

EL MODELO
Personalista Pedagógico
de Francisco Larroyo

Lilia Delgado Calderón

EL MODELO
Personalista Pedagógico
de Francisco Larroyo

Lilia Delgado Calderón

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

Diseño editorial: Policromía Servicios Editoriales
Portada: Miguel Ángel Cid

El modelo personalista pedagógico de Francisco Larroyo

Primera edición, 2018

© D.R. Lilia Delgado Calderón

© D.R. Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Departamento Editorial UAZ

Torre de Rectoría, tercer piso, campus UAZ

Siglo XXI, carretera Zacatecas-Guadalupe

Kilómetro seis, colonia Ejido La Escondida

C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas

investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-8368-69-3

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

EL MODELO

Personalista Pedagógico

de Francisco Larroyo

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que presento aquí, como en la mayoría de los casos sucede, es el producto de un esfuerzo conjunto no sólo de la autora sino también de muchas personas y varias instituciones que coinciden en los objetivos de la promoción, discusión y divulgación de la investigación científica y humanística.

Por ello, me permito expresar un profundo agradecimiento en primer lugar al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que me brindó el apoyo financiero para realizar y concluir los estudios de doctorado. En segundo lugar, a El Colegio de Michoacán, A. C., en específico al Centro de Estudios de las Tradiciones, una de las principales instituciones de investigación de calidad en México. Gracias por honrarme ser parte de una de sus generaciones.

Enseguida al doctor Agustín Jacinto Zavala por creer, avalar y guiar el decurso completo de la investigación, y por su infinita paciencia al brindar la libertad necesaria para que descubriera por mí misma la construcción del objeto de estudio presentado. A mis maestras doctora Rosa Lucas, doctora Nora Edith Jiménez, por sus enseñanzas y por brindarme soporte incondicional.

A mis amigos y hermanos de vida, lectores y compañeros filósofos, doctores Verónica Murillo Gallegos y Hugo Ernesto Ibarra Ortiz; quienes siempre han estado dispuestos a discutir y aportar sobre el tema de investigación, además de tener siempre, palabras de aliento en el transcurso del trabajo. A Gabriela Omayra López Galván (Muñe), que nunca estuvo ni ha estado lejos.

Al maestro Benjamín Morquecho que siempre me facilitó sus apreciados libros y tuvo confianza en que este trabajo llegaría a su fin. Sé que esté donde esté, se encuentra orgulloso y contento de verme concluir este ciclo. A Adriana Donlucas, amiga y profesional de

la educación, quien todo el tiempo tuvo disposición y ánimo al conversar sobre el tema de investigación.

A mis tías Ma. De los Ángeles y Ma. Del Refugio Calderón Zapata por siempre crear y apoyarme incondicionalmente, sin ellas este trabajo no habría llegado a la última etapa. A mi madre Aurora Calderón Zapata por su amor y presencia infinita y, por último, como dice Hugo Ibarra, a quienes siempre serán los primeros, a Levi y Jair Arvizu Delgado porque son la razón y el pilar de este y otros muchos esfuerzos.

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema de alta preocupación para cualquier sociedad. Baste mencionar algunas culturas que, a través de la historia, nos muestran sus distintas formas de educar a las nuevas generaciones. Así, por ejemplo, sabemos que babilonios, asirios y egipcios colocaban a la tradición en el centro de su educación. Para dichas culturas lo más importante de preservar y transmitir era la idea fiel del pasado glorioso de su pueblo. Por ello, la señalada actividad se les confiaba a los hombres de mayor edad, pues representaban no sólo experiencia sino ejercicio de prudencia y sabiduría adquirida a través de los años.

El hecho o fenómeno educativo se convierte en modelo pedagógico en el momento en que se toma la referida intencionalidad y se constituye en teoría. Ello permite tener fundamentos en la educación que se elige, al tiempo que establece las directrices en la formación de seres humanos o personas que cada pueblo desea.

En el fenómeno educativo concurren principalmente el educando, el educador y una forma de transmisión del conocimiento; pero detrás existe una filosofía que sustenta quien lo promueve o desarrolla. A su vez, esta filosofía se convierte en una filosofía de la educación que, partiendo de concepciones metafísicas, epistemológicas, sociales y antropológicas nos brinda ciertas implicaciones del fenómeno. Asimismo, podemos considerar que los ideales, los fines y el método de la educación brindan completud al modelo educativo.

En México, la preocupación sobre la educación no ha sido menor y a principios del siglo pasado, después del período revolucionario, el tópico educativo ocupa un lugar central para muchos pensadores, entre ellos Francisco Larroyo (1908 – 12/1981).

El pensador, de origen zacatecano, se interesó por la educación de los mexicanos y se ocupó durante toda

su vida en elaborar y reelaborar obras pedagógicas que marcaron el rumbo de la educación en México.

Una de las intenciones de Larroyo fue incidir en la formación de profesionales de la educación, por lo que a él se debe la fundación de la Escuela de Pedagogía de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), además de múltiples intervenciones en la elaboración y reestructuración de planes y programas de la Preparatoria Nacional, así como de la Facultad de Filosofía y Letras, entre otras.

Francisco Larroyo se asumió como un pensador neokantiano, aún y cuando esta corriente de pensamiento se consideraba, incluso en Alemania, pasada de moda. A pesar de ello, tomó de la filosofía neokantiana elementos para elaborar su propuesta educativa.

La presente investigación analiza la configuración del modelo pedagógico que, a través de su obra, elabora Francisco Larroyo al considerar la educación como un asunto central de la sociedad mexicana en la primera mitad del siglo XX. La hipótesis de la cual parte es: Francisco Larroyo recurre al neokantismo para desarrollar su propuesta educativa pese a que no es una filosofía en boga por la época, porque considera que ella provee los elementos necesarios y pertinentes para la formación del nuevo hombre que nuestra nación requiere en esos momentos.

Dos son las principales preguntas que se plantean en todo el trabajo y le dan estructura, la primera es: ¿cuáles son los elementos que conforman el modelo pedagógico larroyano?, y la segunda: ¿cuáles son los fundamentos filosóficos de dicho modelo? Como derivación de estas interrogantes surge una tercera: ¿cuáles son las implicaciones de los conceptos larroyanos en la educación?

Por lo expuesto, la intención que se tiene con este trabajo es desglosar los supuestos filosóficos de la propuesta larroyana para comprender sus raíces y su pertinencia en la historia de las ideas en México en la primera mitad del siglo XX.

Para alcanzar el objetivo de la investigación se analizan los textos de Francisco Larroyo. En la amplia producción bibliográfica del autor se observan, al menos, tres etapas de su maduración intelectual. Las obras de su primera etapa (1936-1939) corresponden tanto a reflexiones filosóficas como a la elaboración de manuales o textos didácticos, sobre todo, para la Preparatoria Nacional. Entre las obras se anotan: *La filosofía de los valores; Los principios de la ética social, concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad; Bibliografía general del socialismo; La lógica de las ciencias, tratamiento sistemático de la lógica matemática para uso de la Escuela; y Manual de lógica y ética según la interpretación dialéctica.*

La segunda etapa (1940-1949) comprende obras como *Dos ideas de la filosofía. Pro y contra de la filosofía de la filosofía; El romanticismo filosófico; y Exposición y crítica del personalismo espiritualista de nuestro tiempo*, entre otras. Esta segunda etapa del pensamiento larroyano está caracterizada por una clara intención de análisis crítico hacia otras corrientes filosóficas que encaran al neokantismo que enarbola el autor jerezano.

La tercera y última etapa (1950-1981) nos muestra a un Larroyo maduro intelectualmente, sus obras más destacadas en este período son: *La ciencia de la educación* (1949); *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959); y *Sistema de la filosofía de la educación* (1980).

Una vez analizados los textos se recurre a extraer los conceptos que conforman el modelo educativo larroyano. Es importante hacer notar que los elementos se muestran

dispersos a través de sus libros como si fueran pepitas de oro buscadas en las aguas de un río, pues las reflexiones de Larroyo se van dando con distancia. La sorpresa final es que en su libro *Sistema de la filosofía de la educación*, logra sintetizar su propuesta educativa retomando elementos que fueron explayados en obras anteriores. Con base en los elementos larroyanos de su propuesta educativa, se arman los supuestos filosóficos que respaldan dichos elementos y armamos finalmente su modelo pedagógico como una sola propuesta.

Los estudios que se han realizado sobre la obra de Francisco Larroyo van desde la influencia pedagógica social que ejerce en México¹ hasta un análisis axiológico de la teoría de los valores,² entre otros.³

El trabajo de tesis de Sandra Segovia Gamboa,⁴ es, quizá, uno de los trabajos que más se acerca a este trabajo, pues el asunto central en el que concluirá su trabajo es señalar «la influencia de Francisco Larroyo en el plan de estudios [vigente en ese año], en la licenciatura en Pedagogía que se imparte en la Facultad».⁵ En este trabajo se aprecia cómo la propuesta larroyana se fundamenta en las escuelas neokantianas, especialmente la propuesta que

¹ Ver: Cuevas Zamora Ma. Angélica, *Influencia de la pedagogía social en México: Francisco Larroyo, principal exponente*, tesis, 1990. El enfoque de la autora se sirve de la teoría materialista histórica de Carl Marx.

² Cf. Fernández-Grandizo Salinas Ana Laura Dinorah, *Los valores en la obra de Francisco Larroyo*, tesis, 1998; Eleuterio Fuentes, *Los elementos de la teoría axiológica de Francisco Larroyo*, tesis, 1999. En el primero de estos casos, la exposición de la axiología larroyana sólo es de carácter expositivo. En el segundo, la axiología larroyana es analizada desde los conceptos capitales de valor y cultura.

³ En 1997 el Centro de Estudios Sobre la Universidad (C. E. S. U., ahora I. N. S. U.) de la Universidad Autónoma de México, publica el libro *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario* de Teresa de Jesús Pérez. Ya pero el gran aporte de Pérez radica en el ejercicio de aplicación de la teoría de los campos de Bourdieu a la pedagogía larroyana, en la que termina reconociendo que los aportes larroyanos, a pesar de la distancia, pueden ser revalorados bajo un nuevo enfoque.

⁴ Segovia Gamboa Sandra, *La influencia del pensamiento pedagógico del Dr. Francisco Larroyo en el diseño del plan de estudios de pedagogía vigente en la FPL de la UNAM*, presentado en 2003 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

⁵ *Ibid.*, p. 1.

deriva en la pedagogía social. Asimismo, nos muestra cómo las materias o asignaturas del plan de estudios están organizadas de acuerdo a la propuesta hecha por Larroyo en la *Ciencia de la educación*: «se inicia con el estudio filosófico, en sus dimensiones ontológica, axiológica y teleológica para comprenderla holísticamente, lo que justifica la existencia de asignaturas como teoría pedagógica».⁶ También es importante señalar que Sandra Segovia, en su momento, hace hincapié en que la educación para Larroyo es abordada desde lo individual y lo social, así como que la historia y por ende la cultura, forman parte fundamental en la educación.

En el transcurso de la presente investigación se contactó que no existe ningún trabajo que analice el modelo pedagógico larroyano, por tanto, es la primera vez que se realiza esta propuesta.

En el primer capítulo, con la intención de encontrar el fundamento filosófico-epistemológico del modelo pedagógico larroyano, abordamos la historia del neokantismo y sus principales postulados. ¿Por qué el neokantismo? Porque es la filosofía que Larroyo asume abiertamente, y porque es principalmente en el que basa los principios del conocimiento trascendental que respalda su modelo pedagógico. Además, porque en la indagación de qué son los modelos pedagógicos, se descubre que todo modelo tiene como base fundamental una filosofía y de ella misma se deriva en una filosofía de la educación de la cual dependen en gran medida las definiciones de hombre, sociedad, mundo, etcétera, fundamentales tanto en los principios como en los fines de la educación.

Del mismo modo, en este capítulo se aborda la concepción de filosofía que Francisco Larroyo tiene frente a varios otros pensadores, especialmente versus

⁶ *Ibid.*, p. 104.

José Gaos. De la discusión se resalta que la filosofía profesada por Larroyo es la filosofía de la cultura, en franca oposición a la filosofía de corte historicista a la que se adhiere Gaos.

En el segundo capítulo se trata propiamente al concepto de hombre en la filosofía de Francisco Larroyo. En el desarrollo se descubre que los antecedentes de su concepción se encuentran tanto en autores biologicistas tales como Helmuth Plesner como en antropólogos filosóficos como es el caso de Max Scheler. Sin dejar a un lado la historia clásica que nos remonta a Platón. Observando, en seguida, un salto a la Modernidad, en la que las preguntas kantianas se convierten en la fundamentación de toda antropología filosófica que media hasta nuestros días.

Se procedió a realizar dos comparaciones de su concepción con las de Antonio Caso y José Gaos. Se obra así porque en el primer caso se trata del formador de Larroyo, y en el segundo porque se trata de un adversario, por ello, la intención es buscar en ambos autores tanto el antecedente como la contraposición, que delimitan el lugar de la concepción larroyana del sujeto mexicano. Después, se muestra cómo el desarrollo del concepto de hombre de Larroyo deriva en una tipología concreta. A través de siete tipos distintos de hombre, Larroyo nos muestra las características y ventajas o desventajas de cada forma de ser hombre en este mundo. Es evidente que Larroyo tiene su preferencia por el tipo de hombre que se dedica a la educación, y de entre los educadores, sólo el "maestro nato" es quien cumple con todas las expectativas del ser que por excelencia necesita la sociedad como creador de nuevos seres humanos.

Con una definición de lo que es el hombre se puede explicar y construir una concepción de educabilidad

estableciendo sus propios alcances y límites. El individuo deviene en persona cuando se convierte en un ser racional libre que puede darse cuenta de sus debilidades y, sin embargo, decide actuar bajo el imperio de las leyes éticas. Así observamos que en esta definición cobra importancia el enfoque de la teoría personalista que Larroyo desarrolla en combinación con la doctrina kantiana del criticismo. Es por ello que, en seguida, como parte de este tercer capítulo se desarrolla el personalismo larroyano y con ello se realiza un recorrido historiográfico del personalismo desde la concepción cristiana hasta el siglo pasado en las obras de Felipe Jiménez Jiménez y de Emmanuel Mounier, entre otros.

Es dable que si se establece un concepto de hombre necesariamente tenemos que establecer, del mismo modo, un concepto de sociedad. Para Larroyo, el hombre es un ser social por naturaleza, pues no se puede crear en la existencia del hombre aislado, pero esa existencia social no es la de un mero animal social sino la de un hombre consciente de su acción *poietica* que transforma y da cuerpo tanto a las cosas de la naturaleza como a las creaciones mismas del hombre como las artes, la historia, la política y la educación.

En el tercer y último capítulo se establecen los antecedentes del modelo pedagógico larroyano, comenzando con un recorrido historiográfico de dichos modelos. Estos han sido descritos desde varias disciplinas como la psicología, la epistemología, la etnografía, la antropología, etcétera. Por ello, la propuesta implícita es que urge escribir una historia de los modelos pedagógicos desde una visión multidisciplinaria.

El análisis es a partir de categorías modernas específicas, sin olvidar el origen clásico de la educación. Se considera hace falta complementar el estudio que

incluya la época medieval, pero aquí no es abordada por razones de espacio.

Se realizó un recorrido historiográfico sobre algunos grandes pensadores que se ocuparon de la pedagogía desde Johannes Comenius (Jan Amos Komenský 1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) hasta Immanuel Kant (1724-1804), con el afán de establecer los antecedentes y fundamentos de las categorías larroyanas.

Finalmente, y como centro de la investigación, se describe el modelo personalista pedagógico de Larroyo en el que destaca su profundo interés en la educación de las nuevas generaciones como apuesta para crear nuevos y cada vez mejores hombres.

CAPÍTULO I

FRANCISCO LARROYO, SU HISTORIA Y SU AMBIENTE INTELECTUAL

Francisco Larroyo y el México posrevolucionario

Francisco Larroyo nace en Jerez, Zacatecas, en 1908 cuando México vive el conflicto revolucionario. A temprana edad es llevado a la ciudad de México donde realiza todos sus estudios hasta obtener los grados de maestro en Ciencias de la Educación y doctor en Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México, institución en la que permanece trabajando hasta su muerte en 1981. El México que le toca vivir a Larroyo se caracteriza sobre todo por dos fuertes conflictos, el político y el económico que la nueva nación enfrenta en los años inmediatos a la Revolución Mexicana.

La vida de los hombres está delimitada por un espacio y un tiempo. Para hablar de un pensador, en particular, solemos referirnos al tiempo o época en la que vivió y a su lugar de origen, y lo hacemos porque estos datos nos permiten dibujar un mapa no sólo en el ámbito histórico social sino también en el de la historia de las ideas. Además, como afirma Ortega y Gasset, sabemos que la vida de un personaje se encuentra ligada a la de otros hombres, resultando una vida en colectivo con creencias colectivas o "ideas de la época"⁷ que perviven en generaciones determinadas.

Una generación es definida en parte por la coincidencia de la edad, pero lo definitivo es ser coetáneos en un círculo de convivencia.⁸ Es por ello que ubicamos a Francisco Larroyo en una de las generaciones del pensamiento mexicano. Ortega y Gasset nos dice que la palabra 'hoy' encierra tres tiempos distintos: «el presente es rico en tres grandes dimensiones vitales, las cuales conviven alojadas en él, quieran o no, trabadas unas con otras y, por fuerza,

⁷ Ortega y Gasset José, "La idea de la generación", en *En torno a Galileo y El hombre y la genia*, México: Porrúa, 2001, p. 20.

⁸ *Ibid.*, p. 23.

al ser diferentes, en esencial hostilidad». ⁹ Larroyo, pensador activo de su tiempo, entabla algunas discusiones filosóficas con pensadores como José Gaos, con quien debate sobre todo el quehacer de la filosofía. Y justo como afirma Ortega y Gasset, las diferencias entre ambos pensadores presentan una serie de aproximaciones, que más que diferencias irreconciliables, son puntos de vista diferentes. Larroyo, en su libro *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada. Premisas para un sistema de educación pública sobre los conceptos de vocación y cultura con vistas a la circunstancia mexicana*, define a una generación como un complejo tejido de problemas e interpretaciones dentro del cual y en función del cual los hombres de una época viven. ¹⁰

Es importante tomar en cuenta a una generación precedente a la que pertenece Francisco Larroyo pues en ella encontramos a sus profesores, entre otros a Antonio Caso, filósofo importante en esos momentos en México y principal formador de Larroyo. Es necesario, asimismo, ocuparse brevemente de una generación consecuente, es decir, los que llegan a ser educados por Larroyo y sus coetáneos. En suma, realizar una ronda por tres generaciones que conforman una parte importante del panorama histórico-filosófico mexicano.

En el año de 1946, Leopoldo Zea se reúne con Francisco Miró Quesada en Perú por intermediación de Francisco Romero. ¹¹ De esa reunión Miró Quesada expone cómo, en su encuentro con Zea, se da cuenta que el quehacer filosófico mexicano y latinoamericano lucha por llegar a ser una filosofía auténtica. A partir de este encuentro, Miró Quesada escribe su obra *Despertar y proyecto del filósofo latinoamericano*, en la que realiza una meditación

sistemática sobre lo que es el quehacer filosófico latinoamericano y con ello realiza también un estudio histórico generacional en que ubica a los principales pensadores de Latinoamérica de ese momento, disponiéndolos en tres principales generaciones.

El estudio de Miró Quesada coincide con las características establecidas por Ortega y Gasset para nombrar generación a un grupo determinado de pensadores, ya que la coeternidad se cumple, así como también las diferencias ¹² filosóficas expresadas en las disputas públicas que se realizan, por ejemplo, entre Francisco Larroyo y José Gaos.

Francisco Miró Quesada ubica a Francisco Larroyo ¹³ y Leopoldo Zea en dos distintas generaciones. La de Larroyo es la 'forjadora', y la de Zea la denomina la tercera generación o generación 'técnica' o 'joven', ésta proviene y es formada por la generación forjadora, precedida, a su vez, por la de 'los patriarcas'. Tocaré brevemente esta clasificación que hace Miró Quesada

¹² José Ortega y Gasset afirma que «en el 'hoy' coexisten articuladas varias generaciones, y las relaciones que entre ellas se establecen, [...] representan el sistema dinámico, de atracciones y repulsiones, de coincidencia y polémica, que constituye en todo instante la realidad de la vida histórica». Ortega y Gasset, *op. cit.*, p. 24. Esto es, que, a fuerza de convivir unos seres humanos con otros, generamos tanto aventuras como desavenencias, pues precisamente ésa es la dinámica de la vida y es como hacemos la historia. En realidad, no somos tan distintos, pero la cercanía nos hace creer que sí lo somos.

¹³ Por su parte, Enrique Krauze en «Cuatro estaciones de la cultura mexicana» en *La historia cuenta...* ubica a Larroyo en la llamada Generación del 29, y considera dentro de este grupo a pensadores y artistas mexicanos nacidos entre 1906 y 1920 y dice que «la del 29 es una generación marcada por padres y abuelos titánicos, tiránicos [...] Si los del 15 fueron padres prematuros [aquí se refiere a "los nacidos entre 1891 y 1905", entre los que se encuentran los integrantes del Ateneo de la juventud, por ejemplo, José Vasconcelos y Antonio Caso entre otros], los del 29 fueron hijos permanentes, pero hijos responsables sin cuya diligencia se habría perdido la fortuna familiar» pp. 139-162. Huelga decir que Krauze fundamenta las divisiones generacionales con la propuesta Orteguitana de 15 años entre una generación y otra, por supuesto que las fechas no son estrictamente sumatorias de 15-15 años, sino que toma en cuenta acontecimientos importantes como la Revolución Mexicana. Esto es, «durante el segundo decenio del siglo convivieron en el escenario cultural mexicano tres generaciones: la crepuscular del modernismo, la revolucionaria del Ateneo y la juvenil de <los siete sabios>. Las primeras dos corresponden a un ciclo anterior, propiamente porfiriano. Los modernistas comenzaron a sentir incómodo el mundo heredado de los primeros <taxipequeños netos> y los <cienfiteños>, pero nunca fueron más allá de la crítica», p. 142.

⁹ *Ibid.*, p. 22.

¹⁰ De Jesús Teresa, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, México: Universidad Autónoma de México, 1997, p. 21.

¹¹ Miró Quesada Francisco, "Prólogo", *Despertar y proyecto del filósofo latinoamericano*, México: rce, 1974, pp. 7-21.

porque representa una de las pocas obras que abordan la historia de la filosofía mexicana,¹⁴ y porque propone en ella una interpretación del papel que estas generaciones representan en el proceso creador de la filosofía latinoamericana en la que el tema del ser, su circunstancia y la educación son temas de suma importancia tanto para los mexicanos como para el resto de América Latina. Y porque el problema del qué somos, frente a una sociedad europea ineludiblemente confiere primacía al tema del hombre y su educación en los primeros cincuenta años del despertar filosófico latinoamericano.

La clasificación de Miró Quesada inicia haciéndonos notar que para la década de 1940, algunos pensadores mexicanos llamaban filosofía a la explicación de la realidad particular; es decir, se ocupaban de la búsqueda del significado existencial del ser mexicano; mientras que para él la ocupación principal como filósofo la representa ocuparse de los grandes problemas de la filosofía europea, por ejemplo, mientras a Leopoldo Zea le interesaba la historia de la lógica, a él el conocimiento, de la misma, a Zea la historia del positivismo en nuestra realidad, a él saber si el positivismo era una doctrina verdadera o falsa.¹⁵

A pesar de las diferencias que parecían tener Miró Quesada y Leopoldo Zea, algo queda bien establecido, el

¹⁴Al respecto, durante el periodo de esta investigación se han publicado una serie de obras sobre la historia de la filosofía en México, *tal es* Cabriel Vargas Lozano ha publicado *Esbozo histórico de la filosofía en México (Siglo XX) y otros ensayos*, editado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2005; Saladino García Alberto (comp.), *Humanismo mexicano del siglo XX*, tomos I y II, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2004; Rovira Carmen (comp.), *Pensamiento mexicano del siglo XIX y primeros años del XX*, tomo III, México: Universidad Autónoma de México, 2001. En estas obras, Larroyo es mencionado como pensador del siglo xx en México; en ninguno de los casos se realiza un estudio a fondo de la obra larroyana. Gracia Dulce María, en *El neokantismo en México*, México: Universidad Autónoma de México, 2001, elabora un estudio más a detalle del pensamiento larroyano, lo hace tomando en cuenta a Larroyo como uno de los partidarios de la corriente neokantiana en México.

¹⁵ Miró Quesada, *op. cit.*, p. 8.

interés de todos estos pensadores en México y América Latina es hacer una filosofía auténtica. Miró Quesada reconoce que sólo los diferencia la manera de hacer filosofía, pues la meta es la misma. Al reconocer esto, observamos que su postura es claramente orteguiana:

*la meta era la misma: hacer una filosofía auténtica, es decir, hacer una filosofía que no fuera una copia mal repetida de filosofías importadas, sino que fuera expresión de un pensamiento filosóficamente vivo, que emergiera desde nuestra propia circunstancia latinoamericana utilizando todos los medios intelectuales disponibles.*¹⁶

Miró Quesada identifica el querer ser auténticos como el resultado de un proceso filosófico llevado a cabo ya por otros pensadores latinoamericanos y europeos, como el grupo de los transterrados. Resultado que va acompañado de una necesidad de dejar de ser un mero 'reflejo' del filosofar europeo y poder proyectarse en el vasto mundo de la filosofía mundial. Ello significaba, por una parte, enfrentar a occidente y, por otra, reconocer que hacia falta dar importancia a la cultura latinoamericana para hablar de las propias ideas y vencer el 'complejo de inferioridad' señalado ya por Samuel Ramos.

Miró Quesada logra ver a toda Latinoamérica en dos grandes actitudes filosóficas ante las múltiples y diferentes realidades de todos los países que la conforman; este estudio es el resultado de su adhesión a la corriente histórico culturalista, pues finalmente, su libro se centrará en el análisis de cómo son producto una generación de filósofos después de otra y cómo esta relación representa «un plano muy profundo de nuestra condición filosófica y cultural».¹⁷

¹⁶ *Ibid.*, p. 9.

¹⁷ *Ibid.*, p. 11.

El análisis se centra en la tercera generación, a la que bautiza con el nombre específico de técnica o joven. En la visión de Miró Quesada, Francisco Larroyo no ocupa un lugar tan importante como Leopoldo Zea, pero valga la tarea de tomarla en cuenta por el hecho de que Larroyo es parte de la generación que educa y guía a la de Zea, y porque ello permite acercarnos un poco más a la comprensión del por qué y el cómo de los elementos del modelo educativo de Larroyo.

La primera generación de la que se ocupa Miró Quesada es la llamada generación de los 'patriarcas'. Para quienes la integran, hacer filosofía representa exponer las ideas filosóficas europeas para enfrentar problemas políticos; no se trata, en ese momento, de llegar al fondo de las grandes ideas y los sistemas del pensamiento occidental tanto como alcanzar una adecuada comprensión del significado. No se piensa aún en poder hacer aportaciones personales.

Miró Quesada advierte que el filosofar latinoamericano no existe en la dimensión que alcanza en el siglo XX, pues frente a lo que él asegura —y parece que es una creencia general en la época— sólo se trata de una mera repetición de filosofías ineficientes en los países latinoamericanos en un franco rechazo por las filosofías oficiales durante la colonia, antes que México y otros países latinoamericanos se convirtieran en naciones emancipadas.

Más tarde, afirma Miró Quesada, empujados por la marea de crecimiento —y así lo podemos comprobar en las producciones literarias de este tiempo—, los profesores universitarios empiezan a leer libros nuevos importados, a afinar sus interpretaciones y comienzan por analizar las ideas revolucionarias que llenan el comienzo de la República.

El cambio, por abrupto que parezca, nos dice Miró Quesada, pudo ocurrir sólo en el continente americano

debido a una «situación cultural única en su especie. Los patriarcas no entendieron lo que enseñaban porque no podían entenderlo. Porque tuvieron que leer lo que leyeron en forma directa, abrupta, a boca de jarro».¹⁸ Los patriarcas tuvieron que servirse de las pocas traducciones que entonces existían, y los pocos que conocían el idioma original ignoraban, sin embargo, el sistema tradicional completo de donde emanaban esas teorías. Muy pocos pudieron conocer Europa, y quienes lo hicieron lo más que lograron fue importar nuevos libros de nuevos autores.

El asunto reside en la comprensión de los textos, pues nada obstruye una primera comprensión de las obras, es decir, la comprensión formal del texto leído pero una disjunta es la comprensión total del sentido expresado.¹⁹ La diferencia es presentada por Miró Quesada entre entender y comprender,²⁰ en ello reside esencialmente la diferencia de esta generación con la siguiente, y esto es lo que marca el inicio del filosofar latinoamericano, un comienzo, por tanto, *sui generis*.

Los pensadores latinoamericanos, pese a que parecen no darse cuenta total de lo que viven, no dejan de sentir el malestar que les causa enfrentarse a la filosofía occidental de una manera desenfocada. Según Miró Quesada, «el pensamiento europeo es visto a través de una lente fotográfica en la que no se ha graduado convenientemente el foco, y se ve por eso, deformado, descolorido, artificialmente ensablado en imágenes superpuestas».²¹ Entonces, también de manera repentina, irreflexiva, el filosofar latinoamericano busca apoyo en la misma filosofía que trata de captar, y es precisamente en el

¹⁸ *Ibid.*, p. 30.

¹⁹ *Ibid.*, p. 39.

²⁰ Francisco Miró Quesada recurre a otros dos términos: comprensión estructural y comprensión de caladura: como sinónimos: entender al texto como comprensión estructural, y comprenderlo es ir más allá del texto, como comprensión de caladura.

Por preferencia hago mención sólo de los dos primeros términos por ser más conocidos.

²¹ *Ibid.*, p. 33.

movimiento pedagógico que se inicia en América Latina en donde encuentra su sentido la primera generación, la generación de los patriarcas.

Lo que marca definitivamente el inicio del filosofar latinoamericano es el cabal sentido con el que pensadores latinoamericanos se dedican a la enseñanza de la filosofía europea. Así, y de acuerdo con lo expresado por Miró Quesada, se busca en otras filosofías una mejor respuesta, pues hacia ese momento la filosofía en Latinoamérica se ha estancado en algo «meramente decorativo y la mayoría de los estudiantes la veían como un peldaño para obtener las carreras de Derecho y Medicina».²² No debemos olvidar que, la enseñanza de la filosofía, a principios del siglo xx se imparte sólo en los conventos y seminarios mexicanos para aquellos que siguen una carrera eclesiástica, constituyendo hoy día parte fundamental de dicha formación.

La actitud de estos momentos cambia, se convierte en un hambre de saber las teorías y doctrinas filosóficas para aplicarlas a la realidad:

Es la época en que los primeros discípulos de los patriarcas, animados por sus mismos autores, empiezan a dar la batalla contra el positivismo (...) Traen y ponen en manos de sus discípulos las obras de los grandes opositores. Es la gran época de Bergson. Croce también es recibido con algaraza. Algunos discípulos más audaces van hasta Alemania y [a su vuelta] deslumbran con ideas nuevas y revolucionarias. Nietzsche (con evidente atraso), los neokantianos, la filosofía de la cultura, Eucken, Simmel.²³

Junto a la experiencia del desenfoque se empieza

²² *Ibid.*
²³ *Ibid.*, p. 35.

experimental otra, la de la exigencia de seriedad, pues ahora los profesores que enseñan filosofía reclaman más dedicación de sus alumnos, aprendizaje de lenguas extranjeras, gran volumen de lecturas, no se tolera al “improvisado”, y se experimenta también una añoranza por la filosofía clásica.

En este tiempo los ateneístas²⁴ juegan un papel muy importante en la enseñanza de la filosofía, sobre todo en el filosofar latinoamericano. Este grupo es la respuesta a la educación que impera en México a finales del siglo xix, la que domina, sobre todo, en las aulas académicas bajo un ambiente rígidamente positivista:

El positivismo, en las versiones de Auguste Comte (1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873) y Herbert Spencer (1820-1903), imperaba en la Escuela Nacional Preparatoria y en las demás escuelas profesionales dependientes del Estado, y se erguía como una hegemonía en la vida intelectual del país. Fuera de esta Filosofía, aseguraban sus partidarios, no era posible encontrar la verdad.²⁵

Por lo que a principios del siglo xx surge un grupo de jóvenes que se rebela en contra de la opresión filosófica que ejerce el positivismo. El grupo se dedica a leer y meditar a autores que no tenían cabida en los márgenes del positivismo, además se atreven a hacerlo públicamente pues realizan conferencias.

Los integrantes de este grupo son Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Julio Torri, Enrique González Martínez, Rafael López, Roberto Argüelles Bringas, Eduardo Colín, Joaquín Méndez Rivas, Médez Bolio, Rafael Cabrera, Alfonso

²⁴ Caso Antonio, Reyes Alfonso, *et al.* *Conferencias del Ateneo de la Juventud*. Pról., notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna, México: Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1962, pp. 7-23.
²⁵ *Ibid.*, p. 7.

Cravioto, Jesús Acevedo, Martín Luis Guzmán, Diego Rivera, Roberto Montenegro, Ramos Martínez, Manuel Ponce, Julián Carrillo, Carlos González Peña, Isidro Fabela, Manuel de la Parra, Mariano Silva y Aceves y Federico Mariscal.

Como clan se hacen llamar El Ateneo de la Juventud y su fundación data del 28 de octubre de 1909. El grupo surge, por una parte, debido a la lectura compartida de los libros que llegan de Europa, y por otra, a la influencia de maestros como José María Vigil, Ezequiel A. Chávez, Justo Sierra, Porfirio Parra, Pablo Macedo, Enrique González Martínez y Luis Urbina, quienes con sus clases de alguna manera motivaron su reacción antipositivista. Como puede apreciarse, los integrantes del Ateneo de la Juventud no sólo se dedican a la filosofía, sino también a distintas disciplinas artísticas. Juntos, representan un cambio importante en la historia del pensamiento mexicano.

Es en esta fase que se está enfocando mejor, se pasa a la nitidez, es decir, del entender se está llegando al comprender, y esto es lo que nos proporciona la clave del sentido del filosofar latinoamericano. A este momento lo denominamos, al lado de Miró Quesada, la recuperación anabásica.²⁶

La recuperación anabásica consiste en que el latinoamericano, a diferencia del europeo, tiene que remontarse en la corriente de la historia, "ir contra la afluencia natural del tiempo" en busca de los antecedentes de los filósofos contemporáneos europeos y después a los que antecedieron, y así sucesivamente, pues no somos poseedores de una historia de la filosofía continua como sí lo son los europeos. Para ellos no hay duda de dónde provienen unos de otros, para nosotros,

²⁶ Miró Quesada, *op. cit.*, p. 36.

como latinoamericanos es imposible tener claro de dónde es que tenemos esa u otra filiación filosófica. Así se explica que Miró Quesada y otros autores como Luis Villoro, afirmen que la primera conquista de la 'anabasis' sea la Modernidad porque los filósofos contemporáneos remiten inmediatamente a los modernos y así sucesivamente:

Los lectores de los positivistas y de los neokantianos tienen que conocer a Kant para comprender los sistemas que estudian. Y Kant remite inflexiblemente a Leibniz y a Hume. Hume llega al positivismo-inglés, y a través de sus sucesores se puede seguir la corriente en forma natural hasta los positivistas de los cuales se partió. Pero Leibniz remite a Descartes, y Descartes al Renacimiento y el Renacimiento a Grecia.²⁷

La recuperación ocurre en dos etapas, la primera es la reconquista de la Modernidad y la segunda es la recuperación de la Antigüedad.²⁸ Ante la sed de recuperación ocurre también otro fenómeno, el pensador latinoamericano siente la necesidad de tener o de encontrar una tradición propia, por ello es que «empieza a escribir obras sobre la historia de las ideas de sus propios países».²⁹ Larroyo tiene en esta parte un papel importante al escribir la *Filosofía americana, su razón y su simrazón de ser*, además de *Historia de las doctrinas filosóficas en Latinoamérica*, en colaboración con Edmundo Escobar.

La experiencia del desenfoque ocurre en los discípulos de los patriarcas, llamada también segunda generación

²⁷ *Ibid.*, p. 39.

²⁸ En este aspecto recordamos que Alfonso Reyes se dedica arduamente al estudio de los clásicos, ello lo muestra su importante obra titulada *La crítica de la edad ateniense*.

²⁹ *Obras Completas*, vol. XIII, México: FCR, 1961. *Ibid.*, p. 41.

o generación forjadora, integrada por aquellos que forman «el ideal de la filosofía auténtica que va a ser heredado y asumido conscientemente por la generación siguiente».³⁰ Ellos son los que superan el entender por el comprender e inician la recuperación anabásica, son «los que dan su sentido original al movimiento filosófico latinoamericano».³¹ Entre ellos se encuentra Francisco Larroyo. La experiencia del desenfoque es el enlace entre la generación de los patriarcas y la generación forjadora a la que pertenece nuestro autor.

Sin embargo, la generación forjadora no logra una recuperación total de la tradición histórica, en parte porque no cuenta con los instrumentos de trabajo adecuados, y a una educación universitaria incipiente, sin sistema, y porque tiene que absorber una gran cantidad de teorías y doctrinas a corto plazo. Gracias a este gran esfuerzo dicha generación coloca al filósofo latinoamericano en la historia del pensamiento occidental y es también la primera generación que se tecnifica, es decir, se aboca a la creciente tarea de adquirir herramientas de trabajo como el aprendizaje de las lenguas latina y griega, además de instruirse en estudios filológicos y científicos. Que como Miró Quesada y otros autores afirman, así es como se concibe la formación humanística en el Renacimiento y en la Modernidad.³²

Miró Quesada ubica en esta generación a Francisco Romero en Argentina, a Emilio Oribe en Uruguay, a Víctor Andrés Belán, a Francisco García Calderón y Oscar Miró Quesada en Perú, a Samuel Ramos, Francisco Larroyo y Guillermo Héctor Rodríguez en México en una primera oleada con caracteres *sui generis*, y a

³⁰ *Ibid.*, p. 14.

³¹ *Ibid.*, p. 42.

³² Francisco Miró Quesada no menciona a pensadores mexicanos como José Vasconcelos y Antonio Caso, pero pueden ser considerados patriarcas; pues son un claro ejemplo de esa afición al trabajo de recuperación de nuestra historia en el filosofar y en el logro de la tecnificación humanística.

Honorio Delgado y Mariano Iberico en una segunda. Con ellos inicia el filosofar latinoamericano, son ellos quienes forman ese ambiente filosófico para que la nueva generación se oriente y crezca. Con esta generación ocurre «la asimilación de un grupo español después de la guerra española»,³³ y señala que sólo en México se da el fenómeno particular de la asimilación, pues se trata de un grupo de extraordinaria formación académica, capaz de influir sobre el destino filosófico del país.

El grupo español al que hacemos referencia es el grupo de los 'transerrados'.³⁴ El término es acuñado por José Gaos (1900-1969), acaso el mayor representante de este grupo que, a consecuencia de las represiones del gobierno franquista en España (1939-1975) llega a México para quedarse: «Gaos escribe que desde el primer momento tuvo la impresión de no haber dejado la tierra patria, sino más bien, de haberse trasladado de un lugar de la patria a otro. Más aún, fue menor al que hubiera sido de cualquiera de las ciudades españolas a otra».³⁵

Entre los primeros que llegan a México, desde 1937, se encuentran Luis Recaséns Siches (1903-1977), León Felipe Camino (1884-1968) y José Moreno Villa (1887-1955); Gaos llega en 1938 y María Zambrano Alarcón (1904-1991) en 1939.³⁶ El grupo de pensadores transerrados inician sus estudios en los centros universitarios Madrid y Barcelona. A la escuela de **Madrid pertenecen José Gaos, Luis Recaséns Siches,**

³³ Miró Quesada, *op. cit.*, p. 46.

³⁴ En una entrevista realizada a la hija de José Gaos, Ángeles Gaos explica que el término transerrados es una palabra de cuño viejo que significa trasplantar una mata de una maceta a otra, pero con la misma tierra. Así, la planta vuelve a crecer con la misma fuerza. Añade que su papá lo usó para manifestar que no cambiaba una patria por otra, pues ambas son de la misma tierra.

³⁵ CIALC, s.v. "transerrados", consultado el 8 de octubre de 2013, <<http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/transerrados.htm>>

³⁶ Balcells José María, Pérez Bowie José Antonio (eds.), *El exilio cultural de la Guerra Civil (1936-1939)*, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, p. 21, consultado el 7 de octubre de 2013, <<http://www.ihlsvives.com/serve/StrveObras/htEx/01349497566571272199680/p0000001.htm>>.

José María Gallegos Rocafull (1895-1963), Eugenio Ímaz (1900-1951), María Zambrano, Francisco Carmona Nendares (1901-1979), Agustín Mateos (1908-1997) y Martín Navarro Flores (1801-1950). A la de Barcelona, Jaime Serra Hunter (1878-1943), Joaquín Xirau (1895-1946), Juan Roura Parella (1897-1983), Eduardo José Gregorio Nicol (1907-1990) y Juan David García Bacca (1901-1992).

Este grupo de pensadores de origen español recibe gran parte de su formación filosófica en su patria de donde toma sus métodos, temas y contenidos esenciales. Muchos de ellos no terminaron su educación formal pero llegaron a obtener puestos públicos o políticos de gran notoriedad. Como el caso particular de Eduardo Nicol que viene a México a concluir sus estudios de doctorado. Otros más jóvenes como Ramón Xirau (1924) y Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), apenas adolescentes cuando llegan a México, obtienen la mayor parte de su formación en este país.

José Gaos y Juan David García Bacca en especial, se ocuparon de brindar a sus alumnos los conocimientos que poseían sobre la tradición griega: «el esfuerzo de Gaos y García Bacca se había centrado, al menos inicialmente, en la más modesta tarea de llevarnos hacia “los textos mismos”, a aquellos textos con los que comienza nuestra tradición filosófica y que constituyen la disciplina y el estímulo más vigoroso para desarrollar el propio pensamiento».³⁷

Con este acercamiento, que propician los pensadores españoles, se genera una experiencia en la que la posibilidad de comenzar a filosofar se hace más fecunda y es así como la generación de los patriarcas se **encuentra imbuida** no sólo de su propia aspiración de

³⁷ Salmerón Jorge, “Prólogo” a Gaos José, *Orígenes de la filosofía y de su historia. Antología de la filosofía griega. El significado de Iamblichus. Paginas adicionales*, México, Universidad Autónoma de México, 1996, p. 5.

conocimiento sino también de compañeros y amigos que influyen determinadamente en la siguiente generación, la generación forjadora, a la que pertenece Larroyo.

A diferencia de la de los patriarcas, la generación forjadora no reconoce límites a su comprensión, pues mientras los patriarcas se limitaron a enseñar lo que podían aprender de la filosofía europea, los forjadores quieren comprenderlo todo. Para ello están dispuestos a recorrer caminos que sus maestros consideraron cerrados. Por ejemplo, empiezan a ver las obras filosóficas no como obras de arte terminadas, como las consideraron los patriarcas, sino como obras en proceso, y al mirarlas así sienten la posibilidad de ser parte de ese proceso de creación.

De este modo es como inicia la actividad filosófica latinoamericana. Pero lo esencial de esta forma de encarar la Filosofía Occidental lo representa una «pregunta sencilla, que Miró Quesada, Samuel Ramos y el mismo Larroyo, entre otros, se plantean: ¿existe la posibilidad de una filosofía latinoamericana?, o con mayor precisión, ¿existe la posibilidad de que el latinoamericano empiece a filosofar auténticamente?».³⁸ La respuesta a esta pregunta es afirmativa por unos y negativa por otros; sin embargo, lo que sí queda claro es que define el surgimiento del filosofar latinoamericano como un proyecto de preparación que llega a su maduración a través de un largo y arduo camino.

Uno de los elementos característicos de la generación forjadora es que toma clara conciencia de su momento histórico que le toca vivir y toma, por ende, las riendas de su responsabilidad educadora. Larroyo se distingue especialmente en esto, pues la mayor parte de su vida la dedica a la enseñanza, y cuando no está en el salón **de clases, está elaborando libros, ya sea de la historia de**

³⁸ *Ibid.*, p. 50.

la filosofía o de las diferentes áreas en las que se ocupa la filosofía, todo ello de una manera cuidadosamente pedagógica. Larroyo aprendió griego y alemán, herramientas de trabajo que lo ubican adecuadamente en esta generación. Además, se arriesga a hacer aportaciones a la filosofía tratando de postular un sistema filosófico en torno a la filosofía de la educación.

Lo más importante de esta generación, finalmente, es el paso de una concepción estática a una concepción dinámica, acción que se realiza dentro del proceso mismo de reconstrucción del pensamiento filosófico europeo y el cual desemboca en creatividad después de la asunción del pensamiento europeo.³⁹

La generación forjadora desplaza la responsabilidad final en la tercera generación, denominada anteriormente como técnica. A esta tercera generación, Miró Quesada le atribuye como obligatorias una técnica y metodología más depuradas debido a la forma que han experimentado las dos anteriores. Es propiamente de la tercera generación de la que más se ocupa Miró Quesada, pero como es numerosa y se divide en dos grupos, los 'regionalistas' y los

'universalistas'.⁴⁰ Elige sólo ocuparse de los regionalistas ya que allí se ubican los integrantes del grupo Hipertión, entre los más importantes háyase Leopoldo Zea, jefe del grupo y amigo del autor del *Despertar y proyecto del filósofo latinoamericano*.

El grupo Hipertión estaba integrado por Leopoldo Zea, quien los dirige, Emilio Uranga, Jorge Portilla, Luis Villoro, quien, señala Miró Quesada, se separa del grupo y se convierte en una figura importante de la filosofía analítica; durante su pertenencia al grupo escribe *Los grandes momentos del indigenismo en México* y sobre la condición del latinoamericano. El grupo, estaba influido teóricamente primero por Ortega y Gasset y José Gaos, y después por Sartre. Evidentemente, Francisco Larroyo se encuentra en otra dirección filosófica, influido por las *Investigaciones lógicas* de Husserl, así como por los neokantianos de las escuelas de Baden y Marburgo, escuelas en las que el mismo Ortega y Gasset se entrenara.

Los filósofos de la generación técnica padecen de desgarramiento ontológico. Quieren llegar a una anhelada originalidad y ello se debe a que son resultado ya de dos generaciones que se ocuparon de proveer los primeros instrumentos para constituir un pensamiento latinoamericano. Esto nos permite hablar ya de una tradicón filosófica en el sentido de la herencia que se

³⁹ *Ibid.*, p. 56. Hay un elemento que Miró Quesada no puede dejar fuera de estudio, el sentimiento de inferioridad de los latinoamericanos frente al sentimiento de superioridad de los europeos [Elemento que ocupa un lugar central en la filosofía de este momento]. Tomar en cuenta este elemento es determinante por el origen *sui generis* del filósofo latinoamericano, pues a partir de tomar conciencia de ese sentimiento es que se puede dar un paso hacia la dirección de la constitución de un filósofo latinoamericano aunque este inicio convierta su nacimiento en un acto de fe. La falta de perspectiva histórica, por ejemplo, condiciona a los pensadores latinoamericanos en cuanto a que deben reinstalarse en la historia filosófica occidental, esa falta de perspectiva histórica se debe sobre todo a las limitaciones culturales de las que se padece, en esa falta reside su inferioridad de condición, es decir, tiene una carencia de posibilidades instrumentales. Así, los latinoamericanos quedan excluidos de ciertos aspectos del conocimiento filosófico. Con ello nace la duda de si algún día se podrá llegar a un filósofo auténtico. Esta conciencia no la tuvieron los patricias, pero sí la generación intermedia, por ello llevan a cabo el desenfoque y forjan el proyecto, pero una vez que se dan cuenta de esto, *ipso facto* llega la duda de lograrlo. Por lo que la generación intermedia, reconociendo su sentimiento de inferioridad, o esa falta de herramientas conceptuales y técnicas, desplaza la solución a futuro, reconociendo la superioridad de los europeos y enfocándose para que en el futuro la filosofía latinoamericana pueda desarrollarse sobre bases europeas y pueda integrarse a su devenir histórico.

⁴⁰ Los términos 'universalistas' y 'regionalistas' van a ser aplicados a aquellos filósofos latinoamericanos que se ocupan de hacer filosofía a partir de problemas universales o regionales, respectivamente. Esto es, para un universalista, los problemas esenciales de la filosofía son, por ejemplo, meditar los grandes temas de la filosofía clásica, el conocimiento de la lógica, saber qué es el hombre, etcétera, mientras que a los regionalistas les interesa la historia de la lógica en América Latina, descubrir el ser del hombre latinoamericano, la historia del positivismo en la realidad, etcétera. El grupo Hipertión, a la sazón, integrado por Emilio Uranga, Luis Villoro, Jorge Portilla, Ricardo Guerra, Joaquín Sánchez McGreggor, Salvador Reyes Nevares y Eusebio Vega, va a ser considerado como el grupo de los regionalistas. El grupo Hipertión fue capitaneado por Leopoldo Zea, quien, a su vez, era influido por José Gaos. La tarea más importante que emprendió el grupo fue la de indagar filosóficamente en la circunstancia nacional para comprenderse en ella, por lo que se dieron a la tarea de entender la historia y cultura de México elaborando sus propias categorías. Cf. Cerruti Goldberg Horacio, *et al.*, *Diccionario de filosofía latinoamericana*, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2000, p. 188.

recibe a través de los educadores de estos nuevos filósofos latinoamericanos. Dentro de esa tradición se quiere avanzar, se quiere cambiar las condiciones heredadas del pensar filosófico y por ello asumen nuevos compromisos, como escribir la historia del pensamiento filosófico latinoamericano.

La generación técnica está conformada por filósofos que se saben con un deber a cuestras y asumen afirmativamente alcanzar la meta. En esta generación el grupo de universalistas afirma que el tiempo de hacer filosofía ha llegado, es un grupo compacto debido a que todos los miembros deben de estar de acuerdo en sus planteamientos y como han proclamado la posibilidad de la factura de una filosofía propia, al nivel europeo, tienen que demostrarlo, por ello es un grupo productivo.

Miró Quesada llama asuntiva a la respuesta afirmativa que da este grupo de llevar a cuestras el compromiso de hacer filosofía latinoamericana, herencia proveniente de las dos anteriores generaciones. Se le llama asuntiva porque «consiste en asumir los valores de la filosofía europea y en seguir poniendo el sentido de la autenticidad en la creación de ideas originales en relación al tratamiento de los grandes problemas del pensamiento occidental».⁴¹ Esto quiere decir que este grupo seguirá realizando las condiciones necesarias para ir en busca de la anhelada creatividad u originalidad filosófica a más largo plazo. Pero el grupo, aunque afirmaba que ése no era su momento, no se negó del todo a pensar en la posibilidad de la creación filosófica, aunque algunos no reconocieron abiertamente esa posibilidad por no contradecirse oficialmente. De cualquier manera, este grupo gracias a la vigorosa composición de sus fuerzas generó una respuesta original.

El segundo grupo de esta generación es el más

⁴¹ Miró Quesada, *op. cit.*, p. 81.

numeroso, y la respuesta es completamente diferente a la del otro. Las diferencias residen en varias cuestiones, por ejemplo, el grupo asuntivo se aboca al estudio y al tratamiento de los grandes temas de la filosofía occidental mientras que el otro grupo, el grupo afirmativo, aborda temas referidos a realidades históricas y a interpretaciones regionales, lo que les valdrá el mote de regionalistas: «Para el grupo asuntivo la creación sólo puede ser teórica o especulativa. La aplicación o la relación con la realidad puede ser consecuencia, pero de ninguna manera contenido principal de la teoría».⁴² El grupo asuntivo, cuando escribe libros, trata temas de filosofía pura y en sus ponencias casi nunca toca temas relacionados con realidades socio-históricas, como sí lo hace el grupo afirmativo.

Miró Quesada afirma que una de las causas de estos fenómenos generacionales es: «el espíritu de la nación mexicana [que] se caracteriza por una afirmación de sí mismo sumamente intensa. Esta razón tiene a su vez importantes causas. Entre ellas los caracteres etnológicos de la raza autóctona, la manera como ella se enfrentó a los conquistadores y la actitud como asumió su condición colonial».⁴³

Súmase a ello la rebeldía natural de la raza que perdura hasta en el criollo y que conduce a una intensificación de la conciencia nacional que desemboca primero en el movimiento de independencia, después en una guerra contra Estados Unidos y finalmente en la Revolución Mexicana de 1910. Ese espíritu priva desde la generación de los patriarcas y sigue latente en estos momentos cuando ya realizan obras de su madurez. Por eso es que los patriarcas sienten una gran preocupación por los problemas de la realidad mexicana.⁴⁴

⁴² *Ibid.*, p. 84.

⁴³ *Ibid.*, p. 88.

⁴⁴ *Ibidem*.

Miró Quesada aclara que en la tercera generación se acentúa el carácter de lo nacional en buena medida por la influencia de Ortega y el historicismo español, además de la gran influencia de José Gaos. El historicismo brindó al grupo afirmativo —o regionalistas— de la generación técnica la posibilidad idónea para sustentar su ideal de autenticidad, ya que dentro del historicismo no hay una filosofía mejor que otra y lo más que puede asegurarse es que: «una filosofía encarna mejor que otra el espíritu de su época. Más aún. Si toda filosofía es relativa a su circunstancia histórica, es inadecuado tener como ideal una filosofía que se ha desarrollado dentro de una circunstancia histórica diferente de la nuestra».⁴⁵

Larroyo se pronuncia abiertamente en contra de esta posición, pues afirma que la asunción de estas convicciones para hacer filosofía conduce necesariamente a un relativismo, del que parece huir en cierta manera, porque, después de todo, definirá al hombre como un ser histórico, concreto, y formando parte de una circunstancia. Tal parece que para Larroyo, en buena medida, el historicismo es más una justificación de la falta de una conducta moral definida.

Lo más importante para este trabajo es que Miró Quesada se ocupa de analizar la obra y la actitud de los integrantes de la segunda generación, donde se ubica Francisco Larroyo. El mismo Miró Quesada reconoce que estudiar a estas generaciones es, necesariamente, realizar un estudio sobre los hechos de los hombres y ello nos permite, a su vez, «comprender aspectos vertebrales de nuestra historia y sobre todo de nuestra creación cultural».⁴⁶ Precisa aclarar que él hace referencia al 'filosofar' latinoamericano y no a la 'filosofía' latinoamericana ya que la diferencia estriba

en que el primer término se refiere a la acción que realizan los pensadores mexicanos y el segundo apunta a hablar de una filosofía original, creada por los propios latinoamericanos, lo que para Miró Quesada todavía está en duda.

Llegados a este punto, es importante retomar la discusión sobre el autor que ocupa el centro de este libro, Francisco Larroyo que, si bien no fue parte de la generación de los patriarcas, sí fue uno de los filósofos que se dieron a la tarea de formar generaciones nuevas en el ámbito filosófico, y él combina características de las dos y hasta de las tres generaciones abordadas en el estudio de Miró Quesada.

Larroyo trata de hacer pequeñas aportaciones a la filosofía mexicana, aprende latín, griego y alemán, características determinantes en la tercera generación, aunque como se aprecia en sus textos, quizá no le gustaría ser tratado como un integrante ni del grupo regionalista ni del universalista, ya que como veremos en el siguiente apartado, parece alejarse de ambas clasificaciones y pareciera querer formar, en realidad, una alternativa distinta, quizá como él mismo lo afirma, en un tercer reino entre lo universal y lo particular.

Francisco Larroyo, su formación académica y su obra

La formación superior de Francisco Larroyo inicia en 1929 cuando ingresa a la Escuela Nacional de Altos Estudios, hoy Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. (Universidad Nacional Autónoma de México).⁴⁷ Allí conoce a Antonio Caso, quien le impulsa a leer y conocer a profundidad a los filósofos clásicos. En esos momentos,

⁴⁵ *Ibid.*, p. 92.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁴⁷ Escobar Edmundo, *Francisco Larroyo y su personalismo crítico. Génesis, sistema, polémicas y apneación*, México: Porrúa, 1970, pp. 11-12.

Caso es el centro de la actividad filosófica en México, es decir, es quien imparte los cursos más importantes de la Filosofía en la Universidad Nacional y es uno de los pensadores mexicanos que más ha luchado contra el positivismo.⁴⁸

En 1931, Antonio Caso consigue una beca por parte del gobierno mexicano para que Larroyo vaya a Alemania,⁴⁹ en donde decide seguir la línea teórica de la Escuela de Baden. Larroyo permanece en Alemania hasta 1933, tomando cursos con importantes filósofos alemanes del momento.⁵⁰ Un año antes de viajar a Alemania, Larroyo se gradúa como maestro normalista; cuando regresa, en 1934, obtiene el grado de maestro en filosofía e inicia como profesor en la Escuela Nacional de Maestros, así como en la Escuela Nacional Preparatoria, donde realiza modificaciones al plan de estudios, además imparte las lecciones de Lógica y Ética. En 1935 y 1936 obtiene los grados de maestro en pedagogía y doctor en filosofía respectivamente. En 1936 sucede a Ezequiel A. Chávez en la cátedra de educación. En 1937 funda el Círculo de

⁴⁸ Caso, Reyes, *et al.*, *op. cit.*; Escobar Edmundo, *op. cit.*, pp. 11-12; Krauze de Koltennik Kosa, *La filosofía de Antonio Caso*.

⁴⁹ Granja Dulce María, *op. cit.*, p. 89.

⁵⁰ Al respecto, Edmundo Escobar en su libro *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*, asegura que Larroyo asistió a cursos de Rickert, Husserl, Messer, Liebert y Hessen, a lo que Dulce María Granja en *El neokantismo en México* afirma que no pudo ser así debido a que «Husserl dejó de enseñar en 1928, año en que se jubiló y fue remplazado por Heidegger; Jaspers obtuvo la titularidad de la cátedra de filosofía en Heidelberg convirtiéndose en sucesor de Rickert» pp. 90-91. Sin embargo, Dulce María Granja nos dice que «desafortunadamente en el archivo personal de la señora de Larroyo no existe información que pueda despejar las dudas y preclar los escasos datos de Escobar», una vez más nos enfrentamos a un dilema, pues la obra de Escobar fue escrita en vida de Larroyo y supervisada por él mismo, por lo que, seguramente Escobar contó con el testimonio de Larroyo. Por nuestra parte, asumimos que debe haber una razón importante para que dichos datos se plasmaran en la obra de Escobar y el mismo Larroyo haya consentido en su publicación. Creemos, además, que puede ser posible que aun cuando Husserl haya dejado las aulas de la enseñanza formal, quizá pudo haber impartido conferencias o charlas como es natural en pensadores que se retiraran como profesores, pero no como filósofos. Pero no asumimos esto hasta en tanto no comprobemos que Husserl o Rickert hayan impartido algunas charlas fuera de la enseñanza formal. Esto no quiere decir que no reconozcamos las afirmaciones de Dulce María Granja, todo lo contrario, reconocemos la autoridad que tiene como investigadora experta del neokantismo.

amigos de la filosofía crítica. De 1938 a 1940 Larroyo ocupa el cargo de secretario de la Facultad de Filosofía y Letras mientras Antonio Caso es director, por segunda ocasión, de la misma. En 1941 se publica por primera vez la *Gaceta Filosófica de los Neokantianos de México*, producto del Círculo de amigos de la filosofía crítica. En este tiempo, gracias a Larroyo se crea en la Universidad la Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. Lo nombran director del Instituto Nacional de Pedagogía en 1943. En 1945 forma parte del claustro de profesores fundadores de la Escuela Normal Superior. De 1947 a 1949 ocupa el cargo de director general de Enseñanza Normal en la SEP (Secretaría de Educación Pública). En el mismo año de 1949 asiste en compañía de José Vasconcelos y Oswaldo Robles al Congreso Nacional de Filosofía de Mendoza, Argentina. Dos años después dirige la publicación de las *Memorias del Congreso Científico Mexicano*. Además, coordina los trabajos de la sección de *Ciencias de la educación, Psicología y Filosofía* del congreso que es organizado para festejar el IV centenario de la Universidad de México. Desde 1954, año de la inauguración de Ciudad Universitaria⁵¹ es nombrado profesor de tiempo completo. Al siguiente año propone y defiende una reforma académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la cual es autor, con ello moderniza la vida académica y sirve de modelo en la recién estrenada Ciudad Universitaria. En este mismo año deja el cargo de la Secretaría de Educación Pública. En 1955 instaura la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. De 1954 a 1958 es consejero académico del Colegio de Filosofía y del Colegio de Pedagogía.

En 1958 Larroyo es nombrado director de la Facultad de Filosofía y Letras, supliendo al recién fallecido Samuel Ramos, cuando termina su gestión en 1962, es reelegido

⁵¹ Granja Dulce María, *op. cit.*, p. 92.

para un período más. Por otra parte, desde 1957 hasta 1962 escribe cada 15 días para la página editorial de *El Universal*, y de 1962 a 1967 para el periódico *Excelsior*. A la muerte de Ramos, Larroyo es elegido como presidente del comité organizador del XIII Congreso Internacional de Filosofía con sede en la ciudad de México en 1963. Visto el éxito del congreso, Larroyo es elegido como presidente del comité internacional de Sociedades de Filosofía para el período de 1963-1968. En 1964 junto con Ignacio Chávez y Alfonso Briseño, realizan la *Reforma del Bachillerato Universitario* en el que destaca un aumento a seis años de estudios en vez de sólo cinco para la educación del bachillerato en México. En 1968 organiza el XIV Congreso Internacional de Filosofía con sede en Viena.⁵²

Después de una intensa carrera académica que inicia con su entrada a la Facultad de Filosofía y Letras, Larroyo se oculta tras un medio silencio que comprende un lustro aproximadamente, es decir, desde mediados de los 70 hasta los comienzos de los 80, los libros de texto de Larroyo dejan de reeditarse y el cambio paradigmático en la educación nacional también ocurre.

Las obras de Francisco Larroyo comprenden un total de 34 libros entre autoría individual y colectiva. Además de varios estudios introductorios a las traducciones de obras de autores clásicos como Platón y Aristóteles y de algunos autores modernos como Leibniz, Hume, Kant, Hegel, etcétera. También, como ya se dijo antes, tiene en su haber un gran número de artículos periodísticos que produjo durante varios años como colaboración a los periódicos *Excelsior* y *El Universal* que, cabe mencionar, constituyen un excelente tema de estudio desde su compilación hasta su análisis y publicación, sea como un simple *dossier* o como parte constituyente de la obra de un pensador mexicano.

⁵² Escobar Edmundo, *op. cit.*, p. 19.

Tanto Edmundo Escobar en *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*, como Dulce María Granja en *El neokantismo en México*, exponen una cronología⁵³ de las obras de Francisco Larroyo. Edmundo Escobar no incluye cinco obras producidas de 1971 a 1982, mientras que Dulce María Granja sí lo hace, señalando que la última es edición póstuma. Básicamente, ambos autores coinciden en la relación de las obras de Larroyo, excepto que Dulce María Granja hace una clasificación que Edmundo Escobar no realiza. Dicha clasificación llama la atención porque divide las obras en dos grandes grupos «a) obras pedagógicas y didácticas y b) obras filosóficas».⁵⁴

Dulce María Granja afirma que gran parte de la totalidad de la obra larroyana se caracteriza por «el tono y el nivel propios del manual de enseñanza media»⁵⁵ y ello se debe, continúa, a la exigencia del entorno del desarrollo educativo de esos momentos en México. Es decir, que en ese período en la educación masiva incipiente se requirieron textos que faciliten el acceso a los contenidos científicos, éticos y políticos que imbuyen

⁵³ Granja Dulce María, *op. cit.*, pp. 93-96; Escobar Edmundo, *op. cit.*, pp. 23-35. Ver anexo 1.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 95-96. El primer grupo lo subdivide en tres partes: «manuales para la enseñanza normal, historias de la educación y la pedagogía y ensayos sobre temas de educación. Aquí encontramos] trabajos tales como: *Fundamentos filosóficos de la escuela unificada; Teoría y práctica de la escuela de bachilleres; Historia general de la pedagogía; Historia comparada de la educación en México; La ciencia de la educación; Vida y profesión del pedagogo; Didáctica general; Pedagogía de la enseñanza superior; Sistema de filosofía de la educación, y Diccionario de pedagogía y ciencias de la educación*. Las obras de carácter filosófico [pueden] subdividirse de la siguiente manera: 1) *Manuales y libros de texto para bachillerato*, entre los que se [encuentran] trabajos como: *Principios de ética social; La lógica de las ciencias; Manual de lógica y ética; Bases para una teoría dinámica de las ciencias; Psicología integrativa; Introducción a la filosofía de la cultura; Filosofía de las matemáticas*. 2) *Traducciones; Windelband; Historia general de la filosofía y Filosofía de la historia; Natorp; El ABC de la filosofía crítica y Propedéutica filosófica; Grelling; Teoría de conjuntos*. 3) *Trabajos de crítica y polémica: La filosofía de los valores; Dos ideas de la filosofía; El romanticismo filosófico; Exposición y crítica del personalismo espiritualista; El existencialismo, sus fuentes y direcciones; La filosofía americana; su razón y sin razón de ser; El positivismo lógico, pro y contra*. 4) *Obras sistemáticas: La antropología concreta; Sistema de estética; Sistema de la filosofía de la educación*. 5) *Historias de la filosofía: Bibliografía general y comentada del socialismo; Historia de la filosofía en Norte-América; Sistema e historia de las doctrinas filosóficas; Historia de las doctrinas filosóficas en Latinoamérica*. 6) *Prólogos a ediciones populares de textos clásicos de: Platón, Aristóteles, Descartes, Bacon, Spinoza, Kant, Hegel y Natorp. Gaceta Filosófica de los Neokantianos de México*».

⁵⁵ *Ibid.*, p. 97.

las lecciones de la Preparatoria Nacional, de la Escuela de Pedagogía o de las escuelas normales para maestros.

Planteados así, esto parece restarle importancia a la labor compiladora y didáctica de la obra Larroyana y no estamos plenamente convencidos de que dicha labor sea una empresa menor pues, como ya se anotó con Miró Quesada, la circunstancia y la importancia históricas de las tres primeras generaciones de pensadores mexicanos en la primera mitad del siglo XX no sólo tienen una labor titánica frente a sí, cuando están leyendo y conociendo a manos llenas las corrientes europeas, sino que tienen el reto importantísimo de transmitirlo a las generaciones que les suceden, generaciones que en poco tiempo, no sólo deben tomar conciencia de su entorno sino que además tienen una tarea doblemente mayor a la de sus maestros, que es la de asimilar y entender culturas distintas a la propia para poder explicar y comprender una nueva configuración del mundo.

Aunque es cierto que la mayoría de los libros de Larroyo se caracterizan por retomar las teorías neokantianas sin guardar una distancia crítica de ellas, también es cierto que Larroyo intenta crear su propio sistema filosófico cuando se aleja parcialmente de ellas y realiza proposiciones eclécticas sobre sus conceptos principales como el de hombre, del cual nos ocupamos en un capítulo de este trabajo por formar parte de su modelo pedagógico.

Por otra parte, cabe destacar que una buena compilación difícilmente la puede realizar alguien que no tenga una amplia comprensión de la historia de la filosofía y de los contenidos de cada una de las ramas de la filosofía. Muestra de lo anterior es su libro *Los principios de la ética social*, el cual representa el primer gran esfuerzo colector de las teorías éticas existentes al momento. Sobre *La*

lógica de las ciencias, Escobar comenta que el libro se colocó «en aguda polémica con la lógica tradicional [...] [pues] fue novedosa su teoría del juicio científico, base epistemológica y ontológica de la nueva corriente. Coordinó puntos de Husserl, Grau, Wundt y Pfänder».⁵⁶

En la amplia producción bibliográfica de Larroyo se observan al menos tres etapas de su maduración intelectual. Las obras de su primera etapa (1936-1939) corresponden, tanto a reflexiones filosóficas como a la elaboración de manuales o textos didácticos para la Preparatoria Nacional, entre las obras se anotan: *La filosofía de los valores*, *Los principios de la ética social...*, *Bibliografía general del socialismo*, *La lógica de las ciencias, tratamiento sistemático de la lógica matemática para uso de la Escuela...*, y *Manual de lógica y ética según la interpretación dialéctica*.

La segunda etapa (1940-1949) comprende obras como *Dos ideas de la filosofía. Pro y contra de la filosofía de la filosofía*, *El romanticismo filosófico*, y *Exposición y crítica del personalismo espiritualista de nuestro tiempo*, entre otras. Esta segunda etapa del pensamiento Larroyano está caracterizada por una clara intención de análisis crítico hacia otras corrientes filosóficas que encaran al neokantismo que enarbola el autor jerezano.

La tercera y última etapa (1950-1981) nos muestra a un Larroyo maduro intelectualmente, sus obras más destacadas en este período son: *La ciencia de la educación* (1949), *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959) y *Sistema de la filosofía de la educación* (1980).

Finalmente, es preciso anotar que la obra de Larroyo sigue siendo punto de referencia en la discusión actual de problemas filosóficos e historia de la filosofía. En abril de 2009 el Grupo de Estudios Peirceanos (GEP) de la Universidad de Navarra, España, hace circular un boletín informativo en el que manifiesta tener

⁵⁶ Escobar Edmundo, *op. cit.*, p. 25.

un «descubrimiento' para la bibliografía jamesiana hispánica». ⁵⁷ En el boletín resaltan la importancia del libro *Historia de la filosofía en Norte América*, México, 1946, de Francisco Larroyo en el que aborda el pragmatismo.

El Grupo de Estudios Peirceanos señala que Larroyo realiza en diez capítulos un extenso recorrido por la filosofía estadounidense, desde sus inicios hasta ese momento en el que refiere como manifestación más reciente al Círculo Vienés. En particular, el grupo señala los principales aspectos del pensamiento de William James que trata Larroyo. Tal es la importancia de lo expresado por Larroyo en su libro, que en el mismo boletín transcriben el primer punto de la sección donde caracteriza el pensamiento de James además de reproducir íntegramente la segunda sección del capítulo IV, "Las direcciones pragmáticas" del libro, señalando que «merece la pena transcribir también el 'Prólogo'». ⁵⁸

CAPÍTULO II

NEOKANTISMO

Y EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA DE LARROYO

⁵⁷ Larroyo Francisco, "La filosofía de la experiencia: William James", en Universidad de Navarra, 26 de abril de 2009, consultada el 11 de julio de 2011, <<http://www.unav.es/gep/larroyojames.html>>. El boletín informático depende del Grupo de Estudios Peirceanos de la Universidad de Navarra, España.

⁵⁸ *Idem*.

Francisco Larroyo asume el neokantismo, se dedica a leer autores neokantianos como Wilhelm Windelband⁵⁹ (1848-1915) y Paul Natorp (1854-1924), entre otros. A traducirlos y a postular algunos de sus principales fundamentos. En particular, Larroyo abrevará en los postulados neokantistas de Natorp.

Todo modelo pedagógico está sustentado en varios elementos, uno de ellos es la concepción del conocimiento que respalda el modelo, de enseñanza bajo el cual se instruirá a los educandos. El caso del modelo larroyano se basa en el método trascendental del conocimiento, descrito principalmente por Natorp. Es necesario destacar que, en dicho método, cobra relevancia el postulado kantiano que afirma que el conocimiento no debe regirse según el objeto, sino el objeto según el conocimiento, y una de las aportaciones importantes de Natorp es que el objeto se va construyendo según la subjetivación-objetivación que el mismo proceso del conocimiento implica, por lo que los hechos históricos, llámense ciencia, moralidad, arte, etcétera, así como la cultura, entendida como formas prácticas de la sociedad, son elementos complementarios e indispensables del proceso de conocimiento. Elementos que para Larroyo son el respaldo de su concepción filosófica y, por ende, de su modelo pedagógico.

El neokantismo surge en Alemania a finales del siglo XIX y principios del XX. Dulce María Granja le llama «una filosofía de transición».⁶⁰ El término designa un grupo de movimientos que predominan en Alemania entre 1860 y 1920. Entre sí no tienen mucho en común pero los caracteriza su «reacción contra el irracionalismo

⁵⁹ Larroyo traduce y realiza preámbulos de Wilhelm Windelband, *Historia general de la filosofía*, Edit. El Ateneo, Bs. As., 1960 y de *La filosofía de la historia*, México: UNAM, 1958. Si bien traduce y trabaja ampliamente a este autor, la idea general de filosofía que Larroyo desarrolla tiene más tintes de la idea desarrollada por Natorp.

⁶⁰ Granja Dulce María, *op. cit.*, p. 17.

y el naturalismo, y una fuerte apelación a Kant». ⁶¹ Su apelación consiste en la convicción que la filosofía sólo puede ser 'ciencia' si regresa al método que propone Kant.

Para el tema que nos ocupa, como para la historia de la filosofía en México, es importante señalar lo que fueron las escuelas de Baden y Marburgo. Escuelas neokantianas que tuvieron influencia decisiva en pensadores mexicanos. Francisco Larroyo sostiene una clara adherencia filosófica, sobre todo a las teorías de Natorp, representante de la escuela de Marburgo.

Hermann Cohen es el fundador y principal representante de la escuela de Marburgo. La posición de Cohen se caracteriza por rechazar el naturalismo que cree ingénito a las teorías kantianas de Helmholtz, Lange y Liebmann.

Cohen consideró que los precursores del neokantismo se equivocaron al pensar que la filosofía tenía como tarea realizar un análisis de la conciencia que mostrara cómo dicha conciencia aplica conceptos a los datos de las sensaciones, a fin de producir descripciones fenoménicas del mundo distintas a lo que las cosas son en sí. (...) En correspondencia con esto, la filosofía no ha de ocuparse, en el aspecto ético, de explicar las aspiraciones, motivos y sentimientos de deber, sino más bien habrá de explicar el hecho de la sociedad civil formada según las leyes de la ciencia de la jurisprudencia. ⁶²

Paul Natorp, que es el discípulo más allegado a Cohen y forma parte de la segunda generación de neokantianos de la escuela de Marburgo, a diferencia de su maestro, trata de introducir la psicología en la concepción de conocimiento. Por lo que sostiene que la

idea kantiana establece una relación necesaria entre el yo y el objeto empíricos considerando que son fenómenos interdependientes. Lo objetivo y lo subjetivo no son dos opuestos entre sí, sino dos direcciones del conocimiento: la objetivación y la subjetivación. También considera, igual que Cohen, que el objeto de conocimiento nunca nos es dado en sí mismo, éste 'llega a ser' sólo a través del proceso del conocimiento. Además, dicho proceso no nos proporciona un 'absoluto' en el sentido de una verdad absoluta y acabada. ⁶³

Para los neokantianos no existe la «'intuición' como un factor en el conocimiento, contrapuesto al pensar», ⁶⁴ sino que es pensar mismo. Entonces cuando un objeto se dice que es "dado" o se quiere dar cuenta de su existencia, se tiene que plantear como un postulado de la realidad y deberá considerarse con una significación puramente modal. Así pues, «la causalidad no debe ser dada, sino que es puesta sólo por el pensar, y, si es conocida, lo es sólo hipotéticamente y en consecuencia, evidentemente, conocida pensando». ⁶⁵ En suma, el conocimiento es planteado siempre como un progreso, como un proceso, un *continuum*, nunca acabado como consideran que afirma el empirismo.

Consideran que el conocimiento teórico es, ante todo, un proceso lógico infinito, jamás acabado, y aunque se explique continuamente sobre los hechos u objetos empíricos nunca ningún "espíritu" penetrará en lo más profundo de la naturaleza de los objetos.

En cuanto a que esta posición puede resultar más subjetiva que objetiva, los neokantianos afirman que, por el contrario, la deducción trascendental se asegura de no caer en ese subjetivismo, pues considera que «el objeto es [y sigue siendo] objeto en cada momento

⁶¹ *Ibid.*, pp. 35-36.
⁶² *Ibid.*, pp. 35-36.

⁶³ *Ibid.*, pp. 40-41.
⁶⁴ *Ibid.*, p. 87.
⁶⁵ *Ibid.*, p. 87.

para el grado de conocimiento alcanzado, no para un grado superior ni tampoco para un grado inferior a éste»,⁶⁶ y salvan esta situación afirmando que no hay un contenido absolutamente subjetivo como tampoco hay un objeto absolutamente más allá del sujeto. Es decir, que un objeto se vuelve contenido en el siguiente grado del conocimiento y éste a su vez, se vuelve objeto en el siguiente grado y así sucesivamente. La oposición entre objeto y sujeto no son, en suma, absolutas, sino sólo grados del pensar.

Tanto para Kant como para Larroyo, el tema de la educación es el centro de sus filosofías. La educación es y debe ser producto del quehacer central del hombre. El desarrollo del conocimiento neokantiano combina los quehaceres intelectual y cultural, binomio perfecto que representa la apuesta educativa de la herencia moderna. Larroyo encuentra en la teoría kantiana y en la postulación neokantiana el medio perfecto para plantear su idea de la educación del hombre.

Tanto para Larroyo como para otros pensadores del momento, la educación en México en las primeras décadas del siglo xx, es un campo fecundo para configurar un tipo de hombre ideal que forje una nueva nación bajo los auspicios, a su vez, del ideal moderno de educación, por ello es que Larroyo encuentra en el neokantismo los fundamentos de su idea de hombre, así como de su modelo educación por antonomasia.

El primero que enseña teorías neokantianas en México es Adalberto García de Mendoza,⁶⁷ quien después de su formación académica llevada a cabo en Europa,

⁶⁶ *Ibid.*, p. 88.

⁶⁷ Adalberto García de Mendoza y Hernández (Pachuca, Hidalgo, 1900-1963), Adalberto García de Mendoza no fue discípulo de Caso, como es el caso de Larroyo y otros pensadores neokantianos, él obtiene su formación en diversas universidades de Alemania, Francia y París. Fue alumno de Rickert, Windelband, Natorp, Cassirer, Husserl, Scheler, Hartmann y Heidegger, pero adhiriéndose siempre a las corrientes axiológica, fenomenológica y existencialista. Granja Dulce María, *op. cit.*, p. 78. En este caso, Dulce María Granja cita a Juan Hernández Luna.

«regresa a México con un rico acervo bibliográfico e iconográfico de los más relevantes filósofos germánicos contemporáneos».⁶⁸ Dulce María Granja refiere que, según datos de Hernández Luna, la biblioteca de García de Mendoza contaba con unos 40 mil volúmenes y una gran parte de ellos correspondían a autores alemanes de ese tiempo. En 1927 comienza a dar el curso de lógica en la escuela Preparatoria Nacional, y dos años más tarde es nombrado catedrático en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.⁶⁹

Como afirman Guillermo Hurtado y Dulce María Granja, el neokantismo llega tarde a México, pues para la década de los 30, cuando Adalberto García de Mendoza (1932) y Francisco Larroyo (1936) realizan la publicación de sus obras, el neokantismo ha perdido fuerza no sólo en Alemania sino también en España y Argentina.⁷⁰ Sin embargo, para Guillermo Hurtado el neokantismo entra al escenario de la filosofía en México con la aparición del libro *La filosofía de los valores* de Francisco Larroyo en 1936. Además de considerar las polémicas que sostuvieron Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso, por un lado, y Francisco Larroyo y José Gaos, por otro.

Para muchos colegas de Larroyo, su neokantismo resultaba anacrónico, pero, afirma Guillermo Hurtado, «Larroyo asumió su neokantismo con plena conciencia de que no estaba de moda ni en Europa ni en México»,⁷¹ y por el contrario, Larroyo califica de epígonos a sus contrincantes.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 79.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Hurtado Guillermo, "El lugar del neokantismo en la filosofía...", *op. cit.*, p. 159.

⁷¹ *Ibid.*

El concepto de filosofía de Francisco Larroyo

En su libro *Los principios de la ética social. Concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad*,⁷² Larroyo considera que la filosofía es el intento de buscar y formular la suprema unidad de la vida humana en sus mejores y más altas manifestaciones de la cultura; el *étos* es camino en esta búsqueda. La moral irradiada en todos los sectores de lo humano. Individuo y comunidad,⁷³ tienen idéntico destino: la realización de las dignidades morales; por ello, la moralidad es «algo dinámico, concreto, axiológico».⁷⁴ En la obra citada, Larroyo abarca en sentido sistemático los temas capitales de la ética, y señala que ya que es necesario situar esta ciencia en el cuadro general de la filosofía, se impone, a su vez, la tarea de ganar un concepto riguroso de esta rama del saber.

Larroyo señala que la filosofía no tiene por objeto supuestas realidades trascendentales, sino que su objeto se ofrece más bien en algo por esencia patente: la cultura. Así, el concepto de moralidad (en Nicolai Hartmann, 'la fenomenología de la moralidad'), puede, ante todo, distinguirse del problema de la valoración moral. Una cosa es el *factum* de la vida moral (concepto de la moralidad) y otro el aspecto digno, valioso, estimable, de este *factum* (concepto de lo bueno, segundo tema capital de la ética). Concluye que, dilucidando lo que sea la

⁷² Este libro de Larroyo inicia, en Latinoamérica, un tratamiento diferente en la historia de la enseñanza de la filosofía moral, pues hasta ese momento, 1936, la ética se enseñaba a partir de la exposición histórica de las doctrinas morales (p. 113). Esto se comprueba al leer los prólogos de las trece diferentes ediciones del libro, en los que Larroyo expresa su pensamiento en cuanto a lo que debe ser la ética, su objeto de estudio y la enseñanza de la misma. Lo que, al parecer, no fue una tarea sencilla, pues todo ello significó un enfrentamiento con los "intuicionistas metafísicos" como así llama H. Cohen a los filósofos tradicionalistas que enseñan la ética a partir de autores como Scheler (con su libro *De lo eterno en el hombre*, que para 1921 le llegaron a nombrar "el jefe del catolicismo alemán", después rompió con el catolicismo), Hartmann y Conrad-Martius. Ver prólogo a la 1ª edición en Larroyo Francisco, *Los*

⁷³ *Principios de la ética social...*, México: Porrúa, 1962.

⁷⁴ Larroyo se refiere a las predicas de Natortp. *Ibid.*, p. 10.

moralidad en general y la idea de lo bueno en particular, cabe preguntarse por qué y quiénes tienen que obedecer los preceptos morales, es decir, en qué radica su fuerza obligatoria, consideraciones que acaban por enlazarse con la investigación de las instituciones de la cultura (familia, Iglesia, Estado, vida económica, etcétera), a través de las cuales es posible del mejor modo realizar los valores éticos. Por ello, todas las reflexiones quedan articuladas a través del concepto 'valor'. La filosofía de la cultura no puede ser sino una filosofía de los valores. Pues la filosofía no respira en el vacío del pensamiento puro; al contrario, arraiga, por decirlo así, en el fecundo bathos (tierra honda) de la experiencia. Es una teoría de la concepción del mundo y de la vida, o como se declara: una teoría de la cultura.

Larroyo afirma que los temas de la vigencia y realización de la moralidad se utilizan confusa y superficialmente en la literatura filosófica. La fuente proviene de aquella doctrina de los valores que concibe a éstos, a modo de esencias metafísicas, separados del mundo de la experiencia. En este prejuicio se nutre también la falsa idea de que al lado de una ética de los valores existen éticas de bienes, entre las cuales, con una ceguera ejemplar, se ubica el utilitarismo, por ejemplo, sin advertir que la utilidad es un auténtico valor, bien que no sea el más alto de las dignidades humanas, y, por tanto, el que constituya el criterio de la más alta valoración moral. Que el utilitarismo sea una ética unilateral no justifica el error de hacer del valor 'utilidad' un bien. Prueba de ello es que hay bienes económicos que, como todos los bienes, están presididos por valores.

Los valores no son entes metafísicos; son, más bien, leyes con arreglo a las cuales realizamos nuestros actos de preferencia y que reconocemos en las cosas (valores de las cosas) o en la conducta humana (valores de personas).

El progreso moral cristaliza en instituciones colectivas, en formas sociales de convivencia. Lo moral es, por antonomasia, conducta del hombre frente al hombre. La moralidad arraiga en las relaciones patentes de los individuos entre sí: comportamiento del hombre como miembro de una familia, de un Estado, etcétera, de ahí que el verdadero sentido del tema de la realización de los valores sea el del progreso moral, el de la moralización de la comunidad (familia, Estado, vida económica, etcétera).⁷⁵

La ética, que por antonomasia es una cuestión social, adquiere otro rasgo distintivo desde Kant, el cual Larroyo toma como precepto en su libro *Los principios de la ética social. Concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad*, la ética es, sobre todo, antimetafísica. La ética no pretende inventar la cultura, extraer de la nada nuevos ideales y nuevos imperativos para la humanidad; en su postura científica, tan sólo quiere describir y explicar desde su punto de vista teórico el *factum* de la cultura, ya que la cultura no es algo que se esconda en "las altas torres del arquitecto metafísico", sino que tiene un carácter comunal: en y por el contacto de las generaciones se crea y se difunde. El acto ético se define sólo en función de la universalidad de personas; y la ética, que es la ciencia filosófica que estudia este territorio, no puede partir sino de tal hecho.

Para Kant «la historia debe contener dentro de sí el plan para la mejora del mundo». ⁷⁶ La historia de la humanidad suele plantear un fin. El hombre se plantea distintos fines prácticos para poder vivir; de lo contrario se destruiría a sí mismo y a todo lo que lo rodea. Dos de los fines prácticos se enmarcan en dos cuestiones públicas, la política y la moral. Dentro de la política, la organización

de instituciones y la elección de un aparato de gobierno son tareas indispensables para que la sociedad pueda desarrollarse en conjunto.

En la obra de Larroyo encontramos un interés por la filosofía con fines prácticos para y por el hombre. Esto lo acerca demasiado a la obra de Kant pues la filosofía de la historia kantiana no puede ocuparse de otra cosa que no se plantee como fin último el beneficio de la humanidad. El ser humano habita el mundo y éste se nos presenta, al menos desde la Antigüedad de occidente, como un mundo politizado en el que el hombre define su quehacer como persona y define al mismo tiempo, las maneras como cree es mejor gobernarse.

En Kant, la moral y la política caminan una al lado de la otra, en Larroyo, una actitud crítica implica el ejercicio de una conciencia activa preocupada por el bienestar del hombre inserto en un tiempo determinado.

Kant centrará la filosofía en el hombre, y lo hará, no como mero punto de partida o primera evidencia —como Descartes—, sino como última y necesaria exigencia de la estructura misma de lo real. Y este hacerse problema el hombre para sí mismo le acontece, no sólo en cuanto ente cognoscitivo, sino primariamente, en cuanto ser moral, en su radical e indivisible integridad. Desde que el ser queda así vinculado al hombre, todo el conocimiento se tiñe de praxicidad, toda la ética queda convertida. [...] toda una tradición intelectualista se quiebra aquí, [...] el conocimiento no termina en sí mismo, ni encuentra en sí su última justificación. El lado teórico del hombre queda subordinado al lado práctico o moral. La acción priva sobre la inteligencia.⁷⁷

⁷⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁷⁶ Rodríguez Aramayo, "Esquicio preliminar" de *Lecciones para una historia universal en clase cosmopolita...*, p. xvii. Rodríguez Aramayo lo toma de *Reflexiones*, 1438. (Ak., xv, 628).

⁷⁷ Rodríguez Huescar Antonio, "Prólogo" a Kant, *Prolegómenos*, Trad. Julián Besteiro,

Argentina, Aguilar, 1980, pp. 27-28.

En suma y, como afirmamos anteriormente, para Larroyo, la filosofía es ciencia pura de los valores y la cultura es una síntesis singularísima del espíritu objetivo. Ello implica reconocer y tomar en cuenta que hay valores objetivos existentes con independencia de quien los crea y produce, y si existen con esa independencia debe haber o existir algo que los contenga y esta es la cultura. Así «la cultura, pues, puede concebirse como aquello en que residen los valores».⁷⁸ La humanidad, afirma Larroyo, ha conocido una gran cantidad de esos valores como son la verdad, la justicia, la santidad, la belleza, la bondad, etcétera, y éstos representan entonces las variadas formas de la cultura.

Sólo hay que distinguir —señala Larroyo— entre valores y bienes culturales, mientras los valores son universales, los bienes culturales variarán de una época a otra y de pueblo a pueblo: «Una, es la religión de Egipto, y otra la de Israel; el arte de China presenta caracteres diversos al arte de Florencia renacentista; el derecho romano se compuso de preceptos radicalmente diferentes de las instituciones jurídicas de la Rusia Soviética».⁷⁹

Los valores poseen un carácter de generalidad que los bienes culturales no tienen, ya que son formas de vida que aparecen siempre en la cultura de todos los siglos, por lo tanto, se dan en los bienes culturales de cada época y pueblo. Dicho todo esto, afirma Larroyo, la filosofía tiene entonces su objeto de investigación en los valores, «lo que sea la verdad, la belleza, lo santo, lo bueno y sus principios o leyes propias constituyen su objeto de estudio. La filosofía es, en suma, una teoría de los valores culturales».⁸⁰ La historia también descubre principios en

⁷⁸ Gaos José, "Filosofía de la filosofía", en *Cervantes Virtual*, consultado el 24 de noviembre de 2011, <http://bib.cervantesvirtual.com/extras_autor/00002616/hipertextos/estatico/estatico/section_1.htm>.

⁷⁹ *Idem*.

⁸⁰ *Idem*.

la cultura, pero tiene como tarea descubrir y explicar los bienes culturales de cada una de las sociedades, no determinar el mundo de los valores universales.

Consiguientemente, la filosofía parte del hecho de la cultura, sin embargo, va más allá de los bienes culturales, pues se eleva hasta la esfera de los valores y lo hace de manera sistemática y con pretensiones teóricas tanto como la ciencia más rigurosa que pueda existir, de manera que Larroyo afirma contundente que «la filosofía es una teoría totalizadora de los valores culturales, una axiología (de axios, valor y logos, tratado) del factum de la cultura».⁸¹

⁸¹ *Idem*.

CAPÍTULO III
CONFIGURACIÓN LARROYANA
DEL CONCEPTO DE HOMBRE

*También el protervo y el cursi
y el satánico y el disoluto
son hombres, demasiado hombres.*

Francisco Larroyo

Antecedentes del concepto de hombre larroyano

El desarrollo del pensamiento larroyano en cuanto a la pregunta qué es el hombre, gira en torno a varios tópicos filosóficos, entre ellos la definición del hombre como un ente cultural e histórico. Ambos conceptos los describe y une en su libro *La antropología concreta*, publicado por primera vez en 1963,⁸² tributado a José Gaos, Edmundo O'Gorman y Justino Fernández.

El aporte original de Larroyo en torno a la definición de hombre se puede resumir en su propuesta de la tipología concreta, en la que une los conceptos de ente cultural e histórico, tomados principalmente de Max Scheler y Paul Natorp.

Son dos los principales autores sobre los que trabajamos para desarrollar el concepto de hombre de Larroyo, es necesario aclarar que la filosofía larroyana tiene más hilos de Ariadna con los cuales se enlazan sus teorías filosóficas y educativas. Un ejemplo de ello son Wilhelm Windelband (1848-1915) y Helmuth Plessner (1892-1985). Windelband es uno de los fundadores de la escuela neokantiana de Baden, su obra se centra en el problema de los valores. El título más conocido y difundido del

⁸²Es preciso señalar que mientras Larroyo publica su *Antropología concreta* en 1963, José Gaos a su muerte, ocurrida en 1969, deja entre sus documentos inéditos un libro titulado *Del hombre*, dicho libro fue publicado póstumo. Es posible entonces que Gaos haya conocido el libro de Larroyo y esto lo llevó a escribir su último libro.

filósofo de Baden es *Historia general de la filosofía*, uno de los libros que traduce el filósofo zacatecano.

Lo importante es que son estudios que influyen directamente en la filosofía de Francisco Larroyo, pues a través de su *Antropología concreta y Ciencia de la educación*⁸³ entre otros, responde a estas interrogantes al realizar una tipología del hombre entre los que se encuentran, *id est*, el hombre económico, el religioso, el educador, etcétera, y agrega que cada tipo de hombre tiene sus propios alcances y límites en cuanto a conocimiento, concepciones y creencias religiosas.

¿Qué es entonces lo que emparenta a Scheller con Larroyo? Creemos que ambos autores reconocen en el hombre el uso de la racionalidad. Dicha conciencia se convierte en acto volitivo consciente. En ambos autores, la conciencia representa un camino que hay que emprender y seguir hasta conseguir el objetivo último representado en el ser del hombre para el mundo.

Del mismo modo que para Scheler el hombre es capaz de ir más allá de su animalidad y de sí mismo, Larroyo refleja en su filosofía una propuesta de acción crítica, una poésis que representa el quehacer de los hombres y para los hombres en el mundo. La poésis larroyana se llama cultura y la filosofía tiene como encargo importantísimo «buscar y formular la suprema unidad de la vida humana en sus mejores y más altas manifestaciones de la cultura, el *éthos* es camino en esta búsqueda. La moral irradia en todos los sectores de lo humano. Individuo y comunidad tienen como destino la realización de las dignidades morales».⁸⁴

Tanto Scheler como Larroyo parten de una antropología que postula la acción crítica del hombre en el mundo. Para ambos, la cultura es el medio en el que se encuentra

el quehacer y el fin último de todo ser humano. En esta tarea importantísima del hombre, los valores son el medio por el cual podemos llegar a tal fin.

La filosofía de los valores, propuesta por Max Scheler es ampliamente retomada por Larroyo en su libro que lleva por título el mismo nombre,⁸⁵ también la retoma como base de su filosofía de la educación. Scheler estudia los fenómenos emocionales y elabora una personalística de la ética. Los valores, propone Scheler, se concretizan en modelos humanos, *id est*, el héroe realiza valores vitales, el genio valores espirituales y el religioso valores religiosos. Así, la vida emocional es de primera importancia respecto de cualquier otra forma de saber.

Scheler postula la objetivación de los valores *a priori*, es decir, los valores no son una categoría sino valores puros. La realización de éstos es indirecta ya que se verifica en la producción de otros valores. En una escala de menor a mayor, Scheler coloca a los valores religiosos en el lugar más alto, mientras que los de menor rango serán los valores del agrado como lo dulce-amargo.

Llegados a este punto, conviene señalar que la filosofía del hombre es resultado de una trayectoria del pensamiento filosófico proveniente de la época clásica griega que viene a rebosarse en la Modernidad en la que «el eje de gravedad de la filosofía pasa del ente al hombre».⁸⁶ Esto es, el hombre deja de ser un ente entre los entes; en la Modernidad, el ente hombre pasa a ser sujeto y a determinar con ello la definición de los demás entes como objetos.

Esta filosofía se consolida con el comienzo del *cogito* cartesiano que «centra definitivamente al pensamiento

⁸³ Larroyo Francisco, *La filosofía de los valores*, México: Logos, 1936.

⁸⁶ Colomer Eusebi, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, *La filosofía trascendental: Kant*, vol. 1, Barcelona: Herder, Biblioteca Herder, sección de teología y filosofía, 1986, p. 14.

⁸³ Larroyo Francisco, *La ciencia de la educación*, México: Porrúa, 1949.

⁸⁴ Larroyo Francisco, *Los principios de la ética social. Concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad*, México: Porrúa, 1962, p. 10.

moderno en torno al sujeto humano».⁸⁷ Después es Kant quien postula al sujeto como un sujeto trascendental concibiéndolo como «el conjunto de estructuras *a priori* que hacen posible el conocimiento del objeto».⁸⁸ Así es como queda establecida la primacía filosófica del sujeto y en adelante se habla de una filosofía de la subjetividad.

Francisco Larroyo trata de ser congruente con su postura kantiana y por ello plantea el estudio del hombre desde una reflexión trascendental. En la misma dirección se encuentra la propuesta de Scheler cuando afirma que los valores son puros y por tanto su objetivación sólo se da en un plano trascendental.

La razón kantiana y el espíritu scheleriano se emparentan si consideramos que ambos estados de conciencia son los niveles más altos que la razón humana puede alcanzar, dejando atrás todo aquello que nos relaciona con la animalidad o irracionalidad.

Sólo el estado de racionalidad o de espiritualidad será el que nos permita desarrollar los valores supremos de la existencia humana. Como así lo postula Larroyo en *Los principios de la Ética Social, concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad*, por lo tanto, para el filósofo zacatecano el hombre debe desarrollar altos niveles de conciencia para poder realizar la póesis que le es propia por su condición de ser humano. Bien que todos los hombres tienen un papel que cumplir en este mundo, como lo plantea en su *Anthropología concreta*.

El concepto de hombre en Antonio Caso y José Gaos

Caso coloca a la historia en contraposición a la filosofía, sostiene que la historia participa del arte y de las ciencias

⁸⁷ *Ibidem*.
⁸⁸ *Ibidem*.

sin confundirse con las últimas, por tanto, la historia investiga lo concreto, pero su acción se dirige al pasado, revive las individualidades y sucesos que implican «la interferencia de innumerables uniformidades, de innumerables leyes»,⁸⁹ afirma que entre la historia y la filosofía tienen cabida «todas las ciencias y todos los esfuerzos».⁹⁰ Larroyo por su parte, afirma que «el fruto maduro del desarrollo histórico de la filosofía ha sido justamente la filosofía de la cultura, en nombre, significado y alcance»,⁹¹ y en esta concepción se entiende perfectamente que la historia es el centro sustancial del desarrollo de la cultura, sin historia, el individuo y la filosofía no son posibles.

Sabemos que Caso se opone a las tendencias neokantianas y positivistas, y afirma que «junto al silogismo y su rigor dialéctico está la intuición».⁹² En Caso encontramos que los resultados de las ciencias deben complementarse con la metafísica, pues la ciencia es producto de la razón y la metafísica lo es de la intuición, por lo que razón e intuición deben caminar juntas. El método que Caso propone es partir de la intuición, continuar con el análisis y culminar con una nueva intuición.⁹³ Hasta aquí el esbozo de la concepción filosófica de Caso. Ahora, también de forma breve, abordaremos su concepto de hombre.

Para Caso, el hombre no se puede concebir como pura razón; el mundo se explica por el yo, y, por tanto, el universo es una experiencia psicológica que, a su vez, sólo puede ser comprendida por el mismo hombre. A esta disposición Caso le llama «humanismo», porque la explicación no procedía únicamente del intelecto, sino

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Larroyo Francisco, *Introducción a la filosofía de la cultura*, México: Porrúa, p. vi.

⁹² Krauze de Koltennik Rosa, *La filosofía de Antonio Caso*, op. cit., p. 94.

⁹³ *Ibidem*.

del espíritu humano, del yo total concebido como un ser que piensa, que siente y que quiere; [...] porque dentro de nuestro propio individuo, 'querámostlo o no', existe el universo entero».⁹⁴ El humanismo que representa Caso, tiene sus fundamentos en Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Johann Glottlieb Fichte (1762-1814), Max Scheler (1874-1928), Max Stirner (1806-1856), Arthur Schopenhauer (1788-1860), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Félix Ravissón (1813-1900), entre otros, y se caracteriza, por creer que el mundo no cabe en moldes del intelectualismo abstracto, y que «la realidad que creíamos sujeta por leyes inflexibles, es espontánea».⁹⁵ Esta creencia sobre la realidad nos brinda la posibilidad de pensar en un mundo que todavía se está haciendo, como algo no acabado y en ello radica la tarea del hombre.

Caso llama «la existencia como desinterés»⁹⁶ a la existencia del hombre que se eleva por encima de sus instintos básicos, biológicos. La vida del animal es interesada porque «su esencia es la actividad asimiladora y disimiladora, económica y egoísta».⁹⁷ Sin embargo, el hombre es el único que se separa de lo meramente biológico y piensa no sólo en un yo sino en un nosotros, por ello, actúa de manera desinteresada. Esto aunado a la idea anterior, en la que el mundo aún no está terminado resulta en la tarea del hombre en el universo:

La realización del hombre sólo puede llevarse al (sic) cabo a través de un mayor perfeccionamiento espiritual y no por simples intereses económicos. De otra manera se invierte el orden de la tabla de valores y se pone 'el tener' sobre 'el ser', o sea, se

⁹⁴ *Ibid.*, p. 99.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 101.

⁹⁶ Caso Antonio, *Doctrinas e ideas*. México: Andrés Botos e hijo, Sucesor: editores, [sin año de edición], p. 61.

⁹⁷ *Ibid.*

estima en mayor grado un valor de mucho menos cuantía.⁹⁸

Para Caso es claro que quizá no lleguemos a explicar el porqué de la existencia del mundo, pero es fácil enterarse que existe para el perfeccionamiento del hombre mismo, por ello, es necesario dar un sentido a la existencia, cuestión que se logrará con obras de superación, mediante un proceso de perfeccionamiento en un movimiento que debe ir de lo individual a lo social. Y en este último sentido, es importante mencionar que también Larroyo concibe a los seres humanos como entes enteramente sociales, no aislados, por lo que advertimos que es una idea de su maestro Caso, aunque Larroyo mencionará directamente a Natorp e indirectamente, a Antonio Caso.

Si bien, la tarea del hombre es una en general, la definición de hombre depende de una multiplicidad de facetas que lo hacen explicable, entre otras, es individuo, persona, ser espiritual, ser social, boceto perfectible, microcosmos, etcétera.⁹⁹ Para fines de esta investigación es importante sólo señalar la definición que hace del hombre como persona y sobre ello señala que:

Al individuo biológico se agregan los caracteres de unidad, identidad, de continuidad sustanciales. Sólo el hombre desempeña un papel como ser social. De aquí la denominación de persona, que significa, precisamente, el desempeñar un papel, como lo desempeñan los actores en el teatro. De la misma manera, en el hombre, como unidad social, desempeña un papel, siempre, en la historia.¹⁰⁰

⁹⁸ Krauze de Koltienik Rosa, *op. cit.*, p. 102.

⁹⁹ Hernández Uría Víctor Manuel, "Antonio Caso y su concepto del hombre", en

Alberto Saladino, *op. cit.*, p. 21.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 23.

Observamos que tanto para Caso como para Larroyo, el ser humano es un ser individual y al mismo tiempo social, «en síntesis imprevisible [...] hacia la consecución de su fin».¹⁰¹ El ser humano tiene por lo menos dos naturalezas, la primera, que es lo que le emparenta con el ser animal, y la segunda que lo libera de esa primera naturaleza y le permite recrearse como ser humano a través de los valores. La completa consecución de esta segunda naturaleza depende en gran medida de la colectividad y no sólo del individuo.

José Gaos muere en el año de 1969, un año más tarde, en 1970 se publica su libro titulado *Del hombre*, su contenido es un curso que impartió en 1965 en las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En sus líneas encontramos la propuesta antropológica-filosófica de Gaos. Dicha propuesta, sin embargo, tiene que revisarse a la luz de un libro anterior titulado *De la filosofía*, y que, igual que el mencionado, fue un curso que dictó en 1960 en la misma facultad. Ambos libros constituyen las obras más sistemáticas de Gaos ya que «el resto de la obra de Gaos, por voluminoso que sea, podrá verse siempre como el esfuerzo que conduce a estos dos libros y en ellos culmina».¹⁰² Fernando Salmerón recomienda que «una introducción a 'la filosofía de Gaos', [...] tiene que orientarse en la dirección de aquellos dos libros y no puede, además tratarlos separadamente».¹⁰³

Para Gaos, «la filosofía tiene como cometido desentrañar la naturaleza del ser humano, cuya esencia es la razón y su entelequia la filosofía».¹⁰⁴ El hombre es un ser racional y es parte de la naturaleza, esto es, contiene

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Salmerón Fernando, "Prólogo" a Gaos José, *Del hombre*, Obras completas, vol. XIII, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, p. 5.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Saladino García Alberto (comp.), "José Gaos ante la condición humana", en *Humanismo mexicano del siglo XX*, tomo I, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2004, p. 261.

en sí animalidad y racionalidad,¹⁰⁵ pero lo constitutivo del hombre es la historia. Ésta es la intermediaria entre la animalidad y la racionalidad, es, en suma, la que brinda al hombre la posibilidad y el medio de llegar a ser lo que es, un producto de sí mismo. El lenguaje es una característica distintiva entre los animales y el hombre, «mediante la expresión verbal, nuestra convivencia y vida no es una mera *convivencia* y *vida*, sino que es la convivencia y vida *humana* que es».¹⁰⁶ Esto es lo que Gaos llama otra¹⁰⁷ de las exclusivas del hombre.

Gaos sostiene que hay una distinción entre lo natural y lo histórico. Lo natural es todo aquello que como individuos biológicos nos distingue de cualquier especie. Por ejemplo, la expresión mímica no es exclusiva del hombre pues la mayoría de los animales la poseen, en cambio el hecho de saludarse, tiene cabida en una de las expresiones mímicas culturales.¹⁰⁸ Sin embargo, pese a la claridad de este planteamiento, Gaos realiza una distinción gradual entre lo que puede llamarse

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ Gaos José, *Del hombre*, op. cit., p. 69.

¹⁰⁷ Aquí es necesario recordar el texto de José Gaos, titulado *2 exclusivas del hombre: la mano y el tiempo*, México: Universidad de Nuevo León y FCE, 1945, en la que aborda como características distintivas de los seres humanos, la oposición del dedo pulgar en las manos, y el tiempo. Ambas son entidades características sólo del ser humano. Sobre el tiempo, Gaos reconoce un tiempo humano, a diferencia de un tiempo cuya característica es lo eterno, es decir, «lo que es en él sin principio ni fin. Dios, el Ser eterno, y los objetos ideales, en la representación vulgar y alguna concepción teológica del primero» (pp. 116-117). Lo temporal, es decir, lo que tiene principio y fin, se opone a lo eterno puesto que no tiene ni principio ni fin. Ahora bien, «el hombre tiene dos relaciones con el tiempo. Una es la de venir a ser, ser y dejar de ser en el tiempo, o la de ser en el tiempo con principio y fin, o la de vivir—nacer, vivir y morir— en el tiempo o *ser temporal* en el primero y más propio sentido» (p. 120). Relación totalmente común con los demás seres. «La otra relación del hombre con el tiempo es la de no sólo *vivir*—nacer, vivir y morir— en el tiempo, sino *vivir el tiempo* y las relaciones de los seres y las cosas con él» (p. 121). Es decir, los hombres vivimos y convivimos con las cosas temporales como con las cosas atemporales y eternas, y al hacerlos contamos el tiempo en que las vivimos. Tiempo que se divide en días, noches, meses, años, segundos, etcétera, contar el tiempo implica un *saber* de él, que desde un saber *vulgar* evolucionó hasta un saber *científico* y *lectivo*» (p. 122). Como consecuencia de ese saber «la vida humana está organizada cronológicamente y cronométricamente» (p. 123), y un grupo humano compare una representación del tiempo. Es decir, tenemos una representación del tiempo como grupo cultural (p. 128).

¹⁰⁸ Gaos José, *Del hombre*, op. cit., p. 541.

«historicidad, [como] una exclusiva del hombre»,¹⁰⁹ y lo que el término historia significa desde sus inicios con Heródoto hasta lo que hoy día concebimos como tal.

La diferencia entre historia e historicidad reside además en que el segundo término «es un modo relativo muy complejo de una *pluralidad*, de individuos»,¹¹⁰ primer requisito esencial para ser tal. Y como los demás requisitos necesita que sea una pluralidad simultánea, sucesiva y encabalgada, con ello Gaos se refiere a que no puede ser una pluralidad simplemente contemporánea o coetánea de individuos que se suceden unos a otros en una especie de fila temporal, o que se reemplazan totalmente unos a otros, o que desaparece un grupo total de hombres para dar paso a uno nuevo también en su totalidad. Este último término, el de encabalgamiento se refiere a la cuestión de las generaciones, tema que trataron en su momento con frecuencia diversos autores como José Ortega y Gasset, Luis González y González, entre otros.

Dicho encabalgamiento no es del todo suficiente, pues no sucede que las pluralidades son homogéneas y se requiere que de una pluralidad a otra se registre por lo menos algún cambio, entendiendo por este, a su vez, el cambio progresivo, sin conferirle al último término el significado de perfeccionamiento y otorgándole sólo el de cambio sin repetición. Aún más, Gaos advierte que a pesar de que sucediese un cambio total entre una pluralidad y otra, eso no se llamaría historia sino sería simplemente un encabalgamiento meramente cronológico que caracteriza también a la historia de la vida o de lo natural como lo son la tierra, el sistema solar, etcétera, por lo que es necesario distinguir lo específico de la historia humana, y el elemento o término específico

que diferencia la historicidad de la historia, es el ritmo o *tempo* con el que ocurren por un lado, las evoluciones naturales y por otro, la historia humana o historicidad.

El término del tiempo introducido por Gaos le genera, al menos, tres reparos, como él afirma. El primero tiene que ver con una comparación entre las edades recientes y las primitivas o anteriores, esto es, mientras las edades recientes se caracterizan por un aceleramiento, las anteriores o primitivas se caracterizan por un desaceleramiento o lentitud en que ocurren. Lo que le lleva a una consecuencia aún más radical, pues de ser esto cierto, sucede que la prehistoria, a pesar de ser humana, no sería historia o historicidad. Al aceptar este postulado tenemos que aceptar que la historia se tiene que restringir «no ya a la Humanidad sino sólo a una parte de ella, [...] a aquella que se ha ocupado de hacer la historia en medio de grupos humanos 'sin historia'». ¹¹¹ Por lo que la historicidad ya no sería una exclusiva del hombre, como se afirmó anteriormente sino sería una exclusiva sólo de algunos hombres. Y por si esto no fuera ya un planteamiento alarmante, Gaos afirma que hay una consecuencia más de este reparo, consistente en afirmar entonces que:

Para mantener la coincidencia entre Humanidad e historicidad [hay] que negar que tales hombres sin historia o al margen de la historia, hayan sido hombres propia o plenamente tales: el hombre no sería el animal racional, sino el animal histórico, y el animal no histórico no sería hombre, aunque lo parezca, ni racional, si entre racionalidad e historicidad hubiese una vinculación esencial.¹¹²

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 544.

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ *Ibid.*, p. 546.

¹¹² *Ibidem.*

Gaos respalda esta conclusión con criterios culturales, pues afirma que la definición tradicional del hombre como un ser racional parte de criterios biológicos, ya que realizan una distinción entre la especie humana y las demás especies. Por lo que, se pregunta qué pasaría si el criterio cultural fuera de más importancia en la diferenciación entre estos dos grupos de 'hombres'. A lo que responde que la historia debe perseguir la incorporación de todos los seres humanos que se han quedado fuera, lo que significa llevar la vida como un desarrollo creciente de esa historicidad.

Gaos sostiene que a este desarrollo creciente de la historicidad se debe dar consecuentemente la conciencia histórica, en la que coinciden o se interrelacionan «la conciencia de sí mismo, percepción de sus prójimos y memoria de sí mismos y de lo percibido por ellos como no las tienen ni los animales superiores». ¹¹³ Sobre estos tres elementos se articulan la conciencia y memoria colectivas, así como la tradición, la literatura y la historia como ciencia; todo lo anterior permite que las relaciones entre pasado y futuro se conviertan en algo específico de la humanidad. El presente es el medio desde donde entablamos relación con el pasado y el futuro, por lo que, todas las relaciones entre los tres momentos del tiempo dadas en la conciencia individual y colectiva conforman el distintivo de la historicidad humana.

Es necesario señalar que para Gaos, contrario a lo que al inicio de sus discusiones con Larroyo se vislumbraba, la historicidad señalada como esencia del hombre es extrema y paradójica, puesto que la esencia del hombre debe definirse o encontrarse desde la existencia y esto, señala Gaos, no entendido desde la postura de la Antigüedad en la que la esencia del hombre se concebía como arquetípica y la existencia un accidente, sino en

una inversión, en la cual la esencia se realizará a través de la existencia.

Como advertimos, tanto en Caso como en Gaos, el fin de la existencia se encuentra en la realización de la esencialidad humana. Ambos autores sostienen que es a través de la acción consciente del ser humano que dicha esencialidad o humanidad se realizará y no de otra forma. Es por ello necesario que el hombre se ocupe de su transformación consciente en el itinerario existencial de la mano, siempre, de una axiología y con miras a la realización colectiva. Es así que encontramos en Larroyo una síntesis en una parte de la conformación de su concepto de hombre que extrae tanto de su maestro Caso como de su oponente José Gaos en el reconocimiento del quehacer axiológico existencial del hombre en tanto ser individual y al mismo tiempo con vistas a la realización de lo colectivo. ¹¹⁴

La cultura es, tanto para Gaos como para Larroyo, el medio en el que el hombre puede y debe desarrollarse conscientemente. Sin embargo, la cultura para ambos autores tiene matices diferentes. De forma coincidente, en ella, el hombre realiza una poésis que debe tornarse auto-poésis de manera que supere el ámbito de lo biológico y acceda, en el caso de Larroyo y Caso, a lo axiológico espiritual coincidiendo con la propuesta scheleriana; pero en el caso de Gaos, esa realización cultural nos conduce a una axiología un tanto diferente.

Para explicar esa diferencia recurrimos al concepto de historia que ligado al de cultura nos permite configurar la poésis que postulan Caso, Gaos y Larroyo. Para estos

¹¹³ Es importante hacer notar que las características del hombre de José Gaos se publican *postmortem* en su libro *Del hombre, op. cit.*, y que Larroyo publica su *Antropología conativa* en 1963, seis años antes de la muerte de Gaos, con ello queremos señalar que la discusión sobre la existencia y fines de la existencia del hombre es un tema que, por décadas, desde principios del siglo XX, ocupó la reflexión de los pensadores mexicanos y europeos como revisamos con Max Scheler; y que probablemente se comunicaban o se leían entre sí.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 547.

tres autores, el hombre es un ser histórico y en cuanto tal realiza su tarea.

Para Caso, la acción continúa sobre un universo en constante transformación le otorga al hombre su principal tarea y en cuanto el hombre comprende esto, al mismo tiempo comprende que su quehacer es universal, así, la historia es un asunto que se realiza con cada generación en una especie de *continuum*. El hombre en ese caso debe actuar con desinterés sobre las cuestiones insignificantes de la vida y prospectar su quehacer hacia la realización del todo que se encuentra en constante transformación.

En el caso de Gaos, postular al hombre como un ser histórico implica definirle como a un ser que va más allá de lo racional y puede y debe reconocerse conscientemente de ser ese ser, de ir más allá del simple encabalgamiento de las generaciones. Ese grado de conciencia sólo lo adquieren algunos hombres, no todos, por lo tanto, puede afirmarse que para Gaos, el hombre sólo alcanza el rango de ser histórico cuando está de por medio una conciencia que supera lo racional desde el punto de vista biológico. Ello apunta hacia una concepción de hombres con una capacidad de conciencia de realización de lo humano más allá de la vida práctica. Seres con capacidad de visualizar el todo histórico en el cual pueden definir su quehacer para encaminar a la humanidad a ese plan histórico universal en el que el tiempo no es ya humano, sino que evoluciona de una concepción vulgar a una científica y esa concepción es poseída sólo como grupo cultural.

Para el autor zacatecano, el hombre es un ser histórico-cultural que a partir de su particular realización contribuye conscientemente al desarrollo colectivo. El desarrollo histórico de la filosofía culmina en una filosofía de la cultura en la que el hacedor de mundos, el

hombre, tiene inmensa responsabilidad al encargarse de las nuevas generaciones.

Es por ello que para Larroyo, el tipo concreto humano más valioso, como se describe en el siguiente apartado, es el maestro nato. Él es, quizá con disintimiento de Gaos y de Caso, quien tiene en sus manos la capacidad de lograr un ser humano crítico, consciente de poder llevar a la humanidad a la realización de los valores culturales, entendiendo por éstos últimos, a todas las creaciones humanas: «todo aquello que constituye el orbe de las realizaciones del hombre a la luz de la de idea de valor».¹¹⁵

A la oposición de Larroyo al historicismo de Gaos hemos de argumentar una posible confusión o interpretación errónea de Larroyo, en cuanto al temor de el autor zacatecano de caer en un relativismo, si se hace depender la definición de la historia de aquella concepción que postula, y por tanto justifica el actuar de los seres humanos en cuanto a sus «emociones y emociones»,¹¹⁶ interpretadas como deseos individuales, egoístas sin tener en cuenta los ideales socio culturales que se deben transmitir de generación en generación para la creación y preservación de un nuevo hombre.

Es preciso señalar que la postura historicista de Gaos tiene un fundamento diltheyano más que orteguiano, por mucho que Gaos trate de salvar¹¹⁷ a su maestro. Lo fundamental es que la concepción historicista diltheyana está en franca oposición a la trascendental kantiana y neokantiana como ya se señaló en el capítulo anterior.

¹¹⁵ Larroyo Francisco, *Introducción a la filosofía de la cultura*, op. cit., p. v.

¹¹⁶ Castro Octavio, "Prólogo" a Gaos José, *Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos de historia de las ideas en España y la América Española*, Obras completas, tomo ix, México, Universidad Autónoma de México, 1992, pp. 10-11. Cf. Francisco Larroyo, *Filosofía de los valores*, op. cit., pp. 20-30, en donde se observa mejor la crítica que el autor zacatecano hace a una posición axiológica relativista.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 11.

El mismo Larroyo, en su *Sistema de la filosofía de la educación*,¹¹⁸ asevera que los ideales históricos arraigan en la sociedad encontrando vehículo en la educación como forma de vida y por ello deduce que no hay ideales universales permanentes a través de la historia y cita precisamente a Dilthey con la siguiente afirmación: «el ideal de la educación [...] se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquélla generación que educa».¹¹⁹ Para Larroyo, los ideales de vida en una sociedad conforman los tipos históricos de la educación y ambos son productos históricos utilizados para formar a las nuevas generaciones.

Para Larroyo, por un lado, la existencia fenomenológica-trascendental, sentido y existencia de los hombres, tiene que anclarse, forzosamente con los tipos históricos de la educación. Por ello, a continuación, describimos la clasificación de la tipología concreta larroyana y sus posteriores conexiones conceptuales con su postulado personalismo crítico.

La antropología concreta y la tipología larroyanas

Después de revisar el concepto de hombre en Antonio Caso y José Gaos, ahora vamos a mostrar cómo Francisco Larroyo estructura su concepto de hombre desde el centro de su propia discusión antropológica filosófica.

El tiempo en el que se publica el libro *La antropología concreta* (1963) es un tiempo de maduración¹²⁰ de el

¹¹⁸ Larroyo Francisco, *Sistema de la filosofía de la educación*, op. cit., pp. 212-214.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Dulce María Granja afirma que, a excepción de las polémicas y *La antropología concreta*, además del *Sistema de la ética*, la mayoría de los libros de Larroyo conservan la forma de manuales de enseñanza media. Granja Dulce María, op. cit., p. 97. Reconocemos la autoridad de la afirmación de Dulce María Granja, sin embargo, destacáramos el artículo que publica el Circolo de Estudios Peirceanos de la Universidad de Navarra citado anteriormente.

filósofo zacatecano, aunque su esplendor en cuanto a producción bibliográfica ocurre veinte años antes. Desde su primera publicación en 1936 de *La filosofía de los valores*, los temas abordados por Larroyo en sus diferentes obras son la ética social, la filosofía de los valores, la filosofía de la educación, la historia de la pedagogía, el quehacer del pedagogo, hasta la lógica de las ciencias, etcétera. Cuestiones que muestran un interés constante por el pensamiento filosófico en general.

La antropología concreta de Francisco Larroyo representa, aparte de una sistematización de las ideas fundamentales de la historia de la antropología filosófica, una propuesta primordial sobre el concepto de hombre, pues ello le permite marcar una línea teórica frente a otros pensadores mexicanos de la generación de los forjadores, así como con los que influyen en la tercera generación (llamada técnica) en el grupo de los regionalistas. Esa división que Larroyo marca entre los regionalistas y él no parece ser un mero capricho teórico, más bien intenta responder a una inquietud netamente filosófica y a sus deseos de contribuir a la construcción de una filosofía auténtica para promover un tipo de hombre consciente de su realidad y crítico al momento de tomar decisiones.

La definición o búsqueda del concepto hombre, como ya vimos, ocupa el centro de la reflexión filosófica desde la Antigüedad Clásica dando un enorme salto hasta la Ilustración,¹²¹ después de esta etapa el concepto hombre se transforma y es ponderado por algunos pensadores del siglo XX como una especie de negación del hombre

¹²¹ Con esto no se quiere afirmar que no haya filosofías intermedias que no desarrollen el concepto de hombre, sólo se quiere señalar la continuidad, establecida ya por otros autores, en el tratamiento del hombre por el hombre mismo. Al respecto Heidegger en su *Kant y el problema de la metafísica*, realiza un diálogo entre conceptos provenientes de las teorías de Descartes y Kant, aunque su elaboración sea en distinto tiempo y lugar, pues de lo que se trata es de un diálogo de pensamientos entre pensadores. Cf. Heidegger, *Kant y el problema...*, México: FCE, 1981.

como ser social ocupando la individualidad un papel destacado, trayendo como consecuencia la divulgación de una existencia que transcurre en una especie de filosofía de la indiferencia como podemos corroborar en la literatura de Albert Camus.

Para Larroyo, así como para Caso y Gaos, el ser humano no está solo y, por el contrario, el hombre por definición es un ser social, no puede vivir en aislamiento, se desarrolla en comunidad y por medio de ella es que adquiere su desarrollo pleno. Educación y moral comparten simular razonamiento y campo de enseñanza. Así educar al ser humano es una de las prioridades del filósofo, pues el objeto de la filosofía toda es la poiesis del ser humano:

La educación como hecho posee un sentido humano y social. Consiste en un proceso,¹²² por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, los hábitos y experiencias, las ideas y convicciones, en una palabra, el estilo de vida de las generaciones adultas. La educación toma la forma de una influencia intencionada: se realiza a voluntad sobre las generaciones jóvenes y se ejerce por personas especializadas, en lugares apropiados y conforme a ciertos propósitos religiosos, políticos y económicos. No obstante que la educación intencionada significa un avance en el desarrollo de la sociedad, la educación primitiva y espontánea nunca desaparece. De hecho, existe un carácter común en todo proceso educativo: la educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia la cultura (lengua, ritos religiosos,

costumbres morales, sentimientos patrióticos, etc.) de la sociedad en la que se desenvuelve.¹²³

Larroyo definirá al hombre como «un ser concreto, con peculiar destino, con determinada historia y viviendo dentro de una circunstancia social»,¹²⁴ y afirma que para poder llegar a una comprensión de la vida humana se necesita la creación de otros recursos teóricos, ya que a pesar de que en esos momentos el tema antropológico predomina en los círculos filosóficos, muchos de esos trabajos terminan siendo monografías. En *La antropología concreta*, Larroyo propone como recurso teórico el concepto de un tipo humano «que es algo así como un tercer reino entre lo universal y lo particular».¹²⁵ Para poder exponer lo que es el hombre, Larroyo propone una genealogía donde «los tipos humanos son tipos culturales guarnecidos con los signos del tiempo».¹²⁶

En su antropología concreta realiza un anclaje entre la historia y la cultura definiendo al hombre como un ente histórico-cultural. Pero antes de abordar el contenido sintético al que llega Larroyo, analicemos, como primera parte, la tipología concreta que propone.

Después de un exhaustivo recuento de la historia de la antropología filosófica y de las formas culturales, Larroyo propone su clasificación a partir de siete distintos tipos concretos de hombre, a saber, el intelectual, el religioso, el político, el educador y el maestro, el estético, el económico, y el héroe. Apuntemos que la propuesta tipológica de Larroyo no se basa o no comienza, como sí lo hacen las de Scheler y Plessner, por cuestiones de tipo biológico, sino por algunas cuestiones psicológicas que

¹²² Es probable que Larroyo haya leído a Jaeger pues (aunque no lo cita) para el

tiempo en que Larroyo publica por primera vez este libro (1947), la *Paideia*, ya había sido escrita; en 1933 fue la primera edición en alemán; la primera traducción al español aparece en 1942 y fue Joaquín Xirrua el traductor de los libros I y II; en 1944-45, primeras ediciones en español de las traducciones de los libros III y IV, hechas directamente del alemán inédito por Wenceslao Roces. Cf. artículo "Posición de los griegos en la historia de la educación humana", en *Paideia*, p. 3 y ss. Jaeger describe a la educación como un principio, Larroyo la ve como un proceso, ambas concepciones coinciden en que es herencia y aprendizaje de las generaciones anteriores a las generaciones nuevas.

¹²³ Larroyo Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, sexta edición,

México: Porrúa, 1962, p. 31.

¹²⁴ Larroyo, *La antropología...*, op. cit., p. 7.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*, p. 8.

tienen su origen en la filosofía, por ejemplo, el concepto de personalidad, característica que lo emparenta con la teoría scheleriana, recurriendo a los conceptos de hábito y costumbre descritos anteriormente.

Larroyo propone, además, cuatro principios para su clasificación tipológica. Al primer principio lo llama «el principio de la cultura y de la historia [...] [debido a que] la influencia histórica penetra en la vida humana a través de los productos culturales»;¹²⁷ el segundo es el principio de la existencia sobre el que descansa «la clasificación de tipos y pseudotipos de rostro y máscara»;¹²⁸ El tercero es el principio de la jerarquía axiológica y el cuarto, y último, es el principio del rango social, donde se agrupan los hombres en modelos de jefe o sujetos subordinados, sin olvidar que en esta parte de la historia, enfatiza Larroyo, el mando ha parecido ser cosa de hombres y no de mujeres.

De forma general el intelectual es caracterizado por Larroyo como «el hombre calificado en el cultivo del saber. En él predomina el afán de conocimiento»;¹²⁹ El intelectual posee la inteligencia teórica como capacidad específica; Bergson opone esta cualidad al instinto.¹³⁰ Recordemos que para Scheler el instinto es la segunda forma psíquica esencial, lo poseen tanto animales como hombres, tiene sentido y ocurre con un ritmo fijo además de ser útil tanto al individuo como a la especie. Para Bergson, la inteligencia teórica es la facultad de «descomponer según ley y de recomponer según cualquier sistema»;¹³¹ así la inteligencia es un grupo de capacidades que permite entender nuevos hechos. Larroyo aprueba esta definición y propone una

jerarquía dentro del tipo intelectual constituida por cuatro, diríamos, sub-tipos distintos de intelectuales.

En primer lugar, y en orden vertical descendente describirá al 'sabio', a quien le asigna el mote de «el genio en la esfera del saber»;¹³² El sabio es quien extiende el conocimiento en el universo, ejemplo de sabios son: Newton, Kant y Guillermo de Humboldt; su valor está en que encuentra un nuevo y radical principio en la perenne tarea del saber. Larroyo retoma aquí a Scheler; al señalar que «la influencia del genio se ejerce a través de su obra, en la que lo individual de su personalidad espiritual está presente y visible».¹³³

Larroyo describe dos sub-tipos de hombre intelectual, el hombre de ciencia y el filósofo, a quienes sólo distingue entre sí sus afanes intelectuales. El científico se ocupa en un dominio del saber; el filósofo aspira a una visión totalizadora. Larroyo recurre a Simmel para indicar que «el filósofo posee un sentido para la totalidad de las cosas y, si es un espíritu productivo, la capacidad de transformar esa intuición o ese sentimiento de la totalidad en conceptos y enlazar éstos lógicamente».¹³⁴ La acción de filosofar es una forma de vida peculiar, requiere vocación, y considerándola como un producto cultural es un conjunto de proposiciones, un conjunto de verdades que puede y debe enriquecerse y profundizarse indefinidamente.¹³⁵

Para Larroyo existe otra subcategoría de intelectuales, les llama pseudo-intelectuales y son hombres que se ponen una máscara de intelectuales; que re-presentan el papel de sabios y esto se debe a una característica netamente humana, a la necesidad de mentir. Por ejemplo, la moral no nos exige llevar el corazón en la lengua o el médico

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 191-192.

¹²⁸ *Idem.*

¹²⁹ *Ibid.*, p. 192.

¹³⁰ *Idem.*

¹³¹ *Ibid.*, p. 193

¹³² *Idem.*

¹³³ *Idem.* La obra de Scheler es *El puesto del hombre en el cosmos*.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 194.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 195.

no confesa la gravedad del enfermo, o aún más, como a las buenas maneras les es imprescindible llevar el antifaz. Sin embargo, esta pseudo-intelectualidad trae dos graves peligros que, conforme con Schelet, Larroyo afirma: «el hábito y la costumbre constituyen una segunda naturaleza»¹³⁶ ya que el esfuerzo de mentir es agotador, y el individuo termina sintiéndose ajeno, es desconfiado, receloso y siempre teme que se le caiga la máscara. El segundo peligro es que el pseudo-científico o pseudo-filósofo entorpece la marcha normal del saber; como por ejemplo los políticos disfrazados de científicos se sirven de ello para obtener una posición en instituciones académicas ejerciendo un predominio que vulnera medios y fines del saber.¹³⁷

Por último, en la tipología del intelectual, Larroyo describe al hombre dual cuya capacidad de inteligencia teórica concilia otras actividades como la política. No son pseudo-intelectuales sino hombres con doble vocación y doble destacada actitud; no hay conflicto en ellos pues en una esfera como en otra impulsan el saber y aplican las virtudes de la organización; pero, aunque existen hombres con esa doble cualidad, determina Larroyo, la historia no da cuenta de un hombre dual que haya sido genio en la ciencia o héroe en la política.

El segundo tipo concreto es el hombre religioso, pero antes de describirlo, Larroyo aborda la importancia del tema religioso y afirma que es erróneo sostener que en estos tiempos de avances científicos, las reflexiones filosóficas sobre los problemas religiosos sean insignificantes, por el contrario, explica cómo corrientes neopositivistas examinan analíticamente el sentido y alcance de conceptos religiosos. Esto se debe a que el hecho religioso en el hombre actúa con tanta intensidad

que no se iguala con ningún otro dominio de la cultura. Además considera que «cualquiera que sea la imagen de Dios, siempre se admite un poder omnímodo de Éste»,¹³⁸ y que la creencia religiosa brinda al hombre una alternativa de salvación, por ello se resiste a perderla.

Larroyo plantea distintos tipos de filosofía de la religión. La primera es la filosofía de la religión trascendente, que, como su nombre lo indica, tiene un soporte trascendente, «más allá de la conciencia humana»,¹³⁹ representado en la figura de Dios, viendo en ella los dos principios de orden: el natural y el sobrenatural. Es argumento de esta teoría el que Dios proporciona al hombre el medio de la religión para que se eleve desde lo terreno hasta lo sobrenatural. Las vías proveídas por Dios al hombre son la revelación y la gracia. Larroyo señala que estas ideas son de la filosofía neoescolástica, pero con actual vigencia en autores como L. de Raeymaeker, G. Van Riet, A. D. Serillanges, y M. F. Sciacca.¹⁴⁰

Emanada de la corriente modernista, la filosofía de la acción es para Larroyo, según se aprecia en su libro *Los principios de la ética social*, una de las filosofías de la religión viable para los seres humanos. Esta filosofía proviene del modernismo que «declara que los dogmas son meros símbolos de la vida humana, toda vez que no es posible demostración alguna de la existencia de Dios. Aunque la religión tiene como presupuesto la creencia en lo sobrenatural, su importancia puede evaluarse por la asistencia que reporta en su vida».¹⁴¹ Larroyo afirma que la filosofía pragmática es vasalla de tal forma de pensar; y señala como representantes de esta filosofía a W. James, J. Dewey, Schiller, y J. Fiske. Larroyo aunque parece estar de acuerdo con la voluntad de acción útil

¹³⁶ *Ibid.*, p. 197.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 198.

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*

para la conducta terrenal, difiere en algunos sentidos como que «La religión —exagera James— nace de la voluntad de crear».¹⁴²

Otro tipo de filosofía de la religión es la llamada inmanente, en la que la creencia no puede fundarse utilitariamente sino conforme a la idea de valor, de manera que dignifique al hombre, cómo actúan los valores de lo bueno y lo bello, se refiere a la filosofía axiológica de la religión. En esta filosofía el hombre tiene como guía ser santo, por lo que se somete a la tarea infinita de realizar los bienes de la cultura teniendo como meta a Dios mediante el camino de la perfección del género humano¹⁴³. Como representantes, Larroyo señala a W. Windelband, de quien toma su método histórico para su libro *Historia comparada de la educación en México*; a E. Rickert, A. Liebert, y Paul Natorp; todos neokantianos. Quienes, a pluma de Larroyo, afirman que «toda representación que se hace de la Divinidad no puede ser otra que la expresión objetivadora del arte, la moralidad, la ciencia».¹⁴⁴

Para Larroyo, la necesidad de un algo trascendente no es necesaria, pues afirma que el hombre no necesita recurrir a nada que esté fuera del mundo para ponerse en contacto con lo infinito. Según él, la cultura es una tarea inacabable en la que pulsa la idea de lo absoluto, ya que nunca se podrá dejar de vislumbrar nuevas perspectivas ante el quehacer creativo de la cultura; donde las formas bellas, los ideales morales y las verdades científicas, entre otras cosas, son inagotables.¹⁴⁵ Así para Larroyo, la cultura encierra la idea de lo infinito.¹⁴⁶

¹⁴² *Ibid.*, p. 199.

¹⁴³ *Idem.*

¹⁴⁴ *Idem.*

¹⁴⁵ *Idem.*

¹⁴⁶ Es interesante cómo aquí Larroyo cita su libro *Filosofía de los valores*, México, 1946. Y esta idea concuerda con lo postulado por Antonio Caso, en cuanto que el universo es algo no acabado y en constante creación, tarea humana por excelencia.

Después de la descripción sucinta de los distintos tipos de filosofía de la religión, el hombre religioso es descrito por Larroyo como «aquél [hombre] cuya vida gira en torno de los valores divinos. Su preocupación, su gran preocupación es el buscar contacto con Dios. Para él la vida religiosa, la experiencia de los valores divinos, constituye el supremo fin de cuanto existe»¹⁴⁷ y continúa, que por lo regular la vocación religiosa se despierta sobre todo en momentos de crisis, personales o colectivas, pues el hombre en esos momentos busca un asidero que lo ponga a salvo, por ello sostiene que no es casual que muchas religiones y las grandes reformas de ellas hayan ocurrido en tiempos aciagos. Dios es para el hombre religioso la causa o sentido radical de su existencia, es lo infinito. Los hechos concretos sólo son manifestaciones 'simbólicas' de esa realidad. La vida se valora entonces positivamente.¹⁴⁸ Hay un tipo de hombre religioso que huye del mundo para buscar a Dios, es el asceta; para él el mundo es pecaminoso, toda la existencia fuera de Dios, lo es también.

Hay dos vías importantes de salvación, la de la vida terrena y la que busca su redención fuera de ella, ambas suelen combinarse pero las religiones positivas, penetradas de ideas filosóficas difieren en este punto y con ello se generan los tipos religiosos intermedios,¹⁴⁹ entre los que se encuentran:

Los fundadores (Buda, Cristo...), los discípulos inmediatos (como los apóstoles), los testigos y mártires, los teólogos, los reformadores (como Lutero, Calvino...), los sacerdotes y pastores (que actúan administrando los bienes de la fe, en comunidades religiosas establecidas), los

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 200.

¹⁴⁸ *Idem.*

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 201.

predicadores y misioneros (que extienden la nueva fe en nuevas comunidades).¹⁵⁰

Larroyo señala que en este tipo de hombre, el modelo (ejemplo Cristo, San Francisco de Asís) y el jefe (los demás) «coinciden pues el modelo representa la más eficaz influencia en la comunidad a manera de jefatura espiritual».¹⁵¹

Finalmente, en este tipo concreto de hombre religioso, asegura Larroyo, también existen tipos falsos, siendo el fariseo el más común. Es el hombre que actúa hacia lo exterior y nunca hacia lo interior; es vanidoso, le corroe la avaricia y la envidia. Goza de ayudar a otros, pero no como lo haría el hombre religioso sino para exhibirse como bueno. El Talmud, anota Larroyo, ha forjado la mejor imagen de este hombre señalándolo como el que va «agobiado, caminando con la espalda encorvada bajo la carga de la ley, que finge llevar sobre sus hombros».¹⁵²

El tercer tipo concreto de hombre es el hombre político, que en su esencia es definido por Larroyo como voluntad de poder. Comparte con el tipo religioso la característica común de la angustia, aunque de diversa manera. Para Larroyo la angustia es «un fenómeno complejo de señalado carácter afectivo, provocado por la conciencia de temor de un sufrimiento o una desgracia graves e inminentes, contra los cuales el sujeto considerárase impotente para conjurarlos»,¹⁵³ la angustia afecta de tal modo al hombre que su panorama vital se ve reducido, empequeñecido, empobrecido. A causa de ella el hombre se siente amenazado por la muerte, y sus efectos lo aplanan afectando tanto a los hombres valientes como a los cobardes.

Larroyo describe la angustia política, la cual, afirma, ha sido un tema importante en la filosofía política, en donde sus alcances afectan tanto al hombre-masa como al hombre de Estado. En el primero se traduce en el efecto de los peligros de la acción u omisión política y en el segundo, cuando asume una actitud ante esos hechos provocándolos o contrarrestándolos. Recordemos que para Scheler la angustia acompaña a la conciencia de la realidad, es decir, sólo nos es dada la realidad, entendida como 'el ser ahí' o 'la deducción' como resistencia universal acompañada de angustia.¹⁵⁴

El hombre Estado para Larroyo es un peculiar tipo, pues en él prevalece la idea de poder, actuando siempre de tal manera que hace coincidir la voluntad ajena con la suya además de cifrar su *desideratum* en la capacidad de dominio.¹⁵⁵ Sin embargo, este tipo de hombre tiene un envés demasiado frágil, pues si en su afán de dominio, de poder, sufre un descalabro, es demasiado probable que muera en vida, o exista con la eterna nostalgia del poder; ello porque, afirma Larroyo, ha perdido su asidero existencial o roto la cuerda sonora de la euforia.¹⁵⁶

Existe otro tipo de hombre Estado, digámoslo así, que Larroyo designa como el legislador. Este tipo de hombre es la fuerza viva que garantiza la existencia social y su obra es la realización de la justicia.¹⁵⁷ El legislador tiene una importancia extraordinaria ya que es el creador de las normas de convivencia por las cuales la sociedad encuentra su ritmo y justificación. En la justicia tienen cabida las virtudes cívicas y en ella se cristalizan todos los valores éticos, la regulación de derechos y deberes de hombres libres que viven en comunidad bajo el principio

¹⁵⁰ *Ibidem.*

¹⁵¹ *Ibidem.*

¹⁵² *Ibid.*, p. 202.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 204.

¹⁵⁴ Cf. Scheler. *El puesto del hombre en el cosmos. La idea de la paz perpetua y el pacifismo.*

Trad. Vicente Gómez, España, Alba Editorial, 2000.

¹⁵⁵ Larroyo, *La antropología...*, op. cit., p. 206.

¹⁵⁶ *Ibidem.*

¹⁵⁷ *Ibidem.*

de igualdad, por ello la importancia del legislador. Sin embargo, en este tipo concreto de hombre, Larroyo describe a los hombres de Estado negativos, los políticos tartamudos o políticos decepcionados, venales. Esto se debe a que los requisitos del hombre de Estado no son fáciles de llenar. Uno de estos requisitos importantes es la voluntad de poder, rasgo que debe sobresalir en el buen político. Esta voluntad de poder se funda en dos aptitudes, la primera es la habilidad de la comunicación humana, para permanecer en una jefatura social, el político debe buscar un consenso, lo que logrará sólo con una comunicación convincente; adjunta a la comunicación, la elocuencia entendida como el arte de persuadir y commover, es otra de las características peculiares del buen político. Quien no posea la virtud de la elocuencia será un político tartamudo.

La otra cualidad en la que se funda la voluntad de poder del político, apunta Larroyo, es el conocimiento y don de genes, es una psicología práctica que el político utiliza cuando percibe el estado de ánimo de los otros, a los que representa, sin esta herramienta, es muy probable que el político fracase y se produzca un tipo de político decepcionado.¹⁵⁸ Por último, en este tipo concreto de hombre, Larroyo describe otro tipo negativo en la política, es el hombre utilitario, que usa máscara y que se preocupa sobre todo no del beneficio de la *polis* ni de la comunidad humana sino sólo de la búsqueda de la riqueza, este tipo negativo abunda, declara Larroyo, y agrega, tiene precio y se cotiza.¹⁵⁹

El cuarto tipo concreto es el educador y el maestro. El educador es el hombre «cuya tarea hace posible la difusión y cohesión cultural de los hombres».¹⁶⁰ La importancia del educador para Larroyo tiene gran relieve como

veremos a través de toda su obra, por lo que para él, el hecho educativo es función vital en cada sociedad. Es un acontecimiento característico de la vida del hombre, no es accidental sino fundamental, sin la educación el hombre quedaría a merced de la naturaleza, por lo tanto, deduce, no habría civilización. La educación, confirma su descripción dada en su *Historia comparada de la educación en México*, es un proceso en el que el contenido es proveído por la misma sociedad, traducido en sus bienes culturales.¹⁶¹ Larroyo, citando a Hartmann, afirma que «la educación es la guardiana de la historia».¹⁶²

El educador para Larroyo es un concepto más amplio que el de maestro pues designa a cualquier persona que practica la acción educadora sea o no consciente de hacerlo específicamente. La madre es la primera persona que educa al niño, y en esto coincide enteramente con Rousseau, Pestalozzi, Kant¹⁶³ y Heidegger, después de ella, toda la familia y sucesivamente la sociedad entera. En la educación se conjuntan pasado y presente como herencia determinante de nuestros propósitos futuros. En la humanidad viva arraiga la vida extinta de los anónimos, esto es, de aquellos que directamente nos influyeron y ya no existen, pero también prevalecen en nosotros los inmortales, es decir, los que con sus obras nos influyen mediatamente, efecto que se deja ver, la mayoría de las veces, hasta después de la muerte del creador.¹⁶⁴

Para Larroyo, «el término 'maestro' es un concepto más restringido; nombra al educador que voluntaria y de manera profesional se ocupa de las tareas de la enseñanza; [...] es el educador activo que consagra

¹⁶¹ Cf. Larroyo, *Historia comparada de la educación en México...*, op. cit., p. 31 y ss.

¹⁶² *Ibid.*, p. 210.

¹⁶³ Cf. Kant Emmanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires-México: Espasa-Calpe, 1946.

¹⁶⁴ Larroyo Francisco, *La antropología concreta*, México: Porrúa, p. 210.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 208.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 209.

su vida a la acción pedagógica». ¹⁶⁵ Larroyo distingue, sirviéndose de la teoría de Kerschensteiner, ¹⁶⁶ al pedagogo práctico del teórico de la educación, quien se ocupa en la investigación de los principios y leyes de la pedagogía, mientras que el pedagogo práctico es quien lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza. ¹⁶⁷ Larroyo señala que uno de los errores más frecuentes es suponer que los pedagogos prácticos más especiales son aquellos que han escrito de forma erudita sobre materia pedagógica, pero esto resulta ser una falsa deducción ya que el educador, propiamente, es un hombre ocupado en la práctica. Aunque no descartaría del todo, que posiblemente ha de existir o existirá un teórico con grandes dotes de hombre práctico, lo que supone un hombre dual ¹⁶⁸ en la tipología del educador y maestro.

El educador, además, es un tipo de hombre social, tiende a servir a los otros y por ello concurren ciertas características en su persona. Una de ellas es el amor a los educandos; ello supone la actitud de comprenderles, identificarse con ellos, así como profesársles respeto. Lo que no significa indulgencia ciega. Además, ese amor se traducirá en amor al servicio de la elevación cultural del educando. Por otro lado, el fin concreto de ese amor lo constituyen los valores de la cultura, por lo que la esencia de la educación residirá en hacer participar al educando, gradualmente en el mundo de los bienes culturales. ¹⁶⁹

Las cualidades del maestro, asienta Larroyo, deben ser primeramente, un claro sentido de la vida, actitud antepuesta a una inteligencia excepcional, la cual no es indispensable; así, el buen maestro deberá poseer gran capacidad de penetración psicológica para poder

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ Larroyo cita el libro *El alma del educador y el tema de la formación del maestro*, Barcelona, 1943.

¹⁶⁷ Larroyo, *La antropología concreta...*, op. cit., p. 211.

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 212.

«adentrarse en la vida intelectual y emotiva de los educandos», ¹⁷⁰ pues en esta actitud de comprensión se funda la especificidad del maestro, además de poseer una asimilación y dominio de los conocimientos que transmite, pues lo anterior no tiene valor si no se posee la habilidad para inclinar a los educandos a la adquisición de dichos conocimientos.

El perfil ético del maestro para Larroyo consiste en la probidad intelectual como uno de sus rasgos esenciales, ésta consiste en «la virtud moral de reconocer con propósitos de elevación y superación la verdad de los hechos». ¹⁷¹ En segundo lugar, la probidad se manifiesta en la generosidad del educador, esto es, ya que «toda enseñanza implica un acto de donación: el acto pedagógico trata de llevar al educando lo mejor, lo más noble de la existencia». ¹⁷² El educador debe poseer como cualidades alegría y buen humor, la alegría es el catalizador de la educación y debe ser un hecho espontáneo de la personalidad del educador, ello representa su afecto y simpatía por la vida y la sociedad, hacia el niño y la idea de progreso humano. ¹⁷³

Finalmente, Larroyo anota que según Kerschensteiner hay cuatro tipos de educadores, los cuales corresponden, a su vez, a cuatro procedimientos para la conducción de la enseñanza. El primer tipo es el de los maestros ansiosos, esto es, maestros que ponen en práctica sólo procedimientos pasivistas, son maestros que temen la iniciativa creadora de los educandos, tienen miedo de salirse de procedimientos tradicionales, y como vicio el 'didacticismo' y la 'disciplina heterónoma', es decir, la disciplina que al educando se le impone desde fuera. ¹⁷⁴

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 213.

¹⁷² *Ibidem.*

¹⁷³ *Ibidem.* Aquí, Larroyo concuerda con Kant, en sus obras *¿Qué es la Ilustración?* Y *Fundamentación de la física de las costumbres*.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 214.

El segundo tipo lo conforman los maestros indolentes, maestros que tienen vicios contrarios a los de los maestros ansiosos; no poseen un ideal pedagógico y terminan abandonando al educando durante su evolución. Por lo regular, son perezosos e indiferentes, por ello consiguen negligencia y desidia en los alumnos.

Los maestros ponderados, son el tercer tipo de maestros en esta clasificación y son los que no incurrir en las faltas de los ansiosos e indolentes; por el contrario, saben medir libertad y autoridad, además de que comprenden la iniciativa de los educandos, tienen un ideal pedagógico y actúan conforme a metas para alcanzarlo. Afirma Larroyo que estos maestros son buenos maestros, honestos y concienzudos.¹⁷⁵

Hay un cuarto tipo de maestros, los maestros natos, al parecer, el modelo por antonomasia del educador y maestro que Larroyo parece venerar:

Forman este reducido grupo los maestros por excelencia. Aquellos que tienen el sentido pedagógico práctico, la fuerza de la voluntad y la claridad del juicio en todos los complicados problemas que plantea la vida educativa. Es propio, de estos maestros, el tacto natural y la comprensión profunda del alma de los niños y adolescentes, todo coronado con una resuelta inclinación por ayudar en cada momento al sujeto necesitado de elevación. Tales maestros aman con delirio los valores culturales y no hay fuerza que los detenga en ver de realizar tales valores en la conciencia de todos.¹⁷⁶

El quinto tipo de hombre concreto es el hombre estético, en quien es cualidad sobresaliente la comunicación debido a que son hombres poseedores extraordinarios

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 215.
¹⁷⁶ *Idem.*

de sensibilidad. Este tipo concreto es abordado amplia y detenidamente por Larroyo. En primer lugar, se ocupa de la definición general de estética y afirma que es «la reflexión filosófica en torno del arte, ello es, el intento teórico encaminado a descubrir la manera de ser y de existir de una peculiar realidad. [Ello implica tomar] a la obra como un tema teórico, a manera de un hecho —entre mil— para mostrar y demostrar el concepto de belleza»¹⁷⁷. Además la reflexión sobre el arte es teórica, comprensiva y universal, recurre a la historia para llegar a descubrir forma y esencia de la existencia que constituyen los valores y sentido del arte.¹⁷⁸

El libro *Sistema de la Estética*, escrito por Francisco Larroyo con la colaboración de Edmundo Escobar fija a la estética como una filosofía del arte y reúne teorías estéticas a través de la historia, además de constituir un libro crítico como Larroyo lo califica porque lucha con algunas teorías, acepta e introduce otras, la característica central del libro, según Larroyo, es que tiene «variedad dentro de la unidad, [y] unidad dentro de la variedad».¹⁷⁹ Larroyo afirma que «el arte es una constante de lo humano»,¹⁸⁰ es decir, ha acompañado al hombre desde su estado primitivo, si bien no como ahora se concibe especializado o diferenciado en distintas disciplinas sí como formas que acompañan la vida cotidiana, por ejemplo la danza, el canto, la música, utilizados en los ritos religiosos. Para Larroyo el arte arraiga en el hecho de la comunicación humana, afirmación que ubica a Larroyo como hijo de su tiempo. El círculo de comunicación se completa, por ejemplo, cuando se escucha una ópera. Esto es, «la ópera o cualquier composición musical

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 217.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 218.

¹⁷⁹ Larroyo Francisco, Escobar Edmundo (colaborador), *Sistema de la Estética*, México: Porrúa, 1966, p. 8.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 19.

alcanza su realización estética hasta que es oída por una conciencia». ¹⁸¹ Gracias a la acción de esa conciencia, la ópera u obra de arte se torna objeto de la experiencia estética.

El hombre en el aspecto estético o en el 'tipo estético' como Larroyo lo clasifica, es capaz de tener un descentramiento y objetivación del mundo ¹⁸² al transformar lo que fenomenológicamente percibe en obras bellas, en obras de arte. Para Larroyo lo estético «es un acto constitutivo de valor a través de una imagen emotiva concreta, expresiva y estructural, configurada por cierta voluntad de forma característica, dentro de una finalidad intrínseca». ¹⁸³

Dentro de la estética racionalista, en la cual el filósofo tiene que descubrir la esencia del arte y la belleza de forma especulativa, mediante la razón humana, Larroyo cita a Souriau, quien, inspirándose en Kant, afirma que la finalidad es el concepto central del arte. Belleza es lo que resulta de la acción dirigida a un fin, sea obra artística o un hecho natural. También se ocupa de John Ruskin (1819-1900), para quien la belleza se encuentra en todas las cosas grandes y pequeñas por ser obra de Dios, por esta razón Ruskin termina identificando lo bello con lo bueno. Finalmente, en esta corriente estética, y en oposición a los optimistas románticos, Larroyo menciona a Nietzsche para quien la visión de Johann J. Winckelmann (1717-1768), está incompleta si, además de considerar el carácter apolíneo de la escultura y la epopeya no se considera lo diomisiaco del arte griego. ¹⁸⁴

A diferencia de la estética hecha desde arriba, la estética

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 51.

¹⁸² En este concepto coincide con la objetivación y descentramiento que Max Scheler trata en su libro *El puesto del hombre en el cosmos*, el cual tratamos al inicio de este capítulo. Ese descentramiento ocurre cuando el hombre es capaz de alejarse de su animalidad y es capaz de guiarse por su espíritu, que no es otra cosa que la racionalidad kantiana.

¹⁸³ Larroyo, *Sistema de la Estética...* op. cit., p. 66.

¹⁸⁴ Larroyo, *La antropología concreta...* op. cit., p. 219.

empirista, surgida en el siglo XIX, pretende descifrar el arte por métodos empíricos, por ejemplo, los fisiológicos, experimentales, etcétera. En este pasaje Larroyo cita a P. Chevreul como el precursor de tales ideas, pero señala al psicólogo alemán Gustav Theodor Fechner (1801-1879), como el padriño de la estética empirista. Según Fechner «la estética experimental reemplaza ahora a la metafísica, como antes ya la física había sustituido a la cosmología». ¹⁸⁵ El procedimiento de la estética empirista es inductivo y realiza experimentos con varios sujetos. Las críticas han sido muchas, afirma Larroyo, pero la apreciación empirista ha seguido desarrollándose muy de cerca a la psicología experimental.

Distinta a las dos anteriores, la estética trascendental pretende reivindicar la inmanencia como método, es decir, el arte debe ser explicado en la obra de arte y por la obra de arte, pero desde puntos de vista que dejen establecer principios generales o trascendentales. Esta corriente estética es señalada por Larroyo como la estética del futuro pues no trata de explicar a la obra de arte ni desde abajo, como la estética empirista, ni desde arriba como la estética racionalista, sino desde ella misma.

Benedetto Croce (1866-1952), a pesar de ser un «marxista 'desilusionado' y kantiano de obediencia no muy estricta», ¹⁸⁶ señala Larroyo, ofrece grandes ideas y es un clásico de la estética contemporánea que reivindica la crítica aguda como límite de la intuición. Por otra parte, la estética crítica de H. Cohen se basa en principios *a-priori* del sentimiento. Dentro de estas corrientes contemporáneas, Larroyo menciona a la estética fenomenológica de Husserl desarrollada por el francés Mikel Dufrene, pero mejor realizada por Nicolai Hartmann en su *Estética* de 1956. Una más es la estética

¹⁸⁵ *Idem.*

¹⁸⁶ Larroyo, *Sistema de la Estética...* op. cit., p. 120.

existencialista cuyos mayores representantes encarnan en los pensadores Jean Paul Sartre (1905-1980) y Martin Heidegger (1889-1976). Para la actualidad de Larroyo, domina la estética axiológica con temas centrales como la luz de la esencia, grados de los valores estéticos, etcétera. Finalmente, existe «la estética desde el punto de vista de la filosofía analítica, que ve al objeto estético como un vehículo de comunicación».¹⁸⁷

Como se aprecia hasta aquí, Larroyo tiene una clara tendencia hacia la estética axiológica en la que los valores juegan un papel determinante en las personas que pertenecen a cualquier comunidad; además de inclinarse por un tipo de hombre concreto de características duales, conformando con ello un tipo ideal de hombre concreto productor de cultura; aspecto constitutivo de la obra larroyana.

Para Larroyo, «el arte es expresión y símbolo a la vez. Su órgano es la fantasía».¹⁸⁸ Y a diferencia de la ciencia que posee conceptos como medios para expresarse, la cultura dispone de obras de arte que cumplen esa función. Su medio de expresión son las metáforas y los símbolos, por lo tanto, no hay razonamientos discursivos sólo signos e indicios.

Dentro del tipo concreto del hombre estético hay algunos subtipos, por ejemplo, los impresionistas y expresionistas. Los primeros plasman en sus obras, y ponen singular acento, en lo percibido; mientras que para los expresionistas la impresión es sólo el estímulo para algo original, ellos exhiben su yo, sus íntimas afectividades.¹⁸⁹ Coherentemente, Larroyo finaliza este sub-tipo de hombre estético afirmando que el arte no es capricho o imitación sino «presentación de una forma

que expresa algo»,¹⁹⁰ y que la obra de arte es el modelo no la persona concreta, además de que los valores estéticos son valores de cosas y no de personas, como sí ocurre que son para los santos.

Un segundo sub-tipo de hombre estético es el rípioso. Hombres que imitan, que no tienen los talentos requeridos pero que se empeñan, en vano empeño, por supuesto, por llegar a la inspiración sin conseguirla. Son hombres que rellenan una página sin tener una visión de conjunto, con palabras desnudas de belleza forjan frases superfluas.

Para Antonio Caso, en el apartado "La naturaleza del arte",¹⁹¹ el artista es un ser desinteresado de sí mismo, capaz de olvidar el egoísmo para transformar las cosas del mundo. Esa capacidad de transformación le viene al hombre como algo natural, como algo que posee y no como algo que conquista o adquiere. Para Caso, a diferencia de los animales que tienen una vida siempre interesada y su esencia se define completamente en la actividad asimiladora y disimiladora, teniendo por ello una esencia económica, egoísta; el espíritu humano no se construye a la pura acción biológica.

En el mismo sentido Larroyo describe el sexto tipo concreto, el hombre económico. La diferencia fundamental con el hombre estético es que la vida económica es finalidad utilitaria y no posee la actitud desinteresada del hombre estético. Sin embargo, la utilidad que brinda lo económico al hombre es imprescindible pues sin la vida económica el hombre simplemente no puede existir. Lo económico debe estar al servicio del hombre y no por el contrario. Cuando la vida económica se vuelve fin y no medio, es «por el esfuerzo que implica producir los bienes y, a veces, por el afán de dominio y de bienestar».¹⁹²

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 221.

¹⁸⁸ *Idem.*

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 222.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 223.

¹⁹¹ Caso Antonio, *Doctrinas e ideas...*, op. cit., pp. 59 y ss.

¹⁹² Larroyo, *La antropología concreta...*, op. cit., p. 227.

La importancia del dinero, afirma Larroyo, es un inseparable nexo de la vida económica, mediante él las mercancías se cotizan, alcanzan un 'precio' que la mayoría de las veces rebasa tanto el valor de uso como el valor de cambio ya que las necesidades vitales de los consumidores ceden su importancia ante la prioridad de las ganancias de los productores capitalistas. Esto afecta la vida económica de grandes masas, pero esto no les importa, por el contrario, promueven mercancías que afectan a la salud, por ejemplo, el problema del alcoholismo. Lo mismo sucede con los artículos de lujo en los que se utiliza energía en menoscabo de otros productos vitales y culturales.

Para Larroyo existe, sin embargo, un tipo de hombre que se ocupa de la producción de la riqueza, lo llama *homo aeconomicus*, a quien diferencia del anterior en su interés por producir bienes económicos y no utilitarios (hombre utilitario). Esta actividad requiere alta aptitud técnica. A su vez, la educación económica requiere «una recta orientación vocacional»,¹⁹³ pues es un problema delicado ya que «la educación económica, parte de la educación profesional, es el camino para embellecer y moralizar el trabajo humano».¹⁹⁴

Por otra parte, un tercer sub-tipo de hombre económico es el buen hombre económico, es decir, en la medida en que domina la técnica se convierte en el genio de la técnica u hombre científico, pues llega a la creación de procesos inéditos de producción de bienes, así el técnico se convierte en un intelectual capaz de obtener de la ciencia resultados prácticos para la vida.

El cuarto sub-tipo de hombre económico es el capitán de empresa, la característica principal de este tipo de hombres es su personalidad excepcional y que poseen

grandes talentos como planear, orientar y realizar la vida económica. Este grupo es llamado el grupo de los industriales, banqueros, comerciantes,¹⁹⁵ etcétera.

El sibarita, es el quinto sub-tipo de hombre económico. Para Schelet, anota Larroyo, hay un hombre que mezcla placer y lujo, es el 'artista del placer'. Larroyo prefiere recurrir a un término más antiguo, ya que describe mucho mejor a este tipo de hombre: el ciudadano de Sibaris, a quien no se le puede simplemente culpar de vulgar hedonismo sino, por el contrario, el placer es la meta en su vida, convirtiéndolo en un ser sumamente complejo, ya que busca un placer cada vez más refinado sirviéndose de los mejores bienes económicos. El quehacer de este tipo de hombre es lograr una vida exenta de dolor.¹⁹⁶

El séptimo y último tipo concreto es el héroe. Para caracterizar a este tipo de hombre, Larroyo se alinea con la defensa neokantiana planteada por Natorp que define al hombre como el único portador del acontecer histórico; además de considerar que el ser humano vive siempre en colectividad con más hombres por lo que comunidad e individuo tienen capital importancia.

Al definir las características particulares del héroe, Larroyo plantea una discusión añeja entre el colectivismo y el individualismo históricos, los cuales consideran, por supuesto, posiciones encontradas al tener en cuenta que una parte de las masas y colectivos son quienes determinan la historia anulando las grandes personalidades ejemplo de ello son las doctrinas de Karl Marx (1818-1883), Hippolyte Taine (1828-1893) y Herbert Spencer (1820-1903), tales doctrinas pretenden descubrir leyes universales como procede en las Ciencias Naturales reduciendo lo individual a un fenómeno secundario.¹⁹⁷ Por el contrario, las doctrinas

¹⁹³ *Ibid.*, p. 228.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 229.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 230.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 232.

de lo individual ven la libertad como un carácter esencial de lo humano y atribuyen a todo hecho significativo la creación humana; ejemplos doctrinales son Leopold Van Ranke (1795-1886), Rudolf Hermann Lotze (1817-1881) y Rudolf Christoph Eucken (1846-1926). Particularmente, Larroyo menciona la obra de Tomás Carlyle (1795-1881), *On Heroes and Hero Worship and the Heroic in History* (1841), para quien la historia es obra de destacadas personalidades llamadas 'héroes'.¹⁹⁸

En seguida, Larroyo trata la superación de tal antinomia, explicando que para la historiografía actual individuo y comunidad ya no son cuestiones opuestas, por el contrario, constituyen «componentes esenciales de una sola realidad, lo humano».¹⁹⁹ Entonces, apeándose a Natorp, Larroyo afirma que lo social deviene en ingrediente esencial del hombre²⁰⁰ y el hombre crítico larroyano debe cumplir con varios requisitos, entre ellos debe tener una concepción del universo, de la vida y del hombre.²⁰¹

Hasta aquí los siete tipos concretos de hombre que según Larroyo existen en el mundo. Es notable cómo para el filósofo zacatecano todos los tipos de hombre son necesarios, pues cumplen un papel específico que contribuye a la realización de la vida en sociedad. Aunque es verdad, que algunos subtipos son perjudiciales, lo cierto es que todos son hombres que contribuyen al mecanismo de la culturalización de la sociedad.

Yahemos anotado que, el tipo concreto, por antonomasia, para Larroyo es el maestro y ahora podemos añadir que el héroe es otro tipo concreto altamente valorable para el filósofo, pues entronca existencia e historia. Analicemos

¹⁹⁸ *Idem*.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 233.

²⁰⁰ Larroyo cita un libro de Natorp en alemán, edición de 1922. Al respecto, la tesis *Influencia de la pedagogía social en México: Francisco Larroyo, principal exponente*, de María Angélica Cuevas Zamora y Ruth Salazar Pulido.

²⁰¹ Escobar Edmundo, *op. cit.*, p. 76.

a continuación, al personalismo crítico, en el que Larroyo postula la solución de la antinomia planteada por él entre lo particular y lo universal, y entre lo individual y lo social.

El personalismo larroyano

Para 1970, año en que se publica el libro *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*, el asunto sobre qué es o qué son las corrientes personalistas no está del todo claro en el mundo de la historia de la filosofía. Aunque ya Antonio Caso en su obra *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*, adelanta que el hombre debe elevarse por encima de sus instintos básicos o biológicos ya que, a diferencia del animal, cuya existencia es interesada, económica y egoísta, el hombre es capaz de pensar no sólo en un 'yo' sino también en un 'nosotros' y eso le conduce a actuar de manera desinteresada. Ya antes planteamos también la definición que Scheler hace del hombre, elevándolo a espíritu. Concepto con el que Larroyo está en desacuerdo como veremos más adelante pues lo considera pseudopersonalismo por identificar a la persona con una sustancia.

El centro de la discusión personalista, allende las distintas corrientes que se registran, lo ocupa el rechazo generalizado de concebir a la persona como un objeto, contrario a ello la persona debe constituir un fin en sí misma. Por ejemplo, Emmanuel Mounier,²⁰² crítica al capitalismo por tratar al hombre como un objeto, ya que es tratado como una mercancía y sólo en esa medida es importante para el sistema. Pero como bien asegura

²⁰² Marcos Cuevas Ferrás, *Antonio Caso, el personalismo y nuestra América*, (PDF), consultado en junio de 2012. Emmanuel Mounier es considerado el máximo representante del personalismo, aunque el asunto de los personalismos se remonta a los inicios de la era cristiana.

Cuevas Perus, el hombre ya ha sido tratado como objeto mucho antes. Platón, por ejemplo, hace notar que, si nos ocupamos de estudiar al hombre mediante la filosofía, se puede perder la mismidad, pues el objeto de estudio es al mismo tiempo el sujeto que investiga.

La elaboración más profusa del concepto de persona la encontramos en el cristianismo, a partir de los concilios, pues están interesados en las relaciones entre la naturaleza y la persona de Cristo. Sin olvidar que antes «las tradiciones helénicas y judía ya habían recorrido un largo trecho en la conformación del concepto 'persona'». ²⁰³ La confección del concepto de persona tiene sus bases en:

autores alejandrinos como Filón de Alejandría cuya contribución a la construcción del aparato teórico de la filosofía cristiana fue absolutamente invaluable, pues con él, y gracias al poco cuidado que las capas oficiales del judaísmo pusieron a su obra, las nociones de *ousía*, *hypocheimenon*, *hypostasis* o *poioies*, lograron penetrar con absoluta consistencia dentro de la doctrina religiosa cristiana. ²⁰⁴

Destaca en esta disputa la importancia de dicha conformación por la unión entre cuerpo y alma que representa el concepto de persona, pues hasta antes de la era cristiana y mucho tiempo después —Larroyo hará hincapié en esta cuestión en su ponencia en Mendoza, Argentina— la distinción entre cuerpo y alma serán de suma importancia tanto para la religión como para el pensamiento.

Es la armonización de ese equilibrio entre cuerpo y alma en una unidad a la que los Alejandrinos

²⁰³ Jiménez Jiménez Luis Felipe, *En los albores del sujeto pedagógico*, México: Edits. UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2007, p. 143.

²⁰⁴ *Ibid.*

llamaron *hypostasis* o *prósopon* y que el mundo latino traduce con el término 'persona'. Finalidad terrena de la educación cristiana que convierte al individuo en un ser preparado para acceder a la verdadera *gnosis* o para alcanzar la gloria inmortal mediante el martirio. ²⁰⁵

Es también importante indicar que el distinguo entre cuerpo y alma involucra el origen de cada cual. El cuerpo proviene de una cuestión material en la que se dice está formado por:

Cuatro elementos esenciales: fuego, agua, tierra y aire [...] todo ello hace que el cuerpo pertenezca al orden físico-material, determinado por leyes físicas, susceptible de corrupción y muerte; [...] en contraste, el alma viene de lo alto, en algunos casos, [...] su sustancia proviene del orden noético, por ello es el soporte de la apertura a Dios. ²⁰⁶

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 144.

²⁰⁶ *Ibid.*, pp. 144-145. En este apartado es también importante señalar que, Kant en sus *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Edit. Porrúa, S. A., México, 1978, Colecc., "Sepan cántanos...", p.p. 137-146; en el capítulo II, trata de las sensaciones de lo sublime y lo bello, en tanto morales, atendiendo a la admitida división de los temperamentos en el hombre. Y dice que, el temperamento melancólico «tiene principalmente sensibilidad para lo sublime» ya que la belleza no sólo le encanta sino le conmueve, las diversiones para él son muy serias, y según Kant, es constante y «ordena sus sensaciones bajo principios» y como están bajo ese orden, no están sujetas a la inconstancia y al cambio. Es importante hacer notar que este tipo de temperamento actúa pues de acuerdo a principios de alta calidad, por ello se diferencia del hombre al que sólo le sobreviene una inspiración buena y afectuosa. Aunque es un rígido juez de sí mismo y del mundo por lo que se siente a disgusto, y falsado su sentimiento puede caer en lo que Kant llama extravagante, es decir, caer en la sugestión, la fantasía o en ideas fijas, o si su inteligencia es débil puede caer en lo monstruoso, o bien de convertirse en un chiflado o en un fanático. En el hombre de carácter sanguíneo predomina la sensibilidad para lo bello, compare el estado moral ajeno, se contenta con la alegría de otros, asimismo el dolor de otros le conmueve, así su sentimiento moral es bello, pero, afirma Kant, sin principios y a diferencia del melancólico, obedece a las impresiones momentáneas, aunque es verdaderamente benévolo y bondadoso, se escapa cuando sus amigos están en desgracia; no debe ser juez porque considera que las leyes son rígidas y sucumbe fácilmente ante las lágrimas de los otros, comete excesos y es vicioso, aunque es vicioso no por gusto sino por complacer a los demás; el mayor peligro de este carácter es que puede llegar a ser frívolo. El hombre de temperamento colérico, «considera su propio valor y el de sus cosas y actos según el prestigio o la apariencia de que se revistan a los ojos de los demás», es un hombre que se muestra generalmente frío, ni encendido por benevolencia ni conmovido por respeto, y esto nos parece tan interesante, que no podemos más que hacer una cita larga de este

En este sentido, el ser humano conformado esencialmente por cuestiones físicas y noéticas se convierte en resumidas cuentas en un ser que se encuentra dividido en dos órdenes distintos de existencia, por lo que, es sumamente importante no perder de vista aquello que haga que exista un nexo para mantenerlos unidos como lo es el concepto de persona. En dicho concepto, como se puede observar, confluyen ambos órdenes, aunque la mayoría de las veces el orden físico tenga que ser sometido por el orden noético, en el sentido que el físico será la condición de existencia más bajo o inferior pues es el orden que nos emparenta con la animalidad, mientras que el orden noético es el que nos permite emparentarnos con lo divino o con el *logos*, lo que se

tipo de temperamento: «Su conducta es artificiosa. Ha de saber tomar toda clase de puntos de vista para juzgar el efecto que produce según la distinta posición del espectador; pues no se pregunta lo que él es, sino lo que parece. Por eso ha de conocer bien la manera de conquistar la aprobación general y las apreciaciones que ha de suscitar fuera de él su conducta. La sangre fría que esta fina atención requiere para no ser cegada por el amor, la compasión y el interés le substraerá también a muchas locuras y contrariedades en las cuales cae un sanguíneo, arrebatado por su sensibilidad espontánea. Por eso parece más razonable de lo que realmente es. Su benevolencia es cortesía; su respeto, ceremonia; su amor, medida adulación. Está siempre lleno de sí mismo cuando toma la actitud de enamorado y de amigo, y no es nunca ni lo uno ni lo otro. [...] Su conducta obedece más a principios que la del sanguíneo, sólo movido por impresiones ocasionales; pero no son principios de la virtud, sino del honor; y no es nada sensible a la belleza o al valor de los actos, sino al juicio que el mundo pronunciará sobre ellos [...] se oculta cuidadosamente de ojos más sutiles, pues sabe que si descubren el escondido resorte del honor desaparecerá también el respeto que se le muestra. Recurre, por tanto, con frecuencia al fingimiento; en religión es hipócrita; en el trato, adalador; en política, versátil, según las circunstancias. Se complace en ser esclavo de los grandes para después ser tirano de los humildes». Asimismo, Kant considera que en el carácter flamante no aparecen ingredientes de lo sublime y lo bello en grado apreciable, por lo que no somete este temperamento a análisis. El estudio introductorio de este libro de Kant lo hace Larroyo, y la traducción de las *Observaciones sobre el sentimiento... es de García Morente*. Por lo demás, Larroyo señala que las *Observaciones sobre lo sublime y lo bello*, no son la antecala de la *Crítica del juicio*, como algunos historiadores de la filosofía han afirmado, ya que las *Observaciones...* pertenecen a la época precrítica de Kant, y caen dentro de los cuadros de la estética de la Ilustración inglesa. En cambio, la *Crítica del juicio*, es la tercera Crítica, le anteceden la *Crítica de la razón pura* y la *Crítica de la razón práctica*. Es importante señalar que las consideraciones de Kant en cuanto a los temperamentos sólo son en relación con lo de físico o material que tiene el concepto de persona y su relación con la moral. Algo que será patente en el cierre de este trabajo. La división admiteda de los temperamentos, como la llama Kant se refiere a la división hecha por Aristóteles. Además, volveremos sobre la *Crítica del juicio*, un poco más adelante en cuanto que lo sublime y lo bueno potencializan a la personalidad, como bien afirma Larroyo.

convierte en el *telos* de la existencia toda.

El cristianismo plantea que para considerarse persona se «requiere de un sello interior, de una convicción personal que determine que el individuo tome decisiones y opte por ir más allá del nombre»;²⁰⁷ este es el sello distintivo, la diferencia entre ser o no persona. Aparentemente, las acciones del ser persona dependen únicamente de este sello interior, sin embargo, agrega Jiménez Jiménez, «el cristianismo quiere[el] ver dicha interiorización reflejada en un símbolo exterior. Esta es la función de los sacramentos».²⁰⁸ Por lo que, el tipo de responsabilidad no se ejerce tan racional o tan interiorizadamente como se podría pensar sucediera en el hombre lleno de razón y criterios sólidos para que fuera un ser independiente capaz de conducirse sin el acecho de la vigilancia.

El personalismo de Larroyo, como afirma Edmundo Escobar²⁰⁹, tiene su punto de partida en la noción de persona de Kant, además tiene sus fundamentos, en las ideas de los neokantianos Windelband, Rickert, Natorp y Cohen. Pero, ¿qué quiere decir este apego a Kant y los neokantianos? O ¿Por qué se adhiere Larroyo a esta corriente y no a otra como podría ser el personalismo espiritualista, que por este tiempo enarbolaba Francisco Romero o al personalismo cristiano al cual se suma Antonio Caso?

Parte de esta respuesta la encontramos en un artículo que Larroyo publica a razón del Primer Congreso Nacional de Filosofía, realizado en Mendoza Argentina en 1949,²¹⁰ en el cual comienza señalando que varias corrientes nuevas en filosofía, con el afán de buscar originalidad no se dan cuenta en los errores que cometen

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 149.

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ Edmundo Escobar. *Op. Cit. Francisko Larroyo y su personalismo...* p. 39.

²¹⁰ Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, tomo 2, Argentina, marzo-abril, 1949, consultado el 20 de marzo de 2012, <http://www.filosofia.org/aur/003/m49a1297.htm>.

pues son ignorantes de la tradición filosófica de la que son deudoras; varias de ellas ven en el concepto de espíritu un:

Ente metafísico independiente, tanto bajo una consideración universal, en cuanto existencia al margen y sobre la diversidad de los seres inmediatamente dados como reales, cuanto bajo una consideración individual, en cuanto sustancia específica o en cuanto heterogéneo a las demás categorías que definen ontológicamente al individuo.

Exhumando viejas ideas ontológicas, hablan estas doctrinas de una concepción *estrabíome* de la realidad: al lado de la realidad material o física, superponen los estratos vida, psique, espíritu...; y puntualmente vienen a identificar a la persona con el espíritu.²¹¹

En seguida Larroyo reconoce que “la palabra *esphritu*” es uno de los términos con muchos significados en filosofía, por lo que Kant, después de muchas y serias reflexiones, niega que el espíritu llegue a constituir una realidad trascendente y establece que:

Como concepto, no es más que la expresión de la *inmanente necesidad de lo absoluto*, que yace en la naturaleza del hombre, siendo éste, con su conciencia de ser y existir el único hecho ontológico rigurosamente demostrable, o más bien inmediatamente dado y evidente, mientras que lo absoluto a que aspira—susceptible de ser postulado si se quiere bajo la denominación de espíritu puro—no es, en un orden trascendente, más que el inaccesible paradigma de nuestra historia de hombres, y en el orden individual real,

la cifra suprema de nuestro íntimo y más puro querer.²¹²

En este aspecto Larroyo se adhiere completamente a la idea kantiana del espíritu, anotando que, de este modo, el espíritu deja de ser sustancia para convertirse en capacidad de realización ideal. A lo que, agrega Larroyo, Hegel completará «al definir el *esphritu* como actividad absoluta; como la ley que rige el proceso dialéctico, según el cual la *Ideá*, en y por la cultura, se reconoce a sí misma».²¹³

Larroyo reconoce que no es dable dudar, por ningún motivo que el Bien, la Verdad y la Belleza son valores superiores a este ente a veces deleznable que se llama Hombre, pero que no es posible, filosóficamente hablando, abstraer dichos valores de su origen; con esto afirma además que no pueden ser pensables con independencia de un ser que los produzca. Larroyo se niega a afirmar que el espíritu y las supremas entidades axiológicas sean considerados realidades ontológicas trascendentes.

Una de las razones de Larroyo para asumir esta posición es que considera que «lo malo de la edificación de la persona sobre fundamentos metafísicos es que de hecho queda suspendida en el vacío; ónticamente incoercible y éticamente inoperante».²¹⁴ Y en esto recordemos que las intenciones de Kant, siempre fueron, en última instancia, tratar sobre la vida práctica.²¹⁵

²¹² *Ibid.*, p. 2.

²¹³ *Idem.*

²¹⁴ *Ibid.*, p. 3.

²¹⁵ Cf. Kant Emmanuel, *Crítica de la razón práctica*, Trad., estudio introductorio, notas e índice analítico de Granja Castro Dulce Marta, Edición bilingüe alemán-español, México: UAM-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2001, p. xv. «En alguna medida los títulos de las dos *Críticas* permiten suponer, erróneamente, que Kant estableció una dicotomía entre razón pura y razón práctica: sin embargo, lo que Kant está tratando de mostrar es que la razón pura *puede* ser práctica y *debe* ser práctica si es que la moral no es una ilusión. En otras palabras, Kant pretende mostrar que la razón en sí misma es práctica, oponiéndose con ello a Hume para quien la razón es

Larroyo también toma en cuenta que el concepto de persona ya lo habían pensado los estoicos y de manera genialmente ética cuando lo explican:

Como algo perteneciente al sujeto agente, dado enteramente con él, e indisoluble real y conceptualmente de la totalidad existencial individual; en suma, como actividad racional, como hecho unificador de la conciencia y como sentido de la vida, representado por una facultad del ser; la razón, sí, pero no como una especie de ser aparte.²¹⁶

La idea del alma introducida por alejandrinos y neoplatónicos, con todo y sus complicaciones, muestra una especial consecuencia filosófica porque evidencia «una clara conciencia de la inseparabilidad ontológica entre la persona y el ser psíquico: entre dos realidades definidas, el ser psíquico individual y el espíritu puro supra individual»,²¹⁷ en donde el alma es el instrumento de relación entre uno y otro. Y que la cosa era tan evidente que hasta Santo Tomás de Aquino la define como «*omne individuum rationalis naturae dicitur persona*»;²¹⁸ pero faltaba la impregnación ética expresa del concepto de persona, cosa que sucede cuando Kant establece que «la persona moral es el sujeto racional libre, bajo el imperio de las leyes éticas».²¹⁹ A este concepto de Kant, Larroyo suprime el adjetivo moral que afirma, impone una limitación, por lo que termina configurando su concepto de persona de la siguiente manera: «Persona es el sujeto racional libre, capaz de darse cuenta de la identidad

²¹⁶ Sirviente de la pasión, *id. e.*, es práctica sólo si se conecta con otros componentes no racionales de la personalidad, pero de por sí no es práctica».

²¹⁷ Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, tomo 2, Argentina, marzo-abril, 1949, consultado el 20 de marzo de 2012, <<http://www.filosofia.org/gut/003/m49a1297.htm>>, p. 3.

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ *Ibid.*

²¹⁹ *Ibid.*, p. 4.

de su ser en la turbamulta de sus estados subjetivos, y situado voluntariamente bajo el imperio de la Idea».²²⁰ El personalismo que asume Larroyo es el personalismo crítico y éste se diferencia de los que él mismo llama pseudopersonalismos racionalista, especulativo, espiritualista, etcétera, en que son «una filosofía que afirma lo finito, la libertad, el fenómeno, etc.».²²¹ Una de las consideraciones que toma en cuenta para calificarlos de pseudopersonalismos es que dichas «teorías no consideran a la persona como eje de sus reflexiones, o la conciben esencial o accidentalmente distinta a un ser humano con autoconciencia y responsabilidad y afanada por la solidaridad de las dignidades valiosas».²²² También considera pseudopersonalismos a las teorías que tienen en cuenta un fundamento metódico extrínseco o parcial de la persona.

Larroyo “hace la guerra”, como afirma Edmundo Escobar, a todos los pseudopersonalismos de los que puede dar cuenta la historia de la filosofía en ese momento. Así, critica al personalismo metafísico en su obra *Exposición y crítica del personalismo espiritualista de nuestro tiempo*, donde observamos que su discurso se apega demasiado al discurso kantiano de la *Crítica de la razón práctica*. Observemos la siguiente cita que hace Edmundo Escobar:

Como se sabe, los metafísicos hablan de una especie de realidad, más allá de los hechos objetivos, una realidad *transobjetiva*, por decirlo así, de un ser por excelencia absoluto, esto es independiente de todo acontecer empírico e incomparable con cualquier fenómeno de experiencia. Con el tiempo se ha pasado de esta metafísica de lo real,

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ Larroyo, Escobar, *op. cit.*, p. 43.

²²² *Ibid.*, p. 41.

a una metafísica de los valores. Así han surgido las Ideas platónicas, el *proton kinoun* de Aristóteles, el *bonum metaphysicum* de los escolásticos (Santo Tomás), la *substantia* de Spinoza, o la *voluntad* de Schopenhauer.²²³

Larroyo realiza una crítica al personalismo espiritualista de Francisco Romero²²⁴ e inicia abordando la explicación de persona que Romero tiene con base en «la noción de espíritu como realidad autónoma y radicalmente heterogénea a psique, vida y materia»,²²⁵ la crítica de Larroyo consiste principalmente en señalar los errores en los que se incurre al hablar del espíritu desde el plano ontológico atribuyéndole una existencia real y trascendente como espíritu puro. A esto agrega, de la mano de Kant, que no hay un mundo aparte de esencias espirituales, bien que el espíritu es la suma de lo que queremos ser, el modelo que deseamos conseguir. Asimismo, el espíritu sólo es el medio o el camino hacia el fin que es la idea,²²⁶ pero el personalismo de Romero no es de raíces hegelianas que identifican espíritu con idea sino el espíritu es considerado como un hecho y a la vez, la realización de los valores —segundo aspecto en el que Romero fundamenta su personalismo— es una realidad objetiva, independiente y trascendente.

Los valores, afirma Larroyo, no pueden sustentarse en un mundo aparte, fuera de la existencia concreta de la humanidad, pues forman parte activa del desarrollo del hombre en su quehacer cultural. Es impensable un mundo aparte en el que los valores han existido por siempre y para siempre, esto no puede ser posible pues estos son por una parte, el resultado de la actividad

²²³ *Ibid.*

²²⁴ Larroyo, Francisco, *Exposición y crítica del personalismo espiritualista de nuestro tiempo. Misiva a Francisco Romero, a propósito de su filosofía de la persona*, México: Logos de

México, 1941.

²²⁵ *Ibid.*, p. 63.

²²⁶ *Ibid.*, p. 65.

cultural del hombre, en toda su amplitud; y por otra, emparentándose con la Idea, son el producto del «eros (*sic*) platónico hacia lo bueno y bello, el necesario complemento de la mayéutica socrática, la siempre renovada vuelta de la Idea sobre sí misma».²²⁷ Los valores si no tienen existencia objetiva e independiente de la conciencia, si son un vínculo o enlace objetivo necesario para el desarrollo de la personalidad.

Aunado a la problemática ontológica del espíritu y trascendencia de los valores, se encuentra el error de concebir al individuo como oposición de la sociedad. Lo cual, afirma Larroyo es una antítesis pues «el concepto 'hombre' es impensable sin la noción de comunidad; puede decirse que lo que hace del individuo un hombre es su contenido comunal, social».²²⁸ Aún la percepción sensible es resultado de una convivencia o existencia comunal. Larroyo termina la crítica a Romero afirmando que su filosofía es un pluralismo metafísico en el que se inmiscuyen materia, psique, espíritu, etcétera, que lo subjetivo no es, a la postre, tan diferente de lo comunal y que la realización de los valores finalmente es la realización de la persona sin renunciar a su naturaleza.

Según Larroyo, con estas ideas metafísicas se ha querido explicar el mundo y la vida, recurriendo a la suposición de fuerzas suprasensibles y supraempíricas. El problema de esta explicación, afirma, es que se puede llegar a un misticismo y alejarse sobre medida de lo que el hombre es en su medio, es decir, en su cultura. Y con ello recordarnos lo que también Kant afirma en la *Crítica de la razón práctica*: «El dogmatismo de la metafísica, es decir, la creencia de que existe tal conocimiento [de una realidad] suprasensible, constituye la verdadera fuente de toda incredulidad, siempre muy dogmática, que se opone a la

²²⁷ *Ibid.*, p. 81.

²²⁸ *Ibid.*, p. 82.

moralidad».²²⁹ Larroyo reconoce que para saber qué es el hombre, para definirlo y sustentarlo en el mundo como ente moral, debe partir de cuestiones objetivas como la persona o el hombre y la cosa, términos, afirma Larroyo, que son más objetivos frente a los términos de sustancia, espíritu, etcétera. Lo que esto implica es precisamente la concepción que tiene Kant tanto de persona como de lo que debe ser la ley moral, la cual la encontramos definida en su *Crítica de la razón práctica*, donde anota que hay que: «Obrar[.] de modo que la máxima de tu voluntad pueda, al mismo tiempo, valer siempre como principio de una legislación universal».²³⁰

A lo largo de la *Crítica de la razón práctica*, Kant nos va planteando su concepto de persona, ya que al ir describiendo qué características debe tener la ley moral que él persigue, nos brinda las características del ser que la puede poner en práctica y ese ser sólo puede ser el que cumple con los requisitos de ser racional y libre. Además de considerarse fin en sí mismo y nunca fin o medio para servir a otra cosa u otro ser que no sea el hombre o la persona mismos.

¿Qué significa ser racional, libre y considerarse un fin en sí mismo? Estas características, que parten de las teorías kantiana y neokantiana de Natorp y Windelband según Larroyo, las debe reunir la persona crítica.

En primer lugar, diremos que, para Kant, la crítica tiene un doble significado, uno en sentido positivo y otro en

²²⁹ Kant, *Crítica de la razón práctica*, *op. cit.*, p. xxiii. Recordemos que Kant emprende una lucha contra la metafísica tradicional en su sentido dialéctico, es decir, en su sentido falaz en la explicación y la argumentación que afirma que hay sustancias simples y que existe un ser necesario. Es importante señalar como lo hace Dulce María Granja, que «es claro que [Kant no quiere probar] que los dogmas metafísicos sean falsos; se muestra únicamente que no pueden ser conocidos en su verdad sobre la base de juicios teóricos y que la pasión especulativa de la razón por tales verdades está condenada a seguir insatisfecha», pp. xxii-xxiii. No obstante, es importante señalar que, en la crítica a Francisco Romero, Larroyo reconoce que, en medio de su concepción, Romero implica la voluntad ética como núcleo de la persona. Larroyo, *Exposición y crítica del personalismo espiritualista...*, *op. cit.*, p. 96.

²³⁰ *Ibid.*, p. 37.

sentido negativo. En este último, la crítica es realmente un examen que la misma razón hace de sí misma para erradicar las, así consideradas por Kant, ilusiones dialécticas de la vieja metafísica.²³¹ Kant pretende con este sentido negativo que la propia razón rechace las ideas que aparecen como conocimiento suprainsensible que nos llevan, entre otras cosas, a un fanatismo moral. En sentido positivo, la crítica «consiste en establecer la estructura, rango, uso y validez de los conceptos que no pueden ser derivados de la experiencia [...] pero que es necesario que sean objetivamente válidos pues son esenciales para que la experiencia tenga sentido».²³² Todo esto lo establece Kant, en su *Crítica de la razón práctica* y como bien afirma Dulce María Granja, mientras que la *Crítica de la razón pura* se aboca al sujeto cognoscente, la segunda *Crítica* o *Crítica de la razón práctica* al estudio del sujeto moral definido por la libertad:

Desde las primeras líneas del Prefacio, Kant señala que la obra tiene como fin esencial establecer la existencia de una razón pura práctica, y a partir de ella, la existencia de la libertad trascendental como fue definida en la primera *Crítica* para salir de la antinomia. Pero en la primera *Crítica* el concepto de libertad permanecía vacío.²³³

Como ya establecimos, la libertad es una característica de la persona crítica y para Kant, la libertad sólo puede estar determinada por la razón y no por un objeto sensible.

²³¹ *Ibid.*, pp. xvi-xvii. Como bien nos explica Dulce María Granja en su estudio introductorio, «Kant empleó el término 'metafísica' en dos sentidos distintos. En el primero, la metafísica es entendida en su vieja acepción, *i.e.*, como el supuesto conocimiento de una realidad suprainsensible e incondicional que la *Crítica de la razón práctica* trataría de destruir. En el segundo sentido, la metafísica es entendida como Kant la intentó establecer, *i.e.*, como ciencia, o 'como el inventario de todos los conocimientos que poseemos sistemáticamente ordenados por la razón pura' [*Crítica de la razón pura*, Ak. Ausg., IV, A xxj], o sea, como un sistema de conocimientos *a priori* mediante meros conceptos». Las itálicas de erradicar son de Dulce María Granja.

²³³ *Ibid.*, pp. xvii-xviii.

Además, la libertad viene aparejada con la institución de una legislación moral, esto es, «si no hubiera libertad, no existiría ley moral en nosotros, y si no conociéramos la ley moral, desconoceríamos la libertad»,²³⁴ entonces, si conocemos la ley moral podemos saber que somos libres. Por lo que el concepto de libertad se convierte en «la condición *a priori* del hecho moral y la piedra angular de toda la construcción del sistema de la razón pura y comprenderá no sólo a la razón práctica sino también a la razón especulativa».²³⁵

En contraste, podemos considerar lo siguiente:

Ni los sistemas más rígidos, como el de Tertuliano y Orígenes, se atreven a negar la condición del libre arbitrio sobre el que debe concebirse el punto de partida del proceso de salvación cristiana. [Así] el fin de la configuración de la 'persona' es proteger y estimular la libertad de elección. El cristiano llega a ser 'persona' cuando discierne de forma clara y desde su propio 'yo', qué es lo que desea hacer de su vida. Y ese claro discernimiento sólo se logra con un riguroso proceso de educación.²³⁶

También en el cristianismo se debe de tener a la persona como un fin en sí mismo, y la decisión que debe tomar la persona cristiana además está dentro de un ámbito donde se ejerce la libertad, sólo que dicha libertad no depende tanto del ejercicio racional de la persona cuanto sí depende en mayor cantidad de la decisión de haber sometido su voluntad «a un proceso reglado, donde se le instruy[er], se prepar[er], se somet[er] y se [le] premia[er] hasta alcanzar el máximo nivel de disposición para elegir».²³⁷ Con todo y que la libertad es una condición *sine*

qua non, se pueden admitir las obligaciones y controles para someter su voluntad individual, el sometimiento que se menciona no es compatible con la emancipación de la voluntad postulada por Kant, en el sentido que para Kant 'razón práctica' y 'voluntad' son equivalentes:

En efecto, para Kant todos los seres de la naturaleza, incluso el ser humano, actúan según leyes, pero sólo un ser racional puede actuar según la concepción de las leyes. [...] un ser humano, como ser dotado de razón, puede gobernar su conducta de acuerdo con la concepción de [cierta] ley [...] el ser humano, como criatura de pulsiones inconscientes, sigue las leyes biológicas y psicológicas en su conducta sexual; pero como ser racional que tiene comprensión de las leyes causales de la biología y la psicología, puede discernir las consecuencias de sus posibles acciones e incluso puede impedir que sean las pulsiones las que gobiernen su conducta.²³⁸

Entonces, 'voluntad' se traduce en control de los impulsos mediante la razón y los actos que se derivan de ella se denominan 'voluntarios'. La *Crítica de la razón práctica* se convierte en un examen crítico de la voluntad interpretada como razón práctica. La razón en sí misma es práctica y ello no implica la eliminación de los elementos impulsivos y emocionales de la conducta, puesto que no son determinantes.²³⁹ La *Crítica de la razón práctica* es, pues, afirma Dulce María Granja y así lo observamos, «un examen crítico de la voluntad entendida [...] como razón práctica o aplicada a la conducta».²⁴⁰

Es claro que Kant rechaza, y Larroyo también lo hace, el dogmatismo metafísico en el sentido de creer que se puede conocer teóricamente lo suprasensible,

²³⁴ *Idem*.

²³⁵ *Idem*.

²³⁶ Jiménez Jiménez Luis Felipe, *op. cit.*, p. 164.

²³⁷ *Idem*.

²³⁸ Emmanuel Kant, *Crítica de la razón práctica*, *op. cit.*, p. XIX.

²³⁹ *Idem*.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. XX.

es importante entender que no niega la existencia de Dios o la inmortalidad del alma, sino sólo que dichos dogmas son inasequibles teóricamente. Kant reconoce que tales dogmas son necesarios para la existencia de la moralidad, pues sin ellos no es posible educar a los seres humanos o a las personas en las leyes morales. Agrega que, de no contemplar, por ejemplo, la idea de la inmortalidad del alma, caeríamos en un pesimismo tal que terminaría llevándonos a un nihilismo no deseado puesto que no habría cabida para la esperanza de pasar a un lugar mejor que el mundo. Es por ello que la *Crítica de la razón práctica* no sólo puede hacer tales presuposiciones sino que «*debe* hacerlas, si es que la moralidad no es una quimera».²⁴¹

Así es como Kant establece la necesidad de las ideas de libertad de la persona, inmortalidad del alma y la existencia de Dios dentro de la razón práctica. El postulado de la libertad, afirma Dulce María Granja, es necesario para establecer la ley moral, y los otros dos postulados, la inmortalidad del alma y Dios son necesarios para resolver la antinomia en que cae la razón práctica:

Kant resuelve la antinomia arguyendo que ambas afirmaciones (*i.e.*, 'existe causalidad necesaria' y 'existe causalidad libre') son verdaderas, cada una en su contexto, y no hay contradicción entre ellas. La primera afirmación es verdadera pero sólo se refiere a los eventos considerados como fenómenos en el tiempo. Si los eventos empíricos, que son el objeto del conocimiento científico, fueran cosas en sí, el principio de causalidad natural no tendría restricción alguna, habría un conflicto insoluble entre determinismo causal y libertad y se tendría que renunciar a la última. Pero si los eventos que observamos son meros fenómenos, es decir,

representaciones de las cosas en sí referidas a la organización proveniente de nuestra sensibilidad y entendimiento, entonces la causalidad libre puede ser verdadera en el ámbito de las cosas en sí, en tanto que el determinismo mecánico regiría en el ámbito de los eventos observados.²⁴²

El ser humano como agente moral no es natural en los términos expuestos sino como alguien que elige libremente. Lo que nos lleva al campo de la educación y dentro de ella a la educación moral propiamente. La última parte de la *Crítica de la razón práctica*, Kant la dedica a crear las bases de dicha educación y en esta parte, «se pregunta cómo un imperativo auténticamente moral puede entrar en nuestro ánimo y movernos a obrar».²⁴³

Dulce María Granja señala algo muy importante para comprender la educación moral en Kant, y esto es que ni «el maestro [ni] los padres pueden crear la moralidad de los educandos, son sólo estos últimos quienes pueden hacerse a sí mismos morales. La moralidad no es una disposición que pueda actualizarse mediante la enseñanza; la disposición moral es más bien fruto de una 'revolución del corazón'».²⁴⁴ Con esto Kant quiere señalar que la perfección moral no depende de ningún otro que no sea el propio interesado, y ello depende de su propia facultad de establecerse su fin de acuerdo con el concepto de deber. El concepto de deber tiene que ser el que él se haya fijado y no el que se haya pretendido enseñarle. Por lo que no puede una persona imponerse un deber que se haya impuesto otra, ya que sólo lo cumplirá aquella persona que lo haya concebido.

²⁴² Krauze de Koltenuk, *La filosofía de Antonio Caso...*, op. cit., p. 94.

²⁴³ *Ibid.*, p. xxviii.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. xxxix.

Como afirma Dulce María Granja, no es que Kant esté en contra de la educación moral o que no la considere obligatoria, todo lo contrario. Indica cómo debe entenderse el deber del perfeccionamiento moral, en qué consiste y hasta dónde llega, sobre todo el deber de padres y maestros respecto del perfeccionamiento moral de sus hijos y alumnos.²⁴⁵ Y como vemos, en la última parte de la *Crítica de la razón práctica*, Kant habla de la 'didáctica ética' y de la 'ascética ética'. La doble tarea de la didáctica ética consiste en:

Contribuir a que el educando comprenda que lo que hace que se constituya como un deber moral depende, en última instancia, de que se pueda convertir en ley universal en la cual se asuma que todos y cada uno de los miembros de la humanidad son fines en sí y legisladores pertenecientes a un reino de los fines *i.e.*, a una sociedad abierta e incluyente en la que todos sus miembros son libres e iguales [y por otro lado], fomentar que el educando sea capaz de elaborar o formular las máximas con las tres características anteriormente descritas de universalidad, autonomía y humanidad.²⁴⁶

Para llevar mejor a cabo esta acción, Kant recomienda exponer ejemplos tomados de la literatura,²⁴⁷ la historia y las biografías. Además de examinar casos reales en los que a fuerza de ejercicio el juicio moral resolvía el problema. Esto queda claro cuando Kant afirma que es una lástima que los profesores no hayan aprovechado la oportunidad que se brinda cuando en reuniones sociales los grupos de personas gozan de platicar las situaciones de desdicha

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ *Ibid.*, pp. XXX-XXX

²⁴⁷ Aquí es importante advertir que, si bien Kant está a favor de enseñar moral con obras literarias, señala que se debe de tener cuidado y no caer en el exceso, pues si lo hacemos estaremos creando sólo soñadores y antes de que los educandos puedan educarse racionalmente en el uso de un imperativo moral, crearán en cuestiones supersticiosas y fantasiosas. Eso lo señala en las *Observaciones de lo bello y lo sublime*.

moral de otros. Dice que, de aprovechar esta situación, tiempo ha, que la educación moral se hubiera hecho más fácil y común entre los seres humanos. Con ello busca estimular el ejercicio de la razón de los educandos para que por medio de «juicios reflexivos vean por sí mismos si una máxima es o no razonable y para que logren formular máximas universales puesto que el imperativo fundamental de la moralidad es inherente a la estructura racional del ser humano».²⁴⁸ La ascética ética se ocupa de fomentar la buena voluntad remitiéndonos a dos disposiciones del ánimo en el cumplimiento del deber: el valor y la alegría, en ello tiene cabida la fortaleza y la renunciación, sin que estos últimos términos impliquen penitencia o tortura, pues éstos sólo producen odio al deber y a la virtud. Kant habla propiamente del autocontrol de los impulsos naturales cuando amenazan contra la moral.²⁴⁹ Kant pues se opone a la enseñanza de la moral mediante la tortura, sea corporal o mental, pues estos métodos no conducen a una moral racional como es su deseo que toda persona posea. En las *Observaciones de lo bello y lo sublime* hará hincapié en el buen ánimo de los seres humanos para gozar de lo estético en toda su amplitud.

El personalismo larroyano se nutre de ideas cristianas, donde el concepto de persona se forja en sus inicios y lo desarrolla a través de la negación de los espiritualismos sostenidos por Scheler y Romero, llegando a la conclusión de su concepto de persona bajo los auspicios de la teoría kantiana sumando al mismo las concepciones neokantianas en las que lo social privará como algo connatural y original a la persona. Sin olvidar que la cultura es el medio por antonomasia de la creación, vigencia y permanencia de los valores y por ello, el *pathos* de la conducta moral.

²⁴⁸ *Ibid.*, xxx.

²⁴⁹ *Ibid.*, xxxi.

Capitulando, es importante señalar que para Larroyo el hombre es un ser complejo que tiene varias dimensiones. En esa complejidad se manifiestan «dos grupos de exclusivas: a) exclusivas ónticas, y b) exclusivas axiológicas».²⁵⁰ Dichas exclusivas toman formas peculiares en los distintos tipos humanos concretos definidos por el autor zacatecano.

En tanto ser humano, el hombre posee autoconciencia a diferencia del resto de los seres terrenales, «desde la contemplación del mundo externo, puede volverse sobre sí propio».²⁵¹ El hombre también tiene la capacidad de objetivar y objetivarse. Abstracción e intencionalidad son los dos procesos que permiten dicha objetivación. Siendo el método trascendental el medio por el cual el hombre realiza este proceso.

La libertad le permite al hombre transformarse, hacer su propia vida, crecer, cambiar de ideales, crear nuevas costumbres, etcétera. Es además un ser en el tiempo, lo que da la categoría de ser histórico con pasado, pero con capacidad de proyectarse hacia el futuro, lo que permite ejercer su libertad y su autoconciencia.

Por último, como capacidad óntica, el hombre posee la tecnicidad o 'un saber hacer' que le permite «transformar su manera de existir inventando cosas, usos e ideas».²⁵² Este saber hacer o poética abarca todos los ámbitos de la cultura como lo político, lo económico, lo religioso, lo artístico, etc., por ello es un ser poético por antonomasia.

Las exclusivas axiológicas, según Larroyo, le confieren al hombre un peculiar relieve. La primera de ellas es la finitud, la cual le permite al hombre modelar su existencia según las concepciones que tenga del mundo y la vida. Una segunda exclusiva axiológica es la conciencia de la muerte, posibilidad intrínseca y determinante en el hombre, que le permite darle cierto giro a su existencia.

²⁵⁰ Larroyo, *Sistema de la filosofía de la educación...*, op. cit., p. 240.

²⁵¹ *Ibidem*.

²⁵² *Ibid.*, p. 241.

La preferibilidad es la tercera exclusiva axiológica en el hombre que le permite aceptar y valorar la vida. Por último, la sociabilidad y comunicación representan la última exclusiva axiológica del ser humano que «se nutre en la comunidad por la comunicación».²⁵³

En cuanto a la disensión con Scheler, se observa que sólo plantea una pequeña diferencia consistente en fijar que el puesto del hombre en el cosmos, desde una perspectiva contemporánea, sólo es posible pensarla de manera dialéctica pues el hombre actual cambia constantemente la imagen que tiene sobre el cosmos y consecuentemente su sitio en él.²⁵⁴

Finalmente, debemos considerar que para Larroyo, y de acuerdo a lo asentado hasta aquí, el hombre no tiene un destino único, fijo en el universo; todo lo contrario, el hombre tiene capacidad de proponer su destino conforme a un propósito, un proyecto, eligiendo a cada momento, el rumbo de su vida.

Larroyo conforma así su concepto de hombre respondiendo a disjuntas corrientes filosóficas de su momento, enalteciendo algunas como la kantiana y neokantiana y negando algunos aspectos de algunas otras como es el caso con las propuestas de su maestro Antonio Caso y su oponente José Gaos.

Todo lo planteado hasta aquí sirva para confirmar que la propuesta de Larroyo se inscribe dentro del neokantismo en una filosofía del personalismo, de la cual se erige como único representante en México en el siglo pasado. Dicho personalismo es utilizado por el autor zacatecano para elaborar su propuesta pedagógica que será expuesta en el último capítulo.

²⁵³ *Ibid.*, p. 242.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 245.

CAPÍTULO IV

EL MODELO

PERSONALISTA PEDAGÓGICO LARROYANO

En torno al estudio de los modelos pedagógicos

Es importante señalar, antes de dar paso a una profundización en las propuestas pedagógicas de varios filósofos, que la pedagogía está considerada como una de las ciencias de la educación, a ella se suman la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la psicología de la educación, etcétera. La Educación es el concepto más amplio bajo el cual se agrupan las ciencias mencionadas.

La pedagogía, según el doctor Arturo Lauda, «es la ciencia que recoge toda la experiencia y la teoría del fenómeno educativo y lo traduce en teorías, críticas, en organización de pensamiento, en posibles leyes o normas de atención de la [dicha] ciencia».²⁵⁵ La pedagogía se relaciona con otras ciencias humanísticas con las cuales guarda una estrecha relación, sobre todo en la fundamentación de sus conceptos. Por su parte, la didáctica²⁵⁶ es la parte práctica de los procesos de transmisión de información, de aptitudes, de valores, de las hoy llamadas competencias.

Larroyo define a la pedagogía como la «ciencia de la educación»,²⁵⁷ y desde el tiempo de el autor zacatecano hasta nuestros días, qué es exactamente la pedagogía y cómo su objeto y sus normas de estudio se definen a partir de los problemas de la educación de los cuales, la pedagogía se ocupa. El enfoque y organización de los estudios del problema o hecho educativo se presentan con bastante variación y distinta ordenación de los temas a tratar.

²⁵⁵ Entrevista realizada al doctor en pedagogía Arturo Lauda Monestel, en las instalaciones del Colegio de Michoacán, el día 19 de julio de 2012. Ver anexo 2.

²⁵⁶ Ver Anexo 2. Entrevista al doctor Arturo Lauda. Es importante señalar que la didáctica es la parte práctica de la pedagogía que se ocupa de los procesos de transmisión, de aptitudes, de valores, de habilidades y de las ahora llamadas competencias.

²⁵⁷ Larroyo Francisco. *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa, 1953, p. 36.

A veces, el estudio del hecho se hará desde la perspectiva del educando y entonces tendremos que recurrir a la psicología educativa que nos permite analizar las características psicológicas del que se educa, otras veces, si queremos ponderar los límites del conocimiento sea desde las instituciones o desde el educando, tendremos que recurrir a la epistemología, etcétera, es decir, que la pedagogía, lejos de ser una ciencia en vías de agotarse, es una ciencia que se renueva con el pasar de los años y el enriquecimiento de los enfoques, perspectivas y objetivos que se fija.

Todos los autores coinciden en que la pedagogía se ocupa del hecho educativo, y Larroyo afirma que en esa descripción, la pedagogía «busca sus relaciones con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue».²⁵⁸ La pedagogía también reseña la teoría de cómo se ha desmenuado el hecho educativo a través de los nexos entre doctrinas y prácticas de la educación.

Un hecho interesante a estudiar dentro de la ciencia de la pedagogía, es pues, que no se habla de una sola teoría pedagógica, bien que se coincide en que el objeto de estudio es el hecho educativo, o de categorías como educador, educando, etcétera, pero fuera de esto, la pedagogía se erige a partir de las distintas formas o paradigmas pedagógicos que en cada cultura o pueblo ha resuelto el asunto de la educación. Esto es nuevamente, la asunción de la reflexión sobre los hechos, pues no se ha dado de otra manera en la historia de la humanidad. Pretender teorizar y después educar; quizá sea una utopía que la humanidad no verá realizada, pero si se puede planificar a mediano y largo plazo la educación, en verdad, ¿no será posible llegar a poner en práctica un modelo educativo que se piense primero y se practique después?

Quizá tenga que pasar mucho tiempo antes de que podamos responder la pregunta anterior, pero mientras tanto sabemos que es en torno a la proyección de la educación que los modelos pedagógicos cobran importancia y que a partir de ellos se toma en consideración una serie de elementos que participan en el hecho educativo y que si bien se parte de los hechos, de lo puesto en práctica, se tiene una fuerte carga teórica que sustenta y define a cada uno de los participantes del mismo, como son los educadores, los educandos, hasta llegar a las instituciones de cada cultura.

El ideal pedagógico moderno

El término Modernidad

La nominación de la Modernidad se refiere al contexto cultural de la Ilustración en el siglo XVIII y no sólo a una etapa de la historia. Hay contextos en que ambas acepciones se manifiestan, el ámbito educativo es uno de ellos. Berman²⁵⁹ define tres etapas en la categorización de la Modernidad: la primera comprende del siglo XVI a finales del XVIII, la segunda empieza en la década de 1790 y trasciende hasta el siglo XIX y la tercera la inscribe en el siglo XX. Las propuestas de Rousseau y Kant se ubican en el filo de la primera y la segunda etapa, siendo esta en la que se manifiestan una serie de implicaciones, transformaciones y contradicciones que aún permanecen en el ámbito educativo. *Grosso modo*, se localiza el comienzo de la Modernidad en la ruptura del orden del mundo medieval en el Renacimiento (siglos XV y XVI).

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 37.

²⁵⁹ Berman Marshall, *Todo lo sólido se desmenua en el aire. La experiencia de la Modernidad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1982.

Según Luis Villoro²⁶⁰ la Modernidad se consolida y diversifica en los siguientes siglos teniendo su expresión más clara en el siglo XVIII con un movimiento ilustrado. Sin embargo, hay un conjunto de creencias básicas que representan los diferentes momentos de la Modernidad con un bagaje común: el discurso que define una nueva imagen del hombre, del mundo y de las formas de pensarlos al señalar como principal característica el individualismo y la separación. La advertencia que el orden social no es imperturbable, sino que es posible reconstruirlo sobre la base de las voluntades concretadas; la imposición del hombre sobre el mundo externo al organizarlo, estructurarlo racionalmente y transformarlo a través del arte y la técnica, son clara muestra de ello. En ese sentido Berman refiere:

He intentado mostrar cómo todas estas personas [refiriéndose a las personas de las distintas etapas históricas denominadas por él como modernas] comparten, y todos estos libros y en todos expresan ciertas preocupaciones específicamente modernas. Los mueve, a la vez, el deseo de cambiar —de transformarse y transformar su mundo— y el miedo a la desorientación y la desintegración, a que su vida se haga trizas. Todos ellos conocen la emoción y el espanto de un mundo en el que todo se desvanece en el aire.²⁶¹

Estas características de movimiento constante, transformación, desintegración del mundo conocido, aún permeado por el ideal escolástico, y la reestructuración racional, el cambio en la escala de análisis de la totalidad al estudio del hombre y su relación con el mundo, encuadran un panorama general de lo que puede ser denominado lo moderno.

²⁶⁰ Villoro Luis, *El pensamiento moderno, filosofía del Renacimiento*, México: FCE, 1992.
²⁶¹ Berman Marshall, *op. cit.*, pp. 1-2.

En este contexto se puede decir que la Ilustración es una etapa inmersa en la Modernidad del siglo XVIII y que esencialmente tiene a la razón por encima de cualquier dogma y revelación, pues la teología no es más el principal saber, sino que la filosofía ocupa su lugar en el nuevo orden. Lo anterior constituye una ruptura en la disposición social que existe, de modo que, las estructuras que sostenían el orden tradicional se ven en efecto sacudidas. Robert Darnton²⁶² menciona una veta de estas rupturas al señalar que la Ilustración dio validez a la Revolución francesa, pero no es la revolución. Entonces habría que deslindar a la Ilustración del movimiento revolucionario francés del siglo XVIII y caracterizar sus diferencias con la Modernidad para no dar por sentado que lo moderno alude necesariamente a una etapa histórica concreta.

La Modernidad como proceso inicia en el Renacimiento e implicó un cambio en los objetos de estudio, técnicas y racionalidad que subsistían. Estos cambios se tornaron en postulados y se siguieron manteniendo en la Ilustración como conjunción de un determinado tipo de obras y autores que surgen en ese período histórico, y que presuponen manifestar de manera muy clara actitudes modernas. La referencia a lo anterior se encuentra en Darnton, sobre la popularización de la Ilustración a través de la *Encyclopédie* de Diderot, convertida en el vehículo masivo para la divulgación de las ideas ilustradas, irrumpiendo el orden del antiguo régimen de claro dominio de la iglesia y el rey en el campo del conocimiento, la política y la sociedad.

En la etapa ilustrada se agudizan los postulados de la Modernidad a través de una serie de obras y autores como Rousseau, Voltaire, D' Alembert, Diderot y Kant, entre

²⁶² Darnton Robert, *El negocio de la Ilustración. Historia editorial de la Encyclopédie, 1775-1800*, México: FCE, 2006.

otros. El medio para la propagación del conocimiento ilustrado fueron los libros, pero no cualquier tipo de textos, sino aquellos que ponían en predicamento el antiguo régimen y encumbraban la razón.

D'Alembert dejó claro que el conocimiento provenía de los sentidos y no de Roma ni de la revelación. El agente ordenador era la razón, que combinaba los datos de los sentidos y trabajaba con las facultades hermanas de la memoria y la imaginación. Por eso, todo lo que sabía el ser humano derivaba del mundo a su alrededor y de las operaciones de su propia mente.²⁶³

La Modernidad alternativamente a este movimiento sociocultural trajo consigo también la categorización de la educación bajo la percepción de utilidad e instaló un nuevo principio de autoridad: el perfil público de los autores y lectores que «piensan por sí mismos y hablan en nombre propio, y que se comunican por escrito con sus semejantes».²⁶⁴ Cabe mencionar que esta percepción de lo público de Chartier está fundamentada en Kant.

La utilidad y la rapidez como rasgos en la axiología educativa moderna

Definido como «lo que sirve para la conservación del hombre o lo que en general satisface sus necesidades o sus intereses... la utilidad como la propiedad de un objeto por la cual éste tiende a producir un beneficio, ventaja, placer, bien o felicidad»,²⁶⁵ es una definición sumamente cercana al posicionamiento de utilidad en la *Carta a los Pisones* de Horacio, en donde versa sobre la naturaleza de las obras: deben agradar e instruir; recrear

²⁶³ *Ibid.*, pág. 7.

²⁶⁴ Chartier Roger. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII: los orígenes culturales de la revolución francesa*, Barcelona: Gedisa, 1995.

²⁶⁵ Abbagnano Nicola, Formero Giovanni. *Diccionario de Filosofía*, México: FCE, 2004.

con belleza pero sin errores de inteligencia tener juicio, ir contra la ignorancia.²⁶⁶

La utilidad para los modernos es distinta a su periodo antecesor aun partiendo de la misma definición. La utilidad de las cosas, dicha en términos de lograr la felicidad, produce una gran distancia entre ellos, para los escolásticos tiene que ver con el logro de la salvación, que es la felicidad del hombre, su único fin: toda actividad humana está regida por este ideal. Sin embargo, en el siglo XVIII un cambio axiológico reorienta el lugar de la felicidad al *éthos*, como modo de ser, y al carácter económico, como la búsqueda del progreso para lograr la felicidad, y todo ello bajo la guía de la razón. En ese orden, a la felicidad secular y a la utilidad pública se les asocia con el bienestar material de los individuos, la satisfacción de necesidades, a la manera de un hedonismo.

Para los modernos el ideal del bien común está ligado a una perspectiva de cambio, al establecimiento de un orden distinto, a redimensionar el papel de las estructuras sociales tradicionales. La razón para los ideales de la ilustración es el vehículo por medio del cual se intentan instaurar nuevos órdenes y formas, nuevas perspectivas de ver el estado para modificar las instituciones y la educación en otro orden axiológico.

Al lado de la utilidad como rasgo característico de la educación en la Modernidad, encontramos ya el de la rapidez. Así, Larroyo afirma que: «no importa que en el capítulo tercero afirme Comenio que la vida presente es tan sólo una preparación para la eterna; el título del capítulo XIX lo caracteriza de sobra como hijo de siglo: 'Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y fatiga'».²⁶⁷

²⁶⁶ Horacio. *Odas y Épodos. Sátiras. Epístolas. Arte Poética*, México: Porrúa, 1992.

²⁶⁷ Larroyo. *Historia general de la pedagogía...* op. cit., pp. 315-316.

El ahorro de tiempo ya ocupaba un lugar importante en la educación moderna, además de enseñar con rapidez había que hacerlo sobre hechos reales, y sobre este último rasgo es que encontramos que la mayoría de los autores enseñan con o a partir de los hechos. Comenius dice que un aprendiz de mecánico no aprende a través de una conferencia del mecánico máster; sino por el contrario, lo primero que hace el máster frente al aprendiz es realizar una de las composuras sobre una máquina y después le pone al discípulo las herramientas para que él lo realice mientras el máster le va diciendo cómo hacerlo. Así, el lema de «sólo haciendo se puede aprender a hacer; escribiendo a escribir, pintando a pintar»²⁶⁸ es viejo.

Los fines de la educación moderna

En toda propuesta educativa, necesariamente se debe hablar de fines de la educación, pues de no hacerlo, se corre el riesgo de no obtener lo que se quiere o bien de obtener resultados totalmente contrarios a lo que se plantea como necesario para la formación de los hombres que conforman una sociedad. Si queremos formar hombres democráticos, se debe plantear dentro de los fines de la educación la enseñanza de principios que contengan cuestiones como la práctica de la autoconciencia, observancia de las necesidades de aquellos a los que se les educa, la vigilancia de no aceptar «fines externamente impuestos»,²⁶⁹ etcétera. O si queremos formar guerreros es obvio que se le inculcará el amor a la patria y con ello, la enseñanza de las artes de la guerra.

Contrario a la educación clásica, en la que se les instrúa en los márgenes de la *areté* griega, en la educación moderna el acento se pondrá en el conocimiento científico para dominio de las fuerzas naturales. Esto es, se va en busca de la regularidad, pues se cree que si se encuentra se tendrán los elementos para dominar la naturaleza y con ello además, se garantizará la posesión de los productos de la misma.²⁷⁰ Además de una atención profusa en la práctica.

En el marco de la reflexión pedagógica kantiana el ideal de educación ha de asumir en el modelo pedagógico un principio fundamental asequible a través del perfeccionamiento de las instituciones sociales y educativas que le sostienen. O bien, como asegura Dewey que «el fin de la educación, objeto y recompensa del aprender es la capacidad continuada para el desarrollo».²⁷¹

Circunscribir la idea de educación a sus antecedentes en la obra de pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, entre otros, se hace necesario, pues la idea de progreso en el ejercicio de toda práctica pedagógica está implícita al entender la condición del hombre como estatus que ha de ser adquirido y al ciudadano como producto del valor público de la educación, principios que son resignificados a partir de su inserción en un nuevo marco doctrinal, el recopilado por Larroyo.

Metodológicamente, las aportaciones a la pedagogía comienzan a vislumbrarse a inicios del siglo xx, pues desde el Renacimiento y hasta el siglo xix sólo se comienza con «la organización de la institución educativa como tal».²⁷² Del mismo modo, y como ocurre en la

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 316.

²⁶⁹ Dewey John, *Democracia y educación*, Trad. Luzuriaga Lorenzo, Madrid, Ediciones Morata, S. L., 1998, p. 99.

²⁷⁰ Cf. Rodríguez Uribe Hugo, *Pedagogía humanista. Fundamento del currículo y la calidad educativa*, México: univ, 2009, p. 345.

²⁷¹ Dewey John, *op. cit.*, p. 92.

²⁷² Latorre Marino, Seco Carlos Javier, *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*, Perú: Universidad Marceino Champagnat, 2010, p. 33.

Antigüedad, en los siglos XV y XVI, el niño es visto como un adulto en potencia, por lo que se le educa pensando en el hombre que va a llegar a ser; es decir, «se proyecta la perfección del hombre adulto».²⁷³ Es a partir de la denominada Escuela Nueva, que inicia con Rousseau, cuando cambia la concepción sobre que el niño es un adulto u hombre en pequeño y el centro de la educación se convierte en un 'paidocentrismo', esto es, comienza una transformación y un alejamiento de uno de los fines —desde nuestras consideraciones y al parecer desde las consideraciones larroyanas, importantes de considerar, son que el niño en un futuro se convertirá en adulto. Esto se traduce, evidentemente, y entre otras cosas, en una pérdida continua de ciertos valores como hoy día es palpable—.

El alumno se convierte en el centro de la educación y se vuelve "protagonista" de su aprendizaje, esto ocurre a principios del siglo XX.²⁷⁴ La Escuela Nueva, entonces prepara al niño para la vida, aunque conserva en sus contenidos fines modernos, como lo son el estudio de la naturaleza, en el conocimiento ir de lo simple a lo complejo, y la acción que —como lo indica Comenius — es indispensable para aprender.

Antecedentes del modelo personalista pedagógico larroyano en algunos autores modernos

La *Didáctica Magna* (1632) de Johannes Amos Comenius (1592-1670) puede considerarse como el primer antecedente que contribuye a la sistematización de la pedagogía toda vez que la trata como ciencia autónoma. Las tres ideas fundamentales que formaron

la base de la nueva didáctica son naturalidad, intuición y autoactividad,²⁷⁵ aunadas al establecimiento de diversas propuestas metodológicas para que la educación, sin malos tratos, constituya la base del desarrollo humano e influya considerablemente para el impulso ulterior de la pedagogía.

A partir del cuestionamiento del sistema escolar de su época, y realizando una comparación analógica con Copérnico, Comenius sitúa por primera vez al niño como el centro de la enseñanza e instituye el derecho de crear el mundo con las ideas y la obligación de desterrar la ignorancia, así como promover la educación de las personas más sencillas, estableciendo este precepto como la función social de la educación.

El método pedagógico de Comenius hace énfasis en lo que él denomina procesos naturales del aprendizaje como la inducción, la observación, los sentidos y la razón, que promueven una educación no memorística, y demanda, a quienes la ofrecen, comprensión de las actividades creativas humanas para unir teoría, práctica y crisis para construir una mejor sociedad.

Comenius organiza el sistema escolar en cuatro etapas, según la edad del educando. La primera que va de uno a seis años es la 'infantía', a cargo de la madre del niño; la segunda de seis a 12, que es la 'pueritia'; la tercera que comprende de los 12 a los 18 años es la 'adolescencia', también llamada del 'gymnasio' o 'escuela latina'; y la cuarta parte que comprende de los 18 a los 24 años, edad que Comenius considera el límite para que el hombre forme su alma, es de la academia o 'universidad'.²⁷⁶

La concepción de hombre en Comenius es la de un todo armónico cuyo desarrollo pleno de sus potencialidades, habilidades y razón constituyen su deber filosófico,

²⁷³ *Ibid.*
²⁷⁴ *Ibid.*, p. 34.

²⁷⁵ Larroyo Francisco, *Historia general de la pedagogía*, México: Porrúa, 1953, p. 318.
²⁷⁶ *Ibid.*, pp. 19-21.

político e inclusive religioso. El aporte de conceptos como tiempo, objeto, método y principios educativos como proceder de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, fueron el basamento para su discurso sobre el conocimiento.

Las presentaciones y representaciones de la realidad planteadas por Comenius constituyeron las claves del futuro pedagógico al esclarecer que el orden psicológico es lo que permite comprender que no hay nada en el entendimiento que no haya estado previamente en los sentidos, de ahí que la verdad y la certeza provienen del testimonio sensorial y son del orden epistemológico, una vez que reconoce esta realidad diseña el orden metodológico donde la prioridad es la percepción seguida por la explicación, el análisis y la síntesis de esas sensaciones.

Las principales aportaciones de este modelo a la pedagogía son la estructuración del proceso docente y el diseño de los espacios de la escuela, el establecimiento de períodos acordes a la edad de los educandos, la vinculación de la teoría y la práctica sobre los principios del proceso enseñanza-aprendizaje, y la educación libre de castigos. El modelo de educación de Comenius coincide o es resultado también de una ética más realista y laica que viene como herencia del Renacimiento, ética que «se dibuja en adelante independientemente de las prescripciones religiosas: a través de la aprehensión nueva del hombre se espera una transformación de la sociedad liberada de la sabiduría suprema pero confiada a las manos de los hombres».²⁷⁷

Sin embargo, Comenius considera que «el último fin del hombre es su felicidad eterna en Dios [...] la Santa Escritura es para las escuelas cristianas el alfa y omega

de las cosas».²⁷⁸ Con todo, la concepción general de educación de Comenius descansa en una fuente de conocimiento naturalista, en el sentido que considera que la Naturaleza es un libro vivo. Y esto se debe a los antecedentes inmediatos de la obra y del autor; le preceden Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) y Pascal (1623-1662).

Comenius es el primero que habla de didáctica al descubrir la relación de los métodos de las ciencias con la teoría pedagógica. Advierte que el niño debe ser educado desde que nace y debe ser así hasta la edad adulta, hasta que adquiriera los fundamentos de la cultura. Se sabe que con Comenius la utopía se vuelve realidad, pues confía en que toda la humanidad se convierta en una sola stirpe, un pueblo, una casa de Dios.²⁷⁹

Comenius es clasificado dentro de la pedagogía del Realismo, o bien su pedagogía se encuadra en dicha época. Larroyo lo llama realismo pedagógico, que tiene como antecedentes las grandes reformas europeas tanto en el ámbito religioso como en los ámbitos económico y político.

El modelo de Comenius pronto adquiere popularidad y se pone en práctica en todos los grados y tipos de escuelas del momento. Es el tiempo del poder absoluto del rey Luis XIV y de las luchas entre dinastías por dicho poder, además de las marcadas diferencias sociales entre nobles, letrados, burgueses y labriegos. La burguesía va en ascenso y sus filósofos e ideólogos expresan su nueva concepción de vida y, poco a poco, el concepto de profesión comienza a ganar terreno. La pedagogía del Realismo tiene respuesta a todas estas necesidades de su tiempo, por lo que la educación se divide en tres niveles sociales distintos: «A) La educación nobiliaria.

²⁷⁷ Denis Marcelle, "Las doctrinas de inspiración protestante" en Guy Avanzini

(Comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México: FCE, 2003, p. 22.

²⁷⁸ Larroyo, *Historia general de la pedagogía...*, op. cit., p. 317.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 321.

B) La educación de los letrados, y C) la educación de la burguesía».²⁸⁰

El *Emilio* de Rousseau

Después de Comenius y ya para el siglo XVIII, el pensamiento pedagógico trastroca lo social con ideas acerca de la infancia, la experiencia y la observación de la naturaleza como formas de apropiación de la realidad para el desarrollo de la personalidad. El principal exponente de este cambio paradigmático es Jean Jacques Rousseau (1712-1778), quien centra la discusión en la concepción del niño dentro del proceso educativo, y deja de concebirlo como un hombre en miniatura. Rousseau comienza a proponer cambios sustanciales en la enseñanza, que aunados a la etapa histórica de la Modernidad promueven una clara diferenciación entre el concepto de hombre y el de ciudadano.

La finalidad de la educación, según el *Emilio*,²⁸¹ es la reconstrucción del individuo social de acuerdo con las leyes, la razón y la naturaleza. Este fin se obtiene con la armonización de lo natural y lo adquirido a lo largo de un desarrollo que sigue su propio ritmo en el proceso educativo.

En el *Emilio* se plantea una educación pública, entendiendo lo público desde la perspectiva moderna como compromiso social y político, asimismo, a la educación como proceso formativo que respeta y diferencia las necesidades biológicas y socioculturales de cada período escolar en que transita el hombre para formarse. El *Emilio* se desarrolla en cinco libros, en los que Rousseau expone sus pensamientos relativos a la educación.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 323.

²⁸¹ Rousseau Jean Jacques, *Emilio o la educación*, Barcelona: Bruguera, 1969.

En el libro primero, Rousseau plantea que la infancia es y debe ser regulada por la madre y el contexto familiar inmediato. En este período se aprende a coordinar el cuerpo, a regular necesidades biológicas por lo que se plantea la contradicción que conlleva a pensar que el 'hombre natural' debe ser educado, pues esto supone perder algunas características de su naturaleza para poder vivir en sociedad.

En el segundo libro que trata de la niñez, Rousseau afirma que en dicho período se debe apelar al interés inmediato y sensible del individuo, los educadores no deben dar órdenes ni instrucciones, sino abundar en la relación entre el sujeto y el mundo, pues estas interacciones son más significativas.

En el tercer libro se pondera el trabajo manual y las labores técnicas, el «aprender a leer no es obligado, es inculcado como deseo de aprender para descubrir la utilidad de su conocimiento».²⁸² Este período comprende lo que actualmente es el período de educación básica, concretamente, la formación primaria.

A los 15 años requiere prepararse al individuo para establecer relaciones interpersonales, fundamentadas en la moralidad y en la legalidad. Se forma un ser activo y pensante a fin de completar al hombre, amable y sensible, es decir, ser hombre es perfeccionar la razón con el sentimiento.

Desde la etapa de los 15 años hasta el matrimonio se desarrolla el cuerpo y la inteligencia formando parte de la sociedad. Se debe exigir al hombre obligaciones que le permitirán la convivencia con otros. «Se inicia la educación moral para la que se ha ido preparando en todos estos años, obedeciendo a las necesidades y

²⁸² García Fallas Jacqueline, *Kant y su lectura de la educación como tema de la*

filosofía, consultado en agosto de 2011, <<http://www.iaindex.ucr.ac.cr/filosofia-108/filosofia-108-14.pdf>>.

sometido a la naturaleza ha aprendido a dominarse en el mundo físico».²⁸³ La socialización implica formar a un hombre que sepa sobreponerse a los sentimientos propios como individuo y prefera los de la humanidad, pues debe comprender que el deber social-público es lo primordial, lo cual supone el esfuerzo de vencerse a sí mismo para alcanzar la dignidad del proceder moral.

Es interesante resaltar que la felicidad o la sabiduría, según Rousseau, se alcanzan cuando el hombre logra «disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades y pone en perfecta igualdad el poder y la voluntad»,²⁸⁴ pues de esta forma el hombre realiza un justo equilibrio que le da tranquilidad y evita que sea desgraciado. Rousseau considera que el hombre es fuerte cuando está contento de ser lo que es y débil cuando desea encumbrarse por encima de los demás seres humanos. El hombre que actúa según su voluntad y no necesita de nadie ni de nada más para realizarla, posee el más apreciable de los bienes: la libertad.

Para el pensador ginebrino la libertad es una máxima fundamental, ya que «el hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le conviene».²⁸⁵ Desde la infancia se nos debe de educar en esta libertad para que cuando seamos adultos poseamos más voluntades que voluntariedades,²⁸⁶ pues la felicidad tanto en niños como en adultos consiste en el uso de dicha libertad. Afirma además que «fomos hechos para ser hombres, pero las leyes y la sociedad nos han sumergido en la infancia»;²⁸⁷ cambiaría si las naciones

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ Rousseau, *op. cit.*, p. 122.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 129.

²⁸⁶ Rousseau afirma que el adulto debe tener más voluntades y el niño más voluntariedades, entendiendo por estas últimas aquellos deseos que el infante tiene pero que no son verdaderas necesidades y sólo se pueden satisfacer mediante la

²⁸⁷ *Ibid.*

Rousseau, *op. cit.*, p. 129.

poseyeran leyes inflexibles como las de la naturaleza, de manera que ningún hombre las pudiera quebrantar. Rousseau asegura que «se reunirían en la república todas las ventajas del estado natural a las del estado civil; se juntaría, a la libertad del hombre exento de vicios, [y] la moralidad que le levanta hacia la virtud».²⁸⁸

La Pedagogía de Kant

«El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él».²⁸⁹ Esta premisa ilustra de manera contundente, aunque no exhaustiva, el planteamiento respecto de la educación que hace Kant en su *Tratado de la pedagogía*, donde se plantea también el tema de la moral como eje de su pensamiento pedagógico.

Kant afirma que el ser humano de por sí no es moral, hay que educarlo en las ideas del deber y de la ley. Esta idea está relacionada con el hecho que educar es moralizar al sujeto, en tanto que moralizar es encontrar y adoptar una forma de vida. Esta afirmación se sustenta en que la educación hace al ser humano más humano. La educación es una intención que se hereda de generación en generación, inacabada, y muchas veces equívoca. No obstante, la educación tiene como finalidad la ilustración de los individuos a través de un proceso que muestra dos aristas: el del ser humano y el de la humanidad, en el que se consideran ciertos aspectos como el físico, el intelectual y el moral.

La educación física sigue las pautas de Rousseau, pues plantea dejar actuar a la naturaleza reconociendo su importancia.²⁹⁰ Sin embargo, es preciso que después de

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 130.

²⁸⁹ Kant Immanuel, *Tratado de pedagogía*, Bogotá: Ediciones Rosaristas, 1985, p. 3.

²⁹⁰ *Ibid.*, pp. 13-25. Kant retoma lo que Rousseau describe en el *Emilio*... cuando afirma que la educación, en su aspecto negativo, primero depende o debiera

la educación doméstica se continúe con la educación pública, es decir, los padres deben ceder la educación de los hijos a los maestros.²⁹¹ La educación debe durar hasta que «la naturaleza misma determine que el hombre se conduce por sí mismo [...] cuando ya puede ser padre y deba ser educador a su vez; es decir, hasta cerca de los dieciséis años».²⁹²

La cultura es la parte positiva de la educación física, el hombre se diferencia del animal mediante ella: «La cultura consiste ante todo en el ejercicio de las facultades propias del espíritu y es en virtud suya como los padres deben brindarles a sus hijos oportunidades para ejercitarlas».²⁹³ El objetivo es que el hombre obtenga el control de movimientos voluntarios y desarrolle plenamente los órganos de los sentidos, a fin de formar un hombre fuerte.

La formación del alma, para Kant, es tan importante como la formación del cuerpo. A este arte le nombra cultura del alma,²⁹⁴ que enmarca dentro de la educación física. La cultura moral apunta hacia la libertad. Es preciso recordar que en la educación del cuerpo ya está presente la educación moral, cuando el niño comienza a realizar actividades relativas al cuerpo (jugar, correr, saltar), en esta etapa las actitudes de autodomínio y coraje responden una educación moral.

La educación intelectual debe llevarse a cabo en la escuela, bajo la idea del trabajo.²⁹⁵ El imaginario kantiano de la educación intelectual es conquistar la

depende de las madres o nodrizas y después del educador o profesor. En esta primera etapa, afirma Kant, en el niño deben existir sumisión y obediencias pasivas (p. 13). Kant define a la educación en su aspecto negativo a «aquella que emplea instrumentos artificiales, allí donde el niño tiene los suyos propios, naturales» (p. 22). Por ejemplo, el uso de pañales o andaderas.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 14.

²⁹² *Iidem.*

²⁹³ *Ibid.*, p. 25.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 29.

²⁹⁵ *Iidem.*

autonomía de juicio necesaria para la formación de una conciencia moral. La educación basada en el desarrollo de una sola facultad es descaminada, porque todas las facultades son necesarias para el ser humano (no sólo la física, la intelectual o la moral, de manera aislada y única). Se privilegia, en esta etapa, la enseñanza de temas relacionados con la historia, las ciencias, las matemáticas, la estética, la retórica y las lenguas; sin embargo, como se ha anotado ya, la educación debe ser integral.

La educación moral pretende humanizar al ser humano. Ésta se entiende como formación del carácter o actuar según las normas. Tres momentos notables en la formación del carácter son la obediencia, la veracidad y la sociabilidad. La acción moral es la coherencia interna entre la voluntad libre y la ley moral universal: se orienta por el perfeccionamiento de habilidades morales para la conducta social, por lo que las acciones personales reportan beneficio, por ellas se descubre la ley y el deber.²⁹⁶

La decisiva tarea de la educación para Kant estriba en cómo adaptar la vida mediante la coerción legal y las actividades sociales con la capacidad de utilizar uno mismo su libertad. La filosofía de la educación y pedagogía de Kant se sustentan en el énfasis puesto en la subjetividad humana, se basan en la concepción antropológica de un niño que deviene, siendo un individuo consciente del valor de su vida, y de su pertenencia a la ciudadanía. Es posible educar al sujeto en función de los proyectos de la razón. ¿Se puede entonces hablar de un modelo pedagógico en la Modernidad ilustrada? No, sólo se muestran algunas diferencias entre Rousseau y Kant respecto de sus discursos pedagógicos.

Kant discute con el *Emilio* de Rousseau respecto de la salida del ser humano de su estado natural, el cual se

²⁹⁶ *Ibid.*, pp. 34-35.

corrompe al emerger de la naturaleza hacia la cultura, a través de la opresión recíproca y de la deformación del modo de pensar por medio de la moralizante educación antinatural, de tal modo que explica Kant:

En el fondo, Rousseau no quería que el hombre volviera otra vez al estado de naturaleza... Admitía que el hombre es bueno por naturaleza... a saber, no es malo por sí mismo ni intencionadamente, sino solamente está en peligro de ser contagiado y corrompido por guías y ejemplos malos o torpes. Pero como para eso [volver al estado natural] se precisan de nuevos hombres buenos que tienen que haber sido educados para ello y entre los cuales no habrá ninguno que no esté en sí corrompido [de nacimiento o por educación], el problema de la educación moral queda sin resolver para nuestra especie... porque la razón universal humana podrá censurar o, en todo caso, refrenar; una propensión mala innata en ella, pero no por ello podrá extirparla.²⁹⁷

Es decir, la paradoja se encuentra en que, para volver a la naturaleza del hombre, se requiere de un sujeto educado (potencialmente corrompido o coaccionado) que lleve a los individuos al estado natural.

Existen diferencias conceptuales y filosóficas que hacen tomar distancia a Rousseau de Kant, pero el pensamiento moderno no ha significado nunca una empatía entre ambas ideas, sino que tiene que ver con la discusión pública de cosas que son importantes para el bien común, en ese sentido Kant y Rousseau comparten rasgos de la Modernidad.

²⁹⁷ "Las dificultades y obstáculos de la educación del hombre: el desajuste ontológico (y su manifestación cronológica) entre la disposición a la animalidad y a la personalidad", en *Selección de textos sobre la educación en Kant*, consultado en agosto de 2011, p. 10, <http://epnims.uam.es/10385/1/ANTOLOGIA%20C3%8DA_DE_TEXTOS_PROYECTO_LINGUAJE_PEDAGOGIC%20C3%8DA_Y_DERECH%20E%20%60%20A6.pdf>

Entre los autores de la época la intención nunca fue estar de acuerdo, no se trató de un bagaje conceptual que fuera y viniera; sino poner en práctica la manera de ser moderno, no dependan en la Modernidad solamente. Están tocados por una suerte de comportamiento transversal que se hilvana entre sus discursos, la contraposición a la axiología escolástica y del antiguo régimen, la búsqueda del conocimiento positivo, el establecimiento de nuevas perspectivas sociales y políticas, entre otros. De tal modo que no se puede pensar en un modelo pedagógico de la Modernidad, pero sí de autores inscritos en el período ilustrado que abonaron a la discusión pública con sus discursos pedagógicos, autores modernos desde un *éthos*.

Pestalozzi

A la lista de autores modernos que contribuyeron a las teorías pedagógicas, se suma Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), uno de los grandes educadores de finales del siglo XVII y buena parte del siglo XVIII, cuya obra teórica y práctica ha dejado honda huella en la educación mundial. La personalidad de Pestalozzi es, sin duda, la característica fundamental de su obra, pues su afán y dedicación puestos en la esperanza de educar a un nuevo ser humano, fueron determinantes para trascender en la propuesta de un método humanista de educación.

El método de Pestalozzi se basa principalmente en la unión de tres capacidades humanas que nunca deben separarse, tales facultades son la voluntad (querer), fortaleza (poder) y sabiduría (conocer).²⁹⁸ El principio esencial es la intuición, pues «la intuición constituye el

²⁹⁸ Pestalozzi Johann Heinrich, *La velada de un solitario y otros escritos*, Trad. Quintana José Ma., Barcelona, Herder, 2001, pp. 55-56.

único fundamento de todo conocimiento humano».²⁹⁹

La educación comienza en casa, en el ámbito privado, cuando el cuidado del niño depende totalmente de la madre. Ella es quien debe proveerle de amor y seguridad, para que el infante conozca vivencialmente dichos sentimientos. Si se procede correctamente llegará el momento en que el ser humano reconocerá el tiempo en que brindará dichos afectos a otros.³⁰⁰ Entre Rousseau, Kant y Pestalozzi es una constante el llamado a las madres modernas para que vuelvan a educar a sus hijos. Los tres autores refieren, con ello, una falta de atención por parte de las mujeres en la ocupación de los hijos como causa de la época que viven.³⁰¹

Para Pestalozzi, las madres que se quejan de no tener el tiempo suficiente para educar a sus hijos se equivocan, pues «esa carencia de tiempo realmente [él] no la [ve] en ninguna parte de la Tierra. No: es educación y ayuda para su deber lo que en este sentido falta a las buenas madres, y no el tiempo requerido».³⁰² El autor francés comprende, en buena medida, que el amor hace florecer a los seres humanos, aun a aquellos que durante su infancia no lo hayan recibido. Ello lo experimenta en los varios orfanatos que funda y mantiene hasta donde le es posible.³⁰³

De igual modo que la madre educa naturalmente a su hijo, el conocimiento sobre el mundo y sobre las ciencias (o el conocimiento en general) debe ser de forma natural. Advierte que el método de enseñanza en los institutos procede equivocadamente al querer enseñar el lenguaje al niño desde una tira de símbolos escritos como lo son el abecedario y los números.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 76.

³⁰⁰ *Ibid.*, pp. 83-84.

³⁰¹ *Ibid.*, pp. 71 y 82-84.

³⁰² *Ibid.*, p. 84.

³⁰³ Meylan Louis, "Heinrich Pestalozzi" en Jean Château, *Los grandes pedagogos*, México: FCE, 1994, pp. 203-218.

Procediendo de manera contraria, el lenguaje, por ejemplo, se puede aprender de manera intuitiva o natural:

En *El libro de las madres* comenzamos por dar nombre a las partes externas de nuestro cuerpo; en segundo lugar pasamos a designar la forma, el color, la situación y demás propiedades de cada una de ellas mediante adjetivos; en tercer lugar mencionamos la actuación de cada una de ellas por medio de verbos, y en cuarto lugar nos referimos a las características de su actuación mediante los adverbios.³⁰⁴

Pestalozzi sugiere planteamiento similar para la enseñanza del cálculo y la medición espacial:

Las cifras y los números, cuyo empleo sólo ahora entra en escena, vienen a ser para el niño lo que por su naturaleza son y lo que fueron originariamente para la humanidad, a saber, un simple medio de abreviar la expresión de aquella verdad de su contenido profundamente grabada por una intuición múltiple. Con esto el niño consigue los resultados del cálculo mediante la razón y no por una ciega aplicación de reglas incomprensibles para él.³⁰⁵

Es importante que los niños, en su educación temprana, se críen al aire libre, en contacto con el medio natural, pues de esa convivencia se derivará el conocimiento de la medición espacial de forma natural:

Partiendo del principio de que también toda medición se basa en a intuición, y de que toda línea es el resultado de una intuición firmemente

³⁰⁴ Pestalozzi, *op. cit.*, p. 62.

³⁰⁵ *Ibid.*, pp. 63-64.

patente a la vista, y —además— de que la exactitud en la intuición sólo puede ser determinada por medición, y —finalmente— de que toda medición supone, según el grado en que se verifica, una conciencia de las relaciones del cálculo más o menos desarrollada.³⁰⁶

Con la formación de las tres facultades, Pestalozzi pretende formar a la persona que puede llegar a ser el hombre, así, el pensador francés se ubica en la corriente de los personalistas como Renouvier, Mounier³⁰⁷ y el mismo Larroyo. De igual modo, la educación tiene fines morales:

Así como esa educación intelectual fundamenta y apoya luego en el niño esa tendencia estimulándolo a esforzarse y a ser constante en todo aquello que se propone realizar y alcanzar con esas capacidades, también la educación moral, en cada grado en el que se halla el niño, excita en él una tendencia interior hacia la perfección de sí mismo en ese grado y, en general, hacia lo más excelso y lo más grande que puede pretenderse en y por la capacidad de amor que ha sido activada en él.³⁰⁸

Por último, más allá de la moral, el hombre convertido en persona por obra de la educación, debe saber que la verdad interior proviene de Jesucristo, así como la fuerza interior y su autonomía. Es decir, que el hombre llega a ser persona por gracia de la religión, sin ella se invalida toda educación y todo principio.³⁰⁹

Teoría sobre los modelos pedagógicos

Lo hasta aquí expuesto permite vislumbrar que las descripciones más frecuentes tanto del concepto de hombre como del tipo de ciudadano que una sociedad requiere se encuentran en terrenos de lo educativo, donde los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza están vinculadas y se ven afectadas en diferentes escalas por las características del modelo pedagógico que les soporta, y por el componente filosófico que les sostiene, por tanto, resulta necesario analizar algunos de los modelos pedagógicos por los que ha transitado la educación con el fin de comprender las principales tendencias y orientaciones que encierran, y su posible relación con el modelo larroyano.

Los modelos pedagógicos van más allá de un conjunto de líneas descriptivas sobre cómo formar individuos, conllevan un planteamiento filosófico que se hace evidente en la acción que los define y les da razón de ser. Es importante señalar que no es la vigencia de estos sino sus aportaciones en el justo momento histórico en el que surgieron lo que los hace trascendentes, por tanto, debe tenerse cuidado de no confundir con el discurso que sustenta a los modelos, ya que lo ideológico es lo que justifica de una u otra manera de concebir la realidad social en un tiempo y un espacio; lo filosófico es anterior a este discurso toda vez que lo determina.

Para acercarnos a una definición del concepto de modelo pedagógico, el basamento se encuentra en los planteamientos de Sierra Salcedo que le define como «una construcción teórico formal que fundamentada científicamente e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta».³¹⁰ El término de modelo pedagógico³¹⁰ Vitre Calderón Carlos, *et al.*, "Orientación profesional desde el enfoque holístico-

³⁰⁶ *Ibid.*, pp. 64-65.

³⁰⁷ Merlan Louis, *op. cit.*, p. 205.

³⁰⁸ Pestalozzi, *op. cit.*, p. 92.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 97.

comienza a ser utilizado fundamentalmente por teóricos pertenecientes a la corriente de la psicología cognitiva, pues se constituye a partir de la concepción ideal de hombre que se pretende formar en un contexto histórico-social, y sobre ello planifica el tipo de educación que debe ser impartida en las instituciones. Por tanto, es importante dilucidar qué es un modelo para después entender qué en pedagogía resulta preeminente.

Para José Gimeno Sacristán,³¹ el modelo es una suerte de representación conceptual simbólica de la realidad, pero al ser necesariamente esquemática es una representación selectiva y parcial de esa realidad desarrollada en torno a una teoría, por tanto su riqueza radica en su función estructuradora, que debe desarrollarse en torno al objeto modelo. Entonces, el modelo nos sirve de esquema interpretativo de los datos de ese fragmento de realidad, lo que no constituye una copia de esa realidad, sino, al contrario, cumple una función heurística al contener una función teórica y metodológica para su instrumentación, lo que permite descubrir nuevas relaciones de esa representación simplificada de realidad.

Las realidades por las que ha transitado la educación de cualquier cultura o país se encuentran en cierta forma contenidas en los modelos pedagógicos que han sustentado las orientaciones y los marcos epistemológicos y conceptuales de los acuerdos, las políticas y las acciones que han desencadenado procesos formativos diferentes dependiendo de la concepción de hombre, sociedad y por tanto, de realidad que se tenga de ese momento histórico.

integrador hacia la carrera de licenciatura en Cultura Física para discapacitados físico-motores del consejo popular Nicaragua", en EFDeportes.com, Revista Digital, núm. 181, año 18, <<http://www.efdeportes.com/efd181/el-enfoque-holístico-integrador-de-cultura-fisica.htm>>

31 J. Sacristán José Gimeno, "Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo", en *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, Rei, 1992, p. 100, <<http://www.corporatologia.com/Doc/DG/modelo%20didactico.pdf>>

El modelo pedagógico, en una de sus aristas muestra el ideal de hombre que la sociedad concibe como necesario para que, a la vez, sus instituciones impartan el tipo de educación que responda a ese ideal, dicho modelo debe referir el carácter sistémico concreto de la concepción filosófica que le sirve de base de la teoría psicológica que explica el proceso enseñanza-aprendizaje y de las teorías pedagógicas que estructuran su metodología de abordaje.

La interpretación debe realizarse sobre las bases teóricas, las estrategias y los métodos de aprendizaje del modelo mismo para identificar y diferenciar el concepto de hombre, la filosofía de su expresión metodológica y pedagógica, además de delimitar los aspectos esenciales que establecen relaciones vinculares entre el educador, el saber y el educando, en pro de comprender el aporte de autores como el de Francisco Larroyo.

Como hemos podido constatar, el tratamiento de los modelos pedagógicos es y ha sido un tema que se ha desarrollado a través de la historia de la educación. Sin embargo, no encontramos como tal y propiamente una historia o teoría de los modelos. Aunque, sí tenemos en la historia de la educación y la pedagogía, la enumeración de lo que cada modelo ha puesto en práctica en el proceso educativo de cada época.

En el desarrollo de dicha historia se plantean los elementos fundamentales de los cuales cada sistema pedagógico ha echado mano. Sabemos que esto ha sucedido porque, en buena medida, la educación desde sus inicios no se concibe primero y después se ejecuta. Es decir, no se sientan a la mesa los grandes pensadores y filósofos y deciden qué modelo de enseñanza conviene más al pueblo de cada época. Cosa que no estaría del todo mal, si consideramos que hoy día la educación es el

eje principal de toda sociedad que quiere construirse y constituirse a sí misma como el ideal que proyecta de su pueblo a mediano y largo plazo.

Para aducir lo anterior, como ejemplo pondríamos las escuelas helenísticas que en su momento surgen a partir de un solo pensador, como los epicúreos que giran en torno a Epicuro o los estoicos, quienes basan su vida en las enseñanzas de Séneca, y ni qué decir al final de esta época clásica en la que el eclecticismo gana terreno con Cicerón. Todos estos hombres que asumieron un modo de vida determinado por sus guías, es un modo de educación ideado a partir de la situación imperante en Roma en ese momento. La educación en el jardín o en el pórtico son requerimientos del momento, de las circunstancias, afirmaría Ortega y Gasset. Otro caso que ilustra lo anterior es cuando las mujeres, en años posteriores a las guerras, se dedican a reunir niños en sus propias casas y les enseñan desde el catecismo hasta las primeras letras.

Tenemos entonces que varios pensadores se ocupan de presentar por escrito su idea de educación, bajo distintos títulos como el *Emilio* de Rousseau, la *Pedagogía* de Kant y los *Discursos a la nación alemana* de Fichte, entre otros. Sin dejar de recordar que a estos pensadores les antecede el pedagogo checo J. A. Comenius a quien se considera «autor del primer sistema pedagógico verdadero».³¹² Comenius es parte de la historia protestante y su influencia ocurre principalmente en la Europa reformada y algunos países donde convivían católicos y protestantes.

Los modelos pedagógicos se han estudiado a través de la historia de la educación bajo diversos puntos de análisis, los cuales van desde las cuestiones que giran en torno del educando hasta las que van en torno del educador, pasando por cuestiones o ámbitos de la

política, la ética, epistemología, religión, economía, sociología y psicología, abordando los puntos en orden de importancia según la organización y arreglo del criterio del que historia o teoriza. Es decir, no hay un criterio uniformado, una teoría elaborada o sistemática en torno al estudio de la historia de los modelos pedagógicos como tal, bien que siempre han sido abordados desde la historia de la educación y en su derivación en la historia de la pedagogía. En resumidas cuentas, no tenemos un estudio que nos indique qué conceptos y categorías deben conformarlo, para que alcance el nombre como tal, de modelo pedagógico.

Un ejemplo puede observarse al considerar el esquema o modelo 'conductista', el cual tiene sus antecedentes en la concepción darwinista, el empirismo inglés, así como en una filosofía pragmatista y en la concepción positivista de la ciencia. Los autores en los que se basa este modelo son principalmente Iván Pávlov (1849-1936), John Broadus Watson (1878-1958), y Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), entre otros. La epistemología o teoría del conocimiento que tiene como guía fundamental es la tradición filosófica empirista. Su procedimiento se concentra en el estímulo-respuesta traducido a la operacionalización de una relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo³¹³.

El modelo 'humanista' nace en Estados Unidos de Norte América hacia el período entre guerras, como alternativa en contra del conductismo y el cognoscitvismo. Muestra un marcado interés por el estudio psicológico del hombre y pretende ofrecerle un marco propicio para su desarrollo. Los autores en los que se fundamenta este modelo son Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Leibniz, Rousseau, Husserl y Sartre, entre otros. Su epistemología parte de

³¹² Denis Marcellé, *op. cit.*, p. 21.

³¹³ *Paradigmas en psicología de la educación*, consultado el 5 de enero de 2013, <<http://elcolegio.blogspot.com/2006/10/0502-de-donde-venimos-.php>>.

un enfoque holista. Da preferencia a la interpretación subjetiva, la comprensión empática, así como al proceso dialógico del conocimiento. Sus fundamentos filosóficos los encontramos principalmente en el existencialismo y en la fenomenología. Los principales promotores de este modelo son Abraham Maslow (1908-1970), Gordon Allport (1897-1967), Carl Rogers (1902-1987), y Gardner Murphy (1895-1979). La educación es de tipo democrática centrada en la persona propuesta por Rogers, confiriendo responsabilidad y control de su aprendizaje. El objetivo es crear alumnos con autodeterminación que puedan y sepan colaborar con sus semejantes al tiempo que desarrollan su individualidad.³¹⁴

En *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* que compila Guy Avanzini,³¹⁵ observamos el siguiente esquema como planteamiento de estudio que va de la pedagogía moderna hasta la de nuestros días en el que el acto educativo tiene tres componentes o variables como son las finalidades, la índole de contenidos programados y la representación de la psicología del sujeto; dicho acto debe combinar esas tres variables en dos niveles principales que son, por una parte, las estructuras y por otra, el método.

314 *Idem.*

³¹⁵ Avanzini Guy, *La pedagogía desde el siglo XVII...*, op. cit., p. 7. No es casual pues, que este libro inicie con los siguientes renglones: «El conocimiento de las doctrinas pedagógicas y el de las instituciones educativas presentan, en Francia, grandes lagunas. Recor todavía, se encuentran amenazadas ora de menoscabo, ora de confiscación». Y Larroyo en su obra *La ciencia de la educación*, Edit. Porrúa S. A., México, de 1949, en el prólogo nos dice que: «Pocas ramas de la ciencia poseen [...] una tan nutrida literatura como la teoría pedagógica [...] puntualmente esta variedad de corrientes, no pocas veces en pugna, trae consigo cierta anarquía en la manera de plantear y resolver los temas capitales de la ciencia de la educación, dando lugar más que a trabajos debidamente organizados, a una copiosa producción sobre problemas particulares, que en cierto modo, con no poca frecuencia, vienen a desorientar a los estudiosos de la pedagogía».

Componentes o variables del acto educativo

- 1) Sistema de finalidades
 - a. Por la cultura
 - b. Por la filosofía
 - c. Por la moral
 - d. Por la religión
 - e. Por el tipo de sociedad
- 2) Índole de contenidos programados:
 - a. Procede de los conocimientos adquiridos en una época determinada sobre su estructura
- 3) Representación de la psicología del sujeto
 - a. Según se le crea dispuesto o no al trabajo escolar, inclinado o no al esfuerzo, etcétera.

Dos niveles en que la actividad educativa debe combinar las tres variables anteriores

Estructuras (instituciones)
Método (venga de la teoría o de la práctica)

Esta propuesta es elaborada por Guy Avanzini con la intención de sintetizar en pocos puntos el análisis del hecho educativo a través de la historia de la educación, bien, que él mismo hace notar que a pesar de que no es posible incluir todos los aspectos de la educación en todas las épocas, por lo menos se pretende, a través de los cinco elementos mencionados, abordar el análisis del acto educativo.

El sistema de finalidades constituido por la cultura, la moral, la filosofía, la religión y el tipo de sociedad que se persigue, determina y alienta los alcances de las instituciones educativas. El sistema de finalidades a su vez, se encuentra alterado por ciertos programas y orientación con la intención de obtener el perfil del adulto deseado. A su vez, la naturaleza de los contenidos programados está determinada por los conocimientos

adquiridos en una época determinada y la forma que, se exige, sean transmitidos esos conocimientos:

Esto conduce, en efecto, a los especialistas a prescribir una progresión de los ejercicios y de los procesos que en el límite les parezcan necesarios. Así, la lectura, la gramática o la matemática están enseñadas en parte de acuerdo con la idea que se tenga de su estructura, de la que se desprenden consecuencias de orden didáctico.³¹⁶

Por último, la tercer variable se centra en la representación de la psicología del sujeto, en la cual, según se crea que el sujeto tenga ciertas tendencias como «disposición o no al trabajo escolar, inclinado o no al esfuerzo, dotado más bien de una índole indigente cuyo desarrollo depende de la cualidad de aportaciones exógenas o, por el contrario, poseedor de una riqueza nativa»,³¹⁷ se le aplicará distintos y desiguales estilos de educación.

La combinación de estas tres variables se concreta en dos niveles. El primer nivel son las instintiones que se considera son las apropiadas para obtener los fines determinados. Aquí entran en juego distintas organizaciones de distintos ámbitos dependiendo de la época que se viva, así, será el clero o los partidos políticos, por ejemplo, los que dicten duración, contenidos, diversifican, etcétera, de la educación según los fines perseguidos.

El método es el segundo nivel, en el que se concretarán las tres variables mencionadas: «Ya emane de una elaboración teórica o se forme empíricamente al cabo de largos tanteos, está construida sobre esta triangulación con miras a satisfacer simultáneamente las tres series

³¹⁶ *Ibid.*, p. 8.
³¹⁷ *Ibidem.*

de exigencias».³¹⁸ Es así que el estudio de los modelos pedagógicos, desde la mirada de Guy Avanzini *et al*, se muestra como un todo complejo, el cual nos ofrece elementos indispensables para la construcción de la historia de los modelos pedagógicos.

Hay tres constantes generales en la mayoría de los paradigmas que se han revisado, tales como: *a)* una postura filosófica básica, *b)* una filosofía de la educación, y *c)* una propuesta de modelo pedagógico específico, como resultado de las dos anteriores. La postura filosófica básica, por ejemplo, en el caso del modelo humanista-racionalista, es el racionalismo filosófico de René Descartes, y entre sus elementos están el concebir al hombre como 'razón' así como darle notable importancia al problema del «método que garantice la validez del procedimiento para encontrar la verdad y evitar el error»,³¹⁹ como filosofía de la educación genera la corriente racionalista-disciplinar en que «la educación es entendida como una disciplina de la razón y una formación de hábitos de conducta»,³²⁰ en cuanto al modelo pedagógico, entre otras cosas contempla que no sólo es necesario tener muchas nociones de las cosas sino que es necesario desarrollar la razón, así, reflexionar, coordinar, razonar son acciones importantes siempre y cuando se encaminen al pensamiento del uso del saber o proceso de aprendizaje.

En cada filosofía de la educación, que respalda a cada modelo pedagógico, se encuentran implícitas cuatro disciplinas filosóficas que lo respaldan como modelo, entre ellas tenemos a la metafísica, la epistemología, la filosofía social y la antropología filosófica. En toda explicación de la realidad, la metafísica cumple un papel

³¹⁸ *Ibid.*, p. 9.
³¹⁹ Latorre Ariño Marino, Seco del Pozo Carlos Javier, *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*, Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat, 2008, p. 33.
³²⁰ *Ibidem.*

decisivo, sea implícita o explícitamente categorías como libertad, dios, entre otras, se insertan en los modelos educativos. A la vez, la epistemología permite sentar las bases del conocimiento que priva en un paradigma educativo. Una filosofía social es indispensable y puede decirse que es decisiva en la construcción del modelo didáctico que resulta del modelo pedagógico en cuestión. Por último y con un valor sumamente importante, la antropología filosófica establece los conceptos bajo los cuales el ser humano debe definir sus capacidades y fines, entre otras cosas, necesarios en la fundamentación de la educación, así como en la puesta en práctica del modelo en su conjunto.

Es por todo lo anterior que los antecedentes del modelo pedagógico larroyano los establecemos a partir de la historia de la educación moderna, así como a partir de la historia de la filosofía moderna. Mostramos el modelo pedagógico larroyano, además de buena parte de su fundamentación filosófica en la que sostiene los conceptos de hombre, persona, sociedad, conocimiento, todos como parte de su paradigma pedagógico engendrado en teorías modernas principalmente.

Modelo personalismo pedagógico larroyano

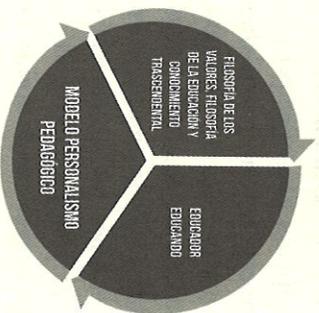
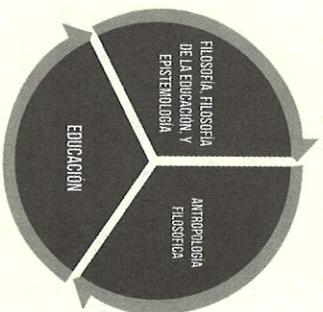
En los años 60 y 70 hubiera sido difícil prever la influencia del modelo larroyano sobre la pedagogía y los cambios paradigmáticos sucedidos a finales del siglo xx. Hoy, en pleno siglo xxi, hace falta un marco de referencia que comience a reconceptualizar las características del modelo en relación con la educación actual, en ese sentido hacer un análisis para la conexión e interrelación con los modelos pedagógicos por los que han transitado ideas neokantianas en México no resulta ocioso.

Los modelos que se han descrito anteriormente han sido elegidos sobre la base de la historia de la educación, así como de la historia de la pedagogía, y han sido capaces de describir las prácticas de organización y transmisión constitutivas de la acción pedagógica en un contexto social e histórico determinado. Dichos modelos pedagógicos tienen como punto de convergencia un modelo ideal que, desde este punto de vista, se convierte en el semillero de las interpretaciones de los aportes de Larroyo y se convierte además en la generación del lenguaje de descripción filosófica propia del siglo xx.

Las ideas principales del modelo pedagógico larroyano se encuentran en sus libros *La ciencia de la educación; Historia general de la pedagogía; y Pedagogía de la enseñanza superior*. Así como en *La antropología concreta; Francisco Larroyo y su personalismo crítico, génesis, sistema, polémicas y apreciación; y Los principios de la ética social, concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad*, el principal, sin embargo, es un libro titulado *Sistema de la filosofía de la educación*, publicado en su tercera edición el año de 1980.

Como en todo modelo pedagógico, las tres constantes generales observadas en el modelo larroyano son: a) una postura filosófica básica: la filosofía neokantiana con su método trascendental; que a su vez, b) deriva en una filosofía de la educación que Larroyo asume como la filosofía de la cultura o pedagogía de la cultura: «En suma, la filosofía de la educación es una disciplina de saberes últimos, totalizadora, acerca de las realidades, posibilidades y finalidades educativas, cuyo titular es el hombre como personalidad»;³²¹ y c) una propuesta de modelo pedagógico específico como resultado de los incisos anteriores: el modelo personalista pedagógico.

³²¹ Larroyo Francisco, *Sistema de la filosofía de la educación*, México: Porrúa, 1980, p. 4.



El nombre que Larroyo asigna a su paradigma o modelo educativo es *personalismo pedagógico*:

Es un tópico el hablar de la educación integral del hombre. Pero la manera de plantear y resolver el tema no es unánime. Todavía circulan doctrinas que aceptan puntos de vista abstraccionistas, a veces contruidos sobre base metafísica, o bien de acentuado carácter naturalista.

La solución propuesta [...] es la del *personalismo pedagógico*. La persona íntegramente formada es un hombre capaz de acción y de pensamiento con viva conciencia de los valores culturales: un hombre que despliega su individualidad en un mundo social de cuyo permanente cambio ha de ser partícipe de manera solidaria.³²²

En el modelo larroyano, el ser humano es un ser social por antonomasia. Por ello, el hombre no puede concebirse como en una isla sin sus congéneres. Éste en conjunto crea la cultura, y la cultura es una filosofía de los valores. De la cultura deriva la pedagogía de la cultura o de los valores culturales:

[que] ofrece y ordena los objetivos fundamentales de la educación, en tantos sectores o dominios de la cultura, cuantos el hombre es capaz de crear y asimilar. Aborda, reconociendo en cada caso el valor propio de las diferentes facetas del proceso formativo, desde los fines de la cultura física e higiénica, hasta los problemas-relativos a la educación religiosa.

Promotor y conservador de la cultura es la persona humana en formación; formación que sólo termina con la muerte, y que tiene su base ontológica en la individualidad como expresión de un tipo humano y su orientación en los valores y fines, posibles dentro de una realidad histórico-cultural.³²³

La tarea principal de los seres humanos es la apropiación de los 'bienes culturales', contenido y materia del proceso educativo. Los bienes culturales comprenden:

hechos, cosas e instituciones políticas, económicas y sociales [...] [son bienes también] los hábitos que adquiere el niño ora para asegurar la salud, ora para defenderse del medio en señaladas e incontables circunstancias. [...] las costumbres sociales, las destrezas técnicas; en suma, las experiencias de todo orden, que el hombre ha ido adquiriendo en el transcurso de la vida.³²⁴

³²² Larroyo, *Sistema de la filosofía de la educación...*, op. cit., p. 247.

³²³ *Ibid.*, pp. 251-252.

³²⁴ Francisco Larroyo, *La ciencia de la educación...*, op. cit., p. 83.

Los hechos o bienes culturales se convierten en tales gracias a su cualidad intrínseca que los hace valiosos, es decir, dignos de ser adquiridos.³²⁵ Los bienes primarios son los valores vitales, tales como salud, fuerza, energía, destreza física, etcétera. Mientras que los valores secundarios son los que suministran placer al hombre. «La Filosofía de la Cultura los llama *valores hedónicos (hedoné, placer) y eudemónicos (de eudaimonía, felicidad)*».³²⁶

Larroyo destaca los valores económicos como una necesidad del hombre. Así, participa como productor o consumidor de los bienes de la riqueza; aunada a la producción de una nación va la ciencia, es decir, el autor zacatecano cree en la idea que concibe el desarrollo de una nación dependiente del desarrollo de la misma. La verdad para Larroyo es el valor cultural fundamental de la ciencia. Lo bueno es el valor fundamental de la moralidad y la felicidad lo es del amor.³²⁷

Larroyo considera ocho grupos de distintos valores culturales: vitales, hedónicos y eudemónicos, económicos, del conocimiento científico, morales, estéticos, eróticos, y religiosos. Por último, es importante señalar en materia de valores y bienes culturales que el autor zacatecano considera que los bienes culturales «no existen por sí mismos: cosas, personas, e instituciones son los portadores de tales bienes».³²⁸

Para el pensador jerezano hay cuatro agencias o poderes educadores en los que se adquiere la educación: la familia en primera instancia, la escuela, el Estado, y el trato social en última instancia. La importancia de la primera educación dentro de la familia, en resumidas cuentas, constituye el centro de la vida práctica del niño o educando. De ello dependerá en gran medida el

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ *Ibid.*, 84.

³²⁷ *Ibid.*, pp. 84-85.

³²⁸ *Ibid.*, p. 87.

desempeño posterior e intelectual del mismo en la escuela. A su vez, la escuela es el lugar que ofrece mayores ventajas de educación, pues allí «la educación tiene el carácter de una educación conscientemente intencionada y [un] pronunciado carácter de organización».³²⁹ A diferencia de cualquier otra instancia, la escuela es por antonomasia el lugar idóneo para adquirir los bienes culturales que necesita el hombre. Larroyo además plantea el derecho que todo hombre tiene a la instrucción.

La participación del Estado es indispensable en el proceso de educación de toda sociedad, éste debe regular la vida social y política de los ciudadanos mas nunca debe concebirse como fin último de la educación. Al contrario, «toda la organización política debe estar al servicio de los más altos fines, en definitiva, al del progreso cultural de la comunidad, que es progreso de sus miembros».³³⁰

El trato social al que se refiere Larroyo como una de las potencias educadoras comienza en la escuela, allí se inicia el niño en la vida social, después al crecer, busca por sí mismo ampliar sus horizontes e intereses, lo que le lleva a otras formas de asociación distintas a las aprendidas en la escuela.

El niño debe orientarse por una, «la cultura del sentido social, del sentido humano».³³¹ Lo que Larroyo afirma con este sentido es que los niños deben adquirir el sentido de obligación moral social poco a poco, según vayan madurando. Cosa que no se advierte en la sociedad contemporánea de Larroyo y podemos afirmar, tampoco en la nuestra. Ello debido a que, desde hace siglos, la educación pondera el paso de la niñez a la adultez de manera abrupta, y no lentamente como debiera ser el desarrollo acorde con la maduración normal. Esto desemboca, equivocadamente, en un envejecimiento

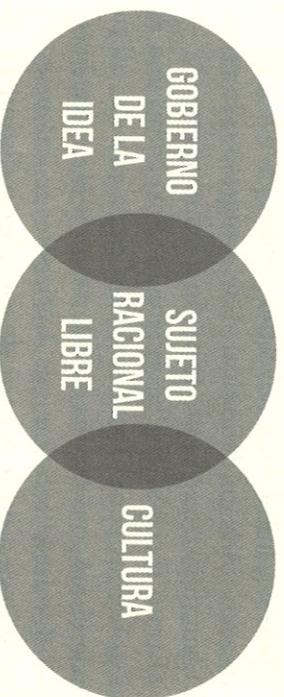
³²⁹ *Ibid.*, p. 89.

³³⁰ *Ibid.*, p. 94.

³³¹ *Ibid.*, p. 95.

prematuramente, lo que «se traduce en una inconformidad inconsciente de la juventud».³³²

El concepto de persona es uno de los fundamentos filosófico-antropológicos en el que Larroyo sostiene y hace recaer su concepción sobre lo que debe ser la educación. Hacemos hincapié en que dicho concepto lo toma de la teoría kantiana en la que persona es el sujeto libre, racional, que se guía por las leyes éticas. Concepción que Larroyo modifica agregando: persona es el sujeto racional, libre, que se da cuenta de su identidad y puede ser presa de sus estados subjetivos, por lo que voluntariamente se sitúa bajo el gobierno de la Idea.



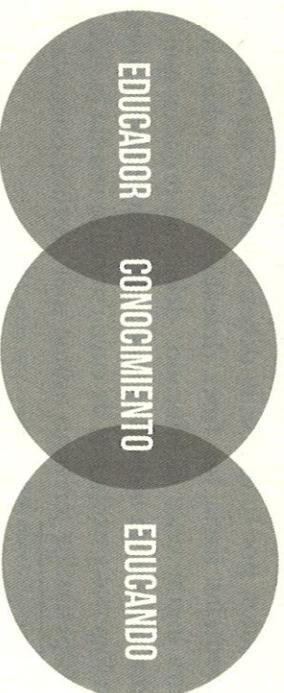
Persona y cultura se unen en el modelo del personalismo pedagógico, en el que una de las metas de la educación es la formación de seres humanos conscientes de los valores que han de profesar y de practicar como es propio de la *poësis* larroyana.

En cuanto a la manera de apropiarse del conocimiento, el modelo larroyano o personalista pedagógico tiene como fundamento el método trascendental descrito concretamente por Pablo Natorp, en el que todo el conocimiento debe instaurarse sobre afirmaciones filosóficas trascendentales, afirmando con ello dos cosas esenciales, una, que es importantísima la relación con

³³² *Ideas*.

los hechos históricos de la ciencia, la moralidad, el arte, etcétera, pues la filosofía no debe hacerse en el vacío del pensamiento puro; y otra, que el conocimiento busca “la tierra honda” de la experiencia, es decir, se arraiga en el profundo campo del trabajo de la cultura, en las formas prácticas de las sociedades en las que la vida humana es considerada como punto de partida y de llegada. Además, en su propuesta epistemológica es importante mencionar la consideración que los marburgueses tienen respecto a que el conocimiento no debe regirse según el objeto sino el objeto según el conocimiento.

El papel del educando en el modelo larroyano es de carácter activo, crítico, constructor de valores dentro y fuera del campo de la educación. Mientras que el docente es también activo y fomenta la actitud crítica mediante el ejemplo. En su *Pedagogía de la enseñanza superior*,³³³ Larroyo nos explica que el elemento decisivo en el proceso de educación es el profesor, por ello, necesita capacitarse para obtener un método y formas de organización que le faciliten la tarea pedagógica. Larroyo está en contra de la improvisación, ya que esta conduce sólo a desatinos. Hemos afirmado con anticipación que el educador es la figura por la cual Larroyo muestra preferencia. Tema desarrollado con amplitud en la tipología concreta de Larroyo.



³³³ Larroyo Francisco, *Pedagogía de la enseñanza superior*, México: UNAM, 1959, p. 7.

El educador en el modelo personalista pedagógico se refiere a un concepto más amplio que el de maestro. Educador designa a una persona que ejerce una acción educadora, así, por ejemplo, la madre es una primera educadora, sin embargo, no es la única que educa al niño, pues la sociedad y los acontecimientos pasados también funcionan como educadores.³³⁴

Por su parte, 'maestro' «nombrá al educador que voluntaria y profesionalmente se ocupa de las tareas de la enseñanza».³³⁵ Un educador es un hombre siempre ocupado en la práctica, pero esto no supone que no haya un teórico pedagógico que pueda ser un gran hombre práctico.

Un educador además debe tener respeto hacia los niños, no debe ser indulgente y sonreír ante sus faltas; debe pretender la elevación cultural del niño en todo momento.³³⁶ Su tarea fundamental es hacer participar progresivamente al niño en el mundo de los bienes culturales.

No es necesario que un educador posea una inteligencia excepcional cuanto sí es esencial un sentido de la vida apoyado en una sólida cultura.³³⁷ Por lo demás, el educador debe ser probo, tener alegría, buen humor y tener tacto pedagógico, el cual se traduce en rectitud y habilidad pedagógicas.

El educando, por su parte, depende en gran medida del educador, por lo que se le deben encauzar sus energías heredadas hacia los fines deseables de la educación. Para lograr esto, el educador debe comprender que el educando es un individuo en el que se sintetizan factores endógenos y exógenos de cuyo concurso resulta la vida.

El pensador jerezano asume una postura ecléctica en

³³⁴ Larroyo, *La ciencia de la educación...* op. cit., p. 69.

³³⁵ *Ibid.*, p. 70.

³³⁶ *Ibid.*, p. 73.

³³⁷ *Ibid.*, p. 75.

cuanto a teorías biologicistas y culturales se refiere, pues si bien el niño trae determinados caracteres por herencia o costumbres, la educación debe congeniar ambos elementos para lograr un hombre con independencia y libertad que sea capaz de acción poética en la vida. En rigor, afirma Larroyo, cada ser humano es un complejo psicobiológico que reacciona de peculiar manera y a ello también se le llama personalidad.

La apuesta de Larroyo en la educación es total. No hay ningún otro medio por el cual el hombre adquiriera y se apropie los bienes culturales de la herencia humana. Igualmente, no hay ningún otro ser vivo en la tierra que pueda, mediante la educación llegar a un crecimiento tal. Esa apuesta se traduce en una esperanza sobre el tipo de hombre que alcanza la mayoría de edad, mediante el proceso continuo de la educación. Proceso que nunca termina, pero que es perfectible a cada paso, en cada día en que el hombre-ciudadano es capaz de comprender y asumir el gobierno bajo los altos ideales humanos.

El ser humano es perfectible en cada instante en que se mueve en la esfera de las dignidades humanas como son el trabajo, la educación y la religión. No es necesario ser súper inteligentes, sino llegar a comprender que como seres humanos siempre tenemos la posibilidad de la elección.

CONCLUSIONES

Como podemos constatarlo en el primer capítulo el período que le sigue a la Revolución Mexicana es una etapa de reconstrucción en la que nada es más importante que la recuperación tanto de los espacios públicos como de los privados de los mexicanos que padecieron el conflicto. El cambio en la economía postrevolucionaria genera una transformación del ciudadano mexicano. El campesino tiene que adaptarse a una nueva sociedad con características industriales y dejar atrás la comunidad para convertirse en un ciudadano más, de una metrópoli que poco a poco transita a una mega-polis y todos los problemas que ello conlleva.

Apartir de 1921, fecha en que se marca el fin del conflicto armado, y hasta principios de la década de los 80 del siglo pasado, la Revolución Mexicana se tiñe de matices casi míticos convirtiéndose en sinónimo de progreso, lo que conduce a un encumbramiento de la revolución en el ideario mexicano hasta que en la posrimería del mismo siglo pasado se comienza, por parte de los intelectuales, a hacer una serie de cuestionamientos sobre los verdaderos beneficios y perjuicios de la tan nombrada Revolución Mexicana.

Uno de los factores más importantes para que la revolución se mitificara es el descubrimiento del ser cultural de la nación mexicana como algo original, como aquello que la hace única y diferente. Puede afirmarse que hasta antes del conflicto revolucionario no se tenía esta certeza.

Súmase al descubrimiento cultural, hacia la década de los cuarenta, un acelerado ritmo en la economía mexicana, reflejada sobre todo en el sector industrial. Lo que dará como resultado la exigencia de hombres trabajadores convertidos en técnicos, razón por la cual las políticas

educativas reciben impulso. Así, ocurre un incremento de servicios educativos en todo el país. Hecho que se refleja en la reglamentación propuesta por Manuel Ávila Camacho sobre el Artículo 3º constitucional, en el que se hace notar que el socialismo preconizado es el socialismo que forjó la Revolución Mexicana.

Es también a partir de la década de los cuarenta cuando ocurre un incremento en los servicios educativos en todos los niveles. Desde bachillerato hasta las escuelas normales. Período en el que los maestros tienen la oportunidad de recibir una inigualable preparación en los centros educativos, donde se les instruye en diversas vertientes culturales y científicas con el fin de proveerlos de todas las herramientas necesarias para guiar a las nuevas generaciones de mexicanos.

Larroyo pertenece a la generación del 29 o generación forjadora, que se destaca por su impulso en la adquisición de los elementos teóricos y técnicos de la filosofía occidental, así como la transmisión de los mismos. Por antonomasia, Larroyo pertenece a una generación de pensadores mexicanos que tienen como centro la actividad de la enseñanza.

Como hijo de la Revolución Mexicana, Larroyo es actor principal en la propuesta socialista. Propuesta que, principalmente, hace frente a una filosofía educativa positivista que tiene como objetivo la formación de una clase dirigente que ambiciona perpetuar el poder político. En este sentido, Larroyo se suma a uno de los ideales revolucionarios en cuanto a la educación se refiere. Los dos ideales centrales de la revolución versan sobre la propiedad de la tierra y la educación para todos.

Larroyo se inclina por el ideal educativo, plantea una educación de alta calidad moral, con impacto social para construir una nueva nación. Como podemos constatar

en su concepto de hombre, en el capítulo tercero de este libro y en *Pedagogía de la enseñanza superior*, las características que según el pensador zacatecano debe de tener el nuevo mexicano van más allá de un ciudadano común, más allá del hombre-masa.

El hombre masa para Larroyo es aquél que vive de manera desorganizada y anónimamente, es un hombre común, sin ley ni dueño, que tiene un bajo nivel de cultura, es vulgar y mediocre. El horizonte que se traza en su vida es en suma estrecho, pues le ocupa la compulsión al trabajo y prefiere disiparse en sus horas libres antes que cultivarse. Por lo regular, es un tipo de hombre que prefiere el engaño como forma de amor y por supuesto, no conoce la lealtad y la confianza.

La diferencia entre un hombre masa y un hombre educado (de elite) radica en que mientras al primero sólo le importa vivir para trabajar y relajarse; al segundo le importa cultivarse para tener una forma de vida diferente, profusa en alta moral para generar una nueva forma de existencia.

Larroyo cree que no sólo los hombres de la clase pudiente son quienes deben acceder a la formación que acabamos de describir, sino todo aquel que quiera y esté dispuesto a trabajar en llamarse persona (capítulo tercero). Por lo que la filosofía de la educación que profesa el autor zacatecano tiene características incluyentes (capítulo cuarto).

Para Larroyo, la educación intencionada representa la única oportunidad de la creación y recreación de hombres nuevos, capaces de autogobernarse bajo el imperio de las leyes, aun sabiendo de la turbanulta de sus sentidos, lo que abarca el sentido de llamarse persona.

Como se trató en el capítulo quinto, la cultura es para el filósofo zacatecano fundamento y fin de toda la filosofía

y, por ende, de la filosofía de la educación. La cultura engloba todos los ámbitos de la poética humana y sólo en ella se puede inventar y reinventar el hombre como un nuevo ser capaz de autogobernarse bajo el imperio de la Idea. Un ser que por fin ha adquirido la mayoría de edad como Kant lo plantea en su obra *¿Qué es la Ilustración?*

El hombre nuevo que idealiza Larroyo tiene mucho que ver con el hombre que Kant y los neokantianos también idealizan (capítulo segundo). Es un hombre que, guiado por las máximas imperativas, piensa no sólo en sí mismo sino en comunidad. Es decir, hay un arco reflejo en las acciones del hombre crítico que tiene su impacto para sí y para los demás. El hombre crítico que emana de estas propuestas es un hombre racional y libre.

La acción poética del hombre en este recrearse (educarse), a la que Larroyo apela basado en las teorías interpretativas neokantianas (capítulo segundo) es el ejercicio de la filosofía con fundamento en una *deductio juris*. Por lo que, la filosofía no debe concebirse como algo abstracto que flota más allá de lo terrenal, sino debe concebirse como aquella que busca su sustento en el fecundo bathos de toda experiencia humana, incluyendo la ciencia, las ordenaciones sociales y la vida religiosa (capítulo segundo).

Para el pensador zacatecano, la filosofía se define como una filosofía de la cultura (capítulo segundo), en la que el *éthos* es el inicio del camino y la moral es la guía que estructura. Las instituciones como la familia, el Estado, la Iglesia, etcétera, representan el vehículo a través de las cuales se deben realizar los valores morales. Por ello, concluye Larroyo, la filosofía de la cultura no puede sino llamarse filosofía de los valores (capítulo segundo).

Los valores son las leyes conforme a las cuales realizamos nuestros deseos, pero la realización de estos

deseos como propuesta de nuestro autor, se arraiga en el sentido del progreso moral, es decir, en la moralización de la comunidad (mediante las instituciones que hemos mencionado en el capítulo segundo). Todo ello congenia con lo que Kant considera debe ser el fin último de la historia, éste debe ser un plan para la mejora del mundo, como lo expresa en *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia* (capítulo segundo).

Como se afirma en el capítulo cuarto, de toda propuesta filosófica emana una filosofía de la educación. Así, de la filosofía de los valores formulada por el pensador zacatecano, la filosofía de la educación que resulta es una ciencia totalizadora de los saberes, las realidades, las posibilidades y las finalidades educativas últimas, postulante del hombre como persona, como titular.

La persona se distingue del hombre común, sobre todo, por su racionalidad libre, por su capacidad de autoreconocimiento de sus estados subjetivos y por su decisión voluntaria de gobernarse bajo el mandato de las leyes éticas representadas en la Idea. La concepción larroyana de persona es sustentada aún y cuando se encuentran en boga concepciones cristianas y espiritualistas.

Como ocurre con Antonio Caso, su maestro, amigo y guía, de quien al principio la filosofía larroyana se ve influenciada; pero resaltándose al final una posición propia, menos ecléctica que la de su maestro y menos cristiana como es el caso. Respecto a Scheler, de quien podemos afirmar profesa una filosofía espiritualista, Larroyo guarda sólo una afinidad en cuanto a tipología antropológica se trata, misma que se enlaza con una teoría de los valores (capítulo segundo). Por lo demás, la posición de Larroyo frente al espiritualismo es clara

al no aceptar que el orden físico tenga que someterse al orden noético, para ello postula que la persona mantiene unidos ambos órdenes de existencia (capítulo tercero).

La confluencia de una filosofía de la cultura basada en la teoría de los valores, una filosofía de la educación totalizadora de saberes poéticos y el reconocimiento de las exclusivas ónticas y axiológicas del hombre (capítulo tercero) sirven como fundamento del modelo pedagógico que el pensador zacatecano configura en su propuesta pedagógica resultante.

El título que Larroyo da a su modelo teórico en educación es el de *Personalismo pedagógico* (capítulo cuarto). En este modelo se destaca el papel activo de la persona como un hombre consciente de su individualidad, pero capaz de trabajar de manera solidaria para apropiarse de los bienes culturales y heredarlos a las generaciones venideras. En este aspecto, se observa que la propuesta larroyana de educación es producto de la filosofía moderna (capítulo cuarto, *Pedagogía kantiana*).

La escuela es, después de la familia, el lugar ideal para educar (capítulo cuarto, Rousseau y Pestalozzi). En esta institución deben confluir las políticas educativas considerando como el más alto fin el progreso de la humanidad, y no al contrario, como sucede en la mayoría de los casos, la educación como medio para alcanzar fines individuales.

La escuela debe promover en educando la adquisición de la cultura en un sentido social, es decir, en un sentido de la obligación moral social, con el fin de preservar una sociedad en altas condiciones de existencia, con calidad y, sobre todo, con plena conciencia de contribuir a un mundo cada vez mejor, en el que existan hombres capaces de sobreponerse a la existencia interesada o egoísta, y que puedan concebir el bien social. Todo esto constituye para

el autor el progreso cultural de la comunidad (capítulo cuarto).

Es importante destacar que, en este punto, Larroyo es consciente de la inconformidad de la juventud, y asegura que es resultado de la manera abrupta en que la misma educación hace que el hombre pase de la niñez a la adultez, sin mediar un desacelerado y lento aprendizaje de cada etapa de la vida, y, por ende, de una lenta asimilación consciente de lo que significa llegar a ser ciudadano o adulto responsable de la sociedad y de las generaciones venideras (capítulo cuarto).

Para Larroyo es de suma importancia la acción conjunta de las personas que intervienen en la educación. Así lo muestran sus postulados sobre la formación completa de los profesionales de la educación. La obligatoriedad y la conciencia con la que el maestro nato (cuarto tipo de maestros de su tipología concreta, capítulo tercero de este trabajo) realiza su tarea es ejemplar.

Este tipo de maestro se distingue, por ejemplo, frente a otros como lo son los maestros indolentes, que se caracterizan por no tener un ideal pedagógico y abandonan al educando en su evolución. Son maestros perezosos e indiferentes que sólo consiguen de sus alumnos negligencia y desidia (capítulo tercero). Hay también, maestros ponderados (tercer tipo de maestros, capítulo tercero), que, a diferencia de los indolentes, saben ponderar libertad y autoridad.

El tipo de maestro nato, es un tipo dual, es decir, una mezcla de educador y maestro. El educador, para Larroyo, es o puede ser cualquier persona con conciencia o no de la labor que realiza, mientras que el maestro es el educador que se dedica profesionalmente a las tareas de la enseñanza y lo de hace manera libre (capítulo tercero). Así, el maestro nato es aquél que tiene

el sentido pedagógico práctico, pero además tiene fuerza de voluntad y claridad de juicio en todos los problemas de la vida educativa. Este tipo de maestro es capaz de comprender profundamente a niños y adolescentes en su necesidad de sortear el camino hacia la elevación cultural, y él mismo tiene un empeño continuo en realizar los valores culturales como parte de su vida misma (capítulo tercero).

Larroyo piensa e idealiza a los hombres a cuyo cargo debe de estar la educación de las generaciones más jóvenes, a los maestros natos, con plena conciencia, de proyectar y hacer realidad una nueva tipología de hombres, personas conscientes, activas, críticas y con aspiraciones de vivir una nueva vida plena, en suma, una vida justa y bella.

Se termina por mostrar que la hipótesis planteada al inicio se sustenta: Larroyo recurre al neokantismo, aun cuando es una filosofía que no está en boga, pues en ella encuentra los elementos indispensables para formular su propuesta de acción educativa en aras de una producción de un nuevo hombre que construya una nueva nación.

Las ideas planteadas por el autor zacatecano deben cobrar relevancia en la actualidad, pues los retos que la educación nos plantea, muestran claramente la ausencia de elementos como la solidaridad social y la concientización de la cultura axiológica, sólo por citar algunos rasgos.

Es imperante que volvamos la mirada hacia el modelo personalista larroyano, sobre todo, en el aspecto de no violentar el paso de la niñez a la adultez, pues en ello radica, en buena medida, la clave de la inconformidad de las nuevas generaciones. Debemos abrir bien los oídos y prestar atención en esta parte de la sociedad que parece girar frente a un gran número de sordos.

Es pertinente hacer notar la importancia de la toma de conciencia de los maestros de su labor cotidiana. Ésta se debe convertir en un ejercicio continuo de madurez intelectual y emocional. Reconociendo la responsabilidad que se tiene frente a sí: la formación personas racionales, críticas y libres, capaces de sobreponerse a sus instintos egoístas en pro de la comunidad.

Ningún otro modelo pedagógico anterior toca en lo profundo la formación de personas como meta última y principal de la educación. Sólo el modelo larroyano hace hincapié en esta conjugación de lo noético y lo material como un dualismo indivisible —frente a un modelo racionalista, por ejemplo—, en el que debemos trabajar conscientemente para lograr una nueva sociedad, un nuevo mundo.

Las intenciones claras de Larroyo son principalmente las de contribuir a la creación de una nueva y mejor sociedad que idealmente aspira a ser dueña y gobernante de los estados subjetivos de las personas. Una sociedad en la que finalmente seamos conscientes de nuestra racionalidad y libertad para formar el hombre ideal, el hombre con mayoría de edad.

BIBLIOGRAFÍA

Libros de Francisco Larroyo

LARROYO, Francisco, GAOS, José, *Dos ideas de la filosofía: pro y contra la filosofía de la filosofía*, México: La Casa de España en México, 1940.

_____, *El Positivismo Lógico, pro y contra*, 1ª edición, México: Porrúa, México, 1968.

_____, *Historia comparada de la educación en México*, 6ª edición, México: Porrúa, 1962.

_____, ESCOBAR, Edmundo, *Historia de las doctrinas filosóficas en Latinoamérica*, 1ª edición, México: Porrúa, 1968.

_____, *Historia de la filosofía en Norteamérica*, Editorial Stylo.

_____, (colaborador), ESCOBAR, Edmundo, *Introducción a la Filosofía de la Cultura*, 1ª edición, México: Porrúa, 1971.

_____, *La antropología concreta*, México: Porrúa, 1963.

_____, *Los principios de la Ética Social, concepto, axiología, vigencia y realización de la moralidad*, 11ª edición, México: Porrúa, 1962.

_____, *La lógica de las ciencias*, 20ª edición, México: Porrúa, 1979.

_____, *Historia general de la pedagogía*, 8ª edición ilustrada, México: Porrúa, 1953.

_____, *La filosofía de los valores. Con referencia o glosa de las doctrinas del presente*, 1ª edición, México: Logos (Gómez y Rodríguez), 1936.

_____, *La filosofía americana, su razón y su simrazón de ser*, México: Universidad Autónoma de México, 1958.

_____, *Exposición y Crítica del Personalismo espiritualista de nuestro tiempo*. Misiva a Francisco Romero a propósito de su "Filosofía de la Persona", México: Logos, 1941.

_____, *Lecciones de Lógica y Ética*, México: Porrúa.

_____, *La ciencia de la educación*, 8ª edición aumentada, México: Porrúa, 1949.

_____, *Pedagogía de la enseñanza superior*, México: UNAM, 1959.

_____, *Didáctica general*, México: Porrúa.

_____, *El existencialismo. Sus fuentes y direcciones*, Editorial Stylo.

K. Grelling. *La teoría de los conjuntos*, Trad. Francisco Larroyo y A. Juárez.

_____, "Presentación introductiva (el autor y su obra) y preámbulos a los capítulos", en *Propedéutica*

filosófica, Kant y la escuela de Marburgo, y Curso de pedagogía social, México: Porrúa, 1975.

_____, (Trad.), *Filosofía de la historia*, NATORP, Paul, *El ABC de la filosofía crítica*, "traducción y notas" de Francisco Larroyo, México: Logos.

WINDELBAND, Wilhelm, *Historia general de la filosofía*, Trad. Francisco Larroyo, México, El Ateneo, 1960.

Libros sobre el autor

CUEVAS ZAMORA, Ma. Angélica, *Influencia de la pedagogía social en México: Francisco Larroyo, principal exponente*, Tesis Licenciatura, México, Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, 1990.

ESCOBAR, Edmundo, *Francisco Larroyo y su personalismo crítico. Génesis, sistema, polémicas y apreciación*, 1ª edición, México: Porrúa, 1970.

FUENTES CRUZ, Eleuterio, *Elementos de la teoría axiológica de Francisco Larroyo*, Tesis Licenciatura, México, Universidad La Salle, Escuela de Filosofía, 1999.

FERNÁNDEZ-GRANDIZO, Ana Laura Dinorah, *Los valores en la obra de Francisco Larroyo*, Tesis Licenciatura, México: Universidad La Salle, Escuela de Filosofía, 1993.

PÉREZ, Teresa de Jesús, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*, Tesis, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

SECOVIA GAMBOA, Sandra, *La influencia del pensamiento pedagógico del Dr. Francisco Larroyo en el diseño del plan de estudios de pedagogía vigente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, Tesis Licenciatura, México, Universidad Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.

Contexto

CASO, Antonio, REYES, Alfonso, *et al*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México: Universidad Autónoma de México, Nueva Biblioteca Mexicana, 1962.

_____, *Obras completas... y la filosofía de los valores...*, 1ª edición, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

COSÍO VILLEGAS, Daniel (coord.), *Historia General de México*, tomo IV, México: El Colegio de México, 1977.

CHARTIER, Roger, *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII: los orígenes culturales de la revolución francesa*, Barcelona: Gedisa, 1995.

ESPINOZA, José Armando, *Medio siglo de filosofía en México (1908-1958)*, México: Trillas, 1991.

GRU VILLEGAS, Francisco, *Los profetas y el mesías. Lukács y Ortega como precursores de Heidegger en el zeitgeist de la modernidad (1900-1929)*, 1ª reimpresión, México: Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, 1998.

MIRÓ QUESADA, Francisco, *Despertar y proyecto del filósofo latinoamericano*, colección Tierra Firme, México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

OLIVÉ, León, VILLORO, Luis (editores), *Homenaje a Fernando Salmerón, Filosofía moral, educación e historia*, 1ª edición, México: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Autónoma de México, 1996.

ORTEGA Y GASSET, José, *Kant. Hegel. Dilthey*, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid, 1965.

ROVIRA, Carmen (comp.), *Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX*, tomo III, México: Universidad Autónoma de México, Lecturas Mexicanas, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emilio o la educación*, edición especial, México: Editorial Bruñera, 1972.

SALADINO GARCÍA, Alberto (comp.), *Humanismo mexicano del siglo XX*, tomos I y II, 1ª edición, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2004.

VASCONCELOS, José, *La raza cósmica*, colección Austral, 7ª edición, México: Espasa Calpe Mexicana, 1982.

VARGAS MONTOVA, Samuel, *Ética o filosofía moral*, México: Porrúa, 1960.

ZEA, Leopoldo, *La filosofía en México*, México: Biblioteca Mínima Mexicana, 1955.

Educación

- CASSIRER, Ernst, *Kant, vida y doctrina*, núm. 201, México: FCE, 1993.
- CHATEAU, Jean (dir.), *Los grandes pedagogos: Platón, Vives, los Jesuitas, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschenstemmer, Decroly, Claparède, Dewey, Montessori, Alain*, México: FCE, 1959.
- DEVAL, Juan, *Los fines de la educación*, México: Siglo XXI, nueva edición en español, 2004.
- DEWEY, John, *Democracia y educación*, Trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI, 2004.
- HEIDEGGER, Martin, *Kant y el problema de la Metafísica*, segunda edición en español, de la cuarta en alemán, México: FCE, 1981.
- HORACIO, *Odas y épidos. Sátiras. Epístolas. Arte poética*, México: Porrúa, 1992
- KANT, Immanuel, *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*, Trad. Concha Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, Madrid, Tecnos, 1994.
- _____, *Prolegómenos*, Trad. del alemán Julián Besteiro, Argentina, Aguilar, 1980.

Método y marco teórico

- GONZÁLEZ V., Juliana, SACOLS S., Lizbeth (coords.), *El ethos del filósofo*, México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México, 2002.
- GRACIA, Jorge J. E., *La filosofía y su historia. Cuestiones de historiografía filosófica*, México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Autónoma de México, 1998.
- GRANJA CASTRO, Dulce María (coord.), *Kant: de la Crítica a la filosofía de la religión*, 1ª edición, "Prólogo" de Fernando Salmerón *et al*, Barcelona: Anthropos, editorial del hombre y Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.
- SCHLEIER, Max, *El puesto del hombre en el cosmos. La idea de la paz perpetua y el pacifismo*, Trad. Vicente Gómez, España, Alba Editorial, 2000.
- SOBREYLLA, Daniel, "El retorno de la antropología filosófica", en *Diánoia*, Revista de filosofía, volumen LI, núm. 56, México, 2006.

Bibliografía web

- "Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía", Mendoza, tomo 2, Argentina, marzo-abril, 1949, consultado el 20 de marzo de 2012, <<http://www.filosofia.org/aur/003/m49a1297.htm>>.

"Antología de textos", Madrid, Universidad Complutense de Madrid, consultado en agosto de 2011, <http://eprints.ucm.es/10385/1/antolog%c3%8da_de_textos-proyecto_lenguaje,_pedagog%c3%8da_y_derech%e2%80%a6.pdf>.

Gaos, José, "Filosofía de la filosofía", en Cervantes Virtual, consultado el 24 de noviembre de 2011, <http://bib.cervantesvirtual.com/extras_autor/00002616/hipertextos/estatico/estatico/seccion_1.htm>.

GARCÍA FALLAS, Jacqueline, *Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía*, consultado en agosto de 2011, <<http://www.laindex.ucr.ac.cr/filosofia-108/filosofia-108-14.pdf>>.

GARCÍA HERNÁNDEZ, Arturo, "La casa de España, semilla de un pilar de la educación pública", en La Jornada, 30 de septiembre de 2008, sección Cultura, consultado el 4 de octubre de 2011, <<http://www.jornada.unam.mx/2008/09/30/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>>.

GARCÍA HERNÁNDEZ, Arturo, "La casa de España, semilla de un pilar de la educación pública", en La Jornada, 30 de septiembre de 2008, sección Cultura, consultado el 4 de octubre de 2011, <<http://www.jornada.unam.mx/2008/09/30/index.php?section=cultura&article=a05n1cul>><http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n05p004.htm>>.

Gobierno federal, "¿Qué es ENLACE?", SEP, consultado el 28 de abril de 2013, <http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/>.

Gobierno federal, "Resultados prueba ENLACE 2011 Básica y Media Superior", SEP, consultado el 28 de abril de 2013, <http://enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf>.

Larroyo, Francisco, "La filosofía de la experiencia: William James", en Universidad de Navarra, 26 de abril de 2009, consultada el 11 de julio de 2011, <<http://www.unav.es/gep/LarroyoJames.html>>. El boletín informático depende del Grupo de Estudios Peirceanos de la Universidad de Navarra, España.

ANEXO 1

RELACIÓN CRONOLÓGICA DE LA BIBLIOGRAFÍA LARROYANA

- 1936 *La filosofía de los valores*, segunda edición, México: Porrúa: 1975).
- Natorp Paul, *El A. B. C. de la filosofía crítica*. Trad. y notas de Larroyo Francisco.
- Los principios de la ética social: concepto, axiología y realización de la moralidad*, (15 ediciones).
- 1937 *Bibliografía general del socialismo*, México: Logos.
- 1938 *La lógica de las ciencias, tratamiento sistemático de la lógica matemática para uso de la Escuela Nacional Preparatoria*, con colaboración de Miguel Ángel Cevallos, México: Logos (19 ediciones).
- 1939 *Manual de lógica y ética según la interpretación dialéctica*, en colaboración con Antonio Luna Arroyo (hermano de Francisco Larroyo), edición de los autores.
- 1940 *Dos ideas de la filosofía. Pro y contra de la filosofía de la filosofía*, en colaboración con Gaos José, México: La Casa de España en México.
- 1941 *El romanticismo filosófico. Observaciones a la Weltanschauung de J. Xirau*, México: Logos.
- Exposición y crítica del personalismo espiritualista de nuestro tiempo*, México: Logos.