

LA ANALOGÍA: UNA DIDÁCTICA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA

Trabajo para optar al título de
Licenciada en Filosofía

Modalidad: Monografía

Presentado por

Ashly Karen Diana Castellanos Bohórquez
2021132009

Director

Fernando Forero Pineda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Proyecto de Grado

Bogotá, D.C.

2026

*Sólo Dios puede hacerte sabio;
sólo Dios puede darte conocimiento.*

Proverbios. 2:6

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	4
Capítulo I. Enseñanza de la filosofía	11
Filosofía y filosofar	11
Síntesis	20
Didáctica de la filosofía	21
Proceso del conocimiento y su relación con la enseñanza	23
Didáctica filosófica	26
Capítulo II. Aclaración conceptual	28
El entendimiento: aprehender la forma sin la materia	29
El conocimiento: hacerse otro por la forma	29
El concepto: forma inteligible comprendida	30
El pensamiento: la actualización reflexiva del entendimiento	33
Capítulo III. La analogía	35
Analogía como recurso didáctico y modo del pensamiento	35
La fecundidad de la analogía	39
El comprender y la interpretación	42
La metáfora	46
Necesidad de la metáfora y la analogía en la filosofía	49
Capítulo VI. Análisis ontológico y metafísico de la analogía desde santo Tomás	51
Conclusión	58
Bibliografía	62

Introducción

La enseñanza de la filosofía presenta una particularidad que la distingue de otras disciplinas: desde sus orígenes ha sido transmitida incluso antes de que se planteara explícitamente el problema de su enseñanza. Filósofos, docentes y textos filosóficos han recurrido constantemente a comparaciones, imágenes y analogías para aproximar conceptos que, por su carácter abstracto o metafísico, resultan difíciles de comprender de manera directa.

Diversos autores han señalado que la filosofía incluye en sí misma la posibilidad de su transmisión. Este argumento se apoya en el sentido etimológico del verbo enseñar, proveniente del latín *in-signare*, es decir, señalar o (*dicere*) indicar algo mediante un signo. Enseñar consiste, por tanto, en hacer visible o inteligible un contenido para otro. Desde esta perspectiva, la posibilidad de enseñanza no es un rasgo externo al conocimiento, sino que está implicada en su propia estructura: si un saber no pudiera expresarse o indicarse, permanecería en el ámbito de lo privado e inefable, difícilmente reconocible como conocimiento en sentido estricto. Es como si alguien dijera que conoce una ciudad, pero no puede indicar nada sobre ella, señalar un camino, dar una indicación o hacer un mapa. Así, si la filosofía es un saber, debe poder expresarse mediante conceptos y argumentos, y al poder expresarse, también puede enseñar. La enseñanza de la filosofía no sería una simple aplicación pedagógica posterior, sino una dimensión inherente a su carácter como saber.

Ahora bien, si la filosofía incluye en sí misma la posibilidad de su transmisión, surge la cuestión de cuáles son las formas mediante las cuales ese saber puede hacerse comunicable. Este trabajo parte del presupuesto de que la filosofía posee una didáctica propia, en la cual la analogía ocupa un lugar privilegiado. Se propone, por tanto, comprender la analogía como una didáctica filosófica de la filosofía.

A lo largo de la historia, filósofos y docentes han recurrido a figuras analógicas, metafóricas o simbólicas para explicar conceptos complejos: Aristóteles, en la *Metafísica*, cuando habla de la preeminencia del arte sobre la experiencia con el director de la obra y el obrero

(*Metafísica*, 981a - 981b); Plotino, al explicar el Uno que permanece y cómo puede emanar la existencia, al igual que la luz proviene del sol y permanece estático (*Enéadas* V, 1, 6); Locke, en *El ensayo sobre el entendimiento humano*, al negar la teoría de las ideas innatas, asemejando el estado mental inicial de los niños y los idiotas con una tabula rasa (I, ii, §5; II, i, §2); Rousseau, quien, por medio de una planta y su movimiento de inclinación, explica la importancia del hábito en los hombres para una buena educación (Rousseau, 1985, p. 36); Hegel explica la determinación objetiva de un objeto cuando adquiere características específicas debido a la influencia de un sujeto activo, como decir que el sol calienta la piedra con respecto al calor (Hegel, 1994, p. 42 [20/21]); y Nietzsche (2003), presenta las transformaciones del espíritu en las figuras del camello, el león y el niño (p.53) etc. Estos ejemplos muestran cómo la analogía permite tender un puente entre la experiencia común y la reflexión filosófica, posibilitando el tránsito desde lo familiar hacia lo conceptual.

La presente investigación se sitúa en el cruce entre didáctica, ontología y teoría del conocimiento, con el propósito de comprender la analogía como una didáctica filosófica de la filosofía. Si bien existen diversas aproximaciones a la enseñanza de la filosofía, así como desarrollos en torno al conocimiento y al uso de la analogía en distintos ámbitos filosóficos, no se encuentra una articulación sistemática de estos elementos en una propuesta que fundamente la didáctica filosófica desde una perspectiva ontológica. En la mayoría de los casos, estas dimensiones aparecen tratadas de manera separada, es decir, que son elementos que, si bien existen y han sido abordados, permanecen en campos distintos que no dialogan entre sí, como lo son la didáctica y la ontología. Asimismo, aparecen de manera implícita, en la medida en que están presentes en los autores, pero no han sido explicitados ni formulados en los términos que aquí se proponen. Por ejemplo, Perelman explica la analogía como mediación; eso podría ser una herramienta didáctica estructural, pero él no lo dice en esos términos.

En consecuencia, la presente investigación no pretende introducir un problema completamente inédito, sino que propone una articulación que, si bien recoge elementos ya presentes en la tradición, no ha sido desarrollada de manera explícita como fundamento de una didáctica filosófica.

En ese sentido, el presente trabajo sostiene que la analogía constituye una forma privilegiada mediante la cual el pensamiento filosófico realiza el tránsito desde lo familiar hacia lo conceptual. No se trata de un recurso accesorio ni meramente ilustrativo, sino de un modo de mediación que permite al entendimiento abstraer conceptos a partir de la experiencia del mundo. En ella se tiende un puente entre lo inmediato y lo reflexivo, haciendo posible pensar aquello que no se presenta de manera directa, pero que, sin embargo, puede ser comprendido en relación con lo ya conocido.

En efecto, si se considera que muchos de los conceptos filosóficos son abstractos y no pueden señalarse de forma inmediata en la experiencia, resulta comprensible que se recurra a comparaciones, proporciones y relaciones que permiten aproximarse a lo desconocido desde lo conocido. En este horizonte surge una cuestión decisiva: ¿puede comprenderse la analogía como una didáctica propia de la filosofía?

Para plantear la analogía como una didáctica filosófica de la filosofía, es necesario partir de la filosofía, en tanto es aquello que se pretende enseñar y comprender. En este sentido, al hablar de didáctica se ingresa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual conduce inmediatamente al problema de la enseñanza de la filosofía. Para fundamentar esta tesis, en primer lugar, se abordará a partir de los planteamientos de Immanuel Kant y Friedrich Hegel, quienes permiten precisar la relación entre filosofía y filosofar. En ambos autores, esta relación no se presenta como una oposición absoluta, sino como momentos de un mismo proceso, en el cual el pensamiento se ejerce a partir de contenidos filosóficos y, al mismo tiempo, los recrea.

La inclusión de estos autores responde a la necesidad de esclarecer por qué la enseñanza de la filosofía no puede asumirse como una simple transmisión de contenidos, sino como un problema que implica el ejercicio mismo del pensamiento. En este marco, la discusión entre Kant y Hegel permite mostrar que enseñar filosofía supone necesariamente una mediación entre el contenido filosófico y la actividad de pensar. Para profundizar en esta problemática que da apertura a la propuesta de tesis, se recurre a la interpretación de Thomas Hoffman,

quien permite identificar que la diferencia entre ambos autores se articula en torno a la cuestión de la mediación, es decir, al modo en que el pensamiento se relaciona con sus contenidos.

A partir de este momento, en el que se reconoce la importancia de la filosofía y su enseñanza para ella misma, se hace necesario abordar la didáctica de la filosofía de manera explícita. Para ello, se toman los aportes de Alejandro Cerletti, un autor que se ha dedicado a la didáctica de la filosofía y nos orientará respecto a ella. En paralelo, Neumann Soto cuestiona la concepción de enseñar y cómo esta es propia de la filosofía. Se considera en este trabajo porque establece la enseñanza de la filosofía no como un problema pedagógico, sino ontológico, que se justifica en la propia naturaleza de la filosofía. Desde esta perspectiva, nos vamos dirigiendo a la relación entre conocimiento y enseñar, la cual no se reduce a una técnica externa, sino que se fundamenta en la propia naturaleza del conocimiento y, en este caso, de la filosofía. De este modo, la enseñanza de la filosofía se vincula con el problema del conocer, en la medida en que enseñar implica dar razón de lo que se sabe.

Este desplazamiento permite comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje reproduce el mismo movimiento del conocimiento. En este punto se retoma nuevamente a Kant y Hegel, quienes coinciden en que el conocer se desarrolla como un proceso que parte de la experiencia y se eleva progresivamente hacia el concepto. A partir de ello, puede afirmarse que la enseñanza de la filosofía no es un procedimiento externo al conocimiento filosófico, sino la actualización de su propio modo de formación. En este sentido, la didáctica aparece como expresión del pensamiento mismo.

Desde aquí se abre la posibilidad de pensar no solo una didáctica de la filosofía, sino una didáctica filosófica, es decir, un modo de enseñanza que se fundamente en una concepción filosófica del conocer. Consecuentemente, es necesario partir de una concepción de filosofía para que sea atribuida como didáctica. Se establecerá, entonces, que la filosofía es presentar condiciones de posibilidad. Con Kant y Hegel se entiende de qué modo se da la filosofía y, a partir de ello, qué permite. La didáctica filosófica, entonces, será fundamentada en la comprensión ontológica del conocer humano. Conocer la estructura del pensamiento permite

reproducir ese mismo mecanismo al momento de enseñar o generar un aprendizaje. De este modo, la didáctica debe ser una expresión del pensamiento. Sabiendo que el lenguaje es presentación del pensamiento, se formula como hipótesis que la analogía puede ser una didáctica filosófica de la filosofía.

En segundo lugar, se establecerá una claridad conceptual que garantice la coherencia del desarrollo, apoyándose en la tradición tomista para precisar el sentido de nociones fundamentales. Con el fin de fundamentar ontológicamente esta estructura, se recurre a Tomás de Aquino, cuya concepción del conocimiento como participación del ser permite esclarecer las nociones de entendimiento, concepto, pensamiento y conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocer no se reduce a una representación subjetiva, sino que implica la recepción de la forma de lo conocido en el entendimiento. La inclusión de este autor responde, por tanto, a la necesidad de fundamentar ontológicamente el proceso del conocer más allá de la escisión moderna entre sujeto y objeto, mostrando que la mediación es una estructura constitutiva del conocer humano.

Una vez establecidos estos elementos: filosofía, didáctica y didáctica filosófica; en tercer lugar, se aborda la analogía como eje central de la investigación. Inicialmente, este análisis se situará en el ámbito del lenguaje. Chaïm Perelman nos presenta la analogía desde la retórica. El análisis que ofrece es amplio, y se parte de aquí porque, al entender el lenguaje como presentación del pensamiento, permite esclarecer ambas dimensiones: La analogía como modo de pensamiento y como recurso de aprendizaje. Por ello se hará un análisis de ambas con el propósito de identificar su componente didáctico. De este modo, se puede establecer que la analogía es forma del pensamiento, reflejando la estructura descrita por Kant y Hegel: un tránsito que va desde la experiencia hacia los conceptos. A su vez, también se manifiesta como recurso pedagógico, en la medida en que permite enseñar filosofía partiendo de lo familiar o de la experiencia hacia los conceptos (en este caso, filosóficos), evidenciando su función mediadora entre lo conocido y lo desconocido.

En este mismo horizonte, la referencia a Martin Heidegger permite problematizar el papel de la interpretación y el comprender, evitando que la analogía se disuelva en una cadena

indefinida de significaciones sin alcanzar determinación conceptual, impidiendo así que cumpla su papel de puente entre la experiencia y el pensamiento conceptual. Heidegger proporciona además un fundamento ontológico que resitúa la pregunta por el conocimiento. Al pensar el *Dasein* como ser-en-el-mundo, supera el esquema moderno de la representación que separa sujeto y objeto. De este modo, recupera para la filosofía su tarea propia: esclarecer la co-pertencia originaria entre quien conoce y lo conocido, previa a toda escisión epistemológica. Finalmente, el retorno a Tomás de Aquino permite profundizar el fundamento metafísico (parte de la estructura del *ser*) y ontológico (habla del modo de ser). Todo esto a partir de la concepción tomista de la relación entre Dios y las criaturas. Desde esta perspectiva, la relación analógica no solo explica la estructura del lenguaje o del pensamiento, sino que remite a la propia constitución del ser humano en su relación con el mundo. Así, el modo en que el ser humano conoce refleja, en cierta medida, su modo de ser. La distinción entre lo unívoco, lo equívoco y lo analógico permitirá, en este punto, profundizar en el fundamento ontológico de la analogía.

A lo largo del texto aparece de manera constante la pregunta por el *cómo*, pues la didáctica es, en efecto, un *cómo*, pero un *cómo* amplio que inicia desde el *qué* se enseña. Por ello, no es posible establecer una didáctica sin antes pensar en aquello que se pretende enseñar. En este sentido, la filosofía también se analiza en una doble dimensión: qué es y cómo es; es decir, en términos de sus condiciones de posibilidad y de su carácter absoluto. La analogía resulta, entonces, filosóficamente fundamentada: presenta condiciones de posibilidad y se da de tal modo que participa del ser. En otras palabras, se puede conocer en la medida en que expresa una relación proporcional que, sin agotar lo conocido, lo hace accesible al pensamiento. En este sentido, la analogía no solo media entre la experiencia y el concepto, sino que posibilita el tránsito mismo del conocer, permitiendo que aquello que se muestra inicialmente de manera inmediata pueda ser comprendido en su dimensión conceptual.

Finalmente, se argumentará que la analogía puede comprenderse como una didáctica filosófica de la filosofía en sentido pleno, en cuanto posibilita el tránsito desde la experiencia del mundo hacia la formación de conceptos, mostrando que el pensar se ejerce siempre en relación con aquello que se da en la experiencia, sin reducirse a ella. De este modo, la

analogía no solo facilita la comprensión, sino que expresa el movimiento mismo del filosofar, constituyéndose como un modo formativo que articula experiencia y concepto en el ejercicio del pensamiento filosófico.

Capítulo I

Enseñanza de la Filosofía.

Filosofía y filosofar

Plantear la cuestión de una didáctica de la filosofía, supone asumir que la filosofía posee una didáctica propia. Si hablamos de didáctica, nos remitimos inmediatamente a la idea de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la filosofía. Esto conduce inevitablemente a la pregunta de si se puede enseñar filosofía. De este modo, se abre la clásica discusión entre la filosofía y el filosofar.

Responder a la pregunta acerca de si la filosofía se puede enseñar resulta necesario para justificar de qué manera puede enseñarse, es decir, cuál es su didáctica. En este contexto, Immanuel Kant es uno de los filósofos que plantea con mayor claridad que no se puede enseñar filosofía, sino aprender a filosofar. Para fundamentar esta afirmación, Kant comienza distinguiendo dos modos de conocimiento:

“El conocimiento histórico es *cognitio ex datis*, mientras que el racional es *cognitio ex principiis*. Cualquiera sea la procedencia originaria de un conocimiento dado, para quien lo posee éste es histórico, si él conoce solamente en el grado y en la medida en que [el conocimiento] le ha sido dado desde afuera, ya sea que le haya sido dado por la experiencia inmediata, por un relato, o por instrucción (conocimientos generales)”. (KrV, A836/B864).¹

A partir de esta distinción, se comprende que el conocimiento puede ser externo a nosotros o fruto de nosotros mismos. Es decir, todo conocimiento que sea engendrado de nuestra propia razón es *racional*; y si es dado externamente como: teorías, problemas, conceptos, etc., es *histórico*. Sin embargo, no se pueden conocer estos contenidos históricos si no son pensados por nosotros mismos. Dicho de otro modo:

¹ KrV: Crítica de la razón pura.

“Permitiéndome de nuevo hacer uso de ejemplos propios, que no tomo de Kant, otra cosa ocurre con verdades; como las que expresa el teorema de Pitágoras. Yo lo conozco no cuando alguien lo formula ante mí y acepto y retengo su formulación, sino cuando yo mismo, poniendo en uso mi capacidad de razonar, realizo lo que en él se me comunica y, por decirlo así, lo ‘descubro’ en mí mismo (en mi razón)”. (Market, 1981, p. 22).

Es decir, aunque en mi vida no existiera la posibilidad de formular el teorema, si este me es transmitido por alguien, lo que llego a saber de él, lo averiguo personalmente al estimular la razón. En este sentido, son *externos* en el modo de conocer, pero, bajo el proceso de la razón, únicamente son entendidos cuando soy yo quien piensa ese mismo pensamiento. De este modo, se puede comprender adecuadamente lo dicho por Kant respecto al ejemplo de Christian Wolf: “La facultad de imitar no es la de producir; es decir, el conocimiento, en él, no surgió *de* la razón, y aunque, objetivamente, era por cierto un conocimiento racional, sin embargo, subjetivamente, es meramente histórico”. (KrV, A836/B864).

Este conocimiento racional se divide en conocimientos matemáticos y filosóficos; respecto a los primeros, se sabe que:

“Se pone fácilmente en marcha, con sólo estimular al aprendiz, mostrándole los axiomas, las definiciones, etcétera, en que se basa la doctrina. De ahí que pueda concluir Kant: «Sólo se pueden aprender, de entre todas las ciencias de la razón (a priori), las Matemáticas; jamás la Filosofía (como no sea históricamente); a lo sumo, por lo que a la razón respecta, sólo se puede aprender a filosofar»”. (Market, 1981, p. 23).

A diferencia de los matemáticos, los conocimientos filosóficos, siempre implican el *pensar*, tienen que ser asumidos por mí. “Tengo que ser yo quien los piense; lo que supone mucho más que comprender lo que alguien me transmita. Sólo un pensamiento creado por mí (o lo que equivale a lo mismo, recreado en mí) puede aspirar a ser filosófico”. (Market, 1981, p. 24); de lo contrario, es “la copia de un hombre viviente, vacía en yeso”. (KrV, A836/B864).

Gramaticalmente, el *pensar* es un verbo que se puede conjugar en modo imperativo; sin embargo, en el sentido de la naturaleza del *pensar*, no se puede obligar a una persona a pensar por *sí misma*. La filosofía es una cuestión personal; de ahí que Kant niegue su transmisión: no es algo que se pueda dar a otro sin que este la asuma como propia, sin que él mismo la piense. La filosofía implica una apropiación personal del pensamiento. La filosofía como conocimiento histórico se presenta como un pensar *de* otro y solo se vuelve propio en el filosofar, en pensar por sí mismo. Es decir, que filosofía y filosofar no son dos cosas diferentes, sino momentos de un mismo proceso: el pensar por sí mismo, el hacer uso de la razón a partir de la filosofía; de ahí que se ejercite la razón en ella. Por ello, la “[filosofía] (objetivamente) ha de servir para evaluar toda filosofía subjetiva, cuyo edificio es con frecuencia tan múltiple y cambiante”. (KrV, A838/B866).

De aquí se desprende la afirmación de Kant que indica que la filosofía como ciencia perfecta no existe y es, por el contrario, una idea regulativa. Es decir, existe un ideal de filosofía, pero ningún sistema histórico lo ha realizado completamente. Por eso Kant pregunta, en referencia a la filosofía: “¿Dónde está, quién la posee?”. (KrV, A838/B866). Cuya respuesta sería: nadie plenamente. Por tanto, todos los sistemas filosóficos se podrían entender como ensayos. En este punto es donde se entiende con claridad que la filosofía como ciencia *a-priori* no se puede aprender: “(a no ser históricamente); sino que, en lo que respecta a la razón, se puede solamente, cuando mucho, aprender a filosofar”. (KrV, A837/B865).

Para Kant, enseñar historia de la filosofía es condición para que la persona genere o haga filosofía; para ello es esencial que haga uso de la razón, y por tanto solo se puede fomentar o incentivar el filosofar, es decir, ejercitar la razón para que ella misma sea quien examine, confirme o replantee lo pensado. Por eso dice Kant que se puede aprender a filosofar ejercitando la razón sobre los ensayos filosóficos disponibles, es decir, que sirven como material de ejercicio. En otras palabras, se aprende a pensar pensando el pensar. “Brevemente, [el estudiante] no tiene que aprender *pensamientos* sino a *pensar*; no se le debe llevar sino guiar, si se quiere que en el futuro sea capaz de *andar* por sí mismo”. (Kant, 1991, p. 145)

Ahora bien, Georg W. F. Hegel presenta otra postura frente a la filosofía y su relación con el pensar o el filosofar. A diferencia de Kant, la historia de la filosofía no es una sucesión de reflexiones, sino el desarrollo de una única filosofía; es decir, no hay muchas filosofías inconexas, sino una sola filosofía que se desarrolla históricamente. Ese desarrollo ocurre porque el *espíritu humano* piensa. Este *espíritu* tiene una característica esencial: pensar lo que él mismo es. Por eso el *espíritu* se vuelve objeto para sí mismo, toma conciencia de sí y, al hacerlo, se eleva a un nivel superior. La filosofía es ese proceso de autoconocimiento del espíritu mediante el pensamiento. Esto implica que el espíritu no se conoce de manera inmediata, sino a través de su exteriorización y su confrontación con lo otro, en un movimiento de mediación. En este sentido, la cita de Gadamer traída por Arsenio Ginzó en la introducción de los *Escritos pedagógicos* condensa este proceso: “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro”. (Hegel, 1991, p. 42).

Según Hegel, cada filosofía es un momento necesario del desarrollo del pensamiento, así como el crecimiento de una planta: semilla, brote, tallo, flor, fruto; parece una etapa diferente de la planta, en realidad es el mismo organismo desarrollándose. Así mismo ocurre con la filosofía: Platón, Aristóteles, Descartes y hasta el mismo Kant no son doctrinas separadas, sino momentos del desarrollo del pensamiento. Hegel dice:

“Cada parte de la filosofía es un todo filosófico, un círculo que se cierra en sí mismo, pero la idea filosófica se contiene allí [en las partes] bajo una determinidad particular o elemento. [...] Por ello se presenta la totalidad como un círculo de círculos cada uno de los cuales es un momento necesario, de tal manera que el sistema de sus elementos propios constituye la idea total, la cual aparece también de este modo en cada círculo singular”. (Enc., §15)²

De esto se puede entender que cada sistema filosófico capta un aspecto de la verdad, pero no la totalidad; sin embargo, en cuestión de temporalidad, se asume que la filosofía posterior integra las anteriores, ya que son momentos parciales de la misma. “La última filosofía según

² Enc: Enciclopedia de las ciencias filosóficas.

el tiempo es el resultado de todas las filosofías anteriores y ha de contener por ello los principios de todas; por esta razón, aunque es filosofía de otra manera, es la más desarrollada, la más rica y la más concreta”. (Enc., §13).

Habiendo comprendido lo que es filosofía en este autor, pasamos a desarrollar la manera en que, según Hegel, se filosofa o se da el pensamiento a partir de *la* filosofía. Él mismo ha mostrado su rechazo a tratar a *la* filosofía como un formalismo carente de contenido; para él, la filosofía y filosofar no se pueden separar. Filosofar es participar en el movimiento del pensamiento y ese movimiento ya está contenido en la tradición filosófica. Es decir, aprender filosofía es entrar en ese movimiento. Por eso Hegel cree que estudiar filosofía sí es aprender a filosofar. Por el contrario, “aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. [No se viaja realmente] [...] Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente”. (Hegel, 1991, p. 139).

El contraste entre Kant y Hegel remite a un problema más radical: el de la mediación entre pensamiento y contenido, es decir, la forma en que el pensamiento se relaciona con aquello que conoce. En este punto, el análisis de Hoffmann permite desplazar la discusión hacia su núcleo conceptual, mostrando que la diferencia más profunda entre ambos autores emerge en torno al absoluto. La pregunta por el absoluto como principio de la filosofía no solo define la diferencia entre Kant y Hegel, sino que también permite replantear la relación entre filosofía y filosofar. En efecto, la discusión no debe entenderse como una oposición entre ambas (como si se tratara de elegir entre contenido y actividad), sino como una interrogación por el modo en que se relacionan. Tanto Kant como Hegel coinciden en que la formación filosófica exige simultáneamente el desarrollo del pensamiento y la apropiación de la tradición; sin embargo, divergen en cómo conciben esa relación. Mientras en Kant esta relación permanece escindida, como una cierta exterioridad entre filosofía y filosofar, en Hegel alcanza una forma absoluta en la que ambos momentos se implican hasta volverse indistinguibles.

Para comprender esta diferencia es necesario partir del estatuto del absoluto. En Kant, el absoluto no puede constituirse como objeto de conocimiento. Como señala el texto de Hoffmann: “Entre la idealidad y la realidad de la idea juzgada no hay un silogismo concluyente, y la filosofía viene a expresar y afirmar esta diferencia inmediata como tal” (Hoffmann, 1991, pp. 4-5). Esto significa que, aunque la razón piensa lo incondicionado, no puede realizarlo en la experiencia ni demostrarlo conceptualmente. La idea de absoluto funciona entonces como un principio regulativo: orienta el conocimiento, pero no lo funda ontológicamente. De ahí que la filosofía kantiana esté atravesada por una separación estructural entre el pensamiento y la realidad, entre lo que la razón exige y lo que puede conocer.

Esta separación se expresa también en la forma del conocimiento. El juicio, como estructura fundamental, organiza la experiencia, pero no logra superar la distancia entre forma y contenido. En este sentido, el absoluto aparece como una unidad pensada, pero no realizada, lo que implica que la mediación (el proceso que conecta pensamiento y realidad) quede incompleta. Hoffmann indica “que en la filosofía de Kant se ha señalado en diversos momentos lo que es realmente mediador, la mediación absoluta, sin que, sin embargo, pueda elevarla plenamente como tema” (Hoffmann, 1991, p. 5). Aquí se abre el punto de conexión con la discusión entre filosofía y filosofar. En Kant, está la filosofía como historia de la filosofía, como contenido, mientras que el filosofar corresponde a la actividad del pensamiento. Sin embargo, la relación entre ambos permanece externa: el pensamiento se aplica a contenidos que, en cierto modo, le son dados. Esto no significa que Kant reduzca la filosofía a mera recepción, pero sí que no logra pensar completamente la unidad entre actividad y contenido.

La crítica que desarrolla Hoffmann permite radicalizar este punto. Su análisis de la reflexión externa muestra que es ilusorio pensar que el conocimiento consiste simplemente en describir una realidad dada. En efecto, la reflexión externa se mueve “bajo nombres que ella misma atribuye a la cosa” (Hoffmann, 1991, p. 17); es decir, opera como si el lenguaje y los conceptos fueran etiquetas aplicadas a una realidad independiente. Sin embargo, estos “nombres puestos externamente, en la misma medida en que no son veraces, tampoco son

conceptos, sino etiquetas de algo distinto a ellos mismos” (Hoffmann, 1991, p. 17). Por tanto, la supuesta exterioridad entre pensamiento y realidad es una ilusión. “La reflexión externa no tematiza esta comprensión previa del lenguaje” (Hoffmann, 1991, p. 17); esta surge de la relación entre lenguaje, cosas y conceptos. Es decir, ya estamos implicados en aquello que pretendemos conocer. No hay un *dato dado* puro previo a la mediación: toda experiencia está estructurada por lenguaje, categorías y las relaciones. “El yo ya comprende el mostrar, en la medida en que ocurre en toda *deixis* y esta mediado en ella” (Hoffmann, 1991, p. 18).

Desde aquí, la filosofía no puede entenderse como una reflexión externa sobre contenidos dados, sino como una actividad interna en la que *forma* y *contenido* se constituyen mutuamente. Esta crítica de Hoffmann permite reinterpretar la distinción entre forma y materia: no se trata de dos elementos separados (una forma que organiza unos conceptos dados), sino de una unidad en la que la forma transforma el contenido y lo constituye como tal. Es un error de la reflexión externa distinguir una reflexión formal y una con contenido como si fueran independientes, olvidando la totalidad de la mediación (Hoffmann, 1991, p. 20). Este es precisamente el punto en el que Hegel interviene de manera decisiva. Frente a la limitación kantiana, sostiene que el absoluto no puede permanecer como una mera idea regulativa, sino que debe ser comprendido como proceso de mediación efectiva. Por eso, la filosofía tiene como tarea el conocimiento de lo absoluto, no como algo dado, sino como algo que se realiza en el propio movimiento del pensar.

En este sentido, la noción de *forma absoluta* es central. La filosofía no tiene un objeto externo, como las ciencias particulares, “su contenido no puede ser un tema distinto de sí mismo [...] (y) no pretende tener un tema general” (Hoffmann, 1991, p. 2). Esto significa que la filosofía no trata sobre algo externo, sino que tiene a sí misma como contenido. Dicho de otro modo, filosofía y filosofar coinciden: el contenido de la filosofía es el propio acto de pensar en su despliegue. Además, esta *forma absoluta* es esencialmente mediación: “una forma que tiene su fuerza en poder representar las diferencias como auto-mediación [...]” (Hoffmann, 1991, p. 2). Aquí la mediación ya no es un límite, como en Kant, sino el principio mismo de la realidad y del conocimiento. El absoluto no está más allá del pensamiento, sino que es el proceso mediante el cual el pensamiento se relaciona consigo mismo y con lo otro.

Desde esta perspectiva, la crítica a Kant puede formularse con precisión: aunque reconoce que todo conocimiento está mediado, no convierte esta mediación en el centro de su filosofía. En cambio, como sugiere el texto de Hoffmann, para Hegel esta mediación absoluta constituye “la verdadera tarea de la filosofía” (Hoffmann, 1991, p. 5). Esto tiene consecuencias directas para la relación entre filosofía y filosofar. En Kant, ambos momentos permanecen en tensión: la filosofía como contenido y el filosofar como actividad no llegan a unificarse plenamente. En Hegel, en cambio, esta distinción se supera: la filosofía es el filosofar mismo en su forma absoluta. Se trata de comprender el movimiento mediante el cual el pensamiento, el lenguaje y la realidad se constituyen mutuamente.

Con todo, esta diferencia no implica una ruptura absoluta entre ambos autores. Más bien, permite reconocer un trasfondo común desde el cual la discusión adquiere sentido. En este marco, es posible identificar algunas convergencias entre ambos. Tanto para Kant como para Hegel, la filosofía (o historia de la filosofía) juega un papel fundamental como condición necesaria para filosofar. Ambos señalan que la formación filosófica requiere tanto el desarrollo de la capacidad de pensar como la apropiación crítica de la tradición filosófica. Además, ambos autores comparten su preocupación por enseñar filosofía a los jóvenes, aunque lo abordan desde perspectivas distintas. Para Immanuel Kant, el problema radica en que la filosofía es una ocupación de la edad adulta y puede que “surjan dificultades cuando se quiere acomodarla a la capacidad aún no ejercitada en la juventud. El joven que ha terminado la enseñanza escolar ha sido acostumbrado a *aprender*” (Kant, 1991, p.145), pero no puede dar un salto a *aprender* filosofía sin antes aprender a *filosofar*.

Por su parte, Friedrich Hegel subraya otra dificultad propia de la formación filosófica de los jóvenes. Según Hegel, la filosofía es el resultado del pensamiento desarrollado por grandes espíritus a lo largo de la historia, una riqueza conceptual que excede ampliamente lo que un pensamiento juvenil, todavía no formado, puede producir por sí mismo. En la juventud predomina con frecuencia una formación todavía insuficiente, caracterizada por opiniones, intuiciones poco elaboradas o impresiones contingentes. Por esta razón, Hegel insiste en la

necesidad de que el estudio de la filosofía llene la mente con contenidos y pensamientos conceptuales elaborados. Como él mismo señala:

“Sólo se tiene la posibilidad de hacer avanzar la ciencia misma y de alcanzar en ella una verdadera peculiaridad una vez que la cabeza está llena de pensamientos [...] el estudio de la filosofía se ha de dirigir esencialmente a este punto de vista, a saber, que gracias a él se aprenda algo, se elimine la ignorancia, que se llene con pensamientos y contenidos la mente vacía y que se desprenda de aquella peculiaridad natural del pensamiento, es decir, de la contingencia, de la arbitrariedad y de la particularidad de la opinión”. (Hegel, 1991, p. 141)

Es necesario reconocer, como sostiene Kant, que el ejercicio de la razón es indispensable para el filosofar y que sin ella todo parece puro contenido vacío. Sin embargo, este ejercicio del pensamiento no surge en el vacío. Algo propio del ser humano³ (y de la filosofía) es el cuestionamiento constante de aquello que lo rodea. La filosofía nace precisamente de esta actitud de asombro, curiosidad y duda frente al mundo. Cuando ciertos aspectos de la experiencia se vuelven problemáticos y desafían nuestras respuestas, el pensamiento se pone en marcha. En este sentido, el acto de pensar suele iniciarse cuando un sector del mundo se vuelve enigmático y nos interpela, impulsándonos a buscar una comprensión más profunda.

No obstante, la experiencia individual posee límites evidentes. Cuando las preguntas se vuelven especialmente complejas y arriesgadas, resulta necesario acudir a otros. Pero no a cualquier interlocutor, sino a aquellos que han reflexionado previamente sobre los problemas fundamentales. Aquí aparece el valor de la historia y de la tradición filosófica, pues ellas permiten acceder al pensamiento de quienes ya han abordado esas cuestiones. La historia de la filosofía no consiste simplemente en conocer respuestas del pasado, sino en comprender cómo esos pensadores enfrentaron los problemas y qué caminos siguieron para intentar resolverlos.

³ Con ser humano me refiero a cualquier etapa del mismo.

En este punto, la perspectiva de Hegel resulta particularmente significativa. Para él, la filosofía contiene los pensamientos más elevados acerca de los objetos esenciales del conocimiento, en la medida en que en ellos se expresa lo universal y verdadero. Estos pensamientos son el resultado del trabajo intelectual de los grandes pensadores de todos los tiempos y constituyen un patrimonio racional que no puede ser ignorado. Estos pensamientos no constituyen simplemente un legado intelectual, sino el contenido mismo en el que el pensamiento accede a la realidad en su verdad. Por esta razón, Hegel sostiene que el estudio de la filosofía implica familiarizarse con estos contenidos conceptuales rigurosos y sistemáticos, pues sin ellos el pensamiento corre el riesgo de caer en la arbitrariedad de la mera opinión o en la vaciedad de una especulación sin contenido. (Hegel, 1991, pp. 139-140).

Desde esta perspectiva, el encuentro con la filosofía permite superar la inmediatez de la experiencia individual. La tradición filosófica amplía el horizonte del pensamiento al presentar problemas, conceptos y argumentos que permiten reflexionar sobre la experiencia de manera más rigurosa y objetiva. De este modo, la filosofía ofrece las condiciones de posibilidad para pensar de forma más profunda aquello que inicialmente se presenta de manera confusa o problemática.

Síntesis

En consecuencia, la relación entre filosofía y filosofar no debe entenderse como una oposición radical. Más bien se trata de dimensiones distintas pero complementarias del mismo proceso: la primera es contenido como desarrollo histórico del espíritu y la segunda es método, el hacer. A la luz de la crítica de Hoffmann, esta diferencia muestra que la filosofía no puede permanecer en la ilusión de una reflexión externa, sino que debe reconocerse como actividad interna en la que el absoluto se realiza como forma y como contenido a la vez. Desde esta perspectiva, la filosofía no se presenta como un saber finalizado, realizado o apodíctico; por el contrario, admite la duda y en ella se fortalece y robustece.

Tanto Immanuel Kant como Georg W. F. Hegel coinciden en que el pensamiento filosófico exige salir de sí mismo, de la propia experiencia, para confrontarse con problemas, conceptos y reflexiones que amplían y enriquecen la comprensión del mundo. De este modo, el ejercicio autónomo de la razón y el encuentro con la tradición filosófica aparecen como momentos complementarios en la formación del pensamiento filosófico. El profesor Leonardo Tovar lo expresa mejor que cualquiera en su coda propositiva: “Tenemos la convicción de que [...] aprender a filosofar sin enseñar filosofía es vacío, y enseñar filosofía sin [...] aprender a filosofar es ciego”. (Tovar González, 2022, p. 21)

Si la enseñanza de la filosofía requiere, al mismo tiempo, el ejercicio del pensamiento (como indica Kant) y el encuentro con contenidos filosóficos elaborados históricamente (como insiste Hegel), entonces resulta necesario preguntarse por las mediaciones que permiten realizar este tránsito. Dicho de otro modo, la enseñanza de la filosofía exige formas de mediación que articulen la experiencia del estudiante con el pensamiento conceptual propio de la filosofía. Es precisamente en este punto donde surge la pregunta por la didáctica de la filosofía.

Didáctica de la filosofía

El término didáctica proviene del griego *didaktiké*, derivado del verbo *didáskein*, que significa enseñar. Desde su origen, la palabra hace referencia al arte o a la capacidad de enseñar, es decir, a las formas mediante las cuales un conocimiento puede ser transmitido y comprendido. Cuando esta reflexión se orienta específicamente hacia el ámbito filosófico, se habla entonces de *didáctica de la filosofía*, cuyo interés consiste en analizar las condiciones, los métodos y los problemas propios de la enseñanza de la filosofía como disciplina. En este sentido, la didáctica de la filosofía se ocupa de pensar la pregunta: ¿cómo puede enseñarse la filosofía?, interrogando tanto las formas de transmisión del pensamiento filosófico como las condiciones en las que este puede ser comprendido por quienes se aproximan a él. Tal como señala Cerletti: “La didáctica de la filosofía es un conjunto de supuestos y de decisiones formales respecto de la tarea de enseñar filosofía. Cada situación particular de enseñanza

filosófica requiere una actualización de esas decisiones con el objeto de construir un campo material de propuestas”. (Cerletti, 2013, p. 29)

Sin embargo, antes de preguntarse *cómo* enseñar, es necesario preguntarse *qué* se enseña, pues el modo de transmisión de un conocimiento depende en gran medida de este conocimiento, de lo que se transmite. Es decir, el *qué* se enseña determina el *cómo* se enseña. Autores como Neumann Soto sostienen que “la filosofía incluye por sí misma la posibilidad de su transmisión”. (Neumann Soto, 2019, p. 8) Según este autor, “el verbo enseñar proviene del latín *in-signare*, que ‘significa’ señalar hacia. Se constata, así, que cuando uno significa algo lo está enseñando”. (Neumann Soto, 2019, p. 9) Enseñar consiste, por tanto, en hacer visible algo para otro, dirigir su atención hacia aquello que debe ser comprendido.

De este modo, el acto de enseñanza presupone siempre la existencia de algo que puede ser mostrado. No hay enseñanza sin algo que sea *enseñado*, no hay un mostrar si no hay algo *mostrado*; así señalar (enseñar) solo se da en plenitud en su acto mismo y en ese acto se perfecciona. Por ello, “al señalar la cosa es la cosa la que enseña” (Neumann Soto, 2019, p. 10); el contenido mismo del saber orienta el modo en que debe ser comprendido, y con ello quien la aprende o quien la enseña, se perfecciona.

Esta idea se vuelve más clara si se considera que el conocimiento implica una transformación en quien conoce. Entre muchos autores, Tomás de Aquino lo explica de una manera preciosa: los que conocen se distinguen de los que no conocen en que los que no conocen no tienen más que su propia forma, mientras que al que conoce le es de su naturaleza poseer también la forma de otra cosa. (*S. Th.*, I, q. 14, a. 1 c.) El conocimiento consiste, en cierto sentido, en una ampliación del ser del sujeto, que se enriquece al participar de la forma de aquello que no conoce. Enseñar no es simplemente transmitir información, sino hacer que el otro participe del conocimiento de una realidad, es dejarse afectar. Cerletti lo señala de este modo:

“Cuando se da una situación de aprendizaje filosófico, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. Los saberes puestos en juego han sido

interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene lugar, podemos decir, en sentido estricto, que alguien ha pensado. Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar”. (Cerletti, 2013, p. 27)

Esta reflexión permite comprender que la didáctica no se reduce a una habilidad técnica del docente, sino que se funda en el conocimiento mismo de aquello que se enseña. Quien verdaderamente sabe algo es capaz de mostrar sus causas, sus relaciones y sus principios. En este sentido, la enseñanza constituye también una manifestación del saber: quien puede enseñar algo, demuestra que lo comprende. Y la filosofía que se atribuye la sabiduría, con más razón debe cumplir la descripción hecha por Aristóteles, pues implícitamente aquello que es sabio, tiene la capacidad de enseñar, pues sabio es cuando se puede dar razón de aquello que se enseñe.

Por ello, si la filosofía es un saber, y todo saber tiende por naturaleza a comunicarse, es decir, volverse común a todos y por lo cual todos participan de ella⁴, entonces debe contener en sí misma la posibilidad de su transmisión. En palabras de Neumann Soto: “Si la filosofía es saber, y como tal común, tiene que llevar en sí la posibilidad de su trascendencia, de tender su propio puente para cruzarlo. ¿Pero cómo y en qué sentido?”. (Neumann Soto, 2019, p. 15) La cuestión consiste entonces en comprender de qué modo se construye ese puente entre el pensamiento filosófico y su enseñanza.

Proceso del conocimiento y su relación con la enseñanza

Para comprender este problema resulta útil considerar cómo han entendido el proceso del conocimiento algunos filósofos, específicamente los dos que ya veníamos abordando: Kant y Hegel. Aunque sus perspectivas difieren en diversos aspectos, coinciden en que el aprendizaje sigue una estructura determinada que no es exclusiva de la filosofía, sino que caracteriza al conocimiento humano en general.

⁴ La filosofía no se reparte, y por tanto, no se divide. El saber es indivisible.

Kant describe el desarrollo natural del conocimiento como un proceso gradual: “Primero se forma el entendimiento al alcanzar éste, por medio de la experiencia, juicios intuitivos y, por medio de éstos, conceptos; después, estos conceptos son conocidos por la razón en relación con sus fundamentos y consecuencias, y finalmente [son reunidos] por la ciencia en una bien ordenada totalidad”. (Kant, 1991, p. 144) Por ello termina por afirmar que la enseñanza debe recorrer el mismo camino: primero formar el entendimiento, luego la razón y, finalmente, el pensamiento científico, estando en un principio la experiencia.

El planteamiento puede aplicarse a cualquier disciplina. Cuando una persona aprende geometría, no comienza inmediatamente con sistemas axiomáticos complejos. Primero reconoce formas en la experiencia: triángulos, círculos, líneas; luego aprende conceptos que describen esas formas y, finalmente, comprende relaciones sistemáticas entre esos conceptos. La enseñanza reproduce así el mismo movimiento del conocimiento.

Por su parte, Hegel también subraya que el aprendizaje debe partir de lo inmediato. Según él, la enseñanza introductoria de la filosofía suele comenzar con lo existente y desde allí elevar la conciencia hacia el pensamiento conceptual. En la experiencia cotidiana ya se encuentran presentes, aunque de manera implícita, ciertas determinaciones racionales. Conceptos como libertad, justicia o derecho aparecen inicialmente en la vida práctica antes de ser elaborados filosóficamente. (Hegel, 1991, pp. 134-135). La tarea de la filosofía no consiste en crear conceptos desde cero, sino hacer explícito y reflexivo aquello que ya está implícitamente presente en la experiencia.

Hegel, en sus informes pedagógicos, critica además la idea pedagógica según la cual pensar por sí mismo significa prescindir de contenidos conceptuales, “como si aprender fuera opuesto al pensar por sí mismo”. (Hegel, 1991, p. 159) Según él, el pensamiento solo puede ejercitarse sobre un material conceptual determinado: “La filosofía tiene como cometido, de una forma especial, la formación y la ejercitación formal del entendimiento; pero esto solo puede conseguirlo distanciándose por completo de lo fantástico, mediante la determinabilidad de los conceptos y un modo de proceder coherente y metódico”. (Hegel,

1991, p. 160) Pensar no consiste en producir ocurrencias arbitrarias, sino apropiarse críticamente de conceptos que han sido elaborados históricamente:

“Parece que a un pensamiento sólo se le puede imprimir el sello de lo pensado por sí mismo cuando discrepa del pensamiento de otros [...] una ocurrencia es tanto más original y excelente cuanto más banal y disparatada es, porque precisamente por ello demuestra, de la mejor manera, su carácter peculiar y su diferenciación de lo que piensan otros”. (Hegel, 1991, p. 159)

Por ello sostiene que el pensamiento solo puede aprenderse pensando pensamientos, es decir, trabajando con conceptos ya desarrollados por la tradición. Teniendo en cuenta la tradición filosófica, enseñar filosofía conlleva a que el estudiante despliegue el pensar a partir de la reapropiación y la intervención creativa. (Cerletti, 2013, p. 27). Tanto en Kant como en Hegel la enseñanza de la filosofía no es un procedimiento externo al conocimiento filosófico, sino que reproduce el mismo movimiento mediante el cual el conocimiento se forma. Es decir, en ambos autores aparece una intuición común respecto a que enseñar filosofía consiste en hacer recorrer al estudiante el mismo proceso mediante el cual surge el pensamiento filosófico. Además, esta enseñanza de la filosofía debe partir de la experiencia conceptual ya presente en la vida.

En síntesis, las reflexiones de Kant y Hegel permiten comprender que el proceso de enseñanza no es arbitrario, sino que reproduce el movimiento mismo del conocimiento. Aprender implica recorrer un camino que va desde la experiencia y lo inmediato hacia el pensamiento conceptual y sistemático. En ese sentido, la enseñanza de la filosofía no constituye un caso excepcional dentro del conocimiento humano. Al igual que ocurre en otras disciplinas, el aprendizaje filosófico exige partir de la experiencia, trabajar con conceptos y avanzar progresivamente hacia una comprensión más universal.

Sin embargo, precisamente porque la filosofía reflexiona sobre las condiciones del conocimiento y del pensamiento, su enseñanza plantea una cuestión adicional y es la posibilidad de que los propios métodos filosóficos funcionen también como mediaciones

pedagógicas. En otras palabras, la filosofía no solo puede ser enseñada, sino que puede ofrecer modos de enseñar y comprender el conocimiento en general, cualquier disciplina u oficio. Esta idea abre el camino hacia una distinción fundamental: además de una didáctica de la filosofía, entendida como reflexión pedagógica sobre su enseñanza, es posible hablar también de una didáctica filosófica, es decir, usar la filosofía para enseñar sobre algo, u orientar el proceso mismo de comprensión y aprendizaje.

Didáctica filosófica

De acuerdo con Alejandro Cerletti, “una didáctica filosófica está alineada con una concepción de la filosofía”. (Cerletti, 2013, p. 20) Esta afirmación implica que no existe una didáctica neutral o meramente instrumental, sino que toda forma de enseñanza se encuentra determinada por la manera en que se comprende aquello que se enseña. En este sentido, la concepción de filosofía que orienta la presente propuesta entiende que la filosofía no solo interpreta el mundo, sino que lo presenta al abrir condiciones de posibilidad para su conocimiento.

Si esto es así, una didáctica filosófica no puede limitarse a transmitir contenidos, sino que debe reproducir ese mismo gesto filosófico: presentar el mundo y hacer visibles las condiciones bajo las cuales algo puede ser conocido. En consecuencia, enseñar filosofía implica necesariamente mostrar modos de conocer, y, a partir de ellos, modos de aprender. Dichos modos no surgen arbitrariamente, sino que se encuentran fundamentados en respuestas a una cuestión radicalmente filosófica: ¿Cómo es posible el conocimiento? Las distintas respuestas a esta pregunta (expresadas en formas como la mimesis, el silogismo, la categorización o la analogía) constituyen, a su vez, posibilidades concretas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los modos de aprendizaje no pueden entenderse como meras técnicas externas, sino como manifestaciones de las estructuras internas del pensamiento. Es decir, las formas en que aprendemos expresan el modo en el que el pensamiento mismo se organiza, opera y produce sentido. Esto se hace especialmente evidente en el análisis filosófico del lenguaje: describir, atribuir, relacionar o conceptualizar no son procedimientos accidentales,

sino modos en los que el pensamiento se despliega. En ese sentido, el lenguaje no es un instrumento añadido, sino la presentación misma del pensamiento.

De manera análoga, procesos como la mimesis, el silogismo, la categorización o la analogía no son simplemente recursos didácticos o lógicos, sino que remiten a formas de conocer que emergen de la estructura del pensar. Por ello, toda práctica de enseñanza presupone (de manera implícita o explícita) una determinada teoría del pensamiento. En otras palabras, toda didáctica implica una ontología del conocer, aun cuando no la tematice.

La filosofía, en tanto ejercicio crítico, tiene precisamente la tarea de analizar estos modos, esclarecer sus condiciones de posibilidad y delimitar su alcance. A partir de este riguroso trabajo se configuran teorías del conocimiento que posteriormente son retomadas por la pedagogía o la psicología para orientar prácticas de aprendizaje. Por ello, comenzar por preguntas como ¿qué es conocer?, ¿qué es pensar? o ¿cómo se produce el conocimiento? No constituye un rodeo teórico, sino el fundamento de toda propuesta didáctica con pretensión de rigor.

En este marco, una didáctica filosófica de la filosofía será aquella que se fundamente en la comprensión ontológica del conocer humano⁵ para justificar su modo de aprender y reflejarlo en una didáctica que, aplicada, le permita efectivamente conocer algo del mundo, específicamente de la filosofía misma. Así, lo que inicialmente se presenta como método o estrategia debe ser comprendido, en un nivel más profundo, como el despliegue de las condiciones internas del pensamiento.

Desde aquí cobra pleno sentido la afirmación de Cerletti según la cual “cuando se aprende filosofía se aprende también a enseñar”. (Cerletti, 2013, p. 20) Si el pensamiento posee una estructura propia, conocerla implica también comprender cómo puede ser comunicada, reproducida y puesta en acto externamente para generar un aprendizaje. De este modo, el *qué* y el *cómo* dejan de ser dimensiones separadas: el contenido orienta necesariamente la forma

⁵ Es decir, abarca desde la constitución del ser humano, su naturaleza, su relación con el mundo, cómo esto influye en su manera de conocer y entender la realidad.

de su enseñanza. En consecuencia, los modos de aprendizaje pueden ser comprendidos como condiciones de posibilidad filosófica, en tanto muestran cómo el conocimiento se genera, se articula y se sistematiza desde el interior del pensamiento mismo. Lo que parecía externo (los métodos, las estrategias, las didácticas) debe ser reconocido como expresión de esta interioridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se formula como hipótesis que la analogía no es simplemente un recurso pedagógico, sino una forma de pensamiento que, al ser empleada didácticamente, pone en acto o presenta una estructura fundamental del conocer. En este sentido, la investigación se orienta a mostrar en qué medida la analogía puede constituir una didáctica filosófica aplicada a la enseñanza de la filosofía, en tanto que no solo transmite contenidos, sino que reproduce el movimiento mismo del pensamiento en su relación con el mundo. Desde aquí, se hace necesario investigar sobre la analogía.

Capítulo II

Aclaración Conceptual

En este punto conviene precisar qué entendemos aquí por *entendimiento*, pensamiento, *concepto* y *conocimiento*, pues de esa comprensión depende la función que atribuimos a la analogía. Elegir a santo Tomás de Aquino como punto de partida para una conceptualización no es un acto de simple fidelidad escolástica, sino una decisión ontológica. En el tomismo, el *conocer* no se reduce a la representación ni a la mera actividad subjetiva, sino que expresa una relación de participación entre el entendimiento y el ser (entiéndase *ser* como aquello que *es*; por ahora, como aquello que es en el mundo). Mientras la modernidad separa pensamiento y realidad, reduciendo el *concepto* a una construcción del sujeto, en santo Tomás el *intelecto* humano se abre a la *inteligibilidad* del mundo porque el *ser* mismo es *inteligible*. *Pensar*, entonces, no es crear el mundo, sino *recibir su forma*. Esta perspectiva resulta fundamental para una reflexión sobre la analogía, pues en ella el *pensamiento* participa del orden del ser y lo expresa en diversos grados, sin perder su referencia a lo real. Para entender un poco mejor lo dicho, se abordará cada uno de estos conceptos.

El entendimiento: aprehender la forma sin la materia

El entender es el acto propio del intelecto⁶. Mientras el conocimiento puede abarcar tanto el nivel sensible como el intelectual, el entendimiento es propiamente la aprehensión de lo universal, aquello que puede ser pensado independientemente de la materia. El intelecto debe ser capaz de recibir la forma sin ser afectado por ella. Esto lo diferencia de la facultad sensitiva, que sí se ve afectada por el objeto sensible. Así, se argumenta que el intelecto, al ser impassible, puede conocer de manera pura y sin interferencias. En otras palabras, el intelecto es capaz de alcanzar un conocimiento puro y objetivo de las cosas, sin que este conocimiento esté mezclado con experiencias sensoriales o emocionales subjetivas. Tomás lo formula así: “Nuestro entendimiento es capaz de abstraer de la materia sensible su esencia, si en esta quedase aún algo de materia, podría nuevamente abstraerla. Y siendo imposible prolongar este proceso indefinidamente, debería llegar a entender alguna esencia totalmente inmaterial”. (*S. Th.*, I, q. 88, a. 2, c.). Es decir, entender es el acto del intelecto por el cual aprehende la forma sin la materia. El entendimiento abstrae de lo sensible la esencia, lo que permanece idéntico en lo múltiple. Pero este entendimiento humano siempre está en potencia con respecto a lo inteligible, “y, al principio, es como una tablilla en la que nada hay escrito”, como dice el Filósofo en *III De Anima* 1. (*De anima*, 430a) Esto resulta evidente por el hecho de que en un principio estamos sólo “en potencia para entender, y luego entendemos en acto”. (*S. Th.*, I, q. 79, a. 2, c.)

Por ello, el entendimiento es una actividad del alma: se mueve en el ámbito de las formas puras, de lo inteligible, y permite al alma elevarse de la percepción a la comprensión. En este sentido, el entendimiento es la potencia abierta capaz de recibir en ella otras formas sin resultar alterada.

El conocimiento: hacerse otro por la forma

⁶ Vale la pena aclarar que santo Tomás retomará la distinción aristotélica de intelecto activo o agente, del intelecto pasivo. También distingue entre el intelecto divino o de Dios del intelecto de los seres creados. Acá no se pretende profundizar en las distinciones, pero sí dar sentido a qué se entiende por *entender* o *inteligir*).

Santo Tomás define el conocer como una forma de asimilación, pues conocer es hacerse otro en cuanto a la forma, sin serlo en cuanto a la materia. “Todo conocimiento, en efecto, se verifica por la asimilación del cognoscente respecto a la cosa conocida, de tal suerte que dicha asimilación es precisamente la causa del conocimiento, como ocurre con la vista que, por el hecho de ser informada por la especie del color conoce el color”. (*De veritate*, q.1, a.1, c.). En el acto de conocer, el intelecto no copia la cosa ni la sustituye por una imagen, sino que recibe su forma inteligible:

“Conocer radica en la posibilidad de «hacerse otro distinto de sí mismo», lo cual está en íntima relación con el grado de inmaterialidad. Lo material coarta la forma, la limita, la individualiza, la concretiza. Lo inmaterial puede hacerse múltiple. Puede abarcar más espacio, más formas o representaciones. Puede engrandecerse. Ser lo otro en cuanto otro, esto es conocer: recibir la forma de algo distinto a sí, no para restringirla o encerrarla en sus propios límites -como hace la materia- sino para ser con ella lo que ella es. Quien conoce se identifica -bien que intencional o representativamente- con el objeto conocido”. (Aquino, 2001, p. 200, nota del editor)

Así, conocer es un movimiento ontológico de participación: el sujeto se vuelve formalmente lo que conoce. El intelecto no posee la cosa en su materialidad, sino en su forma, y esa forma, en el alma, es acto del entendimiento.

El concepto: forma inteligible comprendida

El concepto vendría siendo el resultado inmanente del acto de entender. Santo Tomás explica:

“Para el conocimiento de esta cuestión es necesario entonces saber que el verbo de nuestro entendimiento, por cuya similitud podemos hablar del verbo divino, es aquello en lo que termina la operación de nuestro entendimiento, es decir, aquello mismo que es conocido, que es llamado concepción del entendimiento; sea el concepto significable por un vocablo simple, como ocurre cuando el entendimiento forma la quiddidad de las cosas [*quiditates rerum*]; sea por un discurso complejo, como

cuando el entendimiento compone y divide. Pero todo lo que es entendido en nosotros procede realmente de otra cosa, o como los conceptos de las conclusiones proceden de los principios, o como los conceptos de las quiddidades de las cosas posteriores (proceden) de las quiddidades de las cosas anteriores, o al menos como el concepto actual procede del conocimiento habitual. Y esto es universalmente verdadero para todo aquello que es conocido por nosotros, tanto si es conocido por esencia, o lo es por semejanza: “pues el mismo concepto es efecto del acto intelectual; por lo cual, también cuando la mente se entiende a sí misma, su concepción no es la misma mente, sino algo expresado por el conocimiento noticia de la mente”. (*De veritate*, q. 4, a. 2, c.)

Tomás está partiendo del “verbo del entendimiento”, que es el *concepto* interior formado por el intelecto cuando conoce algo. De allí, por analogía, explica el “verbo divino”, que es el hijo de la Trinidad. En esta cita se explica cómo el entendimiento humano produce su propio concepto (verbo) y cómo constituye el significado de ese concepto: a través de vocablos simples o discursos complejos; y el modo en que lo hace: por esencia o por semejanza. Lo que busca es aclarar qué ocurre en el acto de conocer y cómo se forma en el entendimiento lo que él llama el verbo, es decir, el *concepto* que expresa lo que se entiende. Cuando dice que el verbo de nuestro entendimiento es aquello en lo que termina la operación del entendimiento, se refiere a que el conocer no es una simple recepción pasiva de algo externo, sino una actividad que culmina en una *concepción* intelectual: el *concepto*. Ese concepto es lo que se conoce, el término mismo del acto de entender. El entendimiento puede expresar aquello que conoce: mediante un vocablo simple o mediante un discurso complejo.

Cuando dice vocablo simple, se refiere a un término único, no compuesto, que nombra una sola cosa o esencia. Por ejemplo: hombre, árbol, blanco, triángulo... es decir, un concepto único que puede ser expresado por una sola palabra o vocablo simple. Este acto corresponde al momento en que el intelecto aprehende la *quiddidad* o esencia de algo, sin afirmar ni negar nada. Por ejemplo, cuando veo un perro, mi entendimiento forma el concepto de *perro*, pero todavía no el de “el perro corre” o “el perro es café”; de nuevo, es simple. La *quiddidad* (del latín *quidditas*, “el qué-es-de-algo”) es la esencia de una cosa, lo que responde a la pregunta

¿qué es esto? (quid est hoc). En Tomás, conocer verdaderamente algo⁷ implica aprehender su *quiddidad*, no solo percibirlo sensiblemente. Los sentidos captan lo particular y material; el entendimiento abstrae de eso una forma universal: el qué de la cosa.

El otro modo es el discurso complejo, es cuando el entendimiento no solo capta una esencia, sino que la relaciona con otra, afirmando o negando algo. Es el nivel del juicio donde se combinan conceptos simples para formar proposiciones, por ejemplo: el humano es mortal o el triángulo tiene tres lados. El entendimiento compone: hombre-es-mortal; o divide: alma-no-es-cuerpo.

A continuación, santo Tomás señala que todo lo que conocemos procede de otra cosa. Con ello indica que el conocimiento humano nunca es absolutamente originario: siempre parte de algo previo. De los principios se da una conclusión, el ejemplo más evidente es el del silogismo: de los principios “todo hombre es mortal” y “Sócrates es hombre”, el entendimiento concluye que “Sócrates es mortal”. Aquí el conocimiento de la conclusión procede de los principios universales previamente conocidos, no es algo completamente nuevo, sino una explicitación de lo que ya estaba implícito. También de las *quiddidades* de las cosas anteriores, es decir, cuando unas esencias se conocen a partir de otras. Puede pensarse en cómo entendemos la esencia de “mamífero” a partir de la de “animal”: comprendemos que el mamífero pertenece al género animal, pero añadimos una diferencia específica: que amamanta a sus crías. Así, la *quiddidad* del ser más complejo se deriva del conocimiento de la *quiddidad* más general, mediante la adición de una diferencia que lo determina.

Por último, en lo que respecta al paso del conocimiento habitual al conocimiento actual, santo Tomás se refiere al movimiento del pensamiento desde lo que sabemos como disposición o en potencia hacia lo que se piensa efectivamente en acto. Por ejemplo, un matemático sabe habitualmente que el triángulo tiene tres lados, pero solo actualiza ese conocimiento cuando lo piensa y lo aplica en una demostración concreta. El saber estaba en él como hábito o disposición y, mediante el acto de reflexión, se convierte en conocimiento actual. El

⁷ Una redundancia, ya que el conocimiento solo puede ser verdadero, pero para fines explicativos pongo ambos términos. “Cuando el conocimiento no concuerda con la cosa, no es que tengamos conocimiento falso: es que no tenemos conocimiento”. (García Morente, 2005, p. 175)

entendimiento humano, por tanto, siempre depende de una mediación: no se conoce a sí mismo o a las cosas de modo inmediato como lo haría una inteligencia divina.

Por eso, cuando santo Tomás dice que conocemos “por esencia o por semejanza”, está distinguiendo dos modos de relación entre el conocimiento y su objeto: conocer por esencia significaría que el entendimiento tiene acceso directo a la esencia misma de la cosa (algo que, en rigor, sólo sucede en Dios). Conocer por semejanza, en cambio, es lo propio del entendimiento humano: conocemos las cosas a través de sus representaciones o especies inteligibles, es decir, a través de una imagen o semejanza de ellas en el alma.

Es así como el concepto surge del entendimiento, es el efecto del acto intelectual, no la cosa misma conocida. Incluso cuando la mente se conoce a sí misma, la concepción que forma no es idéntica a la mente, sino algo que la mente produce como expresión de sí: una especie de “noticia” o representación de sí misma. El concepto es un modo de presencia interior del objeto conocido, una expresión formal de su inteligibilidad.

El pensamiento: la actualización reflexiva del entendimiento

En Tomás, el pensamiento es el ejercicio reflexivo y discursivo del entendimiento: el movimiento mediante el cual la mente se aplica a las cosas, las compara, las ordena y vuelve sobre sus propias concepciones. El pensamiento surge a partir de que el entendimiento ya ha aprehendido una forma inteligible (una especie o concepto), pero aún no ha alcanzado el juicio firme o la ciencia. Es, por así decirlo, el estadio intermedio entre la simple aprehensión y el conocimiento cierto. Así lo explica santo Tomás en la Suma Teológica:

“[...] Todos aquellos actos que enumera el Damasceno, son de una sola potencia, la intelectual; ésta primeramente se limita a la simple aprehensión de algo. Este acto es llamado inteligencia. En segundo lugar, lo que aprehende lo orienta hacia el conocimiento o acción de otra cosa. Este acto es llamado intención. Mientras persiste en la investigación de lo propuesto, es llamado pensamiento. Al examinar lo pensado

relacionándolo con nociones ciertas, es llamado saber o conocer [...]”. (S. Th., I, q. 79, a. 10, ad 3)

Por eso santo Tomás afirma que “mientras persiste en la investigación de lo propuesto, [el entendimiento] es llamado pensamiento”. Pensar es, pues, investigar; es el movimiento del alma racional que no se conforma con captar lo inteligible, sino que busca comprenderlo en su sentido y en sus relaciones. Por ello, Aquino hace la distinción entre el pensamiento humano y el entendimiento divino. Mientras Dios conoce las cosas de modo inmediato, en un solo acto simple y eterno, el hombre piensa paso a paso, a través de un proceso en el que el entendimiento se aplica a sus propios contenidos, los somete al juicio y los articula mediante el lenguaje. Por eso, dice Tomás, “la palabra sin el pensamiento no puede existir, puesto que pensamos cuando decimos”. (S. Th., I, q. 93, a. 7, ad 3.) El lenguaje es, en este sentido, el signo exterior del pensamiento: su manifestación visible. (S. Th., I, q. 58, a. 4, c.)

Teniendo en cuenta la relación del pensar con el inteligir, “el concepto nace de la misma sustancia del pensamiento, como imagen perfecta del mismo”. (Aquino, 2001, p. 312, nota del editor). Esto nos dice que ese concepto no es distinto del pensamiento mismo, sino su expresión interna, el fruto de la reflexión intelectual que se genera en el alma. Pero este acto, este movimiento, no se da en un solo instante. Tomás subraya que el pensamiento “a la vez se está formando y está formado” (S. Th., I, q. 45, a. 2, ad 3.), es decir, que tiene un carácter dinámico: el pensar no es un estado quieto, sino un proceso de constitución continua; se mueve entre lo que ya conoce y lo que busca conocer. Ya es y, mientras es, está siendo.

En el humano, este movimiento no es puramente espontáneo, “él puede dirigir su pensar”. (S. Th., I, q. 1, a. 1, c.) Con ello, Tomás introduce el papel de la voluntad en la vida intelectual: el pensamiento no solo es conocer, sino también *querer conocer*. La voluntad mueve al entendimiento a considerar ciertos objetos y a perseverar en la búsqueda de la verdad.

En suma, el pensamiento es el acto reflexivo, discursivo y voluntariamente dirigido del entendimiento, mediante el cual la mente se relaciona consigo misma y con las cosas. Mientras el *entendimiento* aprehende las formas inteligibles, el *pensamiento* las ordena, las

somete al juicio y las comunica por medio de *conceptos* o del lenguaje. Pensar es, en este sentido, dialogar con el propio concepto, interrogarlo, someterlo y dejar que revele, en su limitación, una verdad o *conocimiento*.

Así, estos cuatro momentos no son actos separados, sino fases de un único movimiento de la inteligencia que va desde la aprehensión de algo por medio del *entendimiento*, orientado por la voluntad a examinarlo reflexivamente, es decir, la actividad del *pensamiento* para llegar a su *conocimiento* y expresarlo por medio del lenguaje, es decir, el *concepto*, su manifestación visible. Constituyen el despliegue del alma en su relación con el ser, una suerte de círculo vivo donde conocer es participar, entender es abstraer, concebir es expresar y pensar es volver sobre lo concebido para profundizarlo y comunicarlo. Un proceso constante que nunca termina.

Capítulo III

La Analogía

En este capítulo se abordará la analogía. Se hará una investigación sobre ella para entenderla desde dos puntos: como didáctica de la filosofía y como didáctica filosófica. Es decir, como una herramienta o recurso para la enseñanza de la filosofía y como modelo de pensamiento. Es de esperarse que las dos estén conectadas, es decir, que mientras se desarrolla una y se expone su importancia en la enseñanza de la filosofía, se presente su necesidad en el modo de pensamiento y como tal, vuelva a exponerse como reflejo en los procesos de enseñanza. Esto con el fin de entender su uso y aplicación en el camino al conocimiento.

Analogía como recurso didáctico y modo del pensamiento

En *El imperio retórico*, Chaïm Perelman, uno de los principales teóricos de la argumentación del siglo XX, dedica un capítulo fundamental al papel de la analogía y la metáfora en el pensamiento filosófico, científico y religioso (Perelman, 1997, p. 150). Lejos de considerarlas simples recursos ornamentales o expresiones débiles de semejanza, Perelman muestra cómo ambas constituyen procedimientos argumentativos centrales, capaces de

aclarar, estructurar y orientar la reflexión allí donde los métodos empíricos o demostrativos resultan insuficientes. En este marco, el autor examina tanto su función creadora de sentido como su capacidad de ser superadas, desplazadas o prolongadas, ofreciendo un análisis que las restituye en el corazón mismo de la racionalidad práctica y del discurso filosófico.

Perelman comienza mostrando que la analogía no tiene un lugar único en la historia del pensamiento: para Platón o Tomás de Aquino es un modo indispensable de razonamiento, mientras que para los empiristas es un recurso débil, útil solo como hipótesis inicial, pero descartable en la formulación final de la ciencia. Con esto, Perelman sitúa la analogía en una tensión: entre lo fundamental y lo accesorio, entre ser un camino legítimo del conocimiento o un simple recurso provisional. Es decir que la analogía puede entenderse como esas ruedas de apoyo de una bicicleta infantil. Para algunos filósofos son indispensables para aprender a montar, para otros deben retirarse cuanto antes porque no permiten avanzar en el terreno real.

Esta tensión hace necesario empezar a trazar un marco que nos permita entender la analogía desde sus inicios para luego pasar a su uso retórico. Perelman señala en qué sentido debe interpretarse la analogía, por ello trae su sentido etimológico: proporción. “Ella difiere de la proporción puramente matemática, en tanto que no plantea la igualdad de dos relaciones, sino que afirma una semejanza de relaciones”. (Perelman, 1997, p. 154). En otras palabras, la proporción matemática implica una igualdad estricta ($a/b = c/d$), la analogía establece una *semejanza de relaciones* y puede representarse en cuatro términos: *a* es a *b* como *c* es a *d*, o reducirse a tres: *b* es a *c* como *a* es a *b*. No se trata de identidad, sino de una asimilación que aclara lo desconocido a partir de lo conocido: desde algo que ya se tiene, desde algo entendido previamente, para entender lo nuevo.

El ejemplo que pone el autor es muy claro y por ello me permito exponerlo acá: cuando decimos *electricidad*, inicialmente se explica como un *flujo hidráulico*. Esto indica que el “agua en tuberías” es lo que es cercano: lo conocido, y funciona como recurso analógico para entender la corriente eléctrica: lo desconocido. Este ejemplo deja ver una de las características esenciales de la analogía: su carácter superable en el momento en que se alcanza el conocimiento conceptual. Una vez comprendido qué es la corriente eléctrica, ya

no hace falta volver al recurso de “agua en tuberías”. La analogía cumple entonces la función de un andamio en la construcción: sostiene mientras se edifica, pero luego puede retirarse cuando el edificio se sostiene por sí mismo.

Sin embargo, el autor advierte que, en ciertos ámbitos como la física, la analogía puede abandonarse una vez se formula una ley independiente. Pero en dominios sin método empírico como la ética, la metafísica y la teología, la analogía se vuelve ineliminable: allí no se puede pensar sin ella, pues la realidad que se intenta comprender no se deja reducir a un conjunto de leyes ni a una definición unívoca.

En la ética, por ejemplo, encontramos la célebre exhortación de Epicteto al deseo: se pide imaginar que hay un frasco lleno de nueces en el que un niño introduce su mano y la llena tanto que no puede sacarla del frasco. Se le dice entonces que suelte algunas para que pueda retirarla. Del mismo modo, se aclara en el texto: “No desees sino un pequeño número de cosas y las obtendrás”. (Epicteto; citado por Perelman, 1997, p. 155). En la metafísica, encontramos a autores como Leibniz, que ofrece otra analogía iluminadora al hablar de la dependencia de otras mónadas con la mónada divina: “Todas las demás sustancias dependen de Dios, como los pensamientos emanan de nuestra sustancia.” (Leibniz; citado por Perelman, 1997, p. 155). Finalmente, en el ámbito teológico, Escoto Eriúgena compara la vista del hombre rodeado de tinieblas con la voluntad humana oscurecida por el pecado: la vista del hombre que no puede ver sin luz es como la voluntad del hombre que no puede obrar sin gracia; así como el ojo necesita de la luz exterior para ver, la voluntad necesita la luz de la misericordia divina para obrar en bien. Esta analogía pretende mostrar que la voluntad humana, por sí sola, está incapacitada por el pecado, y solo la gracia divina puede iluminarla, sanarla y hacerla capaz de realizar buenas obras. (Juan Escoto Eriúgena; citado por Perelman, 1997, p. 155)

Estas analogías permiten formular una pregunta crucial: ¿En qué sentido puede la filosofía superar la analogía para alcanzar el conocimiento conceptual?

Este trabajo sostiene que la analogía es un recurso superable, aunque indispensable en el proceso del pensamiento. No obstante, conviene distinguir entre dos modos de superación:

1. Superar la analogía como *recurso didáctico*, esto es, cuando deja de ser necesario como mediación explicativa (como ocurre en la física o las matemáticas una vez se formula una ley o teoría).
2. Superar la analogía como *forma de pensamiento*, es decir, mantenerla como posibilidad expresiva que permite abrir el sentido allí donde el concepto no basta.

En este sentido, la analogía en la filosofía se supera como recurso didáctico, pero permanece como forma de pensamiento o potencia hermenéutica. Se pretende que, como recurso, conduzca el pensamiento a comprender conceptos y en esa medida se supere, estableciendo una independencia con el recurso analógico. Se sabe que, a pesar de ser un medio privilegiado para enseñar o introducir un concepto, no es el único: también pueden emplearse ejemplos, argumentaciones deductivas o inductivas... entre otras. Sin embargo, estos métodos solo sirven cuando se trata de explicar cuestiones determinables y formalizables (como las categorías kantianas o el sistema lógico de Frege). Pero cuando se trata de cuestiones amplias, sin referencia empírica y sin definición plena, como el concepto de Dios, vida, bien, libertad, o el ser, la analogía se vuelve indispensable, pues ofrece un modo de decir lo que el lenguaje literal no puede expresar.

Un autor que comprendió profundamente esta limitación del lenguaje y la necesidad de recursos literarios fue Nietzsche. Su uso del lenguaje aforístico y metafórico no es solo un estilo literario, sino una necesidad del pensamiento: los aforismos permiten decir más de lo que el concepto puede fijar, abriendo la posibilidad de múltiples interpretaciones y sentidos.

Por ello, puede afirmarse que la analogía sí se supera en la explicación de las cosas, es decir, como recurso didáctico, pero no como forma del pensamiento. En filosofía, la analogía como forma del pensar mismo es necesaria para plantear aquello que no puede definirse por completo. Por ejemplo, si digo: “La vida es como un río”, puedo extraer múltiples comprensiones de esa imagen: que es movimiento, que fluye, que sube y baja, que golpea

con piedras (problemas), pero al final de ese proceso, ya no entiendo la vida como un río, sino como movimiento o trayectoria donde ocurren problemas. La analogía, entonces, como modo de pensamiento, permite plantear aquello que no está del todo determinado (la vida). Sin embargo, como recurso, al expresar: “la vida es como un río”, se supera logrando señalar el concepto (vida). La analogía entonces, ha cumplido su función formativa: abre el sentido y se deja atrás una vez que el pensamiento alcanza su contenido conceptual.

De esta manera, la analogía se plantea aquí como un recurso didáctico en la filosofía que posibilita el acceso al conocimiento y a los conceptos, pero también como una forma superior de comprensión. Como recurso revela su verdadera potencia: la de acompañar al pensamiento en su tránsito de la imagen al concepto, de lo sensible a lo inteligible, de lo cercano a lo desconocido.

La fecundidad de la analogía

Perelman señala que las analogías (como las de Epicteto, Leibniz o Escoto) median entre lo conocido y lo desconocido, lo sensible y lo conceptual. Lo que en Tomás es una relación ontológica (conocer por semejanza), en Perelman se convierte en una estrategia del discurso filosófico: el pensamiento usa lo familiar como punto de partida para elevarse hacia lo desconocido. Así, cuando el pensamiento filosófico se sirve de analogías (el niño y el frasco con nueces, la luz y el ojo, la gracia y la libertad), está repitiendo en el orden del lenguaje el mismo dinamismo del entendimiento humano: recibe la forma de lo conocido, la abstrae, la expresa en un nuevo concepto y, finalmente, la supera. En este sentido, la analogía no se opone al concepto, sino que lo prepara y lo engendra. Es el camino del pensamiento en su tránsito desde la semejanza hasta la comprensión, desde la mediación sensible hasta la intelección pura.

Los ejemplos que ofrece Perelman de Epicteto, Leibniz y Escoto lo muestran con claridad. Estas analogías cumplen la función de mediación inicial, nos acercamos desde lo familiar, lo cercano: un niño y un frasco con nueces, los pensamientos respecto a la mente, los ojos y la luz; para dirigirnos a lo desconocido: el deseo, las mónadas en relación con la mónada divina,

la gracia divina y la libertad humana. Pero en ningún caso el pensamiento filosófico queda confinado a la comparación analógica. El deseo se entiende como deseo, las mónadas como mónadas, la gracia como gracia, más allá de la imagen que primero los hizo comprensibles. La analogía cumple su papel didáctico, pero el concepto es lo que permanece.

Para continuar con el análisis de Perelman, el haber presentado la manera en que se supera la analogía como didáctica, pero no como posibilidad del pensamiento, nos sirve como una transición para preparar la entrada a lo que podemos llamar “hacer una buena analogía”. Perelman insiste en que, a diferencia de la proporción matemática (donde no hay interacción entre términos), la analogía opera entre dominios heterogéneos. Esto la hace viva y fértil, pero también peligrosa. La fuerza de la analogía proviene precisamente de que compara realidades distintas para aclarar una mediante la otra y se dice que es riesgosa por cuatro aspectos.

El primero es en el sentido en que *ilumina unos aspectos y oculta otros*. El autor habla del foro como lo conocido y, al tomar un foro para explicar un tema (lo desconocido), siempre se seleccionan ciertos rasgos y se dejan otros en la sombra. Un ejemplo común es el de Locke: la mente es como una tabula rasa; esta analogía aclara la idea de pasividad inicial, pero oculta la capacidad activa del espíritu. Lo segundo es en la *introducción de una valoración*, señalando que una analogía puede no ser neutral: las palabras que se usan en la analogía y los elementos mismos de la analogía pueden transmitir un juicio. El ejemplo que pone de Calvino: “el tal Aymé fue apaciguado con un sombrero cardenalicio, como un perro que ladra por un trozo de pan” (Perelman, 1997, p. 156) no solo explica, sino que devalúa como si la analogía fuese un juicio disfrazado de explicación.

Consecuentemente, el tercer aspecto es que puede *deformar o falsear el tema*. Al modificar el foro o lo conocido para que encaje con el tema (como en el arte medieval que hace de Moisés una figura de Cristo), se corre el riesgo de alterar la verdad del foro, creando una distorsión. A este movimiento se le suele llamar manipulación. El último riesgo de la analogía es que puede *volverse ridícula*; cuando se hace una analogía forzada entre lo conocido y lo desconocido, se pierde credibilidad y hasta provoca risa, como el ejemplo que trae el autor

de Sterne: el rey que merece la corona como un ladrón la cuerda. Esto, en lugar de aclarar, genera incongruencia.

Comprender los riesgos de la analogía y sus límites nos permite conformar una analogía que sea propia a nuestros intereses conceptuales, y que su aparición sea oportuna evitando llegar a lo absurdo, como ejemplos imposibles: Un árbol verdaderamente fecundo produce desde que se planta. (Quintiliano; citado por Perelman, 1997, p. 158). En palabras de Perelman:

Una analogía rica es aquella que puede ser prolongada de manera fecunda. La Bruyere supo sacar de ello efectos bastante afortunados: Las ruedas, los resortes, los movimientos están escondidos; nada parece de un reloj sino su aguja, que avanza insensiblemente y acaba su vuelta, imagen del cortesano, tanto más perfecta, que después de haber hecho bastante camino, vuelve a menudo al mismo punto del que partió. (Perelman, 1997, p. 159).

Una analogía fecunda no se limita a una comparación puntual, sino que puede prolongarse en varios aspectos y abrir un campo entero de interpretación. En este ejemplo se nos presenta el reloj como analogía del cortesano. Una analogía que permite abstraer múltiples elementos:

- El reloj oculta sus mecanismos internos (ruedas, resortes), igual que el cortesano oculta las intrigas y maquinaciones de la corte.
- Lo único visible es la aguja que avanza lentamente, igual que en el cortesano solo se ven sus gestos y su aparente levedad.
- La aguja avanza, pero siempre vuelve al mismo punto: el cortesano avanza en su vida cortesana, pero su destino es circular, siempre retorna al mismo lugar de partida (dependencia, servilismo, vanidad).

Aquí la analogía no se agota en un solo rasgo, sino que multiplica correspondencias: ocultamiento, visibilidad parcial, circularidad, etcétera. La riqueza y la fecundidad en la analogía están en que, en cuanto más se piensa, más aspectos ilumina el tema.

Sin embargo, una buena analogía también puede tener pocos elementos y generar esa fecundidad. Un ejemplo muy común, es decir: “La vida es como un río”. Un enunciado simple que evoca comprensiones como: “siempre se está en movimiento”, “a veces golpea duro el agua, otras veces mantiene quieta”, “unas veces se desborda y otras se seca”, “todo río tiene su cauce”, “está lleno de piedras”...entre otras.

El comprender y la interpretación

Esta explicación nos abre la puerta a la problemática de la interpretación: ¿es posible que cada persona entienda una analogía de manera diferente? De ser así, ¿de qué manera se llega a los conceptos? Como ya se explicó, en su sentido como didáctica, una buena analogía orienta el pensamiento, un pensamiento que en sí mismo ya es analógico. En esa orientación, se presentan los dos mundos y la interpretación no se reduce a lo verdadero o falso, sino que, como forma de conocimiento y por tanto ya verdadera, solo da otra apertura de sentido. Decir que la vida es como un río, y que mi padre diga: “La vida es como un río porque tiene un nacimiento y un final, además de que siempre fluye en ese sentido, nunca al revés”, no es menos verdadero que la versión de mi hermano: “La vida es como un río porque uno fluye, uno mismo es el río, no se está nunca en el mismo punto”. Como ya se dijo, la analogía abre todo un campo de interpretación, que en vez de generar un juicio cerrado permite acercarnos más al concepto de lo que es vida. Podríamos decir que una analogía no se puede reducir a una valoración de verdadero, pero sí puede acercarnos más al concepto; podemos conocer más el concepto, y en el sentido del conocer, es como si lo tradujéramos a: hacerlo más conocido o más verdadero. Por tanto, la respuesta a la pregunta es: desde luego que se puede y se debe entender de múltiples formas una analogía, esa es la riqueza de una analogía, pero eso no nos desvía del conocimiento del concepto.

Perelman observa que, en muchos debates filosóficos, criticar una tesis suele implicar criticar la analogía que la sostiene. Y como se explicó antes, las analogías no son neutras: orientan el modo de comprender un fenómeno. Por eso, si no convencen, se corrigen o se reemplazan. Es el caso de Locke y Leibniz. Locke dice: el espíritu humano es como un mármol liso, pasivo, donde la experiencia imprime sus huellas; Leibniz critica esta analogía porque sugiere

una pasividad absoluta. Propone otra: el espíritu es como un mármol con vetas, predispuesto a ciertas formas más que a otras. Esto introduce la idea de actividad interna y disposición natural. También es el caso de Milton y Polanyi. Milton dice: los sabios son como arqueólogos que buscan piezas de una estatua rota. La ciencia se concibe como reconstrucción de un orden perdido; Polanyi rechaza esta visión estática y propone: la ciencia es como un organismo vivo, que se desarrolla con dinamismo propio. (Perelman, 1997, p. 160). Estos ejemplos muestran la superación de la analogía, al punto de que, al llegar al concepto de espíritu o ciencia, pensamos, evaluamos tal concepción y nos permitimos reevaluar el concepto, para replantear una nueva analogía que sea más precisa y nos permita volver al devenir del pensar sobre el concepto, una nueva orientación. No son menos verdaderas, quizá, menos precisas.

La problemática de la interpretación constituye un eje central que atraviesa la reflexión sobre la analogía: la analogía ilumina, pero también multiplica sentidos. Si cada lector reconstruye de manera diferente la relación implícita en ella, ¿cómo se accede a un concepto compartido? Podríamos decir que por la explicación anterior se puede resolver esta cuestión, sin embargo, un autor que puede precisar aún más en este análisis es Heidegger. En Heidegger, el *comprender* (Verstehen) no es una operación cognitiva que traduce significados fijos. Más bien, es una estructura existencial, un modo de ser del *Dasein* por el cual este *se abre* a un mundo y a sus posibilidades. Heidegger lo pone así: “Disposición afectiva y comprender caracterizan como existenciales la aperturidad originaria del estar-en-el-mundo”. (Heidegger, 2003, §31. p. 151 [148]) “El comprender es el ser de un poder-ser” del *Dasein*. (Heidegger, 2003, §31. p. 144 [147]). Esto quiere decir que comprender no es determinar contenidos, sino abrir posibilidades, lo que podemos hacer, lo que podemos ser, lo que nos es posible.

Comprender es moverse dentro de un horizonte de sentido que ya está ahí, antes de que lo pensemos. Cuando hablamos de *sentido* (Sinn), nos referimos a “el fondo sobre el cual se lleva a cabo el proyecto primario de la comprensión del ser”. (Heidegger, 2003, §65, p. 315 [324]) Para Heidegger, *Sinn* es el horizonte dentro del cual algo puede aparecer como lo que es. Ejemplo: Un martillo tiene sentido como herramienta dentro del horizonte del trabajo. Incluso cuando no se lo utiliza en ese contexto, puede aparecer con otros sentidos: podría ser

un pedazo de metal, como arma o algo diferente. Así, el *sentido* no lo impone el sujeto, sino que emerge en la apertura del mundo. Por eso, el *Dasein* no primero piensa y luego comprende, sino que ya se encuentra comprendido en virtud de su estar-en-el-mundo.

Esta previa apertura se funda en su estructura existencial temporal: *Facticidad* (haber-sido): estar arrojado en el mundo; *caída* (presente): estar absorto en el mundo; y *proyectado* (futuro): posibilidad de ser. De tal modo que toda comprensión es siempre ya interpretación de posibilidades heredadas y reabiertas. “Comprender es esencialmente pro-yecto o “proyección”, como traduce Gaos, porque en él (en el comprender) el *Dasein* se lanza hacia su futuro y abre ese futuro como posibilidad”. (Heidegger, 2003, p. 435). El *haber-sido* señala que el *Dasein* ya está arrojado en una historia, en una lengua, en una tradición que lo constituyen. Solo puedo proyectar porque *ya he sido* de cierto modo: alguien que quiere cocinar un arroz, ese deseo no le surge de la nada, solo es posible porque *ya ha sido* alguien que aprendió a usar utensilios, que ha probado un arroz y le gustó, que creció en un entorno donde se come eso, etc. El *futuro* no es, entonces, un vacío abierto, sino un futuro que *ya-ha-sido*: toda proyección lleva consigo el peso de lo que ya constituye mi ser-en-el-mundo. Así, futuro y haber-sido se co-pertenecen. Proyectarse siempre significa retomar lo que ya se es y volverlo a abrir como posibilidad. *Sólo en la medida en que el Dasein es, en general, un “yo he sido”, puede venir futurientemente hacia sí mismo, volviendo hacia atrás.* (Heidegger, 2003, §65, p. 316 [326])

Además, siempre se comprende desde un estado afectivo: lo que aparece se nos muestra de un modo u otro según como estemos. Todo se comprende en un estado afectivo, que, a su vez, siempre está proyectado, es decir, una orientación previa desde la cual algo puede aparecer. Siempre anticipamos, esperamos, imaginamos, estamos orientados hacia adelante. Por ejemplo: comprender la luna no es saber su definición científica ni repetir que es un satélite. Comprender la luna es simplemente saber que aparece en el cielo, que ilumina la noche, que cambia de forma, saber qué se puede esperar de ella (que no se cae, que vuelve cada noche, que marca ciclos...). Ese saber no es un conocimiento técnico, sino una familiaridad por un habitar, un relacionarte con lo que aparece. Comprender la luna es poder

reconocerla, relacionarse con ella y verla como algo que tiene lugar en tu mundo, incluso antes de concebir una sola palabra sobre ella.

El interpretar es desplegar la estructura proyectiva del comprender. “A este desarrollo del comprender lo llamamos interpretación (Auslegung)” (Heidegger, 2003, §32, p. 151 [148]). Es hacer explícito lo que se comprende, poner en palabras, hipótesis o explicaciones lo que ya estaba abierto para cada uno. Así, nunca dos personas parten del mismo punto: cada uno interpreta desde su proyecto fáctico. Pero, acá lo importante: todos pertenecemos al mismo mundo compartido. Esto quiere decir que compartimos conceptos porque compartimos mundo, no significados. Si un lector entiende la analogía de manera distinta, no por eso se pierde el acceso a un concepto común. ¿Por qué? Los lectores no comparten significados, sino aperturas de mundo, y los significados se construyen en esa apertura común. “El ente intramundano en general es proyectado hacia un mundo, es decir, hacia un todo de significatividad a cuyos respectos remisionales la ocupación, en cuanto estar-en-el-mundo, se ha ligado de antemano” (Heidegger, 2003, §32, p. 154 [151]). Esto nos indica que el mundo ya está estructurado significativamente antes de cualquier interpretación. Por tanto, toda interpretación se mueve dentro de esa significatividad previa, por eso hay divergencia en la interpretación sin romper el espacio común de sentido. Entonces, cuando dos personas interpretan una analogía de manera diferente, sus interpretaciones no son cerradas ni incompatibles, son variaciones dentro del mismo campo de significado.

La analogía abre un “entre”, un espacio de tránsito. Desde Heidegger, este “entre” puede pensarse en relación con la estructura proyectiva del comprender, mientras que en santo Tomás remite a una relación de *proporción*. No se trata de nociones equivalentes, pero ambas permiten pensar un tipo de mediación que evita la fijación unívoca del significado. La analogía no fija un significado, abre un mundo compartido en el que cada quien proyecta. Las múltiples maneras de entender la analogía: “la vida es como un río” parten de la proyección de su posibilidad existencial que cada quien hace. Cada uno comprende desde su manera de estar en el mundo e interpreta según eso. Podríamos decir que comprendemos distinto porque vivimos distinto, pero seguimos dentro del mismo mundo compartido, todos nos movemos dentro del mismo campo de significatividad. Todos entendemos que un río

fluye, avanza, tiene dirección. Eso permite un concepto común, aunque las interpretaciones varíen.

En términos heideggerianos, la analogía no da significado, da posibilidades; interpretar esas posibilidades es el modo en que el *Dasein* comprende. Comprender no consiste en fijar significados, sino en habitar un campo de posibilidades que ya nos precede. Es siempre moverse dentro de una orientación previa que no elegimos originalmente: el mundo donde estamos-arrojados, pero que hace posible toda explicación posterior. De ahí que la comprensión siempre acontezca desde cierta disposición previa en la que el mundo ya se nos da a todos de algún modo. Esas posibilidades no se vuelven privadas porque surgen del mismo horizonte del mundo. Tanto Heidegger como santo Tomás afirman un vínculo ontológico previo del ser humano con el ser; conciben el conocer como acto *proporcional-proyectivo* más que como simple representación. Por eso hay diversidad interpretativa *sin ruptura del concepto*, porque lo que se comparte no es la representación mental, sino el modo de participar en el *ser* (Tomás) o el mundo significativo (Heidegger). La pluralidad interpretativa no amenaza la comprensión común, sino que la enriquece al desplegar sus posibilidades.

La metáfora

Perelman parte de Aristóteles: “(Metáfora es) una figura que consiste en dar a un objeto un nombre que conviene a otro; esta transferencia se hace o del género a la especie, o de la especie al género, o de una especie a otra, o ya sea sobre la base de una analogía” (Perelman, 1997, p. 160). Esto quiere decir que Aristóteles concibe la metáfora como tropo⁸, y como una analogía condensada, Perelman se quedará con esta última.

Formalmente, una analogía completa puede presentarse como: A: B::C:D. ((A): la vejez es a (B): la vida, como (C): la noche es a (D): el día). La metáfora, en cambio, comprime ese esquema en una expresión del tipo: A es C o A de D: (A) La vejez (C) es la noche (D) de la

⁸ Un tropo es una figura retórica que consiste en usar una palabra o expresión en un sentido distinto del habitual, trasladando su significado para producir un efecto. En griego, trópos (τρόπος) significa giro, vuelta.

vida. Esta comprensión tiene una doble consecuencia epistemológica: por un lado, concentra fuerza, expresividad y emocionalidad; por otro, oculta los términos mediadores que hacen explícita la correspondencia. La metáfora intensifica la potencia expresiva de la analogía, asimismo, aumenta las interpretaciones divergentes, precisamente porque oculta los términos intermedios de la comparación.

Para comprender una metáfora correctamente es, por tanto, preciso reconstruir la analogía subyacente: identificar qué elemento del foro (lo conocido) se ha tomado para iluminar qué aspecto del tema (lo por comprender), y cómo se mapean entre sí las relaciones pertinentes. Decir “este guerrero es un león” no pretende establecer una identidad zoológica, sino condensar la analogía: *este guerrero es a otros hombres como el león es a otros animales* (valor, posición, manera de imponerse).

También, Perelman subraya que las metáforas pueden gastarse: repetirse hasta la extenuación, perdiendo su aspecto imaginativo y pasando a formar parte del lenguaje corriente; entonces se les llama muertas o adormecidas. Cuando una expresión metafórica se lexicaliza hasta convertirse en la única manera de designar algo en una lengua, pasa a ser catacresis (por ejemplo, el “brazo de una silla”). La catacresis desempeña una doble función: por un lado, hace eficiente la comunicación (pone nombre a lo que antes no tenía, similar a un neologismo); por otro, oculta su matriz analógica, de modo que la consecuencia argumentativa derivada de ella puede presentarse como si fuera natural o inmediata. Un ejemplo de ello es la “cadena de ideas” de Descartes, convierte una imagen metafórica en un principio metodológico, ocultando el carácter analógico del enunciado y lo hace pasar por una exigencia de certeza. La catacresis no se presenta ya como una metáfora reconocible, sino que funciona como una designación directa, en la que el origen figurado queda oculto y el término opera como si fuera literal. En este caso podríamos decir que, si actúa como un tropo, en el cual la noción metafórica se supera y se asume como una especie de neologismo conceptual, significando algo muy diferente. Un ejemplo coloquial es la pata de la mesa o el culo de la botella, pero en filosofía también tenemos catacresis: sustancia es una de ellas; su origen literal viene del latín que significa lo que está por debajo, lo que sostiene; en filosofía no designa un suelo físico, sino aquello que “sostiene” el ser de las cosas o núcleo permanente

bajo los cambios. Este es el caso de Aristóteles, que necesitaba un término para hablar de lo que permanece en lo cambiante (la *ousía* griega). Tomó *sub-stare* y lo convirtió en categoría metafísica. Así mismo, Spinoza lo usa para algo completamente distinto: la única realidad infinita, Dios o la Naturaleza.

La catacrexis pone de relieve no tanto una limitación del lenguaje, sino su capacidad de extensión y creación: hay experiencias o aspectos del mundo que aún no cuentan con una designación estable, y es precisamente a través de estos usos figurados que el lenguaje logra nombrarlos. Por eso, el pensamiento recurre a formas expresivas que exceden el uso literal del lenguaje (como el literario o el poético) para poder decir o presentar aquello que no puede nombrarse directamente. Más adelante reforzaremos esta idea, pero con lo que se ha escrito hasta el momento se entiende la intención de recurrir a la analogía y la metáfora.

Dicho lo anterior, Perelman dice: “Hay diversas maneras de utilizar una misma metáfora; cada una pone en evidencia diversos aspectos y por ello llega a diversas consecuencias” (Perelman, 1997, p. 163). Un ejemplo de ello es la metáfora del *camino como método*; en Descartes sirve para subrayar la marcha solitaria, cautelosa y progresiva del pensamiento individual; Leibniz la transforma en marcha concertada y social (el saber como tarea colectiva); Hegel la comprende como despliegue: no hay camino previamente dado, sino que este se configura en el desarrollo necesario del pensar. Observamos, por tanto, que la imagen inicial (el camino) no determina unívocamente el resultado teórico: la forma de usar la metáfora orienta la ontología y la epistemología que de ella se derivan. Esto convierte la propia selección y despliegue metafórico en un punto de disputa filosófica: no se discute sólo la conclusión, sino la matriz figurativa que permite y condiciona dicha conclusión. Es lícito hacer una reconstrucción de la analogía que desembocó en esta metáfora para encontrar el sentido expuesto de cada autor en su interpretación del *camino como método*, qué aspectos toma para llegar a esa consecuencia.

Perelman, citando a A. Henry (Perelman, 1997, p. 165), apunta que se puede recuperar el sentido metafórico mediante procedimientos estilísticos: yuxtaposición inesperada, prolongación analógica, desplazamiento de contexto o desarrollo ampliado de la imagen. Por

ejemplo, la prolongación de una metáfora (*metáfora adormecida*) puede devolverle capacidad sugestiva (como hace La Bruyère al alargar la metáfora del reloj para iluminar múltiples rasgos del cortesano). Estas técnicas funcionan como re-activadores: abren la mirada del lector al tejido analógico que creía conocido. La estilística es una herramienta para moderar la dispersión interpretativa (orientar hacia ciertas lecturas), no una llave epistemológica que elimine la pluralidad de sentidos. Por tanto, se sigue dando una multiplicidad de interpretaciones, aunque se tenga presente la del autor, aunque ahora se indique una orientación específica, una apertura diferente a la que se tenía. Se mantiene la riqueza de la analogía y la metáfora.

Necesidad de la metáfora y la analogía en la filosofía.

Perelman señala algo que ya se había comentado páginas atrás: la necesidad de la analogía y, ahora con más claridad, la metáfora, como *forma del pensamiento* y su evidente necesidad en la filosofía. El autor presenta un recorrido de cómo se ha abordado esta postura desde diferentes autores, por el uso de la metáfora. Parafraseando al autor: El pensamiento filosófico, y en general todo pensamiento verdaderamente creativo, no puede funcionar sin metáforas. Esta intuición, cuyo origen puede rastrearse en Nietzsche, circula de manera extendida en el pensamiento angloamericano desde hace más de tres décadas. Nietzsche denunció el carácter mítico y metafórico que subyace a muchas pretensiones de verdad; Derrida, a su vez, seguirá la pista de estas operaciones retóricas para mostrar cómo el discurso filosófico recurre a figuras que enmascaran pretensiones absolutas. Frente a estas críticas, Paul Ricoeur reivindica la metáfora como vehículo de creación de sentido: la metáfora no es sólo engaño, sino fuente de nivelación conceptual. (Perelman, 1997, p. 165).

De todo esto, Perelman rescata que la metáfora no es una simple decoración, sino el medio por el cual se construyen y presentan visiones del mundo cuando la verificación empírica resulta imposible o insuficiente. La filosofía recurre a analogías y metáforas para articular y persuadir en favor de determinadas representaciones del todo. La discusión Nietzsche-Derrida-Ricoeur pone en tensión dos polos: la metáfora como instrumento engañoso de poder conceptual, versus la metáfora como origen legítimo de nuevas figuras de pensamiento. La

postura del autor se sitúa en una posición descriptiva y práctica: las metáforas son indispensables en la argumentación filosófica y su eficacia debe ser juzgada por su adecuación y fecundidad, no por un prejuicio de pureza formal.

En suma, lo que Perelman nos ha permitido ver es que la analogía y la metáfora son más que adornos retóricos; constituyen auténticos recursos mediante los cuales se organiza, se transmiten y hasta se disputa el conocimiento. Su ambigüedad (a veces puente fecundo, a veces obstáculo interpretativo) revela tanto su potencia como sus riesgos. De ahí que la filosofía, aun reconociendo la inevitabilidad de su uso, no pueda conformarse con habitarlas de manera ingenua, sino que deba someterlas a examen, desplegarlas en su riqueza y atender a sus límites.

Muchos poetas, filósofos y escritores, han relacionado la poesía con la filosofía. En gran parte se debe a que “las cosas no son todas tan comprensibles ni tan fáciles de expresar como generalmente se nos quisiera hacer creer. La mayor parte de los acontecimientos son inexpresables” (Rilke, 2002, p. 17). Así, cuando la filosofía se da cuenta de que su propio lenguaje se vuelve insuficiente para dar cuenta de aquello que excede la mera explicación (la vida, lo trágico, lo sagrado, lo ambiguo), se abre necesariamente a los modos metafóricos y analógicos como vías de acceso a lo real. Pero ese gesto no es un adorno ni un desvío; es la admisión de que pensar implica también acoger lo que no se deja apresar por conceptos cerrados. Como bien intuyó Zambrano (1996), la palabra poética aparece cuando la palabra filosófica ha llegado a su límite: es el lugar donde el sentido no se demuestra, sino que se revela; donde la creación abre un espacio que el pensamiento racional no habría podido anticipar. Allí, la metáfora y la analogía no solo complementan el discurso filosófico: lo desafían, lo interrogan y le exigen una fidelidad mayor al mundo que pretende comprender.

En ese umbral donde filosofía y poesía se rozan sin confundirse, emerge la tensión que Zambrano describe con tanta claridad: “El filósofo quiere poseer la palabra, convertirse en su dueño. El poeta es su esclavo; se consagra y se consume en ella. Se consume por entero, fuera de la palabra él no existe, ni quiere existir” (Zambrano, 1996, p. 42). Ambas figuras representan formas incompletas del hombre, mitades que, sin embargo, se necesitan

mutuamente. Porque si la filosofía no puede cerrarse en un sistema sin perder su vitalidad, la poesía tampoco puede renunciar a esa búsqueda que la anima desde dentro. Entre ambas, la metáfora y la analogía funcionan como puentes: permiten que el pensamiento avance allí donde el lenguaje literal se detiene, y que la palabra, lejos de agotarse en su función conceptual, vuelva a hacerse originaria, capaz de abrir mundo. En ese espacio compartido, a medio camino entre la claridad y el delirio, entre la lucidez y la gracia, la filosofía encuentra no solo un recurso, sino un aliado imprescindible para seguir pensando. “En la poesía hay también angustia, pero es la angustia que acompaña a la creación. La angustia que proviene de estar situado frente a algo que no precisa su forma ante nosotros, porque somos nosotros quien ha de dársela” (Zambrano, 1996, p. 89).

Capítulo IV

Análisis ontológico y metafísico de la analogía desde santo Tomás

Este capítulo se justifica en la medida en que busca fundamentar, en su raíz ontológica y metafísica, aquello que previamente ha sido abordado desde su dimensión discursiva y de pensamiento. Con Perelman pudimos profundizar en la analogía como modo del pensamiento que se presenta en el lenguaje y, a su vez como recurso que puede operar como mediación en procesos de enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, la referencia a Martin Heidegger permitió esclarecer su dimensión ontológica, al mostrar que todo comprender implica ya una estructura de mediación. Ahora es necesario profundizar por qué dicha operación es posible en el orden del ser y del conocer. En ese sentido, el recurso a Tomás de Aquino permite comprender la analogía no solo como un procedimiento discursivo, sino como una estructura que expresa la relación misma entre los entes y, por tanto, las condiciones de posibilidad del conocimiento. Por consiguiente, tendremos presente algunos comentarios de Jesús García López de *La analogía en general*, los cuales brindarán una mayor claridad y orientación.

García López nos recuerda el origen griego de analogía (ἀναλογία) y en latín, en el cual se tradujo como *proportio* o se transcribió directamente como analogía. Boecio y Tomás de

Aquino profundizan en esta distinción, llegando a la noción de *proportionalitas* como igualdad entre proporciones:

“Esto es así porque la proporcionalidad no es sino una igualdad de relación: entre esto y esto otro, y entre aquello y aquello otro se halla la misma igualdad de relación o proporción. Y la proporción no es sino la aptitud de una cantidad respecto de otra. La cantidad tiene razón de medida, la cual se encuentra primero en la unidad numeral, y de allí se deriva a todo género de cantidad, como se ve en la *Metafísica*.” (*In Ethic.*, V, lect. 5, n. 665).

Teniendo en cuenta que la analogía funciona como una intersección entre dos conjuntos, “entre esto y esto otro, y entre aquello y aquello otro”; la analogía nunca se da entre realidades idénticas (eso sería igualdad), ni entre realidades sin nada en común (eso sería inconmensurabilidad). Pero, siempre se da en un *entre*, ¿qué tan cercano o qué tan lejano puede estar lo conocido, el foro o *unívoco* respecto de lo desconocido, el tema o *equívoco* para que la analogía funcione? Si el parecido es demasiado vago, la analogía pierde fuerza; si es demasiado exacto, deja de ser analogía y se convierte en identidad. Esto abre la cuestión sobre el rango de operatividad de la analogía: ¿cuánta diferencia y cuánta semejanza necesita para ser fecunda?, y ontológicamente, ¿esta distancia es opcional o se efectúa de manera propia?

Para poder responder a estas cuestiones, esto nos lleva a hacer tres distinciones que, explicadas por García López, son: *identidad*: unidad en la sustancia; *igualdad*: unidad en la cantidad; y la *semejanza*: unidad en la cualidad. (García-López, 1974, p. 194). Por ejemplo: *Identidad*: la rosa consigo misma, la rosa que tengo en la mano es idéntica a sí misma: no hay diferencia posible, es una sola y la misma cosa. *Igualdad*: dos rosas cortadas del mismo rosal que tienen exactamente el mismo tamaño, peso y número de pétalos. No son idénticas (pues son dos), pero en cantidad son iguales. *Semejanza*: una rosa roja y una rosa blanca. Comparten cualidades (ser rosas, tener tallo, pétalos, aroma), pero difieren en otras (color, forma, intensidad del perfume). Son *semejantes*, pero no iguales. De este modo, la analogía no equivale a igualdad, sino a semejanza imperfecta: aquello en lo que las cosas coinciden

en parte, pero a la vez difieren. Esta caracterización resulta fundamental, pues muestra que la analogía no elimina la diferencia, sino que la conserva como parte constitutiva y necesaria para ser análoga.

Aplicado al ámbito de la predicación, García López muestra que existen tres modos de atribuir un nombre común: *unívoco*, cuando se mantiene exactamente el mismo sentido (ejemplo: “animal” para caballo y buey); *equivoco*, cuando el sentido es totalmente distinto (ejemplo: “perro” como constelación y como animal); y *análogo*, cuando el nombre se predica en un sentido en parte semejante y en parte distinto. La analogía ocupa así un lugar intermedio: comparte con la *univocidad* la unidad del nombre, pero difiere en que no se trata de una igualdad perfecta; y se aproxima a la *equivocidad* en tanto admite diferencias, pero no llega a una diversidad absoluta. La analogía se constituye entonces como un *entre-lugar* que participa de ambos extremos, aunque de manera desigual.

De aquí podemos abstraer un valor didáctico central: si la *univocidad* elimina toda diferencia, no abre espacio para el pensamiento; y si la *equivocidad* introduce diversidad absoluta, impide la comunicación. La analogía, en cambio, al mantener lo común en lo diverso y lo diverso en lo común, habilita un terreno donde el pensamiento puede desplegarse y donde la formación filosófica encuentra su modo propio, entre lo que se es y lo que no. Para la enseñanza, esto implica que la analogía constituye un recurso privilegiado: no transmite simplemente lo mismo ni dispersa en incommunicables diferencias, sino que sitúa al aprendiz en la experiencia de lo semejante imperfecto, condición necesaria para que se produzca comprensión.

En el marco de este proyecto, la definición de analogía como *semejanza imperfecta* adquiere un sentido formativo. Precisamente porque la analogía nunca agota lo que ilumina, impulsa el pensamiento a seguir avanzando: abre camino hacia el *concepto*, sin cerrarlo nunca de manera definitiva. Así, la formación filosófica aparece como un proceso continuo en el que cada concepto alcanzado se convierte en punto de partida para un nuevo recorrido. De ahí que la analogía no sea solo un recurso lógico, sino también una experiencia de alteridad y de

formación: enseña a reconocer lo común en lo distinto y lo distinto en lo común, posibilitando que el pensamiento (y con él, el mundo del sujeto) se transforme en un devenir constante.

La tercera parte del texto de García López, dedicada a *la división de la analogía*, despliega con detalle las diversas formas en que este recurso opera en la tradición escolástica. El autor identifica distintos tipos de analogía, sin embargo, no vamos a profundizar en ello, pero a propósito de tener como base a santo Tomás, haré algo muy propio de su estilo de escritura y es esquematizar jerárquicamente su división⁹:

1. Tipos de analogía

1.1. Analogía de desigualdad: En el plano real hay semejanza y en el plano *lógico* igualdad.

1.2. Analogía de lógica: No hay igualdad ni en el plano real ni en el lógico.

1.2.1. Analogía de atribución: (proporción simple) Relación directa.

1.2.1.1. Atribución Extrínseca

1.2.1.2. Atribución Intrínseca

1.2.2. Analogía de proporcionalidad (proporción compuesta): Semejanza de relaciones.

1.2.2.1. Propia, la relación es semejante en todos los casos.

1.2.2.2. Metafórica, cuando la relación es propia en un caso y traslaticia en otro.

Esta exposición, aunque de carácter técnico y clasificatorio, permite reconocer que la analogía no es unívoca ni homogénea, sino que admite diversas modulaciones según el tipo de relación que establece. Distinguiendo un primer analogado, aquel en el que el término se cumple de manera plena; y analogados secundarios, aquellos en los que el término se cumple

⁹ Este esquema recoge lo que santo Tomás logró incorporar desde Aristóteles y que posteriormente sirvió de fundamento para otros modos de aplicar la analogía. Las siguientes citas de santo Tomás son rescatadas desde García López para confirmar la división que se plasmó en el esquema: Respecto a la analogía de desigualdad y la analogía de atribución, extrínseca e intrínseca: *In I Sent, dist. 19, q. 5, a. 2, ad 1*. Respecto a la analogía de atribución y de proporcionalidad: *De Veritate, q. 2, a. 11 c.* y *De Veritate, q. 2, a. 3, a. 3, ad 4*. Respecto a la analogía de proporcionalidad propia y metafórica: *S.Th., I, q. 13, a. 3, ad 1*.

de manera derivada o metafórica. Esta jerarquía no es un defecto, sino la condición que hace posible la predicación analógica. Sin embargo, más que agotar su sentido en estas distinciones, interesa aquí retomar la analogía en un nivel más fundamental, como modo de pensamiento y como forma de relación con el mundo.

En santo Tomás, esta proporción o analogía se encuentra en todo el eje de su teoría del conocimiento: Conocer, dice Tomás, es “hacerse otro en cuanto a la forma, sin serlo en cuanto a la materia” (*De veritate*, q.1, a.1). La forma inteligible del objeto se actualiza en el entendimiento, que la recibe inmaterialmente. El conocimiento, por tanto, no es representación ni sustitución, sino presencia formal del objeto en el sujeto. Esta presencia es posible sólo porque entre ambos hay cierta semejanza: “Todo conocimiento se realiza en cuanto que lo conocido está de algún modo en el cognoscente, a saber, según, una semejanza”. (*In De Anima*, II, lect. 12, n. 377), es decir que comparte cualidades. En este sentido, la analogía aparece como el principio que garantiza la comunicabilidad del *ser*. El intelecto y la realidad no son idénticos, pero tampoco radicalmente extraños: se relacionan según una semejanza proporcional.

Esta apertura se funda en la inmaterialidad del conocimiento; el entendimiento, acto propio del alma, consiste en aprehender la forma sin la materia. “Esta idea nos lleva de nuevo a nuestro punto de partida, pero esta vez desde un punto de vista metafísico, pues si el conocimiento es un acto inmanente, es inmaterial”. (Verneaux, 1970, p. 42) Cuanto más inmaterial es una facultad, más capaz es de conocer. Por eso dice Tomás “Los cognoscentes se distinguen de los no cognoscentes en que estos no poseen más que su forma propia, mientras que el cognoscente es capaz de tener en sí la forma de otra cosa” (*S. Th.*, I, q.14, a.1; I, q.80, a.1; citado por Verneaux, 1970, p. 42). La inmaterialidad se convierte, así, en el grado de apertura del *ser* al ser del otro. “Un ser es tanto más cognoscible cuanto más puro e inmaterial es, y un ser es tanto más cognoscente cuanto más inmaterial es también” (Verneaux, 1970, p. 42). Aun así, estos dos planos no se corresponden directamente, pues lo más cognoscible puede no ser lo más cognoscible para nosotros. Esta postulación se refiere plenamente a la idea de Dios en cuanto ser omnisciente, del cual guardamos una relación metafísica de proporción como creación, y que por medio de esta relación podemos llegar a

conocer aspectos de él, mas no su totalidad. Este principio será la base ontológica de la analogía.

Desde aquí se comprende también la estructura de la predicación. Como ya se explicó, un término puede decirse de manera unívoca, equívoca o análoga. La analogía ocupa el lugar intermedio: mantiene una unidad de sentido sin suprimir la diferencia. Como señala García López, se trata de una semejanza imperfecta, en la que las cosas coinciden en parte y difieren en parte (García-López, 1974, p. 194). Entre las formas de analogía, la más relevante es la analogía de proporcionalidad, pues en ella no se comparan simplemente cosas, sino relaciones. Esta estructura permite comprender realidades que no son directamente equiparables, pero que guardan correspondencia en su modo de ser o de operar. Por ello, la analogía no solo organiza el lenguaje, sino que expresa una estructura de lo real.

Sobre esta base se puede abordar la relación entre Dios y las criaturas. Podemos conocer y nombrar a Dios porque existe una relación real desde la criatura hacia Él, y una relación intencional en nuestro pensamiento que se funda en la causalidad divina. En otras palabras, Dios no pertenece al mismo género que las criaturas, no comparte con ellas una forma común ni una especie común; sin embargo, las criaturas *proceden* de Él y lo *significan* imperfectamente. Es decir, Dios es el *ser* mismo, mientras que las criaturas participan del ser. Por eso, aunque no podamos predicar nada de manera *unívoca*, tampoco lo hacemos de modo puramente *equívoco*. Tomás de Aquino lo expresa con claridad: “Es imposible que algo se predique unívocamente de Dios y de una criatura [...] pero lo que se les atribuye en común no se predica de forma ambigua sino analógicamente” (*De Potentia*, q. 7, a. 7). La analogía es, así, la estructura metafísica que permite que un término humano (ser, bien, sabiduría) aunque no capture la esencia divina, sí la signifique conforme a la relación entre causa y efecto.

Esto implica que el lenguaje humano, aunque limitado, no es inútil respecto a Dios. La negación de la univocidad se fundamenta en que Dios es *su propio ser*, mientras que en la criatura el ser está recibido y participado (*De Potentia*, q. 7, a. 7, c.). “Pero esta misma distancia ontológica abre la posibilidad de un conocimiento proporcional: lo que afirmamos

de Dios lo afirmamos según la relación en la que “él precede” y la criatura le sigue” (*De Potentia*, q. 7, a. 7). Esta participación ontológica es la raíz de toda posibilidad de nombrar. Así, podemos llamarlo *bueno* porque participamos de un modo imperfecto de aquello que en Él es plenitud: “Lo que se afirma de Dios [...] se predica esencialmente de él, pero de las criaturas por la participación” (*De Potentia*, q. 7, a. 7, ad 2).

La diferencia ontológica es radical, pero no implica ruptura, sino relación. La criatura no es el *ser*, pero participa de él, y esta participación funda una relación de proporcionalidad. En este sentido, la analogía no es solo un recurso lingüístico, sino una estructura ontológica que expresa la relación entre causa y efecto. Podemos nombrar a Dios porque existe una relación real desde la criatura hacia Él, aunque esta relación no sea simétrica: “El creador está relacionado con la criatura como el amo con su siervo” (*De Trin.* v, 13; citado en *De Potentia*, q. 7, a. 8, s.c.). La relación real está del lado de la criatura (porque depende de Dios) y del lado de Dios solo hay una relación lógica o de razón, que no introduce cambio ni composición, es decir, que la relación “significa algo no como adherente a un sujeto, sino como pasar de él a otro” (*De Potentia*, q. 7, a. 8). Es decir: al decir “Dios es creador”, no añadimos nada a Dios, sino que nombramos desde la criatura su dependencia. Esto garantiza que, aunque Dios sea absolutamente simple e inmutable, el lenguaje puede referirse a Él sin comprometer su simplicidad.

De este modo, la analogía permite afirmar que el conocimiento de Dios es posible, aunque no exhaustivo. Lo que decimos de Él lo decimos según una proporción: en las criaturas encontramos de modo participado aquello que en Dios se da de manera plena. La analogía se convierte así en la condición de posibilidad de un conocimiento que, sin ser unívoco, tampoco es arbitrario. A partir de esto se pueden extraer dos consecuencias fundamentales. En primer lugar, la analogía aparece como un modo de conocimiento, pues permite comprender incluso aquello que excede nuestra experiencia inmediata, como Dios, en virtud de la relación proporcional que nos vincula con lo real. En segundo lugar, la analogía no es solo un modo de pensar, sino una condición ontológica: nuestra relación con el mundo y con lo que nos trasciende está estructurada analógicamente.

Por ello, la analogía no debe entenderse únicamente como un recurso didáctico o lógico, sino como el modo en que se articula la relación entre el ser humano, el mundo y Dios. En este horizonte, puede sugerirse (sin desarrollarlo aquí) que la analogía no solo describe el conocimiento, sino que remite a la estructura misma de la realidad, en la que todo se da como relación proporcional.

Conclusión

Este recorrido nos ha involucrado en un análisis de la analogía desde sus diferentes revelaciones, como apertura de sentido, como relación, como necesidad del lenguaje, como base metafísica, etc. Todas y cada una relacionada con el proceso del conocimiento, desde su actividad en el entendimiento hasta su concepción en el concepto. Como se dijo en un inicio, el pensamiento se presenta en el lenguaje y la analogía como recurso discursivo es una muestra apropiada de ello. Explicada desde los autores elegidos, evidencia el estado de la relación en la que nos encontramos en y con el mundo. La manera en que partimos desde lo más próximo, lo familiar, desde esa comprensión que permite al entendimiento generar su actividad para producir un conocimiento y expresarlo en un concepto. Como educadores que fundamentan la didáctica desde una ontología, saber este proceso permite trasladarlo como recurso que permita la comprensión y conocimiento de los conceptos, en este caso, filosóficos.

La filosofía, entendida como desarrollo histórico del espíritu, no se presenta como un saber cerrado, sino como un campo en permanente apertura que se robustece en la duda y en el movimiento del pensar. En ese sentido, tanto Kant como Hegel coinciden en que la formación filosófica exige un doble movimiento: por un lado, el ejercicio autónomo de la razón, y por otro, el encuentro con los contenidos ya elaborados por la tradición. Son dos momentos complementarios de un mismo proceso formativo.

A partir de esta tensión surge la necesidad de pensar las mediaciones que hacen posible el tránsito entre la experiencia del estudiante y el pensamiento conceptual. La didáctica de la

filosofía no puede reducirse a un conjunto de técnicas externas; como ya se evidencio, el *qué* se enseña antecede al *cómo* se enseña. En esta medida, aprender filosofía implica saber cómo enseñarla, en la medida en que el conocer del pensamiento conlleva la comprensión de sus modos de comunicación y formación. Así, estrategias didácticas como esta dejan de ser elementos lúdicos o accesorios para revelarse como expresiones del propio movimiento interno del pensamiento. La didáctica filosófica aparece entonces como una reflexión sobre condiciones de posibilidad del conocer mismo.

La analogía funciona aquí como el puente hacia un conocimiento que culmina en el concepto. Al capturar la esencia del objeto, es decir, desde su comprensión inicial, se activa la dinámica interna del conocer. Como sugiere Borges, el nombre no solo señala, sino que contiene la realidad:

“Si (como el griego afirma en el Cratilo)
El nombre es arquetipo de la cosa,
En las letras de rosa está la rosa
Y todo el Nilo en la palabra Nilo”. (Borges, 1969, *El Golem*)

El análisis desde Perelman evidenció que la analogía no solo facilita el saber, sino que articula el tránsito entre lo conocido y lo desconocido, abriendo sentido allí donde el concepto aún no se encuentra plenamente constituido. Su función no se agota en introducir contenidos, sino que acompaña el pensamiento en su despliegue. Parte de su potencia es su necesidad en la filosofía para expresar o explicar y pensar algo no determinado como se da en la ética, la metafísica y la teología. En efecto, se entienden los conceptos: libertad, amor, odio, Dios, etc., sin cerrar el concepto, se deja señalado (enseñado), pero se puede seguir ampliando.

Este carácter estructural de la analogía encuentra su fundamento más profundo en la ontología de Tomás de Aquino. En su pensamiento, conocer es un modo de participación en el ser. De ahí que el conocimiento solo sea posible en virtud de cierta proporción entre el intelecto y el mundo. La analogía expresa precisamente esta relación: el intelecto conoce por semejanza accediendo al ser de manera proporcional. Si el pensamiento humano puede

acceder incluso a aquello que lo excede radicalmente, es porque existe una proporción que lo vincula, y la analogía nombra precisamente ese vínculo. Así, la analogía no es un añadido al conocimiento, sino su condición de posibilidad. Es la mediación ontológica que permite el tránsito entre lo que se sabe y lo que no, entre lo finito y lo infinito, entre lo humano y lo divino.

La analogía es un entre, un puente, incluso para el concepto más distante: Dios, permitiendo que pueda ser pensado y nombrado analógicamente. Por ello, se puede afirmar que la analogía constituye una auténtica didáctica filosófica de la filosofía: un andamio que se fortalece en la medida en que alcanza su conocimiento. Este movimiento desde el mundo hacia los conceptos no debe entenderse como un simple paso que se abandona una vez alcanzado el concepto. Por el contrario, la analogía es un recurso inicial en la formación del pensamiento que no se agota en ese momento, sino que continúa operando en el propio proceso del conocer, deviene constantemente. Se alcanza un conocimiento y se regresa a él constantemente para seguir fortaleciéndolo. Es como aquella que aprende a cocinar mirando a otros, apoyándose en recetarios, consejos, pero que cada vez va mejorando su preparación. Incorpora más ingredientes, mejora la técnica de preparación, prueba y ajusta. A la final nunca hace el mismo plato, pero sí cada vez mejor y más suyo. Por ello, en el ámbito conceptual, la analogía sigue operando como horizonte que mantiene abierta la relación entre lo conocido y lo desconocido.

La formación filosófica encuentra aquí un terreno privilegiado, pues el pensamiento no se limita a reproducir contenidos “según una razón ajena” (KrV, A837/B865); así mismo, la analogía no transmite simplemente lo mismo ni dispersa en diferencias incommunicables, sino que configura un espacio intermedio donde el pensamiento puede moverse, explorar y producir sentido. Es decir, que la razón encuentra un campo indeterminado donde ejercitarse.

La analogía, es una didáctica filosófica. Es una didáctica que da posibilidades de mundo, así mismo como la filosofía presenta condiciones de posibilidad. La analogía permite abrir un mundo compartido que cada quien proyecta, que cada quien interpreta o significa. Todos compartimos un concepto, un mundo, aunque las interpretaciones varíen, permitiendo

conocer lo común en lo diverso y en lo diverso lo común. La analogía permite conceder ese equilibrio entre lo que hay y lo que puede ser. No solo te lleva a los conceptos, sino a la construcción de ellos. Es por ello, que la presente investigación ha buscado mostrar que la relación entre filosofía y filosofar no puede comprenderse como oposición, sino como una unidad dinámica en la que contenido y ejercicio del pensamiento se implican mutuamente.

Por supuesto que se necesita una predisposición, como se explicó en la aclaración conceptual, la voluntad orienta al entendimiento al querer conocer. Y bajo ese sentido podríamos apoyar que cualquier texto, no solo el filosófico, no conduce a nada si no hay un querer saber. No es como que la filosofía o el filosofar vayan uno antecedido del otro, sino que van juntos. Pero si se presentara primero la filosofía, podríamos acoplar el fragmento del poema de Antonio Machado “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (Machado, 2022, *Proverbios y cantares*), de este modo: Filósofo, no hay filosofía, se hace filosofía al filosofar. Pues entenderla, conocerla e interpretarla no dependerá solo de cómo se presente, sino de qué tan dispuestos están a querer saber. “Caminante, son tus huellas el camino, y nada más”. (Machado, 2022, *Proverbios y cantares*). El mundo mismo es una analogía de la filosofía, de eso ya muchos se dieron cuenta, todos los que navegan en el barco de la tradición no fueron ajenos a este mundo, no fueron ajenos a los problemas, tanto así que volvemos a ellos para revisar sus interpretaciones y sus métodos. Todos se dispusieron a querer saber.

La tesis que ha guiado esta investigación puede expresarse como sigue: la analogía, en tanto forma de pensamiento y medición ontológica, constituye una didáctica filosófica de la filosofía. La analogía permite establecer un vínculo con el pensamiento común con el filosófico. Su valor no restringe al ámbito de la enseñanza filosófica, sino que puede extenderse a otros campos del saber, en la medida en que expresa una estructura fundamental del conocer humano. El aprendizaje es intervenir en el sujeto, llevarlo desde su individualidad a lo universal, desde su experiencia a los conceptos.

Bibliografía

- Aquino, T. de. (1964). *Suma teológica* (Vol. 1, R. Suárez, Trad.; F. Muñiz, anot.; S. Ramírez, introd.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. de. (2016). *Cuestiones disputadas sobre la verdad* (Vol. 1, Á. L. González, J. F. Sellés & M. Í. Zorroza, Eds.). EUNSA.
- Aquino, T. de. (2001). *Suma de teología* (Vol. 1). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. de. (2010). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles* (C. A. Lértora Mendoza, Trad., ed. y est. prelim.). Ediciones Universidad de Navarra.
- Aquino, T. de. (1979). *Comentario al “Libro del alma” de Aristóteles* (M. C. Donadio Maggi de Gandolfi, Trad.; G. P. Blanco, Est. prelim.). Fundación Arche.
- Aquino, T. de. (1952). *Quaestiones disputatae de potentia Dei (On the power of God)* (English Dominican Fathers, Trans.; reprint of 1932 ed.). The Newman Press.
<https://isidore.co/aquinas/english/QDdePotentia.htm>
- Aquino, T. de. (2001). *Cuestiones disputadas sobre el alma* (E. Téllez Maqueo, Trad.). Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Aquino, T. de. (2002). *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo. Vol. I/1: El misterio de la Trinidad* (J. Cruz Cruz, Ed.). Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Aristóteles. (1978). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (2021). *De anima* (M. Boeri, Ed.). Colihue.
- Aristóteles. (s. f.). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, Trad.). En M. Candel (Ed.), Biblioteca de grandes pensadores: Aristóteles I (pp. 126–432). Gredos.
- Borges, J. L. (1969). *El otro, el mismo*. Emecé.
- Cerletti, A. (2013). Didáctica aleatoria de la filosofía: dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti & A. Coulo (Orgs.), *Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar* (pp. 15–32). Novedades Educativas.
- García-López, J. (1974). La analogía en general. *Anuario Filosófico*, 7, 193–223.
<https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/ca00296d-528e-4264-8c45ae91cfd6c25c/content>

- García Morente, M. (2005). *Lecciones preliminares de filosofía*. Ediciones Universales.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1927)
- Heidegger, M. (2015). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927). (Trabajo original publicado en 1951)
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos* (A. Ginzo, Trad. e introd.). Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1997/2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio* (R. Valls Plana, Ed., introd. y notas). Alianza Editorial.
- Hegel, G. W. F. (1994). *Creer y saber: O la filosofía de la reflexión de la subjetividad en todas sus formas, como filosofía de Kant, de Jacobi y de Fichte* (J. A. Díaz, Trad.). Grupo Editorial Norma. (Obra original publicada en 1802)
- Hoffmann, T. S. (1991). La forma absoluta: Modalidad, individualidad y el principio de la filosofía según Kant y Hegel (F. Forero, Trad.).
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* (M. Caimi, Trad.). Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kant, I. (1991). *Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765–1766* (X. Intxausti & A. Freire, Trans.; A. Freire, Introd. y notas). *Ágora*, 10, 131–152. Universidad de Santiago de Compostela.
<https://archive.org/details/aviso-de-i.-kant-sobre-la-orientacion-de-sus-lecciones-en-el-semestre-de-inviern/mode/1up?q=pensamientos>
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (E. O'Gorman, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A. (2022). *Campos de Castilla* (A. Valdés Guillermo, Ed.). Ediciones La Flámula.
- Market O. (1981). La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 2, 13.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF8181110013A>

- Neumann Soto, H. (2019). *Didascalía de la filosofía*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
https://www.academia.edu/44318762/Didascalía_de_la_Filosof%C3%ADa
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para nadie* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: Retórica y argumentación* (A. L. Gómez Gimeno, Trad.). Grupo Editorial Norma. (Obra original publicada en 1977).
- Platón. (1983). *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (J. Calonge, Trad.; J. L. Navarro & C. García Gual, Revs.). Editorial Gredos.
- Plotino. (1998). *Enéadas V–VI* (J. Igal, Trad.). Madrid: Editorial Gredos.
- Rilke, R. M. (1903). *Cartas a un joven poeta*, Carta I.
- Rousseau, J.-J. (1985). *Emilio o de la educación* (L. Aguirre Prado, Trad.; M. del Carmen Iglesias, Pról.). Editorial EDAF.
- Tovar González, L. (2022). Prólogo con coda. En M. Prada Dussán (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 7–26). Universidad Pedagógica Nacional.
- Verneaux, R. (1970). *Filosofía del hombre*. Editorial Herder.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía* (4.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.