

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA:
ENTRE LOS JUEGOS DE LENGUAJE Y LA TELEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Juan Sebastián Cáceres Aislant



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINECUCACIÓN

Maestría en Educación, Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

**Enseñanza de la filosofía:
entre los juegos de lenguaje y la teleología de la educación**

Juan Sebastián Cáceres Aislant

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Maestro en Educación

Director: William Fernando González S.



Maestría en Educación, Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

Dedicatoria

A lo Más Alto.

Tabla de contenido

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
JUSTIFICACIÓN	19
PREGUNTA PROBLEMA	21
OBJETIVOS	22
OBJETIVO GENERAL	22
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
CAP I: <i>TELOS</i> Y EDUCACIÓN	23
<i>TELOS</i> EN LA EDUCACIÓN: INTERROGANTE SOBRE LA FINALIDAD	23
EL <i>TELOS</i> COMO DIRECCIONAMIENTO: JOHN DEWEY Y EL FIN ÚLTIMO DE LA EDUCACIÓN	32
EL DIRECCIONAMIENTO COMO POSIBILIDAD DE AUTONOMÍA Y AUTODETERMINACIÓN: GADAMER EN PERSPECTIVA	43
DIRECCIONAMIENTO EN BÚSQUEDA DE LA AUTODETERMINACIÓN COMO <i>TELOS</i> : INTERROGANTE SOBRE EL BUEN FIN	49
CAP II LA FILOSOFÍA Y EL CUESTIONAMIENTO DE SÍ: <i>TELOS</i> EMANCIPADOR	53
EL CUESTIONAMIENTO DE SÍ: ENTRE <i>EPIMELEIA HEAUTAU</i> Y <i>GNÓTHI SEAUTÓN</i>	55
FILOSOFÍA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LIBERTAD Y CUESTIONAMIENTO DE SÍ	61
EL PENSAMIENTO SIN CADENAS: LIBERTAD, EMANCIPACIÓN Y SUBJETIVIDAD.	69
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: EDUCAR PARA EMANCIPAR.....	78
CAP III: ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: SUBJETIVIDADES, LUGAR DE ENUNCIACIÓN Y JUEGOS DE LENGUAJE	101

DESDE DÓNDE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: EL LUGAR DE ENUNCIACIÓN.....	103
CÓMO LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: JUEGOS DE LENGUAJE	122
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	137
CONCLUSIONES.....	143
BIBLIOGRAFÍA.....	148

Resumen

El interrogante sobre la transmisión de conocimiento en relación específica con la enseñanza de la filosofía, puede ser presentado desde diversos enfoques y análisis. La presente reflexión plantea un análisis en particular de ambas perspectivas: educación y enseñanza de la filosofía. Se pone de relieve una investigación profunda sobre el sentido de la educación, más allá de sus prácticas o consideraciones contextuales, en un sentido que podría reflexionar “plenamente” filosófico al hacer la indagación sobre su causa (la de la educación). Esta reflexión alrededor de la finalidad de la educación establece, a su vez, el camino de un enfoque particular para cumplir dicho *telos*, a saber, la enseñanza de la filosofía. Así mismo, para comprender tanto la posibilidad como la forma de la enseñanza de la filosofía se plantea un objetivo y un método. Por un lado, el objetivo de la enseñanza de la filosofía se hace uso de la idea de la premisa clásica “conócete a ti mismo” en búsqueda de la posibilidad de la autodeterminación y emancipación. Por otro lado, el método de la enseñanza de la filosofía radica en la esencia misma de la educación: la comunicación a través, de manera específica, de los juegos de lenguaje.

Palabras clave: educación, telos, direccionamiento, enseñanza de la filosofía, emancipación, juegos de lenguaje, subjetividad, lugar de enunciación.

Abstract

The question and inquiry about transmission of knowledge, in specific relation to the teaching of philosophy, can be presented from different approaches and analyses. In the present reflection, a particular analysis of both perspectives —education and philosophy teaching— is proposed. It focusses a deep investigation on the meaning of education, beyond its practices or contextual considerations, in a sense that could be considered "fully" philosophical by inquiring into its cause: the *telos* of education. This reflection around the purpose of education establishes, in turn, the path of a particular approach to fulfill this *telos*, namely, the teaching of philosophy. And, likewise, to understand both the possibility and the form of the teaching of philosophy, an objective and a method are proposed. On the one hand, the goal of philosophy teaching makes use of the idea of the classical premise "know thyself" in search of the possibility of self-determination and emancipation. On the other hand, the method of teaching philosophy lies in the very essence of education: communication through, specifically, language games.

Keywords: education, telos, addressing, teaching philosophy, emancipation, language games, subjectivity, place of enunciation-

Introducción

Establecer una investigación acerca de la educación, tanto de su reflexión como de su práctica parece, ciertamente, una tarea que ha sido emprendida incontables veces en la historia, no únicamente de la filosofía sino de la humanidad en sus diferentes etapas. Los seres humanos son por esencia seres naturales, teniendo en cuenta un conocimiento e idea general heredada de los clásicos griegos, no es posible arrebatar, esconder, abandonar o dejar de lado la naturaleza social y el desarrollo en colectividad del ser humano. Nadie es una isla, afirma un conocimiento que podría ser considerado como popular, pero no por eso menos acertado para describir al ser humano y la necesidad implícita por habitar el mundo desde la interacción social. En esta visión la comunicación —como parece ser la cadena de razonamiento evidente— toma un papel preponderante e igualmente, ineludible. No hay interacción social sin comunicación. Entonces, no es descabellado presentar la idea que el ser humano es un ser comunicativo, nuevamente y si se permite la categorización, por naturaleza.

Pareciera ser, retomando las palabras anteriores, que se ha perdido el hilo: se ha comenzado planteando la interrogante e investigación sobre la educación para hacer, en un par de líneas, una consideración tanto antropológica como esencialista del ser humano. Podría ser un pensamiento posible, pero alejado de la realidad. La comunicación, como elemento fundamental de la interacción humana-social, es igualmente una pieza clave en una teoría o reflexión sobre la educación, pues tampoco es ilógico afirmar que sin comunicación sería imposible la educación.

La educación es un acto comunicativo que permite el desarrollo de los sujetos, de la sociedad y —también posibilita la transmisión— del saber. Por este motivo, investigar sobre la educación sin interrogarse frente a la comunicación, es como caminar con los ojos tapados buscando colibrís en las noches o, en otras palabras, un sinsentido en todo el sentido y extensión

de la palabra. La educación como problema de conocimiento, al igual que el análisis sobre el que devienen sus fundamentos, prácticas, objetivos y consideraciones es, por antonomasia, un horizonte bastante complejo de pensar por extensión, sin embargo, en esa complejidad se devela un principio: todo acto educativo debe ser pensado desde el lenguaje y la comunicación.

El análisis planteado tiene, así, un primer eje: la relación entre comunicación y educación. Concretamente: la capacidad de transmisión y construcción de conocimiento de manera conjunta ya que la educación es una relación dialógica y no una acción impositiva. A través del diálogo, de manera casi intuitiva, es posible establecer relaciones entre sujetos que buscan educar-se, puesto que, no puede entenderse la educación como un camino hecho, educar no es seguir una fórmula; por el contrario, educar es un proceso de constante cambio, actualización y revaloración de principios que antes se consideraban como algo categórico e irrefutable, por tanto, dogmático. En este sentido, el constante cambio en la educación acude a la necesidad de la duda y la problematización para el establecimiento de un sentido y comprensión que posibilitan las condiciones para el desarrollo del pensamiento, esto es: aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a educar.

Se añade así, un elemento más: el pensamiento. Pensamiento, al igual que educación, se presenta como un concepto esquivo y enigmático al haber gran cantidad de aproximaciones a su comprensión. La matemática, la física, la lógica, las ciencias humanas, las ciencias sociales y, por supuesto, la filosofía, investigan el pensamiento y hacen uso de su naturaleza. Más allá de estas búsquedas esencialistas, por demás fundamentales, lo que se pone sobre la mesa es la posibilidad del desarrollo del pensamiento en el acto educativo. ¿Cómo es posible aportar en el desarrollo del pensamiento —y por extensión a la construcción del sujeto—? Parece ser una pregunta fundamental en la discusión educativa.

Habiendo presentado, de manera ciertamente clara, la necesidad de pensar a la educación en relación con la comunicación es conveniente precisar el concepto global para luego establecer su práctica. Parece ser que en la investigación racional, especialmente en la filosofía, aquello que no haya sido mencionado por Aristóteles está en desventaja conceptual y de autoridad; en ese sentido, cabe recordar a la filosofía, en una de las visiones aristotélicas presentes en *Metafísica* (1998), como ciencia/investigación de las causas y de los fines. Comprender la esencia de algo, un ente, un ser, pasa necesariamente por la investigación de sus causas y, en esta dirección, pensar la esencia de la educación es interrogar, investigar y analizar por sus causas y fines.

No obstante, dicha investigación debe ir orientada a la causa final o el para qué. Si bien es cierto que la formulación de los otros tres tipos de causas enunciadas por Aristóteles (1998) da luces acerca de la esencia, para el objetivo tanto teórico como práctico de la enseñanza de la filosofía se centrará la mirada únicamente en la causa final o *telos*. Es así como la presente investigación se halla en un marco de referencia particular que podría precisarse bajo la idea: filosofía de la educación para la enseñanza de la filosofía. Y, una vez teniendo el qué es necesario, casi de manera inherente, el análisis del cómo: tanto el qué, como el cómo de la educación y su relación con la enseñanza de la filosofía es el camino que aquí comienza.

Planteamiento del problema

A lo largo de la historia de la humanidad, concretamente en la historia del pensamiento, parece existir una pregunta transversal con respecto a la transmisión del conocimiento. Esta idea se puede comprender bajo la perspectiva relativa acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En este orden de ideas, surgen disertaciones sobre la esencia y la práctica de la enseñanza traducidas en interrogantes acerca del porqué, para qué y cómo enseñar. Estas dudas pueden rastrearse en diversas corrientes, perspectivas, escuelas y —por extensión— visiones de mundo. Entonces, la mirada se centra sobre el *telos* —comprendido en el sentido de finalidad— de la educación y el cómo enseñar. En última instancia, se presenta una aproximación sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación.

La presente investigación no tiene como objetivo quedarse en una teoría pura y abstracta sobre la educación pues no se espera hacer filosofía de la educación sin más. Por el contrario, se abre la línea de investigación acerca de la enseñanza de la filosofía en relación con la reflexión sobre la finalidad de la educación. Enseñar filosofía no puede quedarse, al igual que la reflexión sobre la educación, en abstracto y manejando conceptos que poco —o nada— tienen que ver con la vida cotidiana. De hecho, la reflexión sobre la educación aunada con la pregunta sobre la enseñanza de la filosofía tiene como objetivo establecer una forma particular que materialice la relación entre el *telos* y la práctica educativa.

En una primera aproximación sobre la finalidad de educar es conveniente precisar una de las visiones paradigmáticas sobre la educación: Sócrates. Al respecto, Platón en *La Apología de Sócrates* (2003), presenta una idea de educación relacionada con la visión de mundo: la capacidad de cuestionar y pensar más allá de aquello que ha sido impuesto por el contexto particular. Es entonces, la tarea del pensar —o de aquel que piensa y busca la sabiduría— un

ejercicio que problematiza, que interpela por la visión del mundo y que invita a pensar la educación como un ejercicio de desarrollo de habilidades intelectivas para interrogar, comprender y transformar la realidad.

De esta manera, en relación con la perspectiva socrática, es posible realizar una primera aproximación al para qué de la educación. La visión mencionada permite establecer una reflexión inicial sobre qué es el aprender: si repetir y aceptar o cuestionar e interrogar. Sócrates, en concreto, se decanta por la segunda opción: la construcción introspectiva, pero a la vez en diálogo con el otro, del conocimiento. En este sentido, más allá de la visión de Sócrates, se pone de relieve la pregunta: ¿cuál es el objetivo de la educación? Es imperante precisar que la idea de objetivo aquí presentado se comprende, como se enunció, en el sentido de *telos*. Concepto griego que, a su vez, será utilizado, de manera general, como fin o finalidad de una acción, en específico como fin último.

El direccionamiento es el fundamento de la educación comprendiendo a este bajo la idea de establecer una guía no determinante. Asimismo, dicha idea es presentada como guía no determinante en el sentido concreto de *telos* de la educación. Educar es enseñar a pensar. Enseñar a pensar, en este caso, es mostrar posibles caminos no definidos, determinados o señalados. El direccionamiento no es, ni funciona como imperativo ciego; por el contrario, opera como una multiplicidad de caminos. En otras palabras, el direccionamiento de la educación no es estricto; en contraposición, más que un sentido imperativo, la educación tiene como fin la orientación pues abre la perspectiva y permite establecer criterios de juicio propios de cada persona. Al respecto, Dewey (1995) afirma:

Pasamos ahora a una de las formas especiales que reviste la función general de la educación: a saber, la de la dirección, control o guía. De estas tres palabras, dirección, control o guía, la última implica la idea de ayudar mediante la cooperación a las capacidades naturales de los individuos guiados; el control supone más bien la noción de una energía que haya que empujar desde adentro y que ofrece alguna resistencia por parte del individuo controlado; la dirección es un término más neutral y sugiere el hecho de que las tendencias activas de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispersadas sin finalidad. La dirección expresa la función básica que tiende en un extremo a convertirse en una ayuda guiadora y, en el otro, en una regulación o regla. (p. 32)

Siguiendo esta perspectiva se afirma que lo que presenta el autor como guía es la idea que se sostiene acerca de la orientación. Es decir, la visión presentada establece a la educación como un direccionamiento en dos posibles sentidos: o como guía o como control. Cabe resaltar que en este caso la idea de direccionamiento es transversal: la educación está ligada con el direccionar entendido como presentar un camino o serie de pasos a seguir. Sin embargo, el direccionamiento parece ir en contravía a la visión de control, comprendiendo a su vez la idea de “control” en el sentido de imponer qué pensar, cómo pensar y qué camino elegir. El direccionamiento se acopla a la perspectiva guía: sin imposiciones ni visiones únicas, pero presentando oportunidades y caminos.

El objetivo de la educación es direccionar a través de la guía, no del control, en el sentido de instrucciones y perspectiva abiertas, es decir, no determinadas. El direccionamiento como guía toma el papel de orientación como finalidad de la educación. La afirmación anterior

responde a la idea de la educación como direccionamiento del espíritu libre, entendiendo, en este sentido, espíritu libre como la capacidad de cada ser humano de autodeterminarse y elegir el camino a seguir. El direccionamiento guía, es decir, la orientación, es la fuente de esta idea: la educación abre el campo de posibilidad después de adquirir los conocimientos, problematizar los mismos y ponerlos en práctica en su contexto dadas sus circunstancias particulares. Educar no es determinar el mundo de aquel que aprende; educar es abrir la perspectiva sobre cómo comprender y cómo determinar los criterios de juicio y actuar en la cotidianidad.

Particularmente, estas perspectivas de la educación como direccionamiento, determinación, autodeterminación, guía, elección, reflexión y transformación serán trabajadas desde dos referentes teóricos. El primero: John Dewey, el segundo, sobre la visión de la educación como autodeterminación y establecimiento de criterios autónomos: Hans-George Gadamer (2000).

Una vez presentada la visión sobre la educación, específicamente acerca de su *telos*, es necesario dar el siguiente paso y pensar la educación, con su finalidad de direccionamiento, en un contexto particular. Específicamente, se hará énfasis en la perspectiva al respecto de la enseñanza de la filosofía en relación con el *telos* de la educación. En una perspectiva temporal es posible afirmar que dicho direccionamiento es hacia el futuro sin dejar de lado el pasado, es decir, tomando en cuenta lo que ha sido antes, lo que ha pasado, quienes han pensado y cómo se ha visto el mundo en aras de la posibilidad de determinación del individuo. En una primera aproximación se afirma que la filosofía, y por supuesto la enseñanza de la filosofía, siguen el camino de la educación: como direccionamiento de la determinación del individuo a través del desarrollo de las capacidades propias y criterios para juzgar y comprender de manera autónoma. Además, la enseñanza de la filosofía, aparte del direccionamiento —como objetivo general de la

educación—, tiene una singularidad concreta: el direccionamiento en búsqueda de la emancipación del individuo.

La enseñanza de la filosofía ha de ser para la autonomía. En otras palabras, enseñanza para la emancipación. La educación —en este caso desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía— es una fuerza liberadora, como menciona Adorno (1998), una fuerza emancipadora o posibilidad de la emancipación, que posibilita la construcción de criterios autónomos de pensamiento, comprensión y acción.

La emancipación —y la enseñanza de la filosofía en relación— ha de ser entendida como presentar posibilidades y las formas de comprender, interpretar y determinar sin mostrar una única verdad o una única forma de ver el mundo. La educación comienza en una formación escolar, pero la orientación del pensamiento la lleva más allá: a todos los aspectos de la vida. La afirmación anterior se justifica bajo la idea que la educación, en un primer momento, funciona como instrucción y formación escolar básica: aprender a escribir, leer y comunicarse. Sin embargo, una vez establecidas estas condiciones primeras, la educación no debe seguir la perspectiva de la instrucción sino de la orientación. La educación es, en esencia, la capacidad de determinar formas de comprender el contexto en clave problemática: no dar por hecho o por supuesto sino poner en duda los fundamentos, incluso, de la enseñanza misma. Es conveniente, así, recalcar las palabras de Adorno (1998) cuando afirma:

Tengo la impresión de que por mucho que todo esto sea deseable y deba ser impulsado, permanece todavía demasiado en el marco institucional, cuanto menos en el escolar. Yo diría, a riesgo de que me reprenda Ud. por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no

podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. (p. 125)

En esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía ha de ser una enseñanza para la contradicción y la resistencia. Comprendiendo, a su vez, resistencia como la no-determinación y la libertad al momento de pensar, comprender e interpretar tanto el conocimiento recibido como la realidad. Así, se presenta la visión de enseñanza que permite poner en duda principios que, hasta un momento particular, parecen considerarse como indudables. Siguiendo esta línea de razonamiento, y relacionando la idea de la emancipación con la enseñanza de la filosofía, esta — la enseñanza de la filosofía— se circunscribe bajo un marco de comprensión particular: enseñar filosofía es orientar el pensamiento hacia la contradicción y la resistencia de principios universales en búsqueda de principios y criterios autónomos.

Una vez presentados los dos primeros puntos a ser investigados: el *telos* de la educación y el para qué enseñar filosofía —en relación en el primer punto— se halla, en el tercer punto: después de la reflexión teórica, viene el cuestionamiento por la práctica: ¿cómo enseñar filosofía? Tal cuestionamiento vincula lo presentado hasta el momento en búsqueda de un camino para establecer una forma de enseñar filosofía particular. Si la finalidad —*telos*— de la educación es el direccionamiento, y si, a su vez, el objetivo de la enseñanza de la filosofía es este mismo—siguiendo la perspectiva presentada sobre el *telos* de la educación— hacia la

emancipación, entonces, es plausible plantear la pregunta: ¿cómo enseñar filosofía en la actualidad teniendo en cuenta los conceptos de orientación y emancipación?

Al respecto se presenta una idea concreta: enseñar filosofía a través de la reflexión y teorización sobre el lenguaje llevado a la práctica pedagógica. De manera precisa, se hará uso del concepto filosófico de juegos de lenguaje como posibilidad de establecer un marco de comprensión y práctica para la enseñanza de la filosofía en el sentido que ha sido presentado —direccionamiento y emancipación—. Este tercer punto de la investigación tiene una visión particular: la forma de enseñar filosofía, en búsqueda del direccionamiento propio de la orientación y la emancipación, es a través de los juegos de lenguaje presentados en la segunda mitad del S. XX por Ludwig Wittgenstein (2009). El objetivo de la enseñanza es orientar y la forma de orientar es a través de la comunicación y, por extensión —esencia, quizá—, a través del lenguaje. En ese orden de ideas, comunicar es apelar a los juegos de lenguaje. Comprendiendo, en palabras de Wittgenstein (2009) al juego de lenguaje como:

... Al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado...

Puede imaginarse fácilmente un lenguaje que conste sólo de órdenes y partes de batalla.— O un lenguaje que conste sólo de preguntas y de expresiones de afirmación y de negación.. — E imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida. (pp. 171 y 179).

Siguiendo esta perspectiva, enseñar filosofía a través de los juegos de lenguaje es abrir la posibilidad tanto a la orientación como a la emancipación teniendo en cuenta la necesidad de la comprensión de una forma de vida, un contexto de comprensión y existencia particular y, por

supuesto, el cómo se establecen relaciones de comprensión, diálogo, determinación y transformación con otras formas de vida.

Con base en lo anterior, se plantea la pregunta general: ¿cómo, a través del concepto filosófico de los juegos de lenguaje, se pueden comprender las formas de la enseñanza de la filosofía en relación con el *telos* de la educación? Se presenta, así, un análisis la enseñanza de la filosofía, a través de los juegos de lenguaje, en su relación con el *telos* de la educación que será abordado desde tres elementos categóricos. En primer lugar, bajo el establecimiento de un marco epistemológico acerca del *telos* de la educación propuesto en referentes teóricos como: Dewey y Gadamer. En segundo lugar, a través del planteamiento de la enseñanza de la filosofía como búsqueda de la emancipación a través del cuestionamiento de sí, del otro y del entorno. En tercer lugar, determinando el concepto filosófico de los juegos de lenguaje como principio, teórico y pedagógico, para la enseñanza de la filosofía.

Justificación

La investigación presentada tiene dos ejes fundamentales de aporte al conocimiento. Por un lado, se plantean interrogantes fundamentales sobre la práctica docente. Específicamente, sobre ¿cómo enseñar filosofía hoy? Por otro lado, en el campo particular de la filosofía, establece un punto de comprensión y construcción de conocimiento a través de la reflexión sobre las causas de la educación y los fines de la enseñanza. Se trabajan ambas perspectivas: enseñanza de la filosofía e investigación teórica-filosófica sobre la educación y la enseñanza.

Sería posible pensar que la reflexión sobre los fines —o el fin, en su defecto— de la educación es un tema que depende de diversas perspectivas. Concretamente, por ese motivo, es que se establece la condición de posibilidad de comprensión en relación a la enseñanza de la filosofía. La filosofía que se circunscribe bajo la comprensión de guía del pensamiento crítico en aras de la emancipación es el fundamento de la reflexión sobre la educación. Asimismo, la reflexión sobre el *telos* de la educación y la enseñanza ha de repercutir, de manera directa, en la forma de comprender la educación y, en consecuencia, de llevar a cabo la labor de la enseñanza. La importancia de la presente investigación, más allá de su valor teórico-reflexivo, es su posibilidad de la práctica en las aulas de clases: sobre cómo es posible enseñar filosofía a través del acto comunicativo entre subjetividades.

Al respecto de este punto mencionado, en relación con la enseñanza de la filosofía, se hace una analogía entre la comunicación cotidiana y la comunicación en el aula de clase, herramienta en la práctica de la enseñanza. Uno de los conceptos centrales de la investigación, el cual articula el propósito pedagógico con el filosófico, son los juegos de lenguaje enunciados por L. Wittgenstein. Al respecto, se presenta la idea que la enseñanza de la filosofía puede ser instituida, en un intento de establecer un camino fiable para esta, a través del seguimiento de los

principios y condiciones de posibilidad de los juegos de lenguaje: contexto, comprensión, entorno, normas y reglas compartidas por los jugadores. Esclarecer la noción de los juegos de lenguaje, en su aplicación en la enseñanza de la filosofía, establece el camino de comprensión del fin de la educación.

En el contexto general es posible apreciar, de manera panorámica, la apatía —al menos de una parte significativa— de los estudiantes en los grados superiores de bachillerato o primeros semestres universitarios frente a las asignaturas y conceptos filosóficos. Dicha apatía, desentendimiento o desinterés tiene su causa en una razón: la lejanía de los conceptos filosóficos, de cualquier etapa de la historia de la filosofía, con respecto a las problemáticas y dudas de hoy en día. Esto es causado, a su vez, por una desconexión en la comunicación. La filosofía debe enseñarse en el contexto, en las necesidades cercanas e inmediatas de aquellos involucrados en el proceso pedagógico. No debe ser enseñada de manera esquemática, fría y lejana, por el contrario, debe ser cercana e incómoda: presentar preguntas y no respuestas, liberar en lugar de cohibir. Es por este motivo que es necesario comprender e investigar a la educación y a la enseñanza de la filosofía a la luz de los juegos de lenguaje como práctica pedagógica.

Se da la particularidad, en la presente investigación, que el problema tiene la solución en su fundamento mismo. Es decir, el problema principal radica en cómo enseñar filosofía; y, siguiendo esta línea, la solución posible es a través de hacer filosofía. En este sentido, hacer filosofía es utilizar la comprensión de los juegos de lenguaje para su enseñanza. Así, se abre la posibilidad de implicación en el corto plazo, sobre la práctica docente particular en el aula al momento de enseñar filosofía y construir conocimiento alrededor de los conceptos filosóficos. En el mediano plazo es posible la construcción de una red de profesores de filosofía con diversas herramientas pedagógicas y didácticas que en su práctica educativa hayan utilizado a los juegos

de lenguaje como herramienta de enseñanza. Finalmente, a largo plazo y en el mejor escenario posible, se espera un camino de reflexión y modificación de las formas y directrices ministeriales para la enseñanza de la filosofía en Colombia.

Comprender e investigar sobre la relevancia y las formas de enseñar filosofía es, igualmente, interrogar acerca de los fundamentos y fines de la educación misma. En este aspecto, la investigación presenta una reflexión profunda sobre los fundamentos de la educación. Dicha reflexión sobre los fundamentos de la educación cobra vital importancia, a su vez, al convertirse en la base de la enseñanza específica de la filosofía. Tanto la educación como la enseñanza de la filosofía se presentan, así, como enigmas a ser resueltos. Y, justamente, develar estos enigmas será el trabajo de las palabras presentadas en este proyecto.

Pregunta problema

¿Cómo a través del concepto filosófico de los juegos de lenguaje se puede comprender la enseñanza de la filosofía y su relación con el *telos* de la educación?

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la enseñanza de la filosofía, a través de los juegos de lenguaje, en su relación con el *telos* de la educación.

Objetivos Específicos

- Establecer un marco epistemológico acerca del *telos* de la educación propuesto en referentes teóricos: Dewey y Gadamer.
- Plantear la enseñanza de la filosofía como búsqueda de la emancipación a través del cuestionamiento de sí, del otro y del entorno.
- Determinar el concepto filosófico de los juegos de lenguaje como principio, teórico y pedagógico, para la enseñanza de la filosofía.

Cap I: telos y educación

Telos en la educación: ¿existe una última finalidad en la educación?

La educación y la interrogación al respecto de esta pueden establecer diversidad de caminos posibles de comprensión. De hecho, al interrogarse por la educación es posible apreciar que se diversifican visiones relacionadas: tanto teóricas como prácticas. Es decir, sobre el por qué, el para qué y el cómo. Justamente, sobre este punto particular es necesario establecer el ejercicio de reflexión y construcción alrededor de la práctica educativa y, por extensión, pedagógica.

Pueden existir diversas formas de investigar y establecer caminos de comprensión. En este caso, relacionado con la visión educativa, es necesario mirar una perspectiva particular: su finalidad. En otras palabras, el para qué educar en relación sobre su fin último. Específicamente, el énfasis no radica en objetivos parciales o dependientes del contexto de la educación, sino de educar en general. Por este motivo, es conveniente comprender esta búsqueda del fin de la educación en un sentido de fin último: la palabra griega *telos* es la adecuada en este contexto. Teniendo en cuenta lo presentado, la duda y eje fundamental de este primer apartado es: ¿cuál es el *telos* de la educación?

En búsqueda de un camino certero para esta interrogante se presenta la posibilidad de análisis en momentos particulares: en primer lugar, se establecerá una visión reflexiva al respecto de la contextualización de la idea de *telos* y la pertinencia de esta en la educación. En segundo lugar, en relación con el establecer un *telos* de la educación, se pondrá de relieve la visión del pensador norteamericano John Dewey. En tercer lugar, continuando con las visiones relevantes, se trabajará la perspectiva de H. G. Gadamer. En cuarto lugar, uniendo las dos visiones

establecidas, en un sentido de autoformación y de búsqueda en comunidad, se precisará la posible caracterización y categorización precisa sobre el *telos* de la educación.

En una primera aproximación-etimológica el concepto de *telos* se puede entender en el sentido de “finalidad”. Esta visión es necesaria para realizar una introducción sobre el concepto: ¿cómo se le entiende y cómo se relaciona esta comprensión con el objetivo con la educación (en última instancia, la finalidad de la educación)? Al respecto de la noción de *telos* es necesario retornar a la visión establecida por Aristóteles siglos atrás: trabajando el punto de vista del filósofo griego en el cual se afirma que aquello que existe, existe con —y por— un fin último. Específicamente, establece que “aquello en vista de lo que se hace algo es un fin” (*Met, II*, 994b)¹. Esta perspectiva se puede comprender en diversas direcciones: acciones, objetos, instrumentos, entre otros. En otras palabras, todo lo que es, es porque tiene un fin hacia el cual se dirige o, en su defecto, el cual busca².

El argumento esgrimido por Aristóteles, en el apartado en mención, basa su visión sobre la imposibilidad de la progresión: lo que existe debe tener una finalidad, de lo contrario, iría en contra de su naturaleza y tendería al infinito. Entendido de otra manera, la posibilidad no en un sentido metafísico de la existencia —comprendiendo lo abstracto de esta visión— sino en la perspectiva epistemológica, es decir con respecto al conocimiento de algo. En última instancia, el estagirita hace la pregunta: “¿cómo es posible entender las cosas que son infinitas en este modo”

¹ En este texto se utiliza la traducción de Aristóteles. (1998). *Metafísica* (M. G. Yebra, Trad.). Gredos. Siguiendo la notación de Bekker utilizando la acotación *Met*.

² A modo aclaratorio, en este apartado, es necesario comprender las nociones de acto y potencia presentadas en la metafísica aristotélica. Concretamente, se afirma que el acto es aquello que las cosas son y la potencia es aquello que pueden llegar a ser en función de la naturaleza. El ejemplo emblemático se da bajo la figura de una semilla: la semilla es semilla en acto —aquello que es— y árbol en potencia —aquello que tiene la virtud de llegar a ser—

(*Met, II*, 994b 20). Al referirse a este modo, se refiere a en acto. Todo lo que es tiene un fin en tanto que su conocimiento depende de su finitud en acto.

De la misma manera, Aristóteles continúa su visión frente a la imposibilidad de lo infinito en acto y, por extensión, la necesidad de que todo lo que existe tiene una finalidad — no un fin, una finalidad—. Concretamente, cuando se reflexiona con respecto a las causas. Aristóteles (1998) menciona la idea de que aquello que es lo es con base en su *telos*:

Además, aquello de donde procede el principio primero del cambio o de la quietud; por ejemplo, el que aconsejó es causa de la acción, y el padre es causa del hijo, y, en suma, el agente, de lo que es hecho, y lo que produce el cambio, de lo que sufre. Además, lo que es como el fin; y esto es aquello para lo que algo se hace, por ejemplo, del pasear es causa la salud. ¿Por qué, en efecto, se pasea? Decimos: para estar sano. Y, habiendo dicho así, creemos haber dado la causa. Y cuantas cosas, siendo otro el motor, se hacen entre el comienzo y el fin... (*Met, V*, 1033a)

Particularmente, en este caso, llama la atención que las palabras utilizadas en griego — según la traducción de Yebra— es: “το Ο τέλους” para referirse a la categoría: “fin último”. En esta perspectiva es posible apreciar el cómo se establece la visión de la palabra *telos* en relación con la idea de fin último. El *telos* es el fin último de lo que es. En otros términos: para aquello que fue constituido o hecho algo, en una perspectiva enteramente metafísica. En el caso de acciones, como el ejemplo citado del pasear, dice que su finalidad tiene que ver con el objetivo último que persigue. Así como de pasear es estar sano, de entrenar es mejorar, en este contexto, es dónde surge el cuestionamiento al respecto del educar. Y, más allá de entenderse como acción

—educar— la mirada debe ir en un sentido amplio: sobre el *telos* de la educación. Entendiendo, el concepto de *telos* como se ha mostrado en una perspectiva aristotélica: la finalidad de algo o de una acción.

Al respecto, es conveniente presentar la posibilidad del *telos* de la educación, más allá de una acción, como el desarrollo de la potencialidad humana: la acción virtuosa por la cual la persona se convierte en tal. Una acción, como educar, lleva a la persona a su potencialidad de virtud. Justamente, en este sentido es que se ha de pensar el *telos* de la educación: como el desarrollo de la potencialidad de cada individuo. Cabe recalcar las palabras de Aristóteles (2001, pp. 61-62) al afirmar que:

Bien, puesto que los bienes se dividen en tres clases y unos se dicen externos y otros en relación con el cuerpo, solemos llamar «buenos» en sentido estricto y principalmente a los del alma y atribuimos al alma las acciones y actividades anímicas. De manera que estaría bien definido así, al menos conforme a esta opinión que es antigua y compartida por los que se dedican a las ciencias; y correctamente definido también, por el hecho de que ciertas acciones y actividades reciben el nombre de «el fin», pues de esta manera pertenece a los bienes del alma y no a los externos. También concuerda con nuestra definición el hecho de que el hombre feliz viva bien y que le vaya bien; pues la felicidad ha sido llamada un cierto «bien vivir» y «bien estar». Y parece que los factores que buscamos en la felicidad se dan todos en el bien definido por nosotros. Pues a algunos les

parece que es virtud, a otros prudencia, a otros una cierta sabiduría y a otros esas cosas o una de ellas unida al placer o no carente de placer. (*Eth*, cap I, lib VIII, 1098b)³

Es fundamental resaltar, en este caso, la perspectiva presentada por el estagirita de la relación entre acción virtuosa y “el fin”. El fin debe ser, siguiendo las palabras del autor, una búsqueda del bien estar y el bien vivir. Ambas nociones se concretan en la perspectiva que la acción virtuosa lleva al fin deseado. En este caso particular es posible pensar que, si bien no se establece un fin deseado por la naturaleza misma de la interrogación frente al *telos* de la educación, sí es posible presentar la siguiente perspectiva: el fin de la educación va ligado con la acción en búsqueda de la felicidad —bien estar y bien vivir—. En este sentido, al igual que el resto de acciones y actividades, la educación tiene como fin la acción virtuosa: que convierte en virtuoso —feliz— a aquel que la realiza. Así, aunque la interrogación por el *telos* de la educación no establezca una dirección concreta en esta visión, es posible apreciar un aspecto fundamental: la educación en perspectiva de búsqueda del “bien estar” en tanto que acción virtuosa del alma.

Así, comprendiendo la importancia de la interrogación teleológica en general sobre las acciones y los hechos —en tanto que existentes— es necesario precisar el enfoque en el asunto que atañe a estas palabras: el *telos* de la educación. En aras de precisar esta idea es conveniente interrogarse: ¿puede la educación pensarse sobre la base de un fin último o *telos*? Al parecer, siguiendo las palabras de Aristóteles, la respuesta es afirmativa en dos posibles sentidos: uno ético y otro lógico. Por un lado, en una perspectiva ética, la educación —al igual que todas las actividades humanas— tiene un fin último determinado, a saber, el bien estar. Concretamente, en

³ En este texto se utiliza la traducción de Aristóteles. (1998). *Ética a Nicómaco* (M. G. Álvarez, Trad.). Alianza. Siguiendo la notación de Bekker utilizando la acotación *Eth*.

esta visión, la educación en tanto que acción virtuosa lleva al ser humano a convertirse en un ser virtuoso, teniendo en cuenta la visión del fin definido de manera propia. Por otro lado, en una perspectiva lógica, la educación no es un ciclo al infinito, por ende, se debe establecer un objetivo final que contraponga la idea de la tendencia al infinito. Ahora, en concreto, la pregunta sobre ¿cuál es la finalidad de la educación? se sintetiza bajo estas perspectivas: la ruptura del espiral al infinito y su sentido práctico, es decir, sobre el cómo pensar el *telos* de la educación establece caminos para la práctica pedagógica concreta.

La investigación concreta sobre el *telos* de la educación parece ser un camino más complejo que la justificación sobre la necesidad de la pregunta por el fin último. Es decir, establecer el porqué de la pregunta es más sencillo que su resolución. Todo lo que es, es en función de su objetiva, finalidad o *telos*. No obstante, en la educación el asunto parece no ser tan simple: la finalidad de la educación, a su vez, parece variar en función de la diversidad de factores. Factores tales como el contexto sociopolítico, el modelo económico, la cosmovisión o perspectiva sobre el mundo. En este sentido se aprecia la perspectiva Laval (2004) al presentar la reflexión sobre el ajuste entre objetivo de la educación y época-situación histórica particular. En palabras del autor se menciona que:

El nacimiento y el desarrollo de un aparato de educación y de instrucción separado de la familia y de los medios de trabajo constituyen una de las grandes transformaciones de Occidente. Esta tendencia pertenece a una transformación de conjunto de estas sociedades marcada por la autonomización de los diferentes órdenes de la religión, de la política, de la economía y del pensamiento. Este «desencaje» (*disembeddedness*) general de las esferas sociales, para retomar la expresión de Karl Polanyi, está acompañado por su

racionalización. Si el desarrollo de una institución especialmente consagrada a la difusión del saber no encuentra sus primeras razones en la formación de la mano de obra sino más bien en la construcción de las burocracias religiosas y políticas, que implicaba la expansión de la cultura escrita a sus curas párrocos directos como a muchos de aquellos con quienes ellas estaban en relación de comunicación, será en cambio cada vez más estimulada y orientada, desde los comienzos de la revolución industrial, por la demanda de las industrias y de las administraciones en materia de cualificación. (Laval, 2004, p. 36)

En este apartado se pueden apreciar, de una manera general, diversas visiones en las cuales se pretende una finalidad determinada para la educación en comparación con otras épocas —contextos particulares—. Concretamente, la reflexión permite un análisis en dos sentidos: en una primera perspectiva, el nacimiento del aparato de educación y en una segunda, se presenta la idea de la determinación de este aparato según las necesidades o búsquedas particulares de la época (caso necesidades de industrias). No obstante, esta noción de fin no puede considerarse como fin último, sino como fin parcial porque depende del contexto y la necesidad particular de la época, no de la visión de la educación por sí misma.

Aunque bien es cierto que la educación, el modelo y su sistema, depende de entornos con características, necesidades y contextos específicos, en este caso, siguiendo lo presentado frente a la noción de *telos* en clave aristotélica en relación con la educación, se pone de relieve una idea de la educación en perspectiva general: la finalidad de todo acto educativo, más allá del contexto. Es decir, un verdadero fin último de la educación. Justamente en este punto radica la particularidad de la pregunta por el *telos* de la educación: no puede ser parcial, no puede

depender enteramente del contexto. La educación tiene, en el sentido teleológico sustentado en un primer momento, en su esencia su finalidad misma.

Ahora bien, antes de dar el paso siguiente en la investigación concreta sobre el *telos* de la educación es menester precisar la idea anterior: la finalidad de la educación no puede ser contextual. ¿Por qué es, entonces, necesario pensar el *telos* en la educación? En este caso la línea de ideas se establece bajo la perspectiva que la educación y la pregunta sobre cómo transmitir el conocimiento ha sido una constante en la historia del pensamiento. Los descubrimientos y construcciones teóricas —que llevan, por camino lógico, a las transformaciones prácticas— han sido posibles gracias a la transmisión y transformación del conocimiento. De hecho, esta idea de transmisión y transformación podría ser, en cierto sentido, el *telos* que tanto se ha mencionado. No obstante, esta idea podría funcionar como respuesta de un qué, pero no un para qué la cual es la interrogación fundamental del *telos*. La educación es la transmisión y transformación del conocimiento; sin embargo, poco dice esta afirmación acerca del para qué esta transmisión y transformación. El para qué está relacionado más que con el objeto indirecto de la educación — el conocimiento—, con el objeto directo: las personas que se desarrollan en actos educativos.

El *telos* en la educación: ¿puede haber finalidad en un proceso continuo?

Retomando **la idea** principal de Aristóteles mencionada en líneas anteriores sobre la teleología tiene un punto fundamental: la finalidad permite romper el problema del avance al infinito. Ahora bien, en este caso particular, la educación ha de ser entendida como un proceso continuo: construcción, reconstrucción y transformación del conocimiento. Surge, en este sentido, un punto particularmente problemático: si la educación es un proceso continuo, entonces ¿cómo puede tener cabida una finalidad? Sobre esta interrogante es necesario pensar la

pertinencia del *telos* en la educación. Es decir, lógicamente —en aquello enunciado por Aristóteles—, se especifica la necesidad de una finalidad como un requerimiento del razonar, pero en el aspecto educativo la visión de la finalidad debe ir en otra dirección: no por romper la cadena al infinito, sino para determinar su función y el para qué de la actividad misma.

El *telos* de la educación tiene una naturaleza particular: no va sobre el conocimiento en sí mismo, en su lugar, va en dirección de la cuestión relativa a sobre para qué ese conocimiento. Es decir, el *telos* de la educación más que un aspecto lógico —incluso, si se quiere pensar así, metafísico— parece ir en una cuestión práctica: una educación sin finalidad, al no tener un objetivo marcado, no puede considerarse como educación. No hay educación sin dirección o punto de llegada. Toda enseñanza, que en sentido amplio se relaciona con la visión de aprendizaje y vivencia, tiene algo —un objetivo— que se busca, un punto que se establece como llegada. La educación es un proceso continuo, sin embargo, justamente en este se halla su finalidad: el *telos* de la educación es una dirección, no un final único. En otras palabras, la finalidad de la educación se presenta como una posibilidad de cumplimiento constante, no como un punto final que termina el proceso.

Una vez presentada la contextualización general frente a la pertinencia de la pregunta por el *telos* en un sentido relacionado con la educación, es momento de establecer un camino concreto para intentar solventar la problemática presentada. La pregunta frente al fin último de la educación, como se presentó, no puede depender del contexto: no se busca el fin de la educación particular, se busca el fin de todo acto educativo, es decir, de la educación en general. Al respecto de esta cuestión se presenta una posibilidad de camino: la perspectiva educativa del pensador estadounidense John Dewey. Concretamente, la visión de Dewey, en aras de precisar el *telos* de la educación, se propone en tres momentos concretos: en primer lugar, se especifica la

perspectiva frente a la educación como proceso general. En segundo lugar, se precisa la visión del *telos* de la educación del autor: la guía y el direccionamiento a través del proceso de orientación. En tercer lugar, relacionado con la idea de acción virtuosa sugerida con anterioridad, la perspectiva concreta sobre el producto del *telos* de la educación: el bien estar y bien vivir dado por la educación.

El *telos* como direccionamiento: John Dewey y el fin último de la educación

La perspectiva educativa presentada por el pensador norteamericano John Dewey puede ser establecida bajo un punto de vista investigativo fundamental: la finalidad de la educación. Precisamente, por el camino trazado por Dewey es posible pensar una visión sobre el *telos* de la educación en el contexto que ha sido mencionado en las secciones anteriores. Concretamente, la finalidad de la educación, en clave de Dewey, se presenta en un marco de análisis en apartados específicos —en búsqueda del de *telos* en la educación— del texto central: *Democracia y educación* (1995). Igualmente, se presentan ideas complementarias y aledañas presentes en los textos: *La educación hoy* (1960) y *Experience and education* (1986)

Al respecto cabe recordar la pregunta que ha sido establecida desde el principio de las palabras presentadas: ¿cuál es la finalidad de la educación? Es necesario resaltar el doble sentido del cuestionamiento: tanto teórico como práctico. Justamente en esta visión dual es adecuado hacer una primera presentación de la visión educativa presente en Dewey: preguntarse por la finalidad de la educación es tanto una reflexión como una posible visión práctica al respecto de la educación misma. En este sentido, la visión del pensador norteamericano, y por extensión la

de la presente investigación, se presenta de manera constante en dicha perspectiva dual: teórica y práctica.

Dewey, en el capítulo VIII de su libro *Democracia y educación* (1995), dedica la investigación de manera exclusiva sobre los fines de la educación —que en las palabras presentadas con anterioridad se ha justificado bajo la noción de *telos*—, en la cual se hace hincapié en una visión precisa: la finalidad de la educación debe residir en su misma actividad, es decir, en el educar. En otras palabras, el *telos* de la educación se presenta desde su perspectiva práctica entrelazada con la teoría: comprender la finalidad de la educación requiere preguntarse por la acción de educar. En palabras del autor se afirma:

En nuestra indagación acerca de los fines de la educación no nos interesa por tanto encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual está subordinada la educación. Nos lo prohíbe toda nuestra concepción. Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera. Y esta última situación se presenta cuando las relaciones sociales no se hallan equitativamente equilibradas. Pues en este caso una parte del grupo social entero encontrará determinados sus fines por un dictado exterior; sus fines no surgirán del libre desarrollo de su propia experiencia, y sus finalidades nominales serán medios para fines ulteriores de los demás más que verdaderamente propios. (Dewey, 1995, p. 92)

El fin o finalidad no se puede hallar fuera de la actividad misma. Es decir, así como la finalidad de vivir se puede encontrar únicamente en el vivir mismo, sucede de igual manera con la educación: comprender la finalidad de la educación requiere reflexionar sobre la acción de

cómo y para qué educar. Justamente, en este caso se aprecia la visión que imposibilita el *telos* de la educación desde una perspectiva externa: la finalidad de la educación no puede hallarse en un mandato o en una visión exterior, es decir, fuera de sí. Por el contrario, los fines, en este caso de la educación, surgen de su interior: a partir del desarrollo y la acción de su propia experiencia.

Concretamente, en este punto Dewey ilumina la cuestión relativa a la finalidad de educar desde la fundamentación interna: la educación no es un proceso de reacomodación de conocimiento, por el contrario, se trata de un proceso de construcción constante y continuo. No es siquiera posible pensar la educación —y por pertenencia natural al acto educativo— en clave de instrucción determinada por una autoridad externa⁴: como una serie de pasos a seguir de determinada manera para conseguir un resultado ciertamente esperado. No obstante, se resalta el punto que la finalidad de la educación tampoco puede estar determinado de manera solipsista e individualista ya que esto conduciría a una visión completamente discontinua. Se afirma, por ende, que la finalidad de la educación, en la visión sostenida por Dewey, debe estar comprendida bajo la noción de orden progresivo en búsqueda de terminar un proceso. Al respecto afirma el pensador, agregando la noción fundamental de previsión que:

De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación —o de otra empresa— cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada.

(Dewey, 1995, p. 93)

⁴ Dewey utiliza, en este sentido, el concepto “maestro”.

Sobre este punto es fundamental comprender la finalidad a la cual está apuntando la visión de Dewey: acerca de un proceso direccionado, pero no determinado. La finalidad se determina bajo la perspectiva de su previsión: preguntar sobre la finalidad es presentar la posibilidad de visualizar aquel fin de la actividad. Es decir, para poder llegar al *telos* de la educación es necesario poder pensar el posible punto de llegada. La actividad, educar en este caso, adquiere su dirección en tanto se determina un hipotético culmen a la acción misma. No obstante, como señala Dewey, la previsión no se establece como un juego de expectativa, por el contrario, la visión de un hipotético punto de llegada al reflexionar sobre el *telos* adquiere su justificación en tres sentidos: en primer lugar, se hace un análisis del entorno y las condiciones para alcanzar la finalidad. En segundo lugar, presenta el orden que se debe seguir. Y, en tercer lugar, se presentan las posibilidades del camino en búsqueda de la finalidad, es decir, la capacidad de intervención en tanto que sujetos que hacen parte del proceso mismo. Aclarando esta última perspectiva es necesario resaltar que la intervención se comprende bajo la visión de buscar, o en su defecto determinar, cierto resultado esperado. (Cfr. Dewey, 1995, pp. 93-94)

En esta línea presentada, Dewey, a su vez, presenta tres condiciones ineludibles para considerar un fin como un “buen finalidad”. De hecho, la presentación de dichas condiciones no se establece bajo la idea de fin en sí mismo, sino en su relación con la determinación inicial de la acción —u objeto— en relación con el fin. Es decir, no es posible afirmar —o en su defecto negar— que un fin se comprende como “buen fin” sin tener en cuenta el proceso de acción que lleva a dicho fin. Tales condiciones son, a saber: en primer lugar, la concordancia⁵ entre los medios y el fin establecido, es decir, el fin debe ser una consecuencia, tanto lógica como

⁵ Sin embargo, en este caso, es necesario resaltar el hecho que Dewey (1995, p. 95) que usualmente en las teorías morales y pedagógicas este principio no se aplica ya que estos no se determinan de manera externa sino de manera interna en su misma actividad.

práctica, de los medios. En segundo lugar, un “buen fin” no puede ser determinado de manera absoluta, en otras palabras, los fines —*telos*— deben ser flexibles y adaptables a las circunstancias. Se puede pensar que la finalidad no es un destino determinado y absoluto, por el contrario, es una perspectiva amplia de posibilidad. El “buen fin” se desarrolla de manera constante a través de la acción. En tercer lugar, el “buen fin” se determina, en palabras de Dewey, como una *actividad liberadora*. Se afirma, en este caso, que el fin debe desarrollarse en la actividad misma para evitar desligar ambas nociones. Concretamente, es necesario resaltar que se afirma la parcialidad de “un buen fin” ya que, al ser actividad pura, el fin —en su flexibilidad— se comprende como un constante desarrollo. Un buen fin es actividad pura en búsqueda de una dirección determinada. (Cfr. Dewey, 1995, pp. 94-97)

Ahora bien, es necesario establecer un hilo de relación entre el tema principal de la investigación —a saber, la educación— en conjunción tanto con los tres sentidos de previsión de finalidad como con las condiciones para afirmar “una buena finalidad”. En esta instancia es necesario resaltar que los tres sentidos presentados tienen como objetivo determinar la posible visión del *telos* en la educación. Es decir, para establecer la visión de una finalidad concreta en la educación se requiere, en primera instancia, definir cuál es el entorno y las condiciones de la educación; continuamente, establecer un orden para el acto de educar y, finalmente, establecer diversos caminos posibles en la práctica educativa. La única forma de establecer una finalidad en la educación es instaurar un sentido o un propósito, no de manera automática o determinada, sino develando el sentido mismo en el propósito de cumplir el objetivo. La educación, al estudiarse bajo la perspectiva de su *telos* y la posibilidad de la previsión en relación con el fin, establece un camino y un sentido a su acción misma, es decir, al educar.

Ahora bien, una vez analizadas los matices de previsión presentes en la perspectiva educativa es necesario reflexionar al respecto de las condiciones de un “buen fin” en relación con este marco de comprensión —educativo—. Concretamente, la pregunta guía en este caso se establece sobre el cómo las condiciones mencionadas son de utilidad al establecer la posibilidad de un *telos* en la educación. Al respecto, en palabras del autor se afirma:

... Lo mismo ocurre con el educador, sea padre o maestro. Es tan absurdo para este último asignar sus “propios” fines como los objetivos adecuados para el desarrollo de los niños, como lo sería para el agricultor establecer un ideal de cultivo independientemente de las condiciones existentes. Los fines significan la aceptación de responsabilidad por las observaciones, anticipaciones y arreglos requeridos para realizar una función, sea el cultivar o el educar. Todo fin tiene valor en cuanto suministra observación, elección y planeamiento al realizar una actividad de momento en momento y de hora en hora; si esto se hace sólo por el sentido común del propio individuo (como ocurrirá si se impone desde fuera o se acepta por autoridad) será perjudicial. (Dewey, 1995, p. 97)

En este sentido, la educación y su finalidad debe ser comprendida a través de su actividad y determinación misma, es decir, de la acción de educar. En este sentido, no se puede establecer un fin de la educación desligada del acto de educar. No obstante, es necesario tener en cuenta que el *telos* de la educación no es la acción de educar: la acción de educar es el medio constante, continuo y flexible que permite determinar la finalidad relacionada. Asimismo, es conveniente analizar, entonces, en qué consiste o cuáles son las condiciones que se deben cumplir —o al

menos comprender su intención— al establecer un “buen fin” de la educación —y, por extensión, del acto de educar—.

En primer lugar, la finalidad de la educación debe ser centrada en los instintos naturales y los hábitos o costumbres adquiridas por la sociedad. En este caso es necesario comprender que el *telos* de la educación debe ser tan amplio que no establezca un camino determinado, pues, aquellos que reciben el acto de educar —los estudiantes o alumnos— no son un ente determinado; son actores dinámicos y, por ende, es necesario comprender esta maleabilidad que se fundamenta tanto en la naturaleza como en las costumbres adquiridas o aprehendidas por el contexto socio histórico. En segundo lugar, el *telos* de la educación no puede, bajo ningún contexto, responder a necesidades o determinaciones externas; en concreto, la finalidad del acto educativo debe establecer procesos y un camino a seguir que permita corregir y ampliar el mismo fin de educar. Es decir, el *telos* de la educación debe determinar la construcción y corrección continúa de esta misma. En tercer lugar, se debe tener en cuenta la indeterminación misma de la educación: así como la educación no es un proceso último y determinado, su fin tampoco lo puede ser. El *telos* de la educación ha de ser adaptable, flexible, cambiante y determinable en diversos sentidos. La finalidad debe ser lo suficientemente amplia —general— que permita establecer un horizonte de comprensión y acción extenso en aras de la determinación y reconstrucción constante del *telos*: el buen fin en la educación es aquel que, siendo lo suficientemente amplio y extenso, permite la reflexión y corrección sobre sí. (Cfr. Dewey, 1995, pp. 97-100)

De la misma manera, una vez comprendidas las condiciones principales para aceptar o establecer un adecuado fin de la educación, no se debe dejar de lado un aspecto fundamental en la reflexión educativa: la adquisición del conocimiento de manera empírica. ¿Cómo la

experiencia y consideración individual se encuentra inmersa en la determinación del *telos* de la educación? Teniendo en cuenta lo presentado con anterioridad, concretamente la primera condición para pensar un buen fin en la educación es conveniente reflexionar al respecto del instinto natural —del aspecto biológico del ser humano— en relación con la educación. Los seres humanos pertenecen, sin decir ninguna novedad en este caso, al reino animal de la naturaleza. En esa perspectiva, comparten elementos generales con los animales: instintos y necesidades biológicas. Asimismo, la experiencia de los sentidos externos se establece como el primer acercamiento con el mundo circundante y, en esencia, es el primer fundamento de la educación: la reflexión acerca de aquello que, por naturaleza, se presenta a estos —los sentidos—. El pensador norteamericano, afirma en este sentido:

... hasta que una experiencia se ha hecho suficientemente madura los impulsos no saben hacia qué se proyectan, son ciegos e inconexos. Si no se les proporciona guía y dirección no solamente se les permite actuar de forma ciega y espasmódica, sino que se fomenta la formación de “hábitos” de actividad sin madurez ni desarrollo, egoístas. Guía y dirección significan que los impulsos y deseos tienen efecto por medio de materias impersonales y objetivos. Y estas materias pueden ser proporcionadas de manera que se vaya obteniendo un desarrollo ordenado y consecutivo de la experiencia únicamente valiéndose de una selección y una organización del material bien meditada por quienes tienen una mayor experiencia; por quienes tratan los impulsos y los deseos y planes como potencialidades de crecimiento por la interacción y no como finalidades. (Dewey, 1960, pp. 2-3)

Se aprecia, así, la importancia de la comprensión del aspecto natural y experiencial del ser humano, en tanto que animal sintiente como dimensión a ser guiada a través del proceso de la educación. La educación, si bien ha de ser comprendida como un ejercicio intelectual, también se presenta como una posibilidad de guía de la acción concreta. En concreto, la relación entre la visión de la importancia de la experiencia sensible del ser humano y la educación radica en que la segunda funciona como guía de los instintos propios de la naturaleza humana. La educación es, entonces, el camino para establecer una dirección de comprensión en aras de la práctica social a los instintos naturales.

Es necesario aclarar, para concluir este apartado al respecto de Dewey y la finalidad de la educación, la perspectiva sobre si la educación —de manera general— tiene un *telos* o si, por el contrario, la finalidad de la educación depende únicamente del contexto y los actores involucrados en el acto de educar. Dewey (1995) en relación a este tema establece una respuesta negativa: no existe un fin de la educación en general. Concretamente, se afirma en el texto

Democracia y educación:

Y es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres y maestros, etc., tienen fines, no una idea abstracta como la educación. Y consiguientemente, sus propósitos son indefinidamente variados, difiriendo con niños diversos, cambiando con el crecimiento de los niños y con el desarrollo de la experiencia de quien enseña. Aun los fines más válidos que pueden expresarse por palabras harán, como las palabras, más daño que beneficio, a menos que se reconozca que no son fines, sino más bien sugerencias para los educadores respecto a cómo observar, cómo mirar

adelante y cómo escoger para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en que se encuentran. (pp. 97-98)

No obstante, en este caso, se debe pensar que, siguiendo las condiciones establecidas con anterioridad sobre qué es un buen fin y, concretamente, qué es un buen fin en la educación, el *telos* de la educación debe de funcionar de manera suficientemente amplia —más no abstracta— que permita determinar diversas posibilidades de reflexionar y reconstruir la práctica educativa. Un fin lo suficientemente amplio debe ir más allá de los actores y el contexto involucrado, es decir, a diferencia del pensamiento de Dewey las situaciones concretas pueden ser analizadas y establecidas a través de un marco general. El sustento de la afirmación anterior reposa en el análisis de las condiciones de un buen fin para la educación: en primer lugar, tener en cuenta la naturaleza instintiva y costumbres aprehendidas. En segundo lugar, la corrección y flexibilidad del *telos*. En tercer lugar, la necesidad de una visión lo suficientemente general que permita comprender distintas prácticas y visiones pedagógicas concretas bajo un mismo marco epistemológico y axiológico.

Teniendo en cuenta esta línea de ideas es posible afirmar una noción lo suficientemente amplia, pero no abstracta, sobre la finalidad de la educación. La finalidad de la educación, siguiendo los criterios de un “buen fin” y la visión misma de Dewey ha de ser la orientación en el sentido, más preciso, de direccionamiento. El *telos* de la educación es el direccionamiento, comprendiendo a este concepto como una presentación de las posibilidades de corrección y re-determinación de la finalidad en sí mismo. De hecho, en las propias palabras de Dewey (1995) se afirma que:

En suma, la dirección es, a la vez, simultánea y sucesiva. En un momento dado requiere que, de todas las tendencias parcialmente suscitadas, se seleccionen aquellas que centran la energía en el punto necesario. Sucesivamente, requiere que cada acto se equilibre con los que le preceden y con los que le siguen, para alcanzar el orden de la actividad. El enfoque y el orden son así los dos aspectos de la dirección, el uno espacial, el otro temporal. El primero consigue que se dé en el blanco; el segundo mantiene el equilibrio requerido para la acción ulterior. Evidentemente, no es posible separarlos en la práctica como los distinguimos en la idea. La actividad debe ser centrada en un momento dado de tal modo que prepare para lo que venga después. (p. 33)

En primer lugar, es menester precisar que aquella idea a la cual el autor se refiere como dirección se entiende en el mismo sentido que la perspectiva de direccionamiento. De manera literal, el direccionamiento es establecer una posible dirección. Cabe resaltar, en este sentido, que la dirección es posible más no determinada por la misma naturaleza de la finalidad de la educación: amplia y flexible. El direccionamiento es el *telos* de la educación en tanto que presenta una perspectiva amplia: direccionar no es determinar, por el contrario, es establecer las condiciones y posibilidades de la comprensión sobre el mundo externo y la práctica en la sociedad, es decir, en la relación con los demás. Direccionar, en el sentido de direccionamiento, se establece como el *telos* que responde y cumple con las condiciones del buen fin, principalmente, bajo la visión de presentar una perspectiva amplia que permita la construcción y reconstrucción del fin en sí mismo. El direccionamiento es la actividad de la educación en tanto que abre posibilidades, pero no determina un camino específico el cual recorrer; por el contrario, permite la apertura de establecer diversos caminos para la educación. Siguiendo ese orden de

ideas, se convierte en una necesidad imperiosa, determinar hacia dónde tienden dichos caminos abiertos por el direccionamiento. Esta visión se presenta a continuación bajo la perspectiva del pensador H. G. Gadamer y la interrogante sobre la tendencia del direccionamiento en tanto que *telos* de la educación.

El direccionamiento como posibilidad de autonomía y autodeterminación: Gadamer en perspectiva

Una vez presentadas las diferentes condiciones y perspectivas generales acerca del *telos* en la educación que deben ser cumplidas, en cualquier sentido, en la búsqueda de un fin determinado para acciones humana, en este caso concreto, la acción de educar —y en su abstracción amplia: la educación—, es necesario establecer el camino del direccionamiento. Es decir, apreciando la visión presentada con anterioridad de Dewey al respecto del *telos* de la educación, se debe precisar cuál es el objetivo concreto. En otras palabras, si bien es cierto que se ha presentado una idea concreta: el direccionamiento como *telos*, en este apartado se precisa el complemento de dicho fin. Hacia dónde o en qué condiciones es susceptible de ser comprendido como *telos*. Justamente, en este sentido, toma relevancia la perspectiva presentada por H. G. Gadamer (2000) en texto titulado: *La educación es educarse (Erziehung ist sich erziehen)*.

En el texto mencionado el autor se encarga, en primer lugar, de establecer una reflexión frente al aprendizaje. En concreto, presenta un análisis general sobre el proceso de aprendizaje que es llevado en primera instancia al aprender a nombrar y conocer al mundo en los primeros años a través de la instrucción oficial del lenguaje materno. Esto es decir, a cada elemento en el “mundo externo” le corresponde una palabra que con ciertos sonidos unidos refleja en la mente dicho objeto y su forma de representarlo. En esta visión es posible apreciar, en primera instancia,

un realismo ingenuo frente a la relación entre la palabra y aquello a lo que hace referencia, se utiliza el adjetivo “ingenuo” para describir la relación específica de uno a uno: para cada elemento existe una palabra que lo designa. No obstante, más allá de la reflexión al respecto de la naturaleza del lenguaje, el autor está poniendo sobre la mesa la discusión frente al aprendizaje y la forma de aprender de manera natural: por repetición, asociación y costumbre. En palabras del autor se afirma:

Así pues, nos preguntamos: ¿Quién educa aquí? ¿No es esto un educarse? Es un educarse como el que percibo, en particular, en la satisfacción que uno tiene de niño y cómo alguien que va creciendo empieza a repetir lo que no entiende. Cuando por fin lo ha dicho bien, se siente orgulloso y radiante. Así, debemos partir quizá de estos inicios para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución. (Gadamer, 2000, p. 12)

En esta perspectiva se presenta una primera visión general: la educación como desarrollo del proceso de aprendizaje de manera autónoma. No obstante, en este caso, se presenta una situación particular: la visión al respecto del aprendizaje de la lengua materna en la primera etapa de la juventud. Gadamer presenta el hecho de la satisfacción al lograr un aprendizaje materializado en el aspecto de la comunicación por repetición: a pesar de que no se entienda, a profundidad, aquello que se está diciendo, sí se aprecia el hecho de establecer un proceso propio en el desarrollo del aprendizaje. Es decir, en este caso presentado, se reflexiona al respecto de la adquisición de palabras, por imitación-repetición, a través de una indicación u orientación inicial,

pero, consecutivamente, con la práctica y desarrollo propio. Incluso, en el caso del lenguaje materno y su adquisición, aunque el infante no comprenda el sentido de las palabras, sí se determina una orientación inicial desarrollada de manera personal. En otras palabras, nadie puede enseñar o aprender, a profundidad, una lengua —sea materna o extranjera— de manera únicamente externa, es decir, a través de instrucciones y procesos; por el contrario, el proceso externo funciona como una fuerza complementaria de la naturaleza propia del individuo.

Continuando la línea presentada con anterioridad, se plantea un elemento fundamental e ineludible del proceso de educación: la comunicación. Tanto de la instrucción externa, entendida como acto complementario como del desarrollo propio y la posibilidad de autodeterminación. Conjunto a la visión de comunicación van ligadas, de manera directa, las perspectivas de desarrollo propio y autodeterminación, puesto que el primer elemento mencionado —la comunicación— es el medio de desarrollo de estas dos. Se afirma en un primer momento, teniendo en cuenta el contexto presentado y la caracterización inicial —a través del recurso de la adquisición del lenguaje materno—, que la educación es educarse porque en el proceso de adquisición del conocimiento se establece una primacía ineludible frente al sujeto activo de la educación: aquel que recibe el conocimiento. Y, a su vez, dicha recepción, no se realiza de manera pasiva como, podría pensarse en una perspectiva empirista de tabula rasa; por el contrario, la adquisición se realiza desde la actividad, desde el diálogo, desde el encuentro y desde la práctica del conocimiento. Y, en este sentido, poner sobre la mesa la visión práctica hace referencia a la forma de actuar y de ser. Es decir, educar es educarse porque es apropiar el conocimiento —ya sea por reflexión o imitación— a través del establecimiento de un proceso de comunicación en donde la formación se realiza de manera personal a través de lo adquirido en la

relación con los otros con base en la construcción propia. Esta noción se aclara en la perspectiva del autor al afirmar:

Ahora bien, esta observación general pone de manifiesto hasta qué punto el otro está siempre presente en nuestro ser en el mundo. Lo mismo que ocurre entre los niños, ocurre también entre las lenguas extranjeras. De este modo sale a la luz el educar—se recíproco. A ello se suma el papel que desempeñan los padres o quienquiera que sea que cuide de los niños. Pienso que uno se puede imaginar cómo todo esto continúa, cómo continúa paso a paso de modo que al final uno recibe siempre improntas perdurables. Así no hace falta que los modales tengan esta forma bárbara que consiste en ponerlos innecesariamente de relieve a cada instante, sino que se brinda a cualquiera la ocasión de comportarse de un modo que pueda ser grato al otro, y viceversa: la educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás. (Gadamer, 2000, p. 27)

Es posible apreciar, en este apartado, la noción de educación en relación con el entendimiento. La posibilidad de comprender se establece como un pilar clave teniendo en cuenta una perspectiva particular: la construcción propia, o desarrollo del sujeto — subjetividad—, se fundamenta bajo las nociones de autodeterminación y autonomía como camino de la formación. La formación se vislumbra, haciendo un sumario de lo presentado en la perspectiva hermenéutica gadameriana, como la posibilidad de establecer una dirección para las capacidades, necesidades y gustos particulares a través de la comprensión de sí, del entorno y del

otro. Comprensión marcada y determinada, de manera específica, a través de, como se ha mencionado con anterioridad, la comunicación.

Educar es educarse porque se establecen condiciones de entendimiento con el otro a través del desarrollo propio, es decir, no es posible presentar y comunicar una visión de mundo a menos que se tenga tal. La formación en dirección de tener la posibilidad de corregir errores y tener la capacidad de entendimiento y discernimiento en diversos contextos como una actividad interna con una parte influenciada por lo externo se percibe como el foco fundamental. En palabras de Gadamer (2000), sobre esta perspectiva de la formación, se presentan las siguientes ideas:

Incluso para el maestro, ser realmente capaz de ello es sólo una posibilidad limitada. Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. El educar—se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiarlo a las calificaciones que constan en los certificados que, acaso, los padres recompensan de algún modo. (Gadamer, 2000, p. 41)

En este punto es posible afirmar, de manera concluyente, la visión fundamental de la educación como educarse de Gadamer: educar es educarse porque es un proceso personal que se ve influenciado, atravesado y determinado por circunstancias externas que resultan ser solo eso: circunstancias más no factores decisivamente determinantes. El único factor determinante, si es

posible presentarlo como tal, es establecer la posibilidad de la autodeterminación, es decir, a través del presentar inquietudes y posibles problemáticas impulsar al individuo —en el caso del proceso educativo al estudiante— a su comprensión propia a través de la comunicación con los otros y el entorno. En esta visión de la comunicación, a su vez, se halla el carácter reflexivo del educar-se representado en la terminación “se” entendida como “sobre sí mismo”. Se dice, así, que se halla dicho carácter porque a través de la comunicación se tiene, en primer lugar, como resalta Gadamer, la instrucción básica o inicial a través de la imitación; y, aún más fundamental si se puede decir, en segundo lugar, se halla la autodeterminación a través de la comprensión. El entendimiento más allá de la instrucción permite desarrollar el sentido propio de formación: formación es permitir formar, no determinar la forma.

De esta manera, es posible establecer un sentido de dirección final de este primer apartado al respecto del *telos* en la educación. Teniendo en cuenta las perspectivas presentadas y analizadas a la luz de las palabras de Dewey de Gadamer son establecidos tres conceptos principales en dos perspectivas. Por un lado, se halla la visión de *telos* como direccionamiento, sustentada bajo la necesidad de establecer una dirección a la educación como factor determinante en todo proceso educativo. Por otro lado, con relación a la visión de la educación como educarse, se hallan las nociones de autodeterminación y autonomía. Así, en una visión retrospectiva se plantea, a modo de conclusión al respecto de la finalidad de la educación que: el *telos* de la educación es el direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación del individuo. Comprendiendo, en este caso, que en el concepto de autodeterminación se halla la perspectiva de la autonomía como establecimiento de criterios y juicios propios. De esta manera, el direccionamiento comprendido como el orientar los instintos principales del ser humano hacia la

posibilidad de la autodeterminación, siempre a través de la herramienta de la comunicación como camino del entendimiento, se establece como finalidad de la educación en perspectiva general.

Direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación como *telos*: acerca del buen fin

La afirmación anterior la cual presenta un *telos* particular y determinado de la educación —aunque a su vez lo suficientemente general—, al ser pilar fundamental de las ideas presentadas, debe tener un tratamiento argumentativo particular. El *telos* en la educación no se puede presentar como, únicamente, un sumario general a modo de resumen concluyente de las visiones puestas sobre la mesa para la discusión. En contraposición, haciendo uso de las herramientas presentadas anteriormente, es más que conveniente afirmar por qué el *telos* de la educación, entendido como el direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación, es un buen fin para esta —la educación—. Por ende, en aras de establecer un camino certero, la finalidad mencionada será analizada a través del lente de las tres condiciones presentadas en la visión de Dewey acerca de un buen fin en la educación, a saber: primero, centrarse en instintos naturales y hábitos o costumbres adquiridas; segundo, posibilidad de ampliación y corrección; tercero, susceptible de cambio a través de la adaptación a dinámicas variables, es decir, ser lo suficientemente amplio y general que cobije las diversas nociones de enseñanza, aprendizaje y actos educativos.

Siguiendo la línea presentada con anterioridad, en primer lugar se analizará el *telos* especificado de la educación al respecto de la primera condición de un buen fin para esta —la educación—, a saber, orientación y guía de los instintos naturales y hábitos o costumbres adquiridas. En el caso de la primera condición se debe analizar en dos sentidos: por un lado, al

respecto de la visión de naturaleza e instinto natural; y, por otro lado, con relación al conocimiento adquirido a través de la instrucción y el contexto, es decir, sobre los hábitos y costumbres. El primero de estos sentidos mencionados establece el elemento primario del *telos*: el direccionamiento, teniendo en cuenta la idea que, en una aproximación naturalista al ser humano, los instintos biológicos son aquellos que son, en un momento inicial de desarrollo, orientados para la vida en sociedad y comunidad. Así, una vez determinada la instrucción inicial —y, en esta como presenta Gadamer va incluida la adquisición de la lengua materna— es posible pasar a la segunda instancia: hábitos o costumbres adquiridas. En esta segunda visión, estableciendo relación con la idea de *telos* presentada, el direccionamiento se complementa con la búsqueda de autodeterminación ya que en un primer momento se establece una orientación contextual —cultural y moral— que presenta la posibilidad de contrarrestar dichas perspectivas dadas en primer lugar. De esta manera, frente al direccionamiento como *telos* se afirma que, acorde a esta primera condición, la perspectiva de orientación toma vital importancia y justifica el establecimiento de normas o caminos generales que seguir, nuevamente tener en cuenta la instrucción de la lengua materna.

Continuamente, al respecto de la segunda condición para un buen fin en la educación, se afirma que debe establecer la posibilidad de ampliación y corrección sobre sí mismo. En otras palabras, el *telos* por sí mismo debe tener las condiciones de ampliarse y corregirse sobre la marcha sin necesidad de agentes o determinaciones externas —por ejemplo, en este caso, instrucciones determinadas ideológicas o políticas—. El sentido de direccionamiento presentado debe permitir, para considerarse un buen fin de la educación, que, en su acción misma, en la acción de educar, se presente una visión no determinada. Curiosamente, en este caso, se retoma una idea presentada en Dewey con anterioridad acerca que el fin de la educación debía ser

determinado, es decir, no podía ser un *telos* general de la educación como ha sido establecido por las palabras aquí presentadas. No obstante, se retoma la idea para afirmar que la determinación del fin, al menos de un buen fin, de la educación justamente es su indeterminación. Es decir, no es como sostenía Dewey que se educa en búsqueda de un objetivo determinado⁶, sino que el *telos* de la educación se determina a través de su indeterminación general e inicial. El direccionamiento se comprende, de esta manera, como un *telos* que permite su ampliación y corrección justamente en dicha indeterminación: lo indeterminado no significa sin dirección, significa, concretamente, la posibilidad de rectificar, ajustar, recalibrar y cambiar completamente dicha dirección.

De la misma manera, así como han sido analizadas las dos primeras condiciones de un buen fin en la educación, se presenta en este momento la tercera condición: generalidad que permite particularidad. Es necesario retomar el punto presentado como sustento del direccionamiento como *telos* en la condición anterior: su indeterminación al ser un proceso continuo. Justamente este punto particular se halla la fuerza argumentativa del direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación como *telos*, ya que la perspectiva es tan amplia y general que permite establecer objetivos particulares para contextos educativos particulares. En otras palabras, la generalidad sustentada bajo una orientación de sentido más que una determinación impuesta —al igual que ocurre, recurriendo al ejemplo usado en varias oportunidades, con el aprendizaje de la lengua materna— permite una visión tanto amplia como específica de la educación y la acción de educar. Y, a la vez, bajo esta idea es posible subsanar de fondo la problemática señalada por Dewey: los objetivos particulares de la educación que responde a

⁶ Bien es cierto que existan objetivos o *telos* particulares de la educación, sin embargo, siguiendo las ideas de Gadamer, dicha educación-especialización requiere un tratamiento distinto. Y, a su vez, antes de darle un tratamiento distinto es necesario pensar aquello que comparten: una visión primigenia inicial.

contextos y necesidades específicas. Es decir, el objetivo de la educación técnica agropecuaria no parece ir en sintonía directa con el objetivo de la educación musical especializada en violín: ambas prácticas tienen objetivos que difieren, sin embargo, también se presenta un punto en común, a saber, el direccionamiento. Igualmente, el direccionamiento se halla sustentado bajo la búsqueda de la autodeterminación, aplicable igualmente a los dos casos presentados, específicamente al respecto de la idea del perfeccionamiento de la práctica u oficio.

En este orden de ideas se comprende, a través del sustento del cumplimiento de las tres condiciones de un buen fin en la educación —*telos* recordando la noción manejada en estas palabras—, el porqué el direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación cumple con dicho rol. Principalmente, como se ha argumentado, por su generalidad con posibilidades de particularidad y corrección sobre sí. Sin embargo, a pesar de haber presentado y sustentado el punto anterior con un nivel de detalle considerable, se convierte en menester establecer un horizonte incluso más preciso en aras del seguimiento del objetivo planteado en un inicio. Es necesario pensar, con este horizonte en mente y teniendo en cuenta el papel ineludible de la autodeterminación en el *telos* de la educación, cuál puede presentarse como una forma de buscar cumplir dicho objetivo a cabalidad. En otras palabras, se presenta la problemática relacionada sobre cómo y bajo qué perspectiva es posible pensar una forma de cumplir con el —si se permite utilizar el término— mandato general con vistas a particular del *telos* de la educación. Al respecto, se presentará a la enseñanza de la filosofía como aquella forma de reflexionar sobre la educación y llevar a cabo la acción de educar según lo presentado en la sección que culmina en este punto sobre el *telos* de la educación.

CAP II

La filosofía y el cuestionamiento de sí: *telos* emancipador

Ahora bien, una vez presentada la perspectiva en relación con el primer objetivo trazado, es decir, con respecto al *telos* de la educación es necesario pasar al siguiente momento: concretamente, establecer la interrogante alrededor de cómo es posible llevar a cabo la finalidad que ha sido esbozada en las palabras anteriores. De una manera amplia, pero no por ese motivo superficial, se afirma que el *telos* de la educación es el direccionamiento en aras de la autodeterminación. Es decir, la finalidad de la educación es presentar las posibilidades para el desarrollo y determinación del individuo. En primer lugar, a través de la orientación —entendida en el sentido de guía— de los impulsos o instintos naturales para, después de esta primera orientación, dar lugar al direccionamiento, entendido como el segundo paso de la razón hacia la autodeterminación. No obstante, si bien ya se ha precisado el primer fundamento —finalidad de la educación—, es necesario establecer el cómo es posible llegar a este punto: al direccionamiento hacia la autodeterminación. En otras palabras: al haberse presentado el qué, es necesario establecer el cómo. En otras palabras, cuando se presenta la perspectiva de finalidad de la educación se hace énfasis en el qué, ahora se precisa el cómo entendido en perspectiva de camino: cómo es posible llegar al direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación.

Teniendo en cuenta este contexto interrogativo, se presenta una idea que tiene como objetivo establecer un eje certero a través del cual sea posible precisar sobre el cómo es posible cumplir el *telos* de la educación. Al respecto, no es descabellado pensar que existe una perspectiva sobre el conocimiento en particular que permite analizar el cómo se lleva a cabo la finalidad de la educación. Concretamente, se está haciendo referencia a la filosofía o al conocimiento filosófico como método para llegar al cumplimiento de las tres condiciones del

telos presentado, recordando a las mismas, según lo presentado con anterioridad, como: guía de los instintos naturales y hábitos adquiridos, posibilidad de corrección sobre sí y generalidad que permite particularidad. En este sentido específico, la idea gira alrededor de la condición de posibilidad de la filosofía de cumplir con dichas condiciones y, por ende, establecerse a sí misma como una camino para llegar al buen fin de la educación.

Asimismo, en esa dirección, se precisa establecer a qué se hace referencia cuando se afirma que la filosofía se determina como la condición de posibilidad del desarrollo del *telos* de la educación presentado. En este sentido, es necesario realizar dos precisiones relacionadas de manera causal: en primer lugar, es necesario establecer una visión concreta sobre la perspectiva trabajada/entendida de la filosofía en las presentes palabras. No es un secreto, ni tampoco descabellado afirmar que la filosofía puede ser entendida desde un mar de perspectivas de conocimiento e interpretación, por ende es más que fundamental establecer un marco claro de comprensión. Una vez presentado el marco de comprensión, es posible pasar a la segunda precisión al respecto de por qué se precisa a la filosofía en este lugar predilecto en relación al *telos* de la educación. Es decir, la naturaleza de la filosofía que es presentada en estas palabras es el sustento principal de la filosofía misma como forma de cumplir el *telos* o llegar a la finalidad del acto de educar.

Específicamente, en búsqueda de cumplir con lo mencionado en el párrafo anterior, es decir, sobre la precisión de la concepción de filosofía que será manejada como condición de su establecimiento como *telos* de la educación, se maneja una idea general: la filosofía —y por extensión la enseñanza de la filosofía— es un ejercicio emancipador, o que busca la emancipación de las personas, a través del cuestionamiento de sí —y por extensión, del otro y del entorno—. En búsqueda de un camino certero que permita, en primer lugar comprender la

perspectiva de filosofía que se presenta; y, en segundo lugar, justificar la finalidad de la educación en relación a esta comprensión se han de trabajar dos fuentes principales: por un lado, en aras de precisar la noción de filosofía, será analizada en detalle la visión presentada por Foucault en su texto *Hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2005) sobre la perspectiva del cuestionamiento de sí —examinada en relación a las nociones de *epimeleia heautou* y *gnóthi seautón* de la sabiduría clásica— como elemento ineludible en el actuar y reflexionar filosófico.

Por otro lado, complementando la perspectiva del cuestionamiento de sí se presenta el para qué de dicho cuestionar: la emancipación como carácter fundamental de la filosofía, especialmente estudiada desde la perspectiva de Adorno en su texto *Educación para la emancipación* (Adorno, 1998). Continuamente, se establece una relación de unión conceptual entre las visiones presentadas de Foucault y Adorno en búsqueda de una determinación específica de la filosofía. Dicha unión conceptual se establece como el vínculo entre la visión del *telos* de la educación, especialmente la noción de la autodeterminación, con la actividad filosófica que da paso a la parte final del apartado en cuestión al analizar la visión de la filosofía bajo la luz del buen fin de la educación.

El cuestionamiento de sí: entre *epimeleia heautou* y *gnóthi seautón*

Una vez presentada la contextualización general del capítulo, es necesario pasar a lo concreto y al análisis de las perspectivas posibles de comprensión de la filosofía. Específicamente, es necesario en este caso preguntarse: ¿qué se entiende por filosofía? En una aproximación inicial, se ha de afirmar que la filosofía se comprende, más que como un conocimiento específico o erudición, como una actividad. La filosofía es pensar y reflexionar

sobre lo cotidiano y lo extraordinario, sobre lo obvio y lo escondido, sobre lo terrenal y lo divino. En este sentido, se presenta la perspectiva de Foucault de la filosofía como actividad de reflexión —y en extensión de cuidado— del individuo sobre sí. Para el caso el pensador francés presenta dos visiones de la sabiduría clásica: *epimeleia heautou* y el *gnóthi seautón* en aras de comprender a la filosofía como esta primera mención que se ha hecho, a saber, como actividad de cuestionamiento del sujeto sobre sí. Así, en este orden de ideas, se convierte en una necesidad imperante presentar un análisis específico de ambas nociones y su relación en aras de concretar una perspectiva sobre la función o actividad principal de la filosofía.

Al respecto de la primera noción puesta sobre la mesa, la conceptualización de qué es *epimeleia heautou*, es un elemento clave, podría pensarse como fundamental, sobre el girará la reflexión al respecto de la filosofía: su conceptualización y actividad en sí misma. En una primera aproximación, ciertamente superficial, esta sentencia es traducida como: la inquietud de sí. El análisis presentado por el pensador francés se da en dos sentidos: un primer sentido arqueológico y un segundo ético. Es decir, una primera consideración acerca del concepto de la inquietud de sí en la historia de la filosofía; y, una segunda consideración de *epimeleia heautou*, casi de manera intempestiva, como fundamento de un suceso que libera⁷ al individuo a través de la actividad de reflexión sobre sí. Siguiendo la primera perspectiva, desde una visión arqueológica, se relaciona la visión de la inquietud de sí con aquellas inscripción que —según los grandes relatos de la filosofía y la figura de Sócrates— se hallaba en el templo de Delfos: “conócete a ti mismo” o *gnóthi seautón*. Comprendiendo al primer designio como propedéutica o

⁷ Sobre este punto de la liberación del individuo, quizás sea conveniente afirmar -recordar- que se toma esta consideración en un sentido del horizonte post-metafísico. No es la clásica liberación de la teología filosófica; es una liberación del individuo en aras de sí mismo.

condición de posibilidad del segundo. En palabras del autor la relación entre ambas nociones se comprende de la manera:

El *gnóthi seautón* (“conócete a ti mismo”) aparece, de una manera bastante clara... en el marco más general de la *epimeleia heautou* (inquietud de sí mismo), como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular, de la regla general: debes ocuparte a ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides” (Foucault, 2007 [1982], p. 20).

La *epimeleia heautou*, parece ser susceptible de ser establecida como el designio fundamental de la actitud ética frente al mundo y frente al individuo en sí mismo. Comprendiendo, en extensión su relación con los tres caracteres esenciales de la actitud ética (inquietud de sí mismo): como actitud hacia uno mismo, el mundo y los otros; como atención hacia uno mismo; como acciones ejercidas hacia sí mismo. De esta manera, es posible esbozar, por lo menos en un primer acercamiento, la visión de Foucault respecto a la inquietud de sí como fundamento histórico de la relación entre sujeto e inquietud del mismo sujeto sobre sí. Foucault, en esta dirección, se basa en la figura del sabio de la antigüedad, Sócrates, para ejemplificar su punto acerca del cuidado de sí mismo en relación con la inquietud de sí⁸. De esta manera, para precisar y profundizar el punto acerca del sabio de la antigüedad, Foucault afirma: “Esa “orden”, en consecuencia, es aquella por la cual los dioses confiaron a Sócrates la tarea de interpelar a la gente, jóvenes y viejos, ciudadanos o no, para decirle: ocúpense de ustedes mismos” (Foucault,

⁸ Es de resaltar que Foucault llama la atención acerca de la *Apología*. Podría ser porque en este diálogo - monólogo- parece que se da una figura del verdadero, o al menos uno que podría pensarse como “verdadero”, Sócrates y no del Sócrates platónico.

2007 [1982], p. 21). En este sentido es que Sócrates es el “despertador” de la consciencia ateniense: el sabio de la antigüedad al ocuparse sí se ocupó de los demás. Foucault se sirve de la figura de Sócrates para darle paso al *gnóthi seautón* a través la *epimeleia heautou* como el fundamento por el cual del “conócete a ti mismo”. En otras palabras, la inquietud o el cuestionamiento de sí es aquella visión que establecer las bases de la reflexión y la visión hacia el interior, es decir, de la actividad propiamente de la filosofía.

Continuamente, Foucault hace un exhaustivo análisis, sobre todo histórico, acerca de la consideración de la *epimeleia heautou*. Por ejemplo, para especificar su papel fundamental en el *volkgeist* de la antigüedad —griega, helenística y romana—, el pensador francés pone de relieve el *therapeuein* del otro gran sabio de la antigüedad: Epicuro. O, también, pone de manifiesto la importancia de la *epimeleia heautou* entre los cínicos como la actitud de volver la mirada hacia lo inmediato que permita conducir y controlar aquello que se hace. Como lo hace con Epicuro, también especifica la importancia del *epimeleia heautou* en su forma de *cura sui* en Séneca. Sin embargo, lo fundamental en esta visión arqueológica y lo que intentará poner de relieve Foucault, es que la *epimeleia heautou* no es una visión o una forma ética únicamente de filósofos o corrientes filosóficas; por el contrario, aquello que intenta sustentar, ya sea en mayor o menor medida, el historiador francés es que “el principio de que hay que ocuparse de sí mismo llegó a ser, de manera general, el principio de toda conducta racional, en cualquier forma de vida activa que, en sustancia, quisiera obedecer el principio de racionalidad moral” (Foucault, 2007 [1982], p. 26).

Incluso, el francés hace hincapié en que la visión de la inquietud fue transversal a toda la filosofía clásica llegando hasta el umbral del cristianismo. Por ejemplo, pone de relieve la noción de *epimeleia* en Filón de Alejandría y en la segunda *Enéada* de Plotino. Inclusive, la visión de

epimeleia heautou la rastrea Foucault hasta en uno de los pilares del cristianismo, Padre griego de la Iglesia y uno de los tres Padres capadocios: Gregorio de Nisa en *Sobre la vida de Moises* y otros textos, primordialmente, en *La virginidad* (Cfr. Foucault, 2007 [1982], pp. 26-27). En suma, acerca de la inquietud de sí define una actitud, una forma de reflexión presente, de manera precoz pero primordial durante diez siglos de la naciente reflexión filosófica del mundo (del siglo V a.C al V d.C).

Ahora bien, Foucault resalta una interrogante primordial: ¿por qué la inquietud de sí que, como se ha visto había sido fundamental en el marco filosófico de la antigüedad clásica y el ascetismo cristiano, fue pasada por alto en la manera como la filosofía occidental rehízo su historia? Concretamente, se interroga sobre ¿por qué la filosofía, o por lo menos la historia de la filosofía en la modernidad privilegió al “conócete a ti mismo” por delante de la inquietud de sí?

Foucault especifica, en una primera aproximación, al miedo que se tiene de caer en una individualidad extrema. Es decir, en la época moderna la inquietud y el ocuparse de sí se entiende como un estadio estético e individual insuperable; o, como la incapacidad humana de una moral colectiva (Foucault, 2007 [1982], p. 30). Concretamente, en palabras del autor mismo se afirma que:

Tenemos, entonces, esta paradoja de un precepto de inquietud de sí que, para nosotros, significa más bien el egoísmo o el repliegue, y que durante siglos fue, al contrario, un principio positivo, principio positivo matriz con respecto a unas morales sumamente rigurosas (Foucault, 2007 [1982], p. 31).

Se aprecia, en este sentido, el cómo la espiritualidad de la filosofía clásica se relacionó, de manera directa, con la investigación de la verdad filosófica. Es decir, en la antigüedad aquello que configuró y formó la visión de la subjetividad estuvo arraigado, de manera fundamental, con la noción de verdad. Mientras que, lo que llama Foucault el “momento cartesiano” le dio un status superior al “conócete a ti mismo” y dejó de lado a la *epimeleia heautou*. Es decir, la investigación sobre el yo tomó mayor primacía sobre la investigación al respecto del conocimiento. Se suele considerar a la modernidad filosófica —comenzada con Descartes— como el giro antropológico; es decir, la filosofía ahora se encarga de la interioridad. Esta visión introspectiva del conocimiento sería la forma en la cual la historia de la filosofía, le daría primacía al *gnóthi seautón* en contraposición a la *epimeleia heautou*.

Foucault concluye la primera sesión acerca de la inquietud de sí con la reflexión sobre la pérdida de la *epimeleia heautou*. El sujeto ha perdido su valor espiritual y ha aumentado, de una manera casi desahogada, su valor en tanto que ser que conoce, en tanto que cognoscente del mundo. En otras palabras, mientras que la *epimeleia heautou* es un ejercicio tanto espiritual como intelectual; el “conócete a ti mismo” nubló la vista de la filosofía solo hacia la visión intelectual o cognoscible del mundo. Con la primacía del *gnóthi seautón* se perdió, en cierta medida, la posibilidad de salvar al sujeto.

Ahora, y para concluir este primer apartado, es necesario pensar el cómo la *epimeleia heautou* pasó de ser una cuestión fundamental en la filosofía de la antigüedad clásica y del cristianismo primitivo (durante diez siglos) a una consideración, por lo menos, dejada en la sombra por la reflexión ética y filosófica de la modernidad. En otras palabras, el punto primordial que radica en esta visión de la *epimeleia heautou* parece ser una visión plenamente histórica acerca de la concepción e interpretación de un concepto en el espíritu de su tiempo. Sin

embargo, también hay que centrar la mirada en que Foucault no habría de escoger un concepto tan arbitrario como la inquietud de sí solo para un análisis histórico; Foucault, parece hacer uso del concepto y utilidad de la *epimeleia heautou* para, por medio de un análisis arqueológico, hacer un llamado a una visión ética que establece el objetivo de la filosofía. Es decir, la filosofía es una actividad que tiene en su horizonte la búsqueda tanto del conocimiento como del autoconocimiento; en otras palabras, la contraposición entre *gnóthi seautón* y *epimeleia heautou* ha de ser entendida como una complementariedad de fuerzas. Es decir, a través de ambos principios se establece una perspectiva primigenia de la filosofía como actividad que desarrolla la investigación y el conocimiento del mundo externo —tanto del entorno como del otro— a través de la inquietud y el conocimiento de sí, es decir, del sujeto sobre sí mismo.

Filosofía y enseñanza de la filosofía: libertad y cuestionamiento de sí

La perspectiva de la filosofía como la posibilidad del cuestionamiento de sí se justifica, como se ha presentado, bajo la visión conjunta tanto del *gnóthi seautón* como de la *epimeleia heautou*, entendiendo a estas nociones como complementarias: el conocimiento de sí mismo surge a través de la inquietud de sí que, a su vez, establece la posibilidad de la interrogación frente al otro y al entorno. Ahora bien, ampliando esta visión particular de entender y comprender a la filosofía —y por extensión al ejercicio filosófico— es necesario reflexionar sobre el objetivo del cuestionamiento de sí. Es decir, una vez precisado el punto al respecto del ejercicio de la filosofía como reflexión del sujeto sobre sí mismo, se plantea, de manera casi inmediata, la necesidad de plantear la interrogante sobre el para qué, concretamente sobre el para qué de la actividad filosófica.

En suma, una vez presentada la perspectiva imperante para entender la filosofía se debe precisar el para qué. Ahora bien, esta perspectiva de finalidad se encuentra íntimamente relacionada con la noción de *telos* presentada en palabras precedentes. Así, tomando como base la perspectiva de *telos* de la educación, comprendida como el direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación, se establece la visión sobre la finalidad de la educación a través de la filosofía. En otras palabras, si bien se ha presentado que la filosofía es la actividad del cuestionamiento de sí —teniendo en cuenta la dos nociones clásicas presentadas—, preguntarse por su finalidad es, a su vez, preguntarse al respecto de para qué dicho cuestionamiento. En una primera visión, se afirma que la filosofía, y por extensión la educación en filosofía, se desarrolla bajo la perspectiva de la emancipación.

Siguiendo esta aproximación incipiente, se analizará y sustentará la noción de emancipación como *telos* de la enseñanza de la filosofía en los siguientes momentos: en primer lugar, es necesario comprender el por qué pensar sobre la finalidad de la filosofía es, en relación directa, investigar sobre la enseñanza de la filosofía —es decir, la educación en filosofía—. En segundo lugar, se presenta un análisis detallado de dos perspectivas filosóficas fundamentales: libertad y emancipación. En tercer lugar, se pone de relieve, siguiendo de manera directa las ideas presentadas por Adorno, un análisis concreto de qué es y, a su vez, cómo se comprende la emancipación en relación con la filosofía, la educación y, por extensión, la educación en filosofía. En cuarto lugar, siguiendo un camino fiable utilizado con anterioridad, se justifica por qué la emancipación se establece como un buen fin de la educación en filosofía a través del análisis de las tres condiciones de un buen fin presentadas en el capítulo precedente.

Ahora, una vez presentado el camino a seguir, se debe establecer la condición general de comprensión del apartado: sobre la perspectiva general de la filosofía y su enseñanza. Antes de

poder , o al menos intentar, establecer a la filosofía como posibilidad de desarrollo del *telos* de la educación, se debe pensar sobre la filosofía como actividad y no como acumulación conocimiento. Siguiendo las ideas referentes a Foucault y la relación *epimeleia heautou* y *gnóthi seautón* la filosofía se establece como la inquietud sobre sí misma que inspira el conocimiento de sí y, a su vez, del otro y del entorno. La filosofía no es, entonces, un conocimiento que se transmita de manera específica o, en su defecto, directa; por el contrario, al pensar sobre la filosofía en sí misma se presenta la posibilidad de esta como posibilidad de dirección. En el primer apartado, recordando la perspectiva trabajada sobre Dewey, la educación se comprende como la posibilidad del direccionamiento sin imposición —incluso, comprendiendo a este como el primer componente fundamental de su *telos*—.

En ese orden de ideas, sobre la perspectiva de la filosofía y su enseñanza, es conveniente poner sobre la mesa nuevamente una figura presentada en el primer apartado: Sócrates. La figura socrática se trae a colación por una perspectiva particular: sobre la filosofía como ejercicio de direccionamiento⁹. La filosofía socrática, sin presentar ninguna novedad, se presenta como filosofía del diálogo y del pensamiento en búsqueda de la sabiduría. No es casualidad, o al menos es poco plausible que lo sea, que una de las sentencias presentadas en la primera sección de este apartado, *gnóthi seautón*, se le atribuya en algunos relatos sobre la antigüedad y su búsqueda por el conocimiento verdadero, en perspectiva platónica o sabiduría, en perspectiva socrática. Por ende, la filosofía se realiza como un ejercicio de autoconocimiento a través del diálogo y la interrogación sobre los conocimientos del interlocutor. No obstante, en ese ejercicio el actor

⁹ En este sentido se podría pensar la máxima atribuida a Sócrates: “no puedo enseñar nada a nadie, solo puedo hacerles pensar”. No obstante, por la dificultad de certificar la fuente de esta, no se utiliza como parte del argumento presentado.

afectado, como se observa en varios diálogos platónicos, también realiza un proceso de introspección y búsqueda de conocimiento.

De esta manera, no es posible aceptar, al menos en las perspectivas y marco de entendimiento que se han presentado, que preguntarse e interrogarse sobre la naturaleza de la filosofía no es, igualmente, investigar acerca de su enseñanza. Ambas nociones, teniendo en cuenta la perspectiva de la filosofía presentada como inquietud de sí que conduce al conocimiento de sí, del otro y del entorno, van ligadas: filosofía y enseñanza de la filosofía. Si un elemento ineludible de la educación es el direccionamiento, entonces también se puede apreciar en la filosofía y, por ende, en su enseñanza: el direccionamiento a través de la inquietud de sí en diálogo con el otro. Así se logra apreciar el cómo la enseñanza de la filosofía toma un papel fundamental en la reflexión sobre el *telos* de la educación: entendida como el direccionamiento a través de la inquietud de sí.

Continuando con el plan establecido en esta sección, antes de investigar y presentar el punto complementario de la inquietud de sí, es decir la perspectiva sobre la emancipación, es necesario realizar un trabajo de precisión en términos. Específicamente, es menester precisar la concepción al respecto del concepto de libertad, eje que podría considerarse una clave de entendimiento y análisis de la naturaleza humana, es decir, sobre una perspectiva antropológica. La libertad, como noción filosófica, parece poder ser rastreada en un momento particular de la historia de la filosofía: el nacimiento del liberalismo conjunto al empirismo filosófico surgido y desarrollado principalmente en Reino Unido en figuras como Locke y Hobbes que serían, a su vez, la inspiración de perspectivas modernas como la Kant y Mill o contemporáneas como Rawls. En específico, sobre la noción de la libertad es fundamental comprender la distinción entre libertad positiva y negativa como presenta Carter (2022):

La libertad negativa es la ausencia de obstáculos, barreras o restricciones. Es posible decir que se tiene libertad negativa en la medida en que las acciones están disponibles para uno en este sentido. La libertad positiva es la posibilidad de actuar —o el hecho de actuar— de manera que uno tome el control de su vida y realice sus propósitos fundamentales. Mientras que la libertad negativa suele atribuirse a los agentes individuales, la libertad positiva se atribuye algunas veces a las colectividades o a los individuos considerados principalmente como miembros de determinadas colectividades (Carter, 2022). [Traducción propia]

En este orden de ideas es conveniente hacer precisión en cada noción comenzando, en primera instancia, con la perspectiva de libertad negativa. La libertad negativa, siguiendo la perspectiva presentada, se podría establecer bajo de la visión de una libertad biológica o animal, si se permite el término. Ya que dicho tipo de libertad es, literalmente, poderse mover sin impedimentos que no permitan el movimiento natural. Por ejemplo, podría pensarse, el movimiento natural de las piernas o los brazos, en circunstancias ideales, sin cadenas que lo impidan o elementos materiales que se atraviesen en el desarrollo del movimiento. En concreto, la libertad negativa es, en cierto sentido, libertad física de movimiento y desarrollo motriz. Por otro lado, podría pensarse en complementariedad con la libertad negativa, la visión de la libertad positiva: si la libertad negativa se comprende como la capacidad de movimiento físico —sin obstáculos, impedimentos o “cadenas”—, la libertad positiva se presenta bajo la interrogante de: ¿para qué o por qué se realiza dicho movimiento?

Al respecto, aclarando el punto sobre los posibles tipos de libertad, se presenta la perspectiva de uno de los, al menos históricamente, representantes emblemáticos de la primera filosofía política: Thomas Hobbes. El pensador en cuestión en su libro, *El Leviatán*, realiza un análisis sobre la conformación, el para qué, el porqué y el cómo del Estado; sin embargo, en la primera caracterización presentada por el autor británico realiza un análisis antropológico. Se pasa del análisis del ser humano a la caracterización sobre la organización social y estatal. Justamente, sobre esta relación entre antropología y análisis del Estado, se afirma que la libertad funciona, igualmente, en dos sentidos: por un lado, la capacidad de moverse sin impedimentos; y, por otro lado, la capacidad de deliberar —es decir, decidir de manera racional— sobre la aceptación del contrato tácito de la vida en sociedad y al pertenecer a un Estado (organización social). En palabras de Hobbes (2017):

LIBERTAD significa, propiamente hablando, la ausencia de oposición (por oposición significo impedimentos externos al movimiento); puede aplicarse tanto a las criaturas irracionales e inanimadas como a las racionales. Cualquiera cosa que esté ligada o envuelta de tal modo que no pueda moverse sino dentro de un cierto espacio, determinado por la oposición de algún cuerpo externo, decimos que no tiene libertad para ir más lejos. Tal puede afirmarse de todas las criaturas vivas mientras están aprisionadas o constreñidas con muros o cadenas; y del agua, mientras está contenida por medio de diques o canales, pues de otro modo se extendería por un espacio mayor, solemos decir que no está en libertad para moverse del modo como lo haría si no tuviera tales impedimentos. Ahora bien, cuando el impedimento de la moción radica en la constitución de la cosa misma, no solemos decir que carece de libertad, sino de fuerza para moverse,

como cuando una piedra está en reposo, o un hombre se halla sujeto al lecho por una enfermedad.

De acuerdo con esta genuina y común significación de la palabra, es un HOMBRE LIBRE quien en aquellas cosas de que es capaz por su fuerza y por su ingenio no está obstaculizado para hacer lo que desea.(2017, p. 181)

Es posible apreciar de manera concreta la primera perspectiva de libertad trabajada: la que se comparte con los elementos, con los cuerpos y con todo aquello que existe. Empero, más allá de este primer tipo, se establece la segunda perspectiva relacionada: el poder y la posibilidad de determinación y decisión a través del juicio y la razón. Estos dos elementos son fundamentales en la comprensión general de la libertad: el juicio, concretamente el juzgar, como la acción de la razón que permite al individuo determinar su subjetividad, es decir, su yo en el mundo y con los otros. De esta manera, se da el paso desde la libertad de movimiento a la de pensamiento y decisión: característica particular de los seres racionales. Al respecto, Hobbes determina la posibilidad de la libertad de decisión, a través del ejercicio de la deliberación como elemento que conforma la sociedad; es decir, se determina la libertad, más allá de la capacidad de moverse sin impedimentos, como la condición de posibilidad de la asociación social y el vivir en comunidad. El ser humano libre es aquel, entonces, que es capaz de ceder, aunque sea en parte, su libertad natural en aras de un bien —en el sentido de organización y seguridad— social mayor. Nuevamente, sobre esta perspectiva de la libertad de segunda instancia o de decisión, afirma Hobbes (2017):

Ahora bien, el derecho de naturaleza, es decir, la libertad natural del hombre, puede ser limitada y restringida por la ley civil: más aún, la finalidad de hacer leyes no es otra sino esa restricción, sin la cual no puede existir ley alguna. La ley no fue traída al mundo sino para [139] limitar la libertad natural de los hombres individuales, de tal modo que no pudieran dañarse sino asistirse uno a otro y mantenerse unidos contra el enemigo común. (p. 222)

Retomando la idea inicial sobre dos tipos de libertad, si la libertad negativa es aquella relacionada con el movimiento, la libertad positiva se comprende como la condición de posibilidad de la acción con intención, en perspectiva hobbesiana, de la acción de pactar por un bien mayor o cumplir con las leyes del Estado. De hecho, podría llegarse a pensar que el primer tipo se presenta como la libertad animal, teniendo en cuenta la perspectiva del movimiento sin obstáculos, tal como los animales en la naturaleza; mientras, el segundo tipo parece ser exclusiva de los seres humanos por su naturaleza racional: la libertad de elección y acción. En esa misma línea, también es posible presentar una característica determinante que relaciona, y a su vez diferencia, ~~entre~~ ambos tipos de libertades: el primer tipo, la negativa, se comprende en clave plenamente individual: sobre las acciones físicas individuales del sujeto en cuestión. El segundo tipo de libertad, por su parte, se relaciona con la determinación tanto del individuo como de su relación con la colectividad: las acciones determinan la forma en que el sujeto se relaciona con su entorno social, ya sea cercano o lejano. Podría pensarse, incluso, que el punto clave de relación y diferencia entre ambas perspectivas de libertad es: mientras el primer tipo es el movimiento del sujeto, el segundo tipo se comprende como la posibilidad del desarrollo del sujeto a partir de su libertad de pensamiento.

Dicho punto mencionado del segundo tipo de libertad, comprendida como aquella de pensamiento y decisión, se relaciona de manera íntima con la noción presentada de complementariedad entre *gnóthi seautón* y *epimeleia heautau*. Concretamente, la relación se especifica a través del análisis de la naturaleza misma del segundo tipo de libertad: la libertad de elegir se fundamenta bajo la condición de posibilidad de la racionalidad, es por este motivo que dicha libertad es propia, ~~únicamente~~, de los seres humanos. En esa misma dirección, la capacidad humana de desarrollar este segundo tipo también se encuentra como el fundamento de la *epilemeia heautau* y *gnóthi seautón*: la única forma de cuestionarse —y por extensión de conocerse— sobre sí mismo es a través de la condición de posibilidad de la razón que es capaz de interrogarse sobre, nuevamente, sí misma.

El pensamiento sin cadenas: libertad, emancipación y subjetividad.

Ahora bien, una vez presentadas las dos perspectivas en juego: por un lado, la perspectiva general sobre de la doble naturaleza de la libertad; y, por otro lado, la condición de posibilidad del desarrollo del individuo a través de la complementariedad entre inquietud, cuidado y conocimiento de sí surge la pregunta sobre la finalidad de su relación. Es decir, teniendo en cuenta que la libertad positiva se comprende como la posibilidad de decisión y la determinación del individuo surge a través de la capacidad de la razón de reflexionar sobre sí misma —*gnóthi seautón*— se pone de relieve un concepto particular que puede establecerse como elemento relacional fundamental: la emancipación. En este contexto, la emancipación, en una primera aproximación, parece ser comprendida, de manera general, como un tipo de libertad en acción, es

decir, como la acción de liberarse. Liberarse de algo, alguien, zona de confort o contexto que limite o pueda entenderse como un obstáculo del pensamiento y la libertad —positiva—.

Asimismo, relacionando esta primera idea conjunto a la perspectiva, mencionada con anterioridad, de la educación como posibilidad de la autodeterminación a través del conocimiento de sí es necesario establecer cómo se lleva a la práctica dicha relación. La interrogante gira, específicamente, sobre cómo es posible la práctica de la autodeterminación a través de la acción de liberación, es decir, a través de la emancipación. En una— igualmente primera— aproximación es posible pensar que la autodeterminación es posible a través de una educación para la emancipación, comprendiendo a dicho concepto como la posibilidad de la razón —y por extensión del ser humano— de cuestionarse sobre sí y sobre el entorno. Para tal fin es necesario, ~~en primera instancia,~~ concretar una idea precisa frente al concepto de emancipación en aras de determinar a qué se hace referencia cuando se especifica la educación para esta —la emancipación— y, por extensión, para la autodeterminación.

Con el objetivo de contextualizar la idea de emancipación, es conveniente resaltar las palabras de Radford (2012), quien siguiendo perspectivas de la filosofía de la segunda mitad del siglo XX afirma:

... La construcción del conocimiento debe llevarse a cabo con libertad de la autoridad está relacionado con el concepto de emancipación que se convirtió en el sello de la de la Ilustración. En efecto, fue en el curso de este movimiento cultural y político europeo del siglo XVIII, "destinado a liberar a los seres humanos del miedo e instalarlos como de los seres humanos del miedo y de instalarlos como amos" (Horkheimer y Adorno, 2002, p. 1), que surgió una nueva noción del ser como emancipado de la tradición y el poder. la

tradición y el poder. Curiosamente, entre las muchas ideas de la Ilustración que han determinado y aún influyen en "lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos hoy" (Foucault, 1984, p. 32), la idea de emancipación es quizás ... la más importante y es la que sigue operando más activamente en las en las distintas esferas de la cultura contemporánea (ya sea como práctica concreta o como ideología abstracta). Sin embargo, esta idea es problemática por varios motivos. Por un lado, lleva en sí misma un problema que está en el centro de las prácticas educativas actuales, a saber, la relación entre libertad y verdad. (p. 102). [Traducción propia]

De esta manera, se aprecia el contexto determinante de la perspectiva de emancipación como liberación, o en las palabras presentadas como acción de la libertad positiva, es decir el contexto del movimiento filosófico, político, literario, cultural —entre otros adjetivos— conocido en la historia humana como la Iluminación. De hecho, se presenta la interpretación concreta del ser humano como “amo” o, mejor presentado, determinante de su acción y comprensión de su lugar, tanto en el mundo como en la sociedad, a través de su pensamiento libre y sin una autoridad que determine el qué pensar, cómo pensarlo y hasta dónde poder llegar. De igual manera, el autor señala lo problemático de la relación entre libertad y verdad que puede comprenderse, en un contexto un poco más amplio, sobre la transmisión del conocimiento y la libertad. Es decir, el problema presentado en palabras anteriores es: cómo es posible la educación sin coartar la libertad, o, en términos más precisos, cómo es posible la educación que permita al individuo emanciparse en lugar de quedarse estancado en el conocimiento mismo.

Se presenta así la interrogante sobre la educación: cómo es posible la transmisión del conocimiento sin la determinación fija. Justamente, en este caso se presenta la noción *telos*

presentada en el primer apartado: la finalidad de la educación comprendida como direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación se presenta, de esta manera, como la clave de comprensión de la educación para la emancipación. La educación, en clave de la emancipación —en contexto de sinónimo: direccionamiento— es el camino para la autodeterminación. En esta línea de pensamiento, se debe pensar sobre la emancipación como la acción de liberación del ser humano, siguiendo la perspectiva del movimiento de la Iluminación, de aquellos esquemas impuestos por sistemas de control y orden específico: Estado, religión, educación, entre otros. No obstante, es necesario resaltar que, siguiendo el objetivo de las palabras presentadas, no se trata de un rompimiento total, es decir, no se está afirmando la independencia del individuo frente a los sistemas sociales a los cuales pertenece. Por el contrario, se está poniendo de relevancia la importancia —y por extensión la necesidad en el proceso educativo— de la decisión y crítica-reflexión en búsqueda de la autodeterminación. La educación es direccionamiento hacia la construcción y capacidad de juzgar lo recibido, no funcionar como un ser aislado de los esquemas sociales y culturales.

Específicamente se presenta un problema lógico en el asunto: al poner de relieve la idea de liberación, parece ir ligado necesariamente su contradicción lógica. En otras palabras, pensándolo en relación con la libertad negativa —o de movimiento motriz—, cuando se afirma la liberación esta se da desde un estado de no-libertad o, si se quiere pensar así, de esclavitud o dependencia. De esta manera, el cuestionamiento al respecto de la libertad del ser humano, no los tipos de esta sino sobre su posibilidad en sí misma, toma un papel preponderante en la reflexión sobre el *telos* de la educación y cómo ser llevado a cabo. Concretamente, surgen dos preguntas relacionadas: en primer lugar, ¿el ser humano no es libre por esencia? Y, en segundo lugar, ¿Cómo se comprende la relación entre educación y libertad?

En este caso, utilizando nuevamente la diferenciación entre libertad negativa y positiva, se afirma que el concepto no funciona bajo la contradicción de la libertad negativa, es decir, sobre la imposibilidad del movimiento motriz libre. Por el contrario, cuando se presenta el concepto de emancipación se hace referencia a la libertad positiva: la emancipación se comprende, como la posibilidad de la autodeterminación del individuo a través de la libertad pensamiento y decisión. En este sentido, la perspectiva de contrario lógico de la libertad se comprende sobre la libertad positiva, es decir, sobre la idea de imposición. La emancipación, siguiendo este hilo, se presenta como la liberación en contraposición a la opresión. La emancipación se presenta como la posibilidad del ser humano de establecer sus criterios de decisión, acción e interpretación teniendo en cuenta su contexto y determinación inicial, pero, a su vez, yendo más allá de esta en búsqueda de la autodeterminación. Al respecto, se afirma, siguiendo la visión de la Escuela Crítica¹⁰, que la perspectiva presentada “...No se limitan a proporcionar los medios para alcanzar algún objetivo independiente, sino que (como en la famosa definición de Horkheimer mencionada anteriormente) buscan la "emancipación humana" en circunstancias de dominación y opresión” (Bohman et al., 2021). [Traducción propia]

Ahora bien, una vez precisada la perspectiva de la emancipación no como liberación de la esclavitud —libertad negativa— sino como la posibilidad de la liberación sobre esquemas determinantes del pensamiento o, en términos mencionados, opresión —libertad positiva— es necesario aclarar el punto sobre que la idea de emancipación presentada en estas palabras se comprende en un contexto de ejercicio pedagógico, es decir, de transmisión y construcción de

¹⁰ Comprendiendo a la Escuela Crítica como aquel movimiento de investigación filosófica, histórica, cultural, entre otros ámbitos, desarrollado en la segunda mitad del siglo XX. Movimiento que presentó propuestas, principalmente, en la comprensión de la sociedad de su tiempo y el cómo esta influencia la educación, a la vez que presenta posibilidades de reconstrucción de la escuela a través de un modelo pedagógico y epistemológico novedoso.

conocimiento en un ejercicio de direccionamiento y autodeterminación. Si bien es cierto que, históricamente, el concepto de emancipación —al menos desde la perspectiva de la Iluminación reinterpretada por la Escuela de Fráncfort— está relacionado de manera directa e indiscutible con una acción colectiva en búsqueda de mejoramiento de las condiciones de los ciudadanos en la relación sujeto-colectividad-Estado; es necesario tener en cuenta que, en el contexto presentado, la emancipación se comprende como un fenómeno de la educación en clave individual. Esta idea de individualidad se relaciona con el *telos* de la educación de la autodeterminación. Quizá la transformación social y el cambio de paradigma sociopolítico puedan presentarse como consecuencia posible del proceso educativo, sin embargo, el énfasis en este caso va en otra dirección: sobre la educación como direccionamiento en un ejercicio de desarrollo de la subjetividad (individualidad).

Particularmente, sobre este punto anterior, acerca de la emancipación como desarrollo de la subjetividad parece estar el énfasis de su relación con la perspectiva educativa. En concreto, en la visión de la emancipación se halla, en sí misma, una pugna entre lo instruido y lo construido, es decir, entre aquello que se recibe y aquello que se construye a partir de lo que se recibe; podría pensarse, en esta visión, la problemática sobre cómo es posible la emancipación —entendida como la acción de la liberación y desarrollo de la subjetividad— en relación con la instrucción y la orientación de los distintos y diversos procesos tanto educativos como pedagógicos. En aras de precisar esta dicotomía presentada es conveniente, en primera instancia, hacer énfasis en aclarar la relación entre subjetividad y emancipación, es decir, sobre el cómo la emancipación puede ser comprendida como una perspectiva de desarrollo del sujeto.

En primera instancia, al respecto de la relación entre subjetividad y emancipación, es menester precisar una concepción —ciertamente general, pero no por eso imprecisa— sobre

aquello que se comprende como subjetividad, teniendo en cuenta que ya se ha presentado en palabras anteriores la visión referente a la emancipación —en tanto que acción de liberación o puesta en práctica de la libertad positiva—. Al respecto, en una primera aproximación conceptual, no es descabellado afirmar que la subjetividad se comprende como aquel contenido interior que determina al sujeto en relación con su entorno, su contexto y su propia determinación. A saber, en esta aproximación se presenta un concepto fundamental que ya ha sido trabajado: la autodeterminación. Y bien se puede apreciar que la autodeterminación se comprende en un contexto determinado: no se está haciendo o presentando un desprecio por el factor histórico-cultural que también influye el desarrollo de la persona, por el contrario, se está presentando a este, el contexto, como un elemento imprescindible en la conformación del sujeto.

De esta manera también se debe precisar la visión de la subjetividad como un elemento de conformación y construcción del sujeto histórico y cultural. No se apela, en este caso, a una visión metafísica del ser humano: la pregunta no se presenta en el sentido de una esencia última, sino al respecto de aquello que se involucra en la construcción del sujeto. En otras palabras, si la subjetividad se entiende como la construcción del sujeto, la interrogante se presenta al respecto de cómo esta construcción de sujeto se encuentra permeada, determinada —pero a su vez determinante— del proceso de emancipación. En esta línea, al respecto de la subjetividad en relación con la ciudadanía, afirma De Sousa Santos (1998):

En este proceso, el propio espacio político-liberal, el espacio de la ciudadanía, sufre una transformación profunda. La diferenciación de las luchas democráticas presupone la imaginación social de nuevos ejercicios de democracia y de nuevos criterios democráticos para evaluar las diferentes formas de participación política. Y las

transformaciones se prolongan en el concepto de ciudadanía, en el sentido de eliminar los nuevos mecanismos de exclusión de la ciudadanía, de combinar formas individuales con formas colectivas de ciudadanía y finalmente, en el sentido de ampliar ese concepto hasta más allá del principio de la reciprocidad y simetría entre derechos y deberes (p. 338).

En primera instancia, para precisar la idea del autor con respecto a la subjetividad es necesario aclarar que cuando se hace referencia a la idea de proceso, se está refiriendo específicamente a la ampliación de la perspectiva de la subjetividad como determinación del individuo tanto en un sentido individual como colectivo. Esta perspectiva de la determinación individual-colectiva, de la visión de ciudadanía y subjetividad como aquello que conforma al sujeto, ha sido presentada en palabras precedentes del autor al analizar la subjetividad y su relación con la ciudadanía en diversas perspectivas teórico-históricas: teoría liberal, marxismo, capitalismo organizado, años 60: Marcuse-Foucault, NMS (nuevos movimientos sociales). Concretamente, el pensador portugués después de presentar estas diversas visiones llega a una síntesis de la subjetividad que se desarrolla en mayor medida entre más se amplíe la posibilidad de la participación política. Esto es, la subjetividad o determinación del individuo, únicamente es posible a través de la relación directamente proporcional entre participación política —sujeto en comunidad— y desarrollo individual —sujeto individual—: entre más libertades y posibilidades de desarrollo político y ciudadano tenga el individuo tendrá, igualmente, la oportunidad de su desarrollo individual al permitir una comprensión amplia de su contexto y su papel en este.

Dicha síntesis también será tomada como punto clave de la subjetividad en búsqueda de la comprensión de esta en su relación con la emancipación y, por extensión, de la educación para la emancipación. La subjetividad se comprende como el desarrollo del individuo a través, en primer

lugar, de su participación en sociedad y, en segundo lugar, de su construcción personal que permiten comprender su contexto y el papel del sujeto en este. En ese orden de ideas, al haber presentado la comprensión de la subjetividad como de la necesidad de la ampliación de la participación política del individuo en búsqueda de su desarrollo y comprensión individual, surge la interrogante sobre la emancipación. Dicho cuestionamiento gira en torno a esta noción de subjetividad y cómo esta se halla en el fundamento para comprender la necesidad de emancipación; pensado en otra perspectiva, es momento de cuestionarse al respecto de dicha necesidad que permita el desarrollo de la subjetividad. Al respecto es conveniente, nuevamente, presentar las palabras de Sousa Santos (1998):

Sabemos mejor lo que no queremos que lo que queremos. En estas condiciones, la emancipación no es más que un conjunto de luchas procesales sin un fin definido. Lo que la distingue de otros conjuntos de luchas, es el sentido político de la procesalidad de las luchas. Este sentido es, para el campo social de la emancipación, la ampliación y la profundización de las luchas democráticas en todos los espacios estructurales de la práctica social según lo establecido en la nueva teoría democrática abordada arriba (p. 340).

De esta manera se aprecia el sentido de emancipación: como aquella que permite la ampliación y profundización del ejercicio de la ciudadanía que permite, a su vez, el desarrollo del individuo. La emancipación no se comprende, en su relación con la subjetividad, como la búsqueda de la liberación para un fin o un destino determinado y definido. Por el contrario, la emancipación se presenta como la posibilidad de la participación democrática amplia a través de

la liberación; en palabras más precisas, es certero afirmar que la emancipación permite el desarrollo de la subjetividad porque faculta al individuo para su interacción con el entorno y contexto de manera políticamente amplia, no únicamente participativa sino determinante. Así, la emancipación es la acción de liberación del individuo —recalcando, una vez más, la perspectiva de la libertad positiva— que le permite el desarrollo de su subjetividad en la participación política amplia o, en una idea concreta, el ejercicio de la ciudadanía.

Enseñanza de la filosofía: educar para emancipar

Ahora bien, una vez precisada la concepción de la emancipación como acción de liberación y posibilidad de desarrollo de la subjetividad, es momento de establecer la relación de esta visión —a través de las perspectivas aclaratorias presentadas— en relación con la educación. Es decir, parece ser que la interrogante precisa es más sobre el cómo que sobre el por qué, aunque el segundo implique el primero; aclarando esta afirmación anterior, preguntarse sobre cómo la educación, teniendo en cuenta el *telos* precisado en el primer apartado, se relaciona con la perspectiva de emancipación lleva, de manera necesaria, a la pregunta por el por qué. Presentar un marco de comprensión de la educación que conduzca a la emancipación como objetivo va en directa relación con la autodeterminación como finalidad última de la misma —la educación—. Plantear una perspectiva sobre la emancipación, como la que se ha puesto de relieve con anterioridad en relación con la ampliación de la participación política y desarrollo de la ciudadanía, es presentar igualmente una teoría sobre cómo llegar o cómo alcanzar dicha noción de emancipación. En otras palabras: pensar sobre la emancipación es un llamado a la acción de desarrollo de ella misma.

Al respecto de la afirmación anterior y, siguiendo la línea presentada desde el primer apartado, la acción que permite la emancipación es la de direccionar: nadie se emancipa a sí mismo, aunque nadie más lo pueda hacer más que la persona misma. En este sentido se halla una, pareciera ser, contradicción interna en la perspectiva de la educación en relación con la emancipación, además, también se halla de fondo la interrogante sobre el educar —o en su defecto enseñar— sin adoctrinar. Pensando este asunto un poco más en detalle es posible, igualmente, pensar sobre si es posible la educación para la emancipación, teniendo en cuenta que la educación, parece, llevar en su esencia la imposición de un conocimiento. Para concretar la idea contradictoria de la relación entre educación y emancipación es conveniente poner de relieve la visión de Säfström (2011), en donde se presenta una contraposición entre escolarización y educación-emancipación cuando afirma que:

Sin embargo, una educación sin emancipación, sostengo, no es en realidad ninguna educación. Se trata, más bien, de las características definitorias de la "escolarización", una función de gestión del Estado, que distribuye lugares y espacios en el orden social en el que te conviertes en lo que en lo que ya eres. La escolarización, tal como la defino, no debe confundirse con lo que ocurre en las escuelas. En cambio, utilizo el término aquí para captar la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son una representación de la vida "verdadera" y un lugar para la distribución de experiencias que, en sí mismas, dan sentido a la vida en una sociedad determinada (...)

(...) O, dicho de forma más sencilla, la escolarización consiste en ocupar una posición correspondiente al lugar que uno ocupa en el orden social. Al distinguir entre la escolarización como parte de la función de gestión del Estado y lo que ocurre entre las

personas en las escuelas reales, también se puede aclarar lo que se necesita para que se produzca la emancipación. (pp. 199-200) [Traducción propia]

De esta manera, siguiendo las palabras anteriores, se logra apreciar que la contradicción no se encuentra entre educación y emancipación; en lugar de esta idea, se afirma que malentender la idea de la educación confundiéndola con escolarización es el fundamento de este problema de comprensión y uso de conceptos. Aquello que no deja ser, desarrollar, incentivar o cultivar la emancipación no es la educación por sí misma, sino la educación que es escolarización —que, en última instancia, no es educación—. La escolarización se remite a replicar lógicas concretas de un método esquemático y unidireccional de la acción de enseñanza: bajo este contexto es imposible que la educación y la emancipación puedan desarrollarse. La escolarización funciona, asimismo, bajo la lógica de la abstracción del conocimiento más allá de su contexto, mientras que la emancipación se comprende en la relación con la participación política amplia del sujeto en su contexto.

La educación, al entenderse como la posibilidad de encaminar el desarrollo de la subjetividad hacia la emancipación, no puede ser escolarización o instrucción determinante y autoritaria. Justamente, en esta perspectiva se presenta la problemática sobre la emancipación, como ejercicio de liberación, y el contexto que determina la construcción del sujeto. En este aspecto se presenta lo que Radford (2012) menciona cómo la antinomia de la emancipación-educación se relaciona de manera directa con una caracterización histórica de la naturaleza humana: la lucha —o podría pensarse contradicción— entre la libertad natural de autodeterminación y los esquemas socio-culturales de los cuales es imposible desligarse. A partir

de esta pugna se determinan los aspectos de la conformación del sujeto, entre ellos, por supuesto, la educación. Afirma el autor:

En resumen, las antinomias del sujeto moderno resultan de una dicotomía fundamental que, históricamente hablando, surgió en la transición de las formas de producción medievales a las capitalistas. Por un lado, está el sujeto que se concibe a sí mismo como dueño de su destino; por otro lado, están los regímenes de verdad, los discursos y las significaciones del mundo sociocultural en el que el sujeto se encuentra subsumido. (Radford, 2012, p. 106) [Traducción propia]

A través de las palabras anteriores es posible identificar la génesis de lo que se ha presentado como una antinomia¹¹: la educación, comprendida como escolarización o transmisión directa de conceptos y conocimiento, se halla en contravía directa de la emancipación. Es, en esa dirección, que la relación entre educación y emancipación se vuelve contradictoria: ya que presenta un antagonismo entre la dicotomía que se plantea como histórica —aunque, incluso, podría discutirse sobre si la dicotomía es esencial— en la determinación del ser humano, a saber, la pugna entre libertad y regímenes de verdad o determinaciones del contexto. Así, la educación, al establecerse como un producto de la racionalidad humana, a la vez que el vehículo de construcción, transformación y movilización del conocimiento no deja de hallarse involucrada en esta relación que parece ser antinómica entre libertad y determinación o, en otras palabras, entre

¹¹ Si bien es cierto que el concepto de “antinomia” tiene gran relevancia en la historia de la filosofía, particularmente en la obra del filósofo Immanuel Kant como aquellos límites que la razón no puede rebasar, en este caso se presenta en un sentido literal: la antinomia se presenta como una contradicción entre conceptos que parece llevar a un absurdo o un asunto irresoluble.

la libertad positiva, que posibilita la autodeterminación, y los mencionados “regímenes de verdad”, que imposibilitan la autodeterminación al establecer un esquema y patrón determinado.

En esta misma dirección afirma continuamente Radford (2012):

Estas antinomias aparecen en todas las actividades de la cultura humana, como el arte, la literatura y la educación. En la educación, las antinomias aparecen de diferentes maneras; una de ellas, como se ha mostrado anteriormente, es en torno al papel del profesor.

También aparecen en otros ámbitos. Aparecen con gran fuerza en torno al papel de la escuela. En efecto, mientras que la escuela se presenta a menudo como un entorno social en el que los alumnos encuentran un espacio estimulante para el crecimiento de sí mismos y el desarrollo de sus propias potencialidades, la escuela resulta ser un lugar institucional en el que los alumnos son moldeados y patologizados por las prácticas escolares, con el resultado de que la emancipación acaba siendo pura fantasía. (p. 106) [Traducción propia]

Justamente el punto para resolver la, en palabras del autor, antinomia de la enseñanza que busca el desarrollo de la emancipación —educación para la emancipación—, en problemáticas específicas como la idea de “escolarización” o el rol dificultoso del profesor, es necesario resaltar una perspectiva presentada con anterioridad: el *telos* de la educación. El buen fin presentado, con sus tres justificaciones dadas, en el primer apartado para la educación entendida como el direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación, se presenta como una posibilidad de comprender a la educación que tiende al desarrollo de la subjetividad en miras a la emancipación. Nuevamente, nadie puede hacer las veces de redentor: la emancipación es un proceso individual, de desarrollo de la subjetividad en un aspecto tanto individual como

colectivo. No obstante, para el desarrollo de la subjetividad se necesita la capacidad de autodeterminación y, como se ha mostrado, la educación ha de buscar, en esencia, presentar un camino para esta a través del direccionamiento y la posibilidad de la autodeterminación.

Una vez presentado el panorama de cómo la relación entre el concepto de emancipación con la educación no se da un sentido contradictorio—teniendo como fundamento que la contrariedad se presenta con la noción de escolarización—, es prioritario establecer entonces en qué sentido y bajo qué condiciones se puede establecer correspondencia entre ambas nociones, educación y emancipación. La emancipación, retomando lo establecido con anterioridad, se presenta como la acción de liberación o liberarse de esquemas definidos e invariables de comprensión y determinación de su contexto y, por ende, del desarrollo y construcción de su subjetividad. En concreto, se comprende como la posibilidad de establecer una relación entre sujeto-entorno de transformación y no, únicamente, de espectador; recordando, en este caso, la perspectiva de la ampliación de la participación política.

Ahora bien, esta visión de la emancipación como ampliación de la construcción de la subjetividad a través de la ciudadanía halla su posibilidad de desarrollo a través de la educación comprendida como direccionamiento. El direccionamiento señala un camino no determinado, no como la escolarización que por el contrario determina el camino, que permite la posibilidad de cambio y adaptación: al igual que la construcción de la subjetividad. Al respecto, teniendo como horizonte el *telos* de la educación como direccionamiento, se presenta un contexto de comprensión específico en el que la relación entre educación y emancipación más que posible se convierte en necesaria. Aclarando esta visión, no existe educación sin emancipación y viceversa: el único camino para la emancipación es a través de la educación. En este sentido, se pone de

relieve la perspectiva que presenta Adorno¹² (1998) para determinar cómo comprender, y a su vez establecer, el nexo insoluble entre educación y emancipación. En la perspectiva del autor en mención, antes de precisar la conexión precisa entre ambas nociones, se presenta una caracterización sobre la generalidad de la idea del concepto de educación: este análisis presenta el punto clave de por qué no es posible una educación sin emancipación.

El contexto, tanto histórico como intelectual, en el cual se presenta esta visión de educación se enmarca en la Europa, y por extensión al resto de continentes y culturas, post Segunda Guerra Mundial. Por tal motivo, la reflexión sobre la educación se establece bajo la perspectiva de comprensión de causas y consecuencias del evento histórico mencionado; de hecho, de manera concreta el marco de entendimiento al respecto de la educación se establece bajo un hecho concreto del contexto amplio general de la época post Guerra: Auschwitz¹³. “La exigencia que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear en la educación” (Adorno, 1998, p. 79): a través de esta frase, que parece ser más una sentencia, el pensador alemán comienza su reflexión alrededor del por qué y el para qué de la educación. De hecho, podría afirmarse de manera resumida que toda educación después de la Segunda Guerra Mundial ha de tener como objetivo que Auschwitz no se repita. Precizando el punto anterior, afirma Adorno:

Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que la

¹² Figura representativa del movimiento mencionado anteriormente: Escuela de Fráncfort. Se destaca por la presentación de un sistema para comprender las transformaciones y necesidades tanto de la escuela como de la educación en general en la época post Segunda Guerra Mundial.

¹³ Históricamente se le atribuye este nombre de manera general a uno de los campos de concentración más relevantes del análisis y seguimiento de los vejámenes del nazismo durante la Segunda Guerra Mundial.

educación entera procede. Se habla de una recaída inminente en la barbarie. Pero no se trata de una amenaza de tal recaída, puesto que Auschwitz realmente lo fue. La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída. Ahí radica lo terrible. Por invisible que sea hoy la necesidad, la presión social sigue gravitando. Empuja a las personas a lo inenarrable, que culminó en Auschwitz a escala histórico-universal. (p. 79)

Siguiendo esta línea presentada no es descabellado determinar un contexto específico de y para la educación: evitar la barbarie. No obstante, en este caso se hace particular énfasis en el hecho que la forma de luchar contra esta idea de barbarie no es a través del ocultamiento de los hechos o, en su defecto, de una instrucción determinada sobre el qué no hacer. Justamente, podría pensarse, de la prohibición de la barbarie es que surge su condición de posibilidad: prohibir algo, de manera determinante, es, ciertamente, una invitación a su investigación y, en última consecuencia, puesta en práctica. Por el contrario, el papel de la educación se determina bajo una perspectiva reflexiva: no prohibiendo, *per se*, la barbarie, sino comprendiendo y presentando las causas de esta en aras que aquel —o aquellos— que reciben el ejercicio de direccionamiento sean capaces de, a través de la construcción de su subjetividad a través de la autodeterminación, de establecer consciencia sobre los hechos, consecuencias y por qué se debe, a toda costa, evitar actos de barbarie en la conformación tanto social como individual del ser humano. De hecho, sobre este punto del direccionamiento en aras de la autodeterminación como fundamento de la educación, aquella que busca evitar —a toda costa— la barbarie y no la instrucción obligatoria u “escolarización” del deber por el deber mismo, se afirma en concordancia:

Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica (...)

(...) Cuando hablo de la educación después de Auschwitz hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima, pues, en el que los motivos que llevaron al horror se hayan hecho en cierto modo conscientes. (Adorno, 1998, p. 81)

Si bien es posible apreciar en las palabras anteriores, de manera clara, dos direcciones para la educación: para la primera infancia y una visión de cultura general, es imperante resaltar la segunda consideración al respecto de una condición de comprensión del contexto en general de la educación: más allá de los métodos y objetivos de la primera infancia, se apela por una consideración global que pueda enmarcar un camino concreto sin tener en cuenta determinaciones específicas. Lo que, igualmente, se ha presentado bajo la noción de “viraje al sujeto”, es decir, más allá de precisar el contexto en el sentido de causas y consecuencias históricas específicas, determinadas y determinantes, es necesario establecer y comprender las implicaciones de estas —causas y consecuencias— en la conformación de la subjetividad en su entendimiento como ampliación de la participación política, es decir, la construcción y desarrollo

del sujeto como individuo en relación con su entorno y contexto o, en otras palabras, su lugar de enunciación¹⁴.

Asimismo, es de resaltar la perspectiva alrededor del sentido que tiene la obligación en relación con la educación. Obligación, en una aproximación que podría considerarse superficial pero suficiente en este contexto, se puede entender como la disposición necesaria bajo cualquier circunstancia de realizar una acción, o incluso de pensar, de determinada manera que imposibilita la libertad —especialmente la positiva, aunque por extensión también la negativa—. Las obligaciones pueden entenderse desde diversos contextos generadores: cultura, política, creencias, entre otras; aunque, especialmente en este caso la obligación en relación con la educación es la conexión particular que aporta posibilidad de reflexión relacionada con lo presentado anteriormente. La obligación imposibilita la decisión como eje fundamental de la libertad, incluso si se pudiese considerar como beneficiosa para el individuo o su contexto de la manera: “no lastimar a los demás” o “cuida de tu entorno”, obligaciones de este tipo aún serían un impedimento para la autodeterminación.

Con lo anterior no se está afirmando que “no lastimar a los demás” no deba ser uno de los posibles objetivos de la educación —especialmente teniendo en cuenta el contexto presentado en este momento de la educación para la no repetición de Auschwitz—; en contravía, aquello que se está afirmando es la forma en que la educación ha de presentar la llegada a este principio. No debe ser a través de la imposición ni del ocultamiento, debe ser a través de presentar los hechos para la posibilidad de autodeterminación. Ser capaces de, con el direccionamiento, mostrar y posibilitar el desarrollo de la subjetividad a través de la reflexión crítica del pasado, a través de

¹⁴ La noción de “lugar de enunciación” será presentada y analizada en concreto en el tercer apartado en donde se establecen las condiciones para la comprensión de la enseñanza de la filosofía a través de la relación entre comunicación-enseñanza-aprendizaje.

su reconocimiento, como uno de los ejercicios fundamentales de la participación política amplia o, en otras palabras, del desarrollo de la subjetividad. No se desarrolla subjetividad con la obligación, ya que limita la participación política, por ende, no hay desenvolvimiento del individuo en clave de emancipación. Los principios, o incluso normas racionales, no se obligan, se presentan ante la razón. Continuando este punto afirma, nuevamente, Adorno (1998)

Sólo que precisamente la disposición a ponerse de parte del poder e inclinarse externamente, asumiéndolo como norma, ante lo más fuerte, constituye la idiosincrasia típica de los torturadores, una idiosincrasia que no debe volver a levantar la cabeza. Por eso resulta tan fatal la recomendación de obligaciones. Las personas que de mejor o peor grado las aceptan se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes. La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego. (p. 83)

La autonomía, comprendida como la capacidad desarrollada de tomar decisiones y actuar a través de principios razonados de manera universal, caso el imperativo categórico¹⁵ kantiano, se erige como un pilar fundamental en la educación. La educación debe permitir el desarrollo de criterios propios, autónomos que garanticen la no-repetición de los eventos presentados como argumento. Toda educación que sea para la obediencia no es educación, por el contrario, es

¹⁵ Presente en la visión ética del pensador de Königsberg, la cual si bien puede ser susceptible de un análisis de presentación en mayor medida, teniendo en cuenta el aporte al concepto de autonomía y libertad-emancipación-educación, en este caso se hace referencia a una visión imperativa racional general: obrar de tal forma que el máximo de la obra pueda ser susceptible de convertirse en un valor universal. En otras palabras, que todo ser humano con capacidad racional y autonomía-libertad de pensamiento llegaría a la misma conclusión de acción.

escolarización que poco, concretamente nada, tiene que ver el ejercicio que busca la educación. Tanto en el sentido presentado desde la perspectiva de Adorno, como del análisis del primer apartado como un *telos* que posibilita, más no que determina, que permite el disenso y el cambio, más la imposición irracional. Se presenta la idea de la consciencia como el elemento que determina la posibilidad de la autonomía: distinguir y reconocer para elegir a través de la construcción de criterios propios, pero pensados en colectivo, se presenta como la posibilidad del desarrollo y edificación del individuo. Sin consciencia, desarrollada a través de la obligación o imposición, no hay posibilidad de educación, ya que "... Dondequiera que la consciencia esté mutilada, pasa a ser proyectada de forma no libre y que es propicia a actos de violencia sobre el cuerpo y la esfera de lo corporal" (Adorno, 1998, p. 84)

La educación, además de encontrar su contraposición en la obligación o imposición, también halla un elemento problemático, en demasía, sobre el proceso entre partes; es decir, sobre cómo se debe establecer la relación entre direccionado y direccionador para la educación más allá de la imposición. Para justificar la afirmación anterior es necesario comprender la esencia de la implicación de la obligación por medio de la perspectiva de la dureza en la educación. En este sentido, al comprender a la educación como la preparación para la resistencia continúa, tanto mental como corporal, se presenta una contraposición en su sentido de desarrollo de la autonomía: la autonomía reconoce en la aceptación y comprensión, no en la lucha y resistencia. Y, en extensión, esta dureza impositiva en la educación se traslada a la relación con el contexto, es decir, en la determinante de la subjetividad. La educación debe reconocer el pasado y el contexto —si es el caso transformar o mejorar este última—, más no debe presentarse como indiferencia, desinterés o en suma resistencia al dolor ya que, llevando la perspectiva a un extremo límite, la educación que impone a un individuo causará que este mismo

imponga, con indiferencia al dolor o al daño, más allá de a sí mismo esa misma aspereza también a los demás y a su entorno, a su participación y lugar de enunciación política. Ampliando este punto se presenta la implicación de la imposición:

Quien es duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás, y se venga así del dolor cuyos efectos y movimientos no sólo no pudo manifestar, sino que tuvo que reprimir. Tan importante es elevar a consciente este mecanismo como promover una educación que no premie ya, como ayer, el dolor y la capacidad de soportarlo. La educación debería, con otras palabras, tomar en serio una idea que no deja de resultarle familiar a la filosofía: la de que el temor no debe ser reprimido. El medio más efectivo, probablemente, para conseguir la anulación de parte del efecto destructor del miedo inconsciente y desviado pasa por no reprimir el miedo, pasa porque uno se permita tener tanto temor como la realidad se merece. (Adorno, 1998, p. 86)

Al respecto de lo presentado con anterioridad, particularmente sobre la dureza y las implicaciones de una escolarización impositiva, más no educación en el sentido de la palabra presentado tanto desde Adorno como desde el análisis de su *telos*, se puede apreciar, con cierta claridad, las implicaciones tanto en la construcción de la subjetividad como en la relación con los otros y el entorno. En otra posible dirección de interpretación, podría afirmarse que la escolarización en imposición y obligación abre el camino para un desarrollo no razonado de la subjetividad y, por ende, una participación política defectuosa y, en casos extremos, violenta y deshumanizadora. Deshumanización, relacionada con la idea también presentada de barbarie, que denota la implicación final de una falla en la educación que permite el desarrollo y el actuar

por la razón, por la autonomía y no por el dolor, la ira, el miedo o la venganza. Además, es imperante igualmente poner sobre la mesa el hecho de la transición que podría considerarse empática, al establecer relaciones entre seres humanos, como eje de la educación que también se rompe en la escolarización que cohibe el desarrollo, llámese positivo, de la subjetividad.

La educación debe ser, entonces, un ejercicio de reconocimiento universal a través de la posibilidad de posicionarse en otro contexto posible para comprender tanto de manera general como específica. Esta comprensión, si bien se puede comprender en un contexto científico o de investigación metódica, en este caso hace referencia de la comprensión que busca desarrollar criterios que eviten la barbarie. Evitar la barbarie desde la autonomía es el llamado del direccionamiento —como *telos*— de la educación: a través de la comprensión de sí para la comprensión del entorno. La libertad, aquella de decisión que permite la autodeterminación —recordando el apartado en donde se analizó la perspectiva de Gadamer—, al ser puesta en tela de juicio por la escolarización sin dirección, la imposición de ideas determinadas o particulares por fuerzas externas o por la obligación de seguimiento irrestricto e irreflexivo, se convierte en la necesidad imperiosa. Nuevamente, siguiendo las ideas de Adorno (1998), aunque esta vez presentando una visión de otro pensador de la mencionada Teoría Crítica, pone de relieve:

Benjamin percibía que los hombres que ejecutan actúan, a diferencia de los asesinos de mesa de despacho y de los ideólogos, en contradicción con sus propios intereses inmediatos, se convierten en asesinos de sí mismos al asesinar a los otros. Me temo que por muchas y amplias que sean las medidas que se tomen en el ámbito de la educación, apenas será posible impedir que sigan surgiendo asesinos de mesa de despacho. Pero que haya seres humanos que en posiciones inferiores, reducidos a esclavos, ejecutan lo que

les perpetúa en su esclavitud y les priva de su propia dignidad, que sigan habiendo Bogers y Kaduks, esto es cosa contra la que cabría hacer algo mediante la educación y la ilustración. (p. 92)

A manera de conclusión, teniendo en cuenta esta primera visión de la educación desde la perspectiva de Adorno, se puede afirmar de manera categórica la necesidad de pensar a esta —la educación— con relación a evitar la barbarie y la des-humanización o, en palabras concretas del autor, eludir tan si quiera la posibilidad de otro Auschwitz. Que Auschwitz no se repita es el lema de la educación en este contexto particular; no obstante, para que no vuelva a ocurrir se debe prestar especial atención al direccionamiento no impositivo, es decir, a aquel que permite, posibilita e invita a la práctica de la libertad —tanto positiva como negativa— o, en palabras utilizado anteriormente, la emancipación. Por ende, se necesita ampliar la visión y el análisis referente a esta relación particular entre educación y emancipación. Más allá de la no obligación, sobresale ahora la interrogante: ¿por qué se necesita a la emancipación como categoría fundamental de la educación que busca evitar, a toda costa, la barbarie?

La determinación de la educación como dirección parece no ser tan sencilla, en primera instancia, por la facilidad de la imposición en el proceso y las acciones educativas. Es decir, cómo es posible direccionar sin establecer un camino determinado de normas y pasos a seguir; parece ser que, en esencia, esta idea riñe directamente con la construcción de la subjetividad a través de la emancipación. No obstante, para solucionar esta pugna presentada es necesario poner de relieve la consideración de la educación que no es educación, es decir, de aquella de la obligación por la obligación, por seguir determinadas normas en lugar del camino de la

educación: la posibilidad de la emancipación. En este sentido, sobre una perspectiva de la educación para la emancipación precisa Adorno (1998):

He consultado un poco, amablemente asesorado, la bibliografía pedagógica sobre la problemática de la emancipación. Y en lugar de emancipación, lo que ahí se encuentra es un concepto ontológico-existencial como el de autoridad, de vinculación, o como quiera que se llamen todas estas atrocidades, que sabotean el concepto de emancipación, oponiéndose así, no sólo implícita, sino abiertamente, a los presupuestos de una democracia. (1998, p. 117)

Teniendo en cuenta lo expresado en el párrafo anterior, se puede apreciar cómo la concepción general de educación, al estar basado en una perspectiva de orden y autoridad, responde más a la escolarización que realmente a la educación. En este caso se presenta como contraposición a la democracia, pero se amplía la perspectiva al comprender a esta —la democracia— como la esfera de desarrollo y pertenencia a la participación política, en un sentido más general, como determinante de la subjetividad. Relacionando este punto con lo presentado con anterioridad, la forma del desarrollo de la subjetividad es a través de la emancipación: solo amplía su participación quien tiene la posibilidad de la práctica de la libertad. En resumen, se presenta la necesidad de la reflexión de la emancipación como eje de la educación a través del sustento que en la visión pedagógica parece imperar la noción de autoridad y, por extensión, aquella referida a la escolarización.

Además, si bien es cierto que el contexto particular tanto de la investigación pedagógica como de la noción de educación se enmarcan en un determinado momento histórico con sus

características: la Alemania post Segunda Guerra que busca dejar atrás y no de lado —según lo presentado— en el reconocimiento y búsqueda de no repetición de lo ocurrido, esta visión se puede expandir. Concretamente, esta idea de expansión se fundamenta bajo la idea de una perspectiva generalizada, más no globalizada, de la educación. La educación para la emancipación, es decir aquella que establece las bases de la práctica de la libertad, se presenta como una posibilidad de cualquier contexto determinado y modelo pedagógico susceptible de ser modificado a través de este reconocimiento de la necesidad de la autodeterminación más allá de la imposición, pues “... cuando dice que el problema de la emancipación no es solo un problema alemán, sino internacional... y un problema, añadiría yo, que desborda con mucho los límites de los sistemas políticos” (pp. 119-120). La conclusión, al respecto, se señala en la idea que el establecimiento de criterios de pensamiento determinado se da en cualquier lugar o sistema cultural, por ende, será tarea de toda educación establecer la posibilidad del desarrollo de la autonomía y, por extensión, la autodeterminación.

Asimismo, sobre la educación tanto en la reflexión como en la práctica, es decir, en el ejercicio pedagógico se presenta la situación, en la relación entre aquel que direcciona y el direccionado, con respecto a la autoridad. De hecho, esta cuestión se presenta como un interrogante recurrente en la reflexión educativa: ¿cómo enseñar más allá de la autoridad? O, incluso en un caso extendido, se pregunta por la enseñanza y la educación ante la total falta o ausencia de autoridad. La autoridad, a su vez, parece estar ligada de manera íntima con la imposición u obligación; piénsese, por ejemplo, el caso de la ley: se cumplen las leyes determinadas por el ordenamiento legal del contexto determinada a través de la obligación por el cumplimiento de estas. Parece funcionar en el papel legal, pero la educación no puede funcionar como la ley: la educación se determina desde la posibilidad de la libertad, no desde la obligación

del cumplimiento. No obstante, la posibilidad de la libertad no puede ser desbocada, esta debe ser direccionada al reconocimiento que busca la autodeterminación. Al respecto de este aspecto de la autoridad en la relación entre educación y emancipación, nuevamente afirma Adorno (1998):

La manera en que uno se convierte —psicológicamente hablando— en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad. Una serie de investigaciones empíricas como las llevadas a cabo en los Estados Unidos por mi colega, ya fallecida. Else Frenkel-Brunswik, han probado, en realidad, lo contrario, esto es, que son los llamados niños buenos los que de mayores se convierten en personas autónomas y capaces de ofrecer oposición y resistencia antes y más frecuentemente, que los niños refractarios, que de mayores se reúnen inmediatamente en las mesas de los bares con sus maestros y sueltan los mismos discursos. (pp. 120-121)

Se puede apreciar, así, que la emancipación no se presenta, necesariamente en todos los casos, como una resistencia total a la autoridad y una justificación para, si se quiere pensar así, la total liberación de responsabilidad y dirección. De hecho, la emancipación parece necesitar una carga de autoridad, la rebelión total parece, a su vez, perder un elemento clave del desarrollo de la subjetividad: un esquema al cual tener de modelo y, de la misma manera, como un “obstáculo” al cual sobrepasar o dejar de lado, en un sentido de superación como una acción imperante desarrollada por la capacidad de la autorreflexión autodeterminación. La autodeterminación se presenta, en este caso, a través de la determinación dada en el pasado por la autoridad. En apoyo

a este punto, Adorno hace referencia a las ideas de Freud y una consideración psicológica-psicoanalítica al afirmar sobre la relación autoridad-educación:

El proceso —caracterizado por Freud como la evolución normal— es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad. (Adorno, 1998, p. 121)

En esta dirección se presenta un elemento, igualmente, relevante en la consideración de la emancipación y la educación como direccionamiento hacia esta: la oposición y la resistencia, desarrollados de manera autónoma, hacia la autoridad y la imposición heterónoma del contexto cultural, social y/o político. La emancipación se presenta como resistencia no al direccionamiento como tal, sino ante los esquemas definidos para pensar, comprender, interpretar y, en última medida, transformar a través de la participación política extendida. Podría afirmarse, incluso, que la emancipación no puede surgir sin autoridad: la autoridad no surge sin un direccionador, aunque esta misma sea, en esencia, la liberación de la determinación. Así, parece poderse llegar a un punto concluyente sobre la educación para la emancipación: una

educación que direcciona hacia la no determinación sino hacia la posibilidad de autodeterminación y desarrollo del individuo —de la subjetividad—.

La emancipación, al igual que la educación, no se presentan, pareciera que, bajo ningún posible contexto, como un proceso ya terminado o concluido; concretamente, en el sentido de haber completado un proceso. La educación para la emancipación no es un camino determinado, sino en construcción constante. No se comprende como un edificio terminado, sino en proceso constante de ampliación y remodelación. Concretamente, se está haciendo referencia a la idea de progresión y desarrollo constante ante las condiciones presentadas, principalmente, la contraposición entre educación y escolarización, caracterizando a la segunda la imposición y la obligación mientras que a la primera el direccionamiento de la autoridad en búsqueda de la emancipación. Sobre esta relación progresiva de desarrollo de la emancipación Adorno (1998) argumenta:

A la pregunta acerca de si "vivimos hoy ya en una época ilustrada" Kant contestó, en el opúsculo del que he partido, lo siguiente: "No, pero sí en una época de ilustración". Con ello determinaba, del modo más consecuente, la emancipación no como una categoría estática, sino, dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es. Que podamos decir de igual modo que vivimos hoy en una era de ilustración es algo que se ha convertido en muy problemático, en el más amplio sentido del término, a la vista de la indescriptible presión que se ejerce sobre las personas, simplemente ya por la organización del mundo o, en un sentido más amplio, por la dirección planificada de la entera esfera interior ejercida por la industria cultural. (1998, pp. 123-124)

El proceso de emancipación se desarrolla en conjunto con el progreso en la educación. Progreso no en un sentido de un objetivo único al cual llegar, sino una finalidad constante que desarrollar: el criterio y la posibilidad de construir principios sobre el individuo mismo y su entorno a través de la autodeterminación y la libertad positiva, es decir, de pensamiento y decisión. La libertad, relacionada con la emancipación, no se presenta como un fin determinado sino como una posibilidad de desarrollo: de ejercicio de construcción de la subjetividad desde la autonomía más allá de las presiones del contexto externo o por la industria cultural —como comenta Adorno— o, incluso, por determinaciones totalitarias extendidas al punto deshumanizante. Comprendiendo el objetivo de la educación como evitar las determinaciones externas en sentido extremo, caso Auschwitz, a través de la autonomía, o al menos el intento y la posibilidad del desarrollo de esta, de los sujetos, se presenta la comprensión de la emancipación como vehículo. Así, no existe educación sin emancipación, ya que la única forma de educar es a través del direccionamiento, en cierto sentido relacionado con la autoridad, que permite evitar la barbarie a través del criterio individual que repercute en colectivo. Al respecto, Adorno (1998) precisa:

Yo diría, a riesgo de que me reprenda Ud. por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. (p. 125)

Contradicción y resistencia presentadas en este caso tanto como contraposición a los esquemas externos determinados como a los regímenes de autoridad establecidos a través de las relaciones de identificación con estos mismos. Es decir, la educación que busca evitar la barbarie ha de presentar un panorama de posibilidades sobre la imposición misma de esquemas macroestructurales como la cultura o la política. Se presentan "... Intentos, en fin, de ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del *mundus vult decipi* (el mundo quiere ser engañado) a escala planetaria" (Adorno, 1998, p. 125). Y, la forma de despertar esta consciencia es a través de la autonomía, del proceso constante de desarrollo de la subjetividad impulsado por la educación.

Finalmente, a modo de conclusión, se presentan los elementos principales del presente apartado: por un lado, la perspectiva de la filosofía y la enseñanza de la filosofía, a través de la noción de Foucault de la concordancia y complementariedad entre *epemeleia heautau* y *gnóthi seautón* como la posibilidad de reflexionar hacia sí y, a través de esta reflexión, presentar posibilidades de comprensión y construcción del individuo como del entorno y de los otros. Por otro lado, se presenta la perspectiva de la necesidad imperante de una educación para la emancipación, es decir, para el ejercicio de la libertad. Requerimiento sustentado bajo la imperante visión de evitar la deshumanización que encuentra sus principios fundamentales en la escolarización que obliga, determina e imposibilita el desarrollo de la subjetividad y, por extensión de la participación política.

La relación entre ambas perspectivas señaladas, enseñanza de la filosofía y educación para la emancipación parece ser clara, en este momento: a través de la filosofía como camino del

conocimiento de sí, de los otros y del entorno se lleva a cabo la práctica de la emancipación como posibilidad del desarrollo de la autodeterminación. Si bien es cierto que la educación en otras áreas y campos del conocimiento, siguiendo el *telos* del direccionamiento, tienen gran valía en la búsqueda de construcción de civilización que deja atrás la barbarie —y por ende la posibilidad de la deshumanización—, se pone especial atención en este caso a la relevancia de la filosofía. La educación para la emancipación surge, entonces, de la capacidad de la construcción de criterios autónomos para evaluar, juzgar y transformar tanto al sujeto como al entorno-contexto; y, a su vez, la posibilidad de construcción de dichos criterios tiene su fundamento en la capacidad de cuestionamiento y conocimiento de sí, es decir, de la acción de la filosofía y, por extensión, de su enseñanza.

Queda entonces, un último paso de comprensión, concretamente, al respecto de la enseñanza y transmisión de la filosofía. Es decir, cómo es posible orientar la enseñanza de la filosofía hacia la inquietud, cuestionamiento y conocimiento de sí, buscando de esta manera la práctica de la libertad —emancipación—. Tal cuestión será el eje del siguiente apartado con relación a la enseñanza de la filosofía con una herramienta conceptual central: los juegos de lenguaje como eje de la comunicación y, por extensión de la enseñanza, en este caso de la filosofía en el sentido presentado.

Cap III:

Enseñanza de la filosofía: subjetividades, lugar de enunciación y juegos de lenguaje

Las palabras anteriores, hasta este instante, han presentado dos perspectivas fundamentales: por un lado, el *telos* de la educación como direccionamiento para la autodeterminación; y, por otro lado, se ha matizado esta noción de la autodeterminación a través de la posibilidad de la emancipación por medio de la enseñanza de la filosofía. Comprendiendo a esta —la enseñanza de la filosofía— como la transmisión de la filosofía como actividad que cuestiona al sujeto mismo, al otro y a su entorno. En este sentido, y siguiendo los objetivos y el horizonte planteado en primera instancia, es necesario poner de relieve, consecuentemente, la interrogante sobre el cómo es posible vincular ambas perspectivas en un sentido educativo. En otras palabras, en el presente apartado —y final por demás— se hace énfasis principal en la forma de enseñanza de la filosofía que permita el desarrollo de la autodeterminación y la posibilidad de la emancipación o la concordancia entre *telos* de la educación y objetivo de la enseñanza de la filosofía.

Para tal objetivo, en búsqueda de dicha concordancia, es posible plantear dos conceptos principales que se proponen como una posibilidad para la enseñanza de la filosofía. Tales conceptos son, en primer lugar, la noción de lugar de enunciación¹⁶ analizada desde la perspectiva del pensador argentino Walter Mignolo (2009; 1995, 2005) inspirada por la visión de “*locus* de enunciación” Foucault (2002) que permite, a su vez, establecer una comprensión más amplia de la subjetividad y el desarrollo de esta a través de la autodeterminación en contexto. No

¹⁶ Si bien es cierto que el concepto de “lugar de enunciación” ha sido usado recientemente por la pensadora brasileña Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación* (Vol. 1). Ediciones Ambulantes. para investigar y analizar consideraciones al respecto de luchas y reivindicaciones sociales e históricas como la lucha de las mujeres o de las comunidades negras, para el objetivo del presente trabajo se pondrá de relieve una visión general menos específica centrada en los dos autores mencionados en el cuerpo del texto.

obstante, esta primera visión se justifica una primera parte, concretamente sobre el *telos*, pero no se hace precisión sobre el cómo se puede orientar dicho desarrollo, por tal motivo, esta perspectiva se complementa con el concepto filosófico de juegos de lenguaje característico de la filosofía de Wittgenstein (2009a), concretamente del en la historia de la filosofía llamado “segundo” Wittgenstein. Precizando tal posible relación, aquello que se pone de relieve con el concepto de juegos de lenguaje es la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, es decir, de la orientación hacia el cuestionamiento de sí, del otro y del entorno que permita la autodeterminación.

En este sentido, con las dos concepciones involucradas —lugar de enunciación y juegos de lenguaje— se enmarcan como la posibilidad de comprensión y posible puesta en práctica de la enseñanza de la filosofía que vaya en concordancia con el *telos* de la educación. En otras palabras, aunque con el mismo enfoque, se afirma que la enseñanza de la filosofía tiene como punto de partida el reconocimiento del lugar de enunciación con el objetivo de orientar hacia la autodeterminación y la emancipación. Y, en ese orden de ideas, la posibilidad de completar dicho objetivo, teniendo en cuenta el punto de partida del lugar de enunciación, se da a través de la invitación al cuestionamiento de sí, del otro y del entorno —es decir, a la perspectiva de comprensión de filosofía presentada— enmarcado en un juego de lenguaje de enseñanza de la filosofía.

Una vez recorrido el camino del presente apartado será posible establecer la condición de posibilidad de la relación entre *telos* de la educación y enseñanza de la filosofía. Comprendiendo al primer concepto involucrado, a través de la idea del direccionamiento para la autodeterminación y, a su vez, la posibilidad concreta de dicho direccionamiento a través de la enseñanza de la filosofía en búsqueda de la, igualmente posibilidad, de la autodeterminación. No

obstante, para comprender y analizar la visión de dicha relación es necesario matizar los puntos que han sido presentados: lugar de enunciación y juego de lenguaje. Concretamente, las dos preguntas que se establecen, de este modo, son el desde dónde y el cómo se enseña la filosofía —teniendo en cuenta que, a su vez, ya se ha puesto de relieve de manera suficiente el porqué y el para qué—; y, en este marco de referencia específico, el desde dónde se comprende desde la visión de lugar de enunciación y el cómo se precisa a través del direccionamiento en un contexto comunicativo, específicamente juego de lenguaje, particular.

Desde dónde la enseñanza de la filosofía: el lugar de enunciación

Para presentar la primera noción involucrada, a saber, el desde dónde se presenta la enseñanza de la filosofía, es necesario establecer el contexto de la perspectiva de “lugar de enunciación” y, a su vez, el cómo será este comprendido siguiendo el objetivo trazado al iniciar las presentes palabras. Con esta visión de establecer el contexto, se hará énfasis específico en tres momentos: en primer lugar, como condición de posibilidad se determina un análisis sobre la subjetividad o sobre aquello que conforma al sujeto desde la perspectiva personalista presentada por Williams y Bengtsson (2022). En segundo lugar, conjunto a esta perspectiva de subjetividad, se analiza la visión general del concepto de lugar de enunciación a través de los dos referentes teóricos mencionados con anterioridad, Foucault y Mignolo. En tercer lugar, se establece la posible relación entre el concepto de lugar de enunciación y la enseñanza de la filosofía a través del desarrollo de la subjetividad en el contexto —ya sea geográfico, histórico, cultural, político o económico— particular del sujeto. En este mismo punto, se precisa la visión de relación del

lugar de enunciación con la enseñanza de la filosofía teniendo en cuenta, en general, el *telos* de la educación y, en específico, el objetivo de dicha enseñanza, a saber, la emancipación.

De esta manera, es necesario hacer precisión y ampliar la noción de subjetividad, comprendida, en una primera e incipiente aproximación, como la construcción del sujeto en aras de sus determinaciones tanto propias como externas. En otras palabras, el lugar de enunciación puede ser comprendido como la condición de posibilidad para el desarrollo de la subjetividad, es decir, como el eje a partir del cual se establece la comprensión—incluso, es posible entenderse en extensión como la interpretación— y determinación del sujeto a través de su contexto particular.

Así, es necesario, realizar un primer acercamiento con respecto a la noción de subjetividad desde un análisis particular: en relación con la perspectiva personalista¹⁷ o de comprender al individuo—al sujeto, en perspectiva de subjetividad— como la identidad personal: aquello que hace que la persona sea de la manera que es y no otra. La anterior afirmación no reposa en un sobre entendimiento metafísico de la realidad a través del principio de identidad; por el entendiendo a esta como aquello que desarrolla la personalidad del individuo teniendo en cuenta ciertos factores de composición personal. En otras palabras, la subjetividad funciona como el establecimiento del carácter: a través de la subjetividad se desarrolla el carácter o modo de vivir. Dicha visión de la subjetividad va en relación directa con, la ya mencionada, perspectiva del personalismo como desarrollo individual, pero correlacionado de manera

¹⁷ Es conveniente, en este caso, hacer precisión acerca del contexto de la corriente del personalismo. El personalismo se pone de relieve en un contexto de comprensión a través del concepto de “persona”. Presentando, igualmente, a dicho concepto en relación con una visión metafísica-religiosa del mundo en relación con el alma y la esencia del ser humano. No obstante, siguiendo el objetivo de las presentes palabras, se presenta dicha visión en una perspectiva como desarrollo del sujeto y, por ende, de la subjetividad: aquello que conforma al ser humano.

ineludible con el contexto, el entorno y los demás. Concretamente, al respecto afirman Williams & Bengtsson (2022) que:

En un esfuerzo por interpretar la subjetividad propia de la persona, el personalismo expresa la creencia tanto en la dimensión no material como en la singularidad primordial del ser humano y, por lo tanto, en la irreductibilidad básica del ser humano al mundo natural... El ser humano debe ser tratado como un sujeto, debe ser entendido en términos de la visión moderna de la subjetividad específicamente humana determinada por la conciencia. ...En cuanto a la cuestión ética, no sólo las personas son sujetos morales libres y responsables, sino que su subjetividad también condiciona la responsabilidad ética de los demás hacia ellos. [Traducción propia]

Es posible, de esta manera y teniendo en cuenta la idea de la subjetividad, apreciar a esta como factor determinante del individuo: el ser humano se fundamenta bajo su singularidad primordial. Y, precisamente, eso es la subjetividad: aquello que caracteriza al individuo, lo que lo hace único. Asimismo, se presenta la visión relacionada con el carácter: mientras el carácter hace referencia a aquella potencialidad que tienen todos los seres humanos susceptible de ser desarrollada en búsqueda del mejoramiento continuo propio y de la sociedad, la subjetividad se describe bajo la comprensión de determinación del yo: aquello que hace único a partir de lo cual es posible comenzar el desarrollo del carácter o, en extensión, del sujeto.

La determinación del individuo, es decir el desarrollo de la subjetividad, descansa asimismo en una comprensión ciertamente específica de la naturaleza del ser humano; en otras palabras, la investigación y pregunta sobre la subjetividad es, en extensión, una pregunta —y si

se quiere, a su vez, una respuesta— antropológica por excelencia sobre qué hace que del ser humano una especie distinta al resto de las que son susceptibles de ser encontradas en la naturaleza. Concretamente, la perspectiva de la comprensión antropológica del ser humano, en este contexto de desarrollo de subjetividad puesto sobre la mesa, se basa en dos características fundamentales: la racionalidad y la posibilidad de comunicación-interacción con el otro. De esta misma manera, conjunto a la racionalidad —y pareciera ser que como extensión de esta misma— se presenta la comprensión de la moralidad como la capacidad de distinción entre bien y mal. Sobre este punto, en ese mismo sentido, afirman Williams & Bengtsson (2022)

La naturaleza intelectual del hombre, que según Boecio es la característica distintiva de la persona, es también la fuente de la libertad, la subjetividad, la inmortalidad y la vida cognitiva y moral del hombre. Es como ser racional, y por tanto como persona, que el individuo puede distinguir lo verdadero de lo falso y el bien del mal. Por tanto, la ciencia y la moral son propias de las personas. [Traducción propia]

Atendiendo a lo expresado anteriormente, conjunto a la perspectiva puesta de relieve de los autores, es posible apreciar una consideración precisa: lo que conforma al sujeto —persona, en el contexto de comprensión del personalismo, pero sujeto para efectos prácticos del presente escrito— es la capacidad de construcción y elaboración de sistema de comprensión del mundo, de la realidad, de su entorno y de sí. En otras palabras, se afirma que la conformación de la subjetividad del individuo parte, en una perspectiva naturalista-antropológica, de la capacidad primordial de la construcción de conocimiento, es decir, a través del establecimiento de un marco de referencia y de comprensión que parte y tiene como objetivo la interrogación, y posible

respuesta, sobre sí mismo, el entorno y los demás. Concretamente, los dos ejemplos de tipos de conocimiento presentados tienen que ver con dos perspectivas ineludibles del ser humano ya sea antropológica o históricamente: sobre cómo se debe actuar —la moral—; y, sobre cómo se puede comprender al sujeto mismo y aquello que lo rodea —científico—.

De igual manera, como se ha expresado con anterioridad, esta comprensión de la subjetividad tiene el contexto específico la visión del personalismo como perspectiva y forma de entender tanto al ser humano como a la sociedad en una clase, ciertamente, esencialista.

Asimismo, como ha sido precisado, la intención no radica en determinar un esencialismo puro e innato para el ser humano; por el contrario, aquello que se intenta es poner de relieve es la conformación del sujeto a través del desarrollo, valga la redundancia, de su subjetividad con determinados aspectos que involucran dicho desenvolvimiento. Concretamente, en este caso, se afirma que el desarrollo de la subjetividad del individuo se da, en un sentido, a través de la comprensión que tiene tanto de la estructura de comprensión de la realidad —lo científico— como del comportamiento, a partir de sí, con los demás y su entorno —la moral—.

Siguiendo esta línea, al respecto del desarrollo de la subjetividad o, en concreto, de los factores y ámbitos que se involucran en la construcción del sujeto, más allá de lo científico y lo moral, se ve involucrada, igualmente, una consideración relacionada con una perspectiva del primer apartado: la autodeterminación. Dicha consideración radica en la concepción de autoconsciencia o simplemente de la idea de consciencia como rasgo distintivo de cada sujeto en dos sentidos: en primer lugar, al respecto de la consciencia y la interrogación sobre sí —elemento fundamental, como se ha visto, de la consideración de filosofía—; y, en segundo lugar, como el punto de partido del desarrollo de la subjetividad en relación con la interacción con los

otros y la comprensión del entorno. Al respecto, nuevamente poniendo de relieve la perspectiva de los autores en mención se afirma:

Aunque el personalismo comprende muchas formas y énfasis diferentes, se pueden distinguir ciertas características distintivas que generalmente se mantienen para el personalismo como tal. Entre ellas se encuentran la insistencia en la diferencia radical entre personas y no personas y en la irreductibilidad de la persona a factores espirituales o materiales impersonales, la afirmación de la dignidad de las personas, la preocupación por la subjetividad y la autodeterminación de la persona, y un énfasis especial en la naturaleza intersubjetiva (relacional) de la persona. (Williams & Bengtsson, 2022)
[Traducción propia]

Así es posible apreciar la consideración fundamental sobre la autodeterminación como elemento ineludible en la perspectiva del desarrollo del sujeto o, en su defecto, el establecimiento de las bases y cimientos de la subjetividad. De esta manera, se pone de relieve que: "...En el sentido moderno, la subjetividad depende principalmente de la unidad de la autoconciencia, y de la interioridad, la libertad y la autonomía personal" (2022) entendiéndose, así, el valor fundamental que tiene la capacidad racional y de reflexión para la conformación de la subjetividad. Especialmente, los conceptos de autonomía y autoconciencia se encuentran íntimamente ligados ya que ambos surgen, aceptando un acercamiento ciertamente superficial, a la capacidad del ser humano del conocimiento de sí y del entorno para precisar un marco determinado de acciones, palabras y formas de comunicar. Por demás, se encuentra en este contexto, la necesidad imperante e ineludible de la interacción con los otros: la subjetividad surge del conocimiento y la

acción práctica de este, por ende, es imposible pensar una subjetividad sin el otro o, en su defecto, los otros.

En ese orden ideas, además, es menester poner de relieve la búsqueda u objetivo central de la comprensión de la subjetividad en relación con el personalismo. Como se comentó en palabras anteriores, el personalismo, siguiendo la inspiración que podría considerarse esencialista del ser humano, establece su búsqueda de la subjetividad del individuo a través del análisis y visión de la esencia o, en términos metafísicos, la substancia del humano. Concretamente, el personalismo busca aquello que distinga, de manera esencial e indudable, al ser humano de resto de especies de la naturaleza buscando, en extensión un lugar privilegiado para este. No obstante, en la visión contextual o, ciertamente antropológica cultural-social —más no esencial— en la cual se enfatizan las presentes palabras, se puede precisar un objetivo parecido: la particularidad diferencial del ser humano. Y, justamente, ambas visiones (metafísica y antropológica cultural-social) son susceptibles de ser establecidas bajo una base concreta: la irreductibilidad del ser humano a una única perspectiva biológica. En ese sentido, es conveniente revisar la visión de los autores en la cuestión del personalismo cuando afirman:

En un esfuerzo por interpretar la subjetividad propia de la persona, el personalismo expresa la creencia tanto en la dimensión inmaterial como en la singularidad primordial del ser humano y, por tanto, en la irreductibilidad básica del ser humano al mundo natural... la subjetividad personal asegura que la esencia propia del ser humano no puede reducirse ni explicarse exhaustivamente por el género próximo y la diferencia específica. La subjetividad se convierte, pues, en una especie de sinónimo de lo irreductible en el ser humano (Williams & Bengtsson, 2022) [Traducción propia]

Si bien en las palabras anteriores se observa, claramente, el énfasis de especificidad y diferenciación esencial —o metafísica— que presenta los autores, esta misma visión puede ser expandida hacia una perspectiva no esencialista, pero bajo la misma visión de la irreductibilidad. En este orden de ideas, al presentarse la perspectiva de irreductibilidad es la búsqueda de la determinación del ser humano, es decir de la conformación de su subjetividad, como un ejercicio y consideración global y no específico; exponiendo este punto de una manera más concreta se afirma, entonces, que el ser humano no se determina de manera biológica. La subjetividad no se halla ni se encuentra reducida a un asunto enteramente de la posibilidad de la consciencia física; por el contrario, la perspectiva radica en una perspectiva diametralmente distinta relacionada con la subjetividad como una construcción constante y no una determinación biológica o, en su defecto, metafísica. El ser humano es irreductible porque su subjetividad igualmente lo es y, al comprender a la subjetividad como un hecho en construcción constante, el ser humano también se determina como un proyecto inacabado o, en palabras presentadas, en un ser irreductible en constante desarrollo de su yo con el entorno y los demás, es decir, de su subjetividad.

La subjetividad, se constituye, además, bajo la idea de comunicación entendiendo, en una definición concreta, que esta —la subjetividad— establece la condición inicial del contexto bajo el cual se expresa, recibe y entiende —o interpreta— mensajes de los demás o, en su defecto, la comprensión —o intento de comprensión— de su entorno y la realidad externa al sujeto. En otras palabras, la subjetividad funciona como elemento central que posibilita la comunicación al ser, como se demostró anteriormente, desarrollada por la autoconciencia, la autodeterminación y la comprensión del entorno y la interacción con el otro: tanto el contexto, como la sociedad, como los otros individuos. Williams y Bengtsson (2022) afirman, en esta perspectiva:

Esta comunicación, a su vez, depende de la autodeterminación de la persona con su estructura distintiva de auto posesión y autogobierno. Como sujeto libre y dispuesto, la persona no puede ser poseída por otro, a menos que decida hacer un regalo de sí misma a otro. Los personalistas afirman que la persona se pertenece a sí misma de un modo que ninguna otra cosa o animal puede. La posesión de sí mismo no implica aislamiento. Al contrario, tanto la auto posesión como el autogobierno implican una disposición especial para hacer "un don de sí mismo". Sólo si uno se posee a sí mismo puede darse y hacerlo de forma desinteresada. Y sólo si uno se gobierna a sí mismo puede hacer un don desinteresado de sí mismo.

Es, en esta visión particular, que se presenta la noción de subjetividad que se relaciona, de manera directa, con el segundo concepto en juego: el "lugar de enunciación". El punto de partida de la determinación del ser humano como sujeto, es decir a partir de la posibilidad del de la subjetividad, puede comprenderse que se da a través de su contexto y las relaciones tanto con este —comprendido anteriormente como entorno— como con los otros. Es imposible, siguiendo esta línea de pensamiento, desligar al desarrollo de la subjetividad, es decir a la construcción del sujeto, de su locación y contexto histórico-cultural.

Continuamente, teniendo en cuenta la comprensión presentada acerca de la subjetividad, es necesario establecer el marco de comprensión específico al respecto del lugar de enunciación. Dicho concepto —a saber, lugar de enunciación—, lo comprende Mignolo (1995, 2005) , desde una primera aproximación, como la perspectiva política, social, económica e histórica que determina la visión del mundo y del tiempo de los pueblos latinoamericanos. Es de resaltar, en

este caso, que la visión de lugar de enunciación se presenta como una posibilidad de la comprensión de la epistemología y visión científica y política de la realidad desde un contexto social y cultural determinado. En otras palabras, la visión no se presenta de manera individual sino de manera colectiva: el cómo interpretar el mundo para comprenderlo desde lógicas y paradigmas no europeos, o en palabras del autor, coloniales¹⁸. Al respecto, en esta primera aproximación al lugar de enunciación, cabe resaltar las palabras de Fraga (2015), que interpretando una unión entre Mignolo y Foucault afirma que:

En este punto de su razonamiento, Mignolo retoma la noción de *formaciones discursivas* de Michel Foucault, como punto de partida, a la vez que intentando marcar sus puntos ciegos. Uno de los elementos constituyentes de las formaciones discursivas foucaultianas es el *locus* de enunciación, es decir, el lugar desde el cual se habla. Pero mientras que Foucault puso el acento en la base institucional de los discursos, Mignolo lo pone en la historia personal del sujeto hablante. Así, en primer lugar, Mignolo establece que al hablar se contribuye a mantener o a cambiar la formación discursiva hegemónica en un momento histórico determinado. En segundo lugar, y más específicamente, establece la necesidad de preguntarse por las particularidades del sujeto enunciador: su pertenencia de género, su grupo étnico, su posición política, su situación de clase, por nombrar las variables más cruciales. En definitiva, de lo que se trata es de ubicar

¹⁸ Al respecto, en esta perspectiva de la consideración de una forma de entender el mundo y la realidad — especialmente el contexto histórico, político, económico y cultural— desde un paradigma distinto al establecido, se presenta el pensamiento decolonial. Comprendiendo a este como el establecimiento de sistemas de comprensión e interpretación más allá de la visión europea dominante por siglos. No obstante, comprendiendo el objetivo del presente trabajo en el sujeto, el desarrollo de su subjetividad y el papel de la enseñanza de la filosofía en este desarrollo, la perspectiva decolonial no será analizada en profundidad por su naturaleza de investigación distinta.

todo *locus* de enunciación en las coordenadas de la geopolítica que estructuran la relación entre las diversas comunidades. Esto es lo que subyace en su concepto de *semiosis colonial*. (p. 179).

De esta manera, es posible apreciar dos posibles direcciones de comprensión relacionadas entre sí para precisar la aproximación, que establece el contexto conceptual específico, del lugar de enunciación. En la primera dirección, se aprecia una relación directa entre el pensador referente, Walter Mignolo, y un autor mencionado y trabajado con anterioridad: Michel Foucault. Esta relación directa, en palabras Fraga, se fundamenta bajo la perspectiva de formaciones discursivas presentes, especialmente, en el libro *Arqueología del saber* (1997) del pensador francés. En este orden de ideas, es necesario, antes de pasar a la segunda dirección de comprensión sobre la visión de Mignolo, precisar a qué se hace referencia y en qué contexto determinado surge la consideración del lugar de enunciación a través del ya mencionado marco de referencia de las formaciones discursivas.

Foucault (2002), en su análisis y posibles interpretaciones sobre el conocimiento y la realidad tanto social como política, resalta la importancia de la comunicación y el cómo, en toda situación comunicativa, los discursos —la forma de comunicar, podría pensarse— son determinados por factores o perspectivas externas (por ejemplo, el contexto cultural e histórico), pero, a su vez, fijan los roles de las interacciones entre personas, instituciones o colectivos. Concretamente, se afirma en esta aproximación que las formaciones discursivas son presentadas como la condición de posibilidad de la comprensión del otro, del entorno y, por extensión, de la reflexión sobre el sujeto mismo. Concretamente, la perspectiva del análisis arqueológico, entendido como un estudio desde las raíces mismas de la sociedad y la cultura, presenta una

investigación concreta sobre el contexto del conocimiento y el cómo este se precisa como el factor determinante y fundamental en las interacciones entre sujetos y, en extensión, en el desarrollo mismo del individuo, es decir, de la subjetividad. Al respecto de esta contextualización de desarrollo de subjetividad, arqueología y formación discursiva afirman Gutting y Oksala (2022)

La arqueología era un método esencial para Foucault porque apoyaba una historiografía que no descansaba en la primacía de la conciencia de los sujetos individuales; permitía al historiador del pensamiento operar en un nivel inconsciente que desplazaba la primacía del sujeto que se encontraba tanto en la fenomenología como en la historiografía tradicional. Sin embargo, la fuerza crítica de la arqueología se limitaba a la comparación de las formaciones discursivas de diferentes períodos. Tales comparaciones podrían sugerir la contingencia de un determinado modo de pensar al mostrar que las personas que vivían en épocas anteriores habían pensado de manera muy diferente (y, aparentemente, con la misma eficacia). Pero el mero análisis arqueológico no podía decir nada sobre las causas de la transición de una forma de pensar a otra y, por tanto, tenía que ignorar el caso más contundente de la contingencia de las posiciones contemporáneas arraigadas. [Traducción propia]

De esta manera es posible apreciar la perspectiva del análisis arqueológico: va más allá del sujeto hacia el, podría llamarse, espíritu de la época. Se utiliza, en este sentido, la palabra espíritu para describir aquello que se menciona, en palabras de los autores mencionados y del mismo Foucault, como la formación discursiva. Es decir, el espíritu —entendido como aquella

esencia característica— de la época se determina por la forma de comunicación y el paradigma de comprensión del contexto y, por extensión, de la realidad. Podría pensarse, en un sentido ciertamente amplio, que la formación discursiva determina la cosmovisión en clave histórica: el cómo se lee, comprende e interpreta la realidad —física y social, aunque primordialmente la segunda en clave histórica— a través de los discursos que dan forma y posibilidad de comprensión a la realidad misma. Igualmente, en las palabras presentadas, es posible determinar un punto clave: el análisis arqueológico se centra en la posibilidad de la comparación de las formas discursivas imperantes en determinadas épocas y contextos histórico-culturales.

Asimismo, la perspectiva de las formaciones discursivas se constituye como un elemento ineludible en el desarrollo de la subjetividad al establecer, por un lado, los criterios y categorías para la autodeterminación y el desenvolvimiento del del sujeto; y, por otro lado, las condiciones para la comunicación y la interacción su entorno, comprendiendo entorno tanto en un sentido social como en un sentido material. Aclarando este punto, se está haciendo referencia específicamente a la noción de la relación del sujeto con los otros: en este sentido se precisa la idea de entorno en sentido social, mientras que al referirse al sentido material se hace énfasis en la perspectiva del entorno no social. Justamente, en búsqueda de precisión al respecto de este punto de la formación discursiva como elemento de desarrollo de la subjetividad por la comunicación con el entorno afirman Aguilera y De los Santos (2018):

En la propuesta de Foucault, “saber” se refiere a lo que puede ser dicho en una práctica discursiva particular, misma que es determinada por la formación discursiva en la que se inserta; así, entre práctica discursiva y “saber” existe una relación de interdependencia; la formación discursiva también determina lo que se excluye del discurso o al menos se

mitiga o atenúa. De esta manera, el discurso tiene el poder de interpelar a los sujetos pues en el uso de la lengua se asumen posturas ideológicas inscritas en las palabras, proposiciones, fórmulas o expresiones, que están siempre determinadas por el momento histórico en el que aparecen. No solo nos referimos a la elección de palabras, sino a las construcciones enunciativas, pues es en ese marco que adquieren significación. (p. 84)

Se aprecia consecuentemente el carácter fundamental de la formación discursiva en el aspecto comunicativo y, por ende, del desarrollo de la subjetividad. De la misma manera, se plantea la perspectiva de la comunicación como el intercambio de construcciones enunciativas con significado dependiendo de la formación discursiva imperante o general. Y, además, se precisa la cuestión relativa a la construcción del sujeto, es decir a su posibilidad de autodeterminación, a través igualmente de la formación discursiva que establece la visión o perspectiva ideológica o, en otras palabras, el cómo se piensa y comprende la realidad. Es, en este caso, que es posible apreciar el mencionado con anterioridad “locus de enunciación” como el espacio desde el cual el sujeto tiene la posibilidad del desarrollo de sí —de su subjetividad— inmerso en una formación discursiva, determinada por el contexto histórico y cultura, que establece el punto de inicio tanto de su formación, desarrollo, capacidad de autodeterminación como de interacción con el otro y su entorno.

El locus de enunciación se precisa, de esta manera, como un elemento que permite la comunicación a través de la aplicación en concreta de la formación discursiva. Podría pensarse, en ese orden de ideas, que la formación discursiva se presenta como la categoría general o colectiva mientras que el locus de enunciación se matiza como la categoría del desarrollo de la subjetividad a través de la autodeterminación o categoría específica. No es posible, o al menos

no parece posible, establecer una categoría última y universal para la comunicación: esta depende del locus particular. No hay un significado universal o un principio del cual se puedan deducir significados universalmente válidos: las palabras adquieren su significado particular en la relación con el otro y en el contexto histórico y cultural particular. Incluso, afirma Foucault que: “se probaría a analizar el juego de sus apariciones y dispersión” (Foucault, 2002, p. 57) para definir la forma de comunicación a través de los diversos “locus” posibles en relación con la formación discursiva característica del tiempo o de la época. Igualmente, esta visión de aparición y dispersión se presenta como contraposición a la búsqueda de “una arquitectura de conceptos lo bastante generales”, pues, el locus de enunciación se presenta no como una generalidad, sino como una especificidad que posibilita el desarrollo de la subjetividad.

Retomando la visión sobre las dos posibles direcciones de comprensión —de la cual se ha presentado la primera en relación a la idea de “locus de enunciación” como eje de las formaciones discursivas—, a través de las palabras de Fraga (2015), es momento de establecer el contexto que engloba la segunda posibilidad más allá de la primera aproximación conceptual a través del análisis, comprensión y perspectiva de la visión de Mignolo que, ciertamente, amplía la perspectiva de este locus de enunciación como una construcción histórica, cultural y, sobre todo, colectiva —teniendo en cuenta lo dicho sobre el espíritu de una época—. Concretamente, esta segunda dirección se presenta como la formación discursiva en contexto particular, es decir, más allá de una visión general de los discursos que determinan las conexiones, las relaciones políticas, histórica, culturales —que Foucault, a su vez, presenta como relaciones de poder— y las interacciones sociales, se plantea una perspectiva en específico: la formación discursiva, a través del locus de enunciación de la comprensión del mundo no europea o, específicamente presentada por Mignolo (1995), latinoamericana.

En este contexto, se pone de relieve una afirmación presentada con anterioridad sobre el lugar de enunciación, en la perspectiva del pensador argentino, como una manera particular de interpretar la realidad y construir conocimiento desde otro punto de vista posible, desde otro paradigma contextual y, por supuesto, conceptual. Desde una aproximación, ciertamente amplia, al pensamiento de Foucault podría afirmarse que aquello que se busca el establecimiento de otra forma discursiva para interpretar la realidad y construir —o reconstruir— el conocimiento desde una dirección distinta. En ese orden de ideas, es conveniente presentar, en primera instancia, la visión general de lugar de enunciación en relación con el campo epistemológico y determinación de una forma de ver el mundo en particular —latinoamericana—; y, consecuentemente, extraer la última conclusión del lugar de enunciación hacía una visión personal-particular como desarrollo de la subjetividad.

Al respecto de esta visión del lugar de enunciación como campo epistemológico afirma Mignolo (1995):

Por consiguiente, "postcolonialidad" o lo "postcolonial" es un término problemático cuando es aplicado a las prácticas culturales tanto del siglo XIX como del siglo xx. A pesar de todas las dificultades que este término implica, propondría que no deberíamos perder de vista el hecho de que lo postcolonial revela un cambio radical epístemo/hermenéutico en la producción teórica e intelectual. No es tanto la condición histórica postcolonial la que debe atraer nuestra atención, sino los loci de enunciación de lo postcolonial. (p. 91)

Se retoma la idea de estas palabras al precisar el punto sobre lo problemático de una definición de lo “postcolonial”, no obstante, para efectos prácticos de la búsqueda de la relación entre lugar de enunciación y desarrollo de la subjetividad, es conveniente precisar que la importancia —más allá de lo problemático de la definición— del término en mención se refiere a la posibilidad de comprender y construir conocimiento desde otra perspectiva. Lo que presenta el autor como un cambio radical se establece bajo la consideración de lugares de enunciación como punto de partida para la comprensión, explicación e interpretación tanto de fenómenos sociales, histórico y culturales como de relaciones y formas de comunicación. Estos, podría llamarse, punto de partida establecen, en primer lugar, una categoría posible de entendimiento es decir, una visión epistemológica. Siguiendo este camino, los “loci de enunciación” establecen las pautas de estudio de los fenómenos e interacciones colectivas, como afirma el mismo Mignolo (2005):

... Pero pronto comenzaron a invadir las ciencias sociales, lo cual generó una tensión entre, por ejemplo, los estudios chicano/latinos/as, los estudios afroamericanos y los estudios de la mujer, de un lado, y los estudios sociológicos del rol de las mujeres/chicanos/afroamericanos, del otro. ¿Por qué? ¿Qué estaba pasando? ¿Qué tienen estos campos en común? Básicamente, la raza, el género y la sexualidad. Sin embargo, estos no son asuntos que definen los nuevos campos desde que la raza, el género y la sexualidad pudieron ser estudiados por antropólogos, sociólogos, historiadores, sicólogos, incluso biólogos, etc. Lo que define los nuevos campos son los locus de enunciación antes que las configuraciones de lo enunciado. (2005, pp. 53-54)

En extensión se aprecia, de manera ciertamente clara, el cómo desde dónde se comprenden y analizan los fenómenos se convierte en un factor determinante en la investigación y comprensión de las interacciones sociales y la determinación de, en palabras de Foucault, las formaciones discursivas. Si bien es cierto que la noción de locus de enunciación en el filósofo francés y lugar de enunciación en el pensador argentino determinan una categoría general de contexto, es decir, de determinación de la época hacia los sujetos; también determina la posibilidad o el punto de partido del desarrollo del sujeto mismo. El lugar de enunciación es tanto la condición general como la posibilidad específica del desarrollo de la subjetividad al establecer los criterios desde dónde se comprende, interpreta, interroga el mundo externo y, además, la posibilidad de comunicación y significación.

Es posible, de esta manera, comprender al “lugar de enunciación” en referencia al entendimiento la situación de vida, las historias y el contexto de aquellas subjetividades que se relacionan a partir de un contexto determinado. Es decir, el lugar de enunciación se precisa como ese punto de inicio del desarrollo de la subjetividad porque, en primer lugar, se establece como la formación discursiva que permite el entendimiento, o al menos la posibilidad de cuestionar para comprender la realidad en tanto que externo—tanto material como social—. Aclarando esta idea, el lugar de enunciación insta los criterios fundamentales de interpretación y comprensión con los que cuenta el sujeto. Además, en segundo lugar, el lugar de enunciación se plantea como la condición de posibilidad de la comunicación y, por ende, del desarrollo de la subjetividad a través de la participación política¹⁹ en la interacción tanto con los otros como en el entorno. Así,

¹⁹ Recordando esta idea de “participación política” en el sentido presentado en el segundo capítulo: no en una visión político-partidista sino en una perspectiva antropológica social, es decir, como desarrollo de la naturaleza social-colectiva humana.

el lugar de enunciación se presenta tanto como la posibilidad de comprensión como la condición necesaria para la comunicación.

Comprendiendo al lugar de enunciación de la manera que ha sido presentado, teniendo en cuenta la visión de Mignolo en complemento con la idea de formación discursiva, es momento de plantear la interrogante relacionada con la enseñanza de la filosofía como práctica de la educación que busca la emancipación. Concretamente, el lugar de enunciación al ser determinado como la condición de posibilidad de la comunicación está directamente ligado con la reflexión sobre la educación: educar es, también y de manera necesaria, comunicar. No obstante, en este caso surge un problema al respecto de la enseñanza, concretamente, a la práctica de la enseñanza de la filosofía como invitación y direccionamiento al cuestionamiento de sí, del otro y del entorno.

Haciendo precisión en lo mencionado con anterioridad, la problemática radica en que, si bien se podría precisar que existen lugares de enunciación, en tanto que formación discursiva, generales en donde se permite la interacción y la comunicación —factores ineludibles para la educación como direccionamiento—, también existe el lugar de enunciación individual o las condiciones de contexto específico y determinado para el desarrollo de la subjetividad. La interrogante que se genera es: ¿cómo es posible el diálogo, la comunicación y por ende el direccionamiento —como acto educativo— entre dos subjetividades con lugares de enunciación particulares? Al respecto de esta cuestión, se presenta la implicación de la enseñanza de la filosofía que busca el cuestionamiento de sí, del otro y del entorno en aras de la emancipación en concordancia con el lugar de enunciación: es posible enseñar filosofía —direccionar hacia el cuestionamiento— a través del concepto filosófico de juegos de lenguaje para la comunicación entre subjetividades desde cada lugar de enunciación particular.

Cómo la enseñanza de la filosofía: juegos de lenguaje

Es en este camino presentado el contexto en el cual se determina la interrogante que se establece como la conexión entre las dos perspectivas que han sido presentadas para la comprensión del ejercicio, reflexión y, si es posible pensarlo, la práctica educativa: por un lado, el *telos* de la educación; y, por otro lado, la enseñanza de la filosofía. Específicamente, la presente sección plantea la cuestión de los juegos de lenguaje como la forma en la que la enseñanza de la filosofía —teniendo en cuenta la búsqueda de la emancipación, desarrollo de la subjetividad y lugar enunciaci3n— lleva a cabo el *telos* de la educaci3n entendiendo al direccionamiento en b3squeda de la autodeterminaci3n como tal.

Es fundamental recalcar que la noci3n de juegos de lenguaje va íntimamente ligada con aquello que fue presentado en la secci3n anterior sobre el lugar de enunciaci3n como, por dem3s, la condici3n de posibilidad para la comunicaci3n y, por extensi3n de la educaci3n. Comprendiendo, particularmente, a esta última bajo la perspectiva de direccionamiento y, afirmando a su vez, que para llevar a cabo la orientaci3n es ineludible la comunicaci3n e interrelaci3n entre subjetividades. Cada subjetividad, en t3rminos de desarrollo del sujeto, parte de un lugar de enunciaci3n que, a su vez, instauro la posibilidad de comunicaci3n como punto de partida de comprensi3n, interpretaci3n y transmisi3n sobre el mundo.

Siguiendo el punto clave planteado para la presente secci3n el camino a recorrer ser3 compuesto por tres partes: en primer lugar, haciendo una aproximaci3n al pensamiento de Wittgenstein, se pone de relieve la noci3n de juegos de lenguaje teniendo en cuenta características, posibilidades y problem3ticas vinculadas. En segundo lugar, se precisa la relaci3n

de los juegos de lenguaje como la posibilidad de la comunicación entre subjetividades — teniendo en cuenta la idea de lugar de enunciación— a través de la categoría vinculante de “forma de vida” presente igualmente en la formulación filosófica del pensador austriaco. En tercer lugar, habiendo establecido los juegos de lenguaje como una posibilidad para la comunicación se pone de relieve el último punto: la enseñanza de la filosofía, en el sentido presentado en apartados anteriores, en concordancia con el *telos* de la educación a través de la posibilidad de la comunicación —y por ende, la posibilidad de la orientación— entre subjetividades.

De esta manera, procediendo en la dirección indicada por el camino mencionado, es momento de entablar la investigación hacia la perspectiva de Wittgenstein (2009a, 2009b) acerca del lenguaje y, por ende, de la comunicación —que en extensión se verá como comunicación entre subjetividades—. Al respecto, teniendo en cuenta la extensa bibliografía, investigaciones de diversas índoles y la quizá incontable cantidad de palabras que han sido escritas al respecto del pensador austriaco y su noción de juegos de lenguaje, se hará una aproximación ciertamente general, pero no por ello superficial o inconsistente. No obstante, se presenta el acercamiento al pensamiento de Wittgenstein con un objetivo preciso: el establecimiento de una forma de comunicación que permita la relación entre —dos o más— subjetividades que posibilite la enseñanza —como direccionamiento— de la filosofía. Por este motivo, la perspectiva de análisis de la filosofía wittgensteniana se presenta con un horizonte más comunicativo que, como se suele presentar lógico-lingüístico; sin embargo, también es de resaltar las variadas interpretaciones que se hacen del pensador vienés, por ejemplo: místico-religioso —como lo presenta Nieli (2016)—, ético —Pleasants (2008)— o incluso matemático —(1998)—.

Sin embargo, para poder presentar el análisis comunicativo, especialmente de la noción de juegos de lenguaje, es necesario igualmente que se pueda establecer un contexto de pensamiento para la comprensión general del concepto. La filosofía de Wittgenstein, como se mencionó en la introducción general, suele dividirse en dos períodos de producción intelectual con énfasis distintos, pero un mismo eje de reflexión: el lenguaje y su utilización. El primer período, que se suele reconocer y presentar como el “primer Wittgenstein, centra la visión y perspectiva investigativa en un análisis profundo del lenguaje: sus formas, condiciones y posibilidades. Usualmente se suele entender a este período bajo el análisis lógico y la estructura del lenguaje: lo que se puede decir y lo que no²⁰, entendiendo esta noción de aquello de lo que no se puede hablar no en un sentido que no se pueda expresar, sino que no se puede expresar con sentido lógico y coherente. Esta visión de coherencia, en extensión, podría llegar a considerarse como una, incluso, visión metafísica o esencialista de la relación entre lenguaje y mundo: el lenguaje como representación del mundo.

En la otra perspectiva se halla el período que suele ser presentado como “el segundo Wittgenstein” en el cual la perspectiva del análisis del lenguaje vuelca hacia una visión más pragmática sobre el uso del lenguaje y la significación de las palabras en contextos determinados con condiciones, igualmente, precisas. Si la primera perspectiva en cuestión se ha etiquetado bajo la noción de lógica esencialista o incluso metafísica del lenguaje; esta segunda visión se considera bajo el lente del pragmatismo y la significación. Más que la relación esencial entre lenguaje y mundo se centra la mirada en el aspecto comunicativo y cómo las palabras adquieren

²⁰ Sobre este punto se encuentra la perspectiva del análisis de los límites del lenguaje particularmente en la famosa proposición #7: “De lo que no se puede hablar, es mejor callar”

el significado por el uso. Esta caracterización del pensamiento de Wittgenstein se resume de manera acertada y precisa en palabras de Biletzki y Matar (2021):

Originalmente, había dos etapas comúnmente reconocidas del pensamiento de Wittgenstein -la primera y la última-, ambas consideradas fundamentales en sus respectivos períodos. En esta interpretación ortodoxa de las dos etapas, se reconoce comúnmente que el primer Wittgenstein está personificado en su *Tractatus Logico-Philosophicus*. Al mostrar la aplicación de la lógica moderna a la metafísica, a través del lenguaje, proporcionó nuevos conocimientos sobre las relaciones entre el mundo, el pensamiento y el lenguaje y, por tanto, sobre la naturaleza de la filosofía. Es el Wittgenstein posterior, reconocido sobre todo en las *Investigaciones filosóficas*, el que dio el paso más revolucionario al criticar toda la filosofía tradicional, incluido su clímax en su propia obra temprana. La naturaleza de su nueva filosofía se anuncia como antisistemática hasta la médula, pero aun así conducente a una auténtica comprensión filosófica de los problemas tradicionales. [Traducción propia]

Particularmente, en esta visión, no es desacertado afirmar que más que la existencia de dos filosofías radicalmente distintas u opuestas aquello que se presenta es una refinación de la teoría del lenguaje a partir de las observaciones de las prácticas que se escapan del análisis o categorización lógica. Más que una diferencia taxativa en el pensamiento de Wittgenstein lo que es posible apreciar, en esta aproximación, es una complementariedad con un objetivo general: el análisis y comprensión de los problemas filosóficos a través de un análisis e investigación sobre el lenguaje (tanto su uso como su esencia, podría pensarse). De hecho, existen puntos cumbres en

los cuales la concordancia entre los dos momentos de construcción filosófica se hacen evidentes como resalta Isidoro Reguera (2009b) al respecto de cuestiones prácticas o de creencias: lo místico, lo religioso y, en cierta extensión, lo ético-estético:

Eso es lo que no se puede decir: la logicidad misma y su capacidad generadora de lenguaje y mundo, tanto en el *Tractatus* como en las *Investigaciones*. El primer Wittgenstein ve ahí la potencia trascendental conformadora de mundo de un sujeto metafísico. El segundo, la costumbre de un sujeto normal, adiestrado en las normas e instituciones sociales de su forma de vida. La potencia trascendental del primero se manifiesta en la posibilidad —lógica— de aplicación sucesiva, ad infinitum, de la forma general de la proposición. La costumbre adiestrada del segundo, en la posibilidad —gramatical— de comprensión y seguimiento de reglas en innumerables juegos de lenguaje²¹.

En ese sentido, más que presentarse una contraposición o una discusión sobre la primacía de una forma de entender el lenguaje, la lógica de este y su capacidad de significación, aquello que se pone de relieve es la posibilidad de la comprensión de la comunicación de una manera particular: a través de la significación del lenguaje. Particularmente, teniendo en cuenta que “En estudios más recientes, esta división ha sido cuestionada: algunos intérpretes han afirmado una cierta unidad entre todas las etapas de su pensamiento” (Biletzki & Matar, 2021), para el objetivo puesto sobre la mesa en primera instancia, la noción de juegos de lenguaje toma un papel

²¹ Presente en la página L del prólogo e introducción escrito por Isidoro Reguera de la versión utilizada tanto del *Tractus Logico-Philosophicus* como de *Investigaciones Filosóficas* (2009a;2009b)

preponderante en los aspectos fundamentales: de la comprensión y el seguimiento para la comunicación a través del análisis mismo de las interacciones lingüísticas. Es, por este motivo, que más allá del análisis de Wittgenstein y algún tipo de valoración, se decanta el análisis por la noción de “juegos de lenguaje”.

Como bien ha sido mencionado, la perspectiva de la filosofía wittgenstaniana referente al concepto de “juegos de lenguaje” se establece bajo una búsqueda de la significación de las palabras o del sentido en el que estas se utilizan en las interacciones comunicativas. Podría pensarse que los juegos de lenguaje surgen bajo el contexto de una teoría de la significación basada en la práctica y en el contexto comunicativo: más allá de un esencialismo del lenguaje que describe la realidad, se presenta una pragmática del lenguaje para la significación de manera colectiva. De hecho, Wittgenstein lo que presenta es un método para el lenguaje mismo que permita el esclarecimiento del sentido de los términos en una perspectiva profunda, pero a la vez esclarecedora.

La profundidad no se presenta sentido esencialista metafísico, sino se pone de relieve en el sentido de la significación a través del uso. Sobre esta perspectiva del uso de los términos, sin búsqueda de esencias últimas o específicas relaciones ontológicas afirma Wittgenstein en *Investigaciones, I*, §97: “Mientras que por cierto las palabras «lenguaje», «experiencia», «mundo», si es que tienen un empleo, han de tenerlo tan bajo como las palabras «mesa», «lámpara» o «puerta»” (2009a, p. 255) Así, más que la no existencia de la esencia de las palabras lo que se pone de relieve es que esta esencia no es a priori o innata, por el contrario, la esencia de las palabras depende de su uso: no es innata, sino adquirida por el contexto, los hablantes y las particularidades relacionadas. Así comienza Wittgenstein la perspectiva sobre la significación al afirmar:

Piensa ahora en este empleo del lenguaje: envío a alguien a comprar. Le doy una hoja que tiene los signos: «cinco manzanas rojas». Lleva la hoja al tendero, y éste abre el cajón que tiene el signo «manzanas»; luego busca en una tabla la palabra «rojo» y frente a ella encuentra una muestra de color; después dice la serie de los números cardinales —asumo que la sabe de memoria— hasta la palabra «cinco» y por cada numeral toma del cajón una manzana que tiene el color de la muestra. Así, y similarmente, se opera con palabras. «¿Pero cómo sabe dónde y cómo debe consultar la palabra 'rojo' y qué tiene que hacer con la palabra 'cinco'?» Bueno, yo asumo que actúa como he descrito. Las explicaciones tienen en algún lugar un final. — ¿Pero cuál es el significado de la palabra «cinco»? — No se habla aquí en absoluto de tal cosa; sólo de cómo se usa la palabra «cinco». (2009a, p. 167)

Justamente, en esta perspectiva del uso de las palabras como su posibilidad de significación es que se presenta el concepto, fundamental para el objetivo de las presentes palabras, de “juegos de lenguaje”. En una primera aproximación, es posible afirmar que se presenta la semejanza de la comunicación como un juego ya que, en primer lugar, se establece un contexto de comprensión y significación: al igual que en los juegos. Es imposible, en este sentido, poder jugar un juego si los involucrados —llámese jugadores— no se encuentran bajo el mismo contexto o reglas que determine el uso de las palabras como de las fichas de un tablero, en el ejemplo utilizado por Wittgenstein, de ajedrez. Son los involucrados los que determinan el sentido comunicativo como los presenta el mismo autor en §2 cuando pone el ejemplo de un albañil en una construcción que al grito de “losa” o “pala” lo que hace, en lugar de definir que la

palabra hace referencia a un elemento en concreto, es pasar el elemento como una indicación. El significado de la palabra “pala” no es entonces su descripción e identificación con el mundo sino el indicativo de una acción. (Cfr. Wittgenstein, 2009a, p. 167)

En ese sentido es en donde se presenta la posibilidad de los juegos de lenguaje: en las condiciones de comprensión, comunicación y uso de las palabras, más no en una esencia última e innata que describe la realidad en sí misma. Los juegos permiten establecer condiciones generales de comprensión e interpretación y, asimismo, el problema de estar en contextos de juego distinto establece la imposibilidad, a su vez, de la comunicación y la construcción de un significado en conjunto. Al respecto de esta posibilidad de comprensión del lenguaje Wittgenstein utiliza la figura símil con una caja de herramientas: la diversidad de funciones que tienen las distintas herramientas aplica de igual manera para las palabras. Las palabras funcionan como herramientas que adquieren su significado a través del uso que se les da, de la forma que permiten la interacción y cumplir un objetivo: el entendimiento y clarificación de las palabras mismas. El empleo de las palabras no es tan claro como podría ser en una perspectiva esencialista que designa el mundo, por el contrario, en este caso el empleo —y por ende el significado— depende del contexto, depende de los involucrados, depende del tablero; o, en otras palabras, el juego al cual se esté jugando.

Si bien es cierto que Wittgenstein —fiel a su forma de hacer filosofía— no presenta, al menos no de manera explícita y tácita, una definición del concepto de “juegos de lenguaje” sí presenta su objetivo: el de dar significado a las palabras de una manera no esencialista. Así como en el ejemplo del obrero que entiende la acción que debe realizar al escuchar la palabra “pala” o “balde”, las significaciones y prácticas se determinan por el juego determinado. El pensador austríaco precisa ejemplos de posibles juegos de lenguaje pues estos nacen de las interacciones,

pero también caducan y se olviden; por ejemplo, en §23 pone de relieve algunos como: dar y recibir órdenes; relatar un suceso, presentar resultados de un experimento; inventar una historia; hacer o contar un chiste; traducir de un lenguaje a otro; entre muchas otras posibilidades. El punto central, en este aspecto, radica en los innumerables géneros de significación posible para las palabras, las oraciones o indicaciones. (Cfr. Wittgenstein, 2009a, p. 185).

Los juegos de lenguaje son, así, contextos de significación de las palabras —o en su defecto— de las oraciones que permiten la comunicación a través de la comprensión del mensaje. Se establecen reglas tanto de uso, como de acción y de significación particulares: las palabras no describen o designan los elementos del mundo, por el contrario, las palabras pueden tener la misma composición de letras y sentido gramatical (por ejemplo, palabras homónimas), pero su significación depende del uso particular, del contexto —tablero—, de los actores —jugadores—, de las condiciones —reglas— y del objetivo —ganar—. La comunicación se determina por los juegos de lenguaje y la capacidad de los jugadores de involucrarse en esto: los fallos en comunicación son, entonces, errores en el juego o en la forma de jugar. Aclarando esta visión, afirman Biletzki y Matar (2021):

El concepto de juegos de lenguaje señala el carácter de regla del lenguaje. Esto no implica sistemas estrictos y definidos de reglas para todos y cada uno de los juegos de lenguaje, sino que apunta a la naturaleza convencional de este tipo de actividad humana. Sin embargo, al igual que no podemos dar una definición final y esencial de "juego", tampoco podemos encontrar "lo que es común a todas estas actividades y lo que las convierte en lenguaje o en partes del lenguaje" (PI 65). [Traducción propia]

Se presenta, así, una visión que no busca la completitud —como en un sistema lógico— de los significados y los posibles significados en cada posible juego: esto sería una tarea interminable por la naturaleza misma del juego: de cambiar, de desaparecer, de aparecer con novedosos significados. Por ende, la significación se presenta bajo la perspectiva de la comunicación, podría pensarse como una representación conjunta entre sujetos involucrados en un contexto —juego— determinado. Además, estos juegos encuentran similitudes entre sí que Wittgenstein pone de relieve como “parecidos de familia” que no buscan, nuevamente sea dicho, el esencialismo del lenguaje sino elementos en común entre distintos juegos, a saber, formas de significar, representar e interpretar las palabras, oraciones y signos que se comprende que “...en cambio, debemos viajar con los usos de la palabra a través de "una complicada red de similitudes que se superponen y se entrecruzan"” (2021)

Asimismo, retomando el concepto presentado en la sección precedente de este capítulo al respecto del lugar de enunciación, es menester precisar un elemento complementario y fundamental en la noción de significación y comunicación a través de los juegos de lenguaje. Dicho elemento, que en precisión es planteado como un concepto complementario del juego de lenguaje, ya ha sido presentado en palabras del autor bajo la perspectiva de “forma de vida”. Los jugadores involucrados en los juegos de significación y utilización de las palabras y oraciones no se agotan, únicamente, en los juegos. Es decir, no son los juegos los que significan al jugador sino el jugador el que permite darle sentido al juego a través de la significación de las palabras en contexto determinados. En otras palabras, ciertamente más precisas, para poder participar de una construcción de significación de un juego particular, el sujeto involucrado se encuentra no desde una perspectiva en blanco; por el contrario, este ya cuenta con condiciones determinadas para la significación y la práctica del juego.

A dichas condiciones, es decir, a las posibilidades del sujeto de interactuar comunicativamente en el juego de la significación se condicionan bajo la perspectiva de “forma de vida” que expresa Wittgenstein en §23 cuando afirma que: “La expresión «juego de lenguaje» debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida”. La condición de posibilidad para participar en los distintos escenarios de práctica comunicativa y significación lingüística se determina bajo la construcción tanto previa como consecuente del sujeto. Dicha categorización de “forma de vida” como resalta Marrades (2014) se encuentra cierto consenso frente a la importancia de la categoría en mención, aunque poco aparezca en los textos y presentación de ideas del autor. Al respecto, afirma Marrades:

Desde luego, las formas de vida son culturales, en el sentido de que son las comunidades lingüísticas las que las crean y configuran, lo que explica que sean particulares y sujetas a cambios. Las formas de vida son siempre formas sociales de vida, prácticas sociales. Pero eso no quiere decir que tengan una realidad meramente institucional –en el sentido de depender únicamente de reglas explícitas y convenciones–. Por el contrario, descansan en un tipo de consenso práctico que hunde sus raíces más allá del «acuerdo en los juicios» (IF, § 241). Y la comprensión que requieren para participar en ellas descansa, no en alguna forma de enseñanza, sino en el hecho de haber sido entrenado o adiestrado. En este sentido dice Wittgenstein que pertenecen «a nuestra historia natural tanto como andar, comer, beber, jugar» (IF, § 25). (2014, pp. 146-147)

En este sentido se presenta la idea de forma de vida como la condición de comprensión y comunicación: desde una perspectiva natural, sin embargo, también teniendo en cuenta visiones

históricas y culturales. La forma de vida determina la significación, pero, a su vez, la significación y la participación en juegos de lenguaje específicos y contextuales establece también la forma de vida: la relación se encuentra de manera bidireccional. La forma de vida determina la forma de jugar y los juegos de lenguaje nutren y desarrollan la forma de vida. Tal concepto de forma de vida se puede, entonces, afirmar como el lugar determinado desde el cual se participan en los juegos de significación a través de interacciones comunicativas; lugar que, a su vez, puede ser considerado, como en palabras anteriores, como el “el lugar de enunciación”, es decir, el fundamento y la posibilidad de la construcción y desarrollo de la subjetividad puesto que “Podemos llegar a participar de formas de vida que inicialmente nos eran ajenas ... como consecuencia de que nos hemos visto llevados a ampliar nuestro propio modo de ver el mundo, esto es, a enriquecer nuestra propia vida”.

Ahora bien, con respecto a la enseñanza de la filosofía en relación con el direccionamiento para la autodeterminación y la búsqueda de la emancipación se pone de relieve que esta funciona como un juego de lenguaje más que permite el desarrollo de la subjetividad a través del encuentro de diversos lugares de enunciación o formas de vida. Con sus significados particulares determinados por el juego específico, teniendo en cuenta los parecidos de familia, de la educación. Se puede extraer, en este sentido, la consideración de la educación como un juego de lenguaje (siguiendo lo presentado en referencia la forma de vida y en *Investigaciones* §23) que establece interrelación entre dos o más subjetividades (orientador y orientado/s). La educación, teniendo en cuenta el *telos* de direccionamiento, puede ser dada únicamente a través de la acción, valga la redundancia, del direccionar. Sobre el direccionamiento como juego de lenguaje cabe poner de relieve, una vez más, las palabras de Wittgenstein al afirmar en *Investigaciones* §7 que:

En la práctica del uso del lenguaje (2) una parte grita las palabras, la otra actúa de acuerdo con ellas; en la instrucción en el lenguaje se encontrará este proceso: el aprendiz nombra los objetos. Esto es, pronuncia la palabra cuando el instructor señala la piedra. — Y se encontrará aquí un ejercicio aún más simple: el alumno repite las palabras que el maestro le dice—ambos procesos se asemejan al lenguaje. (Wittgenstein, 2009a, p. 171)

En donde aquello que determina el juego no es, como tal, el aprendizaje, los conceptos, procesos, eventos o hechos que sean susceptibles del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el juego determina el límite del sentido en donde las palabras, las oraciones y los enunciados del proceso educativo tienen sentido y, en caso de no tenerlo, cómo es posible la adquisición de este a través de la significación. Comprender a la enseñanza, siguiendo el *telos* de la educación como direccionamiento en búsqueda de la autodeterminación, como un juego de lenguaje se establece la posibilidad propia de una dirección no determinante, es decir, de la condición de posibilidad para el desarrollo del sujeto. Siguiendo el ejemplo del pensador vienés, aunque este tenga que ver con el aprendizaje y repetición por el lenguaje natural, se puede presentar la ampliación hacia la enseñanza como direccionamiento: más que el alumno repita las palabras, lo que hace es otorgarles un significado que, a su vez, está coartado por la forma de vida y el lugar de enunciación del sujeto: tanto del orientado —o de los orientados— o como el orientador.

Así como en el lenguaje, siguiendo lo presentado desde el análisis de la teoría de la significación a través de la noción de juegos, no existe una única forma de establecer el significado de una palabra u oración más allá del uso y la práctica conjunta de distintas

subjetividades, tampoco existe una gran teoría de significación para la educación y, mucho menos, para la enseñanza de la filosofía. En suma, se ha hecho un esfuerzo por comprender a la filosofía y a la enseñanza de esta como una posibilidad de cumplir con el *telos* de la educación a través de la posibilidad del cuestionamiento de sí, del otro y del entorno. Cuestionamiento que, a su vez, se convierte en comprensión y en significación en un juego determinado. La forma, entonces, de enseñar filosofía es a través de la institución de un juego de lenguaje en búsqueda de significaciones conjuntas: que permitan cuestionar, interrogar y, sobre todo, ampliar la comprensión y la posibilidad de desarrollo de la subjetividad de los sujetos involucrados. Enseñar filosofía no es, entonces, instrucción y repetición; por el contrario, la enseñanza de la filosofía a través de la invitación al cuestionamiento es el establecimiento de la posibilidad del juego de la significación más allá de lo establecido o, en otras palabras, de la posibilidad de la emancipación a través de la construcción conjunta —pero desde el punto de partida de la forma de vida y el lugar de enunciación— de significado y, por extensión, del mundo y la subjetividad.

A modo de conclusión de las palabras que han sido presentadas es posible extraer una visión particular —más no definitiva— de la educación en relación con la enseñanza de la filosofía: no se afirma, bajo ningún motivo, que otro tipo de enseñanzas ya sea en prácticas o en contenidos no puedan cumplir el *telos* de la educación propuesto o, incluso, que no construyan o entiendan el *telos* desde una perspectiva distinta. Sin embargo, lo que sí se ha logrado es presentar una posibilidad para la enseñanza de la filosofía más allá de la historia y la repetición de conceptos: se establece la posibilidad de la enseñanza de la filosofía para la significación a través de diversos juegos de lenguaje y el desarrollo de la subjetividad con un objetivo claro: la emancipación. Entendiendo, como se expresó, la emancipación no como un objetivo último sino como un constante resignificar: la idea de emancipación se enmarca, igualmente, en un contexto

de significación determinado por el juego, los jugadores, el contexto, la forma de vida y el lugar de enunciación. La enseñanza filosofía depende, entonces, de los factores mencionados; no obstante, sí se ha llegado a un punto preciso: enseñar filosofía, a través de la significación inmersa en los juegos particulares —dependientes de los jugadores, sus formas de vidas y objetivos— orientando hacia el cuestionamiento —y por extensión la posibilidad de conocimiento— de sí, del otro y del entorno se presenta como un camino fiable para cumplir con el *telos* de la educación.

Aspectos metodológicos

La investigación y análisis de las consideraciones de la misma que han sido presentadas en palabras precedentes se enmarcan bajo un paradigma de construcción, comprensión e interpretación de información determinado a través de la comprensión esencial del fenómeno para pasar a la reflexión su práctica. La investigación se ha presentado bajo el análisis y el método particular de la investigación filosófica. Si bien es cierto que la investigación filosófica parezca ser, aunque sea en una primera aproximación, un tema que tomaría la extensión del trabajo que ha sido presentado por sí misma, es conveniente precisar a qué se hace referencia a una construcción y análisis investigativo de este tipo.

En la literatura acerca de la investigación, ya sea social o natural —incluso matemática— si se quiere se pueden apreciar dos posibles enfoques que, a su vez, desembocan en otros sub-enfoques, ramas e instrumentos determinados. Particularmente, estos dos son, a saber, la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, generalmente la primera predilecta por las ciencias naturales (o las ciencias de la naturaleza) y la segunda por las ciencias humanas y sociales (o ciencias del espíritu, podría pensarse). Al respecto, particularmente, de la investigación presentada al respecto del fundamento final —*telos*— y práctica de la educación a través de la enseñanza de la filosofía, parece ser adecuada la perspectiva cualitativa siguiendo las ideas de Destauriers (1996) citando a varios autores relacionados al afirmar que:

Si todos los autores no están de acuerdo sobre la definición de investigación cualitativa, la mayor parte le atribuyen grosso modo características parecidas (Taylory Bogdan, 1984: 5-8; Bogdan y Bilken, 1982:27-30' Denzin, 1978a: 8-21; Van Maanen, 1983b:255-256).

Se reconoce que la investigación cualitativa procesa los datos difícilmente cuantificantes

como los informes de las entrevistas, las observaciones, a veces las mismas fotografías de familia, los diarios íntimos, los videos; que recurre a un método de análisis flexible y más inductivo; que se inspira en la experiencia de la vida cotidiana y en el sentido común que intenta sistematizar (Douglas, 1976:15). Es decir, la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; ella se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social. (1996, p. 10)

No obstante, esta definición y posible ángulo de comprensión de la investigación cualitativa parece, por un lado, acoplarse a la investigación que ha sido presentada; sin embargo, por otro lado, la caracterización presentada se aleja, en gran medida, de las palabras anteriormente expuestas. Cuando se pone de relieve la perspectiva de un método flexible en relación con el sentido común y los procesos de razonamiento —inductivo concretamente, en la cita presentada—. Sin embargo, cuando se plantea que la investigación cualitativa cuenta con ciertos instrumentos e, incluso, con cierta recolección de datos cuantificables —aunque, como bien se precisa, no sea el énfasis bajo ninguna perspectiva de este tipo de investigación— se aprecia una distancia considerable, ciertamente insalvable, entre la investigación cualitativa y los análisis aquí presentados.

En este mismo sentido es posible apreciar otra distancia marcada entre las perspectivas investigativas planteadas en el trabajo precedente y el enfoque cualitativo. El trabajo que ha sido presentado ha manejado, especialmente, análisis y perspectivas teóricas en relación a la educación y la enseñanza de la filosofía; las relaciones conceptuales se han establecido a través

de procesos de razonamiento —en algunos casos inductivos, en otros deductivos y en otros de manera condicional— en su totalidad. No se han presentado estadísticas o consideraciones numéricas/estadísticas frente a la problemática en cuestión: la investigación ha sido, eminentemente, filosófica. De hecho, si se acepta la visión en extensión, se ha realizado una investigación plenamente cualitativa teórica desde el análisis y recolección de información filosófica. Nuevamente, en palabras de Destauriers (1996) se comprende esta noción del análisis y consideración filosófica de la educación ya que:

... Sin embargo, la ventaja de la investigación cualitativa se halla en su preocupación por lo socialmente próximo, allá donde la relación social toma forma (Soulet, 1987:14). Nos ayuda también a comprender el despliegue de los procesos sociales logrando demostrar como las personas y los grupos los viven. La investigación cualitativa puede ofrecer una visión más holística y más global de la realidad social: está inmersa en el tiempo real de las personas, no el tiempo experimental del laboratorio. (1996, p. 27)

Esta visión planteada de la investigación filosófica a través de la recolección, establecimiento de relaciones conceptuales y desprendimiento de conclusiones a través de premisas sobre la educación y la enseñanza de la filosofía, dota a las palabras precedentes de una unicidad peculiar: la reflexión sobre la acción en búsqueda de la justificación, comprensión y mejoramiento de la misma. La investigación filosófica acerca de la educación es una invitación, igualmente, al análisis sobre su práctica misma. Lo que permite, en este sentido, el enfoque particular de la investigación en filosofía es la posibilidad de ver en perspectiva, tanto concreta como general, la noción de la educación y la práctica educativa. Es así que la investigación

filosófica es tanto teoría como invitación a la transformación de la práctica comprendiendo la misma dinámica cambiante de las prácticas del objeto de estudio en mención.

Igualmente, la particularidad de la investigación filosófica radica en un análisis en el sentido más específico del término, es decir en la descomposición del todo en sus partes; presentando, en esta dirección, al todo como la educación y a sus partes como la práctica educativa, su *telos*, el cómo lograr este *telos* a través de la enseñanza de la filosofía y, a su vez, el cómo se establece una posibilidad de esta —de la enseñanza de la filosofía— a través de la comprensión y puesta en práctica de los juegos de lenguaje. Este camino recorrido puede ser comprendido, en un sentido de investigación filosófica, como un ejercicio de análisis interpretativo tanto de la práctica como de la reflexión educativa. De hecho, este punto de la interpretación toma especial relevancia como lo señala Flores (2018):

Desde el momento en que elegimos realizar una investigación, nos colocamos a nosotros mismos dentro de un marco referencial, a través del cual comprenderemos e interpretaremos todo nuestro estudio. Este marco también puede ser llamado epistemología (Ortiz Ocaña, 2015) o cosmovisión filosófica (Creswell, 2009) y es necesario que, lo primero que hagamos al arrancar una investigación sea explicitar todo lo que abarca. En el caso de una investigación fenomenológica y/o existencial, tendríamos que tomar en cuenta los fundamentos filosóficos, sean o no existenciales, pero que aportan a dicha epistemología; así como una actitud fenomenológica. (p. 18)

Empero, definir la investigación filosófica como un mero ejercicio de interpretación —sin decir que no contenga o se alimente en gran parte de este— es establecer un reduccionismo

epistemológico que no hace justicia a lo que ha sido presentado en las perspectivas planteadas. Si bien existe una parte considerable de interpretación, también se presenta análisis y relaciones entre conceptos, punto que podría considerarse más allá de la misma interpretación. Bien es cierto que, siguiendo esta perspectiva del énfasis hermenéutico —interpretativo—, se ha puesto de relieve, desde el comienzo, la búsqueda de explicitar los diversos puntos de expansión de la pregunta por la educación, pero este motivo no puede ser suficiente para centrar todo el análisis como ejercicio de interpretación.

Más allá del posible énfasis de interpretación en una investigación filosófica, las ideas y las relaciones entre conceptos propuestas establecen una categoría de entendimiento distinta: a través del razonamiento y el paso a conclusiones lógicamente válidas y prácticamente posibles. Es decir, más allá de la estructura y del edificio lógico de la presente investigación se está haciendo un llamado a una transformación de la comprensión de la educación como adiestramiento y repetición a través del direccionamiento y la autodeterminación posibilitados por la enseñanza de la filosofía. La particularidad de la investigación filosófica radica en su multiplicidad difícil de abarcar, como señala Díez (2021), de métodos y enfoques: histórico, hermenéutico, analítico, lógico, lingüístico, sociológico, antropológico, pragmatista, entre otros presentes en las diversas investigaciones y construcciones conceptuales filosóficas a lo largo del tiempo (Cfr. Díez Fischer, 2021, pp. 2-5). De hecho, en palabras precisas del autor se afirma, frente a la multiplicidad problemática de la investigación filosófica que:

En la lectura total de estos debates filosóficos sobre metodologías, que quizá son un método del debate o el debate como método, resuenan articulaciones inesperadas. Por ejemplo, las discusiones en el pragmatismo sobre la pretensión de universalidad del

método experimental redoblan en la crítica hermenéutica la misma pretensión. La cercanía entre imaginación y experimentación que propone el pragmatismo clásico bajo la figura del ensayo imaginario no deja de recordar a las variaciones imaginativas del método fenomenológico. La preocupación por los sesgos cognoscitivos de la epistemología naturalizada refleja la misma preocupación por los prejuicios que hay en las hermenéutica de Gadamer. Incluso, la tarea infinita de interpretación propuesta por Schleiermacher no deja de emparentarse con la tarea de reformulación constante que Foucault asume como gesto metodológico sobre su obra. (Díez Fischer, 2021, p. 5)

De esta manera, haciendo un recuento de las distintas ramas y énfasis posibles para la investigación filosófica, es posible afirmar que no existe una forma de definir o establecer un marco de referencia en concreto sobre las particularidades de este tipo de investigación. No obstante, sí es posible extraer una conclusión al respecto y esta radica en que la investigación filosófica, más allá de sus posibles visiones particulares dependiendo de la corriente y orientación —si es acertado el término—, presenta un panorama tanto general como específico para la comprensión de los conceptos o fenómenos involucrados, en este caso, la educación y la enseñanza de la filosofía. Y, justamente, en este sentido se ha presentado la investigación precedente que la convierte en un tipo bastante singular de investigación cuantitativa-filosófica, a través del análisis, descomposición y establecimiento de relaciones entre conceptos: educación, *telos*, autodeterminación, cuestionamiento y conocimiento de sí, emancipación, lugar de enunciación, forma de vida y juegos de lenguaje, por nombrar algunos de lo más relevantes.

Conclusiones

Uno de los autores mencionados con regularidad en las palabras precedentes, Ludwig Wittgenstein, al terminar su primer obra *Tractatus* y empezar el camino hacia las *Investigaciones*, texto fundamental en las palabras que han sido presentadas, establece la figura del símil de la escalera: quien lea las palabras podrá tirar la escalera²² y darse cuenta que nada de lo que se ha dicho tiene sentido, afirma el pensador vienés. En este caso particular, utilizando la misma figura metafórica, pero con un objetivo distinto es posible afirmar que quien ha subido la escalera que se presenta en el análisis filosófico de la educación en relación con la enseñanza de la filosofía puede, ahora, observar con mayor perspectiva la educación, las prácticas educativas y la comunicación como elemento clave en la transmisión y construcción del conocimiento.

La escalera, siguiendo la idea presentada en el párrafo anterior, ha tenido escalones determinados que han permitido comprender y analizar en perspectiva, tanto amplia — conocimiento y análisis general de causa y finalidad— como específica —posibilidad de la práctica en concreto a través de un concepto filosófico— a la educación. Las ideas concluyentes aquí alcanzadas y a continuación presentadas se plasman como una posibilidad e invitación a ir más allá de las palabras y el análisis teórico hacia la práctica educativa: una enseñanza de la filosofía que, reconociendo los lugares de enunciación y haciendo uso de los juegos de lenguaje para la comprensión, comunicación y transformación de la realidad y del contexto, permite el cuestionamiento de sí, del otro y del entorno en aras de un direccionamiento para la autodeterminación. Al respecto, se plantean visiones finales:

²² Véase *Tractatus* (2009) proposición 6.54 (p. 137)

1. El *telos* de la educación se ha planteado bajo la noción de direccionamiento hacia la autodeterminación
 - a. El concepto de direccionamiento, trabajado, analizado, planteado y puesto en contexto de comprensión específico presentad por Dewey se comprende como buen fin para la educación ya que permite la flexibilidad del proceso educativo, pero a su vez mantiene la posibilidad de la relación direccionado(s)-direccionador. La educación no es obligación determinada e indudable o instrucción inequívoca, por el contrario la educación es abrir la posibilidad a través del direccionamiento, pero no el establecimiento de un único camino a seguir o una exclusiva y total forma de pensar y comprender.
 - b. El direccionamiento, como su nombre bien lo indica, establece una dirección o bien a seguir o bien a perseguir. Sin embargo, al establecer el *telos* como direccionamiento por sí mismo está incompleta la idea: el direccionamiento debe ser ejemplo e invitación para el desarrollo propio del sujeto o, en otras palabras,
2. La enseñanza de la filosofía parte de la interrogación sobre sí desarrollando así también el cuestionamiento del entorno y del otro con el objetivo determinado de la emancipación tanto del orientado(s) como del orientador en el proceso educativo.
 - a. La filosofía se comprende a través de las nociones de *gnóthi seautón* y *epimeleia heautau* ya que estas nociones clásicas, retomadas por Foucault para el mundo contemporáneo, describen la esencia de esta: la inquietud, que surge del asombro, la sorpresa y la capacidad racional del ser humano permite el cuestionamiento de sí, del entorno y del otro. Este cuestionamiento es el

fundamento tanto de la filosofía como de su enseñanza: la enseñanza de la filosofía es el direccionamiento hacia dicho objetivo.

- b. El cuestionamiento de sí, del otro y del entorno —y por extensión el conocimiento o, al menos, investigación de estos ámbitos— no puede quedarse únicamente en la contemplación intelectual: se necesita un complemento vital. Al referirse a la idea de vital, en este sentido, se hace referencia a las nociones de la filosofía griega clásica presentadas: el conocimiento de sí es para tener una vida mejor, literalmente —recordando a Sócrates— saber es el único camino de vivir bien. El vivir bien, al caso particular, se ha presentado bajo la noción de vivir en libertad. Por ende, el objetivo de la filosofía —y por extensión de su enseñanza— es direccionamiento, cumpliendo así igualmente con el el buen fin de la educación, hacia la emancipación. Comprendiendo a la emancipación como la práctica de la libertad.
3. La enseñanza de la filosofía necesita pensarse a través de la subjetividad y no como un conocimiento erudito: vivir bien. La forma de enseñar filosofía se concibe como establecer relaciones entre subjetividades —caracterizadas por el lugar de enunciación— a través de la capacidad del entendimiento en un contexto de significación, es decir, juego de lenguaje determinado.
 - a. El lugar de enuncia determina tanto el contexto comunicativo como la forma de interpretar, comprender y “leer” la realidad en tanto que mundo que rodea —o entorno—. A pesar de ser una noción, en primera instancia, sociológica e histórica para reivindicar las llamadas “epistemologías del sur”, se establece

como una condición de posibilidad para el desarrollo de la subjetividad. Así, si el desarrollo de la subjetividad surge de necesidad del direccionamiento y la búsqueda de la emancipación (*telos* emancipador), entonces el punto de partida de la enseñanza de la filosofía —y por extensión de cualquier ejercicio educativo— es el lugar de enunciación.

- b. La forma de sentar la base de la comunicación entre subjetividades, establecida su posibilidad de desarrollo a través del lugar de enunciación —directamente ligado con la noción de forma de vida— y por ende de la educación y la enseñanza de la filosofía es a través de los juegos de lenguaje. Comprendidos estos, a su vez, como el contexto de significación de las palabras utilizadas en los discursos que permiten el desarrollo y emancipación del sujeto que ha sido direccionado. Los juegos de lenguaje permiten enseñar filosofía y, por ende cumplir con el *telos* de la educación, en tanto que se establecen reglas, condiciones, excepciones, determinaciones y significados internos del juego a través de la construcción conjunta —entre direccionador y direccionado(s)— del tablero o contexto comunicativo.

Finalmente se abre una posibilidad más amplia para la enseñanza de la filosofía después de la construcción y análisis teórico presentado a lo largo de las páginas precedentes. Bien lo sentenció Marx (2004) en su tesis #11 sobre Feuerbach: “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*”. En una reconsideración extrema, pero aplicada al contexto del *telos* de la educación y el cómo para la enseñanza de la filosofía, de la frase enunciada por el pensador alemán, podría afirmarse: algún filósofo ha analizado —y, como se vio en la posibilidad de la investigación filosófica, también

interpretado— la educación a través de su *telos* y los juegos de lenguaje, pero de lo que se trata ahora es de transformar la enseñanza de la filosofía para cumplir con el cometido que se ha presentado.

Así, terminando el recorrido, se presenta la posibilidad y extracción tanto conceptual como práctica e investigativa del presente trabajo: abrir el campo para completar un sistema de enseñanza y aprendizaje de la filosofía a través de juegos de lenguaje determinados quizá a través de preguntas problematizadores o de resolución de problemas o, incluso, de construcciones pedagógicas interdisciplinarias con sus reglas, movimiento, jugadores y, sobre todo, significados determinados. De esta manera, el análisis e investigación filosófico de la educación ha permitido abrir un camino tanto teórico como práctico para la enseñanza de la filosofía, al menos solo de la filosofía en primera instancia y ya más adelante estará por verse.

Bibliografía

Aguilera Ramírez, L. E., & De los Santos Domínguez, E. (2018). Continuum entre dos formaciones discursivas: del discurso tradicional al discurso neoliberal sobre ser profesor. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, 81-97.

Biletzki, A., & Matar, A. (2021). Ludwig Wittgenstein. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 ed.): Metaphysics Research Lab, Stanford University.

Adorno, T. W. Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata SL, 1998.

Arendt, H., Romero, J. M., & Bayón Cerdán, J. (1993). La crisis de la educación.

Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco* (J. L. Calvo, Trad.). Alianza.

Aristóteles. (1998). *Metafísica* (M. G. Yebra, Trad.). Gredos.

Buitrago, W. F. H., & Soler, F. F. (2015). Reflexiones teleológicas sobre la educación en perspectiva kantiana. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*(18).

Bohman, J., Flynn, J., & Celikates, R. (2021). Critical Theory. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Metaphysics Research Lab, Stanford University.

Carter, I. (2022). Positive and Negative Liberty. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Metaphysics Research Lab, Stanford University.

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores.

Destauriers, J. P. (1996). Investigación cualitativa: definición y ámbito (M. A. Gómez Mendoza, Trad.). Univalle.

Dewey, J. (1960). *La educación hoy*. Losada.

Dewey, J. (1986). *Experience and education*. The educational forum,

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*.

Ediciones Morata.

Díez Fischer, F. (2021). Métodos y metodologías en la investigación filosófica. *Escritos*, 29(62), 1-5.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. G. d. Camino, Trans.). Siglo XXI.

Foucault, M. (2007 [1982]). *La hermenéutica del sujeto*. (H. Pons, Trad.) Bogotá: Fondo de Cultura.

Fraga, E. (2015). Walter Mignolo. The community between language and territory. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 167-182.

Flores, G. M. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial*, 17, 17-23.

Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse* (Vol. 4). Grupo Planeta (GBS).

Gutting, G., & Oksala, J. (2022). Michel Foucault. In E. N. Z. a. U. Nodelman (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2022 ed.): Metaphysics Research Lab, Stanford University.

Hobbes, T. (2017). *Leviatán o la materia, forma y poder de una República*. In. México: Fondo de Cultura Económica.

Jurado, E. Á. R. (Ed.). (2003). *Apología de Sócrates: Fedón*. Editorial CSIC-CSIC Press.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Marion, M. (1998). *Wittgenstein, finitism, and the foundations of mathematics*. OUP Oxford.

Marrades, J. (2014). Sobre la noción de “forma de vida” en Wittgenstein. *Agora: papeles de Filosofía*, 33(1).

Marx, K., & Engels, F. (2004). *Tesis sobre Feuerbach*. El Cid Editor.

- Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. *Catalog of museum exhibit: Modernologies*, 43.
- Mignolo, W. D. (1995). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista chilena de literatura*(47).
- Mignolo, W. D. (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula rasa*(3), 47-72.
- Nieli, R. (2016). *Wittgenstein: From mysticism to ordinary language: A study of Viennese positivism and the thought of Ludwig Wittgenstein*. SUNY Press.
- Pleasants, N. (2008). Wittgenstein, ethics and basic moral certainty. *Inquiry*, 51(3), 241-267.
- Radford, L. (2012). Education and the illusions of emancipation. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1), 101-118.
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación* (Vol. 1). Ediciones Ambulantes.
- Säfström, C. A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-209.
- Williams, T. D., & Bengtsson, J. O. (2022). Personalism. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 ed.): Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Wittgenstein, L. (2009a). *Investigaciones filosóficas* (Alfonso García Suárez y C Ulises Moulines, trad). Gredos.
- Wittgenstein, L. (2009b). *Tractatus Logico-Philosophicus* (Jacobo Muñoz Veiga y Isidoro Reguera Pérez). Gredos.