma, la finalidad propia del arte es diferente de la actividad que se realiza para conseguirla, pues el arte busca que un objeto determinado llegue a ser, busca que de su actividad resulte un producto. Es posible,

1 ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. Traducción de Antonio Gómez Robledo, Editorial Porrúa, México, 1985, VI, 1140a 6-10.

2 Cfr. ARISTÓTELES, *Metafísica*, Traducción de Valentín García-Yebra, Editorial Gredos, Madrid, 1982, VI, 1 1025b20.

sin embargo, encontrar en el arte una característica propia de todas las acciones humanas, a saber, que su causa principal es la finalidad que con ella se persigue. Gracias a esto es posible encontrar cuál es el carácter de la actividad artística como proceso, que articula medios (instrumentos u operaciones) para conseguir fines determinados, y el tipo de saber que implica; y gracias al mismo principio es posible también establecer la relación de cada arte con las otras, y de cualquiera de ellas con las demás actividades humanas, pues todo esto se da por la forma en que las actividades están referidas a su fin.

Simultáneamente es necesario tener en cuenta que el arte es un modo en que cierto tipo de cosas llegan a ser, que se caracteriza porque el principio que impulsa el proceso no se encuentra en la cosa sino fuera de ella, en el alma de un agente de cuya actividad deliberada depende.

Esta triple enunciación no quiere decir que los elementos que en ella se distinguen se den de hecho separados sino que el arte es una realidad compleja que puede observarse en profundidad por lo menos desde estos tres puntos de vista. De hecho un estudio aristotélico de tal realidad se quedaría corto si ignorase alguna de estas tres dimensiones. A ellas están dedicados sendos capítulos en este trabajo.

Nuestra reflexión se ha realizado teniendo como guía en la construcción del concepto de arte la concepción finalista de la realidad de Aristóteles que se aplica a cada uno de los elementos antedichos. Tanto el pensamiento como la producción artística son procesos esencialmente teleológicos. Con respecto a esta estructura hemos construido el concepto de arte en Aristóteles.

El trabajo que aquí presentamos no es un comentario de textos, de hecho es un intento por relacionarlos, pero ha seguido la estructura de cuatro textos claves: *Ética a Nicómaco* I, 1-6; *Metafísica* I, 1-2; *Ética a Nicómaco*, I, 1-7 y *Física*, II.

Deseamos anotar, finalmente, que este trabajo pretende ser una introducción a la lectura de la *Poética* de Aristóteles en cuanto brinda los elementos fundamentales para entender el estatuto del arte y del discurso filosófico que tematiza un arte en particular, en este orden de ideas, el presente trabajo puede ser de utilidad para una lectura de la *Retórica*.

JUAN FERNANDO MEJÍA MOSQUERA