

LOS RETOS DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN SACERDOTAL, UNA PRÁCTICA DOCENTE QUE DEBE POTENCIALIZARSE A LA LUZ DE LA NUEVA *RATIO FUNDAMENTALIS INSTITUTIONIS SACERDOTALIS*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia no ha parado la preocupación de la Iglesia por lograr una formación integral en los procesos formativos de los seminarios mayores con miras al ministerio sacerdotal. Ha sido una tarea ardua y constante que ha implicado una transformación de la Iglesia al ritmo de los cambios que se van generando en la historia, de forma que la Iglesia se sitúa o se repiensa en la realidad histórica de cada época con el fin de hacer parte de la construcción de esta.

La formación sacerdotal tal y como se concibe y desarrolla hoy en día, viene a consolidarse apenas con el Concilio de Trento (1545), celebrado en época de grandes convulsiones políticas, religiosas, académicas y científicas, en las que la Iglesia estaba retada a responder con altura en sus tareas pastorales. Esto hizo que fuera necesario volver la mirada sobre la formación que estaban recibiendo los clérigos de la época, lo cual condujo a “una reforma profunda, radical, capaz de revitalizar el panorama intelectual, cultural, moral, y espiritual de la Iglesia, que introdujera un orden en la lógica de la formación de los futuros ministros de aquella” (Hernández, 2010, p. 87). Fue así como el Concilio instó a la construcción de seminarios para la formación de los futuros presbíteros de la Iglesia.

En 1563 el Concilio de Trento pide formalmente, en el c. 18, en el decreto *Cum adolescentium aetas*, la creación de colegios seminarios en cada diócesis dedicados a la formación de los candidatos al sacerdocio. Estas directrices, en su esencia, fueron respetadas en el Concilio

Vaticano II (1962), que en el decreto *Optatam Totius* recomienda “una formación humanística y científica semejante a la que necesitan los jóvenes de su nación para iniciar los estudios superiores” (n.13), teniendo en cuenta los pensamientos de la tradición filosófica.

Unos años después del Concilio Vaticano II se consolidó la primer *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis*, en 1970, con una actualización en 1985, vigente hasta 2016, fecha en la que se elabora la nueva *Ratio*, y que fue actualizada a la realidad colombiana por la Conferencia Episcopal en 2020, mismo año de publicación de la *Ratio Nationalis*.

El presente ensayo pretende hacer una reflexión en torno a la importancia de la filosofía en la formación sacerdotal de los seminarios mayores de Colombia a la luz de la nueva *Ratio Institutionis Formationis Sacerdotalis*¹ (2016), la *Ratio Nationalis*² (2020), la comprensión del papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje en algunos pensadores de la tradición filosófica.

El ensayo está dividido en cuatro partes: la primera, el lugar de la filosofía en la comprensión y divulgación del mensaje de Jesús; la segunda, la importancia de la filosofía en la formación sacerdotal; la tercera, el papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía; la cuarta, algunos retos de la enseñanza de la filosofía en la formación sacerdotal a la luz de la *Ratio*.

1. El lugar de la filosofía en la comprensión y divulgación del mensaje de Jesús de Nazaret

¹ En adelante *RFIS*.

² En adelante *RN*.

Desde el siglo I la Iglesia ha tenido la preocupación por transmitir las verdades de la fe en un lenguaje sencillo y humano, siguiendo de esta manera, el ejemplo de Jesús. En efecto, Jesús recurrió a las costumbres propias de la época y al lenguaje cotidiano para develar las verdades eternas, es decir, las verdades del Reino de Dios. De esta forma Jesús puso las bases para la nueva doctrina que anunciaba una verdad que daría libertad a los hombres (Jn 8,31) y llevaría a comprender de manera diferente la realidad política, religiosa y cultural de la Palestina del siglo I. En este sentido afirmará Pagola (2013) “Jesús les hablará desde la vida [...pues] no sabe hablar sino desde la vida” (pp. 51-52), por eso sus discursos y enseñanzas eran comprensibles, admiradas y provocadoras.

Continuando con la verdad revelada por Jesús, la comunidad apostólica y, posteriormente, los padres de la Iglesia, tenían el encargo de vivirla, custodiarla, defenderla y transmitirla. Tarea nada fácil, pues debían actualizar el mensaje a las realidades o situaciones propias de la época y echar mano de las mediaciones del lenguaje de cada tiempo y lugar. En este sentido podemos situar a San Pablo en el Areópago de Atenas donde conversaba con algunos filósofos epicúreos y estoicos sobre la doctrina que enseñaba (Hch. 17,16-23). Este caso puntual revela la estrecha relación que se tejía entre la filosofía y la tarea misionera de la Iglesia, una relación en el campo del discurso que transmitían los primeros discípulos de Cristo.

En efecto, esta relación incluso la encontramos en el Evangelio de Juan, donde se encuentran palabras griegas como *logos* (sabiduría), término utilizado por filósofos griegos como Heráclito; o como *arché* (principio), término central en todos los filósofos presocráticos; este vocabulario visualiza grosso modo la presencia del pensamiento filosófico griego a la hora de consolidar en el cristianismo las verdades reveladas en la realidad histórica de su tiempo³.

³ Con este ejemplo de la utilización de palabras de lengua griega en las reflexiones cristianas, no se desconocen las demás realidades culturales, económicas, políticas y sociales que hacen que la cultura griega y el naciente

En este punto es necesario especificar la influencia de la filosofía en los padres de la Iglesia, quienes en la necesidad de defender la doctrina de la Iglesia de las constantes herejías (gnosticismo, arrianismo, nestorianismo, pelagianismo, monofisismo, entre otros), tuvieron que echar mano de los argumentos racionales y filosóficos de la época, es decir, fundamentaron un método teológico que, asistido por la filosofía, ayudó a los primeros cristianos a comprender la Revelación con su propio lenguaje. Dentro de este grupo de padres de la Iglesia se encuentran figuras como Atenágoras, Justino (denominado primer filósofo cristiano), Clemente de Alejandría, Orígenes, San Basilio y San Agustín.

Sus reflexiones fueron tan importantes, que alrededor de la comprensión de la tarea evangelizadora de la Iglesia surgen dos escuelas teológicas en oriente, la de Alejandría y la de Antioquía, que teniendo acceso a las grandes bibliotecas e incluso siendo directores de estas, como es el caso de Clemente de Alejandría y Orígenes en Alejandría, iluminaban la reflexión teológica con conceptos filosóficos griegos. Los padres de la Iglesia tuvieron tanta incidencia en el primitivo cristianismo que “de hecho, en todas las épocas posteriores en las que se produce una decadencia de la teología se buscará, entre otros remedios fundamentales, la vuelta a los padres de la Iglesia” (Belda, 2010, p. 25), porque su argumentación en el quehacer teológico siempre ha sido vigente y su comprensión racional de la fe es de un valor inimaginable. Sobre los padres de la Iglesia Belda (2010) afirma:

[...] comenzaron un diálogo fecundo con los filósofos antiguos: tuvo lugar el encuentro entre Fe y Razón, entre cristianismo y filosofía clásica [...] ante dichas filosofías, los padres no tuvieron miedo en reconocer tanto los elementos comunes como las diferencias que presentaban con la revelación.

cristianismo se vayan involucrando. Esto significa que el cristianismo haya hecho un uso instrumental de las palabras griegas, pues lo que hay es una mezcla de culturas, hay una apropiación de una forma de pensamiento que era similar.

[...] Fueron capaces de sacar a la luz lo que todavía permanecía implícito en el pensamiento de los grandes filósofos antiguos, los cuales habían mostrado cómo la razón, liberada de las ataduras externas, podía salir del callejón ciego de los mitos, para abrirse plenamente a la trascendencia; una razón purificada y recta era capaz de llegar a los niveles más altos de la reflexión, dando un fundamento sólido a la percepción del ser, de lo trascendente y de lo absoluto. Justamente aquí reside la gran novedad alcanzada por los Padres: ellos acogieron plenamente la razón abierta a lo absoluto y en ella incorporaron la riqueza de la Revelación. (p. 26-27)

Como vemos en la cita, Belda (2010) resalta que desde los comienzos del cristianismo la Iglesia se repiensa a la altura de la historia con las exigencias que esta le propone y sin temores hacia la filosofía, pues es evidente que los padres reconocen en esta disciplina un valor y una riqueza profunda para llevar a cabo la misión encomendada. Esto de alguna manera hace pensar que la formación filosófica no se puede infravalorar y menos desaprovechar, por el contrario, tal como lo hicieron los padres de la Iglesia, hay que ennoblecer el valor teórico y práctico que tiene la filosofía para la comprensión de las verdades de la fe, como de igual manera para posibilitar un diálogo interdisciplinar con la cultura actual, con las otras ciencias del conocimiento e inclusive con otro tipo de experiencia religiosas no cristianas.

Continuando con el rumbo de la historia y tras la búsqueda de situar la importancia de la filosofía en la formación de los sacerdotes para la Iglesia y en ella para traspasar las fronteras del anquilosamiento dogmático, es indispensable reconocer la necesidad de la actualización del dogma y el mensaje evangélico de manera argumentativa, propositiva y práctica, pues “la apropiación crítica de la cultura permite la construcción de una conciencia social marcada” (Pinto y Nieto, 2020, p. 50) que posibilita el diálogo entre las verdades de fe y las necesidades de la Iglesia inmersa en los contextos y en la historia. De esta manera lo comprendió San Agustín quien, en la búsqueda de **la verdad**, conquista que hace tanto del saber filosófico y teológico, aprendió así a establecer

puentes entre estos dos en su opción de vida cristiana, pues “San Agustín escuchó la fe, pero no exaltó menos a la razón, dando a cada cual su propio primado o de tiempo o de importancia” (Belda, 2010, p. 36).

Estas razones le valieron para ahondar y profundizar desde las categorías filosóficas neoplatónicas la comprensión de las verdades de la fe, mediante los principios de la razón y el análisis metódico de estos, con el propósito de fundamentar teóricamente la revelación y consolidar de algún modo una filosofía cristiana, no comprendida esta desde el objeto formal de la filosofía, la razón, sino en el sentido de que muchos cristianos siendo filósofos ayudaron a comprender lo que creían (Fraile, 1966).

En este sentido se puede afirmar que poco a poco la filosofía va cobrando valor en la vida de la Iglesia y en la formación de los futuros sacerdotes; por eso se comenzaron a crear escuelas de formación al estilo de las que organizó San Agustín, al estilo monacal, con una formación categórica en las artes liberales y en el estudio de la filosofía, no por su valor meramente “propedéutica, como una disposición para llegar al cristianismo, sino también subsidiario e instrumental, para la explicación y defensa de la fe” (Fraile, 1966, p. 57).

De allí que tomen impulso las escuelas catequéticas y episcopales, en las que se formaban los laicos y los futuros sacerdotes, pues en la medida en que iba creciendo el número de cristianos, era necesario tener quién los instruyera. Estas experiencias se convirtieron así en “el primer ensayo de importancia en cuanto a proveer a los clérigos de un centro de formación; es el punto de partida de cuanto se hizo en este terreno hasta el Concilio de Trento” (Hernández, 2010, p. 78).

Estas primeras experiencias formativas de los clérigos van a despuntar, de manera más concreta, en el siglo XII con la escolástica, entendida como “doctrina enseñada en las escuelas, con cursos regulares, maestros fijos, distribución de materias, y con un método en que entran

combinadas la fe y la razón” (Fraile, 1966, p. 271). Estas escuelas echaron mano, tal como lo estaba haciendo el pensamiento naciente del renacimiento, de la riqueza cultural de la filosofía griega, especialmente de Aristóteles y, como lo hizo san Agustín, del platonismo. Pensamientos que fueron acogidos por Santo Tomás, uno de los filósofos cristianos más sistemático.

El Aquinate buscó una sana relación entre la filosofía y la teología, reconociendo en cada una de ellas su objeto de estudio y por ende su autonomía, que les permite enriquecerse mutuamente. En este sentido afirma Fraile (1966) la teología toma de “la filosofía sus procedimientos racionales, demostrativos, y se enriquece con la aportación de numerosos datos científicos que no se encuentran en la revelación. Todo ello le sirve a la teología para explicar, penetrar y profundizar [...]” (p. 821) las verdades reveladas.

A las puertas del Renacimiento, el Humanismo, que era la ciencia moderna, desafía a la Iglesia, pues la visión antropocéntrica comienza a desplazar al teocentrismo católico, y el hombre comienza a explorar nuevas formas de comprenderse a sí mismo, al mundo y a Dios. A este proceso histórico hay que sumarle más adelante la Reforma Protestante, liderada por Lutero (1517), que con sus noventa y cinco tesis sacudieron el piso firme del catolicismo que venía sintiéndose cómodo y tranquilo; esta divulgación hecha por Lutero le procuraron una nueva reacción frente al tipo de formación que el nuevo clero estaba recibiendo.

Unos pocos años después de la reforma luterana se dio la calvinista en Francia con Juan Calvino, quien promulgaba la doctrina de la predestinación, la justificación por la fe y la Sagrada Escritura como única fuente de la revelación. Estas reformas recordaban a la Iglesia las primeras herejías al inicio del cristianismo, y le inducían nuevamente a hacer una reflexión profunda sobre sí misma y sobre su tarea misionera. Fruto de esta reflexión, se concluyó que se debía dar prioridad a la formación del clero pues la renovación eclesial dependía de qué tan bien preparados estaban

los clérigos para afrontar los desafíos del cambio de época. Es así como en respuesta a las reformas protestante aparece la contra reforma católica con el Concilio de Trento (1545-1563) y por medio del Decreto *Cum adolescentium aetas*, del 15 de julio de 1563, se anunció el nacimiento de los seminarios conciliares.

El Concilio de Trento va a tomar en cuenta las experiencias de las escuelas monacales, preconciliares, que desde el tiempo de San Agustín se habían convertido en el vehículo para fortalecer la formación de los clérigos. Dentro de estas experiencias se encuentran las escuelas de San Juan de Ávila y San Ignacio de Loyola, que con una formación integral contribuían a la revitalización del cristianismo. Esto promovió “una elevación del pensamiento [en el clero] como pocas veces se había hecho en la historia de la humanidad” (De la Cierva, 1997, p. 29), que era necesaria para emprender una verdadera renovación eclesial.

La filosofía, aunque no se hace tan notoria en el concilio de Trento, sigue teniendo importancia dentro de la reforma eclesial, porque con el Renacimiento y el Humanismo se buscó volver a las fuentes del pensamiento filosófico de los clásicos griegos, ejercicio que de alguna manera ya había hecho la Iglesia por medio de Agustín y Tomás de Aquino en la consolidación de una posible filosofía cristiana; por eso el Concilio recomendará volver la mirada especialmente a la filosofía tomista. Todo esto estaba en perspectiva de la nueva Iglesia naciente, entendiendo “nueva” en el sentido de repensarse y procurar un diálogo abierto con la realidad y reconociendo como protagonistas de la renovación al clero, pero no cualquier tipo de clero, sino al clero bien formado. Este mismo espíritu lo retomó el Concilio Vaticano II, que a través los decretos *Optatam Totius* y *Presbyterorum Ordinis*, configuró el compendio del ideal de sacerdote. En el primer decreto del Vaticano II, que se ha nombrado anteriormente, va insistir en la necesidad de la filosofía:

Las disciplinas filosóficas hay que enseñarlas de suerte que los alumnos se vean como llevados de la mano ante todo a un conocimiento sólido y coherente del hombre, del mundo y de Dios apoyados en el patrimonio filosófico siempre válido, teniendo también en cuenta las investigaciones filosóficas de los tiempos modernos sobre todo las que influyen más en la propia nación, y del progreso más reciente de las ciencias, de forma que los alumnos, bien conocida la índole de la época presente, se preparen oportunamente para el diálogo con los hombres de su tiempo (O.T. n. 15).

La cita de este documento del Concilio Vaticano II, permite descubrir tres elementos importantes, que indican el valor de la presencia de la filosofía en la formación sacerdotal. En primer lugar, el Concilio reconoce la filosofía como un patrimonio actual y vigente, que requiere ser conocido por su validez en cada una de las épocas de la historia. En un segundo momento, los padres conciliares, no contentos con resaltar el valor de la filosofía, piden apertura al pensamiento racional-filosófico moderno; es un momento profundo desde el punto de vista que se vea, porque la Iglesia está posibilitando el verdadero *aggiornamento*, es decir, una verdadera inserción en la realidad histórica del momento. El tercer elemento, no menos importante, el diálogo. Un diálogo que de alguna manera se separa del dogmatismo impositivo, para darle apertura a la experiencia humana de la construcción común del conocimiento a través de la conquista de la verdad, tarea en la que todos se hacen protagonistas pues comparten la misma historia y están llamados a construirla juntos.

En este mismo sentido, la exhortación apostólica pos-conciliar *Pastores Dabo Bovis* (1992), hace una lectura amplia de la forma de comprender la importancia de la filosofía en la formación sacerdotal, al afirmar: “un momento esencial de la formación intelectual es el estudio de la filosofía, que lleva a un conocimiento y a una interpretación más profundos de la persona, de su libertad, de sus relaciones con el mundo y con Dios” (n. 52). También, Juan Pablo II, en la *Fides et Ratio*, destaca a la filosofía como aquella “que contribuye directamente a formular la pregunta

sobre el sentido de la vida y a trazar la respuesta: ésta, en efecto, se configura como una de las tareas más nobles de la humanidad” (n. 3).

Esta reflexión sobre el lugar de la filosofía en la historia de la Iglesia evidencia que no es fortuita la promulgación de dos *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis* (RFIS), una el 6 de enero de 1970 y otra, la más reciente, el 8 de diciembre de 2016. Esta última invita a propiciar espacios de formación integral en los que se generen verdaderos procesos de formación en todas las dimensiones del hombre (humana, intelectual, espiritual, pastoral), tomando como base la realidad de cada Conferencia Episcopal y dando libertad en la elaboración de pensum, que de por sí ya es novedad. La constitución de la formación como escuela sacerdotal, propicia la comprensión de la educación como un fenómeno en constante mutación, ya que su génesis no parte del idealismo propio de la *paideia* griega, sino del devenir de un mestizaje social, cultural, religioso, político, que tras la búsqueda de su identidad y estabilidad, trajo consigo el caos propio de todos los procesos de transición que vive el ser humano” (Nieto y Pérez, 2020, p. 86). La actualización de este documento la hizo la Conferencia Episcopal Colombiana durante el año 2019 y culmina con la publicación de la nueva *Ratio Nationalis* (RN) en el 2020. Ahora le corresponde a cada uno de los seminarios del país la aplicación de acuerdo con sus realidades particulares.

En este sentido de actualización se genera un espacio para hacer una reflexión y una comprensión sobre la importancia de la formación racional-filosófica en la vida de los futuros sacerdotes en Colombia, ya que “la situación actual, marcada por el pluralismo, el subjetivismo, el relativismo, por los nuevos desafíos provocados por los descubrimientos científicos y tecnológicos, exige un excelente nivel de formación intelectual” (RN, 2020, n. 162), que responda a la realidad actual y les posibilite a los futuros sacerdotes, como pastores, un diálogo con ella.

2. La importancia de la filosofía en la formación sacerdotal

Luego de poner de manifiesto la importancia de la filosofía en la vida de la Iglesia y de situar la *RFIS* (2016) y la *RN* (2020), es ineludible pensar cómo esta *Ratio* actualizada y aterrizada en la realidad actual de Colombia se puede llevar a las aulas de clase, teniendo en cuenta el valor cultural de la filosofía y el aporte humanístico a la formación integral del sacerdote como persona y como pastor luego de la ordenación sacerdotal.

Con este espíritu el presente apartado busca situar y valorar de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, en el contexto de la formación de los seminarios en Colombia, como una práctica formativa que debe actualizarse y proyectarse. No se trata por tanto de traer datos estadísticos, sino de hacer una reflexión concienzuda con argumentos teóricos sobre la relevancia que cobra hoy la educación filosófica en la formación sacerdotal como una didáctica que proporciona sentido al ministerio y orienta la estructura propia de la formación fundamental de los candidatos al orden de los diáconos y presbíteros (Nieto, 2017).

En ocasiones se le puede llegar a quitar valor a esta formación filosófica, al asumirla como un apéndice en el proceso académico del seminario, por eso no debe extrañarse “que, cuando los alumnos comienzan a cursar los estudios eclesiásticos, se pregunten por qué tienen que estudiar filosofía cuando lo que ellos quieren es ser sacerdotes” (Conesa, 2016, p. 333). Es una pregunta que tal vez inquiete a muchos cuando se comprende el sacerdocio solamente desde la perspectiva de la celebración de los sacramentos y la transmisión fundamentalista de la Palabra de Dios, en el sentido del rito y de los signos externos, que en muchas ocasiones son incomprensibles para quien no se pregunta con profundidad sobre su significado real.

Pero el ministerio sacerdotal va más más allá, busca comprender desde la razón el ser del sacerdote como persona humana, llamado a desarrollar distintas tareas dentro de una comunidad; también, trata de comprender las realidades trascendentales (metafísicas de la fe) con los principios de la razón; de igual manera se deja seducir por la búsqueda de la verdad como una realidad connatural a su humanidad; por si fuera poco, tiene el reto de leer y ayudar a los demás a leer los signos de los tiempos en coherencia con la misión profética de su ministerio; y el sacerdote, finalmente, como pastor tiene el deber de ser constructor de una nueva sociedad, es decir, tiene injerencia en ambientes sociales, culturales, políticos, económicos y espirituales, por lo cual esta debe “establecer las condiciones para que sus protagonistas se construyan como intelectuales transformativos (Nieto y Santamaría-Rodríguez, 2020, p. 3).

Desde estas perspectivas, es importante visualizar que la formación sacerdotal es más compleja que la iniciación y desarrollo de ciertos ritos, pues cada vez se hace más necesario recuperar espacios de reflexión mediados por los saberes de las ciencias humanas, como la filosofía, por lo cual el ministro ordenado consolida la capacidad de realizar una hermenéutica de las realidades temporales (Pérez, et, al, 2019; Pérez, et, al, 2020) a fin de intervenir en estas como parte de la construcción del Proyecto del Reino como pedagogía comunitaria (Nieto y Pinto, 2017; Nieto y Pinto, 2018).

Partiendo de la necesidad de que el sacerdote sea un hombre de sabiduría, se puede situar la función de la filosofía en su formación, pues esta es conceptualizada como el amor a la sabiduría y como disciplina que está dirigida al saber. De ahí que se deduzca que la formación filosófica en el seminario es un espacio privilegiado para que el futuro sacerdote pueda aprender a abordar y a problematizar los diferentes asuntos que surgen en su realidad histórica; en otras palabras, el

sacerdote, en la búsqueda por comprenderse a sí mismo y su entorno, se convertirá en un verdadero hermeneuta de los problemas de la realidad histórica a la que pertenece.

Ahora bien, si entendemos a la filosofía tal y como se concibe hoy en día en los distintos ámbitos de la escolaridad, tendremos que verla como un amor a la sabiduría que implica aprender a pensar, entendiendo acá este “pensar”, como una forma reposada de acercarse a los fenómenos y de analizarlos detallada y críticamente.

Precisamente si se comprende a la filosofía como amor a la sabiduría y como un acto que implica un pensamiento complejo, y una ruta que lleva hacia dicho pensamiento, quien filosofa está en una actitud hermenéutica hacia la realidad contextual y existencial del hombre⁴. Frente a lo expuesto, se deduce que la formación filosófica debe consolidarse en el seminario como el arte de saber preguntar, argumentar y construir pensamiento desde los contextos reales a los que el hombre se ve abocado en la cotidianidad, a través de fundamentos teóricos que ayuden a su comprensión.

Ahora bien, es importante reconocer que aprender a pensar mejor no se alcanza solo con la atención a exposiciones magistrales de ciertas lecciones o doctrinas del pensamiento filosófico, como tampoco con la repetición memorística del pensamiento de otros; en definitiva, aprender a pensar mejor no se trata de llenarse de contenidos teóricos que a la larga no tienen ninguna funcionalidad, pues como afirma Montaigne (2008): “[...] así como las plantas se ahogan por demasiada agua, y las lámparas por exceso de aceite, también demasiado estudio y materia afectan la actividad del espíritu” (p. 5). Montaigne (2008) hace una crítica a la saturación de información en la educación, pues así se ahoga el conocimiento y se termina impidiendo el paso hacia la verdad.

⁴ Aquí vale la pena resaltar que estos temas, así como otros también los encontramos en la pastoral del sacerdote, lo que ya inmediatamente revela una afinidad entre el ejercicio filosófico y el ejercicio pastoral que se viene pensado, consolidando y transformando desde hace mucho tiempo dentro de la Iglesia.

Esta postura de Montaigne indica que la educación filosófica es una constante provocación al conocimiento, que traspasa el pensamiento construido por otros para dar paso a la reflexión personal, y de esta manera dimensionar el aprendizaje en una doble tarea “enseñar filosofía [...] y [...] enseñar a filosofar” (Gómez, 2003, pp. 17-18).

Estas perspectivas indican ya un camino hacia la reflexión sobre la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el seminario, pues se trata de incitar a los seminaristas “a que comiencen a pensar por sí mismos [por eso] Deben ayudar[se] a introducirse en los dificultosos planteamientos filosóficos” (Gómez, 2003, pp. 22-23). Esta tarea se logra en la medida en que se problematiza la realidad a la luz de los textos de los diferentes pensadores. En definitiva, parafraseando a Kant (1784), en el texto *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*, se trata de ayudar al estudiante a atreverse a pensar por sí mismo, a lograr situarse frente a la realidad con sentido crítico y autonomía.

3. El papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la formación sacerdotal

Santo Tomás de Aquino define la enseñanza como aquella que tiene la tarea de “producir ciencia en el otro. Y el entendimiento es el sujeto de la ciencia” (Suma Teológica, I, q.11, a.1, sc.4). En el caso de aprender a filosofar esto significa que la ciencia o la verdad es una conquista que hace el hombre por medio de las facultades de la razón, pero que es necesario el acompañamiento del maestro para que este, siendo ya un hombre de ciencia, ayude a su discípulo a encaminarse hacia la conquista del conocimiento. En otras palabras, el maestro se convierte en un provocador e incitador del conocimiento, por eso adquiere valor su vocación, pues [...] un hombre puede llamarse con verdad verdadero maestro, que enseña la verdad e ilumina la mente, no porque infunda la luz de la razón, sino porque coadyuva a la luz de la razón para conducirla a la perfección de la ciencia. (Suma Teológica, I, q.11, a.1, sc. 9, ad. 9.)

De allí que para el Aquinate solo un hombre de ciencia es capaz de enseñar a otro, ya que la mente humana necesita de la enseñanza del otro (Suma Teológica, I, q.11, a.1, sc. 5.) pues aunque el hombre desde su propia naturaleza tiende hacia el conocimiento, como lo afirma Aristóteles en el libro I de la *Metafísica* “todos los hombres tienen naturalmente del deseo de saber” (Aristóteles, 2008), requiere de alguien que le ayude a encontrar el mejor camino para llegar a él; precisamente el maestro como hombre de ciencia es el indicado de hacerlo, de allí la necesidad de un motor que por medio de la enseñanza, lo conduzca al acto, “[...] Luego el maestro estimula el conocimiento para que se aprenda lo que enseña, como un motor esencial que hace pasar de potencia a acto” (Suma Teológica, I, q.11, a.1, sc. 12, ra. 12).

En lo expuesto por Santo Tomás sobre el papel del maestro en la formación, se ponen de manifiesto los dos agentes de la enseñanza-aprendizaje, el docente y el estudiante, a quienes hay que situar en sus contextos, pues de allí van a brotar los principales problemas a indagar y el verdadero conocimiento.

Los dos agentes de la enseñanza-aprendizaje puestos en contexto evidencian que “la enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde al mundo actual” (Gómez, 2003. p. 20). Esto implica mostrar cómo el pensamiento filosófico, sin importar la época en que se origina, le dice algo concreto al hombre contemporáneo. En definitiva, la tarea del docente es la de potencializar al estudiante para que este pueda seguir construyendo conocimiento desde lo que otros ya han indagado.

En la enseñanza de la filosofía se recurre al pensamiento de distintos filósofos de la tradición, con el propósito de consolidar en los estudiantes un piso epistemológico con el que luego se pone en marcha, con sus propias habilidades racionales, hacia la conquista de nuevos

conocimientos. Por tanto, acercarse al pensamiento de los grandes filósofos no implica solamente la lectura del texto, sino que da lugar a un diálogo con los mismos pensadores. En este diálogo, el profesor funge como mediador, es decir, guía al estudiante para que este se acerque sin prejuicios a los textos de la filosofía. El propósito es que el estudiante genere un diálogo crítico con el texto, es decir, se sitúe frente al texto no como una verdad absoluta, sino una verdad en construcción en la cual él se hace partícipe. Esta perspectiva dialógica permitirá que el estudiante mejore sus capacidades comprensivas, interpretativas y argumentativas.

En la construcción del conocimiento los estudiantes están llamados, entonces, a generar un diálogo productivo entre la tradición filosofía y su realidad contextual, lo cual implica:

[...] las características más relevantes de una actitud filosófica: el afán de preguntarlo todo y someter a permanente examen todas nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones; la insistencia permanente en la búsqueda de las mejores razones para lo que decimos, sentimos o pensamos; la sensibilidad permanente hacia el lenguaje y sus diversos usos; o a la permanente sospecha que nos lleva a considerar en cada una de nuestras proposiciones sus presupuestos más profundos y sus consecuencias más remotas. (Pineda, 2004 , p.130)

Estas actitudes de preguntar, examinar, buscar razones, sensibilizarse por el lenguaje y sospechar, ayudan a reconocer el quehacer de los profesores de las cátedras de filosofía en los seminarios, ya que estas llevan consigo un sentido práctico de la filosofía a la hora de actualizarse en situaciones reales de la existencia de los estudiantes. Por eso para los estudiantes en formación con miras al sacerdocio no debe ser ajeno al aprender a preguntar, pues el seminarista es un hombre que debe mostrarse “como un gran cuestionador y un gran buscador, de modo que renunciar a preguntar y buscar sería desertar de lo que le hace propiamente humano” (Conesa, 2016, p. 335).

La labor del docente, entonces, en tanto labor que está a la altura de la época y que implica que el estudiante logre relacionar el quehacer filosófico con esa época, debe tomar conciencia de

la necesidad que tienen los estudiantes de aprender a preguntarle a los textos. En este sentido, recobra valor la labor del maestro como hombre de ciencia, pues tiene en sus manos la responsabilidad de romper los mitos y los prejuicios que tienen los estudiantes frente al pensamiento filosófico de algunos autores, y generar en ellos un tipo de confianza en sus propias capacidades para construir nuevos conocimientos.

Por eso es importante que el formador de los futuros sacerdotes tenga en cuenta “que no sirve para nada llenar la cabeza de los estudiantes de información y conocimientos, porque lo que importa es desarrollar su capacidad de pensar con independencia y obrar bien” (Montaigne, 2008, p. 3). Esta perspectiva de Montaigne (2008) busca situar el papel del docente en la formación de sus estudiantes como una relación inseparable entre la teoría y la práctica, es decir, la verdadera enseñanza de un maestro es la enseñanza que parte de la vida y se pone en función de la vida.

Lo anteriormente descrito desde la perspectiva de Montaigne (2008) hace pensar en la formación sacerdotal como el espacio donde se conjuga el aprendizaje desde la vida por medio de los fundamentos epistemológicos del pensamiento filosófico tradicional. El aprendizaje es entonces un proceso integral que comprende al hombre como proyecto, es decir, como alguien que puede descubrirse a sí mismo como conquistador de su independencia racional y responsable con su forma de actuar.

De allí que sea importante tener en cuenta la exhortación que Montaigne propone al cuestionar la forma de enseñar de los docentes, porque fácilmente se puede caer en la tentación de quedarse con lo superficial, es decir, “llenar la memoria y dejarnos el entendimiento y la conciencia vacía [pues] nuestros maestros van recogiendo la ciencia de los libros, y apenas la ponen en la punta de los labios para descargarla y lanzarla al viento” (Montaigne, 2008, p. 7). En verdad aquí de lo que se trata es de discernir cómo aprenden los estudiantes y qué es lo que realmente necesitan

en el proceso de aprendizaje; esta tarea le exige, entonces, al maestro tener tacto al momento de provocar e incitar al estudiante a aprender no solamente contenidos teóricos, sino también a propiciar apuestas prácticas en su realidad histórica. Al respecto Montaigne (2008) exhorta:

Yo quisiera que el maestro [...] desde el primer momento, según el alcance espiritual del discípulo, comenzase a mostrarle las cosas, haciéndoselas gustar, escoger y discernir por sí mismo a veces mostrándole el camino y a veces dejándolo en libertad de buscarlo. Tampoco quiero que el maestro sea el único que invente y hable. Es necesario que oiga a su discípulo hablar a su vez, Sócrates, y más tarde Arquesilao, lo hacían hablar primero y después ellos. [...] que el maestro pregunte a su discípulo no sólo las palabras de la lección, sino el sentido y la sustancia; y que juzgue del provecho que ha logrado, no por lo que el alumno tenga en la memoria, sino por su conducta. (pp. 18-19)

Por tanto, se puede decir que entre el aprender a pensar mejor de Gómez y el aprender para hacerse mejor en su conducta de Montaigne, se evidencia la tarea que tiene el docente de filosofía en el seminario, pues se trata de generar en los estudiantes la comprensión de la filosofía como una práctica humana que les permite pensar por sí mismos, de manera autónoma. En otras palabras, y haciendo una validación con el pensamiento kantiano, se trata de dejar la condición de menor de edad (no pensar por sí mismo) para asumir la responsabilidad de la edad adulta (pensar por sí mismo).

La enseñanza-aprendizaje de la filosofía implica una comprensión del hombre como sujeto en construcción, por eso la educación que este reciba debe contener un sentido proyectivo en “la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad [en este sentido] el pleno desarrollo de la personalidad particular se identifica con las aspiraciones de la humanidad como un todo y como el ideal del progreso” (Dewey, 2004, pp. 88-89).

Esta perspectiva de Dewey permite deducir que si se reconoce la enseñanza-aprendizaje de la filosofía como una práctica humana en la que se proyecta el hombre en su integralidad con

relación a los otros, se va a generar un proyecto participado de humanidad y una construcción común de un nuevo tipo de sociedad. En otras palabras, se trata de evidenciar la necesidad de docentes que apuesten por la construcción de nuevos sujetos particulares por su individualidad, pero a la vez, sujetos proyectados y comprometidos con transformación social de sus contextos.

Lo mencionado anteriormente ayuda a comprender que dentro de la enseñanza de la filosofía es importante que los estudiantes del seminario tomen conciencia de su dimensión social y de la importancia de esta en la proyección de su propia realización pastoral. Lo que se busca es “encontrar soluciones útiles a problemáticas cotidianas” (Civarolo, 2011, p. 119). Se trata, por tanto, de un eslabón importante para la formación del futuro sacerdote, porque su incidencia en la vida de la sociedad le hace parte de su construcción, pues como hombre de sabiduría y maduro en su humanidad (íntegro) puede proyectar desde su trabajo pastoral un nuevo tipo de sociedad en el que, a través del diálogo, se suscite la responsabilidad de todos en la cimentación de comunidades participativas que buscan ideales comunes. De esta manera podríamos validar la actualidad de la enseñanza de la filosofía como una práctica reflexiva que se pone al servicio de la vida.

4. Los retos de la enseñanza de la filosofía en la formación sacerdotal a la luz de la *Ratio*

En este cuarto apartado es importante reflexionar sobre los principales retos que tiene el docente como acompañante de los procesos formativos en filosofía, con el fin de procurar evitar ciertas problemáticas que afectan las prácticas docentes en el aula. Estas posibles equivocaciones se han venido mostrando a lo largo del escrito y las rememoro a continuación, para luego presentar los principales retos que tiene la enseñanza de la filosofía en la formación sacerdotal.

Una de las principales dificultades que se encuentran en la formación filosófica es la visión memorística a la que se han acostumbrado los docentes y han acostumbrado a los estudiantes, esta

práctica ha limitado la comprensión positiva del quehacer filosófico. Este primer problema conduce directamente al segundo, una formación descontextualizada, pues se ha olvidado los contextos de donde surgen los estudiantes y sus vocaciones a la vida sacerdotal.

También se puede encontrar que a algunos formadores les hace falta apropiarse mejor de métodos pedagógicos de enseñanza que dinamicen los diferentes procesos formativos, pues en ocasiones no basta con tener conocimientos si estos no se saben transmitir. De igual manera es importante que los estudiantes cultiven durante su etapa de formación filosófica cuatro habilidades básicas: el análisis, la comprensión, la argumentación y la escritura.

Frente a estas realidades urge la necesidad de hacer apuestas por una práctica educativa de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la que, teniendo en cuenta las directrices de la *RFIS* y la *RN*, se promuevan nuevos desafíos en los procesos de formación de los futuros sacerdotes. A continuación, se presentarán algunos de estos desafíos para tener en cuenta en la formación filosófica para los estudiantes de los seminarios mayores en la etapa discipular⁵.

4.1 Una vocación del contexto y para el contexto

Este primer reto en la formación de los futuros sacerdotes debe ser situado en los diferentes contextos en los que viven los candidatos al ministerio sacerdotal desde la dimensión social-comunitaria, pues como lo plantea la *RFIS* (2016), tal “vocación [sacerdotal] es descubierta y acogida en el seno de una comunidad, se forma en el seminario en comunidad [para que] mediante la ordenación se ponga al servicio de una comunidad concreta” (n. 3).

⁵ Nuevo nombre con el que *RFIS* y *RN* denominan la etapa de estudios filosóficos.

Es importante, entonces, reconocer que los jóvenes son fruto de contextos históricos, por lo que pueden identificar más fácilmente las necesidades reales de sus comunidades⁶, asunto que en muchas ocasiones los formadores pueden desconocer. De allí que sea importante que en cada diócesis particular se tengan en cuenta los contextos de donde provienen los jóvenes seminaristas ya que “estos factores [influyen] en su manera de ser, pensar y actuar” (*RFIS*, 2015, n. 10).

Esta comprensión debe llevar a revisar la forma como se han venido presentando las diferentes propuestas curriculares, pues no es un secreto que muchos formadores siguen orientando los diferentes espacios académicos con contenidos “trillados” y “poco sugerentes” para las circunstancias actuales a las que están abocados el mundo y la Iglesia. Esta realidad no es ajena a muchos y pone en evidencia la segunda falencia que ha propuesto al comenzar la cuarta parte del ensayo, es decir, la descontextualización de la formación.

Es importante tener en cuenta que la proyección formativa que se presente en las diferentes propuestas curriculares debe estar cimentada en el piso firme de la realidad y de sus necesidades, pues de lo contrario, estas se pueden quedar en lineamientos abstractos que poco tienen que ver con la vinculación de la filosofía con la vida y con el progreso de la sociedad (como lo defiende Dewey y Montaigne). Vinculación que no es ajena a la *RN* (2020) cuando plantea la necesidad de diseñar “Un currículo académico para el bien de todo el país, con acentos particulares en cada región” (n. 54), es decir, con proyección social de la realidad.

En este sentido, se puede pensar que las propuestas curriculares para la enseñanza-aprendizaje en filosofía deben procurar que los estudiantes se capaciten para “pensar con independencia y obrar bien” (Montaigne, 2008, p. 3) y para reconocer que “el pleno desarrollo de

⁶ Esto salvaguarda que los futuros pastores se desarraiguen de sus orígenes y de sus valores culturales que de por sí son una riqueza, pues si se saben orientar puede haber una mayor fecundidad evangelizadora.

la personalidad particular se identifica con las aspiraciones de la humanidad” (Dewey, 2004, p.89). Si se desarrolla una enseñanza de la filosofía en contexto, los estudiantes tendrán la posibilidad de dilucidar sus realidades históricas como una verdadera filosofía de la interpretación, en la cual buscan comprenderse a sí mismos como sujetos históricos, pero también como parte de un grupo social.

Como se ha mencionado en páginas anteriores, este tipo de formación contextualizada trata de evidenciar la necesidad de docentes que apuesten por la construcción de nuevos sujetos particulares por su individualidad, pero a la vez, nuevos sujetos sociales por su relacionalidad con el otro y por su compromiso de transformación con el tipo de sociedad a la que pertenecen.

Lo defendido en los párrafos anteriores permite visualizar a la filosofía como una tarea constructiva, en la que desde el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje se plantean problemáticas actuales que requieren ser comprendidas e interpretadas. En este sentido, la filosofía puede fungir como un ejercicio hermenéutico en el que se generen nuevas comprensiones y nuevos conocimientos sobre los diferentes fenómenos de estudio, a través de los pensamientos de los autores clásicos.

Por tanto, hablar de propuestas curriculares contextualizadas, problematización de la realidad, comprensión hermenéutica de esta y diálogo con los clásicos, es reconocer la filosofía como un ejercicio teórico-práctico. Esta practicidad del ejercicio filosófico trata de descubrir situaciones-problemas como la violencia, la secularización, la globalización, la educación, la política, el medio ambiente⁷, con el propósito de situar la existencia del estudiante frente a estas problemáticas, y a la vez, con el propósito de hacerlo movilizar de manera crítica hacia ellas.

⁷ Estas problemáticas se encuentran evidenciadas en la *RN* en cada uno de los semestres académicos en la sección “problemas asociados al núcleo” que responde de alguna manera a la actualización del pensamiento filosófico a realidades concretas y que respaldan el desarrollo de la pregunta orientadora de cada semestre.

Ahora bien, puede surgir la pregunta ¿Cómo lograr esto desde la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el seminario? La respuesta se encuentra en la *Ratio Nationalis* (2020) cuando plantea “la propuesta pedagógica y metodológica teniendo como base la pedagogía de las preguntas-problema” (n. 169) que consiste en que una pregunta orientadora sea la que guíe los diversos ejes temáticos a desarrollar en los diferentes espacios académicos, de tal manera que, partiendo de la pregunta orientadora, se generen nuevos interrogantes sobre los diferentes núcleos temáticos, que amplíen los horizontes de comprensión de dichos problemas.

Los problemas van a surgir, como lo han planteado Descartes y de Montaigne, del aprendizaje en el libro del mundo (Flórez s.f., p. 106) y haciendo conciencia de que “el libro de texto de nuestro escolar sea el mundo” (Montaigne, 2008, p. 24), pues se trata “no sólo de aprender contenidos, sino ante todo, para saber reflexionar y saber construir pensamiento filosófico” (RN, 2020, n.169), por medio de los problemas que se vayan planteando en el aula desde el contexto propio de los estudiantes.

Ahora bien, buscando consolidar de manera más profunda la pregunta hecha dos párrafos arriba, podemos comprender la filosofía como historia y la historia como una construcción responsable que hace el hombre a través de su interpretación; esto permite deducir que nuestros estudiantes están llamados a ser hermeneutas de la historia. Para lograr este ejercicio interpretativo desde la hermenéutica es indispensable reconocer, como afirmaba Cicerón, en *de Oratore III*, 36, “la historia es en efecto testigo de los tiempos, la luz de la verdad, la vida de la memoria, la maestra de la vida”, es decir, desde ella el hombre se comprende y comprende todas las demás realidades.

El ejercicio hermenéutico de la historia que se propone para la etapa de formación de la filosofía en el seminario propicia una dialéctica entre sujetos (estudiantes) y objetos (fenómenos), que nos permite comprender a los estudiantes como parte y protagonistas de la historia, pues deben

procurar desde ella encontrarle un mayor sentido a su existencia y a su proyección pastoral en las comunidades donde luego van a ejercer su ministerio sacerdotal.

Este sentido interpretativo lo evidencia Gama (2015) cuando afirma:

Porque en efecto, de lo que se trata es de mostrar que en cualquier situación comprendemos e interpretamos,

[...] porque siempre estamos cobijados/comprendidos en un sentido del que participamos y porque siempre estamos concretando y renovando ese sentido de cara a las situaciones siempre variables del existir (Gama, 2015, p. 5).

Es claro también que ya no se trata aquí de procedimientos o metodologías, sino de nociones con las que se quiere dar cuenta del modo en que realmente acontece la existencia humana, esto es con las que se quiere indicar la forma fundamental de ser de este existir. (p.4)

La cita anterior de Gama nos muestra el deseo del hombre por auto-comprenderse, deseo manifestado en las preguntas que cotidianamente se hace sobre su existencia y su contexto. Este deseo se satisface solo al, como sostiene Gadamer (2003), dar “paso al conocimiento del mundo histórico” (p.342), paso que debe ser entendido como el ejercicio reflexivo en el que se construye conocimiento a través de la historia, pues como lo afirma el mismo Gadamer (2003) “para nosotros la razón solo existe como real e histórica, esto es la razón no es dueña de sí misma sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce” (p.343), es decir, hace parte de la conciencia histórica.

Reconocer la historia como aquella en la que el hombre se auto-comprende y reflexiona, permite situarnos y situar a nuestros estudiantes como parte de ella, teniendo presente que en “realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros la que pertenecemos a ella” (Gadamer, 2003, p. 344), y por tanto, desde ella podemos comprendernos.

Así pues, es en el ejercicio interpretativo de la existencia humana, la comprensión del hombre en su contexto histórico, donde se debe saber conjugar lo planteado por la *Ratio Nationalis* (2020) “interdisciplinariedad, integración curricular y diseños de estudios en función de la adquisición de una ciencia sólida, con bases humanas realistas [...] que favorezcan el análisis crítico y el diálogo con la cultura” (n. 54).

Desde esta perspectiva la *RN* plantea frente a los cambios de época “que en los procesos formativos se ponga atención especial a la lectura de los signos de los tiempos, con discernimiento a la luz del Evangelio” (n. 12). Esta perspectiva de los signos de los tiempos se puede ver como una clara referencia a la comprensión de la realidad histórica ya que “los pastores han sido tradicionalmente hombres capaces de dar respuestas a múltiples interrogantes de la humanidad” (*RN*, 2020, n. 41), tarea que permite comprender la existencia humana como realidad histórica y bajo dos perspectivas, la razón y la fe.

La propuesta desde la hermenéutica histórica busca propiciar en los estudiantes una formación dialógica entre los pensadores tradicionales con la realidad actual del país o de la diócesis a la que pertenece, con el propósito de lograr de esta manera que el seminarista de la etapa discipular, etapa de los estudios filosóficos

[...] se descubra como parte de una comunidad humana, histórica, organizada, con dinamismos y estructuras propias que lo condicionan y lo retan a la vez; comprende que su formación está en función de la búsqueda de la verdad. Entiende que se encuentra en un mundo exigente que demanda razones acerca de su opción de vida y de su fe; y para dar razón de lo que cree, comprende que debe interesarse y aprender a leer la realidad desde la fe y las ciencias que va adquiriendo. (*RN*, 2020, n. 76)

De esta manera se puede comprender la importancia del papel que tiene el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía, especialmente frente al reto de situar la vocación de

los jóvenes seminaristas en contexto y de proyectarlos como futuros pastores a los lugares de donde son oriundos. Esto exige según la *RN* (2020):

[...] que el docente asuma una metodología creativa, en cuanto que oriente a la reflexión sobre los contenidos hacia aplicaciones concretas en los contextos, lo cual se logra a través de la creación de situaciones nucleares que le exijan al estudiante preguntarse, preguntarle a la realidad, desarrollar estudios de contextos y crear relaciones de manera interdisciplinar, para llegar a la resolución de núcleos articuladores y así ir construyendo dinámicamente un pensamiento abierto, crítico, creativo, investigativo y propositivo (n. 171).

Se puede intuir, en las citas anteriores de la *RN*, que el sacerdote al terminar el proceso de formación debe haber desarrollado ciertas habilidades específicas: la capacidad de análisis; el saberse situarse de manera crítica ante la realidad y frente a los textos de la tradición; y la capacidad de escribir coherente y argumentativamente. Estas tres habilidades le ayudarán a los futuros nuevos sacerdotes a proyectar su vida ministerial dentro de la comunidad parroquial y a procurar para sí mismo una formación permanente, pues desde su lugar de trabajo pastoral debe procurar seguir creando conocimiento. De esta manera el sacerdote será un hombre del contexto y para el contexto.

4.2 Algunos métodos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía

El segundo reto en este ensayo tiene que ver con las metodologías de enseñanza de la filosofía. Pues como se dijo anteriormente, no basta con tener conocimientos si estos no se saben transmitir, es decir, en la labor docente se hace imperioso de buscar utilizar las diferentes herramientas pedagógicas y metodológicas. En este apartado se especificarán algunos métodos de enseñanza-aprendizaje que, aunque no son los únicos, creo que responden de manera concreta a la propuesta de la *RN*.

4.2.1 El método socrático: la mayéutica

Se conoce como el principal representante de esta forma de hacer filosofía al pensador griego Sócrates. Al ateniense le gustaba dialogar y preguntar, con el fin de aprender y llevar a los otros a pensarse a sí mismos; “Sócrates fue el maestro del diálogo y la ironía” (Goñi, 2002, p. 95), pues ante el saber casi absoluto de los sofistas, este se presenta como aquel que no sabe nada.

Esta perspectiva de no saber nada le permitió a Sócrates como maestro conducir a sus discípulos a reconocer su ignorancia y, partiendo de este reconocimiento, buscar fundamentar y dar respuestas a sus propios interrogantes, con el propósito de construir verdades. En este sentido, el método socrático plantea la figura del docente como el que conduce a su discípulo hacia la conquista de la verdad:

De esta manera, la relación educativa se funda en el caricaturesco no saber del maestro y se vale [...] de la interrogación concreta que, como medio, comprende dos momentos. El primer momento, denominado *eléutica*, también conocido como ironía que es el arte de rebatir u objetar por parte del maestro, que en realidad, es quien posee el conocimiento.

[...] El segundo momento o *mayéutica*, consiste en alumbrar en la mente del alumno el verdadero conocimiento que expresa lo que la cosa es, el concepto, y puede concretarse en una definición. (Civarolo, 2011. p. 29)

La cita de Civarolo (2011) expone la forma como el maestro actual puede orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, pues esta se realiza a partir de un diálogo generado por el maestro que va induciendo a los estudiantes a desarrollar habilidades para hacer su propia conquista de la verdad.

Lo importante a la hora de la aplicación de este método es que el estudiante se sienta protagonista activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, descubra que, con el acompañamiento del profesor, puede ir encontrando nuevos conocimientos a través de la indagación y la investigación, y así “se elimina de la mente la falsa sabiduría, colocando en su lugar el deseo de la auténtica” (Civarolo, 2011, p. 29).

Lo nombrado anteriormente se pone en contexto con la idea que se desarrolló de Santo Tomás en la tercera sección de este documento, pues el profesor se considera como un hombre de ciencia que es capaz de producir ciencia en el otro, entendiendo este ejercicio como una posibilidad aprender a filosofar, puesto que como ya se ha afirmado: la ciencia o la verdad es una conquista que hace el hombre por medio de las facultades de la razón y que requiere de alguien que le ayude a encontrar el mejor camino para llegar a ella, y el maestro como hombre de ciencia es el indicado de hacerlo.

En este mismo sentido la *RFIS* (2016) insiste en que los docentes “compartiendo y secundando el proyecto formativo del seminario en lo que los compete; estimulen y ayuden a los seminaristas a progresar [...] en ámbito del conocimiento y de la investigación científica”, (n. 142), sean impulsados a descubrir y fundamentar la verdad.

En este método mayéutico se echa mano del diálogo, elemento que desde los griegos ha ocupado un papel preponderante en la construcción del pensamiento filosófico. El diálogo pone en evidencia “el carácter discursivo y argumentativo propio del diálogo filosófico” (Agazzi, 2020, p. 10), en la medida en que se ponen en cuestión las diferentes realidades que atañen a la existencia del hombre y su comprensión desde diferentes puntos de vista.

De allí que se deduzca que el diálogo en la mayéutica es una construcción dinámica que permite pasar de la enseñanza-aprendizaje catedrática a la construcción conjunta del conocimiento

donde “el profesor de filosofía tiene que transmitir un deseo a sus estudiantes, el deseo de que ellos piensen y razonen por sí mismos” (Gómez, 2003. p. 24), teniendo como mediaciones la capacidad de preguntar, de investigar y de fundamentar argumentativamente los nuevos conocimientos adquiridos.

4.2.2 La disertación

Dentro de las metodologías utilizadas en la construcción de pensamiento filosófico se ha echado mano de la disertación, entendida esta como “un instrumento poderoso para desarrollar la capacidad de reflexión de los alumnos” (Gómez, 2005. p.11), pues exige que los estudiantes se ejerciten en la comprensión y análisis de textos, así como también, en la claridad y fundamentación argumentativa a la hora de poner por escrito de manera sintética y organizada sus reflexiones en torno a los diferentes problemas filosóficos. La disertación según Gómez (2003) es:

[...] una respuesta fundamentada a una pregunta comprendida [que implica] la elucidación crítica de la pregunta planteada, y una argumentación racional para responderla. [...] es un escrito filosófico que, como tal, une el pensamiento y la experiencia en la actividad mediadora del juicio (p. 45).

La disertación, por tanto, va a permitir al docente que los seminaristas se ejerciten en las tres habilidades específicas con las que deben salir del seminario al culminar el ciclo de la formación filosófica, estas son: la capacidad de análisis, la postura crítica crítica-argumentativa y la coherencia en la escritura.

En el ejercicio diario de la docencia en las aulas son cada vez más evidentes los vacíos que existen en nuestros estudiantes a la hora de escribir: problemas de redacción y falta de claridad en

la construcción y desarrollo de ideas. Con este método se busca, entonces, proponer la consolidación de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía no solamente como un ejercicio oral, sino también escrito, en el que se reconozca el valor pedagógico de la disertación a la hora de enseñar filosofía “pues a través de él se enfrenta el alumno a unas determinadas significaciones que necesita analizar minuciosamente y relacionar entre sí. Sirve además como ejercicio de exposición de aquello que previamente se ha comprendido” (Gómez, 2005. p.11).

Gómez (2005), propone los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar una disertación. El primer elemento es la problematización de un tema. Se formula de esta manera porque el tema generalmente es presentado en forma de pregunta (Gómez, 2005), por eso la atención debe estar en la formulación del tema a través de la pregunta, pues se trata de decir cuál es el problema filosófico que se va a investigar. Este ejercicio permite incitar a los estudiantes para que se inicien en el arte de aprender a preguntar y en el arte de la investigación. En este sentido es importante que los estudiantes reconozcan la necesidad de problematizar por medio de la pregunta, buscando desde la contradicción fundamentar el problema planteado, desde esta premisa afirma Gómez (2005) consiste en:

[...] dos proposiciones que parecen verdaderas, que a lo mejor se tiene para ellas un argumento, pero que se opone la una a la otra, de tal manera que si la una es verdadera la otra es falsa; dos proposiciones totalmente incompatibles y que al mismo tiempo parecen ser ambas verdaderas (p.24).

La cita de Gómez (2005), pone en evidencia la necesidad que tienen los estudiantes de saber problematizar un objeto de estudio, a través de la pregunta y la contradicción, con el propósito de lograr una mejor comprensión y apropiación de este. Partiendo de este punto Gómez (2005) presenta el segundo elemento necesario para disertación, *la introducción de una progresión ordenada*. Se busca con este segundo elemento organizar, estructurar el desarrollo de la disertación. Al respecto Gómez (2005) plantea tres exigencias:

a) Tener un marco fijado por la problemática y para ello conviene partir de esta misma problemática; b) encontrar o elaborar varias soluciones sucesivas al problema suscitado [...] cada una debe ser distinta y opuesta a las otras; c) ser siempre progresivo y riguroso, saber encadenar las soluciones, en lugar de simplemente yuxtaponer y al interior de cada solución, coordinar sus ideas. (p.26)

En esta introducción los estudiantes deben ser cuidadosos, pues deben organizar las ideas desarrolladas en dos posibles partes: la primera parte, afirmar la respuesta a la pregunta; la segunda parte, negar la respuesta a la pregunta, quedando abierta la posibilidad de la afirmación o la negación. En definitiva, lo que se busca es fundamentar en una primera instancia el problema, a través de la presentación de una contradicción entre dos proposiciones, de manera tal que se evidencie que no hay conexión entre ellas.

Finalmente el tercer elemento de la disertación es la redacción: esta parte final debe contener tres momentos: la introducción, el desarrollo y la conclusión. En la introducción se debe procurar hacer una breve presentación del tema, el problema planteado y el esquema de trabajo desarrollado. En el desarrollo se presentan las ideas argumentadas y organizadas, es decir, las ideas que afirman la pregunta y las que la niegan. Y en la *conclusión* se propone hacer un barrido general por la temática haciendo hincapié sobre las ideas que dan respuesta al problema. Según Gómez (2005), esta debe tener dos reglas: “La expresión debe ser clara (un no filósofo debe poder comprender la disertación sin esfuerzo de decodificación o de reescritura), no debe expresar más que una idea por párrafo y consagrar uno a cada idea” (p.27).

La construcción de la disertación es un ejercicio metodológico que permitirá recoger elementos importantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en filosofía, pues el seminarista se enfrenta a la investigación de manera metódica a través de la pregunta, el orden lógico de la presentación de ideas y la elaboración de sus propias conclusiones, fruto de la comprensión del problema investigado.

Conclusiones

La nueva propuesta de formación de la *Ratio Nationalis* (2020) con respecto a la enseñanza-aprendizaje en filosofía permite visualizar la tarea del docente como aquel que tiene la capacidad de generar procesos académicos donde se tengan dos prioridades específicas: enseñar filosofía, es decir, recurrir al pensamiento de los filósofos tradicionales como bases epistemológicas para la construcción de nuevos conocimientos, y aprender a filosofar, como ejercicio práctico de la filosofía, donde los estudiantes se sitúan frente a las diversas realidades de su contexto de manera crítica para comprenderlas y transformarlas.

De esta manera entendemos a la filosofía como una disciplina teórico-práctica donde el docente como hombre de ciencia debe ayudar a los estudiantes a redescubrir la necesidad de pensar por sí mismos, de manera sistemática y argumentativa, traspasando los límites de la memorización de conceptos (que en ocasiones quedan el vacío), para llegar al plano de la practicidad, es decir, a la comprensión de los diferentes fenómenos que se van evidenciando en estos tiempos posmodernos.

La enseñanza-aprendizaje conjuga varios elementos que se deben tener en cuenta para garantizar que la formación en filosofía se proyecte de manera sólida en los estudiantes. Nombremos algunos de estos elementos: aprender a preguntar, que consiste en examinar, buscar razones e indagar por las causas de las cosas; saber argumentar, es decir, fundamentar de manera coherente y organizada las conclusiones a las que se llegan luego del estudio de un objeto; aprender escribir, tarea que consiste en construir textos bien estructurados que den razón de manera clara

de la comprensión de los diferentes contenidos. Se trata, por tanto, como lo afirmaba Santo Tomás de “estimular el conocimiento para que se aprenda lo que se enseña” (Suma Teológica, I, q.11, a.1, sc. 12, ra. 12).

Lo nombrado anteriormente nos permite deducir que el estudiante del seminario mayor con la orientación de sus docentes debe aprender a desarrollar capacidades comprensivas, interpretativas y argumentativas; capacidades que le ayudarán al estudiante para potencializar su forma de hacerse presente en el mundo y la forma como se sitúa de manera crítica ante él.

Es importante tener en cuenta que la enseñanza-aprendizaje se puede truncar por errores comunes que se evidencian en la cotidianidad de las aulas de clase de los seminarios: la visión de la enseñanza como un proceso memorístico; la formación descontextualiza que no tiene en cuenta la realidad de los estudiantes; la falta de métodos pedagógicos para la enseñanza; el poco cultivo de las capacidades de análisis, comprensión, argumentación y escritura; la no comprensión de los contenidos en la realidad contextual.

Frente a estas dificultades es necesario que se asuma con mayor responsabilidad la formación de los futuros sacerdotes desde las casas de formación (seminarios), de tal manera que se tenga en cuenta que el seminarista es una vocación del contexto y para el contexto, es decir, que debe ser comprendido desde su propia realidad, para que de esta forma se planteen propuestas curriculares que respondan a sus necesidades concretas. Para lograr una mejor asimilación de la formación es recomendable recurrir a dos métodos para la enseñanza aprendizaje: El método socrático (mayéutica) y la disertación.

Referencias

- Aquino, T. (2008). Suma Teológica I, c.11. *Cuestiones disputadas sobre la verdad* (Traducción P. Muñoz). Lima: Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Aristóteles. (2008). *Metafísica* (XII ed.). Madrid: Espasa Calpe, S.A. Traducción De Azcárate, P.
- Belda Plans, J. (2010). *Historia de la teología*. Madrid: Pelicano.
- Civarolo, M. (2011). *La Idea de Didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones* (Segunda ed.). Bogotá: Magisterio.
- Concilio Vaticano II. (1993). *Decreto Optatam Totius* sobre la formación sacerdotal. Bogotá: San Pablo.
- Conesa, F. (2016). ¿Por qué la filosofía en la formación sacerdotal? *Scripta Theologica*, XLVIII, 333-350. DOI: <https://doi.org/10.15581/006.48.2.333-350>
- Conferencia Episcopal Colombiana (2020). *Ratio Nationalis* el don de la vocación cristiana. Bogotá.
- Congregación para el clero. (2017). *Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis*. Bogotá: Paulinas.
- Correa, J. (2018). *Aportes de la hermenéutica filosófica a la hermenéutica bíblica desde la noción de texto*. *Fronteras de la Historia*, 6(1). DOI: 10.21501/23461780.2688
- De la Cierva, R. (1997). *Historia esencial de la Iglesia Católica en el siglo XX*. Madrid: Fénix.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Di Bernardino, A. (1986). *Patrología III: La edad de oro de la literatura patristica* (II ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Flamarique, L. (2009). Filosofía, hermenéutica y teología. Algunas consideraciones a partir de “*Fides et Ratio*”. *Scripta Theologica*, 41(2), 469-508. Recuperado <https://hdl.handle.net/10171/11511>

Flórez, C. (s.f.). *Descartes*. (M. García, Trad.) Madrid: Gredos.

Fraile, G. (1966). *Historia de la filosofía II* (Segunda ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).

Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método* (Décima ed.). Salamanca: Sígueme.

Gama, L. (2015). *Introducción a la filosofía hermenéutica*. Motivos Filosóficos. Universidad Externado de Colombia.

Gómez, M. Á. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio.

Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Pereira: Paireos.

Goñi Zubietta, C. (2002). *Historia de la Filosofía* (Vol. III). Madrid: Palabra.

Hernández, J., & Sánchez, L. (2010). Hacia la racionalización de la formación sacerdotal: orígenes, tentativas y el Concilio de Trento (1545-1563). *Revista de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (EDUCAB)*, 73-114. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/educab/article/view/784/0>

Kant, I. (2002). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Serie señal que cabalgamos No 5. Bogotá: FCH. Universidad Nacional de Colombia.

Montaigne. (2008). *Dos ensayos sobre educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2017). “fundehi, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria” educación social retos para la transformación socioeducativa y para la paz”. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp). Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.

Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2018). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp)., Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte. Recuperado: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1#page=228>

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. Ponencia RISEI. https://www.researchgate.net/publication/342820027_METODOLOGIAS_EMERGENTES_PARA_LA_INVESTIGACION_FORMACION_CRITICA_DEL_PEDAGOGO_INVESTIGADOR

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J.E. (2020). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. En T. Fontaines-Ruiz., J. Pirela, Y. Almarza, J. Maza-Cordova (Ed) Convergencias y divergencias en investigación. RISEI-OEI. <https://risei.org/wp-content/uploads/2020/08/Libro-convergencias-divergencias-tendin.pdf>

- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. En Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales. 10(1), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07> Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4747>
- Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.) Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano (82-111). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pinto, C. y Nieto, J. (2020). Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del CELAM. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (40-59). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba-Comunicarte. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. Civilizar: Ciencias Sociales Y

Humanas, 20(38). <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a10>
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v20n38a10>

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>

Pineda, D. A. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? En G. Vargas, & L. G. Cárdenas, *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (págs. 125-161). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Santamaría-Rodríguez, J. Nieto Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En H. Ferrera y L. Zañudo (Coord.) *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social* (10-44). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2496/1/L_Ferreira_Sa%C3%B1udo_Santamaria.pdf

José Gabriel Mesa Angulo, Eduardo González Gil, Javier Antonio Castellanos, Pedro Antonio Vela González, Ciro Javier Moncada Guzmán, Jairo Anibal Moreno Castro, Jeison Alexander González González, Johan Andrés Nieto Bravo, John Jairo Pérez Vargas, Martha Isabel Bonilla Mora, Nelly Yolanda Céspedes Guervara, Ricardo Suárez Alba (2020). *Lineamientos y protocolo de investigación formativa-PREGRADO*. Bogotá: USTA. Recuperado: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31137/Protocolo%20Opciones%20de%20grado_Pregrado.pdf?sequence=1