**3. Fundamentos Filosóficos. Algunas Categorías. Visión de la Educación**

A. Paisaje externo, Paisaje interno y Paisaje humano

Ahora queremos abordar y analizar conceptos inéditos que son acuñados por Silo y que hacen parte esencial de la base teórica del Humanismo Universalista; se trata de los conceptos de *Paisaje Externo, Paisaje Interno y Paisaje Humano.* Veamos:

*“Por ello, por la complejidad del percibir, cuando hablo de realidad externa o interna prefiero hacerlo usando el vocablo «paisaje» en lugar de «objeto». Y con ello doy por entendido que menciono bloques, estructuras y no la individualidad aislada y abstracta de un objeto. También me importa destacar que a esos paisajes corresponden actos del percibir a los que llamo «miradas» (invadiendo, tal vez ilegítimamente, numerosos campos que no se refieren a la visualización). Estas «miradas» son actos complejos y activos, organizadores de «paisajes» y no simples y pasivos actos de recepción de información externa (datos que llegan a mis sentidos externos), o actos de recepción de información interna (sensaciones del propio cuerpo, recuerdos y apercepciones). Demás está decir que en estas mutuas implicancias de «miradas» y «paisajes», las distinciones entre lo interno y lo externo se establecen según direcciones de la intencionalidad de la conciencia y no como quisiera el esquematismo ingenuo que se presenta ante los escolares.*

*Si lo anterior está entendido, cuando hable de «paisaje humano» se comprenderá que estoy mentando a un tipo de paisaje externo constituido por personas y también por hechos e intenciones humanas plasmados en objetos, aun cuando el ser humano como tal no esté ocasionalmente presente.*

*Conviene, además, distinguir entre mundo interno y «paisaje interno»; entre naturaleza y «paisaje externo»; entre sociedad y «paisaje humano», recalcando que al mencionar «paisaje», siempre se está implicando a quien mira, a diferencia de los otros casos en los que mundo interno (o psicológico), naturaleza y sociedad, aparecen ingenuamente como existentes en sí, excluidos de toda interpretación”. [[1]](#footnote-1)*

Estos conceptos nos llevan a la idea del ser humano como un constructor y transformador de realidades, nos ubica en la idea de “conciencia activa” en contraposición a la idea de “pasividad de la conciencia”, que se maneja en las escuelas tradicionales. Siendo así, el acto educativo, o el aprendizaje, es esencialmente una actividad intencional, activa y muy dinámica de la compleja estructura psíquica que llamamos conciencia. Al entender a la conciencia como una estructura en permanente actividad, no podemos compartir la concepción del aprendizaje como un simple vaciado de información de parte de alguien que “sabe” hacia alguien que “ignora”. En muchos conceptos de la educación tradicional es posible apreciar esa noción de la pasividad de la conciencia; por ejemplo se habla de “educador” y “educando”, es una verbalización que habla de un ente activo (educador) y otro pasivo que es mero receptor (educando); esa idea de pasividad que también está implícita en el concepto de “paciente” que se usa en la medicina; y así siguiendo podríamos ocupar mucho espacio en innumerables ejemplos de este tipo.

Silo habla del “paisaje externo” y del “paisaje interno” para referirse a una indivisible estructura que conforma nuestra visión de la realidad. Es esa estructura entre lo “externo” y lo “interno” un aspecto clave para entender la propuesta educativa que presentaremos en capítulos posteriores; la educación de ese mundo interno pasa a tener tanta o mayor importancia que la educación del mundo externo. En la educación tradicional lo único que parece tener importancia es lo que ocurre “fuera” del ser humano, el relato de los acontecimientos históricos, el lenguaje correctamente hablado, los fenómenos “externos” de la ciencia, las expresiones artísticas que se han plasmado en el mundo externo, etc. Por ello, podríamos hablar de una suerte de “educación de la externalidad”, porque aquello a lo que se le da relevancia ocurre casi por completo fuera de la persona, o lo que nosotros llamaríamos el “paisaje externo”. Para la educación tradicional el mundo interno prácticamente no existe y eso ha hecho ya por un largo tiempo que la educación tenga una característica de extrema unilateralidad, por cuanto al minimizar la importancia del paisaje interno (o mundo interno en lenguaje más tradicional), es casi como que se deja a medio ser humano fuera. Por supuesto que no estamos pasando al otro extremo de llegar a desestimar la importancia del mundo externo; de hecho, para el Nuevo Humanismo el ser humano se constituye plenamente como tal al momento de establecer la indivisible relación con su medio. Cada persona configura su visión de la realidad a partir de una indivisible estructura entre el Paisaje Interno y el Paisaje Externo. El ser humano es tal en relación a un medio, tanto natural como social; o sea, es humano en tanto fluye ese nexo entre lo interno y lo externo. Vistas así las cosas, una educación que minimiza el mundo interno es extremadamente castradora de las posibilidades de desarrollo humano pleno, así como también sería una concepción incompleta aquella que desestimara la importancia del medio externo en la construcción del pleno desarrollo humano.

Haciendo una primera proyección educativa de esta concepción, al entender al ser humano como conciencia activa, ya se puede visualizar el aprendizaje como una construcción que acontece en el mundo interno del individuo y que desde ahí se plasma hacia el medio y, en consecuencia, ese mundo externo será de un modo u otro según cómo sea construido internamente; si en el interior hay temor o resentimiento, eso se traducirá en una acción hacía el medio que llevará ese sello. Si lo que hay predominantemente es alegría o fe en la vida, la construcción externa estará tamizada por esos estados internos. Con el aprendizaje de algo nuevo ocurre algo parecido; la propia experiencia, lo que hay en memoria, las creencias, los arraigos culturales, etc., son elementos que van formando parte del paisaje interno (mundo interno) y, por tanto, influyen.

B. Considerar el espacio interno y externo de la persona, no sólo la externalidad .La Interioridad

Cuando en algún capítulo anterior nos referimos al positivismo y al racionalismo como paradigmas, lo hacíamos para comprender la fuerte influencia que esos postulados han tenido en la educación en los últimos siglos. El “hecho positivo” que da origen al concepto *positivismo* es un postulado que en síntesis establece como verdadero aquello que es *medible, comprobable y demostrable.* Este enfoque permitió en su momento un avance en el desarrollo de las ciencias duras o exactas (para las que fue un aporte innegable), pero que con la idea de *la unidad del método* se consideró pertinente también para las ciencias sociales, y así la educación adoptó el mismo método de estudio de las ciencias exactas; es decir, valorar como conocimiento verdadero aquello *medible, comprobable y demostrable.* Por cierto que la educación también se vio envuelta en esta concepción y ello se ha arrastrado hasta nuestros días.

Hoy parece estar claro que, sin descartar completamente aspectos de la racionalidad, no puede de modo alguno considerarse a ésta una completa forma de abordar todos los fenómenos. Parece evidente que la realidad no se presenta únicamente de manera fáctica como suponían esas concepciones. Nos parece pertinente citar lo señalado por el escritor de la corriente del Nuevo Humanismo, Dario Ergas:

*“El mundo interior ha sido constantemente degradado y desvalorizado. Esta degradación parte por catalogarlo de irreal o de imaginario. Luego, como mundo inconsciente en donde habitan fuerzas instintivas que dominan la libertad humana. Su irrupción está asociada a una distorsión de lo real. Se lo ha puesto en un plano secundario al mundo objetal, casi como algo con que por desgracia hay que contar para desenvolvernos entre los objetos, que son lo que realmente importa”. [[2]](#footnote-2)*

Bajo ese influjo comprobamos el predominio casi unilateral que adquirió lo que se conoce como *educación tradicional.* Siendo esa educación hija del positivismo, del racionalismo o de ambos, se entiende el sesgo marcado que ha tenido por más de un siglo, al tiempo que explica el carácter de casi total *“externalidad”* que ha sufrido en su desarrollo. Cuando hablamos de *externalidad* nos referimos a una idea educativa que releva casi exclusivamente lo que acontece “afuera del ser humano” y supone que eso corresponde a una “realidad objetiva”, minimizando la importancia de aquello que se vivencia al “interior del ser humano”, por corresponder a un campo de “subjetividad” y que, por ende, sería de menor valor. Por supuesto que nosotros no compartimos esa concepción y ella es probablemente una de nuestras críticas centrales a la educación tradicional. [[3]](#footnote-3)

Al buscar antecedentes de sistemas de pensamiento que lograron salir de los estrechos marcos del racionalismo o positivismo; el interés fue precisamente buscar fundamentos para la mejor comprensión de aquel aspecto de lo humano que no entra en el estricto campo del “hecho positivo”. Fue entonces que señalamos a distintas corrientes existencialistas y fenomenológicas. Y luego analizamos los fundamentos del Humanismo Universalista, que nos aporta sólidos conceptos para comenzar a entender la compleja *interioridad* del ser humano.

(Ver Antecedentes Filosóficos)

Usamos el término *interioridad* de manera un tanto genérica para referirnos al vasto y complejo aspecto que forma parte de lo que esencialmente hace a *lo humano* y que lo ubicamos “adentro” de la corporalidad del individuo*.* La *interioridad* no es lo que tiene que ver con su biología, aunque se configura en estructura con ella; tampoco se refiere específicamente a sus manifestaciones externas (como el lenguaje, por ejemplo), aunque éstas emergen desde el interior; ni siquiera se refiere exclusivamente a las operaciones mentales o afectivas, aunque obviamente son un aspecto de ésta. *La interioridad* es un complejo “mundo interior” que implica aspectos tangibles e intangibles, algunos de ellos relativamente sencillos de identificar, como son las operaciones del psiquismo y la estructura de conciencia. Pero también algunos de muy difícil definición o directamente imposibles de definir y que podemos asimilar al campo de aquello que se ha dado en llamar lo *trascendente* y que podríamos ubicar en el espacio de *lo profundo* en el ser humano. Ciertamente escapa a los alcances de este ensayo un mayor desarrollo sobre este asunto, pero resulta de suma importancia al menos su mención, ya que si aceptamos que se trata de un aspecto de gravitante importancia en la construcción de lo humano, entonces la educación no podría sustraerse al intento de contribuir a su estímulo y/o desarrollo.

Observamos cómo el ser humano en su desarrollo histórico ha ido construyendo el mundo externo. Ahí están las grandes civilizaciones de la humanidad que nos muestran la tarea de construcción de ese mundo; nos resulta evidente la construcción del paisaje externo del ser humano. Sin embargo, en esta época no resulta tan evidente cómo también el paisaje interno es construido. Bien sabemos que hemos vivido tiempos de “externalidad” y por ende se ha perdido la mirada de la “interioridad”. La educación que proponemos debe reparar esta grave carencia y hacerse cargo de la estructura indivisible *paisaje interno-paisaje externo* que acontece en todo acto humano. La educación del paisaje interno (o mundo interno en lenguaje más tradicional) debe entonces ocupar un espacio muy relevante en una nueva educación, compensando la extrema unilateralidad a la que nos llevó la vieja educación, por cuanto el aprendizajees un proceso que se da al “interior” del ser humano, en su interacción con el medio**.** Y no debería renunciar la nueva educación a ayudar a las personas a adentrarse en los espacios profundos de la conciencia. Desde la concepción humanista, es en esa profundidad donde el ser humano genera lo que lo hace propiamente humano y le diferencia de lo netamente natural; siendo por tanto este espacio lo más esencial del ser humano, no resulta entendible que la educación no le dé una alta prioridad. Y en nuestra propuesta esa omisión debe ser corregida. Se trata de que los niños, desde los primeros años, puedan entrar en contacto con esos espacios internos; se trata de aprender a reconocer las señales que provienen de esos espacios, manejarlas, familiarizarse con ellas, interpretarlas, valorarlas como señales de algo de la mayor importancia. Ciertamente hablamos de algo extraño a quienes reconocen como valioso sólo aquello práctico, fáctico, el mundo de las cosas; para quien cree que la educación consiste en rendimientos que se miden con sesgadas pruebas estandarizadas, sin duda que estos planteamientos le resultaran como lenguaje de otro planeta, pero quien conciba a la educación desde una perspectiva de profundidad y sentido de evolución humana, puede ser que le resulte coherente esta radical diferencia de enfoque que proponemos. Por supuesto que de ninguna manera descartamos ese aspecto que hemos llamado de *externalidad,* ya que señalamos que el ser humano se constituye en estructura con su medio y, en consecuencia, no caeremos en el error de oscilar hacía el otro extremo del péndulo y atender sólo a la dimensión interna del individuo, como podría acontecer en ciertas posturas “internistas” de lo humano. Evidentemente nuestra propuesta señala como indispensable la atención a la totalidad de lo que es el ser humano y eso incluye necesariamente ambas dimensiones, que en realidad operan como una estructura indivisible.

C. El Fenómeno de la desestructuración social.

También nos sirve una lúcida descripción que Silo hace respecto de la envergadura de la crisis que se vive actualmente. Nótese que no atribuye connotaciones puramente negativas respecto de esta situación, aunque alerta respecto de los conflictos y problemas que implica. En la clase magistral que da al recibir el título de *doctor honorís causa* otorgadopor la Academia de Ciencias de Rusia, se refiere a lo siguiente:

*“Nuestra situación actual de crisis no está referida a civilizaciones separadas como podía ocurrir en otros tiempos en los que esas unidades podían interactuar ignorando o regulando factores. En el proceso de mundialización creciente que estamos sufriendo debemos interpretar los hechos actuando en dinámica global y estructural. Sin embargo vemos que todo se desestructura, que el estado nacional está herido por los golpes que le propinan desde abajo los localismos y desde arriba la regionalización y la mundialización; que las personas, los códigos culturales, las lenguas y las etnias se mezclan en una fantástica torre de babel; que las empresas centralizadas sufren la crisis de una flexibilización que no alcanzan a poner en práctica; que las generaciones se abisman entre sí, como si en un mismo momento y lugar existieran subculturas separadas en su pasado y en sus proyectos a futuro; que los miembros de la familia, que los compañeros de trabajo, que las organizaciones políticas, laborales y sociales, experimentan la acción de fuerzas centrífugas desintegradoras; que las ideologías tomadas por ese torbellino, no pueden dar respuesta ni pueden inspirar la acción coherente; que la antigua solidaridad desaparece en un tejido social cada vez más disuelto y que, por último, el individuo de hoy que cuenta con mayor número de personas en su paisaje cotidiano y con más medios de comunicación que nunca, se encuentra aislado e incomunicado. Todo lo mencionado muestra que aun estos hechos desestructurados y paradojales responden al mismo proceso que es global y que es estructural y si las antiguas ideologías no pueden dar respuesta a estos fenómenos es porque ellas forman parte del mundo que se va. Sin embargo, muchos piensan que estos hechos marcan el fin de las ideas y el fin de la historia del conflicto y del progreso humano. Por nuestra parte, a todo esto le llamamos “crisis”, pero estamos muy lejos de considerar a esta crisis como una decadencia final porque vemos que en realidad la disolución de las formas anteriores va correspondiendo a la ruptura de un ropaje que ya queda chico al ser humano”. [[4]](#footnote-4)*

A su vez, en otra conferencia realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, este pensador se refiere a su visión respecto de una peculiar actitud de disidencia que se manifiesta en las nuevas generaciones.

*“A las nuevas generaciones no les interesa como tema central el modelo económico o social que discuten todos los días los formadores de opinión, sino que esperan que las instituciones y los líderes no sean una carga más que se agregue a este mundo complicado. Por un lado esperan una nueva alternativa porque los modelos existentes les parecen agotados y, por otra parte, no están dispuestas a seguir planteamientos y liderazgos que no coinciden con su sensibilidad. Esto, para muchos, es considerado como una irresponsabilidad de los más jóvenes, pero yo no estoy hablando de responsabilidades sino de un tipo de sensibilidad que debe ser tenido seriamente en cuenta. Y este no es un problema que se solucione con sondeos de opinión o con encuestas para saber de qué nueva manera se puede manipular a la sociedad; éste es un problema de apreciación global sobre el significado del ser humano concreto que hasta ahora ha sido convocado en teoría y traicionado en la práctica”. [[5]](#footnote-5)*

Acá observamos cómo en el Humanismo Universalista**[[6]](#footnote-6)** reaparece la concepción de Ortega de la *Dialéctica Generacional*, pero con un desarrollo más elaborado y posicionando esta idea con el carácter de motor histórico, al entender que la historia del ser humano es la historia de la superación de lo viejo por lo nuevo**[[7]](#footnote-7)**, más la acumulación y la transmisión de la experiencia social. Silo reconoce el relevante aporte realizado por Ortega, señalando que: “su *teoría de las generaciones* ha servido de punto de apoyo para comprender el movimiento intrínseco del proceso histórico”**[[8]](#footnote-8)**.

D. La dialéctica generacional en el Humanismo Universalista

Ya revisamos en un capítulo anterior los interesantes conceptos desarrollados por Ortega en relación a este significativo asunto.(Ver Antecedentes Filosóficos) Posteriormente Silo profundiza en dicha teoría. Señala que a medida que la producción social se desarrolla, crece el horizonte humano, pero la continuidad de ese proceso no está garantizada por la simple existencia de objetos sociales; para él, la continuidad está dada por las generaciones humanas que interactúan y se transforman en el proceso de producción*:*

*“El mundo natural va retrocediendo, en tanto naturaleza, en la medida en que se amplía el horizonte humano. La producción social se continúa y amplía, pero esta continuidad puede ocurrir no solamente por la presencia de objetos sociales que, por sí, aun siendo portadores de intenciones humanas, no han podido (hasta ahora) seguir ampliándose. La continuidad está dada por las generaciones humanas que no están puestas "unas al lado de otras" sino que interactúan y se transforman. Estas generaciones que permiten continuidad y desarrollo son estructuras dinámicas, son el tiempo social en movimiento, sin el cual una sociedad caería en estado natural y perdería su condición de sociedad.*

*Ocurre, por otra parte, que en todo momento histórico coexisten generaciones de distinto nivel temporal, de distinta retención y protención y que, por tanto, configuran paisajes de situación diferentes. El cuerpo y el comportamiento de niños y ancianos delata, para las generaciones activas, una presencia de la que se viene y a la que se va y, a su vez, para los extremos de esa triple relación, ubicaciones de temporalidad también extremas. Pero esto no permanece jamás detenido porque mientras las generaciones activas se ancianizan y los ancianos mueren, los niños van transformándose y comienzan a ocupar posiciones activas. Entre tanto, nuevos nacimientos reconstituyen continuamente a la sociedad”. [[9]](#footnote-9)*

Esta visión del proceso histórico entiende que dentro de un mismo horizonte temporal, en un mismo momento histórico**[[10]](#footnote-10)**, concurren quienes son contemporáneos pero lo hacen desde sus particulares visiones de la realidad en razón de su diferencia de edad con otras generaciones; esto es lo que marca la distancia en la perspectiva que sostienen las generaciones; es decir, aunque ocupen el mismo escenario histórico, lo hacen desde un diverso “nivel” situacional y experiencial. Es claro entonces que en cualquier momento histórico coexisten generaciones de distinto nivel temporal y distinta experiencia biográfica y que, por tanto, configuran sensibilidades diferentes.

A partir de esas definiciones y conceptualizaciones, Silo explica que en cada momento histórico coexisten diferentes generaciones en actitud dinámica:

1º- La generación que está en el poder (económico, político, social, cultural, estético, religioso, etc.). En la sociedad corresponde al mundo de los adultos que son quienes van ocupando los espacios de poder y control de la sociedad, como resulta evidente al observar a quienes ocupan los cargos y funciones en las distintas tareas sociales. Esta generación en el poder tiene su particular visión del mundo, configurado en la atmósfera propia de la época ya pasada en que construyeron su visión de la realidad.

2º- La generación que lucha por acceder al poder (o parte de él) y que se “enfrenta” a la que lo sustenta en ese momento. Esta generación corresponde fundamentalmente a los jóvenes, quienes van configurando su visión de mundo, la que por distancia epocal es naturalmente distinta a la de la generación en el poder.

3º- La generación que está en el aprendizaje. Corresponde básicamente a los niños y adolescentes.

Hay también quienes pertenecen a la generación desplazada (ancianos) y a quienes se incorporan primariamente (recién nacidos), los que aparecen marginados de este proceso dialéctico.

Por abstracción es posible “detener” esa dinámica, y en tal caso se puede hablar de un *momento histórico* en el que todos los miembros emplazados en el mismo escenario social pueden ser considerados contemporáneos, es decir, que viven en un mismo tiempo (en cuanto a fechabilidad se refiere). Pero es evidente que esa contemporaneidad no sea homogénea en lo que hace a su temporalidad interna y experiencia vital. Las generaciones más contiguas tratan de ocupar la actividad central de la sociedad de acuerdo con sus particulares visiones e intereses, estableciéndose con las generaciones en el poder una dialéctica en la que se verifica la superación de lo viejo por lo nuevo.

Este proceso de dialéctica generacional tiene significativa importancia desde el punto de vista del progreso social. A través de ésta, la sociedad se renueva, enriquece e incorpora las nuevas concepciones y miradas, permitiendo una dinámica que posibilita la transformación de las condiciones sociales existentes. Por lo mismo es también posible comprender la importancia que tiene para un sistema social o civilización las características que tome la dinámica específica de esta dialéctica en un momento histórico determinado. La eventual ruptura, radicalización o discontinuidad de este proceso tendrá consecuencias que en ningún caso serán menores o irrelevantes. Parece evidente que a partir de esta concepción de la dinámica social se abren interesantes e innovadoras perspectivas para la construcción de un paradigma educativo que rompa los agotados modelos que la educación ha manejado desde el siglo antepasado. El ámbito educacional se convierte en el espacio privilegiado de contacto entre las generaciones y si aceptamos que la dialéctica generacional resulta en el elemento sustantivo de la dinámica histórica y social, comprenderemos la importancia de la adecuada comprensión de esta dinámica por parte de educadores y personas interesadas en el hecho educativo. Resulta sorprendente que hasta ahora las teorías educacionales han prácticamente soslayado un asunto tan relevante.

E. Compromiso explícito por la cultura de la No Violencia

Este es un asunto de gran importancia en nuestra propuesta educativa. Aquí se debe comenzar por denunciar una marcada contradicción que presenta la educación tradicional. Por una parte declama una postura a favor de valores asociados a la paz y a la buena convivencia entre pueblos y naciones; así entonces es posible encontrar en planes y programas de los diferentes países y/o instituciones educativas sendas redacciones retóricas en esa línea; sin embargo, en esos mismos programas se resalta la violencia como metodología históricamente válida para conseguir ciertos fines y en cierta medida se le muestra como aún vigente en su legitimidad. Ello queda muy claro cuando la educación tradicional realiza el relato histórico de los países o naciones, resaltándose de manera desproporcionada el aspecto militar y el uso de la fuerza como el motor central del desarrollo social de un país, nación o sociedad. Este sesgo instala de manera a veces explícita y a veces implícita la noción de la violencia como recurso válido y necesario en el logro de determinados objetivos superiores; esa noción es más evidente en lo relativo al relato histórico que asume la educación, pero en general cruza transversalmente a todo el curriculum.

Para nosotros hoy resulta indispensable superar esta condición en la educación. Proponemos que la educación se manifieste sin ambigüedades respecto de la necesidad de que en el actual momento histórico la violencia ya no puede ser aceptable como modo de convivencia, resolución de conflictos o logro de objetivos. Educar para construir una cultura de no violencia debe ser la principal y más importante finalidad de la educación y todo el sistema escolar y el currículo debe alienarse bajo esa premisa. No se puede permitir la incoherencia entre el discurso y la praxis cotidiana que la escuela actual presenta en su quehacer; el autoritarismo, la discriminación, la falta de respeto, el individualismo exacerbado, deben ser desterrados definitivamente de la cultura escolar ya que son expresión de un modo de vida que queremos superar. Nuestra idea de educación se plantea categóricamente y sin ambigüedad alguna por el desarrollo de una cultura de la no violencia, único camino válido para superar la actual crisis humana y social que se vive en todas las latitudes. Se trata de aplicar los valores de respeto, no discriminación, libertad de ideas y creencias, colaboración, sentido de comunidad, etc. en la convivencia diaria.

Acá apelamos a la aplicación de la llamada “regla de oro”, que es el principio de *tratar a los demás como se quiere ser tratado.* Este principio debería ser el ente rector de las relaciones cotidianas en la práctica educativa. Es claro que su valoración y aplicación generaría un sistema de relaciones muy acorde con la cultura de la No Violencia que propiciamos. (Para profundizar el abordaje de la Regla de Oro y su utilización en la escuela recomendamos el libro de Mirian Barberena.)

Pero en realidad vamos más allá de una simple aspiración respecto al tema. Planteamos que el ser humano está llegando a un punto de evolución que está abriendo la posibilidad de autogenerarse una nueva condición en donde el rechazo a la violencia ya no sea simplemente intelectual o emotivo, sino que responda a un rechazo visceral, de carácter fisiológico y por tanto implique un salto en su desarrollo evolutivo. Por la relevancia central de este tema, lo trataremos con mayor profundidad más adelante.

1. Silo. “Humanizar la Tierra” en Obras Completas, volumen I. Plaza y Valdés. 2002. Buenos Aires, pp. 102103. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ergas, Dario. “La mirada del sentido”. Catalonia. Santiago de Chile, 2006. Pág. 33. [↑](#footnote-ref-2)
3. Mucha sabiduría encontramos en la frase de la Divina Comedia que dice: “Loco es quien espera que nuestra razón pueda recorrer el infinito camino”. (Dante Alighieri, La Divina Comedia, “purgatorio”, pp. 34-35.) [↑](#footnote-ref-3)
4. Silo. Conferencia “La crisis de civilización y el humanismo” en Obras Completas, volumen I. Plaza y Valdés. 2004. Buenos Aires, pág. 871. [↑](#footnote-ref-4)
5. Ibid. Pág. 869. [↑](#footnote-ref-5)
6. La corriente de pensamiento del Humanismo Universalista es la expresión más contemporánea de tipo humanista. Una de sus diferencias con el Humanismo Histórico radica en su carácter universalista y no sólo occidental como éste, por cuanto se nutre de fuentes de diversas culturas. Como ya hemos visto, su principal referente es el pensador argentino Mario Rodríguez Cobos, conocido literariamente como Silo. Algunos otros autores que se encuadran dentro de esta corriente son el escritor italiano Salvatore Pulledda, los Cientistas Sociales rusos Semeonov y Koval, el ingeniero y académico español Montero de Burgos, el economista Guillermo Sullings, el antropólogo peruano Javier Zorrilla, el lingüista argentino Luis Amman. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ley universal entendida como tendencia general de las estructuras vitales, de la sociedad y la conciencia. En el caso de la sociedad, esta tendencia se expresa en la dialéctica generacional, según la cual terminan primando las generaciones que emergen; en la conciencia se expresa en la dialéctica temporal en la que prima el tiempo futuro; en la historia se expresa como la superación de los momentos actuales por otros más complejos que avanzan hacia un futuro irreversible. Es en la desestructuración de cualquier sistema donde se verifica la superación de lo viejo por lo nuevo. Sin embargo, los elementos más progresivos de la etapa anterior se incorporan al nuevo paso evolutivo desechándose los elementos que no se adaptan al cambio de situación. [↑](#footnote-ref-7)
8. Nos parece que tiene interés reproducir textual la nota que al respecto hace Silo en “Contribuciones al Pensamiento”. “Cómo ha sido posible que semejante concepción haya pasado casi inadvertida para el mundo de la historiología es uno de esos grandes misterios, o más bien tragedias, que se explican por la acción de antepredicativos epocales presionando en el ambiente cultural. En la época del predominio ideológico alemán, francés y anglosajón, el pensamiento de Ortega fue asociado a una España que, a diferencia de hoy, marchaba a contramano del proceso histórico. Para colmo de males, algunos de sus comentaristas hicieron de aquella obra fecunda, una exégesis pequeña e interesada. Desde otro ángulo, Ortega pagó caro el esfuerzo de traducir a lenguaje accesible, casi periodístico, importantes temas de filosofía. Esto jamás le fue perdonado por los mandarines de la pedantería académica de las últimas décadas”. [↑](#footnote-ref-8)
9. Silo. “Contribuciones al pensamiento”. Editorial Planeta. Santiago de Chile, 1990, pág. 47. [↑](#footnote-ref-9)
10. Toda situación social se encuentra en un determinado momento histórico en el que coexisten diversas generaciones. Un momento histórico se diferencia de otro cuando aparece una generación de ruptura que disputa el poder a la que lo detenta. Dada esa ruptura, se encuentran condiciones para procesar una etapa de mayor amplitud o para que la simple mecánica de la dialéctica generacional se continúe. [↑](#footnote-ref-10)