

ISSN 1973-3003, XIV, 2016

# **laNOTTOLAdiMINERVA**

## **Journal of Philosophy and Culture**

i n t e r n a t i o n a l s e c t i o n

A place of academic reflection and speculative  
writing on the international philosophical,  
humanistic and scientific scene

**laNOTTOLAdiMINERVA**  
**Journal of Philosophy and Culture**  
ISSN 1973-3003

**Publisher**

Cultural Association Center Leone XIII  
[www.leonexiii.org](http://www.leonexiii.org)

**Electronic edition**

[http://www.leonexiii.org/centrocult\\_nottola.htm](http://www.leonexiii.org/centrocult_nottola.htm)

**Editor-in-chief**

Marco Moschini

Department of Philosophy, Social Sciences, Humanities and Education  
University of Perugia  
P.zza Ermini, 1  
06122 Perugia  
marco.moschini@unipg.it

**Editor and scientific committee person in charge**

Marco Casucci

Department of Philosophy, Social Sciences, Humanities and Education  
University of Perugia  
P.zza Ermini, 1  
06122 Perugia  
marco.casucci@unipg.it

**Editorial board**

María Josefina Ovelar de Benítez (National University of Concepción, Paraguay)  
[secgral@unc.com.py](mailto:secgral@unc.com.py)

Marco Visconti (University of Perugia, Italy)  
[marco.visconti@studenti.unipg.it](mailto:marco.visconti@studenti.unipg.it)

Pavao Žitko (University of Perugia, Italy; University of Zagreb, Croatia)  
[pavao.zitko@studenti.unipg.it](mailto:pavao.zitko@studenti.unipg.it)

**Scientific committee**

Daniel Arasa (Pontifical Athenaeum of the Holy Cross, Rome, Vatican City)  
Concepción Bados Ciria (Autonomous University of Madrid, Spain)  
Mariano Bianca (University of Siena, Italy)  
Luigi Cimmino (University of Perugia, Italy)  
Gianfranco Dalmasso (University of Bergamo, Italy)  
Boris Gunjević (Westfieldhouse College, Cambridge, United Kingdom)  
Markus Krienke (University of Lugano, Switzerland)  
Massimiliano Marianelli (University of Perugia, Italy)  
Letterio Mauro (University of Genoa, Italy)  
Juan Manuel Moreno Díaz (University of Seville, Spain)  
Giuseppe Nicolaci (University of Palermo, Italy)  
Boško Pešić (Università J. J. Strossmayer, Osijek, Croatia)  
Paolo Piccari (University of Siena, Italy)  
Clarito Rojas Marín (National University of Concepción, Paraguay)  
Danijel Tolvajčić (University of Zagreb, Croatia)  
Furia Valori (University of Perugia, Italy)  
Martin Zlatochlávek (Charles University, Prague, Czech Republic)  
Silvano Zucal (University of Trento, Italy)  
Edoardo Mirri (University of Perugia, Italy) +

***Reflections on Education***

*Table of contents*

*International project presentation*.....1

Editorial board

*Introducción al proyecto internacional de «La nottola di Minerva»*.....2

Marco Viscomi, University of Perugia, Italy

*Linee di interpretazione per una educazione filosofica in Edoardo Mirri*.....5

Martino Bozza, University of Trento, Italy

*El enfoque de competencias en el currículo de Matemáticas de la Educación Media. La perspectiva docente sobre su implementación*.....18

Jorge Daniel Mello Román, Universidad Nacional de Concepción, Paraguay

*La enseñanza del Derecho del Trabajo en España. Aspectos críticos*.....29

Juan Manuel Moreno Díaz, Escuela Universitaria Francisco Maldonado de Osuna, Universidad de Sevilla

*La filosofía como herramienta pedagógica y formadora de sujetos éticos: el caso del estoicismo*.....61

Manuel Quiceno, Universidad del Valle, Colombia

*Il non-detto heideggeriano sulla pedagogia*.....72

Marco Viscomi, University of Perugia, Italy

*Religione come cifra educativa in Karl Jaspers*.....91

Pavao Žitko, University of Perugia, Italy; University of Zagreb, Croatia

## *International project presentation*

### **Editorial board**

This issue of the magazine opens a new chapter in a long and fruitful management of this place of reflection and philosophical writing. The profitable collaboration with the most prestigious European and South American universities has led to the establishment of a rich international study network having as its task philosophical analysis of the metaphysical and ontological notions in contemporary philosophical thought.

The scientific committee of the magazine has arrived with the attendance of the large number of new evaluators, ensuring continuity in the rigorous acceptance process of the published contributions. This collaboration was initially born from the university contact between the academics from Europe and South America and remains open to the future enlargements.

The intention is to build, from this first successful attempt of cooperation, a platform of research and study among professors, researchers and scholars interested in the dialogue between human sciences and other fields of knowledge, compatible with the deepening of the different areas of culture. The question, which represents the point of conjunction between the proposed studies, is education in action as the essential relation between the theoretical elements and the practical forms of development and realization of didactic processes.

Perugia,  
June 27<sup>th</sup>, 2017

## *Introducción al proyecto internacional de «La nottola di Minerva»*

**Marco Viscomi**

Con esta nueva edición, la revista de «La nottola di Minerva» se abre a una colaboración internacional entre Europa y América. Esta colaboración, que se mantiene abierta a futuras sinergias de la misma naturaleza, nace del encuentro de las Universidades de Sevilla (España) y de Concepción (Paraguay) con investigadores de la Università degli Studi di Perugia. La intención es de construir, a partir de este primer exitoso intento de cooperación, una plataforma de investigación y de estudio entre profesores, investigadores y estudiosos interesados en el diálogo entre las ciencias y la ciencias humanas, según el enfoque que se acerca a una sensibilidad filosófica profunda. Este proyecto inicia inspirándose en un tema muy importante, ya desde hace mucho tiempo investigando en las aportaciones previamente aparecidas en la Revista. El tema aquí elegido se cruza directamente con los intereses apropiados de los que contribuyeron a la preparación de este trabajo. La cuestión, que en este lugar representa el punto de conjunción entre los estudios propuestos, es la educación en acción, es decir la relación esencial entre los elementos teóricos y las formas prácticas de desarrollo y de realización de los procesos educativos.

Las aportaciones recogidas en italiano y en español, e introducidas por resumen y palabras claves en inglés, ofrecen algunas miradas interdisciplinares que tocan los dos diferentes frentes, teóricos y prácticos, acerca de la educación. Lo que queremos proponer es una reflexión capaz de poner luz y estimular el desarrollo de la mutua interacción entre estos dos componentes del proceso educativo, exactamente a partir del estudio en común llevado a cabo sobre este tema y articulado en el contexto de la colaboración internacional, que precisamente está propuesta en este nuevo papel de “La nottola di Minerva”. Lo que se va a hacer es, de hecho, una reformulación del Comité Científico y de las directrices de la investigación: aprovechando de la contribución de universidades importantes a nivel internacional y de ilustres profesores de las

universidades de Sevilla y Concepción, hay que ampliar el grupo de trabajo de la Revista, enriqueciéndola con la presencia de académicos de alto nivel y con sus preciadas contribuciones a la conjunta actividades de investigación.

Consideremos ahora brevemente las aportaciones aquí recogidas y clasificadas simplemente por orden alfabético de los autores.

El necesario intento de honrar la memoria de Edoardo Mirri ha inspirado el ensayo de Martino Bozza. El artículo tiene como objetivo demostrar cómo la filosofía, ejercida en su pureza, pudiera ser considerada “intempestiva” e “inútil”. Sin embargo, estos atributos son aquí privados por el autor, que sigue fielmente las enseñanzas de Mirri, de sus residuos de sentido negativo y asumen un tono de originalidad, contextualizado en algunos de los más grandes autores de la historia de la filosofía. Esta hermenéutica del pensamiento en su ejercicio más puro quiere sacar a la luz toda la capacidad de Edoardo Mirri de vivir la filosofía como una verdadera actividad educativa.

El ensayo de Jorge Daniel Mello Román desarrolla una reflexión muy detallada y exhaustiva sobre la implementación del currículo de Matemáticas en la Educación Media en Paraguay. Aquí se presta especial atención a los fundamentos teóricos y prácticos del modelo pedagógico esencial para la enseñanza de las disciplinas científico-matemáticas. El estudio se llevó a cabo en el departamento de Concepción, Paraguay, durante el año 2015, e incluye una amplia gama de datos y de proyecciones, útiles para evaluar el real impacto práctico de las propuestas teóricas en campo pedagógico y educativo. Trabajando con los conceptos clave de la competencia y capacidad, los temas que se tratan enfatizan los esfuerzos del Ministerio de Educación y Cultura para la introducción del enfoque por competencias en las aulas de Educación Media, en general, y de la disciplina de Matemáticas, en particular.

En el estudio de Juan Manuel Moreno Díaz se profundiza la metodología de la enseñanza del Derecho del Trabajo, llevado a cabo en el contexto de la Universidad de Sevilla, precisamente en el Centro de Estudios Universitarios “Francisco Maldonado” de Osuna. La estructurada argumentación de este ensayo se inicia con las directivas que nacen con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y va más allá de ellas, moviéndose en dirección de la propuesta de una formación profesional polivalente impartida a los estudiantes de Derecho. Esta amplia formación básica, se apoya aquí, permitirá a los estudiantes de dirigir libremente y conscientemente sus cursos de estudio y formación, combinando los conocimientos teóricos de los códigos legales con una formación práctica continua dirigida por los profesores de los cursos.

Con la contribución de Manuel José Quiceno Bejarano se aborda el problema de la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la sabiduría estoica. Contextualizando el conocimiento y la práctica de la virtud, orientada en la dirección de la realización subjetiva humana, el autor argumenta sobre la escuela estoica de la antigüedad griega y latina que sería capaz de

educar sujetos éticos. A partir de esta consideración particular de la escuela filosófica del estoicismo, se observa como la filosofía en su conjunto consiste en una “herramienta pedagógica”, que siempre se convierte en un fin pedagógico específico: educar - directamente o indirectamente que sea - los individuos humanos capaces de discernimiento moral y ético, orientada a la consecución de la virtud. Siguiendo la enseñanza estoica, Quiceno apoya precisamente la virtud como enseñable, practicable hasta el punto de convertirse en la naturaleza misma de la persona virtuosa y, en definitiva, en sinónimo de felicidad.

En mi ensayo se intenta exponer la concepción implícitamente expresada por Martin Heidegger sobre el tema de la pedagogía. Aunque este filósofo nunca ha tratado esta cuestión de manera profundizada, entre las líneas de su meditación se puede sin embargo entender como, según él, la pedagogía no se refiere sólo a procesos políticos o a referencias éticas. El proceso formativo de los seres humanos - se argumenta aquí - de hecho, se entrelaza con la verdad del ser mismo, separándose de la dimensión meramente humanista y metafísica sobre el ser humano y sus procesos de formación. El desafío filosófico que surge del legado de Heidegger es concebir precisamente la educación como un problema teórico y práctico, que se refiere al núcleo esencial del ser humano, entonces, su vínculo con el fundamento de la realidad, lo que Heidegger llama “el ser mismo”.

El ensayo de Pavao Žitko profundiza el significado jaspersiano de “cifra” en relación a la función educativa de la religión. En la propuesta del filósofo alemán, reconstruye Žitko, la cifra consiste en una figura que se refiere a la Trascendencia del principio, que nunca aparece agotable en una única manifestación positiva de la realidad. En la medida en que cada realidad individual consiste en una figura del fundamento, que funda la realidad toda como un conjunto, también la religión posee el carácter de figura de la Trascendencia, de la verdad del ser. La religión, en particular, constituye una afirmación positiva de la modalidad en que el hombre se relaciona con la Trascendencia en términos religiosos. Siendo educados para ver en la religión una figura de Trascendencia, se puede comprender como ninguna afirmación positiva de lo religioso nunca puede pretender poseer su “sujeto” (Dios), siendo más bien Él - como Verdad y Trascendencia - quien posee el hombre y todo su proceso de educación.

Perugia, 21 giugno 2017

## *Linee di interpretazione per una educazione filosofica in Edoardo Mirri*

**Martino Bozza**

University of Trento, Italy

### *Abstract*

This work is inspired by the intention of honoring Edoardo Mirri's memory. The article highlights that pure philosophy can be considered "unfashionable" and "useless" but those attributes are deprived of any residual negative meaning and assume a tone of originality, caught in some of the major authors in the history of the philosophical thought. This particular hermeneutic, in its purest version and form, wants to bring to light all Edoardo Mirri's ability to live philosophy as an authentic educational activity.

### *Keywords*

Pedagogy, Nietzsche, Memory, Critical Ontology

### *Abstract (it.)*

Il doveroso intento di onorare la memoria di Edoardo Mirri ha ispirato il presente lavoro. L'articolo si propone di evidenziare come la filosofia esercitata nella sua purezza possa essere considerata “inattuale” e “inutile”, tali attributi vengono privati dall'autore di qualsiasi residuo di accezione negativa e vanno ad assumere un tono di originalità, colto in alcuni dei maggiori autori della storia della filosofia. Questo ermenutica del pensiero nel suo esercizio più puro vuole portare alla luce tutta la capacità di Edoardo Mirri di vivere la filosofia come una autentica attività formativa.

### *Parole chiave*

Pedagogia, Nietzsche, Memoria, Ontologia critica

Poco più di un mese fa Edoardo Mirri ci ha lasciati. Ha lasciato l'amata moglie, i parenti, gli allievi, gli amici. Per tutti coloro che hanno conosciuto l'uomo oltre che l'accademico si è trattato di un momento di grande tristezza, non potere sentire più la sua voce serena e accogliente, non poter più avere il privilegio di ascoltare il suo sterminato sapere trasmesso attraverso la sua capacità di rendere anche i concetti più complessi accessibili a tutti, non poter più vedere la sua testimonianza di persona buona e attenta agli altri, sono solo alcuni dei motivi che rendono la sua assenza un vuoto incolmabile.

Mancherà alla filosofia italiana un grande sapiente, mancherà agli allievi un grande maestro, mancherà a questo Paese un grande uomo.

Quello che possiamo e che ci sentiamo in dovere di fare è onorare la sua memoria. L'auspicio è dunque che questo sia solo il primo di tanti lavori che possano rendere tutto il merito al filosofo e all'uomo attraverso quello che è stato il suo insegnamento di una vita: pensare e pensare con la filosofia verso le massime vette che il pensiero può raggiungere. Ogni studioso, allievo, studente che abbia conosciuto Edoardo Mirri avrà saputo cogliere la sua interminabile volontà di essere in perenne ricerca e in continuo dialogo per rendere esplicito, chiaro a tutti senza titubanze quello che è l'oggetto più alto della ricerca: la Verità. E questa volontà di attuare un pensare alto che possa giungere al massimo delle potenzialità umane è stata sempre perseguita da Edoardo Mirri con quella purezza d'animo, con quella mansuetudine di coscienza, con quel trasporto sapienziale che oggi possono e devono essere pietre di paragone per chiunque voglia dedicare il meglio di sé alla ricerca e allo studio.

Ecco allora che dedicarsi ora al suo pensiero, alla sua opera diviene l'esercizio naturale per chi ha avuto la fortuna di conoscere la ricchezza del suo sapere; niente di quello che ha detto e scritto Edoardo Mirri può andare perduto. Questo rappresenta davvero il primo passo per rendere onore a lui e alla filosofia stessa.

In questo lavoro si vuole iniziare a celebrare la grandezza dell'accademico e dell'uomo insieme, attraverso la considerazione di un tema del tutto originale: il valore educativo della filosofia. Affrontare quindi in questa sede il tema dell'educazione nel filosofare di Edoardo Mirri significa attuare insieme un'opera ermeneutica e commemorativa; ermeneutica perché non vi sono opere specifiche che riguardino direttamente il tema dell'educazione e quindi si dovrà procedere attraverso un approccio del tutto interpretativo ad alcuni scritti di Edoardo Mirri; commemorativa perché andare a riflettere sul tema dell'educazione in Edoardo Mirri significa andare a riflettere sulla sua vita di docente, di maestro e di una persona che, pur non parlando quasi mai in maniera esplicita dell'argomento, ha sempre posto al centro del proprio essere e del proprio fare l'intenzionalità educativa.

Procedendo con ordine, ora, si cercherà di evidenziare la peculiarità che

Edoardo Mirri riconosce alla filosofia nel suo esercizio, si farà pertanto riferimento allo scritto *Modernità o inattualità del filosofare* del 1993<sup>1</sup>. Dall'analisi di questo scritto si evidenzieranno i motivi fondamentali dell'autentico fare filosofia e si andranno quindi a delineare le caratteristiche intrinsecamente pedagogiche che l'esercizio del filosofare porta in dote.

*Modernità o inattualità del filosofare* è stato ripubblicato nel 2006 nella raccolta *Pensare il medesimo*, prodotta in onore di Edoardo Mirri nel momento in cui l'accademico si congedò dall'insegnamento universitario; nel presente lavoro ci si riferirà alla pubblicazione del saggio in tale raccolta<sup>2</sup>.

Edoardo Mirri incentra la meditazione di questo saggio sul significato profondo del filosofare, ci si deve quindi concentrare sul tema dell'inattualità dell'autentico pensare filosofico, in realtà però il riferirsi a tale concetto conduce immediatamente all'elaborazione di un contenuto a lui familiare: la filosofia autentica, nella sua inattualità è una dottrina primariamente "inutile". Questo della "inutilità" della filosofia è un concetto espresso da coloro che hanno rappresentato due riferimenti nel cammino di pensiero di Edoardo Mirri: Pantaleo Carabellese e Teodorico Moretti-Costanzi. Il primo è l'autore sul quale Mirri si concentrò a partire dal lavoro di studente per la tesi di laurea e in seguito saranno molti gli scritti in cui l'accademico perugino prenderà in considerazione il pensiero di Carabellese, il secondo invece costituisce la guida, il riferimento e il dialogo di una vita per Mirri. In effetti in questo breve ma denso scritto, che qui prendiamo in considerazione, Mirri si riferisce necessariamente a entrambi i filosofi verso i quali ha tale debito di ispirazione, ma non sono loro due gli unici ad essere citati. Mirri in questo saggio attua un vero e proprio percorso nella storia della filosofia che lo porta ad indicare tutti coloro che, in diverso modo, si sono dedicati alla definizione della filosofia come inattuale, o meglio ancora della filosofia nella sua costitutiva inutilità.

Il punto da cui prende avvio l'indagine in questione è proprio quello che interessa in tale sede: la filosofia è insegnabile e può essere insegnata? Spunto per tale interrogativo è l'opera di Schopenhauer *Filosofia delle università* riedita in Italia nel 1909 da Carabba con introduzione di Giovanni Papini e nel 1990 con saggio introduttivo di Anacleto Verrecchia. Nell'una e nell'altra edizione ciò che muove la riflessione di Mirri sono le due introduzioni, entrambe volutamente critiche nella considerazione della conciliazione di filosofia e professione universitaria. Tale veemenza critica rilevata negli scritti introduttivi presi in considerazione, secondo Mirri, va ad offuscare la vera questione che è sottesa all'opera di Schopenhauer: ciò che dovrebbe interessare è cosa realmente sia la filosofia e come debba essere conciliata con un suo carattere

<sup>1</sup> Pubblicato in AA. Vv, *Metafsica e Modernità. Studi in onore di Piero Fagiotto*, a cura di F. CHIAREGHIN e F. MARCOLUNGO, Editore Antenore, Padova 1993, pp. 449 – 463.

<sup>2</sup> E. MIRRI, *Pensare il medesimo. Raccolta di saggi*, a cura di F. VALORI e M. MOSCHINI, ESI, Napoli 2006, pp. 535 – 544.

contraddistinguente, ovvero la non insegnabilità. Dice infatti Mirri: «Perché il motivo di tale incompatibilità Schopenhauer lo poneva molto al di sotto della polemica, come sua radice nascosta: vale a dire nell'essenza stessa della filosofia, e quindi anche nella qualità dei suoi caratteri di fondo. L'operetta di Schopenhauer, in altre parole, era assai più il delineamento dell'essenza della filosofia e di uno dei caratteri che gliene derivano, la non insegnabilità».<sup>3</sup> Se dunque si entra nel dettaglio della materia della filosofia si comprende subito che essa, così come è intesa da Schopenhauer, è costitutivamente metafisica, intesa non tanto come la scienza degli oggetti che trascendono l'esperienza, ma soprattutto come modalità di approccio sapiente al piano ultrasensibile dell'eternità, in antitesi con la dimensione transeunte in cui l'uomo è posto. Così la dimensione storica appare come momento dell'apparenza, mentre il momento della filosofia, che conosce con l'idea, disvela la sfera di realtà più autentica, la sfera di una ulteriorità.

In tale maniera Schopenhauer va a porsi in quell'orizzonte filosofico a cui appartengono tanti giganti della storia della filosofia come Platone, Eraclito, Parmenide e, in maniera differente, anche Spinoza e Hegel. Mirri ammette senza titubanze questa tradizione che accomuna coloro che hanno saputo inquadrare due livelli di realtà: «In questa concezione Schopenhauer era certamente l'erede di una lunga tradizione “sapienziale” che risaliva almeno a Platone (dal quel egli stesso dichiarava di derivare una “metà” del suo pensiero), ma forse, prima ancora, alla grande filosofia malamente detta “presocratica”, a Eraclito e a Parmenide soprattutti, che su ciò hanno detto veramente “il medesimo”; una tradizione nella quale, nell'epoca moderna, hanno una collocazione di primo piano anche pensatori che a Schopenhauer apparivano solo in parte congeniali, come Spinoza, o ripugnavano affatto, come Hegel».<sup>4</sup> Questo il solco della tradizione che Mirri prende come riferimento per il filosofare autentico. E proprio questo carattere di autenticità rivela quella che è la radi tale sapere: l'amore incondizionato per la ricerca della Verità. Non possono esserci secondi fini, nessun altro movente può esser tale da sollecitare uno studio, un pensare che vada a cercare quanto di più alto possa esser perseguito. Proprio perché orientata alla ricerca di ciò che di più alto vi è, e quindi rivolta totalmente verso quella sfera di comprensione che è inerente al livello più alto di realtà a cui l'uomo sente di appartenere, la filosofia, così intesa, non non può essere dottrina proficua per i bisogni umani del qui ed ora.

La filosofia è totalmente inadatta ad asservirsi e ad essere strumentale alle questioni del finito. Proprio per questo motivo l'attributo di fondo che occorre riconoscere a un tale tipo di filosofia è quello della “inutilità”. Anche in questo passaggio Edoardo Mirri è molto diretto: «Così collocata, essa non può

3 E. MIRRI, *Pensare il medesimo. Raccolta di saggi*, op. cit., pp. 535 – 536.

4 *Ivi*, p. 536.

non manifestare come suo carattere di fondo – sul quale ora conviene dire qualcosa – quello della “inutilità”. Inutilità, si vuol dire, ai fini della vita e dei suoi bisogni: a questi essa non sa e non può soccorrere in nessun modo, mentre ad essi si piega di necessità la conoscenza del finito se non vuole annullarsi e scomparire del tutto».<sup>5</sup> Questa caratteristica che potrebbe, ad uno sguardo poco attento, apparire come un limite massimo della filosofia, in realtà costituisce il punto d'onore del più alto esercizio della filosofia. È infatti solo un pensare che non serve perché non è asservito a nulla che può assurgere ad essere autentico esercizio di razionalità alta e disinteressata. In fondo è una conseguenza logica della sua stessa definizione il fatto che la filosofia debba essere in un certo qual modo “inutile”, se la sua autenticità consiste nell'essere metafisica non vi può essere corrispondenza tra il suo utilizzo ed il mondo fisico dal quale la stessa filosofia cerca di elevarsi.

Insomma Mirri, in questo passaggio attraverso il quale descrive tutta l'arditezza dell'autentico filosofare, si richiama senza mezzi termini ad un “suo” autore, è infatti Pantaleo Carabellese colui il quale ha argomentato ampiamente sulla “divina inutilità” della filosofia. Edoardo Mirri, però, ritiene che questo carattere di “inutilità” della filosofia in realtà vada a contenere anche un significato ulteriore: se la filosofia è “inutile” allora sarà anche “inutilizzabile”. Questa accezione di inutilizzabilità forse è la vera chiave di volta per poter identificare la filosofia come un pensare libero, scevro da qualsiasi tipo di condizionamento umano.

Qui Mirri sottolinea con tale finezza terminologica che tra la filosofia e altre forme di pensiero si apre un abisso, ogni altro pensare può diventare riducibile agli scopi umani, ai bisogni, anche più biechi, che soddisfano gli esseri umani, la filosofia no. Ecco dalle fini parole dell'accademico perugino il ragionamento che conduce a stabilire la peculiarità della filosofia e soprattutto a stilare una differenziazione importante, quella tra filosofia ed ideologia: «ma in questa inesperienza dell'apparenza, in questa “inutilità” ai fini della vita è appunto la dignità della filosofia (altri potrebbe forse anche parlare di “astrattezza”, ritenendo “concrete” le vicende della finitezza): perché l’“inutilità” equivale a una “inutilizzabilità”: la filosofia non è utilizzabile a nulla, non può esser piegata a nessun fine ad essa preconstituito, che verrebbe ad esserne anche norma esterna e vincolante: è cioè assolutamente libera nei confronti dei disegni e dei progetti umani; non può assecondarne nessuno, come invece fa quella conoscenza finita che tanto spesso viene scambiata – o piuttosto spacciata – per filosofia, e che della filosofia è invece la negazione, l’“ideologia”: questa, caratterizzata tutta dalla capacità di servire ai fini preconstituiti degli uomini (sicché un’ideologia “perdente” è anche un’ideologia “falsa”; il nostro tempo può offrire la grande testimonianza di ciò), quella, assolutamente inservibile ad

---

5 *Ivi*, p. 537.

essi».<sup>6</sup> Ai fini del presente lavoro crediamo che questa citazione risulti particolarmente significativa: dalla lettura offerta da Mirri l'ideologia verrebbe istituita per servire agli uomini secondo fini precostituiti, mentre la filosofia non ha fini già stabiliti; l'ideologia, dunque, per esser compresa potrebbe essere meditata e interiorizzata dai singoli, ma allo stesso tempo potrebbe anche essere acquisita in maniera acritica, semplicemente in vista degli scopi per i quali è costituita, dall'altro lato la filosofia, per essere autenticamente un percorso di pensiero, dovrebbe essere vissuta integralmente ed interiorizzata, fatta propria, dal singolo che si mette in tale percorso di pensiero.

Questi rilievi da un punto di vista educativo hanno una rilevanza decisiva: di fatto seguendo la strada indicata da Mirri potremmo giungere alla conclusione che la filosofia, se vuole essere autenticamente meditata, vissuta, percorsa, ha sempre bisogno di un impegno che sia compiuto in prima persona, lo sforzo del pensiero è in definitiva la condizione che la disciplina va a richiedere ad ognuno che si incammini in questa via; se questo è vero, la filosofia allora rappresenta un momento costitutivamente educativo in quanto impone che per il suo esercizio ogni singola persona si metta in un cammino che ponga in discussione non solo il pensare ma l'essere stesso. Si tratta dunque di un cammino che non può indicare un traguardo già precostituito ma che vuole far mettere in gioco il singolo in uno sforzo di ricerca, che inevitabilmente conduce a modificare o a confermare la propria visione del mondo e di sé, in questo percorso, così, ciò che conta è il cammino oltre alla metà, il percorso che appunto può e deve essere considerato come un momento di autoeducazione e di coeducazione e nel quale la dinamica relazionale del dialogo e della socialità è una prerogativa del percorso stesso. Altro, dal punto di vista di Mirri, è invece un cammino che non comporti una adesione non finalizzata al cambiamento, da questo punto di vista viene appunto riportato l'esempio dell'ideologia per indicare proprio la possibilità di una adesione acritica e meramente utilitaristica.

Per la filosofia, se vuol essere autentica filosofia, il cammino che si impone è sempre quello di una adesione critica e di uno sforzo che implica un cambiamento per chi vuole essere nella filosofia. Da questo punto di vista davvero crediamo che rappresenti non una forzatura questa interpretazione della breve citazione, sopra presentata, di Edoardo Mirri, il saggio a cui ci si sta riferendo dice davvero molto di più di quanto sia semplicemente scritto. Anche perché attraverso il tema della “divina inutilità” Mirri riesce a trovare un *trait d'union* tra tutti quelli che sono gli autori della storia della filosofia che più sente vicini. In primo luogo, già lo dicevamo, c'è il riferimento a Caruellese. Il filosofo di Molfetta rappresenta una figura che nel panorama del Novecento ha saputo interpretare un'esigenza di tornare ad una filosofia che realmente si occupasse della ricerca della Verità, da qui l'intuizione di inquadrare il problema teologico

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*

come filosofia e sempre da qui l'inequivocabile collocazione di Carabellese che per Mirri deve essere considerato un autore sulla via della tradizione metafisica. Il merito che Mirri però riconosce a Carabellese va oltre questi punti: egli infatti è riuscito a dare alla filosofia la sua connotazione più appropriata anche grazie all'attributo della inutilità, se la filosofia è inutile essa non è strumentale per l'uomo, non è fatta per l'appagamento dei bisogni dell'uomo, essa non è un costrutto umano fatto per rispondere ad una esigenza, la filosofia nel suo condurre alla Verità ricorda all'uomo che è quella stessa Verità che contiene l'uomo medesimo.

Questa la sottolineatura dell'opera carabellesiana alla quale Mirri riconosce un grande merito: nell'epoca del trionfo della tecnica e del controllo dell'uomo su ogni esistenza, il filosofo di Molfetta ha saputo ricordare che non tutto è sotto il dominio dell'uomo, anzi è la coscienzialità dell'uomo ad essere contenuta nella Verità. Le parole di Mirri, in proposito, chiare come sempre: «Il fatto si è che la filosofia – diversamente da ogni altra conoscenza ma al pari dell'arte e della religione – non è in nessun modo finalizzata all’“uomo” e al suo “vivere”, né da questo propriamente deriva, non è “per” l'uomo e “dall’”uomo, come invece lo è esaustivamente ogni conoscenza scientifica ed ogni “ideologia”, bensì è “dalla verità” e “per la verità” (...) La lunga polemica che il Carabellese condusse contro l’“umanismo antropocentrico” (o “tolemaico” come spesso si ebbe a dirlo), che pone l'uomo a fondamento della verità anziché fondare su quest'ultima ogni attività della coscienza, dà precisa testimonianza del chiaro accorgimento che egli ebbe di tutto ciò, e dà altresì esatta indicazione di quale fosse la più profonda motivazione della dichiarata “divina inutilità” della filosofia».<sup>7</sup> In questo passo davvero si assapora la dedizione alla causa di una filosofia libera e aperta all'elevazione che Mirri ha portato avanti in tutta la sua opera e Carabellese è importante perché tra tutti gli autori che l'accademico perugino aveva conosciuto durante gli studi universitari era colui che meglio di altri aveva saputo coniugare una teoresi rigorosa con una apertura alla metafisica. Questo è proprio il rilievo con il quale Mirri stesso descrive il suo approccio a Carabellese nel saggio iniziale di *Pensare il medesimo*, dal titolo *Un cammino nella filosofia ripercorso nella memoria*, uno scritto nel quale l'accademico perugino descrive con la lucidità del saggio il suo percorso di vita nella filosofia.

Questo breve scritto sarà utilissimo per il percorso che in questo lavoro si sta affrontando e tornerà ancora ad essere citato, ma, ora, per tornare a Carabellese, ecco le parole con le quali Mirri ricorda la scelta di concentrare la propria attenzione sul filosofo di Molfetta: «Tra tutti gli autori studiati mi sembrò che particolarmente significativo e denso di teoresi fosse il Carabellese (...) In Carabellese trovai quanto il mio spirito di allora esigeva: una metafisica rigorosa, ma non intellettualistica, anzi aperta alle esigenze del sentimento

---

<sup>7</sup> *Ivi*, pp. 538 – 539.

religioso; l'indipendenza del filosofare “divinamente inutile” dalle cure dell’“odiernità” (che mi purificava dalle scorie crociane, storistiche e politiche che ancora portavo) l'aperta problematica libera da ogni preconcetto e da ogni dogmaticità, la discussione, dura ma serena, con le tesi dell'idealismo e soprattutto con le vane pretese dell’“umanismo”».<sup>8</sup> Un autentico maestro di pensiero dunque, che indica la via da seguire e che porta il giovane Mirri a fare una scelta, ad individuare una strada da sentire propria. Quando poco sopra si parlava del valore educativo della filosofia proprio questo si stava intendendo: condurre a compiere delle scelte. Il caso raccontato in prima persona da Mirri è esemplificativo di questa peculiarità della filosofia: un giovane che nella maturità dei propri studi, in maniera oculata fa una scelta, la compie proprio perché non tutte le strade per la Verità conducono a destinazione, ecco allora che emerge l'esigenza di una scelta, e si tratta di una scelta che condiziona la vita e la visione del mondo. Cosa altro esiste di più educativo che il portare a riflettere sulla propria strada da percorrere e sulla propria visione del mondo? In questo caso si evidenzia in maniera esplicita come la filosofia sia costitutivamente una disciplina formativa, la filosofia educa a fare scelte, e non scelte di impulso, ma scelte, come quella descritta da Edoardo Mirri, meditate e che determinano una strada per la vita. Questa l'esperienza vissuta e descritta da Mirri che dimostra la sua costante e perenne consapevolezza della dimensione educativa del filosofare.

Tornando al lavoro del 1992, Mirri nella sua meditazione sulla “inutilità” della filosofia che ha preso avvio da Schopenhauer, non può esimersi di annoverare Heidegger tra coloro che si sono dimostrati presenti nel descrivere tale caratteristica. Il filosofo tedesco infatti sia in *Che cos'è la metafisica* del 1929 ma soprattutto nella *Introduzione alla metafisica* si era concentrato in alcuni spunti di riflessione inerenti all'argomento. A proposito della *Introduzione alla metafisica* scrive infatti Mirri: «...dichiarò apertamente che la filosofia non è “utilizzabile” ai fini del vivere quotidiano “com'è delle conoscenze tecniche e di mestiere” né è “un sapere da potersi immediatamente applicare, come quello economico e quello in genere professionale, che di volta in volta si può apprezzare in base alla sua “utilità”»<sup>9</sup> e ancora aggiunge più avanti: «... si dà una motivazione assai interessante e convincente di questa costitutiva “inattualità” della filosofia, e al contempo dell’“inutilità” cui sopra si è accennato: la filosofia, vi si osserva, non appartiene alla quotidianità del vivere, anzi rispetto a questa è un che di assolutamente “straordinario”, uno “straordinario porre domande su ciò che è fuori-dell'ordinario”».<sup>10</sup> La filosofia va a collocarsi quindi, sia per l'oggetto, sia per la natura della domanda stessa da

8 *Ivi*, p. 16.

9 *Ivi*, p. 539.

10 *Ivi*, p. 540.

cui nasce la speculazione, al di fuori del finito, al di fuori di quell'ordinario che non sarebbe in grado non solo di rispondere alla domanda filosofica, ma anche di sostenere la presenza di questa domanda.

Mirri non aggiunge altro alle citazioni di Heidegger, di per se stesse già molti eloquenti nel dichiarare una tale esigenza di alterità per seguire la speculazione filosofica, ciò che sottolinea Mirri è come in due filosofi così differenti con Carabellese e Heidegger possa stabilirsi una tale similitudine. Ecco a questo punto che tale sottolineatura riporta la riflessione a quella profondità ermeneutica che la filosofia impone a chi la pratica, tale capacità fa comprendere ancora che il cammino del filosofo si compone attraverso un dialogo perenne con quella Verità che viene veicolata nel tempo anche in pensieri e persone così differenti. Ancora risuona così tra le righe il valore formativo della filosofia.

Il percorso nel quale Mirri conduce il lettore passa poi inevitabilmente per Nietzsche. Questi è colui che mette in guardia, se compreso nella sua interezza, da un rischio che la filosofia deve saper rigettare: la negazione del proprio tempo non deve condurre ad una aspettativa per un tempo futuro, per un'auspicata realizzazione impossibile nel tempo presente. Questo sarebbe l'errore di una soteriologia ingenua del reale. Non vi è attesa di compimento nella filosofia nella sfera del tempo, ma solo nell'ambito un oltrepassamento del tempo, questa la vera lezione di Nietzsche. Così infatti scrive Mirri: «Ciò a cui tende la lotta del filosofo contro il proprio tempo non è un tempo ulteriore né un impossibile ritorno ad un tempo passato, bensì è il "sopra" del tempo, il "soprastorico" di cui parla la seconda *Inattuale*, il "soprauomo" del *Così parlò Zarathustra* o, se si vuole, l'"eternità" che Zarathustra, nella sua caverna lontana dai tumulti di ogni "oggi", dice di amare e invita tutti ad amare».<sup>11</sup> Dalla breve citazione si comprende, seppure in maniera approssimata, quella che è l'interpretazione di Nietzsche che Mirri ha raggiunto: l'impianto teoretico che guida il percorso di pensiero dell'autore dello *Zarathustra* è il medesimo di coloro che in filosofia sono giunti a parlare di una elevazione ascetica. Questa la grande inattualità che pone di diritto Nietzsche all'interno di questa narrazione della filosofia "inutile" che Mirri sta illustrando. E immancabile culmine di questo percorso, dunque, non potrà che essere Teodorico Moretti-Costanzi, colui che è stato eletto come proprio maestro da Edoardo Mirri. Con Moretti-Costanzi la filosofia è volutamente e orgogliosamente "inutile" e altrettanto la filosofia è esercizio di pura inattualità. Non potrebbe essere altrimenti per un pensare che per essere autenticamente filosofico deve qualificarsi come ascesi, anche se, e Mirri tiene a sottolinearlo, un'ascesi non dal mondo ma piuttosto del mondo.

L'ascesi infatti in Moretti-Costanzi è l'esperienza dell'elevazione coscienziale che nulla esclude del mondo in cui l'uomo vive, ma che per essere

---

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 543.

tale deve invece redimere il mondo e riportarlo alla sua originarietà edenica. Questa esperienza di purezza assoluta avviene nella rarità di momenti privilegiati, di attimi di cristallizzazione edenica in cui l'esperienza dell'uomo nel mondo viene vista e vissuta con occhi nuovi: la vita, l'esistenza e gli enti vengono colte nella loro profondità ontologica e ricollocate là dove ambiscono a stare, nella zona d'essere pneumatica che solo la coscienzialità sapienziale riesce a cogliere. L'esito del percorso di pensiero morettiano, con il pronunciamento definitivo e ultimo della filosofia nella identificazione progressiva di sapienza e Cristianesimo come cristianesimo-filosofia non fa altro che acuire questa totale consistenza di inattualità della filosofia, anche se, in tal proposito, Mirri specifica come non ci sia mai questa accezione esplicita di inattualità in Moretti-Costanzi anche se può, molto intuitivamente, essere desunta: «Certo il tema dell'“inattualità” della filosofia propriamente non è stato mai trattato in maniera diretta dal Moretti-Costanzi; ma la qualificazione che egli dà del pensare filosofico come “ascesi” (...) la comporta inevitabilmente e “ad abundantiam” tanto da esonerasne anche una trattazione specifica».<sup>12</sup>

Questo percorso nella filosofia porta così Edoardo Mirri a dire cosa sia realmente la filosofia e quale sia il suo vero luogo di destinazione. In definitiva se dobbiamo riprendere l'interrogativo con il quale si era aperta la riflessione che poi è stata sviluppata si giunge a dover ammettere che la filosofia non possa essere insegnata ed impartita se deve essere poi cristallizzata in luoghi, momenti, autori che dovrebbero specificarla e delimitarla; sostiene infatti Mirri alla conclusione del suo ragionare che la filosofia : «nemmeno può essere in sé “moderna”, né “antica” né, tanto meno, “futura” (...) Tutti questi aggettivi si convengono bensì agli uomini che della filosofia e della sua sapienza sono stati via via gli inadeguati portavoce ed ai quali se ne attribuisce erroneamente la paternità (...) ma in nessun modo possono dirsi della sapienza e della filosofia che ne sostanzia: quelli vivono, o sono vissuti, o vivranno nel tempo (...) questa nulla dal tempo riceve e, per la sua “divina inutilità”, nulla gli offre, riconoscendone solo, sapientemente, l'inconsistente umbratilità, e conservandosi quindi, nei suoi confronti, eternamente “inattuale”».<sup>13</sup>

Allo stesso tempo però la filosofia deve potersi dare e rivelare agli uomini, infatti se si ritiene che la Verità si manifesti, allora la filosofia è proprio l'accadimento di questo darsi della Verità e non può che concretarsi attraverso delle “figure” che sono gli uomini nel loro pensare. In questo senso allora è necessario che la filosofia debba essere insegnata, senza lo stimolo al pensiero, indotto in forma dialogica da chi è in questo percorso, non vi sarebbe l'accesso alla filosofia, non vi sarebbe la possibilità di vivere e di sforzarsi in questo continuativo cammino di pensiero. Allora la filosofia più che semplicemente

---

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 543.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 544.

insegnata andrebbe prima di tutto vissuta, affinché attraverso quelle “figure” si manifesti la Verità per un disvelamento che non sarà mai completo ma che fungerà appunto da stimolo per chi si mette in quella ricerca; così Mirri conclude tale riflessione: «...se nella filosofia accade il rivelarsi della verità, questo rivelarsi avrà bensì le forme del tempo, com'è, di necessità, per ogni “figura”; ma questa non appartengono in nessun modo a ciò che nella filosofia si rivela, e che perciò non si esaurisce in nessuna delle “figure” in cui si presenta; nella quali si “cela”, pertanto, quando si rivela».<sup>14</sup>

Il cammino nella filosofia quindi si configura come un percorso che impegna il singolo che si mette nella condizione di vivere questa attesa dell'accadimento della Verità, ponendosi sulla strada per cogliere nella migliore maniera possibile questo darsi della Verità attraverso la filosofia. Questo cammino, lo abbiamo sottolineato, implica un impegno che è sia di pensiero, sia di essere, quindi in tale componente si avverte chiara la valenza formativa del momento filosofico. Tuttavia questo cammino per essere compiutamente una istanza formativa non può essere privato di una dimensione sociale, di un continuativo afflato dialogico. Questa caratteristica della relazionalità che la filosofia impone è messo in evidenza da Mirri in molti altri scritti; l'intenzione in questa sede è proprio quella di sottolineare la portata educativa che tutta l'opera di Edoardo Mirri, di fatto, assume, quindi si citerà ora uno dei tanti passaggi del suo scrivere che nelle sue opere lascia trasparire chiaramente, senza nemmeno il bisogno di una raffinata chiave di lettura ermeneutica, il richiamo alla centralità del mettersi in dialogo nel cammino della filosofia. Crediamo che da questo punto di vista sia particolarmente significativo il saggio del 1957 pubblicato in *“Rivista Rosminiana” Il significato dell'ascesi nella filosofia contemporanea*; nella trattazione di un tema così evidentemente teoretico quale è quello dell'ascesi, appunto descritto nel saggio, sembra davvero singolare, e quindi significativo, l'esplicitazione che Mirri vuole fare di questa portata collettivistica che presuppone l'elevazione ascetica.

Non si può pensare ad un compimento meramente solipsistico per l'uomo che vive nella filosofia, l'orizzonte è sempre quello di una elevazione del mondo e delle persone. Scrive infatti Mirri: «...in altri termini: la mondanità della coscienza richiede come sua condizione l'ammissione di una pluralità di persone che dialogando costituiscano un'esperienza sapida e persuasiva, e in essa si riconoscano molti. (...) Non nel conoscere, ma in quell'*experiri* che è essere, i molti si ritrovano come molti: i molti non sono altro che le molte esperienze, i corrispettivi della molteplicità dei gradi del personale ed autentico essere. (...) Così l'ascesi si ritrova come ritrovamento dei molti, intesi esistenzialmente come molte persone che, lungi dall'essere altri-da-me considerati oggettivamente in un processo che li accomunerebbe alle cose estranee, sono con-me, perché con me consistono nel nostro concreto dialogare.

---

<sup>14</sup> *Ibidem.*

E nel dialogo i molti si unificano: non che ciascuno nel dialogo perda le personali caratteristiche esistenziali, ma anzi in esso apporta la propria esperienza e il proprio essere. (...) L'unità delle molte persone è l'innalzarsi di esse ad una vita qualitativamente più intensa, è una riconquista, che le molte persone fanno, dello Stato di Grazia».<sup>15</sup> Le parole di Mirri dicono molto di come la filosofia che vuole farsi alta, che vuole essere ascesi, non possa comportare un processo solipsistico o elitario, il riferimento è sempre quello dei molti, l'orizzonte dialogico è il presupposto per ogni forma di autentica filosofia. Questo un altro dei punti decisivi che indicano l'istanza formativa che la filosofia ha sempre avuto per Edoardo Mirri: si cammina e si cresce solo nell'ottica del noi, anche dopo che la teoresi filosofica abbia impegnato in prima persona il singolo.

Ma oltre a questi, che sono rilievi prettamente particolaristici e sedimentati nelle opere di Edoardo Mirri, quello che veramente qui si vorrebbe mostrare è come nella sua interezza l'opera dell'accademico perugino abbia una intenzionalità educativa. Ci spieghiamo meglio, il filosofare ha rappresentato per Mirri, e continua a rappresentare negli allievi e in chi vive la filosofia, un percorso sempre in atto, l'esempio del maestro, per tutti coloro che lo abbiano conosciuto, e anche per chi sta scrivendo, non può essere ridotto a delle righe scritte nelle sue opere, ma tutta la vita di Edoardo Mirri ha rappresentato una maestosa testimonianza di questa devozione e di questo amore per una crescita che costantemente può avvenire attraverso il pensare e l'essere, attraverso la filosofia dunque. Niente allora può raccontare meglio questa storia che una narrazione e si tratta forse della narrazione più grande che Edoardo Mirri può raccontare: quella della sua vita.

Ecco che viene quindi in aiuto quel saggio introduttivo, di cui si è già fatta menzione, con il quale l'accademico perugino ha saputo raccontare il suo percorso di pensiero e che è posto all'inizio di *Pensare il medesimo*, opera dedicata al suo commiato dall'Università. In *Un cammino nella filosofia ripercorso nella memoria* Edoardo Mirri dice molto di questo costitutivo carattere formativo della filosofia, cercheremo di assaporarne alcuni estratti per cogliere questo suo messaggio di una vita. In primo luogo vogliamo mettere in evidenza la curiosità, la meraviglia che nascono dal primo rapporto con dei contenuti che muovono qualche cosa nell'animo, che accendono quel sacro furore, quella passione per il sapere, proprio questo è descritto da Mirri nel ricordo della sua estate della prima Liceo, era il 1946: «Nel giro di pochi mesi ho imparato quasi *ex novo* il greco (...), mi sono fatto abbastanza esperto nel latino (...), mi sono appassionato alla letteratura italiana e, soprattutto ho scoperto il senso della filosofia, che fino a quel momento mi era sembrata solo una vana chiacchiera».<sup>16</sup> I passi successivi che devono esser messi in evidenza sono quelli relativi ai maestri, a coloro che in un percorso di formazione svolgono il ruolo

---

15 *Ivi*, pp. 51 – 53 – 54.

fondamentale di stimolo, mai di risposta, che cercano di dare prospettive a quel desiderio di sapere, le guide di Edoardo Mirri sono uomini che realmente svolgono il ruolo di saper indicare delle vie da percorrere e così, nei diversi periodi della vita, fino alla maturità, queste figure saranno dei riferimenti ma soprattutto delle persone significative, ad iniziare dal docente del Liceo: «Non posso qui non ricordare l'importanza che, in quegli anni, ha avuto per me l'insegnamento dell'"italiano" da parte del mio professore di liceo Antonio Bernardini»<sup>17</sup>, per proseguire con l'accademico di riferimento all'università: «Ma il mio vero maestro, nell'università di Firenze, è stato Gaetano Chiavacci (...) Il maestro la commentava pagina per pagina, argomento per argomento, soffermandosi talvolta su singole parole, come certamente avveniva nelle "lectiones" delle università medievali: con profondità di pensiero e con un'eloquenza assai contenuta ma veramente affascinante»<sup>18</sup>, per arrivare infine al vero maestro di una vita, Teodorico Moretti-Costanzi: «Lo incontrai per la prima volta nella sua abitazione del "Palazzo", e ne ebbi un'impressione forte. Era il 2 ottobre 1954 e da quel giorno cominciò una lunga assidua frequentazione che si è protratta per più di trenta anni (sia pure con qualche inevitabile pausa) con colui che è stato il mio vero Maestro, tra molti entusiasmi e delusioni, mille consensi e dissensi, mille errori miei e correzioni sue; tutte, sempre e comunque, assai positive per me».<sup>19</sup>

Questa importanza dell'essere in perenne dialogo e in perenne moto di pensiero è per Edoardo Mirri il carattere che veramente contraddistingue la filosofia come disciplina che si fa vita e che struttura il percorso di crescita della vita. Il lascito che a suo tempo fece, alla conclusione del saggio in questione, risuona ora estremamente significativo per gli allievi e per tutti coloro che camminano su questo sentiero, è dunque affidato a chi proseguirà questa strada di teoresi il compito di continuare a camminare nel pensiero che forma e educa: «Ma certo l'esposizione più ampia e più distesa della mia teoresi sarebbe da rintracciare nei tanti corsi di lezione tenuti all'università di Perugia tra il 1965 e il 2000, che però furono affidati alla parola che si disperde e solo in minima parte lasciano traccia di sé in alcuni appunti preparatori manoscritti. Come del resto è giusto: perché il vero frutto della mia riflessione e del mio insegnamento (se mai uno ne è maturato) è quello il cui seme è stato sparso, non già negli scritti, ma nel ricordo, nell'affetto, nel valore dei miei discepoli»<sup>20</sup>.

---

16 *Ivi*, p. 12.

17 *Ibidem*.

18 *Ivi*, p. 15.

19 *Ivi*, p. 17.

20 *Ivi*, p. 32.

# *El enfoque de competencias en el currículo de Matemáticas de la Educación Media. La perspectiva docente sobre su implementación*

**Jorge Daniel Mello Román**

Universidad Nacional de Concepción, Paraguay

## *Abstract*

The implementation of the curriculum in the educational system requires of the different actors, and in particular of the teachers, apprehension of the theoretical and practical foundations of the pedagogical model and commitment to its realization. This research presents the antecedents of the competence approach in the Mathematics curriculum of the Middle Education and investigates the opinion of teachers about the curricular approach, the difficulties and the results of its implementation. The study is conducted in the department of Concepción, Paraguay, during the year 2015 and is based on quantitative measurements obtained through a questionnaire. The general assessment of teachers is the existence of difficulties in the implementation of the curriculum, the need for greater teacher training in the competence approach and permanent advice.

## *Keywords*

Education, Educational Model, Secondary Teacher, Mathematics Teaching

## *Resumen*

La implementación del currículo en el sistema educativo requiere de los diferentes actores, y en particular de los docentes, aprehensión de los fundamentos teóricos y prácticos del modelo pedagógico y compromiso con su realización. Esta investigación presenta los antecedentes del enfoque de competencias en el currículo de Matemáticas de la Educación Media e indaga la opinión de docentes sobre el enfoque curricular, las dificultades y los resultados de su implementación. El estudio se realiza en el departamento de Concepción, Paraguay, durante el año 2015 y se basa en mediciones cuantitativas obtenidas a través de un cuestionario. La valoración general de los docentes es la existencia de dificultades en la implementación del currículo, la necesidad de mayor formación del profesorado en el enfoque de competencias y asesoramiento permanente.

*Palabras clave*

Educación, Modelo Educacional, Docente de Secundaria, Enseñanza de Matemáticas

*1. Introducción*

En 1992 la reforma educativa en Paraguay redefinió los fines y objetivos de la educación paraguaya, según Rivarola (2000) uno de sus ejes fundamentales constituyó la reforma curricular.

El Ministerio de Educación y Cultura es responsable de la política curricular en el Sistema Educativo Nacional, dispuesto por la Ley General de Educación (1998) y en particular para la Educación Media en su Sección IV, Artículo 39: “El Ministerio de Educación y Cultura establecerá el diseño curricular con los objetivos y el sistema de evaluación propios de esta etapa, que será organizado por áreas y tendrá materias comunes, materias propias de cada modalidad de formación profesional...”

La Educación Media constituye un nivel de la educación formal y tiene como objetivo la incorporación activa del alumno a la vida social y al trabajo productivo, o su acceso a la educación de nivel superior. Con una duración de tres años, cuenta con un solo ciclo constituido por tres cursos, es obligatoria y gratuita a partir del año 2010 (MEC, 2013).

Denominada anteriormente Educación Secundaria, la Educación Media cuenta con varias reformas desde inicios del siglo XXI. Bajo el eslogan «Educación compromiso de todos» se implementó de manera gradual la Reforma Curricular, en la Educación Escolar Básica a partir del año 1994 afectando a la Educación Media desde el año 2002. Desde el inicio de su implementación hasta la fecha, se han llevado adelante ajustes con modificaciones más visibles que tienen que ver principalmente con el sistema de evaluación y con la reorganización de la carga horaria de las diferentes disciplinas que forman parte del plan de estudio (MEC, 2009).

Desde el Ministerio de Educación y Cultura se generaron acciones como el Programa de Reforma de la Educación Media 2005-2009, los que incluyeron dotación de recursos bibliográficos y tecnológicos, formación de formadores y diseño de programas de formación en servicio. Los programas de formación en servicio se reformularon con propuestas para especializaciones, actualizaciones, cursos de capacitación, entre otras opciones (PREAL, 2013).

## *2. Enfoque de competencias en el currículo*

En Paraguay aún no existe un sistema integrado de estándares de competencias, a partir del cual se halle determinado qué enseñar, los niveles de desempeño adecuados y los recursos, aunque en los documentos curriculares de la educación media se presentan competencias con proyección a estándares de contenido (MEC, 2009).

A fin de descentralizar la toma de decisiones curriculares, el Ministerio de Educación y Cultura propone desde el año 2009 un listado de capacidades nacionales, cuyos logros constituyen un indicador del desarrollo elemental de las competencias que los estudiantes deben tener adquiridas al finalizar la Educación Media. Las capacidades nacionales propuestas son complementadas por otras definidas en cada departamento geográfico del país y en cada institución educativa, atendiendo las particularidades socioculturales y económicas de cada contexto en que se encuentra asentado el colegio, y a las necesidades emergentes y específicas detectadas. La mayoría de los Consejos Departamentales de Educación han establecido las capacidades departamentales para la Educación Media, sin embargo no se tiene un registro de las capacidades institucionales que debieran establecerse con referentes de cada comunidad educativa (PREAL, 2013). Si bien las instituciones educativas están obligadas a determinar las capacidades institucionales en su Plan Estratégico Institucional, esta información no se halla sistematizada y de fácil acceso público en el Ministerio de Educación y Cultura y/o sus dependencias regionales.

El MEC(2013) sostiene que en Paraguay se ha hecho un minucioso análisis de los diversos conceptos de competencia y por la necesidad de acordar uno que oriente la elaboración curricular, así como su implementación y evaluación, se proponen los siguientes conceptos:

- Competencia: Integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol.
- Capacidad: Cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades, que articulados armónicamente constituyen la competencia. (pp. 53-54)

En la última Actualización Curricular para la Educación Media, elaborada por el MEC (2013) se lee:

En consonancia con los fines, los objetivos generales de la educación

paraguaya, los objetivos generales para la Educación Media, y los perfiles de los egresados del nivel, establecidos en la Ley N° 1264/98, se plantean las competencias generales para la Educación Media. Durante los tres años de la Educación Media, y apoyados en las capacidades específicas aportadas por las disciplinas, los estudiantes de este nivel desarrollarán las siguientes competencias generales:

- Comprendan y produzcan diferentes tipos de textos orales y escritos con un nivel de proficiencia avanzada en las lenguas oficiales y con exigencias básicas en la lengua extranjera, para afianzar su desempeño comunicativo y social.
- Analicen obras de la literatura nacional, iberoamericana y universal para el desarrollo de la capacidad estética y sociocultural y el fortalecimiento de su identidad personal.
- Utilicen con actitud científica y ética las metodologías científica e investigativa en la comprensión y expresión de principios, leyes, teorías y fenómenos acontecidos en el medio ambiente y en la solución de situaciones problemáticas del entorno.
- Planteen y resuelvan problemas con actitud crítica y ética, utilizando el pensamiento lógico y el lenguaje matemático, para formular, deducir y realizar inferencias que contribuyan al desarrollo personal y social.
- Comprendan los fenómenos sociales a fin de consolidar su sentido de pertenencia y actuar como agentes de cambio.
- Participen con autonomía, emprendibilidad y actitud ética en la construcción de un Estado de Derecho que favorezca la vivencia cívica.
- Apliquen cualidades físicas, orgánicas y neuromusculares, y los fundamentos técnico-tácticos en la práctica sistemática de actividades físicas, deportivas y recreativas, dentro de un marco ético, a fin de construir un modelo de vida saludable.
- Decodifiquen y utilicen críticamente los lenguajes artísticos modernos y contemporáneos para enriquecer las posibilidades expresivas y comunicativas y valorar el patrimonio artístico-cultural nacional y universal. (pp. 20-21)

### *3. Competencias en el currículo de Matemáticas.*

A continuación se transcriben fragmentos de las orientaciones para el desarrollo de capacidades en la disciplina Matemáticas de la Educación Media

(MEC, 2013):

«Se sugiere que, en lo posible, los problemas planteados sean extraídos de contextos reales, de situaciones que resulten atrayentes a los estudiantes y de esta manera les resulte interesante la investigación y profundización de los distintos temas abordados. Otro punto muy importante es la necesidad de crear espacios y situaciones en las que los mismos estudiantes puedan formular problemas y compartirlos entre pares para que puedan ser resueltos con las herramientas aprendidas. Siempre que sea posible, se buscarán programas informáticos en los cuales los alumnos puedan ejercitarse en la aplicación de los algoritmos aprendidos y a la vez reforzar los contenidos estudiados de una manera menos tediosa que la que implica la utilización de papel y lápiz. En cuanto a la evaluación, se deben utilizar distintos instrumentos y, de ser posible, deben ser los mismos utilizados a la hora de desarrollar las clases. Se aconseja no limitar la evaluación de las capacidades a las pruebas escritas»<sup>21</sup>.

La competencia específica de la disciplina Matemática en la Actualización Curricular para la Educación Media (MEC, 2013) establece: «formule y resuelva situaciones problemáticas que involucren la utilización de conceptos, operaciones, teoremas y propiedades matemáticas de la Trigonometría, la Geometría Analítica y el Cálculo, aplicadas a la modelización de situaciones de la vida real».

A fin de valorar la perspectiva del profesorado sobre la introducción del enfoque de competencias en la Educación Media como estrategia de innovación educativa, en busca de un mejoramiento perdurable tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Carbonell, 2002), se encuestó a Docentes de Matemáticas del Departamento de Concepción examinando sus puntos de vista sobre el nuevo modelo pedagógico y los progresos en su implementación.

#### *4. Metodología*

Esta investigación corresponde al enfoque cuantitativo. Hernández, Fernández, y Baptista (2006) afirman que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

El alcance es descriptivo, pues busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza, describe tendencias de un grupo o población (Hernández et al., 2006).

El diseño es no experimental, pues observa los fenómenos tal como se dan en el contexto natural y posteriormente los analiza, es decir no se

---

21 Quoted source, p. 128.

manipulan deliberadamente las variables, no se construye ninguna situación, solamente se observa la realidad ya existente sin intervención alguna.

Se utilizó la técnica de la encuesta, realizada sobre una muestra representativa de la población, a fin de obtener mediciones cuantitativas de características objetivas y subjetivas. Anguita, Labrador y Campos, (2003) señalan que esta técnica tiene como propósito reunir, de manera sistemática, datos sobre determinados temas, a través de contactos directos o indirectos con los individuos o grupo de individuos que integran la población estudiada.

El instrumento de medición aplicado fue el cuestionario, instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta, que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Anguita et al., 2003).

El cuestionario utilizado está validado en el marco de la investigación Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design?, de Beneitone, P., & Yarosh, M., (2015)

La población bajo estudio está constituida por 145 (ciento cuarenta y cinco) docentes del área de Matemáticas en ejercicio en la Educación Media en instituciones educativas del Departamento de Concepción, Paraguay. El marco muestral utilizado es el registro oficial de docentes proveído por el Ministerio de Educación y Cultura, a través de sus oficinas regionales.

El tamaño muestral fue calculado mediante la siguiente fórmula para poblaciones finitas

La simbología y datos utilizados fueron:

n: tamaño de muestra requerido

N: población de 145 docentes

Z: coeficiente 1,96 correspondiente a un 95% de confianza

E: grado de error admitido 0,10

p.q: índice de variabilidad de respuestas 0,25

El sistema de muestreo fue probabilístico porque la selección de los participantes fue determinada por el azar, de esta manera según Tamayo (2004), la decisión de quién entra y quién no entra en la muestra está regida por reglas no sistemáticas y aleatorias, y hay una buena posibilidad de que la muestra represente verdaderamente a la población.

El muestreo fue aleatorio simple, cada miembro de la población tuvo una probabilidad igual e independiente de ser seleccionado como parte de la muestra, porque no existió alguna predisposición a escoger una persona en

lugar de otra y porque el hecho de escoger una persona no predispuso al investigador en favor o en contra de escoger otra persona dada (Tamayo, 2004).

### *5. Resultados y Discusión*

La percepción sobre el enfoque de competencias está definida conceptualmente como la impresión formada en los docentes sobre el enfoque de competencias, en base a sus experiencias, valores y creencias, y operacionalmente como el recuento de opiniones de los docentes en cuatro temas: Preparación del profesorado para la implementación del enfoque de competencias, Problemas y dificultades para la implementación del enfoque de competencias, Resultados de la implementación del enfoque de competencias y Diferencias que introduce el enfoque de competencias.

#### *5.1. Preparación del profesorado para la implementación del enfoque de competencias*

La mayoría de los docentes manifiesta que el Ministerio de Educación y Cultura no ha tenido en cuenta la formación del profesorado en la etapa de diseño del actual currículo, ha ofrecido módulos de capacitación pero sin dar seguimiento y orientación a los docentes durante la implementación del nuevo enfoque.

**Tabla Nº 1.** Preparación del profesorado para la implementación del enfoque de competencias

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
El MEC ha tenido en cuenta la preparación del profesorado en este enfoque	15%	56%	-	29%	-
Los profesores han tenido formación previa a la puesta en marcha del modelo	15%	41%	15%	29%	-
Se ha ofrecido a los docentes módulos de capacitación en el modelo	-	43%	-	43%	14%
Se ha ofrecido a los docentes seguimiento y orientación durante el desarrollo	29%	56%	-	-	15%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta

### *5.2. Problemas y dificultades para la implementación del enfoque de competencias*

Desde la perspectiva docente las instituciones educativas han tenido problemas para aplicar el enfoque de competencias debido a la falta de preparación del profesorado en este enfoque. En la opinión de la mayoría, la falta de asesoramiento y la complejidad del modelo pedagógico también constituyen barreras para la implementación.

**Tabla Nº 2.** Problemas y dificultades para aplicar el enfoque de competencias

*Problemas*

	No	
Considera que las instituciones han tenido problemas para aplicar el enfoque	Sí, en algunas instituciones que trabajo	
	Sí, en todas	

<i>Dificultades</i>	Sí	No
Resistencia al modelo por el profesorado	44%	56%
Falta de preparación y formación del profesorado	100%	-
Falta de liderazgo y compromiso de las autoridades académicas	56%	44%
Falta de asesoramiento y apoyo	71%	29%
La complejidad del enfoque por competencias	56%	44%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta

### *5.3. Resultados de la implementación del enfoque de competencias*

Las opiniones de los docentes sobre los resultados del enfoque de competencias son antagónicas. Sin embargo, la mayoría considera que el enfoque requiere de docentes y estudiantes, un esfuerzo mayor, que no ha llevado a rebajar la exigencia académica o a la pérdida de contenidos conceptuales, y ha promovido la incorporación de metodologías de enseñanza más activas.

**Tabla Nº 3.** Resultados de la implementación del enfoque de competencias

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Se obtienen mejores resultados	15%	44%	-	15%	26%
Se ha rebajado la exigencia	15%	55%	-	15%	15%
Se desarrollan nuevas habilidades, valores, etc.	-	29%	15%	29%	27%

Los estudiantes están más confusos	-	56%	44%	-	-
Los estudiantes están más interesados	-	44%	15%	15%	26%
Requiere un esfuerzo mayor de los profesores	15%	-	-	56%	29%
Requiere un esfuerzo mayor de los estudiantes	-	-	15%	70%	15%
Ha llevado a la incorporación de metodologías activas	-	15%	15%	44%	26%
Existe una pérdida de contenidos conceptuales	-	70%	15%	15%	-

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta

#### *5.4. Diferencias que introduce el enfoque de competencias*

La mayoría de los docentes percibe que el nuevo enfoque introduce diferencias, pero poco significativas, con valoraciones contrapuestas sobre como contribuyen estas diferencias en la formación de los estudiantes.

**Tabla Nº4.** Diferencias que introduce el enfoque de competencias

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
La diferencia con el aprendizaje centrado en contenidos es mínima	-	56%	29%	15%	-
El enfoque de competencias mejora el desarrollo personal	-	32%	18%	-	50%
El enfoque de competencias mejora al formación cívica	-	15%	44%	29%	12%
Con el enfoque de competencias los estudiantes salen con formación más completa	-	29%	29%	-	42%
Con el enfoque de competencias los estudiantes salen menos preparados académicamente	-	41%	15%	44%	-
El aprendizaje con enfoque de competencias prepara para el mercado laboral	-	44%	15%	15%	26%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta

## 6. Conclusión

Esta investigación pone de manifiesto los esfuerzos del Ministerio de Educación y Cultura para la introducción del enfoque de competencias en las aulas de Educación Media y en particular de la disciplina de Matemáticas, a través de reformas curriculares desde inicios del siglo XXI.

Las adaptaciones curriculares se han llevado a cabo atendiendo los paradigmas actuales y globales en educación, con el propósito de mejorar las prácticas didácticas. No obstante, la perspectiva docente, actor fundamental en el proceso de innovación, presenta opiniones positivas y negativas sobre el

modelo y los resultados de su implementación.

Un sector mayoritario considera que el nuevo enfoque ha llevado a introducir mejoras en las aulas, pero la complejidad del modelo y el mayor esfuerzo que deben realizar docentes y estudiantes, genera resistencia.

Una valoración general sobre el proceso de implementación pone en evidencia dificultades institucionales para ejecutar las orientaciones del currículo, coincidiendo en la necesidad de mayor formación del profesorado en el nuevo enfoque, así como de asesoramiento permanente de las instancias responsables.

Sin duda, es preciso reinstalar en la Educación Media paraguaya, el debate sobre la necesidad de cambio, sin perder de vista que toda innovación educativa comienza con el cambio en la mentalidad de los actores educativos.

Se reitera que los resultados y conclusiones se limitan a docentes de Matemáticas, en ejercicio en la Educación Media del Departamento de Concepción durante el año 2015.

*Bibliografía*

- J. C. ANGUITA, J. R. LABRADOR, J. D. CAMPOS, *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*, in *Atención primaria*, 31 (8), 2003, pp. 527-538.
- P. BENEITONE, M. YAROSH, *Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design?*, in *Tuning Journal for Higher Education*, 2015, pp. 187-216.
- J. Carbonell, *El profesorado y la innovación educativa*, in *La innovación educativa*, Universidad de Andalucía - Ediciones Akal S.A., Madrid, 2002, pp. 11-26.
- R. HERNÁNDEZ, C. FERNÁNDEZ, P. BAPTISTA, *Metodología de la investigación*, México, 2006.
- Ley General de Educación, 1264/98. Gaceta Oficial del Paraguay, 1998.
- MEC, *Desarrollo de Capacidades en la Educación Media*. Asunción, 2013.
- MEC, *Valoración de los aprendizaje para la promoción de estudiantes de la Educación Media*. Asunción, 2009.
- PREAL, *Informe del Progreso Educativo Paraguay. El desafío es la equidad*. Santiago de Chile, 2013.
- D. M. RIVAROLA, *La reforma educativa en el Paraguay*. CEPAL., 2000.
- M. TAMAYO, *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa, 2004.

# *La enseñanza del Derecho del Trabajo en España. Aspectos críticos*

**Juan Manuel Moreno Díaz**

Escuela Universitaria *Francisco Maldonado* de Osuna, Universidad de Sevilla

## *Abstract*

Teaching methodologies in University after the entry into force of the European Higher Education Area (EHEA) have experienced a shift, at least in the formal aspect, regarding the form in which they carried out such teachings before landmark of homogenization of university education with the Bologna process.

What is presented here is the update of how they have been configured teachings in the legal workplace at the University of Seville, and, more specifically, in the University School of Osuna, as attached to that center, mainly highlighting the particularities whereby teaching them materialize in a different center for its own characteristics that university center.

## *Keywords*

European Higher Education Area, Labor Law Teaching, Teacher Training University

## *Resumen*

Las metodologías docentes en el ámbito de la Universidad tras la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han experimentado un giro, al menos en el aspecto formal, respecto de la forma en la que se llevaban a cabo tales enseñanzas antes del hito que supuso la homogeneización de las enseñanzas universitarias con el proceso de Bolonia.

Lo que aquí se presenta es la actualización de cómo han quedado configuradas las enseñanzas en el ámbito jurídico-laboral en la Universidad de Sevilla, y, más en concreto, en la Escuela Universitaria de Osuna, como centro adscrito a aquella, resaltando fundamentalmente las particularidades didácticas mediante las cuales se materializan las mismas en un centro distinto por sus características del centro propio de la mencionada universidad.

## *Palabras clave*

Espacio Europeo de Educación Superior, Enseñanza del Derecho del Trabajo, Formación Docente Universitaria

### *1. Introducción*

Después de algunos años desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EES), en el que desembocó el Proceso de Bolonia, y que quiso venir a homogeneizar los estudios superiores en Europa y a cambiar el proceso de transmisión tradicional del conocimiento en la Universidad, quiere hacerse una reflexión sobre las metodologías propuestas, en general, y sobre el uso particular que se está haciendo de las mismas en un centro adscrito de la Universidad de Sevilla, en concreto, la Escuela Universitaria de Osuna.

En este sentido, creo que el estudio que se presenta se justifica por sí mismo, con base en dos circunstancias concretas. En primer lugar, por la importancia de las enseñanzas jurídico-laborales en los estudios del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. En efecto, del total de asignaturas que componen la oferta formativa de los estudios mencionados, casi un tercio de las mismas tienen relación con el área de conocimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

En segundo lugar, porque el papel que los titulados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos desempeñan en el tejido social y productivo de la Comarca de Osuna es muy importante. La tradición de estos estudios y la versatilidad de los mismos, han permitido que los egresados de esta titulación puedan desempeñar funciones diversas en la empresa, la Administración o como profesionales independientes, lo que justifica, hoy día, la existencia de este tipo de estudios, a pesar de ser una titulación con relativa demanda en este Centro Universitario. Ello puede ser debido a que en el entorno geográfico más cercano, existen varias universidades que imparten estudios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo.

Una vez justificado el tema, habrá que referirse a cómo se está haciendo la aplicación concreta de las metodologías docentes y del nuevo papel del profesorado universitario en la Escuela de Osuna, si las mismas son adecuadas a dicho contexto y si, por último, están dando un resultado mejor que la transmisión del conocimiento que se hacía según los métodos tradicionales.

### *2. Algunas reflexiones previas*

#### *2.1. Características de la Escuela Universitaria de Osuna*

Las reflexiones que se han hecho con carácter general al hablar del método docente en la Universidad exige una particularización de su aplicación al caso concreto de la Escuela Universitaria de Osuna.

En efecto, siendo esta Escuela un centro adscrito a la Universidad de Sevilla, esto hace que exista una autonomía de gestión y de financiación del

Centro, pero obliga a que la práctica totalidad de los aspectos académicos estén guiados por lo que se hace en aquella universidad, dado que así lo exige el convenio de adscripción que regula la relación entre ambas instituciones.

Sin embargo, tal exigencia, que se ve cumplida a rajatabla, por la estricta consideración de pertenencia que la Escuela Universitaria de Osuna tiene respecto de la Universidad de Sevilla, se ve modulada y flexibilizada en gran medida por las características particulares que el Centro tiene.

En primer lugar, hay que resaltar la tradición histórica de los estudios universitarios en Osuna, que hunden sus raíces en el siglo XVI<sup>22</sup>. Esto va a permitir que, tras una etapa en que desaparecen dichos estudios, a finales del siglo XX los estudios universitarios vuelvan a Osuna, ahora dependientes de la Universidad de Sevilla.

Osuna tiene una población de unos 18.000 habitantes, y es además históricamente cabecera de comarca; por tanto, aglutina a una población de casi doscientos mil habitantes. Por su situación estratégica y por su brillante pasado histórico, Osuna posee una amplia cartera de servicios, sobre todo, relacionados con el ámbito de la Administración Pública, del que disfrutan, no sólo sus habitantes, sino también todos los paisanos de los pueblos cercanos<sup>23</sup>.

Entre dichos servicios se encuentra el Centro Universitario de Osuna, que brinda sus servicios fundamentalmente a los estudiantes de los pueblos cercanos a la misma, los cuales podrán obtener una titulación universitaria sin la necesidad de trasladarse con carácter permanente a ninguna capital de provincia a seguir sus estudios.

En tercer lugar, hay que resaltar la interdisciplinariedad de los estudios de la Escuela Universitaria de Osuna. Dicho Centro cuenta con siete titulaciones en total, congregadas en torno a tres áreas de conocimiento diferentes. En primer lugar, el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, con los Grados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, el Grado en Finanzas y Contabilidad y el Doble Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Finanzas y Contabilidad. En segundo lugar, el área de Salud, con las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia; y, por último, el área de Educación, con los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil. En cuanto a títulos de posgrado,

---

22 La Universidad de Osuna fue fundada en 1548 por Juan Téllez Girón (quien fuera IV Conde de Ureña y padre del I Duque de Osuna) y desapareció en 1824. Con posterioridad, el edificio que sirvió como sede de la Universidad sirve de cobijo al primer Instituto Provincial de Segunda Enseñanza que existe en la provincia de Sevilla, perdurando esta condición con ciertos vaivenes históricos hasta finales del s. XX, fecha en que dicho edificio vuelve a recuperarse como sede de los estudios universitarios de Osuna, ahora dependientes de la Universidad de Sevilla.

23 Entre otras cosas, Osuna es cabecera de un Área Sanitaria, con un hospital que da servicio a más de 250.000 usuarios; también tiene Juzgado de Primera Instancia e Instrucción, oficina de la Tesorería General de la Seguridad Social, del Instituto Nacional de Seguridad Social, de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria, Conservatorio Elemental y Profesional de Música, dos Institutos de Bachillerato y de varios Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, y un Centro Universitario con siete títulos de Grado, entre otros servicios.

desde el curso 2013/14 viene impartiéndose el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Por último, es necesario poner de manifiesto la tradición histórica de los estudios de Graduados Sociales y Relaciones Laborales en Osuna. En efecto, con el ferviente deseo de la sociedad civil ursaonense de recuperar los estudios universitarios en Osuna, y al amparo de la Escuela Social de Granada, se implantan dichos estudios en Osuna en los años setenta del siglo XX, dependientes de la Universidad de Granada<sup>24</sup>. Ello permitió que Osuna tuviera un Seminario de Estudios Sociales hasta que éstos desaparecieron a finales de los años ochenta, siendo éste por tanto el germen de lo que vendría algunos años más tarde con la Escuela Universitaria “Francisco Maldonado” de Osuna, ahora como centro universitario adscrito a la Universidad de Sevilla.

Todo lo mencionado anteriormente da una impronta particular a la Escuela Universitaria de Osuna. Y, en particular, por lo que hace a la Titulación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, todas las particularidades que se han referido vienen a añadirse al hecho de ser una titulación con pocos alumnos en total, y con un número bajo de estudiantes en cada curso. Ello, como se ha dicho, va a permitir modular las exigencias del EEES en dichos estudios, por lo que es bastante fácil llevar a cabo cualquier tipo de experiencia metodológica en cualquiera de las asignaturas que componen los mismos.

## *2.2. Los objetivos que se persiguen con los Graduados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*

Este Grado constituye la base fundamental para la formación de los Graduados Sociales, profesionales cuyas funciones son el asesoramiento en el ámbito laboral, las prestaciones asistenciales de los sistemas públicos y privados, la gestión de los Recursos Humanos, entre otras.

Tiene como objetivo la formación de profesionales capacitados para acceder a distintos mercados de trabajo. Fruto de la multidisciplinariedad de sus estudios, cuyas materias se combinan para ofrecer competencias y

24 Las Escuelas Sociales nacen en los años de 1920 como instituciones dependientes del Ministerio de Trabajo, y tenían por objetivo la difusión y fomento de la cultura popular sobre materias económicas y sociales, viendo la luz la de Granada en 1929. De esta forma comenzó la andadura de la Escuela Social de Granada, y en el largo camino que habría de recorrer hasta su integración en la Universidad, se irían creando una serie de Seminarios de Estudios Sociales que dependerían de ella, no sólo por toda la geografía andaluza (Cádiz, Huelva, Osuna, Sevilla, Córdoba, Jaén, Almería, Jerez de la Frontera, Algeciras y Lucena) sino también por el norte de África (Ceuta, Melilla y Tetuán) e incluso en la entonces Guinea Ecuatorial (Fernando Poo), lo que ocasionó que el número de alumnos matriculados en la Escuela fuese progresivamente incrementándose hasta alcanzar la cifra de 9.478 en el curso 1989/90. Con los Decretos de Junio de 1986 y Julio de 1989 sobre incorporación a la Universidad de las Enseñanzas de Graduados Sociales, se ordenaba la supresión de las actividades de los Seminarios de Estudios Sociales que no se convirtieran en Centro adscrito una vez integrada en la Universidad la Escuela de Graduados Sociales, entre ellos el de Osuna.

contenidos variados, que facilitan el acceso a diversos mercados de trabajo así como al estudio de diversos Másteres.

Se trata, por tanto, de formar profesionales polivalentes, que actúen en las diversas áreas del mundo del trabajo. Desde las más tradicionales, como el asesoramiento jurídico-laboral, la gestión en materias de seguridad social o la dirección de los RRHH, hasta otras nuevas como la mediación de conflictos, negociación colectiva, prevención de riesgos laborales, políticas sociolaborales o economía social. Para hacer esto factible, el Grado se articula en tres itinerarios: Jurídico-Económico, Recursos Humanos y Mercados de Trabajo y Políticas Socio-laborales. Ello permitirá a quienes lo cursen elegir el que mejor se adegue a sus intereses.

Partiendo de todo lo dicho, el papel que los titulados en Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo desempeñan en el tejido social y productivo de la Comarca de Osuna es muy importante. La tradición de los estudios y la versatilidad de los mismos, han permitido que los titulados puedan desempeñar funciones diversas en la empresa, la Administración o como profesionales independientes, lo que justifica, hoy día, la existencia de este tipo de estudios, a pesar de ser una titulación con relativa demanda, lo que puede ser debido a que en el entorno geográfico más cercano, existen varias universidades que imparten estudios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo. Y ello va a determinar una organización de los estudios que tiene este dato muy presente, dado que las propias empresas de la zona (asesorías, gestorías, banca, recursos humanos) ha valorado mucho, en general, al estudiante proveniente de la Escuela Universitaria de Osuna como activo fundamental en tales empresas, por su formación directamente encaminada al perfil de empresas de la comarca de Osuna que se hace especialmente en dicho Centro universitario.

### *3. La enseñanza de las asignaturas jurídico-laborales en la Escuela Universitaria de Osuna*

#### *3.1. Reflexiones previas sobre el método docente tras el EEES*

La creación del EEES vino motivado, fundamentalmente, por la necesidad de homologar los estudios de los diferentes países componentes de la UE y por fomentar la movilidad de los estudiantes dentro de dicho espacio, cambiando de paso la forma en que el estudiante adquiere sus conocimientos<sup>25</sup>.

En relación con esto, como es sabido, hay que decir que la metodología tradicional de la transmisión de conocimientos en la Universidad, al menos en

25 En relación con las consecuencias de la implantación del EEES en las titulaciones de Ciencias del Trabajo y de Derecho, puede verse J. M. GÓMEZ MUÑOZ, *Implicaciones prácticas de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia) en las titulaciones de Derecho y Ciencias del Trabajo*, en AA.Vv., *La licenciatura en Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2007.

lo que respecta al área de las ciencias sociales, era la clase magistral. La transmisión de conocimientos ha tenido como eje básico y fundamental al profesor, alrededor del cual giraba dicha transmisión. El profesor es el sujeto que atesora el conocimiento y es él quien transmite unidireccionalmente hacia el alumnado su saber. De él depende todo lo que el alumnado va a poder conocer en su paso por la Universidad.

Dicho papel crucial del profesor, según las metodologías tradicionales, va a ir perdiendo progresivamente su importancia trascendental como único motor del conocimiento. Con la progresiva expansión de las nuevas tecnologías, y con la aparición de internet, el conocimiento relativo a cualquier materia se pone al alcance de cualquiera con solo apretar un botón. Es por ello por lo que las metodologías tradicionales sufren un proceso de reflexión y progresivo cambio que llevan, con la implantación del EEEES, a hacer un giro sustancial en la forma de transmitir los conocimientos, incluso en el ámbito universitario.

En definitiva, en el contexto del nuevo EEEES se entiende que la universalización del conocimiento que traen consigo las nuevas tecnologías, tiene que hacer cambiar radicalmente el método de enseñanza en los centros de educación superior, de tal forma que no hay ya una transmisión unidireccional de la información del profesor al alumno, sino que lo que se pretende es situar a éste como protagonista de su propio aprendizaje, cambiando por tanto, los papeles que profesor y alumno han tenido desde siempre en el ámbito universitario.

En efecto, a partir de la implantación del EEEES, el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace a través de la puesta al alcance del estudiante de todos los medios posibles, en general, y de las nuevas herramientas tecnológicas, en particular, de forma tal que el profesor, más que un transmisor de conocimientos, se convierte en un orientador de las enseñanzas del alumnado, en un procurador de la correcta utilización de tales herramientas por el alumno y en un facilitador de la información por parte de aquél, de forma tal que el cambio en el método no solo persigue un cambio cosmético, sino que se persigue una mayor activación por parte del alumnado en el proceso de consecución del conocimiento, fomentando su espíritu crítico, que ha sido siempre el santo y seña de la Universidad<sup>26</sup>.

---

26 C. CALDERÓN PATIER, A. GONZÁLEZ LORENTE, *El papel del profesor universitario español en el EEEES. Retos pendientes*, en <http://www.uv.es/motiva2/Ponencias%20Motiva2009/docs/53.pdf>, p. 3, señalan que «el proceso de integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior es el marco de referencia actual básico para toda la universidad en el ámbito de la Unión Europea. Tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación en torno a las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo de pensamiento crítico que es, frente a otras enseñanzas superiores enfocadas a la profesionalización, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria».

### *3.2. Metodología de la enseñanza*

Por tanto, ya se ha puesto de manifiesto el ámbito en el que van a tener lugar las reflexiones que siguen, en concreto, la enseñanza de las materias jurídico-laborales en las Facultades de Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y mucho más específicamente, en el Centro de Estudios Universitarios “Francisco Maldonado” de Osuna, como centro adscrito a la Universidad de Sevilla.

Las asignaturas que serán examinadas, en cuanto a la impartición de la docencia en la Escuela Universitaria de Osuna, no son todas las jurídico-laborales, sino únicamente las siguientes: Derecho Colectivo/Prevención de Riesgos Laborales/Derecho Social Comunitario/Sistemas Comparados de Relaciones Laborales/Derecho de la Protección Social.

En relación con ellas, hay que decir que las distintas memorias de verificación que se hicieron antes del comienzo de tales enseñanzas, preveían una serie de objetivos, competencias y habilidades a adquirir por el estudiante al finalizar sus estudios. Y, en concreto, por lo que respecta al ámbito jurídico-laboral y, más específicamente, en relación a las asignaturas mencionadas, las competencias y habilidades que deberían adquirir los futuros graduados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla serían las siguientes:

#### Generales Instrumentales:

- Capacidad para aplicar los conocimientos a la toma de decisiones y la resolución de problemas relativos a las relaciones de trabajo y al diseño de estrategias y políticas socio-laborales.
- Capacidad para comprender y expresar oral y por escrito información técnica.
- Capacidad para gestionar la información
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Capacidad para el análisis comparado

#### Generales Personales:

- Capacidad para trabajar en un equipo de carácter multidisciplinar.
- Capacidad para la integración epistemológica entre las distintas áreas de conocimiento.
- Capacidad de razonamiento crítico y auto-crítico.

#### Competencias Específicas:

- Conocer y aplicar el marco normativo de las relaciones laborales.
- Conocimiento y capacidad de intervención en el marco normativo

de la Seguridad Social y de la protección social complementaria.

- Conocimiento de las especificidades de los distintos sistemas de relaciones laborales.
- Capacidad para la confección e interpretación de indicadores e instrumentos aplicados a materias socio-laborales.
- Conocimiento del funcionamiento teórico de los mercados de trabajo y del específico en determinados contextos económicos.
- Conocimiento de la normativa en materia de prevención de riesgos laborales y de su aplicación en la empresa.
- Conocimientos de las causas y del tratamiento del conflicto laboral.
- Desempeño profesional en el ámbito jurisdiccional.
- Capacidad para asesorar y/o gestionar en materia de empleo y contratación laboral.
- Conocer y aplicar procedimientos de mediación y solución extrajudicial de conflictos.
- Adquisición de los saberes normativos, de los instrumentos contables y de las técnicas de negociación para ejercer funciones de representación, asesoramiento, mediación y negociación.
- Conocimiento de derecho sindical, de concertación y de negociación colectiva.
- Capacidad para asesorar y representar a trabajadores y empresarios.

Si estas son las asignaturas a impartir, y éstas las capacidades que el alumno tiene que adquirir, creemos oportuno llevar a cabo una metodología que, con base en las enseñanzas teóricas, lleve al alumno a alcanzar los conocimientos y las destrezas marcadas por la normativa académica mencionada.

Ahora bien, tales enseñanzas tienen que ofrecer una combinación de la teoría con la práctica en grandes dosis, dado que el alumno de estos estudios será en el futuro un profesional que tenga que manejar normas jurídicas, que tenga que conocer el funcionamiento de un juzgado, o que tenga que asesorar a trabajadores y empresarios sobre la normativa laboral, en general.

Por ello, la metodología a utilizar será una mezcla de transmisión de conocimientos teóricos, con la realización de casos prácticos, todo ello combinado con la realización de trabajos sobre algún aspecto del programa, que luego deberán ser expuestos en clase y que tendrán una significación alta en la

nota final de la asignatura<sup>27</sup>. Vamos a ir desgranando paso a paso cada uno de los apartados en los que consistirán las enseñanzas de tales asignaturas, a través de las técnicas docentes utilizadas.

### *3.3. Técnicas docentes*

#### *3.3.1. Docencia teórica*

Como se ha dicho, la impartición de las clases de las asignaturas mencionadas, correspondientes todas ellas al área jurídico-laboral, parten de la transmisión inicial de conocimientos teóricos, para luego acometer otras metodologías docentes que complementen el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, según lo establece el nuevo EEES.

La planificación de las enseñanzas de las asignaturas en cuestión, según se establece en los correspondientes proyectos docentes, parte de varias sesiones iniciales que tienden, fundamentalmente, a establecer los conceptos básicos de cada materia.

Dicha transmisión utiliza, sobre todo, la clase magistral como método de transmisión de conocimientos en un primer momento, para luego ir alternando dicha metodología con otras como el método del caso, la realización de trabajos en clase y en grupos por parte del alumnado, la exposición por parte de expertos de temas concretos, o la asistencia a seminarios o jornadas científicas sobre una materia relacionada con el programa que se está impartiendo.

En relación con la clase magistral, hay que decir que parece adecuada aún, sobre todo, en la fase inicial de la asignatura para transmitir al alumno los conceptos básicos de cada institución jurídica, aunque dicho método, tradicional en las universidades desde siempre como fuente principal del conocimiento del alumno, ha sido denostado recientemente, hasta pedir su desaparición.

Sin embargo, hay quien insiste en la bondad de este método tradicional, siempre que se combine con los nuevos métodos docentes, y ello porque «...la clase magistral es útil para: a) Proporcionar en un tiempo breve información relevante, actualizada y organizada procedente de fuentes diversas y de difícil acceso para los alumnos; b) Facilitar la comprensión de conceptos complejos que, de otra forma, llevaría demasiado tiempo asimilar por los alumnos; c) Facilitar la aplicación de procedimientos; d) Fomentar actitudes de acercamiento de los estudiantes hacia la disciplina; e) Estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor; f) Proporcionar a los

---

27 M. RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*, en Tendencias Pedagógicas, nº 17, 2011, afirma que «partimos de la asunción de que cualquier metodología puede ser adecuada si su selección se ajusta a las características de los aprendizajes y a la finalidad que se pretende en función de las competencias a desarrollar, si su uso es técnicamente correcto y si no se emplean como reacción de unas sobre otras».

alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina»<sup>28</sup>.

Sin embargo, la clase magistral sirve aún como método de transmisión de conocimientos si se combina con otros y, sobre todo, dando por sentado que el docente va a utilizar dicha técnica como forma de incentivar el interés del alumno por la asignatura y en aquellos supuestos en los que el acceso del alumno a la información va a ser más complicada. Por tanto, se requiere del docente en tales casos una buena preparación de la materia a exponer y una intención de crear una expectativa en el alumno que le lleve a mejorar la comprensión de lo expuesto<sup>29</sup>.

Ello no quita para que dicha técnica docente, tenga que tener los aditamentos necesarios si queremos que ello sirva bien al fin que se propone. Así, según se ha dicho, «desde el punto de vista de la actuación del docente, una clase magistral debe ser bien preparada, bien estructurada, poseer claridad expositiva, buscar la implicación de la audiencia, ser llevada a cabo con interés y entusiasmo, hacer uso de las adecuadas habilidades comunicativas y de expresión corporal (con naturalidad, sin caer en histriónismos inútiles), todo ello para despertar en los alumnos la necesidad de aprender, fomentar la construcción del conocimiento, mejorar la comprensión, crear el adecuado clima de trabajo y favorecer la iniciativa y responsabilidad del alumno en su aprendizaje»<sup>30</sup>.

Sin embargo, cuando se habla de la impartición de la docencia teórica, parece claro que ésta no tiene que basarse únicamente en la transmisión unilateral de conocimientos del profesor al alumno; antes bien, y dada la nueva configuración de las enseñanzas universitarias con arreglo a los presupuestos metodológicos del EEEES, la clase magistral, que puede seguir existiendo aunque en dosis mucho menores que antes, tiene que ser necesariamente combinada con otras técnicas que hagan verdaderamente que el protagonista de tales enseñanzas sea el alumno.

Así pues, con todos estos presupuestos, y dada la facilidad en la utilización de las distintas técnicas en el contexto de Centro que estamos analizando, vamos a proceder a la descripción del método utilizado en la Escuela Universitaria de Osuna en las asignaturas mencionadas anteriormente, que son todas del área de conocimiento jurídico-laboral.

La base de la impartición teórica de tales asignaturas está compuesta por el sumatorio de tres grandes apartados: a) La clase magistral; b) Actividades a

---

28 M. RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, *Metodologías docentes en el EEEES: de la clase magistral al portafolio*, en Tendencias Pedagógicas, nº 17, 2011, p. 4.

29 A. Fernández March, Nuevas metodologías docentes (Recuperado 18/10/2010, de [http://www.upm.es/innovacion/cd/o2\\_formacion/talleres/nuevas\\_meto\\_docent/nuevas\\_metodologias\\_docentes.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/o2_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf)), 2005.

30 Ivi., p. 6.

través de la Plataforma Educa; c) La realización de trabajos colaborativos sobre un determinado aspecto de la programación docente.

En primer lugar, la enseñanza de tales asignaturas tiene una parte teórica, que sigue en buena medida el modelo tradicional en la universidad. Así, el profesor utiliza dos de las cuatro horas semanales que tiene de media cualquiera de estas asignaturas para proceder a la explicación de los contenidos que se consideran principales. Ello se hará en clase, explicando las distintas temáticas, aunque con una variación importante en cuanto a los recursos didácticos empleados. Si bien hace unas décadas las enseñanzas universitarias, y, más aún, las de las ciencias sociales en las que se encuadrarían los estudios de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, se caracterizaban por una enseñanza discursiva, con la sola utilización de la palabra por parte del profesor para dar por zanjada la explicación de un tema, en la actualidad, esa misma transmisión se hace con apoyo en variados recursos didácticos que enfaticen y sirvan de atracción de la atención del alumno. Así, son habituales la utilización del powerpoint, de vídeos explicativos o demostrativos de una determinada parte del discurso, de películas que tienen relación con el tema en cuestión, etc. Además, en este Centro Universitario está implantado desde hace una década una plataforma educativa basada en Moodle<sup>31</sup>, que tiene gran utilidad, puesto que se ha convertido en el medio habitual de comunicación con el alumno en todas las asignaturas. De esta manera, el alumno que se ha matriculado en la asignatura en cuestión, debe inscribirse en la Plataforma Educa en dicha materia, y, a partir de ahí, podrá acceder a la información que el profesor va depositando en la misma a lo largo del cuatrimestre.

Hay que decir que dicha Plataforma, que sirve de paso para dar cumplimiento a las exigencias del EEEES en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías en las enseñanzas universitarias, tiene una gran utilidad y permite el incremento de la comunicación entre profesor y alumno, y facilita mucho la entrega de materiales a trabajar por éste.

Así pues, la docencia teórica también se ejerce a través de esta herramienta tecnológica, que permite, desde colocar las presentaciones en powerpoint que se han explicado previamente en clase, hasta subir esquemas sobre un determinado tema, o artículos de opinión o alguna jurisprudencia interesante al respecto. Y no solo eso, sino que, además, permite llevar a cabo el control de los conocimientos que va adquiriendo el alumno con el tiempo a través de la posibilidad de la realización de tests.

Junto a todo ello, se utilizan esporádicamente otros recursos para la transmisión de conocimientos que incentivan y agrandan el interés del alumno por la asignatura en cuestión. Me refiero a la invitación a clase de especialistas en un determinado campo relacionado con la temática abordada cada día para que sean ellos los que expliquen la misma. A este respecto, alguna vez se ha

---

31 Plataforma Educ@.

invitado a algún miembro de la Dirección provincial de un sindicato en Sevilla a explicar cómo funciona una organización sindical en la práctica o a reflexionar sobre los problemas y retos a los que se enfrenta el sindicalismo actual; o también a inspectores de trabajo, para que expliquen el modus operandi del inspector en su día a día, o a jueces y secretarios judiciales para que aborden las temáticas próximas al campo procesal del trabajo.

La otra gran faceta que articula el componente teórico de la asignatura es la realización de trabajos colaborativos por parte del alumnado. A este respecto, las exigencias del EEEES en cuanto a la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje han llevado a implementar, junto a la clase magistral, otras metodologías que lleven al alumno a practicar otros métodos de aprendizaje, distintos del tradicional, y que tenga por objetivo el trabajar algunas de las competencias establecidas por la normativa universitaria de los estudios en cuestión.

En relación con lo anterior, y dada la particular estructura de los estudios del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Escuela Universitaria de Osuna, con un número bajo de alumnos por grupo, esta estrategia de aprendizaje es muy adecuada al fin del cumplimiento que se persigue, por cuanto que hay algunas competencias, tales como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la responsabilidad en el trabajo, hablar en público, etc., que pueden ser adquiridas muy bien con su utilización.

A tal efecto, lo que ahora interesa es transcribir el modo en que se lleva a cabo estos trabajos y en qué medida la realización de los mismos sirve al alumno objetivamente para su formación y de cara a la evaluación final de la asignatura. En primer lugar, procederemos a establecer las características generales de la citada metodología. Como se ha dicho, este método va a formar parte de las enseñanzas teóricas de estas asignaturas como una parte más de las mismas, lo que significa que el trabajo llevado a cabo por los alumnos de cada grupo va a ser evaluado e incorporado a la nota final de la asignatura junto con el examen, teórico y práctico, que se haga al final del cuatrimestre.

En cuanto a la forma de llevar a cabo el trabajo, diremos que el mismo ocupa dos de las cuatro horas semanales que cada asignatura tiene dentro del plan de estudios. Es decir, de acuerdo con las exigencias del EEEES, la reducción de las horas ocupadas por la clase magistral se hace en este caso con la realización de un trabajo colaborativo por parte de los alumnos en horas de clase. Dicho trabajo tiene por finalidad el desarrollo de alguno de los aspectos del programa de la asignatura, los cuales no serán explicados en clase, sino que, al final del cuatrimestre, serán explicados por los propios alumnos que han llevado a cabo el trabajo.

Desde la presentación de la asignatura al principio del cuatrimestre, se

establece la metodología general a seguir en la asignatura<sup>32</sup>, con la programación de los días, horas y aulas en los que se materializará el trabajo<sup>33</sup>. Una vez que da comienzo el cuatrimestre, y en la primera sesión de trabajos, hay que empezar por emplear el primer día en enseñar cómo hay que hacer el trabajo, marcando pautas de actuación al alumno, en orden a que no malgaste esfuerzos.

Desde aquí los pasos a seguir serán los siguientes: a) Constitución de los grupos al iniciar el curso, con un total de entre 3 y 5 miembros cada uno; b) Asignación a cada grupo de las tareas y actividades que se realizarán a lo largo de la duración de la asignatura; c) Determinación del proceso de evaluación y calificación de las actividades y productos realizados por los grupos de trabajo; d) Realización del trabajo en el Aula a lo largo del cuatrimestre; e) Exposición del trabajo en clase ante sus compañeros al final del cuatrimestre.

La determinación del sitio físico para la realización del trabajo será importante, dado que éste conllevará la búsqueda inicial de materiales con los que proceder a su realización, y por ello, será importante contar con un aula de informática para facilitar la tarea. El trabajo en este aula se combinará con la realización de sesiones en biblioteca, para enseñar al alumno dónde está el apartado de bibliografía relativa a las asignaturas jurídico-laborales en el marco de las cuales se llevará a cabo el trabajo.

Por tanto, y dada la importancia de la búsqueda de material bibliográfico en la realización de este tipo de trabajos, hay que emplear el primer día de clase en mostrar al alumno los principales sitios donde poder encontrar información. Y dado que hoy en día la importancia de internet y de los medios electrónicos sobrepasa en mucho a la bibliografía en papel, hay que enseñar a los alumnos a buscar en los principales sitios y páginas electrónicas donde se encuentra la información que le va a ser útil, con independencia de que, a partir de ahí (porque esto es lo que se pretende), él localice además otros sitios con los que complementar los facilitados por el profesor al inicio de la asignatura.

Hay que decir que este aspecto es clave en la realización del trabajo, de ahí la importancia de detenerse en esto un par de sesiones, al menos, con la enseñanza, además, del manejo de algunas de las bases de datos jurídicas de que disponga el centro para que, así, el alumno se haga desde el principio con toda la batería de lugares donde acudir para encontrar la información que precise para llevar a cabo su trabajo.

Es importante resaltar, con independencia de lo que luego se dirá en el apartado de evaluación, la relevancia que en la nota final de la asignatura tienen la realización de estos trabajos. Y es que, en el sumatorio total de la nota del

---

<sup>32</sup> En este caso, hay una remisión al proyecto docente de cada asignatura, donde constan todos los extremos que se están explicando.

<sup>33</sup> A tal efecto, siempre se busca un Aula con equipos informáticos para que el alumno pueda proceder a la búsqueda inicial de materiales con los que elaborar el trabajo.

estudiante, el trabajo colaborativo tiene una importancia de un 30%, es decir, el alumno puede llegar a conseguir hasta tres puntos de los diez totales con este trabajo, por lo que ello motiva al alumno a hacer un buen trabajo y una buena presentación del mismo porque ello asegura más de la mitad del aprobado.

Por último, hay que resaltar otro dato relevante, que es la importancia que el alumno percibe en la realización de estos trabajos en orden a su preparación respecto de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado que va a tener en el último año de su titulación. Al estar estructurada la realización de estos trabajos de modo similar a aquellos, el alumno entiende que la realización de estos trabajos, aparte de las cuestiones evaluatorias, le sirven de antemano para poder emprender mucho mejor la tarea de enfrentarse a los trabajos fin de grado que tendrá que afrontar en un curso académico.

### *3.3.2. Docencia práctica*

La labor teórica que se lleva a cabo a través de la explicación de las asignaturas mencionadas tiene su complemento en la realización de casos prácticos relacionados con los distintos temas que componen la programación docente.

A este respecto, es importante poner de manifiesto la necesidad del planteamiento de actividades prácticas en las asignaturas jurídicas, en general, y de las relativas al Derecho del Trabajo, en particular. La complejidad que tiene, de por sí, el mundo del Derecho se hace aún más complicado para alumnos del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, cuya programación en este ámbito es grande y diversa, pero sin que esté previsto por el plan de estudios, desde mi punto de vista, un planteamiento metodológico global a los efectos de la interiorización del Derecho por parte de los alumnos. En mi opinión, esta es una de las grandes dificultades con las que cuenta en la actualidad la enseñanza de las asignaturas jurídicas en estos estudios, dado que se ha pretendido abarcar muchos campos de estudio (sociología, psicología, recursos humanos, Derecho, Economía) y ello hace que el tiempo que se dedica al Derecho no sea todo el que debiera.

Por tanto, siendo ello así, se torna de todo punto imprescindible el complementar las enseñanzas teóricas de nuestras asignaturas con el tratamiento de los aspectos prácticos de las mismas, no sólo porque con ello se consigue un afianzamiento de los conceptos jurídicos, sino también porque a través de la realización de este tipo de actividades se logra la adquisición de las destrezas y habilidades complementarias a lo conceptual que se persigue para los futuros graduados en estos estudios. Además, la introducción de estas actividades tienen que hacerse con cierta asiduidad a lo largo del cuatrimestre, dado que el examen final, como se verá en el apartado de evaluación, consta de un apartado práctico que tiene un montante global importante en la nota final de la asignatura.

Pues bien, justificada la presencia de actividades prácticas en nuestras asignaturas, vamos a proceder al examen de la tipología y modalidades en que las mismas consisten. Como se ha dicho, el objetivo final es la adquisición por parte del alumno de las destrezas y habilidades que se supone debe tener un alumno a la finalización de estos estudios, para llevar a cabo actividades en el mundo laboral, tales como la asesoría jurídica de empresas, el trabajo en una asesoría laboral, la participación en procedimientos de mediación y arbitraje en los organismos de solución extrajudicial de conflictos, la defensa judicial de un trabajador, etc. Por tanto, y siendo éste el escenario, las actividades prácticas que se programen tienen que poner en relación los aspectos teóricos que se exigen al alumno con las futuras ocupaciones profesionales que los mismos desempeñarán en el mercado de trabajo a la finalización de sus estudios.

A tal efecto, hay que decir que los supuestos que se planteen serán sacados de la realidad, y estarán basados en una noticia real que tenga efectos jurídico-laborales, o bien en una sentencia significativa de nuestra jurisprudencia, de forma tal que el alumno reconozca la veracidad de las cuestiones que se plantean en el caso y pueda reconocer que lo que él estudia tiene una trascendencia práctica.

En cuanto al momento temporal en el que el caso práctico tiene lugar, hay que decir que existen dos formas de proponerlo. En primer lugar, el modelo clásico, que es el que va de lo general a lo particular, hará que el caso práctico se plantee una vez que se han abordado las cuestiones teóricas relativas a un tema del programa. En dicho modelo, el caso tiene por objetivo y función el repaso del tema en cuestión y la comprobación de si los conceptos que se han manejado han sido o no asimilados por el alumnado. En segundo lugar, hay otra forma de hacerlo, que es justo al contrario, es decir, de lo particular a lo general, en cuyo caso, antes de abordar el tema que corresponda, se propondrá con antelación el caso práctico para que el alumnado, bien de manera individual, bien de forma grupal, estudie las circunstancias del mismo, las analice, y, con base en la bibliografía, normativa y jurisprudencia facilitadas por el profesor o, incluso, buscadas por el propio estudiante a través de las técnicas de búsqueda ya impartidas previamente, dé una respuesta al caso y con ello se construya la teoría relativa al tema propuesto. Es el conocido como el Método del Caso<sup>34</sup>.

34 UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID: Guía rápida sobre nuevas metodologías: el método del caso (<http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>), Madrid, 2006, p. 4, establece que «los objetivos de esta técnica son: a) Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado; b) Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados; c) Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos».

Este método ha sido descrito como la «técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo»<sup>35</sup>. Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso. El método es, por tanto, totalmente distinto al tradicional utilizado en las Facultades de Derecho y, en general, de las enseñanzas de ciencias sociales y jurídicas en nuestro país, y tiene especial predicamento en los países de cultura anglosajona.

Sin embargo, la utilidad del mismo está más que contrastada, no solo en cuanto al resultado final del aprendizaje, sino también en cuanto a las destrezas que se desarrollan en el alumnado con la utilización del mismo. Así, «a lo largo de ese proceso de aprendizaje, los alumnos desarrollan las siguientes competencias y capacidades:

- Gestión de la información.
- Anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas.
- Disponer de conocimientos generales para el aprendizaje, vinculados a la materia y vinculados al mundo profesional.
- Habilidades intelectuales, habilidades de comunicación e interpersonales y habilidades de organización y de gestión personal.
- Actitudes y valores del desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad, etc.) y valores de compromiso personal (responsabilidad, iniciativa, etc.).
- Trabajo autónomo y trabajo en grupo»<sup>36</sup>.

En relación con las enseñanzas de las asignaturas en cuestión en la Escuela Universitaria de Osuna, ya se ha dicho que la utilización del recurso a los casos prácticos a lo largo del cuatrimestre, como complemento a las enseñanzas teóricas, es habitual, dado que, por otro lado, es una exigencia de los proyectos docentes respectivos de cada una de ellas. Y en lo que respecta al modelo utilizado, hay que decir que se utiliza con más frecuencia el modelo tradicional, una vez que se ha dado cuenta en clase de la explicación del tema en cuestión y como modo de reforzar los conocimientos y conceptos del mismo, aunque también se ha utilizado el método del caso sobre todo en los supuestos de las asignaturas de cursos superiores (fundamentalmente las del último curso de la titulación), dado que también es cierto que el modo de afrontar un caso de

---

35 J. BOEHRER, M. LINSKY, *Teaching with Cases: Learning to Question*, en M. D. SVINICKI (ed.), *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, 42, Jossey-Bass, San Francisco, 1990.

36 UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, *Guía rápida sobre nuevas metodologías: el método del caso* (<http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>), Madrid, 2006, p. 5.

esta modalidad con un bagaje de conocimientos teóricos y prácticos (también en cuanto al manejo de herramientas de búsqueda de información) como los que tienen dichos alumnos es totalmente distinto del que se hiciera con los alumnos de los primeros cursos.

### *3.3.3. Opciones metodológicas complementarias*

La explicación básica de cómo se lleva a cabo las enseñanzas de las materias jurídico-laborales en la Escuela Universitaria de Osuna, a estas alturas del trabajo, se ha hecho ya. No obstante, es preciso decir que los proyectos docentes de dichas enseñanzas contemplan también otra serie de actividades, que podríamos denominar como complementarias, que sirven para dar una visión más completa de las materias impartidas en las mismas, y que se contemplan en los referidos proyectos docentes, no como actividades voluntarias, sino de obligatoria realización. Con ello quiere hacerse alusión a la importancia que se les da a las mismas en la formación integral del alumno del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, en general, y de las asignaturas mencionadas, en particular.

Por ello, en este apartado nos centraremos en dichas actividades, la mayoría de las cuales se llevarán a cabo en el propio centro universitario, y otras se realizarán en empresas o instituciones relacionadas con dichos estudios.

En primer lugar, hay que hacer alusión a los talleres de búsquedas bibliográficas. En este sentido, hay que mencionar que una titulación como la presente, con una gran carga lectiva relativa a los sistemas de relaciones laborales, necesitará de una profundización en el manejo de las bases de datos jurídicas, por un lado, y de actividades que aproximen al alumno a las páginas de internet que contengan una amplia información de todo tipo (normativa, bibliográfica, jurisprudencial, etc), en orden a que, desde el principio de la titulación, el alumno sepa buscar la información en los sitios más idóneos. Por tanto, esta metodología, complementaria de aquella que consiste en una pura transmisión del conocimiento, tiene una gran importancia en unos estudios como éstos, de mucha similitud y muchas connotaciones jurídicas.

En cuanto a la forma de materializarlos, los talleres se llevan a cabo a principios de cuatrimestre, con una duración de entre treinta y sesenta minutos, y se procurarán realizar en el contexto de las clases dedicadas a la realización de trabajo en grupo. Por otro lado, casi siempre estarán centrados en la búsqueda de información jurídico-laboral, normativa, jurisprudencial y doctrinal, debiendo, pues, desarrollarse en el aula informática cuando se trata de utilizar nuevas tecnologías —internet y bases de datos— y en la biblioteca, cuando se trata de enseñar a buscar y manejar manuales, tratados prácticos, repertorios normativos, monografías, artículos en revistas científicas, etc.

En segundo lugar, hay que insistir en la relevancia que tiene el trabajo basado en las lecturas de artículos doctrinales para introducir temas generales.

La importancia de hacer trabajar al alumno sobre la base de escritos de profesionales del sector, que ahonden y profundicen en el tema que va a ser abordado, es de suma importancia en la comprensión de cualquiera de los temas que se estudien. Ello tiene más importancia aún en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, donde la carga de asignaturas jurídicas básicas no es demasiado elevada, por lo que la profundización doctrinal en las distintas materias tiene un gran valor, y permite al alumno comprender mucho mejor las instituciones jurídicas relacionadas con cada una de las materias. No obstante, esta opción metodológica requiere del discente la labor, no sólo de comprensión y de asimilación del texto propuesto, sino también de contestación a las preguntas formuladas por el docente, y, sobre todo, de la participación en la sesión conjunta que deberá hacerse tras la lectura de cada texto. Esta será la única manera de aprovechar al máximo las enseñanzas que cada lectura tiene, no solo por el trabajo ya hecho, sino por compartir con los demás compañeros y con el profesor las dudas y reflexiones que cada uno ha sacado de la mencionada actividad.

Por otro lado, también es muy recomendable la participación del alumno en los seminarios, jornadas o cursos, organizados por el centro o por una institución externa al mismo, que versen sobre algunas de las materias que forman parte del programa. La citada participación adquiere mucho más sentido en los últimos años de carrera, dado que suelen ser seminarios de especialización, donde el nivel de los asuntos que se tratan es alto y requiere de un auditorio que tenga las nociones básicas relativas a los temas tratados y a los estudios, en general. Dicha participación fomenta, además, el espíritu crítico en el alumno, dado que los temas que suelen abordarse en los citados encuentros son aspectos problemáticos, que han encontrado distinta reacción en la jurisprudencia, o que aún no tienen solución, si son problemas planteados al hilo de una nueva regulación en la materia. Por tanto, es de sumo interés el acercar a los alumnos a esta serie de jornadas para que conozcan de primera mano cosas que ya sabía en relación con su asignatura, y problemas añadidos que han quedado al margen de la explicación, habitualmente por falta de tiempo.

Todo lo anterior puede verse complementado con una actividad parecida a la anterior, y que no es otra que la invitación expresa de especialistas en un tema concreto a participar en clase al hilo de la explicación de la parte teórica. En este sentido, por ejemplo, si se está explicando el tema sindical, puede ser de gran interés para el alumnado la aportación que algún dirigente sindical o alguien perteneciente a la sección sindical de una empresa (e, incluso, del centro en el que se imparten las clases) pueda hacer, aportando la visión práctica y real del tema en cuestión. En los estudios jurídicos, existe una tendencia general al excesivo apego a la letra de la ley en la explicación teórica en clase, sin atender a la realidad de los hechos. Es por ello por lo que en una titulación, que tiene

mucho contenido jurídico, pero que no es exactamente Derecho, puede servir de mucho el acercamiento a la realidad por parte de profesionales de cada campo.

Además, esto podrá complementarse con otras tareas que saquen al alumno del centro donde lleva a cabo sus estudios, para acercarlos a la realidad de la práctica de la profesión. Así, la visita a instituciones que tengan relación con las materias que se imparten en la titulación, servirá para acercar al alumno a algunas de las profesiones que pueda desarrollar en el futuro, lo que será una experiencia de gran valor porque le anticipa cuestiones que él no imaginaba o le hace ver realidades laborales en las que él mismo no había pensado como salida laboral futura. Así, por ejemplo, pueden ser de gran utilidad la visita a los Juzgados de lo social de alguna capital de provincia, o bien al Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, o, por último, a la Inspección de Trabajo. Ello, sin duda, abrirá los ojos al estudiante en cuanto a lo que podrá ser en el futuro, porque, posiblemente, en la mayoría de los supuestos, el alumno no habrá previsto todavía la posibilidad de ser en el futuro un profesional relacionado con algunas de las instituciones mencionadas.

Por último, es necesario aludir a otra actividad que puede hacerse perfectamente en el aula, y que se refiere al visionado de vídeos y de películas relacionadas con los temas de la asignatura para invitar al alumnado a la reflexión sobre los mismos, y para fijar los conceptos que se están dando al hilo de la explicación de los diferentes temas. No cabe duda de que las posibilidades que abre internet en este campo son infinitas, dado que hay un campo enorme de imágenes, de vídeos (a través de cualquier portal, pero especialmente, de Youtube) y de películas que pueden encontrarse fácilmente y que tienen que ver con cualquiera de los temas del programa. Es más, hay estudios hechos sobre títulos de películas que vienen bien al hilo de los diferentes temas de cada programa<sup>37</sup>. El visionado de la película o del vídeo, con una reflexión colectiva posterior en clase sobre lo que se ha visto, y el comentario en el aula sobre la relación que ello tiene con la asignatura, es una metodología docente que es muy actual y que está dando muy buenos resultados. A este respecto, desde los albores de este siglo, las facultades de Derecho de algunas universidades públicas españolas se han interesado por esta metodología, introduciendo en sus planes de estudio algunas asignaturas al respecto<sup>38</sup>, habiéndose creado incluso grupos de investigación sobre este mismo tema<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> A modo de ejemplo, aunque no en temas exclusivamente laborales, puede verse P. CIMA, *Derecho y Cine en 100 películas. Una guía básica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2004; v. tb. F. J. FERNÁNDEZ, *Imágenes y Justicia. El Derecho a través del cine*, Madrid, La Ley, 2004. A los mismos efectos, puede consultarse la colección de monografías de la editorial Tirant lo Blanch, titulada *Derecho y Cine*, dirigida por el profesor Javier de Lucas.

### 3.4. Una propuesta de futuro: la posible utilización de las redes sociales en la impartición de las enseñanzas jurídico-laborales

Para terminar con el apartado metodológico, hay que hacer una breve referencia a la utilización que en algunas universidades se está haciendo de una herramienta con un potencial tan enorme como las redes sociales. La justificación de la afirmación anterior parece más que evidente, a la luz de los datos de utilización de dichas redes, habiendo algunos datos que parecen concluyentes<sup>40</sup>:

- a) Es en 2004, con el nacimiento de Facebook, la red social con el mayor número de usuarios hasta la fecha (1.110 millones de usuarios activos al mes, 15 millones sólo en España), cuando estalla la revolución de este medio de comunicación.
- b) En España el 75% de los internautas utiliza las redes sociales, convirtiéndonos en el quinto país del mundo que más las utiliza, superando a Francia y Alemania.
- c) El ranking Alexa muestra que Facebook es la tercera página más vista en España, después de Google y Youtube. Mientras que Facebook tiene 15 millones de usuarios, Twitter logra 4.5 millones y continúa creciendo día a día. Tuenti es la red de mayor presencia entre el público joven: el 90% de sus usuarios tiene entre 14 y 35 años (12 millones de usuarios en España).

Los datos anteriores son fácilmente trasladables al ámbito universitario, dado que los jóvenes que cursan estos estudios están incluidos en dichas cifras, y, por tanto, siendo el ámbito de la universidad un campo de una población estudiantil joven, las cifras nos llevan a pensar mucho en la conveniencia de utilizar dichos instrumentos en la práctica docente. Es decir, está más que demostrado que «las redes sociales ocupan un lugar destacado en las formas de comunicación de la sociedad actual, principalmente la de edad más joven. El alumnado se encuentra habituado al uso de estos medios sociales y los utilizan de forma cotidiana (...). La docencia puede diseñar estrategias de incorporación

<sup>38</sup> En los últimos años se han implantado bastantes asignaturas de Derecho y Cine en las Facultades de Derecho españolas. Así ha sucedido en la Universidad de Oviedo (Derecho y Cine), Universidad de Valencia (Cine y Derecho), Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid (Historia, Derecho y Cine), Universidad de León (Cine, Literatura, Música y Derecho), Universidad de Barcelona (Cine y Derecho), Universidad Pompeu Fabra (Derecho, moral y política: reflexiones a través del cine), Universidad de Burgos (Derecho y Cine), por poner solo algunos ejemplos.

<sup>39</sup> La temática de Derecho y Cine se ha visto beneficiada por diversos proyectos de investigación, entre los que pueden citarse, a modo de ejemplo, *Introducción a los estudios de Derecho y Cine y Cine y didáctica jurídica* (ambos de la Universidad de Oviedo) y «Derecho, Cine y Literatura» (del Ministerio de Educación y Ciencia), en el que participaban las Universidades de Oviedo, Valencia, Carlos III, Universidad a Distancia, Barcelona, Pública de Navarra, Almería, Cantabria y Rovira i Virgili, de Tarragona.

<sup>40</sup> Universia España, *¿Qué uso dan los universitarios a las redes sociales?* (<http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2013/09/30/1052595/que-uso-dan-universitarios-redes-sociales.html#>), 2013.

de estas redes en las metodologías de enseñanza, para aprovechar el potencial que ofrecen las redes para el aprendizaje colaborativo»<sup>41</sup>.

Las universidades españolas conocen estos datos y la potencialidad que las redes sociales ofrecen, dado que el público que constituye su clientela utiliza masivamente estos medios. Por tanto, las universidades en general han dado el paso de la utilización habitual de estas herramientas, fundamentalmente como medio de comunicación general con su alumnado y con la sociedad en general, siendo Facebook y Twitter las redes sociales más utilizadas por las instituciones de enseñanza superior<sup>42</sup>. La temática de las comunicaciones es muy similar en todos los casos e incluye actividades culturales y deportivas que se llevan a cabo en los campus, anuncios de becas y ayudas, contenidos relacionados con el mundo académico y notas corporativas<sup>43</sup>.

Sin embargo, el uso académico de estas redes sociales por parte de las universidades es aún bajo. Motivos tales como la escasa formación del profesorado universitario, en general, en nuevas tecnologías, el esfuerzo añadido que supone para el cuerpo docente la preparación de tareas añadidas a través de estas tecnologías y el hecho de que no se tenga demasiado claro aún qué actividades son las más convenientes para la aplicación de estas herramientas, hacen que los casos en los que se han empleado de una manera rigurosa y formal las redes sociales en la impartición de la docencia de alguna asignatura no esté, ni mucho menos, generalizada.

No obstante, dado el potencial de comunicación de esta herramienta y del dominio y asiduidad con el que manejan los jóvenes de hoy en día las mismas, permite pensar que en un futuro inmediato las enseñanzas universitarias, incluidas las jurídicas, van a tener como uno de los componentes fundamentales a las redes sociales. Ahora bien, la función con la que se utilicen en las tareas docentes no está clara aún, aunque parece que, por ahora, estará más relacionada con la función motivadora del alumno y de comunicación de datos, de novedades académicas y de asuntos que tengan que ver con la organización docente de la asignatura en cuestión. No obstante, en algunas actividades colaborativas, algunas de estas redes tiene la virtualidad de crear un espacio común donde se discuta, se opine, se compartan ideas y se elaboren contenidos, con lo que solo por eso ya de por sí dichas herramientas tendrían que ser

41 J. IZQUIERDO CASTILLO, *Las redes sociales en la docencia universitaria: una propuesta de análisis para su inclusión en materias de comunicación*, en la IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: el futuro de los títulos universitarios, Publicaciones de la Universidad Rey Jaime I, Castellón, 2013, p. 396.

42 Los datos están sacados del estudio contenido en la siguiente web:  
<http://www.avanzaentucarrera.com/llegaraser/especiales/especial-universidades/universidades-espanolas-en-las-redes-sociales/>

43 V. al respecto el Informe eTítulo 2013. Desarrollo e influencia de las TICs en la Universidad Española(<http://www.etitulo.com/wp-content/uploads/2013/05/eTitulo-informe-TIC2013.pdf>).

aprovechadas en la impartición habitual de la docencia universitaria. Ahora bien, lo que está por ver es si podrán utilizarse tales instrumentos tecnológicos con la finalidad principal de la transmisión del conocimiento o no<sup>44</sup>.

#### *4. Criterios y procedimientos de evaluación*

Una vez que se ha explicado toda la metodología mediante la cual se lleva a cabo la docencia de tales asignaturas en este Centro, hay que explicar también el sistema de evaluación utilizado para superar las mismas.

Como puede suponerse, el sistema de evaluación que se va a describir a continuación viene recogido en el proyecto docente de cada asignatura, con lo que el alumno puede fácilmente saber en cada momento qué importancia tendrá cada una de las partes que las componen, dada la variedad de actividades que se pueden utilizar. No obstante, en la presentación que se hace el primer día de clase, quedan también explicados tanto la programación docente, como la metodología a utilizar, así como los criterios que se tendrán en cuenta para la superación de cada asignatura.

Teniendo presente lo anterior, vamos a proceder a la descripción de dichos criterios, partiendo de la base de cosas importantes que hay que tener en cuenta. En primer lugar, como ya se ha dicho anteriormente, la nota final de la asignatura consistirá en el sumatorio de las distintas partes que la componen, es decir, de las actividades, teóricas, prácticas y del trabajo grupal que se hará a lo largo de todo el cuatrimestre, con la exigencia de unos mínimos en cada una de las partes. Por tanto, la ponderación que haya de hacerse para calcular la nota final tendrá en cuenta la nota teórica del examen, lo obtenido en el caso práctico que habrá también en el examen, y lo que se haya obtenido en el trabajo grupal. Sin embargo, esa ponderación, como digo, deberá tener presente la exigencia de unas variables mínimas en cada una de las partes, que el alumno deberá superar en todo caso para superar la asignatura.

En segundo lugar, hay dos formas de superar la asignatura, en función del perfil del alumnado matriculado en la misma. El Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Escuela Universitaria de Osuna presenta la tradicional particularidad de que muchos de sus alumnos tienen ya una cierta edad y prestan servicios como trabajadores en empresas y administración pública de la comarca de Osuna. Teniendo esto en cuenta, la cordura lleva a implantar un sistema de evaluación que tenga presente la característica mencionada, para no dejar de atender las necesidades de formación de este tipo de alumno.

---

<sup>44</sup> En el ámbito universitario, ha habido casos reales de utilización de la red social Facebook en un aspecto concreto del aprendizaje: la tutoría de prácticas externas en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Véase al respecto P. COLÁS BRAVO, J. CONDE JIMÉNEZ Y A. MARTÍN GUTIÉRREZ, *Las redes sociales en la enseñanza universitaria: Aprovechamiento didáctico del capital social e intelectual*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 83, 2015.

Pues bien, y una vez precisado lo anterior, diremos que los estudiantes que cursan estos estudios en las asignaturas consabidas tendrán dos formas de superar la asignatura, en el bienentendido de que no son formas alternativas o de libre elección por parte del alumno, sino que la pertenencia a uno u otro sistema viene dada por la circunstancias laborales o no del mismo. Es decir, el alumno tipo, que se caracteriza por ser el joven que termina sus estudios de bachiller o ciclos formativos y se incorpora a la Universidad, y que, por no trabajar habitualmente, puede asistir a diario a clase, estará obligado a seguir el sistema fundamental, que es el sistema de evaluación conjunta. Y aquellos otras personas que se incorporan al Centro para llevar a cabo tales estudios y cursan estas asignaturas, seguirán el sistema alternativo solo en el caso de que estén trabajando y lo demuestren mediante su correspondiente acreditación. De esta manera, se da cumplimiento a la exigencia de presencialidad que el EEES vino a traer, pero flexibilizando en parte dicha exigencia en el caso de que el alumno presente esta particularidad. Dicho, pues, todo lo anterior, vamos a proceder al examen de cada una de las modalidades de evaluación:

### *1. Sistema de Evaluación Conjunta*

Este será el sistema principal de evaluación, al que deberán acogerse necesariamente todos aquellos alumnos que asistan con regularidad a clase, y la puntuación final será la suma de la labor realizada durante el curso y el examen final.

El trabajo llevado a cabo durante el curso deberá alcanzar un máximo de 3 puntos y un mínimo de 1 punto. A esa nota se sumará la derivada del examen teórico final (máximo 5 puntos, mínimo 2 puntos) y del examen práctico final (máximo 2 puntos, mínimo 1 punto). El aprobado se obtendrá con 5 puntos, siempre que ninguno de los tramos quede por debajo del mínimo establecido.

En este sistema, la asistencia a las clases teóricas tiene carácter voluntario, aunque por parte del profesor se insiste en la conveniencia de la presencia en tales explicaciones, porque teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar y no puramente jurídico de estos estudios, ello hace que los estudiantes muchas veces tengan ciertas dificultades en la aprehensión de los conceptos jurídicos que cada asignatura contiene. Es por ello por lo que se recomienda la asistencia regular a estas sesiones, aun sin tener carácter obligatorio.

Por el contrario, sí es obligatoria la asistencia del alumno a las sesiones de realización de trabajos. Esto viene exigido porque, siendo un trabajo grupal, que podría llevarse a cabo fuera de clase, la propia idiosincrasia del perfil del alumnado de esta titulación<sup>45</sup>, junto al hecho de las competencias genéricas y

---

<sup>45</sup> Tradicionalmente, el alumnado que cursa sus estudios en la Escuela Universitaria de Osuna procede en más del 80% de los casos de las poblaciones cercanas a esta localidad. Es por eso por lo que el punto común de encuentro para todos ellos es, precisamente, el centro donde estudian.

específicas a adquirir por el alumno, hace necesario que esto sea así. En efecto, los proyectos docentes de todas estas asignaturas prevén la adquisición por parte del alumnado de competencias tales como el trabajo en equipo o la resolución de conflictos. Por ello, la mejor forma de practicar esto en orden a la aprehensión de tales competencias es la realización del trabajo en clase. Por tanto, se establece un régimen de asistencia obligatorio a tales sesiones, que será controlada cada día de clase<sup>46</sup>. No obstante, siendo conscientes de las dificultades que trae el que la inmensa mayoría de los alumnos sean procedentes de fuera de Osuna, se establece un régimen algo flexible a estas sesiones, de forma tal que el alumno podrá faltar a algunas de ellas, sin ni siquiera tener la necesidad de justificar su inasistencia. En concreto, la inasistencia del alumno a más de tres clases de preparación de trabajos, supondrá la expulsión del mismo del Sistema de Evaluación Continua. En tal caso, el alumno podrá presentarse al examen final de la asignatura, pero no podrá obtener la nota máxima (10 puntos), sino que únicamente podrá alcanzar la nota máxima de 7 puntos, por descontarse los 3 puntos que, como máximo, puede alcanzar por la realización de trabajos.

## *2. Sistema de Evaluación por Examen Final*

Para los alumnos que no puedan cumplir los requisitos de asistencia a clase establecidos en el apartado anterior (lo que deberá ser acreditado documentalmente mediante copia del contrato de trabajo), la calificación se obtendrá exclusivamente por la realización del examen final en la fecha prevista en la programación del Centro.

En tal caso, el examen consistirá en una prueba teórica objetiva, bien de desarrollo o de tipo test, y un caso práctico. La nota final podrá alcanzar los 10 puntos, y se obtendrá de la media ponderada de ambas pruebas.

De la misma manera que en el apartado 1, el aprobado se obtendrá con 5 puntos, siempre que ninguno de los tramos que de por debajo del mínimo establecido.

Por tanto, como se ha dicho, con esta alternancia en el sistema de superación de la asignatura, que viene justificada, únicamente, por las circunstancias laborales de gran parte del alumnado que cursa sus estudios en el Centro Universitario de Osuna, se da cumplimiento al espíritu del EEES, dando a su vez satisfacción a este tipo de estudiantes, que no ven frustradas sus expectativas de estudios a cierta edad por una aplicación inflexible de la norma general.

---

<sup>46</sup> Desde el primer día de estas sesiones, se pasará un documento en el que el alumno deberá insertar su nombre, su DNI y su firma.

## 5. La formación del docente para la impartición de tales metodologías

### 5.1. El sistema de formación permanente del profesorado de la Escuela Universitaria de Osuna

Una vez que se ha visto todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas del área jurídico-laboral mencionadas, debemos hacer alusión, para finalizar esta reflexión a la importancia que la formación del profesorado tiene en la impartición de una docencia de calidad.

A este respecto, hay que decir que en la Escuela Universitaria de Osuna viene trabajándose desde hace una década por una formación sistemática y permanente de todo su profesorado. La implantación del EEES, que trajo como novedad la introducción de nuevas metodologías docentes y un cambio, como se ha dicho, en la transmisión del conocimiento<sup>47</sup>, hizo que este Centro se tomara en serio todo lo relativo a la formación docente.

En efecto, el proceso de Bolonia ha tenido entre sus líneas maestras un cambio en el papel del profesorado a la hora de proceder en sus enseñanzas: de un papel central, basado completamente en los conocimientos del profesor de las habilidades innatas de éste a la hora de saber comunicar los mismos a los alumnos, se ha pasado a un sistema de enseñanza por competencias y a un cambio en las metodologías docentes, con una exigencia, por ejemplo, de utilización intensiva de las TIC, que han hecho que la figura del profesor universitario haya cambiado su papel radicalmente en el nuevo escenario.

La transformación del contexto educativo y del papel que juegan los docentes en la actualidad en la enseñanza universitaria, sin embargo, sigue requiriendo del papel del profesorado, solo que la misión que estos tienen ahora ha variado radicalmente respecto de la que tenía antes. El profesorado sigue teniendo un papel preponderante, aunque las funciones a las que viene ahora obligado han cambiado, y, por tanto, necesita de una formación para la adaptación al nuevo escenario<sup>48</sup>. Es decir, más allá de la consideración

---

47 V. ÁLVAREZ, E. GARCÍA, E.; J. GIL, S. ROMERO, *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*, EOS, Madrid, 2004: «La implantación del EEES implica una serie de profundos cambios en la concepción de la enseñanza universitaria, a diferentes niveles: configuración de los planes de estudio en torno a perfiles profesionales; planificación de la enseñanza basada en las competencias que se derivan de dichos perfiles; la utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación coherentes con dicha planificación; el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo del estudiante en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que él/ella es quien lo protagoniza».

48 V. ÁLVAREZ ROJO, ET AL., *Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, en RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), vol. 17, n. 1, ([http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm)) han afirmado que «el profesorado es un elemento determinante para el desarrollo de este cambio metodológico en la docencia. Y para que pueda llevar a cabo este salto cualitativo, el profesorado requiere de la puesta en práctica de una serie de competencias docentes profesionales para las que ha de estar formado».

tradicional de la combinación entre docencia e investigación como pócima mágica que sirven como método para una docencia universitaria de calidad, desde principios de este siglo se ha añadido a lo anterior un complemento, que no es otro que la formación permanente del profesorado universitario.

Es por ello por lo que, en este sentido, la Escuela Universitaria de Osuna tomó conciencia como institución de esta nueva realidad, intentando transmitir a su cuerpo de profesores la importancia de adaptarse a los nuevos tiempos. Por ello, desde entonces, se programaron cada curso académico seminarios relacionados con la adquisición de competencias generales y específicas para la adaptación de los mismos al nuevo escenario de la Educación Superior.

La impartición de estos cursos de formación se ha hecho habitualmente en la sede de la Escuela Universitaria de Osuna, a través de personas expertas en metodologías docentes universitarias, de forma tal que el profesorado del Centro no tuviera que desplazarse fuera de él para estas actividades. No obstante, poco a poco, la Escuela fue buscando también otros medios de formación permanente del profesorado dentro de la Universidad de Sevilla, para completar las actividades formativas que se estaban llevando a cabo. En este sentido, se buscaba la posibilidad de utilizar los recursos formativos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla para institucionalizar las actividades de formación que se estaban haciendo, de forma tal que dichas actividades tuvieran el refrendo de una institución con reconocimiento como el mencionado ICE.

### *5.2. El ICE como herramienta básica de formación para el profesorado de la Universidad de Sevilla*

En la actualidad, y después de haber sellado con el ICE un acuerdo de colaboración por el que se instituye una formación de carácter permanente con la Escuela Universitaria de Osuna, se utilizan con más asiduidad los recursos de dicho Instituto en las actividades de formación del profesorado de esta Escuela<sup>49</sup>.

Por tanto, teniendo en cuenta la nueva realidad del EEEs, que demanda nuevas funciones al profesorado universitario, se ha incrementado la oferta de actividades de formación al personal docente de la Escuela de Osuna, porque a los seminarios periódicos que venían realizándose con anterioridad en dicho Centro, se ha sumado toda la batería de cursos que el ICE oferta en su sede y en las distintas Facultades de la Universidad de Sevilla, en función del perfil docente de cada curso.

A tal efecto, es preciso mencionar la Plataforma AFOROS del ICE como

---

<sup>49</sup> Así, desde el curso académico 2011-12 se firmó el convenio de colaboración entre la Escuela Universitaria de Osuna y el ICE de la Universidad de Sevilla, y gracias al mismo, los docentes de la EU Osuna pueden obtener una formación gratuita y de calidad en el marco de la programación de dicho Instituto Universitario.

guía básica de la panoplia de cursos mensuales que se ofrecen desde allí a toda la comunidad educativa de la Universidad de Sevilla, incluido el personal docente. Por tanto, a partir de la suscripción del mencionado convenio con el ICE el profesorado de la Escuela Universitaria de Osuna puede disfrutar de toda la gama de cursos, fundamentalmente relacionados con las nuevas metodologías docentes y las nuevas funciones que el EEES exige del profesorado universitario.

Por tanto, la alianza con dicho prestigioso Instituto formativo de la Universidad de Sevilla ha hecho poner más al alcance del profesorado de la Escuela de Osuna la formación que necesita para adaptar su nuevo papel al nuevo escenario formativo que se requiere en la Universidad española, en general.

Esto ha sido completado con otro tipo de formación, canalizada a través de la Biblioteca General de la Universidad de Sevilla, que desde hace un par de cursos asumió la tarea de sumar esfuerzos de cara a la mejora de la visibilidad de la investigación en dicha universidad<sup>50</sup>. Así, desde entonces se viene contando también en esta Escuela Universitaria con la formación impartida desde dicho servicio de la Universidad de Sevilla, sobre todo para ayudar a aquellos profesores que están en proceso de doctorarse o que lo hayan hecho recientemente a rentabilizar sus esfuerzos a la hora de publicar lo que vayan produciendo.

---

<sup>50</sup> Entre los objetivos de la Biblioteca de la US enfocados en este aspecto están los siguientes: a) Reunir la documentación científica generada por sus investigadores; b) Incrementar su visibilidad y difusión dentro de la comunidad científica nacional e internacional; c) Asegurar su preservación, organización y libre acceso, garantizando al mismo tiempo el reconocimiento de los derechos de autor.

## 6. Conclusiones

Con el Proceso de Bolonia y con la adaptación de las enseñanzas universitarias al nuevo EEEs se ha producido un cambio en la forma de enseñar en la Universidad, pasando de un método tradicional de transmisión del conocimiento, vertical de profesor a alumno, en el que el alumnado es mero receptor de la información transmitida por el profesor, a un sistema en el que el propio alumno pasa a ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En dicho contexto, se articulan nuevas metodologías docentes y nuevas funciones a desempeñar por parte del profesorado universitario, que más que un transmisor de información, pasa a ser un orientador o guía en el proceso de aprendizaje del alumno, dado que en la era de la información en la que nos encontramos inmersos, dicha información solo hay que saber buscarla en los medios que la tecnología actual nos ofrece.

Es en este nuevo contexto de la Educación Superior en el que han tenido lugar las reflexiones relativas a las enseñanzas de determinadas asignaturas relativas al área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Dicho contexto general se ha particularizado al microcosmos de un Centro, como es la Escuela Universitaria de Osuna, que se caracteriza por ser un Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla desde el curso 1993-94, y que tiene una idiosincrasia propia, cuyas circunstancias propias hacen que la aplicación de las nuevas metodologías y las nuevas funciones docentes que vienen dadas por el nuevo escenario de la Educación Superior tenga que analizarse a la luz de las mismas. Dichas particularidades hacen referencia a la tradición de los estudios universitarios en Osuna desde el siglo XVI, a la existencia de estudios de Graduados Sociales en esta ciudad desde mediados del siglo XX y, por último, al hecho de ser un centro de reducidas dimensiones, con una gran interdisciplinariedad de estudios, todo lo cual hace que tales metodologías, aun aplicándose con el rigor que exige el nuevo escenario, puedan ser aplicadas con cierta flexibilidad.

El análisis que se ha hecho en torno a la enseñanza de las materias relacionadas con el área jurídico-laboral se ha centrado en la descripción de la particular metodología aplicada en tales asignaturas. Se ha partido de la base de que la aplicación del método utilizado es posible por las propias particularidades del centro en el que estamos. Quizás la metodología sería distinta de cambiar las condiciones y circunstancias del mismo.

En cualquier caso, y siendo así lo anterior, el método utilizado pasa por la combinación de la teoría y la práctica, con un apartado de horas relativamente grande dedicado al trabajo del propio alumno en clase. Lo que ocurre es que la docencia teórica no se basa únicamente en la clase magistral (que existe, aunque en un porcentaje muy reducido), sino que la utilización de otras actividades complementarias, como las lecturas previas a cada tema, la asistencia a cursos y seminarios de especialización, la invitación de expertos a las clases para explicar

una materia en cuestión y la visita a instituciones relacionadas con las materias que se explican en algunos temas, ocupan más tiempo en la programación didáctica que la clase magistral.

Por su parte, en cuanto a la docencia práctica, se hacen supuestos que tienen su reflejo en la vida real, y que están elaborados por el profesor, o bien están sacados de algún pronunciamiento jurisprudencial relevante. Dichas actividades prácticas habrán de ser repetidas en el aula a lo largo del cuatrimestre, dado que el examen final contendrá un supuesto de este tipo, y el alumno tendrá que conocer la mecánica a utilizar a la hora de responder a los mismos.

Por último, la última actividad que ocupa un lugar destacado en el quehacer habitual de los alumnos en clase es la realización de trabajos en equipo. La adquisición de algunas competencias, habilidades y destrezas establecidas en el programa, tales como el trabajo en equipo, saber hablar en público, resolución de conflictos en el aula, pasa por el ejercicio de actividades de este tipo. La realización del trabajo versará sobre uno de los temas de la programación docente y deberá ser expuesto en clase por todos los miembros del grupo cuando finalice el cuatrimestre y tendrá una relevancia importante en la nota final de la asignatura.

En cuanto al sistema de evaluación utilizado, y una vez vistas todas las actividades que serán llevadas a cabo en la dinámica habitual de la asignatura, hay que decir que la nota final de la misma estará compuesta por el sumatorio de la teoría, la práctica y los trabajos, en un porcentaje de un 50%, 20% y 30%, respectivamente, a cada uno de ellos.

La razón por la que esto es así es, primero, por la concepción holística de la asignatura. En efecto, más allá del conocimiento de los conocimientos puramente teóricos relacionados con la materia que compone la programación docente, que se suponen que deben alcanzar los alumnos, el proyecto docente ambiciona la adquisición de otras destrezas relativas a dichas materias, tal como se ha dicho. Es por ello por lo que hay que utilizar esta metodología para que esto sea así realmente.

Por último, para cerrar el círculo de una enseñanza de calidad en el ámbito universitario, que persiga y consiga realmente todos los objetivos que nos hemos propuesto, hay que finalizar la descripción de esta metodología utilizada en la Escuela Universitaria de Osuna con una alusión a la importancia que tiene la formación del profesorado a la hora de dicha consecución.

A este respecto, hay que decir que en la Universidad de Sevilla, y, más en concreto, en la Escuela Universitaria de Osuna existe desde hace más de una década una preocupación por la formación del profesorado de este Centro como una de las vías de alcanzar los propósitos mencionados, y esta preocupación institucional se ha trasladado a la conciencia del profesorado, que demanda cada vez más la formación en metodologías docentes y en otras cuestiones

relativas al nuevo papel que se le ha asignado en el EEES.

Dichas actividades formativas son llevadas a cabo en la Escuela de Osuna con medios propios, aunque han sido fundamentales los acuerdos tanto con el Instituto de Ciencias de la Educación y con la Biblioteca General de la Universidad de Sevilla para intensificar y multiplicar los canales y los esfuerzos que se han hecho a estos efectos.

Una vez hecha la descripción del método docente utilizado, hay que finalizar con una valoración relativa a si el mismo es o no adecuada al contexto en el que se desarrolla.

Después de pasados unos años desde la implantación del EEES, y una vez desarrollada dicha metodología en las asignaturas mencionadas, hay que confirmar que con la utilización que se ha hecho a lo largo de estos años, se comprueba que es un método adecuado al nuevo escenario de la Educación Superior y a las particularidades del Centro donde se aplican.

### *Bibliografía*

J. BOEHRER, M. LINSKY, *Teaching with Cases: Learning to Question*, en M. D. SVINICKI, *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, 42, Jossey, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

C. CALDERÓN PATIER, A. GONZÁLEZ LORENTE, *El papel del profesor universitario español en el EEEES. Retos pendientes*, en <http://www.uv.es/motiva2/Ponencias%20Motiva2009/docs/53.pdf>.

P. CIMA, *Derecho y Cine en 100 películas. Una guía básica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2004.

P. COLÁS BRAVO, J. CONDE JIMÉNEZ, A. MARTÍN GUTIÉRREZ, *Las redes sociales en la enseñanza universitaria: Aprovechamiento didáctico del capital social e intelectual*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 83, 2015.

A. FERNÁNDEZ MARCH, *Nuevas metodologías docentes*, recuperado 18/10/2010, de [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_meto\\_docent/nuevas\\_metodologias\\_docentes.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf), 2005.

F. J. FERNÁNDEZ, *Imágenes y Justicia. El Derecho a través del cine*, Madrid, La Ley, 2004.

J. M. GÓMEZ MUÑOZ, *Implicaciones prácticas de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia) en las titulaciones de Derecho y Ciencias del Trabajo*, en AA.Vv., *La licenciatura en Derecho en el contexto de la convergencia europea*, M. R. LEÓN BENÍTEZ (coord.), Tirant lo Blanch, Valencia, 2007.

J. IZQUIERDO CASTILLO, *Las redes sociales en la docencia universitaria: una propuesta de análisis para su inclusión en materias de comunicación*, IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: el futuro de los títulos universitarios, Publicaciones de la Universidad Rey Jaime I, Castellón, 2013.

K. MESO AYERDI, J. A. PÉREZ DASILVA, T. MENDIGUREN GALDOSPIN, *La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria*, Revista Tejuelo, 12, 2011.

M. NOGUEIRA GUASTAVINO, *El constructivismo como base teórica del nuevo método docente y su proyección en los estudios de Derecho del Trabajo*, Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, 27, 2011.

M. RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*, en Tendencias Pedagógicas, 17, 2011.

W. SANGUINETTI RAYMOND, *El desafío de enseñar Derecho del Trabajo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Editorial Ratio Legis, Salamanca, 2012.- Universidad Politécnica de Madrid, *Guía rápida sobre nuevas metodologías: el método del caso* (<http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>), Madrid, 2006.

# *La filosofía como herramienta pedagógica y formadora de sujetos éticos: el caso del estoicismo*

**Manuel Quiceno**

Universidad del Valle, Colombia

## *Abstract*

The aim of this article is to show how the philosophy is a pedagogical tool that has the goal to educate ethic people under the aim of reach the virtue. For this is very important the conception of the philosophy as a practical method, as a life style. The path to virtue is finding and practicing through some prescripts and exercises. In this case, I will develop my exposition through the case of the stoic school. Following the stoic definitions of virtue and happiness, I will try to explain, how is possible, according to this philosophical school, to reach relative states to the virtue, and therefore, ethically correct through the philosophical learning. That is, how according to stoicism, is possible to acquire the virtue through some techniques product of a pedagogical process.

## *Keywords*

Stoicism, ethics, pedagogy

## *Resumen*

Este ensayo tiene por objetivo mostrar cómo la filosofía es una herramienta pedagógica que tiene por objetivo conducir a la formación de sujetos éticos bajo la meta de la consecución de la virtud. Para esto resulta de crucial importancia la concepción de la filosofía como un método práctico, como un estilo de vida, en donde el camino hacia la virtud se busca y se ejercita a través de determinados dictámenes y ejercicios. En este caso desarrollaré el hilo conductor de mi argumentación basándome en el ejemplo particular de la escuela estoica. Siguiendo las definiciones estoicas de virtud y felicidad, intentaré explicar cómo es posible, según esta escuela, conseguir los estados relacionados a la virtud y, por lo tanto, los estados que son éticamente correctos a través del *aprendizaje filosófico*. Es decir, cómo según el estoicismo, es posible adquirir la virtud mediante ciertas técnicas fruto de un proceso pedagógico.

## *Palabras clave*

Estoicismo, ética, pedagogía

El eje argumentativo de este ensayo se basa, a saber, en tres argumentos estoicos que desarrollaré a lo largo del mismo: 1) que la virtud puede ensañarse, 2) que con el tiempo lo que se practica se vuelve naturaleza, y 3) que la virtud es sinónimo de la felicidad. Mi tesis es que es posible observar, a través de estos tres argumentos (los cuales son coherentes entre sí y están estrechamente relacionados<sup>51</sup>), que el proceso pedagógico resulta imprescindible en el aprendizaje de los fundamentos filosóficos. Dichos fundamentos resultan prioritarios en todos los campos del conocimiento, pues en ellos residen las bases éticas para una formación profesional y personal ética y autónoma del individuo que le permitirán desempeñar su profesión de una manera íntegra y transparente.

El concepto de virtud ha tenido a lo largo de la historia diferentes connotaciones. Dentro de la filosofía estoica la definición más común de la virtud ha sido la de «vivir de acuerdo a la naturaleza<sup>52</sup>»<sup>53</sup>, que puede ser interpretada como vivir de una manera coherente entre la naturaleza propia del

51 En el campo de la ética resulta innegable por parte de los estoicos «el intento de presentar una serie de verdades morales tan relacionadas que la última sea plenamente congruente con la primera» (A. Long, *La filosofía helenística*, Alianza Editorial, Madrid 1984, p. 182). Es pertinente tener claro que la filosofía estoica fue desarrollada como un sistema y por eso todas las partes del discurso filosófico, desde sus tres grandes divisiones (Lógica, física y ética), así como las subdivisiones que hay al interior de cada una de ellas, se encuentran interconectadas y cumplen una función específica cada una en relación con las demás.

52 La definición estoica de la virtud tiene su antecedente directo en la filosofía Cínica y en última instancia en la figura de Sócrates, ya que Zenón de Citio, el fundador de la escuela, fue discípulo de Crates de Tebas (Cf. Laercio, Diógenes, Vida de los filósofos ilustres, Alianza editorial, Madrid, VII. 2-6), exponente de la escuela iniciada por Antístenes. Para un comentario al respecto véase Cappelletti, Ángel, *Los estoicos antiguos*, Editorial Gredos, Madrid, 1996, p. 120.

Dentro de las afirmaciones o temas de los cínicos respecto a la virtud que se evidencian como antecedente del estoicismo pueden mencionarse: a) que los nobles son solamente los virtuosos, b) que la virtud es suficiente en sí misma para la felicidad, sin necesitar nada que no sea la fortaleza socrática, c) que la virtud está en los hechos [...], d) que el sabio es autosuficiente [...], e) que el sabio vivirá no de acuerdo a las leyes establecidas (*nómos*), sino de acuerdo con las de la virtud (Cf. DL. VI. 11). Respecto a esto, Diógenes Laercio en su mismo libro dedicado a la escuela cínica escribe en un pasaje más adelante refiriéndose a Antístenes (VI. 14):

Se estima que fundó el estoicismo más recio y viril. A propósito dice así sobre esto Ateneo, el poeta epigramático:

¡Oh sabedores de los preceptos estoicos, que los mejores,  
Principios fijasteís en las sagradas tablillas:  
La virtud es el único bien del alma, pues ella sola  
Protege la conducta y las ciudades de los hombres!  
Ella solo entre las hijas de la Memoria rechazó  
La placentera sensación de la carne, fin grato a otros hombres.

Para un comentario desarrollado sobre este punto, puede consultarse la obra de J.M. RIST, *La filosofía estoica*, Grijalbo, España, 1995. También puede confrontarse al respecto la introducción de A. LONG, D. SEDLEY, *The Hellenistic philosophers*, Cambridge university press, Cambridge, 1987, p. 3.

individuo y la naturaleza universal (Cf. Boeri & salles, 2014, p. 537), ya que el *pneúma* o hálito anímico que es el alma humana según los estoicos (mezcla de aire y fuego) es una forma o manifestación del *pneúma* universal y racional que permea y da forma a toda la *phusis* y al orden cósmico existente<sup>54</sup>. Dicho *pneúma* o hálito universal y racional es también llamado por los estoicos Dios y está presente en todos los seres que existen en la naturaleza. Este *pneúma* universal (Dios) presenta diferentes tipos de manifestaciones que se materializan en los diferentes grados de la naturaleza. Dichas diferencias entre los distintos tipos de *pneúma* es lo que los estoicos denominan “estado” o “disposición” (*héxis*) y son la causa de las diferentes propiedades y características de los seres que conforman la *phusis*, tanto los animados como los inanimados. A través de la tensión del *pneúma* y su respectiva disposición es que Dios, en tanto *lógos* universal, penetra y se encuentra presente en cada uno de los seres existentes en el mundo (DL. VII 138).

Sin embargo, a diferencia de los demás seres existentes en la *phusis*, el hombre es el único ser que comparte con Dios la naturaleza de la razón, diferenciándose Dios y el hombre en que el primero es inmortal y perfecto y el segundo mortal e imperfecto.

Dicho esto, razón y naturaleza resultan ser sinónimos, ya que actuar conforme a la naturaleza es actuar conforme a la razón<sup>55</sup>. O en términos contemporáneos, el objetivo final del progreso de una vida humana madura, en coherencia con la naturaleza, se entiende como una vida gobernada por principios racionales que se encuentran en completa armonía con los principios racionales de la naturaleza universal<sup>56</sup>. De esta manera, la felicidad consiste en el transcurso armonioso de la vida, por lo cual el hombre que logre la sabiduría será siempre

---

53 Los fragmentos de las obras de los autores antiguos donde se recogen los reportes sobre el pensamiento estoico, e.g., Estobeo, Séneca, Ps. Galeno, Sexto Empírico, etc., han sido tomados de la traducción de la siguiente obra compiladora de los fragmentos de los filósofos estoicos: M. BOERI, R. SALLES, *Los filósofos estoicos*, Akademia Verlag-Sank Agustin, Germany, 2014. Al final de cada referencia de los fragmentos citados se pondrá su ubicación en este libro con las siglas B.&S. más el número del fragmento. Cf. DL. VII 87, ESTOBEO, Ecl, 2.77, 16-78, 6, B.&S. 23.4.

54 No me ocuparé aquí de hacer un desarrollo pormenorizado sobre la argumentación estoica de que el cosmos es un animal racional e inteligente. Baste decir que para los estoicos tal razonamiento se basa en que, a modo de premisa, nada es superior al cosmos, y si el cosmos produce seres animados y racionales, entonces el cosmos también es un ser animado y racional, el mejor de todos (Cf. DL. VII .142, Sexto Empírico, AM 9.101-104, SVF, 1.111 y 113, B.&S. 12.16). Para un desarrollo más a fondo sobre los diferentes tipos de argumentos estoicos sobre la animalidad y la inteligencia del cosmos véase: R. SALLES, *La razón cósmica en el estoicismo y sus raíces platónicas*, Anuario filosófico, 46 (1), 2013, pp. 49-77.

55 Cf. J. BRUN, *El Estoicismo*, Universidad autónoma del Estado de México, México, 1997, p. 104

56 Cf. A. LONG, cit., p. 185; L. GÓMEZ ESPÍNDOLA, *Providencia, racionalidad y ley natural en el estoicismo*, Universidad Javeriana, Bogotá, Universitas philosophica, 31(63), p. 47.

feliz<sup>57</sup>.

Así, el sujeto es comprendido como una expresión a pequeña escala del gran hálito (*pnéuma*) animal y racional que es el cosmos. Esto implica, por lo tanto, que el universo es uno sólo y es coherente consigo mismo, y en él todo se relaciona con todo, todo está en todo, todo necesita de todo<sup>58</sup>. Por lo tanto, vivir de manera virtuosa puede entenderse como vivir coherentemente tanto interna como externamente (pues ambos aspectos pertenecen al orden cósmico); para la filosofía estoica la virtud es una correspondencia o armonía (*homologoumenôs*<sup>59</sup>) y ahí radica el significado de la excelencia.

Esta definición de virtud se complementa con las demás definiciones que de la misma se encuentran en el estoicismo: la virtud es entendida como una disposición coherente y como algo que se elige por sí misma<sup>60</sup>, ya que es considerada el bien supremo, el único bien<sup>61</sup>. Para los estoicos la virtud se elige por iniciativa propia, de manera voluntaria y no por fuerzas o motivaciones externas. Esto se debe al hecho de que el hombre es el único ser de la naturaleza que comparte la racionalidad con Dios, siendo entonces lo que lo beneficia el perfeccionamiento de su razón, pues es lo que más lo acerca a la razón universal. Por lo tanto, conforme a Long & Sedley<sup>62</sup>, la virtud debe buscarse porque esto responde a la naturaleza del alma, ya que si la razón está en nuestra naturaleza por lo tanto tendemos hacia ella, es nuestra inclinación natural<sup>63</sup>.

Además, la virtud era entendida por los estoicos como algo alcanzable y realizable sólo en el mundo concreto, real. Puesto que en su ontología solamente lo corpóreo<sup>64</sup> es lo que existe, sólo tenía sentido buscar la perfección de la vida en este mundo y no en el más allá. Y fue debido a su ontología que la ética como

57 Cf. BRUN, cit., p. 105.

58 P. HADOT, *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de cultura económica, México, 1998, pp. 142-149.

59 La etimología de esta palabra permite ver una coherencia filológica en la concepción estoica de la virtud. Ya que la naturaleza (*phusis*), y la razón (*lógos*) universal son sinónimos de Dios, vivir conforme a la razón resulta a su vez vivir de una manera coherente.

60 Cf. DL. VII 89.

61 En la virtud se identifican todas las virtudes y el conocimiento, así como el vicio es todo lo contrario a la virtud y se identifica con la ignorancia. Por lo tanto, la virtud es autosuficiente por sí misma, de lo que deriva que la infelicidad radica en el hecho de juzgar como bienes cosas que realmente no lo son, como es el caso de los bienes exteriores, que en realidad son indiferentes para lograr la felicidad (Cf. Boeri & Salles, 649-650).

62 Cf. cit., p. 375.

63 ESTOBEO, *Ecl. 2.65,8, SVF 1.566, B.&S. 26.11.*

64 En el estoicismo lo corpóreo es definido como lo que tiene tres dimensiones (largo, ancho y profundidad, DL. VII. 135), posee una resistencia (Ps. GALENO, *De historia philosophica* 23, 2-6, B.&S. 2.11), y es lo único capaz de cometer una acción y padecerla (Cicerón, Acad. 1.39, SVF 1.90, B.&S. 2.10).

ejercicio práctico tomó un lugar cada vez más importante dentro de la filosofía estoica.

Erwin Rohde, en su libro *Psychê*<sup>65</sup> expresa de manera concisa esta idea:

La sabiduría de los estoicos mira a la vida, no a la muerte. Es la vida terrenal y solamente en ella donde puede alcanzarse, luchando contra los impulsos contrarios, la meta de las aspiraciones humanas, que es el recobrar la sabiduría y la virtud divinas en el espíritu humano, en la medida en que ello es factible para el fragmento individual desgajado de la divinidad.

Debido a esta concepción empirista y materialista la ética estoica resultó ser una ética que se daba y se ponía a prueba en el diario vivir, donde la libertad individual de cada quien lo hacía responsable de sus propios actos y no dejaba lugar a la posibilidad de atribuir como responsable de dichos actos a fuerzas externas o al gran *lôgos* racional, donde la figura del sabio es un camino y una meta que cada quien es libre de elegir para recorrer o no, donde los sujetos resultan moralmente responsables de sus acciones<sup>66</sup>.

Vista desde esta perspectiva, la filosofía se convierte entonces en un instrumento de enseñanza que permite a las personas ejercitarse para la adquisición de la virtud. Que *la virtud es enseñable* fue algo aceptado por los filósofos de esta escuela de manera general debido a la observación de que algunas personas malas a través de la enseñanza se vuelven buenas<sup>67</sup>. Por lo tanto, resulta imprescindible buscar el camino correcto que nos permita alcanzar la perfección en nuestra vida, en donde las prácticas y ejercicios que conlleven a esta meta se conviertan en los medios para alcanzar el ideal de una vida virtuosa.

Si en la filosofía estoica existe una distinción entre la filosofía y el discurso filosófico (lógica, física y ética) es únicamente debido a una necesidad

---

65 *Fondo de cultura económica*, México, 1948, p. 268.

66 Respecto al problema del compatibilismo estoico relativo al determinismo causal (destino) y la responsabilidad moral de los sujetos agentes, me limitaré, por no ser el tema de este artículo, a exponer que existen varios argumentos al respecto. B. INWOOD, *Ethics and human action in early Stoicism*, Oxford university press, New York, 1985, pp. 68-70, argumenta por ejemplo que, si bien nuestro carácter está mediado por las causas externas, la causa de nuestras acciones es interna, el asentimiento. Es decir, que nuestro carácter sí está influenciado por la cadena externa de causas, más nuestras acciones no, ya que son producto únicamente de nuestro asentimiento. De igual manera, puede consultarse el artículo de R. BRAICOVICH, *Asentimiento y lo que depende de nosotros: dos argumentos compatibilistas en el estoicismo antiguo*, Thémata, Revista de filosofía, España, 2009, No. 41, que trata en detalle los argumentos y las objeciones a los argumentos compatibilistas de la teoría del destino basados en Cicerón y Aulo Gelio, y Alejandro de Afrodisia y Nemesio respectivamente, así como el capítulo de Long & Sedley, 1987, pp. 392-394, dedicados al problema de la responsabilidad moral.

67 DL., VII, 91.

pedagógica y lógica de transmitir la enseñanza de este tipo de vida<sup>68</sup>. Sin embargo, la filosofía, como ya se ha mencionado, era entendida como una totalidad que sólo podía tener sentido en tanto era aplicada como una forma de vida práctica. Por lo tanto, la teoría por sí sola no tenía sentido, era impensable tanto para los estudiantes como para los maestros, quienes veían en la pedagogía un ejercicio que resultaba un medio y no un fin en sí mismo, ya que el ejercicio teórico se encontraba supeditado a la realización del fin (la virtud) y sólo tenía sentido en tanto fuera una herramienta para alcanzar la meta de la figura del sabio feliz.

Cabe resaltar, entonces, la importancia que tenía el maestro en la enseñanza del discurso filosófico en tanto que era un guía en el arte de ejercitarse para conseguir la paz del alma (*ataraxia*) y gozar de lo que los estoicos llamaban las pasiones positivas (*eupatheíais*, Cf. DL VII, 116).

Ejemplo de esto son los ejercicios propuestos por estoicos como Epicteto o Marco Aurelio que de una manera específica señalaban cómo debía ejercitarse el ser humano para la vida virtuosa.

Algunas de estas prácticas consistían en hacer conciencia ante las presentaciones<sup>69</sup> que se le aparecieran al sujeto, con el ánimo de no asentir a ellas de manera inmediata, sino de evaluarlas teniendo como balanza la razón y el juicio<sup>70</sup>. Otro ejercicio consistía en recurrir a otro tipo de presentación como herramienta para no asentir ante la presentación primera de inmediato, es decir, realizar el ejercicio imaginativo de representarse una situación similar con una presentación de carácter distinto para mantener la facultad crítica del juicio “congelada” con el fin de no precipitarse y tener la capacidad de no equivocarse en la elección ante la presentación manifestada. Así, Para los estoicos la persona que se ejercitaba para enfrentarse a las presentaciones sórdidas o que inducen al acto vicioso o errado era la que estaba encaminada hacia la virtud<sup>71</sup>.

Esta es una de las prácticas o ejercicios espirituales más importantes que se encuentran dentro del legado de la pedagogía estoica. El hecho de no asentir de inmediato ante las presentaciones que se aparecen ante la mente es un

68 Cfr. P. HADOT, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Ediciones Siruela, Madrid, 2006, p. 238-39.

69 Utilizo aquí el término presentación para referirme a la palabra griega *phantasía*, que aunque no tuvo un consenso único en su definición al interior de la escuela, puede entenderse como una impresión y una alteración en la parte rectora (mente) del alma (Cf. SEXTO EMPÍRICO, *AM* VII, 227-234, B.&S. 7.10). Las presentaciones (*phantasíai*) se encuentran estrechamente vinculadas a lo que se presenta (*to phantastón*) y la forma en que se le aparecen al humano (*to phainomenón*). Sin embargo, el hombre tiene la capacidad de asentir o no ante las impresiones que se le presentan, de lo que se desprende la importancia por ejercitarse en saber reconocerlas y asentir (actuar) o no a ellas.

70 EPICTETO, *Diss.* 1.29-33; M. AURELIO, *Meditaciones*, Editorial Gredos, Madrid, 1977, IV 22, V, 19.

71 *Diss.* 2. 18. 23-28, B.&S. 24.14

ejercicio y a la vez un *instrumento* que, a través de la reflexión interior, nos permite detenernos y no precipitarnos para caer en el error o el vicio. Es un ejercicio que lleva el sello estoico y que argumenta e ilustra el papel educador de la filosofía como método que puede aprenderse y en el que hay que ejercitarse en todo momento.

Otra práctica que se transmite a través de la enseñanza es la que nos exhorta a desear sólo lo que esté a nuestro alcance, es decir, las cosas que estén en nuestro poder conseguir; de lo contrario, si deseamos cosas que no dependen de nosotros obtener (*e.g.* la salud, la riqueza), seremos infelices<sup>72</sup>.

Esto significa que para estoicos como Epicteto sólo estaremos libres de angustia deseando únicamente lo que podemos determinar, a saber, nuestros juicios, nuestros impulsos, nuestros deseos, y nuestros asentimientos. Solamente sobre esto poseemos la facultad de ejercer un dominio; lo que no depende de nosotros, simplemente debemos aceptarlo como se nos dé, o de lo contrario, seremos infelices por querer algo que escapa a nuestras capacidades determinar.

Esta clase de ejercicios evidencian la importancia que ocupaban dentro de la filosofía, y que la misma era concebida como un modo práctico de vida, en la que todo el discurso y el sistema explicativo del sistema filosófico cobraban sentido solamente si se practicaban en la vida cotidiana. La enseñanza era por lo tanto el medio principal a través de la que se mostraba el camino para la búsqueda de la sabiduría o la virtud y podía ser transmitida y aprehendida de una generación a otra.

De igual importancia era el hecho de que dichas prácticas debían ser repetidas y constantemente practicadas hasta el punto de ser interiorizadas con el fin de convertirse en parte de la naturaleza del sujeto que las adoptase, puesto que «con el tiempo la práctica se vuelve naturaleza»<sup>73</sup>. Así, la filosofía adquiría su grado más alto y su verdadera importancia cuando se volvía un modo de vivir en el mundo, cuando tenía un fin práctico que permitiera alcanzar la recta razón y en consecuencia, como lo señalaré a continuación, ser felices.

De esta manera la filosofía devendría en una pedagogía y en una medicina sanadora para el alma. Para los estoicos, la filosofía era la práctica médica del alma que permitía al enfermo convertirse en su propio médico<sup>74</sup>. Para que el aprendiz llegase a adquirir la sanidad de su alma resultaba necesario entonces que tuviera una actitud activa durante su proceso de aprendizaje, que cuestionara las mismas enseñanzas que se la impartían, que no detentara una disposición sumisa respecto a la figura del maestro<sup>75</sup>, que tuviera una posición

72 EPICTETO, *Manuel y máximas*, Editorial Porrúa, Argentina, 1 y 2.

73 ESTOBEO, *Ecl. 2.107, 16-108,3, B.&S. 26.13.*

74 M. NUSSBAUM, *La terapia del deseo*, Paidós, Barcelona, 2003, p. 384.

75 Cfr. *Ibíd*, 384, 389.

crítica que aportara a la construcción del camino a la virtud. De esto se infiere que la educación del estoico dependía en última instancia de sí mismo, que esta «era la expresión de su libertad moral»<sup>76</sup>.

De esta manera, es posible observar que la educación estoica tiene como objetivo el generar seres humanos autónomos, capaces de dirigir por sí mismos el rumbo de su vida, ser asertivos en sus decisiones, no ser esclavos de las pasiones, es decir, no asentir a las presentaciones que conduzcan a un estado de conocimiento o acción errados; de generar seres humanos que actúen conforme a la razón y que sean justos y prudentes.

De todas las características anteriormente expuestas puede concluirse sin dificultad que la virtud, propia del sabio (que es posible conseguir a través del aprendizaje y la práctica constante, la disposición y la coherencia del alma para adquirirla), *conlleva hacia y es sinónimo de la felicidad*.

Es bien sabido que la filosofía estoica, como las demás filosofías de su época, las filosofías helenistas, fue *eudaimonista*<sup>77</sup>, es decir, que su fin último (*télos*) era alcanzar la felicidad, que en términos contemporáneos podría entenderse como el rechazo a las perturbaciones (*apátheia*)<sup>78</sup> y el estado de tranquilidad interior (*ataraxia*). Esto se complementaría en la figura del sabio con las llamadas *buenas pasiones* (*eupatheíai*) que serían la alegría o jolgorio, la precaución y el deseo racional<sup>79</sup>. Las buenas pasiones serían el resultado del ejercicio constante de las prácticas anteriormente descritas que eliminarían así las perturbaciones o emociones negativas fruto de pensamientos, deseos y asentimientos errados.

Esto, como lo acabo de mencionar, se debió a que en el periodo helenístico la felicidad fue concebida como el fin final (*télos*) al que apuntaban todas las escuelas filosóficas y en el caso del estoicismo, el fin era «por lo cual todo se hace y que él mismo no se hace en vista de nada»<sup>80</sup>. De este modo, la figura del sabio virtuoso y la felicidad resultaban ser dos instancias gemelas del mismo objetivo. Los conceptos de sabio, virtud y felicidad son conceptos que se

---

76 *Ibid.*, 394.

77 Cf. K. VOGT, Katja, *The aims of skeptical investigation*, en *Pyrrhonism in ancient, modern and contemporary philosophy*, D. Machuca (ed.), 2011; G. STRIKER, *Ataraxia: happiness as tranquility, essays of helenistic epistemology and ethics*, 1996; Boeri & Salles. 2014. p, 532. La etimología de la palabra *eudaimonía* se divide en *eu* (buen, bueno), *daimon* (espíritu, demonio) y el sufijo *ía* (cualidad), que se utilizaba en la antigüedad para designar el estado de prosperidad y bienestar máximo al que podía llegar una persona, que era sinónimo de lo que podría entenderse en la contemporaneidad (no sin cierta imprecisión) como felicidad y que era el estado que comúnmente se anhelaba alcanzar, del cual al único que consideraban poseedor los estoicos era al sabio virtuoso.

78 SÉNECA, *Ep.* 9.2-3, B.&S. 25.18.

79 DL. VII 116-117.

80 ESTOBEO, Ecl. 2.77, 16-78, B.&S. 23.4.

encuentran íntimamente relacionados, ya que sólo el sabio es virtuoso y por tanto feliz, puesto que la virtud conlleva a la felicidad y ser feliz no es más que ser virtuoso<sup>81</sup>, ya que es el estado más alto del perfeccionamiento de la razón y la moral a la que el hombre puede llegar y por esa razón será lo más parecido a Dios, la razón universal, de acuerdo con su naturaleza. Así, tanto la virtud como la felicidad resultan ser en la teoría estoica dos aspectos que se dan inevitablemente a la vez y son separables sólo de manera teórica más no práctica.

Autores como Boeri & Salles han señalado el hecho sobre la pregunta de que si la virtud puede enseñarse o no se remonta hasta Platón<sup>82</sup> en donde Sócrates sostiene que no existen maestros que puedan enseñar la virtud, refiriéndose abiertamente a los sofistas, atacando a estos hombres que afirman que la virtud puede enseñarse, llamándolos comerciantes del saber que arruinan a los que acceden a sus enseñanzas a cambio de su dinero y fortuna.

Sin embargo, existe una diferencia entre la práctica de los sofistas y la de los estoicos, puesto que si bien es atestiguado el hecho de que estos últimos afirmaban que la virtud podía enseñarse, como ya lo hemos señalado (DL. VII, 91), no existe ningún registro, al menos que yo conozca, en donde se compruebe que los estoicos cobraban por enseñar. Cabe recordar en este punto la herencia cínica y a su vez socrática de los estoicos (Zenón de Citio fue discípulo del cínico Crates de Tebas), de donde se deduce que la virtud sí es algo que puede enseñarse y aprenderse, pero que hay que obtener, que hay que lograr por mérito propio a partir de una decisión que implica un estilo de vida y un esfuerzo permanente. Es decir, que no sólo por el hecho de que el estudiante acudiera a las clases sobre el discurso filosófico o las prácticas espirituales significaba que fuera a convertirse en virtuoso automáticamente como por arte de magia; un estoico jamás le aseguraría algo así a un discípulo . No. La tesis estoica de que la virtud era algo que podía aprenderse se basaba en conclusiones a partir de experiencias reales que los filósofos de esta escuela observaban y que, sin embargo, no implicaba que la virtud fuera algo que se obtuviera a través del intercambio monetario o de valores materiales. El maestro muestra el camino a seguir y la forma en que hay que recorrerlo, el aprendiz decide si lo toma o no.

Por lo tanto, el hecho de que la virtud pueda enseñarse y pueda ser comprada (comparación con los sofistas) no representa una crítica fundamentada, puesto que en realidad se refieren a situaciones diferentes, ya que el hecho de estudiar filosofía no es garantía de convertirse en una persona sabia.

Por último, a modo de reflexión, creo que el aporte más importante de la filosofía estoica ha sido el de establecer las bases para construir un norte

---

81 Cf. BOERI, SALLES, cit., p. 645.

82 *Men.* 89C – 96D.

filosófico, ético, que sirva como guía para el comportamiento humano y la construcción de una vida plena, fluida, en donde el conocimiento infalible y la acción que no yerra son un ideal que apuntan al objetivo de formar personas responsables y transparentes en todos los roles que ocupen dentro de su sociedad. Ya sea como profesionales, profesores, ciudadanos, padres, hijos, estudiantes o cualquier otro tipo de rol que las personas desempeñen dentro de su sociedad la pedagogía de la filosofía estoica implica la formación de sujetos con valores; una enseñanza que sigue vigente después de más de dos mil años.

*Bibliografía*

M. AURELIO, *Meditaciones*. Editorial Gredos, España, 1977.

M. BOERI, R. SALLES, *Los Filósofos Estoicos*, Academia Verlag-Sankt Augustin, Germany, 2014.

R. S. BRAICOVICH, *Asentimiento y 'lo que depende de nosotros': Dos argumentos compatibilistas en el estoicismo antiguo*. Thémata. Revista de filosofía, España, 2009, 41, pp. 97-123.

J. BRUN, *El Estoicismo*, Universidad autónoma del Estado de México, México, 1997.

Á. CAPPELETTI, *Los estoicos antiguos*, Editorial Gredos, Madrid, 1996.

EPICTETO, *Disertaciones por Arriano*, Editorial Gredos, España, 1993.

EPICTETO, *Manual y máximas*, Editorial Porrúa, Argentina, 1975.

L. L. GÓMEZ ESPÍNDOLA, *Providencia, racionalidad y ley natural en el estoicismo*. Universitas Philosophica, universidad Javeriana, Bogotá, 2014, 31(63), pp. 39-70.

P. HADOT, *¿Qué es la filosofía Antigua?* Fondo de Cultura Económica, México, 1998.

P. HADOT, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Ediciones Siruela, Madrid 2006.

B. INWOOD, *Ethics and human action in early stoicism*, Oxford university Press, New York, 1985.

DIÓGENES LAERCIO, *Vida y obra de los filósofos ilustre*, Alianza Editorial,

Madrid, 2007.

A. A. LONG, *La filosofía helenística*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.

A. A. LONG, D. N. SEDLEY, *The Hellenistic philosophers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

M. NUSSBAUM, *La terapia del deseo*, Paidós, Barcelona, 2003.

PLATÓN, *Menón*, Editorial Gredos, Madrid, 1983.

J. M. RIST, *La filosofía estoica*, Grijalbo, España, 1995.

E. ROHDE, *Psyche: la ideal del alma y la inmortalidad entre los griegos*, Fondo de cultura económica, México, 1948.

R. SALLES, *La razón cósmica en el estoicismo y sus raíces platónicas*. Anuario filosófico, México, 2013, 46 (1), 49-77.

G. STRIKER, *Ataraxia: Happiness as Tranquility*, en *Essays on Hellenistic Epistemology and Ethics*, 1996, pp. 183-95.

K. M. VOGT, *The Aims of Skeptical Investigation*, in *Pyrrhonism in Ancient, Modern and Contemporary Philosophy*, D. E. MACHUCA (ED.), 2011, pp. 33-49.

## *Il non-detto heideggeriano sulla pedagogia*

**Marco Viscomi**

University of Perugia, Italy

### *Abstract*

Starting from a critical comparison between the essence of pedagogy and the political and ethical dimension of education, this issue attempts to highlight the Heideggerian non-said about pedagogy. Although Messkirch's thinker had never spoken in depth of this question, it is possible to infer from the writings of the philosopher what he considered to be the essence of pedagogy. In his view, pedagogy is directly related to the truth of Being and to the fundamental character that it subtends compared to the human existent and its most original essence. Starting from this profoundly speculative conception, Heidegger's philosophical challenge becomes an articulation of dialogic activity on the essence of pedagogy, never static on a positive way of understanding human formation and education.

### *Keywords*

Pedagogy, Truth of Being, Humanism, Dialogical Thinking

### *1. L'essenza del pedagogico tra politica ed etica*

Nello sviluppo della sua articolata e complessa esperienza teoretica, Heidegger non si cimenta mai nello sviluppo di un pensiero pedagogico. Come si può leggere dalla progressiva pubblicazione dei volumi della sua opera *omnia*, sempre più vicina alla completezza editoriale, il filosofo di Messkirch non sviluppa una pedagogia. Il suo interesse centrale, infatti, coincide sempre con il problema filosofico dell'essere, vale a dire con la domanda fondamentale sull'essere stesso. Proprio a fronte di questa imprescindibile concentrazione speculativa sul *focus* di indagine localizzato nella questione dell'evento (*Ereignis*), scandagliato ora sotto l'aspetto dell'esistente uomo, ora dalla prospettiva della storia e della verità, fino alla correlazione fondativa fra pensare e poetare, Heidegger accenna sì a diverse problematiche, collaterali rispetto a quella ineludibile sulla domanda dell'essere, ma non le tratta mai né sistematicamente né esaustivamente. E ciò vale non soltanto per la tematica qui a tema, vale a dire l'essenza della pedagogia, ma ancor più per quel che attiene alla dimensione politica e a quella etica.

A proposito della considerazione politica dell'uomo fatta propria da Heidegger, può giovare la citazione diretta di queste parole del filosofo:

«l'uomo è uno ζώον πολιτικόν perché l'uomo è soltanto l'uomo è uno ζώον λόγον ἔχον, un essere vivente che ha la parola, vale a dire l'ente che può dire l'ente in quanto tale. Chi o che cosa sia l'uomo non può essere deciso “politicamente”. [...] La proposizione aristotelica secondo cui l'uomo è ζώον πολιτικόν dice che l'uomo è quell'essere che ha capacità di appartenere alla πόλις; questo significa però proprio che l'uomo non è senz'altro “politico”»<sup>83</sup>.

Esattamente con l'affermare che l'uomo sia un *essere politico*, sottolinea Heidegger, è già detto molto più della sola caratterizzazione umana in senso politico. Nell'esistente uomo, infatti, si esprime sempre l'essenza dell'esserci, cioè lo spazio-tempo (ci) in cui giunge a manifestazione e all'appropriazione di sé l'intera dinamica dell'evento. Proprio per questo motivo, l'essere umano non è un semplice ente fra gli altri, ma il *Dasein* per il velamento dell'essere stesso<sup>84</sup>.

83 Cfr. M. HEIDEGGER, *Hölderlins Hymne “Der Ister”* (SS 1942), Gesamtausgabe, Band 53, ed. W. BIEMEL, Klostermann, Frankfurt a.M. 1984; trad. it. C. SANDRIN e U. UGAZIO, *L'inno “Der Ister” di Hölderlin*, Mursia, Milano 2003, p. 76.

84 Cfr. M. HEIDEGGER, *Parmenides* (WS 1942/43), Gesamtausgabe, Band 54, ed. M. S. FRINGS, Klostermann, Frankfurt a.M. 1982, trad. it. G. GURISATTI, *Parmenide*, Adelphi, Milano 1999, p. 173; Id., *Metaphysik und Nihilismus*, Gesamtausgabe, Band 67, ed. H.-J. FRIEDRICH, Klostermann, Frankfurt a.M. 1999, trad. it. C. ANGELINO, *Metafisica e nichilismo*, Il melangolo, Genova 2006, p. 152.

Sempre per tale ragione fondamentale, l'uomo non è primariamente un *ente* animale (ζῷον), il quale sarebbe caratterizzato per via di definizione come un “animale politico”. Infatti, così come l'umanità dell'esserci non dipende dalla sua enticità, ugualmente essa non è dicibile neppure dalla qualificazione fenomenologica che sottolinei il carattere politico dell'umano. L'essenza comune a tutti gli esseri umani, in sostanza, né può essere caratterizzata attraverso un'azione politica deliberata da una élite di intellettuali, né si lascia discriminare dalla sola componente sociologica e burocratica della relazione umana inquadrata nei significati del politico. Per Heidegger, infatti, l'esistere di ogni singolo uomo o donna rimanda costitutivamente al senso dell'essere stesso, alla verità di quest'ultimo<sup>85</sup>.

In merito al rapporto fra il pensiero heideggeriano e l'etica, invece, ci si può limitare a ricordare il seguente episodio rievocato dal filosofo di Messkirch:

«poco dopo l'apparizione di *Sein und Zeit* - riporta Heidegger - un giovane mi chiese: “quando scriverà un’etica?”. Là dove l’essenza dell’uomo è pensata in un modo così essenziale, cioè unicamente a partire dalla questione della verità dell’essere, ma dove, tuttavia, l’uomo non è innalzato al centro dell’ente, è inevitabile che si desti l’esigenza di un’indicazione vincolante e quindi di regole che dicono come l’uomo, esperito a partire dall’e-sistenza rivolta all’essere, debba vivere in conformità al suo destino. Il desiderio di un’etica si fa tanto più urgente quanto più il disorientamento manifesto dell’uomo, non meno di quello nascosto, aumenta a dismisura»<sup>86</sup>.

In questo celebre passaggio del *Brief über den »Humanismus«*, Heidegger giustifica la sua estraneità teoretica non all’essenza implicita

85 Il discorso heideggeriano, sostiene MIRRI, si innerva sull’interpretazione paideutica del mito platonico della caverna, il quale «può essere inteso come raffigurazione del processo della παιδεία, cioè del cammino che l'uomo compie verso la verità, solo perché in Platone si attua un mutamento dell'essenza della verità. [...] Quel che nella storia del pensare si attua non è, secondo lo Heidegger, azione umana bensì evento del pensare stesso: non l'uomo possiede il pensiero (come poi la tradizione “occidentale” tutta proclamerà, perdendo appunto proprio l’ambito del pensare) bensì, al contrario, l'uomo è evento del pensare: la formula occidentale ζῷον λόγον ἔχον [...] va intesa, originariamente, nella sua forma inverso: λόγος ἀνθρωπὸν ἔχων» (E. MIRRI, *Heidegger e la pedagogia*, in Id., *Pensare il medesimo. Raccolta di saggi*, a cura di F. VALORI e M. MOSCHINI, Editrici Scientifiche Italiane, Napoli 2006, p. 177). Intendendo la problematica dell’essere all’interno dell’essenza della verità e non piuttosto a partire dalle molteplici prospettive della veridicità, vale a dire dell’azione umana di *dire* il vero, è appunto il λόγος a possedere l’essere umano e non questo ad avere quello. L’uomo può infatti proferire λόγοι, *verba*, discorsi solo nella misura in cui l’essenza del suo medesimo esistere riposa sul λόγος che è l’essere stesso.

86 M. HEIDEGGER, *Wegmarken*, Gesamtausgabe, Band 9, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 1976; trad. it. F. VOLPI, *Segnavia*, Adelphi, Milano 2008, p. 304.

nell'etica, ma alla necessità di comporre positivamente un'etica prescrittiva. Il filosofo sottolinea cioè l'esigenza di porre al centro dell'ente, cioè sul punto nevralgico della realtà ontica, l'esistenza umana. Egli evidenzia però il fatto che quest'operazione non debba avvenire in termini ipostatici, cioè attraverso l'imposizione tecnica dell'uomo a danno dell'intera realtà mondana, ma in virtù di un ritorno dell'umano alla sua essenza originaria. È cioè in rapporto al suo riferirsi esistenziale al senso e alla verità dell'essere stesso, che l'uomo raggiunge il luogo che gli è fondamentalmente proprio, cioè l'essenza del *Dasein*. Ma una simile conquista - ad intendere di Heidegger - non può essere avvicinata, né perseguita o pianificata per via etica, dal momento che la prescrizione di un codice morale obbliga l'umano a delle norme positive di comportamento, non educandolo in alcun modo all'essenza libera del suo riferimento all'essere stesso. La scrittura di un'etica, sostiene in definitiva Heidegger, si fa tanto più incalzante quanto più l'uomo si trova spaesato e disorientato rispetto sia al luogo che gli è proprio, cioè il "ci" proprio dell'essere stesso, sia al tempo che gli è dato, vale a dire la verità in cui si dispiegano i suoi giorni di libertà e di disposizione della sua persona in rapporto al senso dell'essere stesso.

Anche per quel che riguarda il discorso pedagogico, si accennava sopra, Heidegger non nasconde la sua estraneità teoretica a qualunque positiva costituzione tanto di una pratica educativa (etica), quanto di una pianificazione tecnica della formazione e dell'istruzione umane (politica). Tutte queste dimensioni dell'agire umano, colte nella contingenza accidentale della loro applicazione pratica, devono essere infatti intese come subordinate all'essenza fondamentale che le rende possibili, vale a dire il riferimento imprescindibile dell'essere umano all'essere stesso. Scrivere Edoardo Mirri: «Heidegger, da filosofo, sembra assolutizzare la tematica filosofica, ad essa tutto riconducendo e non condizionandola a niente di diverso da sé»<sup>87</sup>. Esattamente come si è visto sopra a proposito della questione politica e di quella etica, allo stesso modo il pensatore di Messkirch ritiene che il discorso pedagogico sull'essere umano non possa prescindere dalla questione filosofica sul fondamento e sul principio.

Sebbene Heidegger non tratti quindi espressamente di pedagogia, la sua riflessione esprime un implicito giudizio sull'essenza del pedagogico, riconducendolo direttamente, da un lato, al modo d'essere dell'uomo e, dall'altro lato, all'evento dell'essere stesso. Soltanto specificando questa duplice relazione della pedagogia all'umano e alla verità, diviene possibile intravedere il contributo heideggeriano alla problematizzazione della pedagogia medesima. Di seguito, cerchiamo quindi di scandagliare questi due poli essenziali suggeriti da Heidegger. E ciò lo si fa non in riferimento alla definizione di come o cosa debba essere una pedagogia "originaria", ma in relazione al fatto che ogni pensiero pedagogico abbia una sua validità solo in quanto questione eminentemente filosofica.

---

87 E. MIRRI, *Heidegger e la pedagogia*, cit., p. 173.

## *2. La pedagogia come umanismo e metafisica*

La pedagogia, come disciplina umanistica, studia la formazione e l'educazione dell'uomo nella sua interezza. Essa si preoccupa cioè di trarre fuori da ogni singolo essere umano i suoi caratteri più propri, per consentirne una piena realizzazione attraverso la perenne educazione dell'umano all'umanità che gli è propria. L'essenza della pedagogia si mostra quindi di natura espressamente umanistica: essa si innerva sull'umano, affonda le sue radici nel cuore stesso dell'umanità e si prodiga nell'impegno pianificato a far emergere i tratti essenziali degli uomini e delle donne, che vivono tra loro in relazione nelle società umane e nella complessità globale della terra su cui tutti esistiamo. Lo spirito che anima la disciplina pedagogica - si potrebbe dire - consiste nella stessa spinta motivazionale che suscita l'uomo al proprio perfezionamento continuativo nel tempo e nello spazio, vale a dire attraverso le generazioni e senza soluzione di continuità reale tra le culture. Sebbene queste ultime differiscano infatti nei loro contenuti, esse si mostrano sempre formalmente rivolte ad un unico scopo finale: formare l'umano rendendolo all'altezza del suo ideale, attraverso l'educazione dei singoli uomini e delle singole donne che giungono alla vita in una determinata cultura della storia<sup>88</sup>.

Proprio per tale vicinanza della pedagogia all'orizzonte dell'umanesimo, non si può prescindere, trattando di quella, dalla critica che Heidegger muove all'umanismo. Se infatti la pedagogia si presenta come un sapere positivo volto alla formazione culturale dell'uomo, si impongono i preliminari interrogativi su cosa si ritenga che sia l'umano e su come ci si disponga praticamente a far sì che i singoli uomini viventi corrispondano al nostro prescelto ideale di umanità. L'educazione, che si imparte ai bambini e ai giovani e che gli adulti eleggono a norma autoregolativa di formazione perenne, si attualizza infatti attraverso una previa elezione di determinate caratteristiche dell'umano a discapito di altre. Proprio in quanto si vogliono educare stabiliti attitudini degli educandi piuttosto che altre, il movente umanistico che configura l'impegno pedagogico si

88 Notevole l'osservazione di Ferdinand Ebner sulle forme positive di umanismo sviluppatesi nella storia dell'umanità. A proposito delle visioni metafisiche, che la cultura ha disposto di attribuire e di imporre ai singoli esseri umani viventi, così si esprime il filosofo austriaco: «Ogni cultura non è stata sinora e non sarà altro in futuro se non un sogno dello spirito, che l'uomo sogna nel "solipsismo dell'Io" della propria esistenza, lontano dalle realtà spirituali della vita e la cui legge interiore ha recepito in maniera eccelsa nella "concezione dell'idea"» (F. EBNER, *Das Wort und die geistigen Realitäten. Pneumatologische Fragmente*, Innsbruck, Brenner 1921; trad. it P. RENNER, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*, Edizioni San Paolo, Milano 1998, p. 149). «In nessuna produzione spirituale - approfondisce Ebner in nota a questa asserzione - l'uomo giunge ad essere consapevole di se stesso e della sua autentica vita spirituale; e anche se una simile coscienza esiste all'inizio della sua produzione, alla fine si smarrisce in questa» (*ibidem*). Ciò accade appunto perché ogni per comprensione umanistica sull'umano è intrinsecamente metafisica, allo stesso modo di come qualsiasi prospettiva metafisica sulla realtà si struttura come un'implicita forma di umanismo.

palesa come un'esplicita definizione dell'umano, discriminante a monte e a valle dell'intero processo educativo. Ogni pedagogia può infatti essere caratterizzata come un preciso umanismo positivo, vale a dire come una forma di oggettivazione storico-culturale di un certo modo di intendere l'uomo e le modalità secondo le quali quest'ultimo dovrebbe essere al mondo.

Il termine chiave sul quale fa perno la problematizzazione sull'essenza della pedagogia è la cultura (*Bildung*). Essa non consiste infatti nel solo processo formativo dei soggetti educati in un determinato orizzonte culturale, ma attiene sostanzialmente al modo in cui si discrimina che vada "coltivata" - inquadrata come degna di foraggiamento e di nutrizione - l'umanità rintracciata nei singoli educandi. Ogni processo pedagogico è quindi frutto di una scelta positiva e deliberata su cosa si dispone che l'uomo sia e non sia. La cultura, scrive Heidegger,

«riguarda la *eruditio et institutio in bonas artes*. La παιδεία così intesa viene tradotta con "humanitas". [...] Se per umanismo si intende in generale la preoccupazione che l'uomo diventi libero per la sua umanità, e trovi in ciò la sua dignità, allora l'umanismo è diverso a seconda della concezione della "libertà" e della "natura" dell'uomo. Ugualmente sono diverse anche le vie che portano alla sua realizzazione»<sup>89</sup>.

Riportando la definizione latina impiegata da Aulo Gellio nel II d.C. per tradurre la concezione greca di παιδεία<sup>90</sup>, Heidegger centra immediatamente il problema qui in questione. Se ogni sorta di cultura si presenta come una determinata preoccupazione delle comunità umane a che i singoli uomini e donne si conformino all'umanità (presupposta) più autentica, allora ciascuna forma di educazione dell'umano si presenterà differente a seconda di come verrà

---

89 M. HEIDEGGER, *Segnavia*, cit., p. 274.

90 «"Humanitatem" non significare id, quod volgus putat, sed eo vocabulo, qui sinceriter locuti sunt, magis proprie esse usos. 1. Qui verba Latina fecerunt quique his probe usi sunt, "humanitatem" non id esse voluerunt, quod volgus existimat quodque a Graecis philanthropia dicitur et significat dexteritatem quandam benivolentiamque erga omnis homines promiscam, sed "humanitatem" appellaverunt id propemodum, quod Graeci paideian vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artis dicimus. Quas qui sinceriter cupiunt adpetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi. Huius enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini datast idcircoque "humanitas" appellata est. 2. Sic igitur eo verbo veteres esse usos et cumprimis M. Varronem Marcumque Tullium omnes ferme libri declarant. Quamobrem satis habui unum interim exemplum promere. 3. Itaque verba posui Varronis e libro rerum humanarum primo, cuius principium hoc est: "Praxiteles, qui propter artificium egregium nemini est paulum modo humaniori ignotus". 4. "Humaniori" inquit non ita, ut vulgo dicitur, facili et tractabili et benivolo, tametsi rudis litterarum sit - hoc enim cum sententia nequaquam convenit -, sed eruditiori doctiorique, qui Praxitem, quid fuerit, et ex libris et ex historia cognoverit» (AULO GELLI, *Noctes Atticae*, XIII, 17).

di volta in volta considerato che sia (e che debba conseguentemente essere) l'uomo stesso. Ogni cultura si presenterà allora come un diverso accesso degli esseri umani alla loro umanità, ma ciò vorrà dire che ciascuno di questi percorsi formativi non raggiungerà mai propriamente l'umanità in sé e per sé, ma soltanto l'immagine che di volta in volta si sarà eletta per caratterizzare l'essenza dell'umano. Ciascuna specie di pedagogia rappresenterà quindi lo strumento metodico con cui realizzare un determinato ideale di umanità, prescelto come "assoluto" da una singola comunità umana in un particolare momento storico.

Ora, in quanto insieme di strutture formative volte all'educazione di un particolare contenuto umano, ogni cultura si mostra come tipo particolare di umanismo. Tutte le forme possibili di umanismo sono concordi

«nel fatto che l'*humanitas* dell'*homo humanus* è determinata in riferimento a un'interpretazione già stabilita della natura, della storia, del mondo, del fondamento del mondo, cioè dell'ente nella sua totalità. Ogni umanismo o si fonda sulla metafisica o pone se stesso a fondamento di una metafisica del genere. È metafisica ogni determinazione dell'essenza dell'uomo che già presuppone, sapendolo o non sapendolo, l'interpretazione dell'ente, senza porre il problema della verità dell'essere. Per questo, se consideriamo il modo in cui viene determinata l'essenza dell'uomo, appare che il tratto specifico di ogni metafisica è nel suo essere "umanistica". Pertanto ogni umanismo rimane metafisico»<sup>91</sup>.

Così come accade per ogni pensiero umanistico in genere, anche la pedagogia si fonda necessariamente su una visione metafisica dell'uomo, del mondo e di Dio. Proprio perché non esiste una prospettiva culturale che non prenda posizione riguardo queste tre questioni essenziali proprie della metafisica, esattamente per tale ragione non si può dare alcuna pedagogia che non sia già sempre un umanismo. In tal senso, la visione metafisica sull'uomo costituisce il basamento o la logica conseguenza in relazione alla quale si delinea un preciso auto-intendimento dell'uomo. A partire dalla disposizione attuativa, che tale intendimento muove verso i singoli esseri umani viventi, tale precomprendere umanistica dell'umano detta le norme pedagogiche dell'educazione culturale degli uomini e delle donne appartenenti ad una precisa comunità di persone. Proprio in quanto queste ultime condividono la stessa visione del mondo e le stesse prospettive "culturali" sull'umano e sul divino, si può ogni volta osservare come non esista pedagogia che non sia in sé un umanismo e che, di conseguenza, non costituisca altro che un riflesso

---

91 M. HEIDEGGER, *Segnavia*, cit., p. 275.

applicativo di certa metafisica.

Il problema che maggiormente assilla Heidegger consiste nell'assegnare all'essere umano il luogo fondamentale che gli è proprio, vale a dire il riconoscimento di come ogni uomo e donna della terra costituiscano lo spazio-tempo in cui si realizza compiutamente l'evento dell'essere. La prospettiva "antropologica" sposata dal pensatore di Messkirch non si può quindi in alcun modo apostrofare come distruttiva dell'essenza umana o *tout court* anti-umana: la sua critica si muove infatti contro l'affermazione positiva e assolutistica di *una* umanità a discapito di ogni possibile affermazione dell'umano nella sua totale libertà. Il discorso heideggeriano non può essere, certo, classificato come un antropocentrismo, sebbene al centro della mondanità dell'ente - come già sopra accennato - si collochi proprio l'esistente umano. Tale centralità, tuttavia, viene sempre intesa dal filosofo alla luce del sostrato fondamentale che è l'essere stesso e non un qualche tipo di umanità, presupposta ai singoli individui umani o ad essi imposta per via politica o etica.

La critica di Heidegger ad ogni forma di umanismo, e quindi a qualsiasi specie di pedagogia, si ricollega così alla riserva mossa dal filosofo contro la metafisica, vale a dire il fatto che questa dimentichi di porre la questione sull'essere stesso, concentrandosi piuttosto sul solo ente<sup>92</sup>. Per questa stessa ragione, cioè per il fatto che si concentrino su un ideale astratto di umanità o solo su singole autodeterminazioni dei soggetti umani in situazione, l'umanismo e la pedagogia vanno messe in questione. E ciò accade non tanto per quel che attiene alle loro strutture metodologiche e procedurali, ma piuttosto in riferimento alla loro essenza filosofica e speculativa. Per delucidare questa dialettica altamente problematica tra metafisica, umanismo e pedagogia, seguiamo Heidegger nella sua meditazione. Asserisce il filosofo:

«il modo in cui l'uomo, nella sua essenza propria, è presente all'essere è l'estatico stare-dentro nella verità dell'essere. Con questa determinazione essenziale dell'uomo non vengono dichiarate false e rifiutate le interpretazioni umanistiche dell'uomo come *animal rationale*, come "persona", come essere composto di spirito, di anima e di corpo. Piuttosto, l'unico pensiero è che le supreme determinazioni umanistiche dell'essenza dell'uomo non esperiscono ancora l'autentica dignità dell'uomo. In questo senso, il pensiero di *Sein und Zeit* è contro l'umanismo. Questa opposizione non significa che tale pensiero si schieri contro l'umano e propugni l'inumano, difenda l'inumanità e svaluti la dignità dell'uomo. Si pensa contro l'umanismo, perché non si pone l'*humanitas* dell'uomo a un livello abbastanza

---

92 Cfr. M. HEIDEGGER, *Metafisica e nichilismo*, cit., p. 92.

elevato»<sup>93</sup>.

La dignità dell'uomo non risiede semplicemente nella nobiltà delle sue azioni, nell'altezza del suo pensiero e nella profondità del suo cuore. La sublimità dell'umano sta per Heidegger nel fatto che ognuno di noi esista al di là di sé, cioè oltre il limite ristretto del proprio io, della propria anima, internamente ad un orizzonte che abbraccia ogni realtà nella sua individualità. Ciò che nobilita ciascuno di noi sta nel fatto che noi esistiamo all'interno della verità dell'essere, la quale ci rende presenti a noi stessi, ci pone in relazione gli uni con gli altri e ci fa vivere secondo la nostra essenza autentica: il nostro appartenere allo spazio-tempo che è dell'essere stesso e di nessun'altra proprietà, né umana, né pedagogica, politica o etica che sia. Heidegger si scaglia appunto contro qualunque forma di umanismo in quanto - avvalendoci della ricchezza del lessico italiano - si mostra promotore di quell'unico Umanesimo possibile<sup>94</sup>, che lascia essere l'umano nella sua determinazione esistenziale più profonda, cioè il costante riferimento della nostra esistenza all'essere stesso. Quest'ultimo riferimento, se può essere erroneamente considerato come forma compiuta di esistenzialismo o specie vaneggiante di antropologia filosofica, si mostra molto più radicalmente come il tentativo, ogni volta inesauribile, di restituire l'uomo a se stesso e di concedere all'umanità di ogni essere umano di potersi coltivare in maniera autonoma e non eterodiretta. Il pensiero heideggeriano si palesa così anti-umanistico poiché profondamente libero nella sua umanità, cioè nella coscienza del suo appartenere alla verità dell'essere stesso e non alla veridicità di una qualche asserzione pedagogica su cosa si voglia che divenga l'umano.

### 3. L'unità di *Bildung* e ὄληθεια

L'approccio heideggeriano si può mostrare più che giustificato all'interno di un contesto speculativo, quale deve essere quello autenticamente filosofico, ma non può non suscitare sospetti e resistenze, qualora esso venga connesso con la dimensione umanistica della pedagogia. Se può destare riserbo il parlare di "verità" in rapporto alla problematica dell'umanismo, ormai chiaramente inquadrata nella sua matrice metafisica, ancora più sconcerto non può che

93 M. HEIDEGGER, *Segnavia*, cit., p. 283.

94 In merito a questa distinzione tra umanismo e umanesimo all'interno della speculazione heideggeriana, mi permetto di rimandare al mio M. VISCOMI, *Umanesimo e umanismi. L'umanità che permane al variare delle esistenze*, in *Frammenti di filosofia contemporanea V* (a cura di I. POZZONI), Limina Mentis, Villasanta (MB) 2015, pp. 57-65. Per un'introduzione generale ai problemi dell'umanismo, dell'anti-umanismo e dell'ultra-umanismo, in riferimento al Brief heideggeriano, si vedano E. MAZZARELLA, *Tecnica e metafisica. Saggio su Heidegger*, Giuda, Napoli 1981, pp. 15-47; H. GIVSAN, *Heidegger - das Denken der Inhumanität. Eine ontologische Auseinandersetzung mit Heideggers Denken*, Königshausen und Neumann, Würzburg 1998, pp. 351-392.

sorgere anche al solo nominare l'espressione "verità dell'essere" (*ἀλήθεια*). Sostenere che l'uomo abiti autenticamente la sua essenza risiedendo nella verità dell'essere stesso, e non piuttosto nell'arbitrarietà delle sue disposizioni decisionali, vuol dire però avvedersi di come ogni essere umano sia centrato su se stesso, sulla propria libertà, solo in virtù di quell'orizzonte fondativo, che rende possibile ogni iniziativa pedagogica e qualsivoglia pratica educativa. Soltanto perché si riferisce alla verità essenziale dell'uomo, cioè alla sua libertà fondata sull'essere stesso, ogni espressione umanistica delle culture detiene il valore formativo che le viene assegnato dalla pedagogia. Vale a dire: il fatto di riguardare qualcosa di molto più buono, bello e vero delle semplici circostanze umane in cui giunge a realizzazione un che di "*humanus*". In definitiva, quest'ultimo termine assurge al senso della formazione umana libera e rivolta alla verità dell'essere stesso, cioè al fondamento tanto della libertà quanto dell'umanità in generale.

Per chiarificare ulteriormente questa posizione heideggeriana, approfondiamo ulteriormente il nesso tra formazione e verità. Prosegue il pensatore di Messkirch nella sua disamina:

«Si è soliti tradurre *παιδεία* con il tedesco *Bildung*, "formazione, cultura", e *όμωθεία* con *Unbildung*, "ignoranza, incultura". Ma per il modo in cui intendiamo questo termine nella nostra lingua, ne risulta un fraintendimento. Cultura, essere colti, ci fa pensare a uno che sa moltissime cose, le più disparate, in tutti i campi della scienza, delle arti e altro ancora, ma che non si limita a conoscere in termini generali, bensì conosce le cose più degne, possiede gusto nel giudicare e trova sempre la risposta giusta per tutte le domande che gli vengono poste su ciascuna di queste discipline, uno che ogni giorno si informa sulle ultime novità e sulle cose più importanti. Chi possiede questo genere di cultura non è detto che debba possedere ciò che i Greci chiamano *παιδεία*. Per lo più, infatti, non è capace di porre un'autentica questione reale. Non ha propriamente la disposizione del ricercatore (il che peraltro non significa che ogni ricercatore debba essere allora un incolto). Ma al giorno d'oggi la filosofia si compone in gran parte di questo genere di cultura»<sup>95</sup>.

Generalmente, la cultura viene ricondotta a un sapere oggettivo e scolastico su qualcosa. Una persona viene detta "colta" nella misura in cui conosce molte cose e ha percezione consapevole delle relazioni, che correvarono

95 M. HEIDEGGER, *Platon: Sophistes*, Gesamtausgabe, Band 19, ed. I. SCHÜSSLER, Klostermann, Frankfurt a.M. 1992; trad. it. N. CURCIO, *Il «Sofista» di Platone*, Adelphi, Milano 2013, p. 392.

tra loro le diverse nozioni del sapere. Del resto, gli studi umanistici si presentano come la meditazione critica e cosciente delle fonti letterarie e scientifiche, che rendono possibile la coltivazione del carattere umano comune ad ogni esistente uomo o donna che sia. Se però ci si limita alla sola formazione nozionistica degli scolari, il processo educativo appare incapace di formare persone consapevoli della loro cultura e della finalità stessa insita nella “coltivazione”, nella *cura* riservata all’umano. In molti casi, come osserva correttamente Heidegger, a una grande cultura non corrisponde automaticamente una profonda umanità, la quale viene certo nutrita dallo studio, condotto secondo programmaticità pedagogica e didattica, ma non certamente saziata dalla sola offerta formativa didattica. Il senso stesso del sapere pedagogico non consiste nell’educazione di eruditi o di ricercatori del sapere fine a se stesso; grandi cultori della conoscenza spesso sterili dal punto di vista umano. La formazione e la cultura, piuttosto, per poter essere nel loro tratto più autentico, devono superare i limiti imposti dalla contingenza dei processi educativi, per rivolgersi direttamente all’essenza dell’uomo. Quest’ultima riposa in ciascun essere umano (educatori ed educandi), allo stesso modo di come al fondo di ogni *essere* umano si trova la verità dell’essere stesso, il fondamento di ogni *possibile* edificazione dell’umano in senso formativo e culturale.

Colta in questa accezione sempre più radicale, cioè consapevolmente filosofica, la pedagogia si mostra essere

«una πραγματεία, un *compito*, tutt’altro dunque che un possesso scontato: un compito che non può essere affrontato da chicchessia, ma che incontra le sue specifiche resistenze in ciascuno di noi. Si tratta perciò di una διδασκαλική che deve avere la funzione di ἐκβάλλειν»<sup>96</sup>.

La pratica educativa consiste quindi in un compito, ad un tempo, essenziale ed esistenziale, il quale viene ad incidere direttamente tanto sugli educatori, quanto sugli educandi. Rivelandosi entrambi quali soggetti protagonisti del fine educativo, questi due poli sottendono la dialettica sulla quale si gioca la scommessa culturale dell’umano, vale dire il fatto che ogni uomo e ogni donna della terra siano messi in condizione di compiere la verità dell’essere nella realizzazione della propria esistenza personale. Il senso della pedagogia consiste quindi nell’essere una pratica didattica della formazione, che educa la vita personale degli uomini alle istanze più profonde e alle vette più alte della loro finalità. Quest’ultima non consiste nel relativismo delle opinioni pronunciate dagli esseri umani o nell’indifferentismo sempre più proprio di un mondo globalizzato e privo della sua identità fondamentale. Piuttosto, il senso

---

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 393.

stesso dell'educazione, della cultura e di qualunque processo formativo, non è altro che quello di esprimere un ἐκβάλλειν: il carattere fondamentale di ogni esistenza umana gettata oltre se stessa, cioè tale da spingersi continuamente verso l'orizzonte della verità, in rapporto con tutto quanto l'essente e, in particolare, in relazione dialogica profonda con gli altri esseri umani; l'esposizione dell'umano allo spazio-tempo di cui egli è incarnazione, vale a dire lo "ci" in cui trova piena attuazione la dinamica dell'*Ereignis*; l'abbandono dell'uomo alla propria libertà responsabile, quindi tale da dover prendere coscienza di sé e del basamento fondamentale su cui giace e dal quale dipende l"*humanus*"; lo scavo costante al quale ciascuno di noi è chiamato, in direzione tanto dell'intimità più profonda della nostra anima, quanto dell'originarietà fondamentale da cui dipende ogni realtà essente. La διδασκαλική, che si impegna nella costante coltivazione di questo sommo ideale regolativo,

«non può condurre alla condizione di sapere reale, in cui viene raggiunta questa o quella conoscenza di cose. Si presenta così la questione di una τέχνη - appunto la pedagogia - che abbia unicamente la funzione di eliminare l'ὄγνοια, ovvero, in termini positivi: *di rendere libero l'ἀληθεύειν stesso.* [...] Questa διδασκαλική è appunto la παιδεία. Si tratta precisamente di una διδασκαλική ἐν τοῖς λόγοις, vale a dire che si attua parlando gli uni con gli altri e gli uni agli altri»<sup>97</sup>.

Nell'accezione heideggeriana, insomma, la pedagogia detiene l'implicito compito di sviluppare non una conoscenza particolare su qualche argomento specifico, ma la libertà dell'essere umano per l'*ἀληθεύειν*, cioè per il riconoscimento e l'espressione della verità. Quest'ultima si mostra qui non esautorabile da singole espressioni verbali o culturali del vero, in quanto l'*ἀλήθεια* viene piuttosto a sostanziarsi nel suo rimando all'essere: la verità per la quale la pedagogia deve rendere liberi non è nient'altro che quell'unità trascendentale di vero, buono e bello, che continuamente si lascia esprimere nelle manifestazioni umanistiche delle culture dei popoli e delle singole persone umane. La formazione specifica di questa attitudine dell'uomo alla sua auto-liberazione è appunto il senso stesso della pedagogia, vale a dire il fine in virtù del quale si articola l'intero processo educativo nella forma della "scienza" pedagogica. Questa non può limitarsi a esprimere singoli contenuti di conoscenza, proprio in quanto lo scopo elettivo della sua essenza non consiste nel fornire istruzione o nel trasmettere informazioni, ma nell'educare dialogicamente alla libertà personale nella verità dell'essere. La pratica pedagogica consiste appunto nel compito di ammaestramento che l'umano rivolge a se stesso, al fine di consentire la reciproca liberazione degli esseri

---

97 *Ivi*, p. 394.

umani, gli uni in dialogo con gli altri e tutti quanti insieme in unità.

La pedagogia, in quanto insegnamento e compito didattico, è allora una pratica dialogica, che nella sua precipua essenza filosofica non si riferisce metafisicamente al concetto di umanità ma umanamente alla verità dell'essere. L'esercizio specifico, attraverso il quale si compie continuamente questo processo di crescita dell'umano, è per Heidegger quello della meditazione (*Besinnung*). Così si esprime al riguardo il filosofo di Messkirch:

«la meditazione è di natura diversa dal divenir consapevole e dal sapere della scienza, e anche di natura diversa dalla cultura (*Bildung*). La parola *bilden* (formale) significa anzitutto: istituire una immagine-modello (*Vor-bild*), produrre una pre-scrizione (*Vor-schrift*). In secondo luogo, essa significa anche sviluppare e portare a perfezione disposizioni preesistenti. La cultura pone davanti all'uomo un modello, in conformità del quale egli forma e perfeziona il suo fare e non fare. La cultura in quanto *Bildung* abbisogna di una immagine direttiva stabilita in anticipo e di una posizione sicura da ogni lato. La produzione di un ideale comune e il suo dominio presuppongono una situazione dell'uomo priva di problemi e sicura da ogni parte. Questo presupposto, a sua volta, deve fondarsi in una fede nella irresistibile potenza di una ragione immutabile e dei suoi principi. La meditazione, invece, ci mette essa sola sulla via verso il luogo del nostro soggiornare. Questo soggiorno resta sempre qualcosa di storico, cioè qualcosa che ci è assegnato»<sup>98</sup>.

La meditazione conduce l'uomo al luogo più autentico della sua essenza. Lo spazio-tempo in cui risiede l'*humanus* non è infatti una particolare immagine dell'uomo, che viene formata al pari di un ideale regolativo capace di abbruttire l'educazione riducendola ad indottrinamento. L'uomo riposa sulla sua essenza, piuttosto, quando egli viene liberamente e compiutamente a rivolgersi in direzione della verità dell'essere: essa non può essere padroneggiata o posseduta una volta per sempre da un sapere metafisico, in quanto la sua essenza richiede continuamente di venir problematizzata e interrogata. L'ἀληθεύειν di cui si fa promotrice la pedagogia si mostra così essere la medesima cosa continuamente investigata dal sapere filosofico sull'ἀλήθεια<sup>99</sup>. Quest'ultima non obbliga l'umano ad una qualche determinazione del suo esistere, ma piuttosto libera l'esistente uomo per la direzione più originaria, verso la quale si lascia finalmente autenticare in se stessa l'*humanitas* di ogni

98 M. HEIDEGGER, *Vorträge und Aufsätze*, Gesamtausgabe, Band 7, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 2000; trad. it. G. VATTIMO, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 2007, p. 43.

esistente uomo o donna che sia. La pedagogia, se vuole realmente evitare il rischio di precipitare in una forma ideologica e idolatrata di umanismo metafisico, non può permettersi di determinare né a priori né a posteriori che cosa sia l'uomo, obbligando così ogni essere umano singolo a corrispondere ad un modello univoco di umanità. In questo punto, sul quale si interseca la finalità della pedagogia e il senso stesso del filosofare, viene lumeggiando l'intrinseca unità fra la formazione umana e la verità dell'essere<sup>100</sup>.

«Soltanto l'essenza della verità e la modalità del suo mutamento - spiega in definitiva Heidegger - rendono possibile "la formazione" nella sua struttura fondamentale. Ma che cosa unisce la "formazione" e la "verità" in un'unità essenziale originaria? Παιδεία significa la trasformazione di tutto l'uomo nel senso del trasferimento, e dell'adattamento, dall'ambito delle cose che gli si presentano per prime all'ambito dove appare l'ente stesso. Questo trasferimento è possibile solo se tutto ciò che finora era manifesto all'uomo e il modo in cui era manifesto si trasformano. Deve cioè mutare sia ciò che di volta in volta è svelato all'uomo, sia il modo della svelatezza (*Unverborgenheit*). Svelatezza in greco si dice ὄληθεια. [...] Se tuttavia non ci accontentiamo di tradurre "letteralmente" le parole παιδεία e ὄληθεια, ma piuttosto cerchiamo di pensare, a partire dal sapere dei Greci, la reale essenza contenuta nelle due parole da tradurre, allora "formazione" e "verità" si compongono subito in un'unità essenziale»<sup>101</sup>.

99 Del resto, la meditazione in quanto *Besinnung* consiste in un'indagine fondamentale sul senso (*Sinn*) dell'umanità e non sui significati (*Bedeutungen*) assegnabili ai singoli esseri umani viventi, sui quali viene imposto il giogo di una data determinazione essenziale di cosa si voglia che sia l'uomo. Perché sia autentica meditazione sull'umano, la pedagogia deve allora formare se stessa come scienza umana, che liberi l'umano dalla tentazione di imporre sull'essente gli univoci significati della funzione e dello sfruttamento, dell'usufrutto e della mercificazione. La pedagogia, sembra voler dire Heidegger riecheggiando il monito nietzscheano, deve essere perennemente "inattuale", non lasciarsi cioè condizionare dalle mode dei periodi storici e dai poteri etico-politici che si susseguono sulla scena del mondo. Il senso stesso della formazione è appunto liberare l'uomo dalla contingenza del tempo e della storia, per elevarlo alla compiutezza dell'eterno e alla finalità più divina insita nell'umano. Cfr. F. NIETZSCHE, *Unzeitgemäße Betrachtungen, Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, Fritzsch, Leipzig 1874; trad. it. S. GIAMETTA, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1973, pp. 16 e sgg.

100 Il tema heideggeriano della relazione essenziale tra formazione e verità, spiega MIRRI, «si chiarisce nel senso che la παιδεία si fa avanti nel ritrarsi dell'ὄληθεια dal suo significato originario di non-celatezza: quanto meno la verità è ὄληθεια e quanto più è ὄρθότης - vale dire "correttezza", "rettezza", "veracità" -, tanto più si va avanti la problematica paideutica. [...] Sembra così che tutto il problema pedagogico trovi luogo, per Heidegger, solo nell'oblio della verità, nel non-pensare che è il tratto fondamentale dell'ordiernità dell'uomo odierno» (E. MIRRI, *Heidegger e la pedagogia*, cit., p. 179).

La struttura fondamentale della pedagogia non consiste in una mera pratica didattica, prestata al servizio della sterile fornitura di istruzioni o piegata alle esigenze di dominio e di controllo dei poteri regnanti. Il fine della pedagogia ha piuttosto a che vedere col senso fondamentale della verità, vale a dire con la liberazione dell'umano per la verità dell'essere e con la professione umana del vero, in relazione al fondamento della realtà e in vista della libertà medesima. Nell'unitario rimando della formazione e della verità al senso originario dell'essere stesso, si esprime il cuore dell'esperienza umana della cultura. Se ha cioè un senso coltivare l'umano in ogni uomo di questa terra, quest'unico senso si esprime attraverso la molteplicità dei significati, proferibili dalle culture umane e comunicabili da persona a persona. L'insieme complessivo di tali significati, tuttavia, non si radica in alcunché di relativistico, post-moderno o post-veritativo che dir si voglia. L'unità originaria in cui si intersecano la pedagogia e la filosofia è soltanto il semplice fatto dell'identità di verità e libertà all'interno della questione sul fondamento, cioè al cuore dell'heideggeriana domanda sull'essere stesso (*Seinsfrage*)<sup>102</sup>.

#### *4. La sfida dialogica della pedagogia*

Quanto detto sin qui ci consente ultimamente di mostrare come il discorso heideggeriano sulla pedagogia vada correlandosi tanto alla critica mossa dal filosofo di Messkirch all'umanismo e alla metafisica, quanto alla proposta teoretica avanzata dal pensatore. Sebbene quest'ultimo non tratti infatti direttamente della problematica attinente alla pedagogia, egli traccia tuttavia i connotati di quella che è l'essenza dell'educazione. E ciò viene tematizzato da Heidegger appunto attraverso la messa in questione di due domande fondamentali, riguardanti l'essere umano e il fine di ogni processo educativo. Questi due interrogativi suonano: chi è l'uomo? Cosa significa pensare?<sup>103</sup> Il lascito heideggeriano consiste appunto nell'imprescindibile

101 M. HEIDEGGER, *Segnavia*, cit., p. 174.

102Cfr. M. HEIDEGGER, *Die Grundprobleme der Phänomenologie* (SS 1927), Gesamtausgabe, Band 24, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 1975, trad. it. F. VOLPI, *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Il melangolo, Genova 2010, p. 114; Id., *L'anno "Der Ister" di Hölderlin*, cit., p. 45; Id., *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)* (1936-1938), Gesamtausgabe, Band 65, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 1989, trad. it. F. VOLPI, *Contributi alla filosofia (Dall'Evento)*, Adelphi, Milano 2007, p. 190.

103 In definitiva, si deve concordare con MIRRI, il tema della pedagogia in Heidegger o, ancor più profondamente, l'interrogativo sull'essenza del pedagogico «richiede di essere portato ad un livello puramente filosofico, ove trova i suoi momenti di sviluppo essenziale solo nelle domande "chi è l'uomo" e "che significa pensare?". [...] Nella scrittura heideggeriana, la prima [questione] trova il suo momento di forza nel rovesciamento della definizione aristotelica dell'uomo come ζώον λόγον ἔχον, la seconda nel rifiuto (che già era stato di Hegel) del pensare come strumento di impadronimento della verità da parte dell'uomo e nella concezione di esso come un lasciar che la verità si manifesti, come "Gelassenheit"» (E. MIRRI, *Heidegger e la pedagogia*, cit., p. 181). Sul tema della *Gelassenheit* heideggeriana si

necessità di affrontare questi due quesiti, intendendoli finalmente come il nervo scoperto di ogni futura progettualità, a un tempo, filosofica e pedagogica. Se infatti, in merito alla prima di queste due discipline, è giunto a termine il periodo nel quale l'interrogazione speculativa non investigava più l'essere in sé e per sé ma semplicemente l'essere dell'ente<sup>104</sup>, allo stesso modo, per quanto riguarda la seconda, occorre constatare come

«l'epoca della cultura come *Bildung* viene a fine, e ciò non perché gli inculti prendono il sopravvento, ma perché si fanno visibili i segni di un'età del mondo, nella quale per la prima volta ciò che è degno di essere domandato riapre le porte verso ciò che è essenziale in tutte le cose e in tutti i suoi destini. [...] Occorre meditazione, ma non per superare un accidentale stato di perplessità o per vincere la resistenza che si oppone al pensiero. Occorre meditazione, come una risposta che si dimentica di se stessa nella chiarità di un incessante domandare rivolto all'inesauribilità di ciò che è degno di essere domandato, e in forza di cui il rispondere, nel momento appropriato, perde il carattere del domandare e diviene un semplice dire»<sup>105</sup>.

Le domande fondamentali sull'essenza dell'esistente umano e sul modo pensante in cui quest'ultimo è al mondo costituiscono gli obiettivi della meditazione qui evocata. L'opera educativa, che consenta di ammaestrare l'uomo secondo la modalità del suo libero pensiero e della riflessione critica, deve così condurre ciascuna persona a porre la sua personale domanda su “chi” egli sia<sup>106</sup>, vale a dire sul significato da egli riconosciuto alla propria esistenza

---

rimanda a M. CASUCCI, *L'essenza della libertà in Martin Heidegger*, Ed. Rocco Carabba, Lanciano 2007, pp. 242-247; D. MORAT, *Von der Tat zur Gelassenheit. Konservatives Denken bei Martin Heidegger, Ernst Jünger und Friedrich Georg Jünger*, Wallstein, Göttingen 2007, pp. 439-457; B. MAHONEY, *Denken als Gelassenheit*, Hochschulschrift, Freiburg i.Br. 1993, pp. 98-143, 181-223.

<sup>104</sup> Con il compimento della filosofia in quanto metafisica, cioè con la fine essenziale ed epocale del sapere filosofico stesso, la filosofia si trasforma in una «scienza empirica dell'uomo, scienza di tutto ciò che per l'uomo si può esperire e diventare oggetto della sua tecnica, grazie alla quale egli si installa nel mondo modificandolo secondo le molteplici modalità del “fare” e del “formare”. [...] La fine della filosofia si mostra come il trionfo dell'organizzazione che manovra il mondo tecnico-scientifico e dell'ordinamento sociale corrispondenza a tale mondo» (M. HEIDEGGER, *Zur Sache des Denkens*, Gesamtausgabe, Band 14, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 2007, *Erster Teil*; trad. it. C. BADOCCO, *Tempo e essere*, Longanesi, Milano 2007, pp. 76-77).

<sup>105</sup> M. HEIDEGGER, *Saggi e discorsi*, cit., p. 44.

<sup>106</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *Einführung in die Metaphysik* (SS 1935), Gesamtausgabe, Band 40, ed. P. JAEGER, Klostermann, Frankfurt a.M. 1983; trad. it. G. MASI, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1972, pp. 30-31.

all'interno del più ampio e fondamentale senso dell'essere. Questo processo di realizzazione dell'umano si attua come forma di liberazione del pensiero, che diviene finalmente autentico attraverso il proprio continuo questionare l'essere stesso, esprimendo - nella veridicità delle sue parole - la verità che l'essere stesso e solo è. In questo senso, in quanto esercizio educativo della mente umana al pensiero e alla meditazione sull'essere stesso e sull'essenza dell'uomo vivente, si riafferma a viva voce la coesistenza fondamentale dell'umano insieme con la pedagogia e con la filosofia. Si sottolinea cioè il fatto che, finché esisteranno gli esseri umani, non si potrà mai fare a meno di ciò che consente alla personalità individuale e al pensiero filosofico di creare fattivamente "umanità".

«L'esigenza che il pensiero ritorni "alle cose stesse" - famoso ideale teoretico di matrice husseriana - ha il suo senso ed una ragione attendibile soltanto se anzitutto ci si chiede quale sia la 'cosa' del pensiero e donde essa riceva la propria determinazione. La discussione di questa domanda, intanto, ci fa subito sperimentare che ogni pensiero è finito. La sua finitezza è dovuta non tanto e in primo luogo alla limitatezza delle facoltà umane, quanto alla finitezza della 'cosa' del pensiero. L'esperienza di questa finitezza è molto più difficile che la prematura posizione in assoluto. La difficoltà dipende da una mancanza di educazione del pensiero che è determinata dalla sua 'cosa' e quindi non è accidentale. [...] Una tale mancanza di educazione è grande nel pensiero di oggi. [...] Resta ancora da chiedere in che modo ciò che non necessita di alcuna dimostrazione per diventare la 'cosa' degna di essere pensata dal pensiero può essere sperimentato e può essere detto»<sup>107</sup>.

Educare al senso dell'umano significa allora formare le menti al pensiero. La meditazione rappresenta la via maestra, attraverso la quale la riflessione, lungo i significati umanistici della cultura, conduce al senso fondamentale dell'essere, vale a dire alla verità stessa del reale. La libertà personale di ognuno di noi può corrispondere pienamente a questa istanza fondativa della realtà, solo nella misura in cui si viene educati e ci si educa reciprocamente alla scoperta di noi stessi e all'esercizio costante del pensare. Il compito di una umanità, che voglia dirsi compiuta nel suo imperituro tendere alla perfettibilità, implica necessariamente l'assurgere dell'ideale pedagogico del pensiero all'origine stessa di ciò che diciamo "umano". In quest'ottica, insomma, noi non

<sup>107</sup> M. HEIDEGGER, *Zur Frage nach der Bestimmung der Sache des Denkens*, in *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges (1910–1976)*, Gesamtausgabe, Band 16, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 2000, ss. 620-633; trad. it. A. FABRIS, *Filosofia e cibernetica*, ETS, Pisa 1988, pp. 45-46.

ci definiamo esseri razionali solo in quanto dotati di capacità intellettuali, ma piuttosto ci riconosciamo pensanti in quanto intimamente coinvolti nella dinamica originaria del pensare medesimo.

«Il compito che oggi è affidato al pensiero, così come io lo intendo - asserisce Heidegger nell'autunno 1963 in un suo dialogo privato con il monaco buddista Mani -, è talmente nuovo da esigere un metodo di pensiero del tutto nuovo. Questo metodo può essere raggiunto solo nel colloquio immediato da uomo a uomo (*in unmittelbarem Gespräch von Mensch zu Mensch*) e attraverso un lungo esercizio, in un certo senso di vedere nel pensare; in altre parole, questo tipo di pensiero è attuabile innanzitutto solo per poche persone, ma può in seguito, per via mediata, essere comunicato anche agli altri uomini, attraverso i diversi ambiti della formazione (*durch die verschiedenen Bereiche der Erziehung*). Le faccio un esempio: da noi oggi chiunque è capace di operare con un apparecchio radiofonico o televisivo, senza sapere quali leggi fisiche vi stiano dietro, senza sapere quali metodi sono stati necessari per l'indagine di queste leggi. Metodi che oggi sono capitati, nella sostanza, nel loro contenuto vero e proprio, forse solo da cinque o sei fisici. E cioè è da principio anche con questo pensiero. Esso è all'inizio così difficile che solo pochi uomini possono esservi educati. Quello che Le ho appena detto, che solo pochi uomini possono al momento apprendere questo pensiero, potrebbe facilmente destare un malinteso, quasi che si trattasse di uomini speciali. In verità qualunque uomo, in quanto essere pensante, può seguire questo pensiero. Ma nel nostro sistema formativo, e in conformità alla nostra storia, solo pochi uomini sono in grado di assimilare i presupposti di questo pensiero... Noi abbiamo troppa cultura!»<sup>108</sup>.

Il compimento della filosofia, in definitiva, non si realizza come semplice decadimento dell'insegnamento filosofico all'interno degli istituti accademici e scolastici. La realizzazione del fine ultimo implicito nell'amore per la sapienza indica piuttosto quel costitutivo rimando all'ambito educativo, che altri non è se non l'essenza stessa della pedagogia. Nella misura in cui quest'ultima giunge a porsi la domanda costitutiva sul suo modo d'essere, anche la filosofia può finalmente autenticarsi nella sua dimensione sapienziale. Questo percorso di

<sup>108</sup> M. HEIDEGGER, *Aus Gesprächen mit einem buddhistischen Mönch*, in *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges (1910–1976)*, Gesamtausgabe, Band 16, ed. F.-W. VON HERRMANN, Klostermann, Frankfurt a.M. 2000; trad. it. N. CURCIO, *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita (1910-1976)*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2005, p. 527.

realizzazione del carattere filosofico dell’umano, all’interno della più particolare questione sul pedagogico, implica una trasformazione sostanziale. Tale trasvalutazione, si potrebbe dire, mi pare presentarsi come il passaggio dalla dialettica differenziale degli opposti (essere-ente, infinito-finito; educatori-educandi, docenti-discenti) alla dialogica dei complementari. Proprio in virtù di queste ultime parole heideggeriane qui sopra riportate, si palesa oggigiorno la necessità di spostarci, da una dimensione esclusivamente dialettica dei ruoli e delle parti, ad una continua disposizione al dialogo delle esistenze umane tra loro e dei rispettivi fini personali, eletti a ideali regolativi dell’educazione umana.

## *Religione come cifra educativa in Karl Jaspers*

**Pavao Žitko**

University of Perugia, Italy; University of Zagreb, Croatia

### *Abstract*

The theoretical meaning of the speculative notion that Karl Jaspers calls *Chiffer* is pertinent to the concrete manifestation of Being and includes a particular and authentic relationship with the alterity in metaphysical analysis of existence. A specific institutionalized form of the educational process in terms of an appropriate approach to the person is analyzed in this article in accordance with the ontological context of individual living analysis. This includes the holistic and non-sectoral educational approach in order to preserve the correct meaning of ethical and philosophical interaction with *otherness*.

### *Keywords*

Existence, Education, Foundation, Logic, Transcendence

### *Abstract (it.)*

Il significato teoretico della nozione speculativa alla quale Karl Jaspers attribuisce il nome di cifra risulta essere pertinente all'insieme del manifestarsi concreto del Trascendente e include perciò anche un particolare e del tutto singolare rapportarsi autentico con l'alterità nella sua accezione metafisica e filosoficamente rilevante. In questo contributo si prende dunque in considerazione una forma istituzionalizzata del processo educativo in termini di un'adeguata formazione del singolo in vista del radicarsi ontologico dell'esistente, comprendendo in questo modo la nozione di persona dal punto di vista olistico e non settoriale e conservando, così, quell'insieme concretamente dato nel vissuto specifico del vivente pensante e nell'interazione etica e filosofica con l'altro da sé esponenzialmente dato.

### *Parole chiave*

Esistenza, Educazione, Fondamento, Logica, Transcendenza

### *1. Contenuti metafisici istituzionalizzati*

Nella terza ed ultima sezione della sua monumentale opera *Von der Wahrheit*<sup>109</sup>, Karl Jaspers definisce la presenza delle forme religiose del *credo* nell'insieme del pensare esistenziale dell'umano come condizione essenziale per un adeguato e consapevole filosofare sull'istanza antropologica del reale. «Rinunciando alla religione e dimenticandosene cesserebbe anche il filosofare autentico» - riporta l'Autore, giustificando così la necessità dell'elemento religioso sia per quanto concerne la definibilità sociale del soggetto agente sia per quanto riguarda la problematizzazione speculativa della sua origine metafisica.

Il rifiuto dei risultati teorетici raggiunti dalla tradizione nel percorso storico del manifestarsi dello spirito nelle singole determinazioni dell'accadere esperenziale, induce, secondo Jaspers, ad uno spaesamento esistenziale che si manifesta nella sostituzione dei contenuti metafisici istituzionalmente comprovati, con delle figure prive di una sostanzialità metafisicamente rilevante. Questo disorientamento genera uno stato d'animo che Jaspers definisce «disperazione senza pensiero»<sup>110</sup> dove l'assenza del pensare indica la mancanza dei contenuti filosoficamente rilevanti ai fini di un accrescimento delle potenzialità ascetiche della coscienza<sup>111</sup>. L'argomentazione procede per diversi gradi di introspezione dell'esistenza, intesa, a sua volta e secondo i postulati teorетici dell'*Existenzphilosophie*, come manifestazione singolare del Fondamento nelle categorie immanenti del mondo. Essendo l'argomento 'esistenza'<sup>112</sup> strutturalmente ancorato alla portata ontologica del Fondamento che rende possibile l'ente finito in un rapporto dialettico dell'inverarsi della sua origine teoreticamente circoscritta, l'eliminazione delle forme speculativamente fondate del *credo*<sup>113</sup> religioso porta ad un'inevitabile traduzione dell'originaria

109K. JASPERs, *Von der Wahrheit*, Piper, München 1947., trad. it. *Della Verità*, trad. it. a cura di D. D'ANGELO, Bompiani, Milano 2015.; abbreviato come *V.d.W.*<sub>47</sub>.

110Cfr. *V.d.W.*<sub>47</sub>, 68/80.

111Ivi., 686/1369: «L'educazione deve avvenire per gradi verso il rango di volta in volta raggiungibile». v. in particolare AA.Vv., *Strengthening confluent education through a philosophical analysis of the concept of dialogue. An examination of the writings of Martin Buber, Hans-Georg Gadamer and Karl Jaspers*, ed. by R. BELDING HESTON, University Microfilms International, Ann Arbor (Mich.) 1987.; AA.Vv., *Commitment to higher education. Seven West European thinkers on the essence of the University: M. Horkheimer, K. Jaspers, F.R. Leavis, J.H. Newmann, J. Ortega y Gasset, P. Tillich, M. de Unamuno*, ed. by J. WYATT, Society for Research into Higher Education and Open University, Buckingham, Bristol 1990.

112Cfr. I. SARIN, *Jaspers' Analysis of Existenz and Human Solidarity: New Vista of Education*, in AA.Vv., *Jahrbuch der österreichischen Karl-Jaspers-Gesellschaft*, Graz-Innsbruck, 7-8 (1994-95).

113Ivi., 815/1627: «In Occidente il più impressionante sfondamento (*Durchbruch*) dell'autorità (*Autorität*) è rappresentato dalla serie di rivolte contro la Chiesa una *sancta catholica*, che

coscienza ontologica in forme di una superstizione caotica del singolo *io* pensante. Questo perché l'ulteriorità del saputo risveglia le sfere più intime di coscienza nel percorso di autochiarificazione esistenziale e risulta essere ciò di cui mancanza viene colmata con delle distorsioni di forme estranee alla pienezza del contenuto speculativamente proposto delle istituzioni storicamente comprovate nel loro percorso di strutturazione dottrinale del *credo*. Gli sforzi comprensivi della ragione si risolvono così in un'opposizione nei confronti delle autorità religiose, al posto di riconoscere il primato ontologico del Fondamento quale autorità intesa in termini speculativi e dunque riferita all'assoluta precedenza del volere divino rispetto al singolare volere umano.

L'eliminazione dell'elemento religioso dalla vita del singolo *io* pensante induce alla perdita dell'intero coscienziale e viene quindi intesa da Jaspers come perdita totale delle sue capacità intellettive<sup>114</sup>. Tutto diverrebbe un mero vivere-il-momento<sup>115</sup> dove l'attimo non fungerebbe più da figura autentica di un consapevole vivere esistenziale, ma si trasformerebbe in un disorientato camminare del singolo, immerso nelle realtà ad egli estranee, realtà in cui l'assenza di un riconoscimento autentico dell'altro porta ad una chiusura solipsistica della sua individualità.

## *2. Cifra come oggettivazione concreta del darsi del «Sein»*

Il passaggio teoretico che si fa presupposto della possibilità stessa di comprendere le modalità del rapportarsi autentico con l'altro da sé in un processo educativo (*Erziehung*<sup>116</sup>) volto all'autochiarificazione metafisica dell'"*io*"

---

ha portato allo sisma ecclesiastico e, con esso, alla frammentazione dell'autorità cristiana, che avanzava e avanza ancora pretesa di assolutezza, in molte autorità. Queste autorità molteplici sono divenute segni visibili della non-esclusività di un'unica verità assoluta in forma storica concreta. Una tristezza profonda ci coglie di fronte a questa demolizione dell'unica Chiesa occidentale».

114 *Ivi.*, 916/1829: «Ciò che si è rivelato nella religione come fondamento e limite, all'opera come forza della comunità e sostegno del singolo, rimane l'ambito predestinato del filosofare e portatore dei contenuti filosofici. Esso assume, nella polarità, la forma di un oppositore della filosofia, ma ne è al contempo anche feconda resistenza, è cioè ciò che deve essere compenetrato. Come fondamento dell'esser-uomo stesso la religione plasma l'anima, anche se l'anima ha abbandonato una figura storica determinata della religione e con ciò, apparentemente, la religione stessa».

115 Cfr. *Ivi.*, 366/732.

116 *Ivi.*, 364/729: «L'educare è, nel rapporto tra uomo e uomo (in particolare tra le generazioni

più anziane e i più giovani), il tutto della comunicazione di contenuto; significa lasciare che si prenda parte ai problemi ed è la disciplina del comportamento; questo tutto dovrebbe essere consegnato ai giovani dalla tradizione, facendoli crescere, a partire da un'origine propria all'interno di questa tradizione e spingendoli verso la possibilità della loro libertà. Per questo il principio dell'educazione è che essa deve guidare attraverso tutto ciò che la tradizione può fornirci, impercettibilmente, verso le origini, verso il vero e il fondamento, senza accettare nulla di meramente derivato, meramente sapienziale – se non limitandolo chiaramente alle abilità, alle lingue e ai contenuti della memoria».

categoricamente determinato, è stato espresso da Jaspers in seguenti termini: «I pensieri divengono cifre essi stessi»<sup>117</sup>. Per esplicitare il significato del rinvio all'ulteriorità di ogni pensare metafisico, Jaspers introduce dunque nella sua speculazione ciò al quale nel lessico dell'*Existenzphilosophie* è stato attribuito il termine - cifra (*Chiffer*<sup>118</sup>). La cifra è la manifestazione concreta dell'essere che si presta al potere comprensivo delle categorie intellettive per poter essere ricondotta al suo significato originario; «sempre si tocca ciò che con le categorie non si può cogliere e pur tuttavia lo si fa con l'aiuto di categorie, quasi, si può dire, oltrepassando le stesse categorie e sperando di mutare il loro senso»<sup>119</sup> - afferma Jaspers. La ricerca metafisica dell'ulteriorità che trascende ogni

---

117 *Ivi.*, 1036/2069.

118 JASPER non si è mai pronunciato sulla precisa derivazione etimologica di questo termine, così ampiamente utilizzato nella sua teoresi da diventare uno dei concetti fondamentali della sua speculazione. La critica ha sollevato però il problema anche se non esiste un'ampia letteratura secondaria inerente ad un possibile rintracciamento delle radici di questa nozione teoretica. Riporto, perciò, pochi, ma significativi riferimenti a questa problematica a partire da G. M. SABLONE, «Man before God in the Philosophy of Karl Jaspers», in *Philosophy Today*, XI, 3, 1967, p. 164 in cui si afferma la provenienza pascaliana di questo termine in Jaspers (senza ulteriori precisazioni).

L. H. EHRLICH, invece, in *Karl Jaspers: Philosophy as Faith*, The University of Massachusetts Press, Amherst 1975., fa riferimento a X. TILLIETTE, *Karl Jaspers: théorie de la vérité, métaphysique des chiffres, foi philosophique*, Aubier, Paris 1960., e U. RICHLI, *Transzendentale Reflexion und sittliche Entscheidung. Zum Problem der Selbsterkenntnis der Metaphysik bei Kant und Jaspers*, H. Bouvier, Bonn 1967 sottolineando la pertinenza del §42 della terza critica kantiana alla formazione di questo concetto; EHRLICH cita, perciò, le seguenti parole di KANT: «Si dirà che questa interpretazione dei giudizi estetici, per via della parentela col sentimento morale, sembra troppo artificiosa perché possa riguardarsi come la vera spiegazione del linguaggio cifrato [*Chiffreschrift*] con il quale la natura ci parla nelle sue forme belle», alle quali aggiunge anche un paragone con l'opera di H. VON HOFMANNSTHAL, *Ein Brief*, Gesammelte Werke, vol. VIII, Fischer, Frankfurt 1951, p. 18, qui riportata nella sua versione inglese e citata come nella fonte critica riportata: «It is as if my body consisted of ciphers which disclose everything to me, or as if we could enter a new, prescient relation to all of existence if only we begin to think with the heart». A questo brano del 1902, EHRLICH affianca anche la seguente citazione (1903): «Seen with these eyes animals are the real hieroglyphs, are the living mysterious ciphers with which God has written into the world unspeakable things. What luck for the poet that he also may weave these divine ciphers into his writings... They are ciphers whose solution is beyond the capability of language» in *Ivi*, 139-140. EHRLICH precisa che non è possibile stabilire un collegamento certo tra le possibili fonti di questa nozione e l'effettivo utilizzo jaspersiano della stessa e invita ad un'ulteriore approfondimento della problematica.

Anche A. G. HAMERSMA in *Lezen van Cijferschrift. De Metafysika van Karl Jaspers. Excerpta ex dissertatione ad Doctoratum in Facultate Philosophiae Pontificiae Universitatis Gregorianae*, Roma 1978., fa riferimento al commento di TILLIETTE (in cui si ipotizzano HAMANN, PASCAL, NOVALIS e NIETZSCHE come possibili fonti), ma esplicita anche l'importanza del lavoro di H. PFEIFFER, *Gotteserfahrung und Glaube. Interpretation und theologische Aneignung der Philosophie Karl Jaspers'*, Paulinus, Trier 1975 in cui si riconfermano NOVALIS e PASCAL, ma si aggiungono anche HERDER, GOETHE, SCHILLER, HÖLDERLIN e SHAFESBURY.

J. GELDHOF in *Revelation, reason and reality. Theological encounters with Jaspers, Schelling and Baader*, Peeters, Leuven-Paris-Dudley 2007 offre un resoconto sistematico della problematica con particolare attenzione all'accezione ontologica del concetto.

119 C.d.T., 68/80.

concretezza del dato, implica il superamento delle categorie intellettive in forma di trascendimento verso la verità originaria dell'esserci; questo continuo tentare di andare oltre il campo legittimo dell'esperienza possibile porta alla consapevolezza dell'insufficienza di ogni sapere determinato e induce alla lettura cifrata del mondo di cui il significato muta in funzione del senso che ad esso proviene dalla fonte primaria delle sue possibilità. Nel primo volume della *Logica filosofica*, Jaspers scrive: «La cifra non è obietto, non è soggetto. È l'obiettività permeata di soggettività, in modo tale che nel tutto diventa presente l'essere stesso»<sup>120</sup>. Il significato della cifra non è assimilabile alla chiusura conoscitiva di un'oggetto dell'esperienza, poiché «la cifra è un significare infinito, al quale nessuna interpretazione è adeguata, e che, anzi, nell'interpretazione stessa richiede un movimento infinito dell'interpretare»<sup>121</sup>.

Il tentativo di applicare le categorie a ciò che trascende il campo semantico di una determinata rappresentazione resta in Jaspers inutile (*vergeblich*<sup>122</sup>), perché alla determinazione categoriale sfugge la condizione stessa del loro possibile dispiegamento sui contenuti esperenzialmente validi<sup>123</sup>.

Il molteplice significato della cifra deriva dalla sua costitutiva oggettività che rappresenta quell'unità metafisica<sup>124</sup> a partire dalla quale la coscienza autentica si accerta dell'essere. «Le cifre sono oggettive: in esse echeggia qualcosa che si presenta innanzi all'uomo» - afferma Jaspers; ma le cifre sono anche ciò di cui lettura subisce la dispersione esistenziale del molteplice dato, per cui le cifre sono anche soggettive: «l'uomo le crea come l'immaginazione, il modo di pensare, la capacità di comprensione. Nella scissione soggetto-oggetto le cifre sono a un tempo oggettive e soggettive»<sup>125</sup>.

La differenza ontologica viene in Jaspers preservata in modo solido con l'introduzione di questa specifica nozione speculativa, perché nella scissione soggetto-oggetto, che si addice alla sfera immanente dell'esserci e perciò ad ogni modalità della comprensione umana, la cifra mantiene l'ambiguità interpretativa del molteplice esistenziale, ma nel continuo rimandare all'ulteriorità essa si fa presupposto del trascendimento stesso che non induce mai ad un'oggettivazione della Trascendenza. La manifestazione del

120V.d.W<sub>47</sub>, 1030/2057.

121Ivi., 1033/2063.

122*Ibidem*.

123Cfr. A. MILLAN PUELLES, *Los límites de la educación en Karl Jaspers*, in «Revista española de Pedagogía», 1951.

124V.d.W<sub>47</sub>, 263/527: «Poiché ogni conoscenza si realizza solo nell'unificazione di esperienza e pensiero, l'uno rimarrebbe sterile senza l'altro. La vastità della conoscenza è condizionata dalla vastità dell'esperire, ma è altrettanto condizionata dalla misura in cui questo esperire è interrogato e pensato fino in fondo».

125K.S.Phil.D., 133/126.

fondamento tramite l'oggettivazione concreta delle strutture immanenti e categoriali del mondo, rimane per Jaspers un mistero (*Geheimnis*<sup>126</sup>) che trasforma la percezione delle datità intellettivamente apprese nella lettura cifrata dell'esistente. Il compito del filosofare consapevole, alimentato dalla meraviglia autentica (*eigentliche Erstaunen*<sup>127</sup>) nei confronti del concreto particolare, trasforma l'oggettività del fenomeno in ciò che non si dà come qualcosa di definitivamente determinato<sup>128</sup>.

### *3. Il processo educativo come partecipazione alla manifestazione dell'Essere*

Nel processo conoscitivo in cui si trovano coinvolti il soggetto conoscente e l'oggetto della sua γνῶσις Jaspers introduce, con la nozione di cifra, un incessante movimento di oscillazione<sup>129</sup> che permette un dinamismo di coscienza e la conseguente possibilità d'ascesi di quest'ultima. Non si tratta, dunque, di negare la sussistenza concreta della manifestazione, ma di riconoscere la sua mutevolezza nella trasformazione che il singolare subisce nel suo rinvio all'ulteriorità del saputo.

L'universale validità della cifra risulta in Jaspers inammissibile, poiché lo statuto ontologico della sua molteplice significatività si addice soltanto alla sua fonte originaria, ma non all'espressione categoriale del linguaggio che annuncia l'insufficienza del fenomenico darsi dell'essere. L'approccio che tende a totalizzare le particolari esperienze a partire dalla loro datità empirica, non prende in considerazione la sussistenza multiforme del concreto immanente per cui la presunta validità universale dei fatti ostacola l'autentica ed ontologicamente consapevole lettura cifrata del mondo. Il passaggio coscientiale dall'univocità del reale concreto alle cifre che tolgono ogni consolazione del saputo, caratterizza perciò la filosofia dell'esistenza. Questo preservare la polisignificanza<sup>130</sup> del particolare in vista del principio ultimo che

---

126V.d.W<sub>47</sub>, 1030/2057.

127*Ibidem*.

128Il trascendimento che l'esistenza compie attraverso il pensiero che si dispiega sui contenuti dell'esperienza, avvertendo in essi l'ulteriorità dei loro rimandi, ha «come effetto una presenza piena del pensatore» (V.d.W.<sub>47</sub>, 1036/2069.) sostiene Jaspers e ribadisce: «L'essere nel pensiero è legato all'esistenza nonostante il dileguare dei contenuti, anzi proprio grazie a questo dileguare» (*Ibidem*). La consapevolezza di un'impossibile compimento del pensiero che soltanto nell'ulteriorità non-oggettiva intravvede l'irraggiungibile meta del suo autentico dispiegarsi sul concreto, rappresenta in Jaspers «un pensiero che, pensando, oltrepassa il pensabile; è mistica per l'intelletto che vorrebbe conoscere, è chiarezza per un esser se stesso che in essa trascende» (*Phil. III*, 135/250.).

129V.d.W<sub>47</sub>, 1031/2059.

130K.S.*Phil.D.*, 134/127: «Le cifre non ci offrono alcun terreno solido, essendo per loro natura polisignificanti».

funge da suo presupposto fondante, rende inalterabili i fatti, mentre le cifre portano alla consapevolezza del vero ulteriore.

La chiarificazione dell'esistenza non riconosce l'universale validità del particolare, ma richiede l'impegno più profondo della coscienza nella sua orientazione nel mondo. Lo slancio coscientiale che necessita una distinzione tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto, non annulla la provenienza concreta del suo punto di partenza nel cammino autochiarificante dell'esistente.

La speculazione autentica trasforma l'oggetto dell'esperienza in cifra e in essa avverte la necessità di un avvicinamento dell'esistenza al linguaggio della Trascendenza. Quest'apertura al *surplus* ontologico del significato necessita una concretizzazione di ciò che non si può esaurire con un mero darsi concreto. Le categorie richiedono questa particolarizzazione della condizione universale dell'esserci, poiché la consapevolezza del fondamento deriva dalla lettura cifrata del fenomenico darsi dell'essere. «Per l'essere nell'esser-cifra è dunque necessaria la presenza sensibile»<sup>131</sup> - dichiara l'Autore: «Nel filosofare la sensibilità non viene abbandonata, ma le si conferisce un senso e un'anima. Il qui ed ora della presenza sensibile è l'esserci minimo e indeterminato dell'essere in ogni momento»<sup>132</sup>.

Per descrivere la natura rinvianta del concreto nella chiarificazione esistenziale del pensiero, Jaspers utilizza l'aggettivo 'trasparente' (*transparent*<sup>133</sup>) che si addice all'autentica comprensione del reale dove l'attaccamento assoluto al particolare determinato oscura la chiarezza concreta del fondamento. Nel suo divenire cifra, l'oggetto si trasforma in ciò che fa trasparire la concretezza fondante del reale, poiché la lettura della scrittura cifrata necessita un contenuto concreto ed empirico dal quale poi trascendere verso l'ulteriorità del pensato.

La trasformazione coscientiale di un dato empirico in una cifra polisignificante riferita ad altro da sé fondante, garantisce l'autenticità del pensiero metafisico e religioso nel procedimento educativo del 'io' cosciente, perché le sue unità oggettive non risultano essere un mero prodotto della comprensione intellettuale dell'immanente esperenziale<sup>134</sup>. Le cifre sono indissolubilmente legate alla lettura autentica del reale e non rappresentano alcuna oggettività totalizzante a partire dalla quale risulterebbe possibile estraniare la coscienza. La riflessione metafisica non riduce il significato polisenso delle cifre ad un unico campo semantico di un determinato concetto empirico, ma viene intesa da Jaspers come lettura della scrittura cifrata in quanto mantiene un'equivocità costante delle proprie oggettività. La partecipazione alla manifestazione della Trascendenza e con ciò al

---

<sup>131</sup>V.d.W<sub>47</sub>, 1034/2065.

<sup>132</sup>Ibidem.

<sup>133</sup>Ibidem.

riconoscimento stesso del radicarsi ontologico dell'esistente, ammettono la possibilità di infinite modalità di comprensione e tengono viva la cifra nella sua plurisignificatività.

Questa molteplicità dei significati mai ultimi di ogni presenza cifrata del concreto è una conseguenza della relativizzazione (*relativieren*<sup>135</sup>) jaspersiana del sensibile, non per affermare la contingenza di ogni rappresentazione empirica, ma per salvaguardare l'ente nella sua particolare concretezza che diventa 'scrittura cifrata'<sup>136</sup> della Trascendenza. La cifra unisce ciò che al di fuori dell'ambiguità del suo significato rimarrebbe - distinto; l'intelletto, perciò, urta contro i limiti stessi del conoscere in una partecipazione non solamente categoriale alla manifestazione concreta dell'essere. La partecipazione a ciò che nel fondamento radica la propria possibilità di esistere, coinvolge l'ente nella sua interezza e non risulta pertinente ad un'unica modalità di trascendere o ad un mero procedimento conoscitivo.

«Attraverso la cifra partecipo all'essere»<sup>137</sup> - afferma Jaspers e sottolinea:

«L'ente come cifra è esso stesso partecipazione all'essere [...]. Tutto l'ente è legato all'essere in un'articolazione per gradi. Ogni grado, anche il più basso, rimane cifra, prende parte all'essere, viene conosciuto, ha una scintilla di bellezza: *omne ens est bonum*. Tutto diviene cifra se sosto in esso per un momento, colto dal raggio di luce che proviene dal fondamento dell'essere, e ogni contenuto diviene pallido se questo raggio si spegne;

---

134V.d.W.<sub>47</sub>, 365/731: «Il processo educativo consiste nel lasciare che gli educandi facciano

esercizio, bisogna che imparino e crescano attraverso la prassi. Ma è una prassi che conserva il carattere del gioco e dell'esperimento. Così è nel lavoro manuale (per lo sviluppo delle abilità nelle modalità del lavoro), nella formazione del corpo (per lo sviluppo delle prestazioni corporee, degli atteggiamenti, dei gesti, dei movimenti per tutti gli scopi possibili e per la vita che rappresenta se stessa nel corpo bello), nel parlare, nel discutere (per lo sviluppo della presenza di spirito del pensiero, della chiarezza ed essenzialità nel parlare, della disciplina e sobrietà dell'espressione, delle forme, della cura e dell'autodisciplina), nel coglimento spirituale di contenuti originari attraverso il contatto interpretante con le grandi opere. [...] Decisive per qualsiasi educazione sono la scelta dei contenuti e la modalità della guida verso ciò che sta all'origine. Il risultato dell'educazione è la realtà effettiva come possibilità e attuazione, come stato della cultura personale e delle possibilità dell'agire interiore, non come somma di saperi e conoscenze intellettuali».

135Ivi., 1035/2067.

136Jaspers interseca i limiti del conoscere con la loro fonte originaria riconosciuta nell'essere e giunge così a valorizzare la molteplicità e la diversificazione del pensare immanemente dato. «La speculazione metafisica, che come espresso prodotto intellettuale è un singolare germoglio che nasce dalla profondità del ricordo umano, parla dell'essere della Trascendenza che essa lasciò originariamente nella cifra del proprio esserci esistenziale» (*Phil. III*, 212/339). Anche laddove la consapevolezza metafisica del pensante conduce ad «un'astrazione più estrema» (V.d.W<sub>47</sub>, 1035/2067) a partire dal concreto esperenziale, ci rimane tuttavia «un minimo di oggettualità pensata» che rende possibile una continua lettura della scrittura cifrata. Jaspers riconferma ancora una volta l'inevitabilità del «sostegno sensibile» (*Ivi*, 1036/2069), del pensiero che però «non è più come tale ciò che convince, ma solo ciò che è necessario. La nobiltà dell'uomo consiste proprio nel suo poter trascendere al di là di tutta la sensibilità, attraverso la cheta meditazione del suo pensiero» (*Ibidem*).

allora rimangono solo le scorie dei dati di fatto, delle cose pensabili, delle determinatezze senza fine e indifferenti»<sup>138</sup>.

L'educare autentico, dunque, non si pone mai come l'inizio del pensare, bensì come partecipazione continua alla manifestazione dell'essere che si rende concreto per poter essere compreso nella sua ulteriorità. Con la nozione di cifra Jaspers preserva, da una parte, il primato del fondamento, poiché «nell'afferrare la scrittura cifrata, *l'infinito è il primo*, e solo partendo da esso, come presenza della Trascendenza, il finito diventa scrittura cifrata»<sup>139</sup>; dall'altra parte, invece, con l'introduzione di questo particolare elemento speculativo all'interno del quadro teoretico dell'*Existenzphilosophie* – Jaspers riconferma la necessità e l'empirica ovietà di una differenziazione esistenziale del pensiero singolo. La bidimensionalità della cifra (che induce ad una pluralità ancor più diramata dei propri rimandi semantici) salda la validità del presupposto jaspersiano sulla duplice origine del pensiero. Nello stesso modo in cui viene affermata in Jaspers la pluralità di ogni pensiero esistenzialmente dato, così anche il pensiero metafisico risulta molteplice sia a causa dell'oggettività cifrata dei suoi contenuti sia perché ogni manifestazione dell'essere viene compresa dalla filosofia dell'esistenza come diversificazione stessa dell'universale.

Attraverso la sua manifestazione concreta, l'essere si fa presente al

---

Per un'ulteriore approfondimento del concetto, v. ad es. J. HERSCH, *L'écriture chiffrée, fonction de l'historicité*, in *Situation de l'homme et histoire de la philosophie dans l'œuvre de Karl Jaspers*, J.-M. PAUL (ed.), op. cit.; X. TILLIETTE, *La lecture des chiffres. Interprétation (réflexions sur la métaphysique de Karl Jaspers)*, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1960.; Id., *Sinn, Werk und Grenze der Chiffrenlehre*, in *Studia philosophica*, 20, 1960, pp. 115-131.; Id., *Karl Jaspers. Théorie de la vérité, métaphysique des chiffres, foi philosophique*, Aubier, Paris 1960.; Id., *La foi philosophique et le langage des chiffres selon Karl Jaspers*, in *L'existence de Dieu*, Casterman, Paris 1961.; J. BRUN, *Le Chiffre de l'échec dans la philosophie de Karl Jaspers*, in *Situation de l'homme...*, op. cit.; Y.-D. CHUNG, «Das Lesen der Chiffreschrift als Sprache der Transzendenz bei Jaspers. Parallelen zwischen Verstehensweisen des Seins von Jaspers und asiatischer Philosophie», in *Karl Jaspers' Philosophie: Gegenwärtigkeit und Zukunft. Rooted in the Present, Paradigm for the Future*; A. HOLL, *Signum und Chiffer. Eine religionsphilosophische Konfrontation Augustins mit Jaspers*, in *Revue des études Augustiniennes*, 12, 1966, pp. 157-182.; C. U. HOMMEL, *Chiffer und Dogma. Vom Verhältnis der Philosophie zur Religion bei Karl Jaspers*, Editio Academica, EVZ-Verlag, Zürich 1968.; G.G. KNAUSS, *Chiffre - Erscheinung - Existenz*, in *Jahrbuch der österreichischen Karl-Jaspers-Gesellschaft*, 13, 2000.; J. B. LOTZ, *Analogie und Chiffre. Zur Transzendenz in der Scholastik und bei Jaspers*, in *SCHOLASTIK*, 15, 1940, pp. 39-56; N.S.S. RAMAN, *Das Wesen der Chiffren bei Karl Jaspers*, Univ. Mainz, Mainz 1968.; G. RAULET, *Die Chiffre im Spannungsfeld zwischen Transzendenz und Säkularisierung*, in *Karl Jaspers. Denken zwischen Wissenschaft, Politik und Philosophie*, D. HARTH (ed.), Metzler, Stuttgart 1989, pp. 21-42.

137V.d.W<sub>47</sub>, 1044/2085.

138*Ibidem*.

139Phil. III, 149/266.

pensiero che lo interpreta in molteplici modi, rendendolo così trascritto in cifre sempre aperte all'interpretazione di un altro esistente in quanto pensante. Con questa continua generazione dei rimandi Jaspers da una parte riconferma il postulato sull'inesauribilità ontologica dell'immanente esperenziale, senza ricadere con ciò in una contingenza interpretativa del dato, mentre dall'altra parte, invece, relativizza i contenuti del pensiero che genera sempre nuove cifre. Pur insistendo, dunque, sulla necessità dell'esperienza concreta per un autentico slancio coscienziale, Jaspers mette in risalto il valore relativo di ogni significato a cui può giungere una singola esistenza storicamente determinata<sup>140</sup>. In questo modo non soltanto viene preservata la concretezza di ciò che trascende il dominio dell'esperienza possibile, ma proprio a causa dell'inesistenza di un significato ultimo di ogni apparire, viene riconfermata l'autentica coscienza dell'essere in un continuo cammino esistenziale.

#### *4. L'acquisizione della conoscenza di fronte alla chiarificazione dell'esistenza*

Questo risveglio del pensiero è allo stesso tempo anche la prova dell'autenticità del suo trascendimento e di conseguenza anche dell'adeguata comprensione del reale concreto. La coscienza raggiunge l'apice, ovvero il punto più alto dell'autochiarificazione laddove il pensiero collassa<sup>141</sup> su se stesso nell'impossibilità di categorizzare l'ulteriorità del saputo<sup>142</sup>. La coscienza che sprofonda nell'abisso dell'impensabile è dunque il pensiero che si fa cifra nel comprendere ed esprimere i significati che scaturiscono dalla perdita del suolo sicuro dell'esperienza. La coscienza si fa dunque uditrice di ciò che ad essa si rivolge dalla pienezza fondante dell'essere, mentre il pensiero tende a categorizzare ciò che gli si presenta come contenuto da comprendere.

La lettura della scrittura cifrata funge in Jaspers da sinonimo dell'autentico dispiegarsi del pensiero sul concreto immanemente manifestato che si riconosce radicato nel fondamento ontologico delle sue possibilità di esistere. In questo incessante impegno coscienziale, il pensiero propone diverse modalità di comprensione del contenuto cfrato che nel lessico dell'*Existenzphilosophie* viene reso da diversi termini quali forma (*Form*), archetipo (*Urbild*) e idea (*Idee*)<sup>143</sup>. Permettere che il pensiero parli nei modi

---

140Cfr. F.M. SOARES SILVA, *John Dewey and Karl Jaspers: main philosophic concepts and educational implications*, Ecos Lusíadas Publications, San Rafael, 1998.

141Cfr. V.d.W<sub>47</sub>, 1036/2069.

142V.d.W<sub>47</sub>, 925/1847: «L'essere si manifesta nel fallimento. Nel fallimento l'essere non è perduto, anzi, proprio qui si fa sentire in modo totale e risoluto. Non c'è alcuna tragicità priva di trascendenza. Ancora nella resistenza della mera affermazione di sé, nella decadenza, contro gli dei e il destino si trova un trascendere: verso l'essere che l'uomo è autenticamente e che nella decadenza si esperisce come se stesso».

143Ivi., 1038/2073.

della sua comprensione e rendere possibile una lettura del suo contenuto che trasforma il pensiero stesso in ciò che si deve intendere come cifra, costituisce per Jaspers «il più grande servizio offerto dal pensiero filosofico»<sup>144</sup>.

La diversificazione del pensiero che nel suo plurimo darsi diventa esso stesso cifra condiziona anche l'adeguata comprensione della riflessione metafisica intesa come speculazione filosofica sull'origine. Le grandi metafisiche del passato che hanno compreso e conseguentemente espresso in diversi modi l'ulteriorità del concreto, sono state – proprio in quanto tra di loro diversificate – inevitabilmente influenzate dalle categorie storiche dell'esistere nella loro necessaria diffidenza dal fondamento. La costitutiva inadeguatezza del pensiero, rispetto all'unità della sua fonte primaria, ha reso possibile la storia stessa della speculazione filosofica nel dispiegamento del contenuto universale, appreso in diversi modi e resosi, in questo modo, particolare nell'accezione ontologica del rimando. La comprensione metafisica che rinvia all'unità originaria di ogni esserci, costituisce, perciò, anch'essa, il contenuto cifrato con cui è necessario rapportarsi nel processo educativo<sup>145</sup> della chiarificazione dell'esistenza.

Quando Jaspers afferma che in questo continuo mutamento di coscienza, le modalità della comprensione umana devono essere valutate in base alla loro capacità di problematizzare il senso dell'esistere, con ciò intende enfatizzare la necessità di una lettura adeguata della cifra in direzione di un trascendimento necessario oltre la particolarità di una determinata espressione metafisica. Per poter comprendere un pensiero nei termini del rimando cifrato all'ulteriorità del suo contenuto speculativo, occorre intendere la natura delle categorie storiche con le quali questa stessa ulteriorità si è resa udibile nell'istituzionalizzazione religiosa del 'credo'. Dato che la cifra presuppone un rapportarsi relazionale con la forma finita di ciò che in essa si annuncia e che necessita perciò un concreto come determinazione particolare del suo contenuto universale, essa induce ad una partecipazione al manifestarsi storico di questo stesso contenuto originario. Il carattere rinvianto del pensiero resosi cifra indica l'alterità sia come condizione indispensabile per la comprensione del suo significato sia come fonte inesauribile dello stesso, poiché le cifre rimangono tali sono in riferimento ad altro da sé che si pone come fonte originaria della loro plurivocità.

Le cifre storiche del pensiero religioso a cui fa riferimento Jaspers inducono ad un rapporto autentico con l'altro da sé storicamente determinato, in una relazione in cui la storicità stessa dell'interlocutore rimane aperta all'ulteriorità. Jaspers insiste sull'assenza della casualità di un determinato darsi storico, sia per quanto riguarda la storicità del soggetto interpretante sia in

---

144 *Ibidem*.

145 V.d.W. 366/732: «Solo ciò che, nello studio, è accolto con l'anima, diventa un possesso autentico, tutto il resto rimane esteriore, in realtà incompreso. Ciò produce il flusso di falsità che, nell'esser-uomo, attraversa la storia e che aumentato con lo sviluppo della scrittura, del libro e della scuola».

riferimento alla manifestazione storica con cui esso si trova in relazione. Non si tratta, perciò, di un'ulteriorità semplicemente accostata alla temporalità, bensì di un singolare che viene inteso come manifestazione dell'origine *prima*. Jaspers colloca quindi il pensiero metafisico – che mantiene le sue origini in ciò che rappresenta l'argomento stesso della sua speculazione – tra ciò che egli intende come educazione istituzionalizzata e metafisicamente cifrata, e la presenza effettiva della Trascendenza.

L'esistenza autochiarificante si relaziona con i contenuti cifrati della speculazione tramandata che diventa essa stessa cifra nelle soluzioni teoretiche storicamente determinate all'interno del procedimento educativo della comprensione del linguaggio della Trascendenza<sup>146</sup>. Il significato di una determinata metafisica proveniente dalla storia della speculazione filosofica, non si esaurisce in una mera «conoscenza della realtà empirica della metafisica nella storia»<sup>147</sup>, poiché la storia della metafisica rappresenta per Jaspers il campo infinito di possibilità in cui la storicità dell'esistenza viene confrontata con l'altro da sé storicamente determinato in una «trasposizione che muta»<sup>148</sup>.

Se la metafisica tramandata non fosse presente *anche* come una realtà empirica con la quale stare in rapporto, non si darebbe alcuna possibilità di elevamento coscientiale e di educazione intellettuale tramite il linguaggio metafisico speculativamente appreso a partire dall'origine del pensare e in direzione della sua ulteriorità fondante. «Ma un'insondabile tradizione» - afferma Jaspers in riferimento al singolo pensante - «nel linguaggio dell'oggettività metafisica, gli permette di ascoltare ciò che, legato ad essa, può sperimentare nel proprio presente come realtà»<sup>149</sup>. La concretizzazione della Trascendenza nelle oggettività metafisiche rende possibile la trasposizione del contenuto universale nelle unità interpretative di cui cognizione rimane significante soltanto in riferimento a questo specifico argomento unificante nel continuo tramandarsi della tradizione.

La modificazione della forma in cui la Trascendenza si concretizza nell'immanenza, fondandola, costituisce, dal punto di vista della filosofia

---

146G. CANTILLO, *Introduzione a Jaspers*, op. cit., p. 81.: «Di fatto, per la sua costitutiva storicità l'esistenza fa esperienza della trascendenza sempre in modo particolare e determinato, in una situazione ermeneutica, in cui verifica un movimento circolare tra il manifestarsi originario della trascendenza e il linguaggio del simbolismo metafisico già costituito entro il cui orizzonte accade l'esperienza dell'esistenza».

147*Phil. III*, 10/99.

148Ivi., 111/292.

149Ivi., 10/98. La determinazione dell'essere in forma dell'esistere temporale diviene il sinonimo del singolare e l'irripetibile presentarsi della Trascendenza, mai identificabile, però, con ciò che l'Autore definisce il singolo individuo a cui «non è possibile, incominciando con le sue forze, giungere da solo a scoprire che cos'è la Trascendenza» (*Phil. III*, 9-10/98).

dell'esistenza, un'ulteriore conferma dell'unicità<sup>150</sup> originaria dell'esistente. Per preservare l'autenticità ontologica della realtà trascendente, Jaspers insiste sul seguente presupposto speculativo: «La modificazione deve essere necessariamente l'aspetto della manifestazione della Trascendenza se questa intende diventare linguaggio per l'esistenza nell'esserci temporale»<sup>151</sup>.

Il tramandarsi del pensiero metafisico e religioso nelle sue varie forme che diventano cifre viene da Jaspers equiparato alla traduzione del linguaggio della Trascendenza in molteplici possibilità interpretative, in vista del legame ontologico con il fondamento che in modo necessario condiziona la sfera immanente dell'esserci temporale. In questo riconoscimento della storicità esistenziale del pensiero, Jaspers vede la possibilità di un'autentica speculazione filosofica, alimentata dai contenuti teoretici di diverse interpretazioni storiche. Anche se il pensiero, volto alla comprensione del reale, può trasformare ogni esserci in cifra, la coscienza non si eleva di fronte ad ogni apparire, ma soltanto nei momenti del tutto singolari in cui si è verificata un'autentica chiarificazione dell'esistenza. Questi momenti rappresentano delle cifre storicamente determinate per la coscienza ad esse rapportantesi nel percorso educativo dell'esistenza. Dalla consapevolezza autentica di ogni singolo momento emerge in Jaspers la consapevolezza dell'a-temporalità della condizione ontologica dell'esistente.

Questo movimento cosciente che si dispiega sul concreto in direzione del suo trascendimento, trova nelle grandi forme religiose e metafisiche del passato le cifre concrete di un linguaggio che rinvia all'infinita ulteriorità dei suoi possibili significati. La traduzione del linguaggio della Trascendenza nella determinazione concreta delle sue espressioni, risulta comprensibile soltanto a partire dall'immediatezza del presente e pur tuttavia in riferimento ad altro da sé, il quale, in quanto concreto e storicamente determinato, diventa esso stesso – una cifra della trascendenza. Questa concatenazione dei rimandi, assieme alla necessità di entrare in dialogo con determinate forme espressive che caratterizzano un particolare procedimento educativo, risultano in Jaspers necessarie per un'autentica esperienza della Trascendenza.

---

150V.d.W<sub>47</sub>, 854/1705: «Nella figura estrema di Dio fattosi uomo risiede qualcosa di infinitamente attraente. Egli deve essere l'unità dell'abbracciante, al contempo in quanto eccezione ed autorità, nel completamento dell'esser-uomo. La figura di Cristo è la metafora per questo tentativo della coscienza umana. Ma essa è al contempo un monumento all'impossibilità di completare questa unità nel mondo. Il Dio fattosi uomo a cui si crede è stato reale, sulla terra, nel fallimento. Il fallimento dell'uomo sulla croce è la forma della sua rivelazione. In ciò risiede la verità del fatto che l'esser-Uno in effetti non è possibile nel tempo, che l'unità può essere fondata solo sulla frattura dell'esserci, che ogni unità immanente è impossibile nella forma di una perfezione».

151Ivi., 111/292.

*Bibliografía*

L. H. EHRLICH, *Karl Jaspers: Philosophy as Faith*, The University of Massachusetts Press, Amherst 1975.

J. GELDHOF, *Revelation, reason and reality. Theological encounters with Jaspers, Schelling and Baader*, Peeters, Leuven-Paris-Dudley 2007.

A. G. HAMERSMA, *Lezen van Cijferschrift. De Metafysika van Karl Jaspers. Excerpta ex dissertatione ad Doctoratum in Facultate Philosophiae Pontificiae Universitatis Gregorianae*, Roma 1978.

K. JASPERS, *Der philosophische Glaube*, Artemis, Zürich 1948; Piper, München 1948; trad. it., *La fede filosofica*, a cura di U. GALIMBERTI, Marietti, Torino 1973.

K. JASPERS, *Von der Wahrheit*, Piper, München 1947., trad. it. *Della Verità*, a cura di D. D'Angelo, Bompiani, Milano 2015.

A. MILLAN PUELLES, *Los límites de la educación en Karl Jaspers*, in *Revista española de Pedagogía*, 1951.

H. PFEIFFER, *Gotteserfahrung und Glaube. Interpretation und theologische Aneignung der Philosophie Karl Jaspers'*, Paulinus, Trier 1975.

U. RICHLI, *Transzendentale Reflexion und sittliche Entscheidung. Zum Problem der Selbsterkenntnis der Metaphysik bei Kant und Jaspers*, H. Bouvier, Bonn 1967

I. SARIN, *Jaspers' Analysis of Existenz and Human Solidarity: New Vista of Education*, in AA.VV., *Jahrbuch der österreichischen Karl-Jaspers-Gesellschaft*, Graz-Innsbruck, 7-8, 1994-1995.

X. TILLIETTE, *Karl Jaspers: théorie de la vérité, métaphysique des chiffres, foi philosophique*, Aubier, Paris 1960.

H. VON HOFMANNSTHAL, *Ein Brief. Gesammelte Werke*, vol. VIII, Fischer, Frankfurt 1951.