

## Sobre hechos e interpretaciones Influencias en la enseñanza de la Filosofía

Francisco Roco Godoy\*

---

“No existen fenómenos morales sino sólo una  
interpretación moral de fenómenos...”

F. Nietzsche

### Introducción

Entre los supuestos que en los albores del siglo XXI tienden a extenderse a todas las disciplinas humanas, especialmente a aquellas que presentan un marcado acento epistemológico, está el de considerar la presencia del investigador en lo investigado. En décadas y centurias pasadas se pretendió que el sujeto cognoscente desapareciera en lo posible, en pos de alcanzar plena objetividad. Hoy, en cambio, después de múltiples intentos fallidos por disolverlo, se acepta su presencia, más aún, se piensa que la validez del saber se debe precisamente a que *algo es problema para alguien en una situación particular y concreta.*<sup>1</sup>

---

\* Dr.(c) en Filosofía. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

<sup>1</sup> No obstante la presencia del sujeto al interior de lo investigado, ha perdido el carácter de *Subiectum*, base o fundamentado, que le otorgara la Modernidad. El investigador del presente, si bien aparece en lo investigado y configura el mundo no posee un carácter central y único. Es como una especie de *variable* más que no puede ni debe negar la validez de otras: los demás sujetos, otras interpretaciones o perspectivas.

Lo que acontece en nuestro tiempo es que se enfrentan, en el ámbito de la investigación, dos diferentes paradigmas o modelos que tienen su correlato en todos los niveles de la vida: en lo ético-moral, religioso, económico, político, educativo, etc.

En este breve escrito se realiza un somero análisis de dos tipos de fundamentos destinados a justificar la objetividad, y se señalan algunas manifestaciones claramente perceptibles en la vida cotidiana y en la práctica de la enseñanza de la filosofía.

## Logos y Verdad

La ciencia occidental, heredera en gran medida de la cosmovisión griega, ha tenido y tiene entre sus más caros anhelos la pretensión de *verdad*. Verdaderas, en este sentido, son las proposiciones que hacen referencia a los caracteres más permanentes e inmutables de las cosas. Ellos sólo pueden ser captados por el pensamiento. Para el antecedente griego, *verdad* es *aletheia*, descubrimiento, desocultamiento. El pensamiento, entre sus facultades, es capaz de quitar el velo cubridor para hacer traslucir las propiedades más definitorias de los objetos. Ese velo que esconde la verdad serían las creencias, los tópicos, aquellos lugares comunes que la cultura acepta sin reflexión; pero también son los datos provenientes de los sentidos. El pensamiento, en cambio, rompe la coraza de lo falso, capta la *esencia* aquello que hace posible que una cosa sea lo que es.

La esencia es lo más real y verdadero, aunque no se encuentra en objeto alguno, sino fuera de él, ya sea en un mundo trascendente (Platón) o en la conciencia humana (Descartes).

El griego no dudó de la correspondencia entre ser y pensar. Es lo mismo ser y pensar, expresaba Parménides, en el siglo VI a.C. Todo enunciado (pensar) es sobre algo (ser) y si ha operado *lógicamente* el pensamiento debe ser necesariamente *adecuado* y *conveniente* a la cosa. Lo verdadero es *adecuación* entre la mente -que se traduce en juicios o proposiciones- y la cosa. *Aedequatio rei et intellectus*, afirmaban los filósofos medievales. Así, por ejemplo, el juicio "los mamíferos son animales de sangre caliente", predica una verdad porque lo que señalan los signos es un hecho real. Los entes así nominados poseen esa propiedad que permite identificarlos y distinguirlos de otros que no la tienen.

Pues bien, al captar la mente humana una propiedad permanente la aprehende y la comunica *urbi et orbi*, vale decir le otorga carácter universal. Los mamíferos han tenido, tiene y tendrán sangre caliente, independiente de la situación particular en que se encuentren o de las condiciones en que emita alguien ese juicio. Toda verdad, es, en consecuencia, universal y absoluta. Su validez traspasa los tiempos y los espacios. Predicar que los mamíferos poseen sangre fría es resultado de una equivocación o de insanía mental. Desde esta perspectiva, no tiene sentido hablar de *mí* o *nuestras* verdades, sino de *la* verdad. O algo es definitivamente verdadero o es falso. Cualquier posición intermedia es un atentado contra el principio de no contradicción que sostiene que "es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo y en el mismo sentido".

Esta visión griega del mundo no estuvo exenta de contradicciones ni de falta de acuerdos. Ya en la relación ser y pensar se generó una división que en algunos círculos intelectuales se mantiene hasta hoy. Si el acento se pone en el *ser*, significa que el pensamiento se adecua a lo que hay y de ello *abstrae* un cúmulo de ideas predicativas de lo existente; si a su vez se destaca el *pensar*, significa que hay ideas que sirven de modelos preestablecidos que ayudan a organizar los objetos del mundo. Si se habla de lo rojo, por ejemplo, es porque *hay* ese color y el pensamiento lo separa de la forma y superficie donde aparece, transformándolo en idea; o bien puede sostenerse que lo rojo no existe *per se*, sino que es el ojo humano -captador de ciertas ondas luminosas- quien lo crea; o sea, lo real es construcción humana. De este modo, realismo e idealismo, como se conocen estas orientaciones han convivido como posiciones epistemológicas irreconciliables, no obstante sus múltiples matices y diferentes representantes aparecidos en la historia. En todo caso, ambos comparten una premisa común: es posible conocer la *verdad* y ella es absoluta, la dificultad para alcanzarla radicaría en *cómo*, que finalmente también debiera ser posible de resolver. Es que el griego clásico no puso en duda la congruencia entre Ser, Verdad, Palabra y Pensamiento, lo que en gran parte se expresa en un solo concepto: *logos*.

Con el paso de los siglos el *logos* griego se fue instaurando y fortaleciendo hasta adquirir el rango de única y verdadera cosmovisión. La Roma Imperial es el discurso helénico asumido como voluntad de ser y de poder, y desde allí extendido al resto de Occidente, incluyendo al Nuevo Mundo. Las figuras de Cortés y Valdivia, los capitanes por antonomasia de la Conquista y Colonización hispanoamericana, tienden a

asemejarse al máximo a su modelo Julio César; así lo evidencian las **Cartas** que son, por una parte, el relato de sus hazañas, pero además un discurso probatorio de sus méritos guerreros, diplomáticos, evangélico-cristianos, etc.

Pues bien ¿qué explicaría el tránsito entre lo que fue *una* interpretación a la convicción que es *la* interpretación del mundo? Es decir ¿cómo adquirió vigencia social lo que en principio fue sólo pensamiento de algunos ciudadanos egregios?

No puede negarse la brillantez de las demostraciones ni la fuerza argumentativa con que los maestros griegos expusieron sus ideas, por ello no sorprende la adhesión y aceptación que sus ideas generaron, aunque lentamente, en su cultura. Tampoco podrían catalogarse de antojadizas sus interpretaciones, ellos establecen una lógica relación entre ser y pensar. No obstante, no deja de sorprender que habiendo periclitado el esplendor de su mundo parte importante de sus ideas hayan continuado existiendo. Lo cierto es que sus discursos se tornaron *praxis* y de allí derivaron *estructuras de poder*. Esto es, de las teorías emergen ideologías propugnadas por grupos de individuos interesados que luchan por mantenerlas en el tiempo y, a la vez, acrecentarlas. Ello explica en parte por qué la estructura argumental del *logos* griego es altamente selectiva y discriminadora. Famoso es el agradecimiento de Platón al dios por haber nacido *griego* y no *bárbaro*, hombre y no mujer, libre y no esclavo ... Con el paso del tiempo la extensión de "bárbaro" fue *in crescendo*: negros, indios, paganos, comunistas, ignorantes, tercermundistas, etc. Todo aquello que no concuerda con la visión logocéntrica es disvalorado y, más aún, catalogado como falso. Si la verdad es universal porque recoge lo esencial y ésta es una propiedad *de* las cosas, ya presente en ellas o develada por la conciencia humana, entonces nada puede ser de otro modo. Cualquier "sano" razonamiento debería acceder a lo mismo. La perfección radica en la inmutabilidad y en ésta la verdad.

## Verdad e Interpretación

En 1873, el joven Nietzsche (29 años) dicta a su amigo Carl von Gersdoff un opúsculo titulado "**Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral**", que aparece publicado póstumamente en 1903. En él, se da a la tarea de desmitificar la idea de verdad aceptada históricamente. Expresa que el ser humano, a falta de fortaleza natural para mantenerse en la existencia, usa el intelecto como medio de conservación. Nada hay que lo incline hacia la verdad, sino simplemente el afán de resguardo que

le puede procurar la vida gregaria. Quiere hacer desaparecer el más grande *bellum omnium contra omnes*. Ese tratado de paz obliga a fijar lo que ha de ser "verdad". Es decir, se inventa "una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria" (p.20). El medio que utiliza es la palabra y ésta no es otra cosa que una concatenación de metáforas. La primera es la extrapolación de un impulso nervioso en una imagen. La segunda, la imagen transformada en un sonido. Así empieza el ser humano a construir órdenes, jerarquías y estructuras. Las generalizaciones que establece son intuiciones fugaces fijadas en conceptos, es decir, transformadas en nuevas metáforas. La "cosa en sí", es decir, la verdad pura, incontaminada de lo humano es imposible. Cualquier designación lleva la huella del observador. Hasta los juicios más "objetivos" constituyen una antropomorfización del mundo. Se pregunta Nietzsche ¿qué es entonces la verdad? Responde: "Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; *las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son*; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal". (p. 25. El subrayado es nuestro)

En este texto Nietzsche inicia una suerte de transgresión o quebrantamiento a la interpretación de la cultura occidental, mediante su análisis *genealógico*, que con tanta maestría llega a manejar en la madurez. Nada más radical, por lo demás, que iniciarlo con el examen del lenguaje. Si el lenguaje es resultado del genio constructor humano y, por ende, subjetivo y arbitrario, ningún edificio eterno se puede construir sobre él. No se trata, en rigor, de demostrar que la cosmovisión griega sea necesariamente falsa, su error consiste en configurar un mundo en sí y luego instaurarlo como único. Pero como no se puede desandar la Historia no tiene sentido negarla. Ella *es* en el más pleno sentido de la palabra, pues ya no puede ser de otro modo. No obstante, el desenmascararla hace posible la *trasgresión*, esto es, liberar múltiples otros derroteros humanos que se anuncian más allá de la visión *logocéntrica*.

En el siglo transcurrido desde la publicación de la obra que se comenta ha aparecido una nutrida bibliografía proveniente de distintas disciplinas científicas que dan cuenta de gran cercanía a la interpretación nietzscheana.

Al respecto merece especial mención la investigación de Humberto Maturana quien, desde la biología construye un sistema explicativo que, no obstante las diferencias, coincide con lo señalado. Uno de los supuestos de Maturana es que "los seres humanos somos humanos en el lenguaje" (1995, 36); es decir, sin lenguaje no hay distinción alguna del entorno ni de nosotros mismos; no hay mundo ni reflexión ni nada. En segundo lugar, las referencias -observaciones, conversaciones, acciones- acerca de lo que hay, se efectúan desde la praxis del vivir; esto es, desde una instalación *hic et nunc* en el mundo. En tercer lugar, las explicaciones que demandan las experiencias son reformulaciones de la situación particular más la combinación con otros elementos de nuestra *praxis* y además, esa reformulación es validada por el oyente -o destinatario- quien puede aceptarla o no como reformulación de su propia experiencia. Así, por ejemplo, al hacerse cuestión el niño por su existir pregunta a su madre "¿cómo es que estoy aquí?" y ella le responde "hijito: a usted lo trajo la cigüeña". Esa *explicación* que reformula la experiencia del estar aquí puede ser aceptada dejándolo satisfecho. Pero al pasar el tiempo podrá manifestar su insatisfacción ante esa respuesta e inquirir nuevamente "no creo en la cigüeña, los otros niños dicen que la mamá los hace en la guatita", entonces la madre ensaya la explicación del polen y la abejita. Las explicaciones, entonces, son validadas por el observador y no son universales. Su validez depende del tiempo en que los observadores las aceptan como tales. De acuerdo a esta información la época medieval no debiera ser catalogada como ignorante por creer en el centro e inmovilidad de la tierra. Su "error" es error en un mundo distinto. El error y la equivocación son siempre *a posteriori*; desde otra experiencia se desvaloriza la anterior.

Maturana ha hecho clásica la distinción entre *objetividad sin paréntesis* y *objetividad entre paréntesis*. La primera -que también denomina *trascendental*- consiste en que el observador asume que las cosas existen independientemente de sí. Hay conocimiento porque hay allí un mundo que puede percibirse. En la segunda -también denominada *constitutiva*- "me doy cuenta- dice el biólogo- de que no puedo pretender que tengo la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí, y que me hago cargo de ello en el intento de conocer lo que pasa con los fenómenos del conocimiento, del lenguaje y sociales, no usando referencia alguna a una realidad independiente del observador para validar ni explicar"(1995,43). Esta interpretación acepta que la objetividad es finalmente construcción del observador, aunque reconoce que son varios los intentos por anularlo.

La epistemología tradicional prestó atención casi exclusiva a lo observado; en cambio, hoy el interés se ha trasladado hacia el observador, por la convicción que lo dicho es siempre por alguien a otro y desde una situación determinada, como se decía más arriba. Probablemente, se pueden refutar estas ideas señalando que existen ciertas propiedades "objetivas" innegables. Se dirá que no es invención humana la posesión de sangre roja y caliente por los mamíferos y que éstos son animales. Pero se olvida que las distinciones "animal", "sangre", "caliente", etc. son humanas y que las relaciones que se establecen entre ellas no existen sin él. La clasificación zoológica no necesariamente puede efectuarse por la posesión de glándulas mamarias, vértebras, sistema nervioso o alguna otra propiedad; también podrían efectuarse por el color, la pilosidad, la velocidad, el tamaño. Proponer otras posibilidades no es atentar contra la ciencia de raigambre aristotélica, más bien invita a maravillarse de la gran capacidad *constructiva* del Estagirita y sus seguidores, quienes pretendieron dar unidad a lo diverso; esto es, crear *Uni-verso*. Aunque contaminados de su mismo ánimo es lícito postular un *Multi-verso*, vale decir, restituir el valor de las múltiples posibles miradas acerca de lo que hay.

Pues bien ¿qué sentido tiene plantearse estas disquisiciones para hombres y mujeres que al comenzar el siglo XXI viven suficientes avatares como para complicarse la vida más aún? ¿no será mejor dejar estos temas a los desocupados y a los filósofos (que para muchos es lo mismo)?

Lo planteado corresponde a ese tipo de ideas que aunque no se piensen se viven. La organización de nuestra cotidianidad—relaciones laborales, afectivas, empresariales, comunicativas, educativas—no es la misma si se acepta una u otra interpretación.

Desde la visión *logocéntrica*, por ejemplo, existe una única verdad y quien no coincida con ella está equivocado, no se acepta la diversidad y, más aún, se busca la eximición personal de toda responsabilidad, en cualquier ámbito, pues la realidad *es así*"; "los hechos hablan por sí mismos". Nada se puede hacer ante la natural inferioridad de la mujer, la pereza del indio, la avaricia del judío, el resentimiento del comunista, la fantasía del niño, la incapacidad de los pobres, el fanatismo musulmán. Autoconvencidos de la posesión de la verdad se procura el sometimiento y subyugación de los otros, "por el bien de ellos mismos ..." De esta fuente se han generado múltiples discursos de poder, ya sean políticos, religiosos, filosóficos, económicos, que pretenden la exclusividad. Sin

embargo, ningún ideal democrático -que también es de estirpe griega- pueda realizarse sin incorporar las otras visiones. El respeto, autonomía y libertad sólo tienen sentido si se acepta que ese otro puede ser distinto y no simplemente el eco de nuestras convicciones. Las millones de muertes violentas ocurridas en el siglo XX no fueron resultados de grandes plagas, sino de verdades "esenciales". Inusitados paladines blandieron sus banderas y con ello sus bombas, tanques, metralletas, en defensa de la Justicia, el Estado, la Moral, la Libertad, Occidente.

Preguntamos otra vez ¿qué beneficio se puede extraer de tener conciencia de esta doble concepción de la verdad?

### La Enseñanza de la Filosofía

De esas manifestaciones se pueden realizar múltiples y profundos análisis. En este lugar, se esboza uno de menor alcance, pero de primera importancia por sus múltiples consecuencias: *la enseñanza de la filosofía*.

Al momento de organizar el trabajo docente el profesor pone en función diversos recursos y metodologías destinadas al logro de los objetivos que se ha propuesto alcanzar con sus alumnos. En la mayoría de los casos esos fines están vinculados a ciertos hitos culturales que muchos asumen como inamovibles e incuestionables. Así, por ejemplo, si se propone un objetivo como "desarrollar hábitos de pensamiento claro y reflexivo" se puede escoger el pensamiento cartesiano como contenido; esto es, como *medio* para el fin. La metodología más frecuente en este caso suele ser de transferencia donde el docente entrega y el alumno recibe; y el discurso usado tiende a ser regulativo, muestra las fortalezas de la teoría y la verdad cartesianas frente a la debilidad e insignificancia de las críticas. El profesor transformado en Descartes se defiende de las estocadas enemigas cual espadachín de la filosofía. El juego retórico y argumental dinamiza la clase, estimula la reflexión y obliga al pensamiento a operar según un método, de acuerdo a cierta lógica.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En los Programas de Estudio para la enseñanza media de Filosofía y Psicología y de Lenguaje y Comunicación de la actual Reforma Educacional, ocupa un destacado lugar el análisis y producción de discursos y argumentación. Las lecciones de filosofía, según el patrón escolástico de La Flèche donde Descartes estudió, promovían precisamente la discusión. El maestro seleccionaba algún texto que era examinado minuciosamente y resumido en una apretada fórmula: el silogismo. A partir de él se demostraba la verdad del texto. Sin embargo, luego se construía una cadena de objeciones que debían refutar la verdad demostrada. Puestas cara a cara ambas demostraciones *debía* salir triunfante la primera y hecha cenizas la

A nuestro parecer este procedimiento nada tiene en principio de equivocado. Al contrario, si se expone el sistema cartesiano debe ser desde él mismo, no debe exponerse desde sus críticos, como acontecía en los Programas de Enseñanza Media vigentes hasta hace muy poco, donde se sugería explicar el marxismo y su concepto de hombre, a la vez que se recomendaba una bibliografía antimarxista. Sin embargo, el recurso de las verdades inmutables utilizado como única metodología tiene sus riesgos.

Nadie desconoce que el pensamiento filosófico es esencial actividad, movimiento; a veces recala en algún puerto al abrigo de aguas seguras, pero prontamente debe retomar el viaje. Hacer filosofía es cultivar un pensamiento pensante. Por lo tanto, la verdad de un sistema es una verdad a medias, y en un doble sentido. Primero, porque nunca un sistema agota la realidad entera; es decir, interpreta o crea mundo desde su particular perspectiva. Sus verdades vistas desde otra ubicación (ya sea histórica o cultural) pueden resultar falsas. Y segundo, porque todo sistema es prontamente superado por otro. El ideal de todo filósofo de querer ser el *non plus ultra* es un sueño incumplido y, más aún, imposible porque es opuesto a la esencia filosófica. Mirada entonces desde este ángulo, la transferencia en el aula de la verdad única y universal resulta falaz. Históricamente no la ha habido. Si desde el presente se mira el pasado filosófico se ve primeramente un conjunto de errores, de teorías y sistemas superados. La historia de la filosofía es, en este sentido, un conjunto de equivocaciones y superaciones. Cada sistema que emerge evidencia los errores del anterior. Entonces es una falacia demostrar la veracidad de cualquier sistema sin precisar, en algún momento, los alcances que él tiene.

¿Qué se puede proponer entonces respecto de la enseñanza de la filosofía?

Creemos que junto al desarrollo de hábitos de pensamiento reflexivo, coherente, capaz de defender los propios postulados, también debe estimularse el desarrollo de un pensamiento flexible, que facilite la adaptación a la celeridad del mundo de hoy. El ser humano de la Edad Media como el de nuestra época Colonial nacía y moría en el mismo mundo, no requería por lo tanto desarrollar una mentalidad plástica. Hoy, en cambio, cuando el conocimiento -y el mundo, en general- se renueva en menos de diez años, el desarrollo de capacidades adaptativas es una

---

segunda. El método expuesto más arriba conserva, no obstante las variantes, el mismo procedimiento y espíritu escolástico.

necesidad. No se trata de poner a la filosofía en el mercado, como un producto más afectado por los vaivenes de la oferta y demanda, y que para sobrevivir debe estar a la *moda*; esto es, diciendo lo que *se estila*, lo que conviene, lo que vende; prisionera del impersonal, aunque poderoso *se* (*se dice, se usa, etc.*). Hay que actualizar el ideal aristotélico de justo medio que consiste en *saber* evitar los extremos. Hay que ponerla en su contexto.

La contextualización que recomiendan los Programas de Estudio vigentes tienen que ver no sólo con la selección de técnicas y contenidos significativos, en el sentido que emerjan del entorno real de los alumnos, también del momento histórico que se vive y que no se percibe siempre fácilmente, pero que es el "entorno del entorno". Cualquier filosofía desligada de su historia es abstracción, para comprender verdaderamente sus postulados hay que conocer desde donde habla el filósofo, independiente de la validez y universalidad de problemas y soluciones. Así, por ejemplo, la tan valorada adaptación al cambio, interpretada desde otro tiempo puede tener un sesgo negativo, en cuanto es una invitación a la *inautenticidad*, a no tener principios sólidos y estables. Ese valor de hoy fue un defecto en el pasado.

De lo expuesto pareciera derivarse una gran contradicción entre enseñanza de los grandes sistemas filosóficos y los ideales de la educación actual. Nada más errado, por cierto. En el trasfondo de esos ideales subyace una filosofía que, aunque no explicitada, es bastante evidente (pero que no es el caso desarrollar aquí). Interesa por ahora precisar algunas consecuencias metodológicas de las ideas precedentes. Así, si un objetivo transversal del sistema educativo procura la promoción del "respeto y valoración de ideas distintas de las propias", ninguna filosofía ayuda por sí misma a su consecución. Si se adhiere férreamente a los principios de un sistema y se lo propone como *la verdad* o, como se decía, desde la "objetividad sin paréntesis", su conocimiento no colabora al logro del objetivo; pero si se lo desvalora *a priori* no suscita ni entusiasmo ni adhesión ni credibilidad, resultando esta última posición más peligrosa que la anterior. Figuras como las de Platón, Aristóteles o Kant no pueden ser anuladas de la cultura de Occidente como si nunca hubiesen existido, cuando gran parte de nuestro derrotero sigue el rumbo que ellos establecieron.

Lo recomendable en este caso puntual es tener conciencia del carácter lúdico de los métodos didácticos. El profesor organiza el trabajo docente (métodos, contenidos, evaluación, etc.) tratando de reconstruir

alguna teoría desde la situación particular y concreta de donde emerge y del problema que la ocupa para luego establecer las soluciones que plantea. Éstas son reformulaciones que el filósofo realiza a partir de su propia experiencia. Extrapolada esa solución a otras *puede* colaborar en resolver inquietudes lejanas en tiempo y espacio a la situación original. También puede acontecer lo contrario; es decir, que resulte infranqueable la distancia que las separa. Si esto acontece no hay obligatoriedad ninguna de adherir a algo que no satisface; quizá lo más fructífero sea darse a la tarea de averiguar por qué hoy no sirve, qué cambios han ocurrido que hacen intransferible las soluciones de una mente a otra. En tal caso, se podría averiguar qué teorías actuales intentan resolver el mismo problema y cómo lo hacen. Sin embargo, la más feliz de las posibilidades es, sin duda, la de construir lúdicamente un sistema original hecho a la medida.

En un país de escasa tolerancia y de abundantes rencillas y públicas descalificaciones, como el nuestro, es tarea de la educación asumir como desafío la promoción de nuevos hábitos mentales y de destrezas facilitadoras para una convivencia más plena. Mientras no se acepte lo distinto difícilmente se logrará la inserción de todos los chilenos en el concierto de la “aldea global”, puesto que la globalización no es sólo una cuestión geo-económica, también es un peculiar modo de instalación del ser humano en el mundo. En este escenario que no es la polis de Platón y Aristóteles ni la Königsberg de Kant sobreviven sus magnas teorías como explicaciones acerca de un mundo que no existe exactamente como lo conocieron, pero que no es radicalmente distinto. En los discursos de hoy resuenan potentes ecos de sus voces; por ejemplo, en lo ético, político o epistemológico. Después de todo, Kant es el primero en sistematizar la idea de la imposibilidad de tener certeza de la “cosa en sí” y de poder acceder sólo a lo fenoménico, y el estagirita inaugura la reflexión política como base de la convivencia humana.

Es responsabilidad, entonces, de la enseñanza de la filosofía *actualizar* la *posible* validez de los viejos sistemas, informar sobre los nuevos y precisar los alcances de ambos, pues otorgar credibilidad a las *interpretaciones* es abrir la puerta al *multiverso* donde la legitimización de los discursos es casi un acto de fe. La buena fe de hoy es, al parecer, poder convivir con lo distinto, aceptando su diferencia.

## Referencias Bibliográficas

- Foucault, Michel. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Edic. El Cielo por Asalto. Buenos Aires.
- Feyerabend, Paul K. (1984). *Contra el Método*. Hyspamérica Ediciones. Buenos Aires.
- Maturana, Humberto. (1995). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones. Santiago.
- \_\_\_\_\_ (1997). *La Objetividad. Un Argumento para Obligar*. Dolmen Ediciones. Santiago.
- Nietzsche, Federico. (1998). *Sobre Verdad y Mentira*. Editorial Tecnos. Madrid
- Roco Godoy, Francisco. (1997). "¿Para qué, a quiénes y cómo enseñar filosofía? En: Revista Pedagógica. Edic. U.L.S.-Mineduc.
- Watzlawick Paul. (1992) *¿Es Real la Realidad?*. Editorial Herder. Barcelona