

ENCUENTRO DE PROFESORES DE FILOSOFÍA DE LA ENP 2012

¿Por qué investigar para la enseñanza?

Un caso de la historia del pensamiento: Las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla (556-636)**

Dra. Alejandra Velázquez
Escuela Nacional Preparatoria
UNAM

0. Introducción

A las grandes transformaciones en el campo del conocimiento suelen preceder cambios paralelos en el terreno de la enseñanza. Un ejemplo particularmente notable de ello, recogido de la historia de la ciencia occidental y de la historia intelectual en general, lo constituye la manera en que se difundió el pensamiento griego, en la Europa medieval, durante la segunda mitad del siglo X, como es sabido, gracias a la intensa labor de traducción que hizo posible acceder a las fuentes originales de los filósofos y científicos de la antigüedad. Es significativo que esta tarea, promovida por el Papa Silvestre II se encuentre, hoy día, a mil años de haberse iniciado. En efecto, el fin del primer milenio de nuestra era, vio emerger una profunda renovación de la enseñanza, la cual, puesta en marcha por las entonces recién creadas “escuelas catedralicias”, marcó el comienzo de una nueva etapa del conocimiento, que desembocaría en la revolución científica del Renacimiento y de la Modernidad.

En este trabajo volveremos nuestra mirada hacia aquella época, acotando el fenómeno de nuestro interés, a saber, la transformación del conocimiento y la enseñanza, en su relación con el empleo de la información; ya que, en mi opinión, la búsqueda de información calificada, capaz de sustentar y promover el desarrollo del conocimiento, sigue siendo hoy, como lo fue hace mil años, su condición irrecusable.

** Presenté una versión de este trabajo en el XI Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Filosofía, organizado por el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía y la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM, en la Cd. De Toluca, México, 1999.

A ese respecto, me interesa mostrar que si la tradición de los compendios y enciclopedias cedió el paso, hace un siglo, a la era de la traducción –con los notables efectos antes mencionados– me parece que la transición equivalente, en la actualidad, no se efectuaría, principalmente, como se podría pensar, con base en las recientes aportaciones tecnológicas al servicio de la enseñanza, sino por la vía del usufructo real y efectivo de la información, convirtiéndola en una auténtica base para el desarrollo del intelecto y la creación de nuevos conocimientos, lo cual, evidentemente, no se consigue mediante el mero cúmulo de información, sino en virtud de su auténtica asimilación. Por ello, no importa cuán sofisticado pueda ser, por ejemplo, el equipo de cómputo a disposición, ni la eficiencia técnica de su usuario, de no haber claridad y autenticidad en la búsqueda. Dicho de otro modo, sin tal clase de disposición, independientemente de lo vasta y atractiva que pueda presentársenos la información (a través de vistosos diseños, modelos interactivos, realidades virtuales, etc.) nos seguirá resultando ajena e inútil. No es de otro modo como se produce, en palabras de Ortega y Gasset, “la colosal paradoja” de nuestro siglo, la cual, ahora más que nunca, debiéramos evitar: “... que un gigantesco progreso de la cultura [y de la tecnología] haya producido un tipo de hombre como el actual, indiscutiblemente más bárbaro que el de hace cien años. Y que la acumulación de la cultura produzca, paradójica, pero automáticamente, una rebarbarización de la humanidad.”¹

Considerando lo anterior, una impostergable tarea para quienes nos dedicamos a la enseñanza, en las postrimerías de este milenio, es la de replantearnos el modo en que nos servimos de la información y, particularmente, en este contexto, cómo nos servimos de la información filosófica en la labor de enseñanza. Dado que este tópico posee diversos ángulos susceptibles de análisis que incluyen, desde aspectos de carácter teórico hasta la propuesta de medidas y acciones prácticas, en estas líneas me centraré en el quehacer, preliminar, que concierne a la revisión de algunos antecedentes, tomados de la historia de la ciencia y la filosofía. Especialmente, me referiré a la transición antes aludida: de la tradición de compendios y enciclopedias, a la era de las

¹ José Ortega y Gasset: “Sobre el estudiar y el estudiante (Primera Lección de un curso)”. *Obras Completas*. Madrid, Revista de Occidente, 1947, (Tomo IV), p. 553.

traducciones. Revisar este rico y sugerente tránsito nos permitirá comprender la importancia didáctica del “modo de hacer” o “procedimientos” para lograr los objetivos y metas de enseñanza, así como la íntima relación que prevalece entre el uso de las fuentes del saber y sus consecuencias científicas, en vista que de aquél se derivan, en buena medida, la apropiación y renovación del conocimiento. Veamos pues, qué papel desempeñó la obra de los compendios y enciclopedistas, así como las circunstancias de su aparición.

1. Compendios, manuales y enciclopedias

Desde los primeros siglos de nuestra era –y ya desde los últimos de la anterior, empezó a incrementarse el público culto interesado en el conocimiento del mundo físico aunque, como acontece en nuestros días, careciese, en su mayor parte, de la preparación para enfrentarse a las imponentes obras teóricas en su más alto nivel. Para atender la demanda de este vasto público apareció una multitud de divulgadores científicos que adaptaban y hacían más accesibles los resultados de las obras teóricas, incorporándolos a compendios y manuales.² Sin menoscabo del insoslayable papel de difusión que desempeñó este género de trabajos, en una época en la que Europa occidental carecía de acceso al núcleo de la ciencia griega, es menester subrayar que la exclusiva difusión de resultados, sacrificando los procedimientos, así como el plagio abusivo de las fuentes, acarreó no sólo el empobrecimiento sino también la distorsión de los conocimientos contenidos en aquéllas. A menudo, estos tratados aparecían plagados de información contradictoria, dejando al lector la tarea de conciliarla. Empero, entre estos trabajos, se produjeron también algunas grandes obras, meritorias no sólo por haber recogido el saber de su tiempo, sino también por el de aportar conocimientos originales. Este tipo de tratados fueron más frecuentes entre quienes conformaron la tradición de los manuales griegos, cuyos autores vivieron durante los últimos siglos anteriores a nuestra era, y los primeros de ella.³

² Edward Grant, *La ciencia física en la edad media*, México, Fondo de Cultura Económica, Breviarios (352), 1983, p. 22 y ss. El trabajo toma, en su mayor parte, la información histórica de esta obra, así como algunas sugerencias interpretativas.

³ Entre estos autores cabe mencionar a Eratóstenes de Cirene (ca. 275-195 a.C.), quien aportó conocimientos en el campo de la geometría, Cleómedes (siglos I o II d.C.), quien escribió la obra astronómica y cosmológica *De los movimientos cíclicos de los cuerpos terrestres* y Teón de Esmirna (primera mitad del siglo II), quien escribió el *Manual de conocimientos matemáticos de utilidad para la comprensión de Platón*. *Op. Cit.*, p. 22-3.

Posteriormente, como resultado de la conquista de Grecia, y el contacto de los romanos con la cultura griega, la tradición de los compendios se fortaleció. Empero, aunque los romanos quedaron impresionados por los logros intelectuales de los griegos, no manifestaron interés por la ciencia teórica y abstracta, por lo que "...cuando la moda dictaba que los romanos cultos debían adquirir un conocimiento informal de los resultados de la ciencia griega [recurrían, sin demora, a los compendios]."⁴ Pronto, los mismos romanos se iniciaron en la redacción de sus propios trabajos que, indudablemente, resultaron ser inferiores a los de su modelo griego. Así nació la tradición enciclopédica latina,⁵ la cual, después del siglo IV y a pesar de su innegable influencia para la posteridad, se caracterizó por la escasez de sus aportaciones originales en el campo de la ciencia. De esta manera, si bien nadie duda del valor de la tarea difusora de autores como Calcidio, Macrobio, Casiodoro, Boecio e Isidoro de Sevilla;⁶ lo que aquí me interesa subrayar es la pobreza de asimilación de algunos conocimientos fundamentales que difundían, hecho que ocasionó el adverso efecto antes señalado: impedir a la ciencia europea anterior al siglo X, acceder al núcleo teórico de la ciencia griega. Resultado previsible si se considera que este género de tratados colocó a sus usuarios "...frente a un fárrago informativo carente de sistema, caótico, contradictorio y frecuentemente incomprensible, que muy pocos pudieron superar hasta el momento en que nuevos conocimientos científicos pudieron derivarse de las fuentes arábigas y griegas."⁷ Ello ocurrió, como me interesa destacar, tras un trascendente cambio de dirección en el campo de la enseñanza. Antes de señalar

⁴ *Id.*, p. 23.,

⁵ Esta tradición se inició en el primer siglo a.C. con Marco Terencio Varrón (116-27 a.C.) quien admitió el dogmatismo moderado del último período de la Academia platónica, así como la doctrina estoica del *pneuma*. Manifestó una tendencia enciclopédica, la cual hizo de Varrón una figura de gran influencia para el medioevo pues sus nueve libros *Disciplinae*, dieron el antecedente de las artes liberales. Ver José Ferrater Mora: *Diccionario de Filosofía*, 4 Vols., Madrid, Alianza Editorial, 1980. Después de Varrón, dos representantes antiguos de la tradición enciclopedista fueron Séneca (m. 68 d.C) y Plinio el Viejo (23/24-79 d.C.), quien fue plagiado e incomprensido en las numerosas copias de su monumental *Historia natural* de 37 libros.

⁶ Entre los enciclopedistas latinos posteriores al siglo IV, de gran influencia hasta el 1200, figuran los neoplatónicos Calcidio (*fl. ca.* Siglo IV), traductor del *Timeo* al latín, y Macrobio (*fl.* 400), así como Marciano Capella (*fl.* 410 -439), autor del difundido *Matrimonio entre mercurio y la filología*. Boecio (*ca.* 480-524), es reconocido como el más importante autor de este grupo, debido a su buen conocimiento del griego, y a su traducción a los escritos lógicos de Aristóteles, agregando aspectos de *Los elementos* de Euclides y de obras de Arquímedes. Posteriores autores enciclopedistas fueron Casiodoro (*ca.* 488-575), quien hizo aportaciones a las siete artes liberales en su *Introducción a las lecturas divinas y humanas* e Isidoro de Sevilla (*ca.* 560-636) quien redactó la vasta enciclopedia: *Etimologías*.

⁷ *Id.*, p. 28.

algunos aspectos de tal transformación, es oportuno mostrar un caso típico, tomado de la monumental e influyente obra de Isidoro de Sevilla, la cual, aunque iluminó el saber de su época en distintos terrenos del conocimiento, en el concerniente a la geometría incurrió en notables y decisivos errores.

2. La geometría de Isidoro el Hispano

Entre los siglos VI y VII, diez siglos después de los trabajos de Euclides, el estudioso medieval encontraba, entre las definiciones de las figuras geométricas, la siguiente, relativa, al ‘cubo’: “una figura sólida, propiamente dicha, contenida por su longitud, ancho y espesor”. Como se observa, tal definición es aplicable a cualquier otro sólido. En cambio, Euclides había definido al cubo como “una figura sólida contenida por seis cuadrados iguales”. Similares definiciones geométricas, igualmente erróneas, fueron publicadas y difundidas por el famoso enciclopedista Isidoro de Sevilla. Pero, ¿quién fue este ilustre erudito? También conocido como *Isidoro Hispalensis* (ca. 560-636) fue autor de *Las Etimologías*, uno de los más difundidos y representativos escritos de la tradición enciclopedista. Como lo sugiere el título, El hispano se ocupó ahí de las derivaciones etimológicas de los términos básicos del saber de su tiempo, suponiendo que el conocimiento del origen de aquéllos nos permite comprender, íntimamente, la esencia y estructura de las cosas. A través del conocimiento de los términos podríamos acceder, pues, a la esencia del objeto por él referido. Esta peculiar concepción del saber compromete, fuertemente, a su autor con el riguroso conocimiento de las palabras definidas, así como con la descripción fina y detallada del mismo. Sin embargo, es evidente que El Hispano no alcanzó sus propósitos de manera homogénea. Mientras que en el campo de la astronomía y cosmología recuperó el saber aristotélico –más o menos fielmente, enriqueciéndolo con su peculiar concepción del saber, en el terreno de la geometría cometió errores como el anteriormente señalado, o como el de definir ‘figura cuadrilátera’ como “un cuadrado dentro de un plano que consta de cuatro líneas rectas”, mediante la cual, para Isidoro, cualquier figura cuadrilátera se iguala con un cuadrado.

¿Por qué razón –cabe preguntarnos– un erudito, minucioso como El Hispano lo fue y, además, promotor de una concepción ontológica que hace depender del conocimiento preciso del origen del término, el saber de las cosas definidas, pudo incurrir en semejantes errores? Recordemos que la labor de esta tradición, consistió, básicamente, en la repetición de fuentes

que, a su vez, repetían otras, lo cual las alejó, perniciosamente, de las fuentes originales, las cuales, como hemos dicho, no eran asequibles en Latín. Empero, al lado de este problema subyace también el de la falta de reflexión y asimilación de los temas tratados. En vano pues, –al menos, en lo que toca a este ámbito del conocimiento– el fino y erudito trabajo del Hispano. En los hechos, contribuyó al estancamiento y deterioro de la aritmética y de la geometría de su tiempo. Pero volvamos a la lección que nos entrega la historia, ¿cómo salió de este callejón el saber medieval?

2. El Papa Silvestre II y la era de las traducciones

Siguiendo la tradición de las artes liberales, el francés Gerberto de Aurillac (*ca.* 946-1003), también Papa Silvestre II entre 999 y 1003, año en que murió, fue el iniciador de la fructífera labor que impulsaría definitivamente la ciencia medieval. ¿Cómo logró semejante hazaña? Según mencionamos al inicio de este trabajo, las iniciativas de este personaje, quien jamás calculó la enorme repercusión que ellas tendrían, se concentraron en reformas e innovaciones en el terreno de la enseñanza. Así, aunque Gerberto no fue un pensador original, su destacada aportación se basó en su experiencia como preceptor de ciencias. En la Escuela catedral de Reims fue el impulsor de los medios visuales para la enseñanza de las nociones elementales de matemáticas y astronomía que ahí se difundían. Es sabido que construyó una ingeniosa esfera que simulaba los movimientos de las constelaciones, utilizando alambres fijados en la superficie, para lograr las configuraciones estelares. Pero sus iniciativas no sólo fueron de carácter didáctico; siendo Papa, utilizó sus contactos para adquirir algunos tratados arábigos que, en su traducción latina, le permitieron enterarse de la existencia del ábaco y del astrolabio, escribiendo sendos tratados sobre estos temas. Por ello, Gerberto ganó una merecida reputación docente, en una era de graves deficiencias conceptuales.

El impulso de estas acciones promovió una generación de brillantes discípulos, quienes habrían de continuar y ampliar los métodos de enseñanza de su preceptor, hasta lograr un cambio de concepción de los propios centros de aprendizaje, reemplazando las escuelas monásticas por las catedralicias (siglo XI) y más tarde, fundando las primeras universidades (segunda mitad del siglo XII), en las que se nutrió el interés por los temas seculares y científicos. Una representativa prueba de ello, la constituye el extraordinario intercambio de cartas que tuvo lugar alrededor de 1025, entre dos egresados de escuelas catedralicias: Ragimboldo de Colonia y Radolfo de Lieja. Este famoso intercambio puede ser uno de los

remotos orígenes de la fructífera tradición epistolar como fuente de comunicación entre eruditos, la cual habría de perdurar a lo largo de la modernidad. El intercambio de correspondencia concluyó con un célebre “torneo científico”, si así pudiera denominarse, en el que ambos contendientes se ocuparon de calcular el lado de un cuadrado que es el doble de un cuadrado dado. Independientemente de que ninguno de ellos resolvió exitosamente el problema, lo importante aquí es resaltar el hecho de que esta clase de búsqueda intelectual no se habría producido un siglo antes. En efecto, la reforma de la enseñanza estaba dando lugar al nacimiento de una nueva disposición, apta para la reflexión y creación, en la investigación intelectual.

Más tarde, entre 1125 y 1200, una gran cantidad de obras científicas se tradujeron al latín, no sin ciertos problemas, generados, ya por la falta de contacto entre los traductores, como lo fue la traducción duplicada de la misma obra, o por la falta de eruditos capacitados, lo cual ocasionó que, en ocasiones, se trasladara una obra a través de una secuencia de idiomas, por ejemplo, griego-siriaco-árabe-castellano-latín, o tal vez, árabe-hebreo-latín. En este monumental esfuerzo destacaron traductores como Gerardo de Cremona (m. 1187), prolífico traductor del árabe al latín, y Guillermo de Moerbeke (ca. 1215- ca. 1286), quien sobresalió como traductor directo del griego al latín.

No obstante las dificultades y tropiezos de esta reapertura de occidente a la ciencia –no mencionaremos aquí los problemas relacionados con las discrepancias del conocimiento laico y clerical–; la aparición tanto de una nueva información, como de medios innovadores para su aprendizaje, señalan hacia la condición básica de sus impactantes resultados, la cual no es otra que la asimilación del conocimiento, mediante el uso idóneo de las fuentes y la actitud propicia para la creación de nuevos saberes.

Conclusión

Al considerar que, desafortunadamente, una de las más recurrentes prácticas en la enseñanza de la filosofía es, hoy día, la de difundir información que la mayoría de las veces no es asimilada, no nos esforzaremos demasiado en darnos cuenta de los aspectos que nos asemejan a la situación prevaleciente en el fin del milenio anterior.

A fin de aproximarnos a nuestras conclusiones repasaremos el siguiente listado, acerca de lo que suele acontecer en las aulas.

- El material básico para la preparación de la clase, se reduce a manuales que sustituyen la consulta de fuentes directas y que, muchas veces las distorsionan, con el prurito de simplificar y “hacer accesible al lego” los conceptos filosóficos en estudio. Así, poco o nada cambia esta situación el tipo de acceso que se tenga a ellos. En efecto, los sistemas computarizados, por sí mismos, no garantizan la asimilación de la información.
- Gran parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje, se reducen a parafrasear los manuales, centrando el propósito de la enseñanza en la retención de datos o de procedimientos que, empero, no estimulan el desarrollo de las habilidades intelectuales. Los profesores suelen justificar la aplicación de este género de acciones apelando a la ignorancia e incapacidades previas de los estudiantes.
- Tal tratamiento de los contenidos temáticos, no atina a responder a una inquietudes o intereses auténticos del estudiante, ni propician su aparición. Los contenidos filosóficos se presentan como el caudal del saber de los grandes hombres del pasado, inescrutable e irrelevante para la vida actual. Todo lo cual es aplicable, frecuentemente, al propio profesor.
- En suma, se pierde de vista el objetivo de la enseñanza de la filosofía, trivializando sus conceptos y, lo que es más grave, desperdiciando los márgenes, de suyo escasos, que abren las instituciones, para acceder a un grupo muy numeroso de la población, ayuna de una auténtica disposición de búsqueda creativa mediante la investigación.

La rica lección de este capítulo de la historia del saber, nos proporciona elementos para reflexionar acerca del vínculo entre la calidad y uso de la información, por un lado, y la asimilación de la misma, por otro. Queda claro que esta última aparece como una secuela o efecto de la primera. Efectivamente, en tanto no haya una información de calidad, el trabajo del intelecto carece del sedimento en qué enraizar. El Papa Silvestre II, pese a su meritoria vocación docente, no hubiera pasado a la historia sin conseguir nuevas y estimulantes fuentes. Sin embargo, esta condición, si bien es indispensable, no es suficiente. La calidad de la información, en la tarea de una profunda renovación de la enseñanza, es el primero de los requisitos a reunir, pero aquélla, por sí misma, no se renueva, ni se revoluciona. El otro requisito indispensable es, me parece, lograr una disposición de menesterosidad, que busque una necesaria y auténtica satisfacción a través de lo investigado. En una era que valora y estimula la acumulación fútil, esto último resulta tan o más difícil de conseguir que lo

primero. Retomando la enseñanza de la historia, deberíamos comenzar, creo, por el propio educador. En tanto éste no disponga su ánimo hacia la investigación constante y fructífera, mediante un ejercicio riguroso y exigente de su intelecto, no podrá, ni lejanamente, transmitir y contagiar de este género de entusiasmo académico, al alumno. Ello es así porque con el estudio, acontece que para que uno entienda de verdad un saber, remata Ortega y Gasset, “no basta que yo finja en mí la necesidad de él... no basta que tenga la voluntad de aceptarlo... Es preciso ... que sienta auténticamente su necesidad... sólo así entenderé las soluciones que ella da o pretende dar a esas cuestiones.”⁸

⁸ José Ortega y Gasset: *Op. cit.*, p. 553.