



Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores,  
graduados y alumnos

10, 11 y 12 DE NOVIEMBRE DE 2008

Departamento de Filosofía  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata  
ISBN 978-950-34-0578-9

## **El principio gnoseológico *verum ipsum factum* y la enseñanza de la filosofía en la escuela media**

**Patricio Alarcón**  
**UNLP**

### Introducción

Este trabajo tiene como objetivo exponer algunas reflexiones originadas a partir de *una* experiencia educativa en una escuela media del Gran La Plata. La enseñanza de la filosofía es una temática abordada desde múltiples perspectivas pero en nuestro caso se reduce al abordaje de algunos dilemas particulares surgidos en el aula durante el transcurso del año 2007. Por ello estas líneas deberán ser tomadas como un ensayo preliminar y provisional, al que sólo deberá adjudicársele el carácter de una *voz* que comparte el derrotero de su reflexión.

En primer lugar, expondremos acotadamente las características generales de la experiencia, de tal modo de poder contextualizar la reflexión. En segundo lugar, propondremos el principio gnoseológico *verum ipsum factum* como una posible clave interpretativa de la enseñanza de la filosofía, y veremos de qué modo podemos vincularla con nuestra experiencia áulica. En tercer lugar, se rescatará la opinión de algunos especialistas para pensar nuestro posicionamiento. Por último, esgrimiremos algunas consideraciones generales a modo de conclusión.

### Contextualización

Las condiciones socio-económicas en la que está inmersa cualquier experiencia áulica en cualquier nivel en nuestra ciudad pueden resultar previsible. Sólo destacaremos dos o tres características propias de esta institución y de los protagonistas de este trabajo.

Podemos comenzar ubicando nuestra institución en las inmediaciones de la Ciudad de La Plata, cerca de las localidades de Romero, Abasto y Olmos. Es un espacio escolar habitado

esencialmente por alumnos, porteros y los pocos profesores que cubren algunos de los espacios curriculares.

Podemos también destacar que el curso de filosofía al que hacemos referencia, perteneciente al anteúltimo año de la escuela media, contaba con tan sólo 13 alumnos. Dentro de dicha población se manifestaban múltiples edades, que iban desde los 16 años hasta los 24, así como también diversas motivaciones personales para concurrir al establecimiento. Algunos consideraban esta instancia como una condición de posibilidad para maximizar las oportunidades laborales, otros lo hacían por convicción cierta de la importancia misma de la formación escolar y algunos otros porque era una obligación propia del instituto de menores en el que vivían.

Ahora bien, más allá de las diferencias que cualquiera podría haber imaginado y descrito, existieron algunos cuestionamientos de los alumnos para con el docente, que encontraban comunión en el grupo. Por ejemplo, la pregunta “¿Por qué usted que es de La Plata viene a dar clases acá?”, como si la distancia para ellos representara más que el espacio entre dos puntos, haciendo que el docente se erija como un extranjero en un aula; un sitio al que no pertenece. O también cuestionamientos a la función propia del docente y de la institución, por ejemplo, “¿Usted cree que vamos a estudiar? Acá nos aprueban igual, estudiemos o no, porque si no cierran el curso”. Claramente la referencia iba dirigida a la poca matrícula con la que cuenta la institución, lo cual condiciona la posibilidad de que los cursos continúen con su normal desarrollo año tras año.

Éstas son solamente dos preguntas de entre tantas otras. Sin embargo, compartiendo la opinión de Alejandro Cerletti<sup>1</sup>, podemos resumir las múltiples posiciones de los alumnos contra la escuela, y en este caso particular contra la enseñanza de la filosofía, en dos cuestiones emblemáticas: el aburrimiento y la inutilidad. Los alumnos manifiestan ambas quejas en múltiples versiones y de diferentes modos.

Se evidencia algo que no escapa al observador: “*la escuela tiene pendiente una profunda resignificación de su sentido en la sociedades actuales y la filosofía debe reconstruir su espacio público de legitimación*”<sup>2</sup>. Para este fin, los docentes y la filosofía “*deberán acercarse lo más posible a lo que pasa con los alumnos en la escuela de hoy*”<sup>3</sup>.

#### Una clave de acción: el principio *verum ipsum factum*

<sup>1</sup> Cerletti, A., “Reflexiones para un diagnóstico de aprendizaje filosófico en la escuela secundaria”, en Obiols, G. y Rabossi, E., (compiladores), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Coloquio Internacional, Ed. Novedades Educativas, Bs. As., 2000.

<sup>2</sup> Op. Cit. 1, Pág. 184.

<sup>3</sup> Op. Cit. 1, Pág. 184.

Como afirma Mondolfo<sup>4</sup>, la fórmula forjada por Giambattista Vico en el siglo XVIII, *verum ipsum factum* contempla uno de los diversos aspectos del problema que preocupó de diferentes modos a la antigüedad clásica: el problema de la relación entre conocer y hacer.

Ya en la antigüedad clásica, sostiene Mondolfo, se habían distinguido dos tipos de vida humana: el *homo faber* y el *homo sapiens*. El primero de ellos orientado hacia la creación práctica de la técnica productiva, y el segundo hacia la reflexión contemplativa y la ciencia pura; es decir, uno vinculado al uso de la mano, el otro al de la inteligencia. Sin embargo, desde los tiempos de los siete sabios parece que dicha distinción no sólo se concebía como separación y contraste, sino también como lazos recíprocos y como asociación de ambas actividades en una misma persona. De hecho el trabajo que lleva adelante Mondolfo en su obra *Verum Factum. Desde antes de Vico hasta Marx*, tiene como objeto reconstruir el derrotero de una tradición gnoseológica que se remonta a la antigüedad clásica pero que influye hasta la filosofía actual teniendo fuertes implicancias prácticas y por ende políticas.

Es así como recorre el posicionamiento filosófico de autores de la talla de Platón, Aristóteles, Filón, Ficino, Da Vinci, Cardano, Galileo, Campanella, Hobbes, Gassendi y Vico, entre otros. Sin embargo, podemos sostener con total certeza que este último autor, es decir, Giambattista Vico, es quien acuña el principio *verum ipsum factum* tal como lo conocemos hoy en día. Esta concepción declara que la acción creadora del sujeto (*factum*) es la condición esencial para la conquista del verdadero conocimiento (*verum*). En palabras de Vico: “*lo verdadero es una misma cosa con lo hecho*”<sup>5</sup>. Debemos considerarlas como dos caras de una misma moneda, es decir, ambos son convertibles.

Ahora bien, sabemos que este principio gnoseológico fue la piedra fundante a partir de la cual Vico inauguró un nuevo espacio para las ciencias socio-históricas en la filosofía. El conocimiento natural que había reinado, siendo el objeto de estudio de las ciencias hasta el siglo XVIII, es puesto en cuestión, y el accionar de los hombres y su historia pasan a ocupar el lugar preponderante. Este giro que permitió un nuevo desarrollo filosófico en la modernidad, puede servirnos en nuestro trabajo reflexivo.

Permitámonos utilizar este principio viquiano como una clave interpretativa y de análisis pedagógico. Regresemos al aula y consideremos algunas situaciones pertinentes para el caso.

Cuando los alumnos, a comienzo de año, debieron comprender de qué se trataba esta materia, la filosofía, que por su nombre nada les transmitía, y que, sin embargo, estaban obligados a

<sup>4</sup>Mondolfo, R., *Verum-Factum. Desde antes de Vico hasta Marx*, Buenos Aires, Siglo veintiuno, 1971.

<sup>5</sup> Vico, G., *Obras. Oraciones inaugurales & La antiquísima sabiduría de los italianos*, Ed. Anthropos, Barcelona, 2002. Pág. 134.

transitar, ninguna respuesta convincente pudieron obtener en los libros de textos u opiniones de los filósofos. La oferta que los manuales o introducciones les brindaban carecía de significado para ellos. “Su” realidad, la de los alumnos, atravesaba y diluía con su cotidianeidad cualquier intento de explicación. Esto naturalmente ocurrió sólo con aquellos que intentaron en algún momento participar o cumplir con las primeras consignas.

Si la institución no representaba más nada que una instancia obligatoria o bien condición de posibilidad para acceder a algún trabajo mejor, las materias y contenidos que allí se encontraban para ellos no eran más que obstáculos entre su presente y sus objetivos. Y esto no es una hipótesis, ni una interpretación, sino que los alumnos lo manifestaban a diario. El desafío consistía en redireccionar el aburrimiento y la inutilidad que a ellos les representaba el aula en sí misma.

Esta situación inicial de distancia y desestimación rápidamente se vio modificada cuando los alumnos notaron que la clase comenzó a tener como objeto de trabajo su propio discurso, sus problemas y sus propios cuestionamientos. Dejar espacio a la opinión y a la participación permitió reconfigurar el espacio áulico. Walter Kohan y Vera Waksman denominan a este proceso “conversión”<sup>6</sup>, es decir, la práctica de la filosofía debe lograr que el aula deje de ser lo que es para convertirse en una comunidad de investigación filosófica.

Ahora bien, esto es interesante sobre todo porque los alumnos no fueron conscientes en un primer momento de la lenta conformación de dicha comunidad. Tampoco de que a partir de ciertos cuestionamientos de su vida cotidiana y de problemas que le resultaban propios, tales como el desempleo, la escuela, qué hacer en la vida, el amor, o por ejemplo, el embarazo y el nacimiento de uno de los hijos de una compañera, comenzaban a intentar respuestas filosóficas. La opinión de filósofos y pensadores que el docente les acercaba, para debatir sobre un tema determinado, sin siquiera saber ellos en un primer momento quiénes eran o cuándo habían vertido dicha opinión, abrió las puertas al diálogo y a la formulación de razones. Los datos bibliográficos y técnicos eran provistos luego sólo como un dato anecdótico generando sorpresa por las fechas y los nombres.

En el hacer mismo del diálogo se manifestaba el quehacer filosófico. Por lo menos un modo en que los alumnos practicaban un intento de hacer filosofía. Formulaban respuestas y argumentaban frente a problemas de su propio interés, pero considerando a la vez lecturas y respuestas tradicionales de filosofía. Respuestas de autores que podían ser criticados, analizados y refutados. Práctica que mejoró mucho durante el año y que se fue enriqueciendo a medida que esta ejercitación era asumida como propia. Hay que destacar que no fue fácil y

---

<sup>6</sup> Kohan, W. y Waksman, V., *Filosofía con niños*, Ed. Novedades Educativas, Bs. As., 2000. Pág. 11.

que no siempre los resultados fueron los esperados. La apatía y la inutilidad eran adversidades recurrentes que obstaculizaron y cuestionaron en varias ocasiones esta propuesta.

Sin embargo, los alumnos concebían qué es la filosofía sin saber bien qué era; lo concebían en el hacer. En el *factum* aparecía la disciplina; en el hacer se manifestaba el *verum*, la verdad.

Es importante destacar el valor que cobra la acción del diálogo, es decir, el instante en que el alumno concibe por primera vez qué es la filosofía cuando sin saberlo hace filosofía. Ese instante en que se pregunta, reflexiona, intenta una argumentación y la expresa para que el otro la reciba y la considere. Ese mismo instante en que se presta a ser interpelado y que espera del otro buenos argumentos para responder a ese problema que en ese momento los ubica en una misma comunidad de indagación. En el preciso momento en que están intentando resolver, en el que están haciendo, en ese momento se está generando una doble verdad. Por un lado, la verdad que emerge para solucionar el dilema que los aqueja. Por otro, la verdad que legitima el proceso educativo a través del cual la práctica filosófica cobra sentido.

Podemos rescatar una cita de Silvio Gallo y de Walter Kohan que recoge Guillermo Obiols en su libro *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*: “*Un profesor que sólo reproduzca, que sólo diga de nuevo aquello que ya fue dicho no es, de hecho, un profesor de filosofía, profesor de filosofía es aquel que dialoga con los filósofos, con la historia de la filosofía y, claro, con los alumnos, haciendo del aula de filosofía algo esencialmente productivo. En consecuencia, la filosofía no se produce en un lugar y se enseña en otro, ella siempre se produce y se enseña al mismo tiempo*”<sup>7</sup>. Es interesante destacar el valor que cobra la praxis como medio a través del cual se posibilita el filosofar y su enseñanza.

## Conclusión

A partir de este fragmento podemos comenzar a sintetizar nuestras parciales y provisionales ideas. La filosofía implica acción. La enseñanza de la filosofía también es una praxis, pero una praxis que involucra al otro. Una praxis que implica necesariamente la interacción y un ejercicio colaborativo. No es el filósofo encerrado en sus aposentos junto al hogar en un estado solipsista. Es el docente-filósofo junto a los alumnos-filósofos aprendiendo conjuntamente filosofía. Y cuando digo aprendiendo lo digo en el mismo sentido en el que lo decía Guillermo Obiols, es decir, en la enseñanza de la filosofía debe haber un estrecho vínculo entre la comprensión de los contenidos filosóficos, el desarrollo del pensamiento

---

<sup>7</sup> Obiols, G., *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 2002. Pág. 65.

científico en materia de filosofía, así como también el desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto y discusión racional de distintas ideas filosóficas. En palabras de Obiols, “/.../ hay una interrelación entre a, b y c que sólo un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple permanentemente el logro de los tres puede ser exitoso. Dicho de otro modo, o se atiende y se logran los tres o no se logra ninguno”<sup>8</sup>.

Dentro de la reflexión que propusimos desde un comienzo podemos destacar que lo teórico y lo práctico, el *verum* y el *factum*, son convertibles en tanto, Contenidos / Pensamiento y / Actitudes para el hacer, son diferentes caras de un mismo proceso en el que los tres elementos son imprescindibles. Si esgrimimos el principio gnoseológico viquiano *verum ipsum factum* como un principio pedagógico podemos decir que la verdad del acto educativo aparece en el propio procedimiento de la praxis del binomio docente / alumnos en tanto comunidad de indagación. Pero sólo es una dimensión de este principio. La segunda dimensión está dada en tanto que la verdadera filosofía aparece en el propio hacer filosófico. En definitiva, la filosofía se crea y se enseña al mismo tiempo, es decir, al unísono.

### **Bibliografía:**

- Kohan, W. y Waksman, V., (2000) *Filosofía con niños*, Bs. As., Ed. Novedades Educativas.
- Mondolfo, R., (1971) *Verum-Factum. Desde antes de Vico hasta Marx*, Bs. As., Ed. Siglo Veintiuno.
- Obiols, G., (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Bs. As., Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M., *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*, Bs. As., Ed. A-Z.
- Obiols, G. y Rabossi, E., (compiladores), (2000) *La enseñanza de la filosofía en debate*, Coloquio Internacional, Bs. As., Ed. Novedades Educativas.
- Vico, G., (2002) *Obras. Oraciones inaugurales & La antiquísima sabiduría de los italianos*, Barcelona, Ed. Anthropos.
- Vico, G., (2002) *Principios de Ciencia Nueva*, Barcelona, Ediciones Folio.

---

<sup>8</sup> Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M., *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*, Ed. A-Z, Bs. As. Pág. 9.