



REVISTA DE FILOSOFÍA

... LUIS OQUENDO: **Lectura intertextual de la Analítica en la Crítica de la razón práctica** ... GABRIEL TORRES, CRISTIAN PEDRAZA, LINO MORÁN Y DOUGLAS GUDIÑO: Ludovico Silva: ideología y educación ... GUILLERMO ARIEL D'ATRI: **Kant y el cuerpo propio como condición de posibilidad de toda experiencia estética sublime** ... JOSÉ MANUEL LÓPEZ: **Schopenhauer, Wagner y Nietzsche: aproximaciones filosóficas y musicales** ... JUAN HORACIO DE FREITAS: **Espiritualidad y tecnificación de sí en Nietzsche. Una lectura foucaultiana del Ecce homo** ... SILVIO MOTA PINTO: **La interpretación de una práctica y el fundamento de la moral** ... CARLOS AGUIRRE AGUIRRE: **Contrapunteos coloniales: Frantz Fanon, Jean-Paul Sartre y el problema existencialista y colonial del Otro** ... INGRID SILVA ARROYO: **Libertad y oportunidad. Consideraciones sobre justicia distributiva en Amartya Sen y Philippe Van Parijs.** ... ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: **Una reflexión sobre la educación desde una perspectiva ético - filosófica: profesión vs. vocación** ... CHRISTIAN PAÚL NARANJO NAVAS: **The Post Truth and God** ...

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 94
2020 - 1
Enero - Abril

Revista de Filosofía, N° 94, 2020-1 pp. 189-198

Una reflexión sobre la educación desde una perspectiva ético - filosófica: profesión vs. vocación

*A Reflection on Education from an Ethical-Philosophical
Perspective: Profession vs. Vocation*

Ana Isabel Hernández Rodríguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-7741>

Universidad de La Laguna – San Cristóbal de la Laguna – España

ana.isabel.her.rod@gmail.com

Introducción

La filosofía de la educación es una actividad teórica que cuenta con unos dos mil años y cuya emergencia coincide, más o menos, con el nacimiento del pensamiento filosófico en general. Sin embargo, la reflexión en torno a lo que sea el fenómeno de la educación es muy posterior a la existencia de la propia educación. Como saber hermenéutico, esta disciplina no entra en el conjunto de las ciencias formales o empíricas. Su misión es averiguar y dilucidar el sentido del objeto de estudio, es decir, el *para qué* de la empresa educativa. Esta búsqueda de los motivos del quehacer de la educación ha generado que uno de los debates más polémicos que divide las opiniones de una gran parte de los pensamientos o filosofías de la educación es el que puede ilustrarse con una pregunta simple que, sin embargo, guarda una gran dependencia de lo que se entienda por educación: **¿es la docencia una profesión o una vocación?**. Si optamos por la tesis de que la docencia es, ante todo, una profesión, la educación queda considerada como una disciplina entre otras y se hermana, sobre todo, con la medicina y la abogacía. Si, en cambio, hacemos de la educación una vocación, la docencia queda relacionada con la labor sacerdotal o el trabajo social.

Debatir si la educación es una labor más vocacional que profesional obliga a hacer una reflexión preliminar sobre lo que se ha entendido por educación en el ámbito de la filosofía y, de una manera particular, en el terreno de la ética o de la reflexión moral. Y, puesto que el pensamiento se desenvuelve a través del paso del tiempo, es tarea imprescindible mencionar, al menos, las teorías educativas de los

pensadores clásicos de la antigüedad griega, Platón y Aristóteles. Ello sin perder de vista que ya Sócrates había convertido la cuestión de *en qué consiste la vida buena* en el corazón mismo de cualquier actividad educativa que se precie. El sentido que estos tres gigantes de la filosofía dan a toda labor educativa que se precie es eminentemente vocacional. No en vano, la enseñanza fue el gran compromiso de sus vidas: Sócrates en el ágora, Platón en la Academia y, Aristóteles, en el Liceo.

En este ensayo, pues, comenzaré posicionándome en el presente para referirme de forma breve a la concepción profesional de la educación y exponer seguidamente las ideas fundamentales de lo que se entendía por educación dentro del espacio filosófico clásico del mundo antiguo, todo ello para terminar con el contrapunto de la concepción profesional de la educación, a saber, la vocacional. La educación y los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el prisma de la vocación, participan del aliento de la filosofía aristotélica y que, a mi parecer, es la apuesta más legítima si queremos que los seres humanos sean creativos en vez de reproductivos. Ahora bien, esta apuesta ha de tener sus límites.

La educación como profesión:

En *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza* (2005), David Carr ha puesto de manifiesto que el carácter profesional de la educación ha sido justificado mediante el argumento de que esta, al igual que la salud y la justicia, son derechos de la ciudadanía. En este sentido, la docencia se asume como una función profesional y un acto institucionalizado reglados por un sistema educativo, asociada a la enseñanza sistematizada y enmarcada en una institución educativa formal. Por ello, las profesiones están íntimamente relacionadas con las condiciones más importantes de la realización humana civil. Son derechos humanos universales. De hecho, la medicina, el derecho y la educación son los tres principales baluartes contra los males fundamentales de la humanidad, como son las epidemias, la injusticia y la ignorancia, contra los que toda sociedad civil digna de ese nombre debe tratar de defender al conjunto de la ciudadanía con la ayuda profesional e institucional que crea conveniente.

Por otra parte, el concepto de profesión dista del de oficio o destreza. Una profesión implica una iniciación prolongada en formas de comprensión teórica y una iniciación en el mundo académico. Mas a la parte teórica que conlleva el conocimiento de la materia correspondiente, sea la medicina, las legislaciones o los diferentes métodos pedagógicos, la práctica profesional no queda eximida de un núcleo de tipo moral, no pudiendo ser concebida al margen de una serie de imperativos que se alzan por encima de las consideraciones sobre las ganancias personales o corporativas. En

este sentido, cabe mencionar a Hipócrates, el gran médico helenista, que proclamó que la praxis médica, antes que la riqueza o el estatus, debe perseguir la mejora de la salud y la salvación de las vidas. A este respecto, y entrada ya la Modernidad, es imprescindible nombrar a Immanuel Kant y a su postulado moral primigenio, a saber, que la esencia misma de la moralidad, troquel humano, radica en tratar a las personas como fines en sí mismas, no pudiendo nunca reducirlas a la consideración de medios. La fórmula, denominada imperativo categórico, expresada por el filósofo alemán aparece en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785) y reza así: “Actúa de tal manera que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de los otros, siempre y al mismo tiempo como un fin y jamás simplemente como un medio”. Tal premisa ha servido de gran apoyo para las cartas y declaraciones defensoras de los derechos humanos y subraya que la dignidad personal se vincula a la autonomía de la razón para pensar y a la libertad de la voluntad para decidir. Ser digno moralmente equivale a ser absoluto, incondicionado y puro, a diferencia de los *otros* elementos que pueblan el mundo, encadenados causal y necesariamente y, por tanto, dependientes unos de otros.

Los tiempos presentes están siendo testigos de un movimiento cada vez más potente que propaga la idea de la profesionalización de la educación. Acontecimientos tales como la explosión del conocimiento, las demandas curriculares, la integración en clases ordinarias de estudiantes con necesidades educativas especiales o el mayor ritmo del cambio, han desembocado, indudablemente, en una mayor complejidad de la enseñanza que tiene implicaciones en la formación del profesorado. Al ser reconocido, a escala mundial, que la calidad de la educación impartida en un país y su nivel de desarrollo y crecimiento son fenómenos que se relacionan estrechamente, ha emergido la pretensión de la mejora de la calidad de la docencia tornándose esta pretensión al modo de una especie de piedra filosofal. A este respecto, Lenn (1993) ha apuntado que la garantía de calidad puede relacionarse con un programa institucionalizado que entronca con un conjunto de actitudes, objetivos, acciones y procedimientos que, a través de su existencia y uso —y junto con las actividades de control de calidad— aseguran los estándares académicos apropiados están siendo mantenidos e incrementados en y por cada programa. He aquí una muestra del afán profesionalista con respecto a la docencia que se deja notar en los tiempos actuales y se deja notar en su remisión a una especie de técnica de aula.

La paideia griega:

Los alrededores del s. V a.C son el momento histórico en que la civilización ateniense se convierte en el primer pueblo que se enfrenta directa y conscientemente

con el tema que nos ocupa. A la educación se le dio el nombre de *paideia*. Es decir, con el término *paideia*, los antiguos griegos hicieron referencia al fenómeno educativo y lo entendieron como arte, o sea, a la manera de la poesía, la elocuencia, la filosofía y, en efecto, la educación quedó ligada a una actitud que no se distingue de la predisposición al ocio. Pero el ocio no es sinónimo de holgazanería. **Más bien** remite a la capacidad de distribuir *con libertad* del tiempo propio. Por ello, la educación se opone a las labores del esclavo y, en general, a las ocupaciones de ese resto social, allende los confines de la ciudadanía, constituido por mujeres, infantes, pobres, etc.

A propósito de Platón, su teoría de las formas inmutables o *ideas* no es sólo el fundamento de la ciencia, la virtud y la felicidad, sino también de las sinergias educativas que se despliegan en forma de discusión, discurso, debate y argumentación, es decir, como actividad dialéctica. No por casualidad, Platón fue el inventor del diálogo como género literario. En *La República*, con ocasión de explicar el famoso mito de la caverna, la educación es el camino que conduce al conocimiento del Bien, un concepto primordial que da cuenta de la Justicia y que es sólo asequible para los filósofos, únicos seres capaces de acceder espiritualmente al mundo supracelste de las ideas. De ahí que solo los filósofos estén capacitados para gobernar **más allá de sus intereses particulares**. La Justicia es en la tierra el reflejo de la celestial idea de Bien. Es la más excelente de todas las virtudes por hacer referencia a la perfección del alma y relacionarse, por ende, con la sabiduría y la verdad. Es lógico, entonces, que en la filosofía platónica la educación sea la tarea fundamental del Estado, y no de la familia o de los individuos. En este sentido, Platón se muestra como un fiel seguidor del modelo espartano de educación pública y estatal, gran promovedor del ideal del valor militar como condición de supervivencia. La lejanía con respecto a la situación ateniense queda profundamente marcada. No olvidemos que buena parte de la teoría platónica se encamina a la crítica de la democracia vigente en Atenas, sistema político que dio muerte a su loado Sócrates.

Con respecto a Aristóteles, lo primero que hay que destacar es su distanciamiento del idealismo socrático-platónico. La filosofía del estagirita es de especial importancia pues la concepción de que la *docencia* es una actividad que necesita de una fuerte dosis vocacional conecta directamente con el concepto aristotélico de *phrónesis* o sabiduría moral. Por subrayar la necesidad del ejercicio y del hábito, es el padre de la idea de *formación*. La educación no es otra cosa que un ejercicio: el ejercicio pleno de todas las capacidades humanas. Para la noción aristotélica de formación son fundamentales las virtudes que se refieren al comportamiento humano. Las virtudes son los hábitos buenos que, allende los vicios, ayudan al forjamiento de la personalidad. Es decir, las virtudes no son un producto del conocimiento, sino el fruto que se ansía y se adquiere por medio de una disciplina direccionada racionalmente, el término medio, la medida

y el autodominio. He aquí las virtudes que permiten domeñar los impulsos en orden a una vida mejor; sin ellas, no es posible una auténtica formación.

La ética aristotélica, que se prolonga en los tiempos contemporáneos a través de la ética de las virtudes, ha influido en la corriente de pensamiento *particularista* y su principal tesis: la clase de razón práctica que los agentes humanos emplean en contextos de práctica profesional u otro tipo de actividad interpersonal no puede ser apresada o expresada por las generalidades impersonales de la racionalidad teórica (científico-natural) o técnica. En efecto, el juicio y la práctica profesionales efectivas son una función más de *sensibilidad hacia las particularidades contextualizadas de las acciones en sus circunstancias concretas* que de la simple aplicación de reglas o técnicas generales. Así las cosas, la ética aristotélica considera que la virtud moral depende antes del carácter del individuo que del conocimiento intelectual de principios morales generales. La educación mediante la razón es complementaria de la educación por el hábito. Las repeticiones automáticas, notas del adiestramiento, no pertenecen al ámbito de la educación por los hábitos, que es la enseñanza propiamente dicha y que comienza con la gimnasia, continúa con la música y termina con la filosofía. Aristóteles no deja lugar a dudas cuando escribe: “las cosas que hay que aprender para hacerlas, las aprendemos haciéndolas: por ejemplo, construyendo se llega a constructor y tocando la cítara se llega a citarista”.

Es desde la sabiduría práctica aristotélica, vertebrado por la noción de *phronesis* expuesta sobre todo en la *Ética a Nicómaco*, de donde beben los análisis de la corriente de los desescolarizadores para afirmar y defender el carácter eminentemente vocacional de la docencia.

La educación como vocación:

Vocación es un término que se deriva del latín *vocatio* y designa algo así como la acción de llamar. La vocación es una especie de inclinación, afición, aptitud, entrega o deseo estable que implica una actitud o interés hacia un concreto modo de vida¹. Quien ejerce su vocación encuentra en su ejercicio tal satisfacción que es ella, en sí misma, aquello que constituye la mayor recompensa. Así, podemos suponer que toda persona que ejerza la docencia desde una predisposición vocacional lleva a cabo, de una forma satisfactoria, el cumplimiento de sus obligaciones.

1 GERVILLA CASTILLO, Enrique, “Educar hoy: profesión contra vocación”, *Bordón. Revista de pedagogía*, 50, 1, 1998, pp. 83-91.

Algunos de los argumentos que buscan justificar la educación con un afán progresista subrayan la necesidad de la vocación en detrimento de su profesionalización. Así ocurre, por ejemplo, en una tradición de pensamiento muy arraigada de postguerra conocida como los “desescolarizadores”. Estos se caracterizan por un acentuado antiprofesionalismo educativo y alzan la idea de la libertad como un criterio fundamental y determinante de evaluación de lo que sea educación. De esta concepción que se cifra en una actitud escéptica con respecto al valor educativo de la escolarización entendida como instrucción brotan múltiples planteamientos. Por ejemplo, el de Ivan Ilich y su denuncia de la educación carcelaria en su trabajo *En América Latina para qué sirve la escuela* (1973); Paul Goodman y la publicación de *Growing up absurd* (1960) que analiza los problemas sociales de la época relacionando el descontento de las franjas jóvenes *educandas* y las noticias atroces que saltan a diario; la obra *Teaching as a subversive activity* (1971) de Neil Postman y Charles Weingarten; y también Reimer en su *School is dead: alternatives in education* (1971). Dentro de este paraguas libertario y denunciante de las injusticias sociales, es obligado nombrar a Paulo Freire y la *Pedagogía del oprimido* (1968). Freire es una figura señera cuya propuesta educativa corresponde con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes, propugnadoras estas de la llamada educación bancaria. En el revolucionario y marxista discurso de este pensador brasileño, el tradicionalismo educativo ha pretendido, y de ahí la necesidad de su superación, que la educación se agote en la transmisión de los valores socialmente aceptados. Por tanto, es un obstáculo que impide el surgimiento del espíritu crítico que acompaña a un óptimo desarrollo de la personalidad, objeto de una formación integral. La obra freireana afirma que a la auténtica docencia no le basta la mera instrucción de técnicas incuestionables e impersonales, por lo que queda interpretada en términos vocacionales. En fin, Freire apuesta por la educación liberalizadora. O educación sin más. Es decir, la educación es el vehículo supremo hacia la humanización entendida como libertad, esto es, capacidad de ejercitar el genuino derecho de toda persona que es el de crear, y no reproducir, los alrededores del entorno y de la propia existencia. Así, el sistema tradicional de enseñanza es (mal) llamado servidor educativo, pues no es más que un mero proceso de adoctrinamiento y sirve a los intereses de las clases política y económicamente dominantes, dejando de lado al verdadero protagonista, que es el pueblo.

Resumiendo, la teoría de los *desescolarizadores* postula que la educación no es escolarización. Más bien, estos términos quedan contrapuestos. La escolarización es esclavizadora, y también madre de pasividades, así como uno de los transmisores paradigmáticos de las creencias y los valores aceptados, inútiles desde el punto de vista práctico y vacío moralmente. La escolarización se presta a la manipulación del educando: en vez de humanizarlo, lo domestican. En su contra, la educación verdadera

es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Resuenan aquí con claridad los ecos del último llamamiento propuesto en las *Tesis sobre Feuerbach* (1845) de Karl Marx: los filósofos no han hecho otra cosa que contemplar el mundo, pero de lo que se trata ahora es de transformarlo.

Desde esta perspectiva, los verdaderos docentes, en el mismo ejercicio de la enseñanza, no persiguen la abolición de los sentimientos, sensibilidades y susceptibilidades. Antes bien, los juicios morales quedan enmarcados dentro de una abierta, y no disimulada, preocupación personal. De ello se sigue que la preocupación por los demás es un elemento no menos importante que el conocimiento, las destrezas y el cumplimiento de las obligaciones meramente profesionales. Dentro de la práctica pedagógica queda subrayado el papel de la implicación y el afecto, por lo que se dice que el auténtico educador es una persona capaz de inspirar, despertar y estimular la confianza de los educandos. El docente es una figura ejemplar, es decir, promotor de un afán por el crecimiento de la sabiduría y el discernimiento moral, mostrando él mismo cierta medida de lo propio. Así, la educación no queda agotada, ni mucho menos, en instrucción o entrenamiento. He aquí las consecuencias de una interpretación *phronética* de la educación; ésta es un tipo de virtud, mucho más que una destreza que no puede adquirirse del mismo modo que un procedimiento de tipo técnico. Es más, queda denunciada la fría formalidad y la desigualdad de status inherentes y característicos de la relación profesional-cliente.

Conclusiones. Más allá del dualismo profesión/vocación:

Después de analizar las diferencias conceptuales entre las visiones educativas vocación/profesión, apunto que mi discurso no apoya sin más una concepción de la educación como vocación. Tal argumento lejos queda de estar exento de riesgos. No hemos de olvidar el hecho de que la educación, junto a la medicina y el derecho, constituye una tercera condición fundamental del estado civil, con lo que la ausencia de las cuales puede llevarnos a cuestionar el estatus civilizado de cualquier sistema de gobierno humano: si el desarrollo social e individual se puede ver perjudicado por la falta de una prestación adecuada de asistencia médica en el caso de una necesidad médica, o por la falta de una defensa legal en el caso de un encarcelamiento injusto, asimismo se puede ver perjudicado por la ignorancia, el analfabetismo o la ausencia de las destrezas necesarias para alcanzar la vida digna. De ahí que tal vez hayamos de pensar en la viabilidad de revalorizar la idea de vocación mediante su enlazamiento y combinación, en un sentido fuerte, con la noción de profesión. O sea, propongo entender la vocación desde parámetros profesionales. De esta manera, se abre una

tercera vía que podría escapar del dualismo excluyente —yreduccionista— al que el modo de pensar occidental nos ha condenado.

Me sumo a las indicaciones de Octavi Fullat en *Antropología filosófica de la educación* (1997), la filosofía de la educación tiene como tronco otra disciplina, la antropología de la educación. Porque el modelo de ser humano con el que el educador y el pedagogo se comprometen, ya sea inconscientemente, otorga la pauta tanto de la actividad educadora como el discurso sobre ésta. Asimismo, el paradigma antropológico elegido legitima las diferentes políticas de la educación concretadas socialmente, justifica los enfoques estéticos del acto educador y las distintas comprensiones filosóficas de los múltiples datos históricos en torno al fenómeno educativo. En efecto, mi propuesta teórica se concreta en dar cuenta de la educación mediante una pedagogía de corte antropológico, ético y existencial. El paradigma antropológico escogido es, en efecto, aquél que concibe al ser humano como libertad e individualidad o, lo que es lo mismo, como proyecto. Esta concepción de lo humano implica una total lejanía del modelo tradicional de enseñanza concebida como un acto mecánico mediante el cual el educador *deposita* en los educandos palabras y fechas. Antes bien, nos comprometemos con la asunción sincera de que la educación, cuando es auténtica, se desenvuelve de manera dialogal. Y, para que haya diálogo, es menester *hacer pensar*. En este punto, es pertinente recordar a Merleau-Ponty en su *Fenomenología de la percepción* (1945) y su definición de la persona como una estructura simbólica heredera de sentido y, en definitiva, como ente relacional cuya subjetividad es diálogo y enlazamiento con el mundo. Extraigo aquí una de las tesis de Freire (1969) para justificar la cercanía de los argumentos pedagógicos del autor brasileño con respecto a algunas partes de la obra cumbre de Merleau-Ponty: “nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso, la verdadera educación es diálogo”.

La acentuación del carácter proyectivo de la persona persigue la invalidación de los planteamientos sustancialistas o esencialistas que fijan lo nombrado, sea humano o no, dentro de las barreras de los conceptos y las categorías. En este sentido, apuesto por proclamar la gran premisa del existencialismo: “la existencia precede a la esencia”. Si seguimos este camino argumentativo, la cultura se convierte en la esfera primordial para analizar los asuntos humanos, y los llamados principios de la naturaleza quedan desenmascarados como falsos pretendeos axiomáticos. Las personas pertenecemos al reino cultural, siempre en movimiento, y no al de la naturaleza. Así, somos sujetos temporales y no objetos dependientes de designios ajenos (terrestres o celestiales); sujetos que se desenvuelven en el lanzamiento continuo que va más allá de nosotros hacia el infinito y abierto ámbito de las posibilidades que van realizándose. Y esta realización se identifica con la constitución siempre en proceso de nuestro propio

ser que, más que ser, existe, y se convierte, a fin de cuentas, en nuestra responsabilidad más radical. La llamada a la responsabilidad personal aparece también como nota fuerte del discurso de Freire, por eso dice que una de las grandes – si no la mayor-tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir.

Sin desviarnos del tema de la libertad y la responsabilidad como fines de la verdadera educación, apunto que Sartre (1943) proclamó que la realidad humana no es nada. Ahora bien, este postulado, lejos encerrar a nuestra condición en un desesperado y triste absurdo, lo que hace es acentuar el carácter abierto de nuestra relación con las posibilidades mundanas. Porque si la realidad humana es nada, ha de hacerse continuamente, asumiendo la trascendencia en que consiste su ser y que le lleva a ampliarse a sí misma, cumpliendo la libertad, haciendo ser a través del ejercicio de la trascendencia. No es producto del azar que Sartre haya sido conocido como filósofo de la libertad. Mas el término de libertad es harto problemático y Ángeles Perona (2003) nos ha recordado que es uno de los más debatidos en filosofía. Para aclarar esta cuestión, sugiero que tal término se entienda tanto como *hecho* como *principio normativo*, en aras de invalidar las tentativas de cosificación que arrastran los modelos de pensamiento deterministas y que suelen acompañar, de una u otra forma, a los discursos tradicionales o conservadores con respecto a la educación. La cosificación remite a la pasividad; y ya Aristóteles nos previno cuando afirmó que la educación no es algo que el educando debe sufrir pasivamente. Por el contrario, lo que cuenta es la acción. Acción que, por otro lado, es fuente de placer para el alumno.

Hacer del carácter cultural de lo humano el paradigma desde el que reflexionar sobre la educación obedece a intereses emancipadores. Si el ser humano es educable, es porque es cultura. Ya Cicerón comparó la educación y la cultura. Ambos términos, por estar allende el mundo natural o animal, remiten al desarrollo de las facultades intelectuales y morales de las personas. Enfatizar la plasticidad humana conlleva asumir que el ser humano no accede al mundo pasivamente en medio de una esfera o trasfondo biológicamente cerrado, sino a través de un trabajo y una actividad que no cesan de exteriorizarse en valores.

El diálogo visto como gran quehacer educativo puede ser interpretado como un mecanismo que se dirige esperanzado hacia la apertura, la solidaridad y, en definitiva, la libertad. Para creer en esta empresa, y también para reflexionar sobre el terror que nos rodea y en la posibilidad de cambiarlo, creo conveniente recordar unas palabras del inglés Bertrand Russell en *Political Ideals* (1917):

Aquellos que se dan cuenta del daño que puede hacerse a los demás con el empleo de cualquier fuerza, y del escaso valor de los bienes que pueden

adquirirse por la fuerza, se sentirán plenos de respeto por la libertad de los otros; no tratarán de atarlos o encadenarlos; serán cautos en el juzgar y rápidos en simpatizar; tratarán a todo ser humano con una especie de ternura, porque el principio del bien que hay en el hombre es a la vez delicado e infinitamente precioso. No condenarán a aquellos que no son como ellos mismos; sabrán y sentirán que la individualidad trae consigo diferencias, y que la uniformidad significa muerte. Querrán que cada ser humano ser, lo más posible, una cosa viva, y, lo menos posible, un limitado producto mecánico; estimarán unos en otros, aquellas cosas que el bronco trato de un mundo despiadado destruiría. En una palabra: todas sus relaciones con los otros estarán inspiradas por un profundo impulso de reverencia.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 94-1 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada
en abril de 2020, por el Fondo Editorial Serbiluz,
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org