

P. Andrés Rosa Summa: la enseñanza de la filosofía como subjetivación a mediados del siglo XX¹

Diego Fernando Camelo Perdomo²

En homenaje a los maestros de filosofía de Neiva

Resumen

Este trabajo busca demostrar que a mediados del siglo XX en Colombia existió un dispositivo de escolaridad del que hizo parte la labor pedagógica del sacerdote Andrés Rosa Summa en relación con la enseñanza de la filosofía. Dicha labor se situó dentro de una coyuntura política y social que fue impulsada por la promulgación de una serie de normatividades estatales que se presentaron como cánones epistémicos y la emergencia de discursos eclesiásticos que obligaron a los textos de enseñanza a integrarse en una tecnología de poder pastoral



-
- 1 Expreso un sincero agradecimiento a los académicos Reynel Salas y Ananías Osorio, miembros de la Academia Huilense de Historia, quienes me hicieron llegar sugerentes observaciones en torno a algunos aspectos en la contextualización de este documento, lo cual me incentivó a presentar una especie de “nota aclaratoria”, para efectos comprensivos del alcance conceptual y metodológico desarrollados en este trabajo.
 - 2 Nació en Neiva (Huila). Realizó estudios de Filosofía en el Seminario Mayor de San Esteban (Rivera, 2007). Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás (Bogotá, 2015). Maestrante en Filosofía Contemporánea en la Universidad San Buenaventura (Bogotá). Dentro de sus publicaciones se encuentran “El sentido del lenguaje y el lenguaje del sentido: el lenguaje como problema filosófico a la luz del Tractatus de Wittgenstein” (2014); Pueblo como categoría filosófica en el pensamiento de Enrique Dussel (2016); Movimientos sociales y la praxis de liberación en Colombia: Inmediaciones a la luz del pensamiento de Enrique Dussel” (2017); Enrique Dussel y el Mito de la Modernidad (2017). Líneas de investigación: Filosofía latinoamericana, Filosofía de la Liberación (Enrique Dussel); Estructuralismo (Michel Foucault); Didáctica de la Filosofía; Estudios Sociales. E-mail: difecape@hotmail.com

que consistía en el cuidado de la conducta de los estudiantes, esto es, la subjetivación.

Palabras clave: *Andrés Rosa Summa, enseñanza de la filosofía, filosofía, poder pastoral, subjetivación.*

Introducción

De entrada se advierte que el siguiente trabajo pudiera ser estimado de índole filosófica, en el que se pretende usar algunas de las herramientas conceptuales propuestas por el pensador francés Michel Foucault, cuya implementación no permite que el análisis formulado en éste se centre en un sujeto particular al cual se hace una evidente alusión. Por ello, este trabajo no se enmarca en una reseña biográfica ni bibliográfica de alguien en particular, en este caso del padre Andrés Rosa. Sino que, a contrapelo de esto, se trata de analizar las relaciones entre la práctica de la enseñanza de la filosofía y los discursos pedagógicos, didácticos y normativos presentes a mediados del siglo XX, sobre todo en la propuesta didáctica de la obra del padre Rosa Summa que determinaron la emergencia de un propósito de control de la conducta de los estudiantes de bachillerato de educación media. Dicho de otro modo, la enseñanza de la filosofía a nivel medio sirvió como una estrategia de poder que operaba como control de las conductas de los estudiantes. A este control de la conducta es lo que denominaré como *subjetivación*.

De ahí que la historia de la enseñanza de la filosofía en Colombia, de la cual hace parte la obra del salesiano Andrés Rosa Summa, es apenas una grilla por la que pasa la emergencia mencionada con anterioridad. Para ser respetuosos del abordaje metodológico planteado desde el corpus foucaultiano, el uso del archivo en estos ejercicios es indispensable, pues es en el archivo donde los acontecimientos comportan las condiciones de posibilidad de los enunciados que regulan lo que se ha dicho sobre algo. Es por esto que la contextualización no se efectúa en orden a la historia, sino que nos servimos de ella para analizar el modo en que se ejerce el poder dentro de un dispositivo determinado, en este caso, el dispositivo de escolaridad.

El presbítero Andrés Rosa Summa, nació el 16 de octubre de 1918 en Avigliano, un pequeño pueblo situado en la región de Basilicata, en la provincia de Potenza al sur-oriental de Italia. En el ambiente familiar cultivó la pasión por la música. Tras terminar su bachillerato en el colegio salesiano de Foglio y motivado por la vocación sacerdotal, fue enviado a Colombia con el fin de terminar su noviciado. Años más tarde, recibió la orden sacerdotal en 1939. Luego de desempeñarse en diversos cargos directivos en colegios e institutos, hizo su arribo a la ciudad de Neiva para hacer parte de la comunidad educativa del Colegio San Medardo. Fue en este contexto donde tuvo espacio para la composición de himnos, dentro de los cuales se destaca el himno al municipio de Neiva y la escritura de textos escolares sobre filosofía. Dentro de sus obras en la esfera musical se destaca *Esencia, estilo y presencia del rajaleña* (1964), artículo publicado en: *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Vol. 19, pp. 510-542. Además de los textos que serán mencionados y referenciados en este artículo. Andrés Rosa Summa falleció en Neiva el 10 de noviembre de 2003 a la edad de 93 años.

Este artículo tiene como objetivo señalar que el aporte del sacerdote salesiano Andrés Rosa Summa obedeció a un requerimiento coyuntural por el que estaba atravesando la enseñanza de la filosofía durante la segunda mitad del siglo XX, concretamente entre las décadas de los sesenta y setenta, época en la que se establece el conjunto de normas que regularían la enseñanza de la filosofía a escala nacional. Su contribución en materia de didáctica de la filosofía para la educación media favoreció a la conformación y operación de una tecnología de poder pastoral que se encuentra articulada dentro del dispositivo de escolaridad conformado por prácticas pedagógicas, discursos didácticos, y técnicas de subjetivación a través de la enseñanza.

La racionalidad de este dispositivo consistió en el propósito de lograr el control de la conducta de los sujetos por medio de la enseñanza de la filosofía. En otras palabras, la enseñanza de la filosofía operó durante la segunda mitad del siglo XX como una práctica de individuación dentro de una tecnología de poder pastoral. Haciendo uso de algunos presupuestos epistemológicos del filósofo francés Michel Foucault, como *tecnología de poder, poder pastoral, dispositivos, normalización*

y *subjetivación*, y para efectos de alcanzar el objetivo de este trabajo, se argumentará que la didáctica de la filosofía se adentrará en un proceso de normalización al ser expedidas una serie de decretos y resoluciones que regularon de algún modo tanto el contenido como la condición en que se debía enseñar la filosofía en Colombia. A esto se le llamará *didacticalización del saber*, es decir, el proceso en el cual la didáctica de la filosofía, entre otras áreas del saber, se ven sujetas en una red de normalización por parte del Estado en estrecha conexión con la Iglesia, mediante la implementación de decretos y resoluciones ministeriales.

A pesar de que fueron expedidas algunas disposiciones que regularon la enseñanza de la filosofía, la incidencia de la doctrina



P. Andrés Rosa Summa

cristiana se mantuvo vigente y dinámica durante este proceso. Evidencia de ello es que en las obras del padre Andrés Rosa se sobrepone el magisterio eclesiástico como carta de navegación o regla de normalización en el contenido curricular. En esta dirección, se mostrará que la defensa de la doctrina cristiana hará parte de la estrategia didáctica del padre Rosa. Un prueba que avala esta tesis es la exposición de una crítica no muy sólida por parte del padre Rosa al existencialismo desarrollado por Jean Paul Sartre. Por último, sea esta la oportunidad de expresar clara y abiertamente que este artículo ha sido escrito en reconocimiento de todos los profesores de Filosofía de la ciudad de Neiva y del Departamento del Huila.

Didacticalización del saber

La llegada de la década de los sesenta trajo consigo una avalancha de cambios y transformaciones a nivel educativo. Eran los tiempos en que el país era presidido por Alberto Lleras Camargo. La sonada del movimiento estudiantil retumbó tras las continuas represiones de la dictadura de Rojas, dando como resultado la creación en 1960 de la F.U.N. (Fundación Universitaria Nacional). De este modo, el movimiento estudiantil comenzaría un proceso de radicalización y politización (Helg, 1989, pág. 140). A finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta, siendo presidente Alberto Lleras Camargo³ por segunda vez, la dinámica en lo concerniente a la didáctica de la filosofía en el país estuvo muy activa, tanto desde la normatividad como desde las prácticas mismas de enseñanza. Sin embargo, no fue sólo la didáctica de la filosofía, sino que la educación en general requería nuevas apuestas. La razón principal de esta “transformación” es que el gobierno se proponía realizar una reingeniería en la propuesta educativa que englobaba desde cobertura estudiantil hasta tipos de bachilleratos ofrecidos.

Así las cosas, la normatividad en aquel entonces empieza con el decreto 45 de 1962 en el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media y se determinan los planes de estudio para el bachillerato, fijándose calendarios y normas a evaluar. Es en este decreto donde se establece el tiempo de seis años como lapso para realizar los estudios correspondientes al bachillerato. La enseñanza de la filosofía contará con una intensidad anual de 90 horas en primer ciclo, correspondiente a quinto de bachillerato, y 120 horas anuales en el segundo ciclo, es decir, sexto de bachillerato. En este mismo año se decreta bajo el documento N° 2117 de 1 de Agosto el plan de

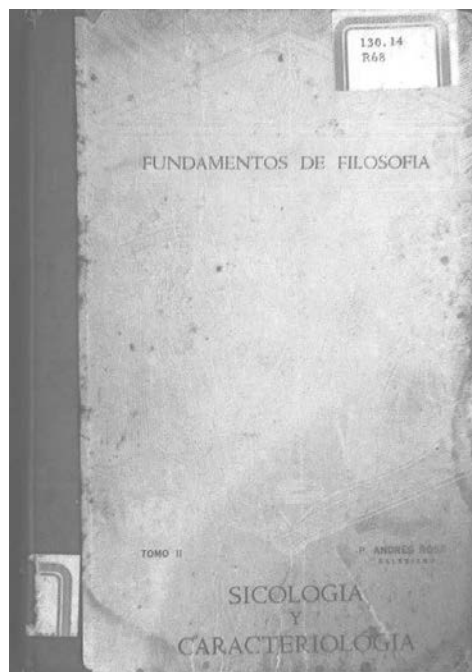
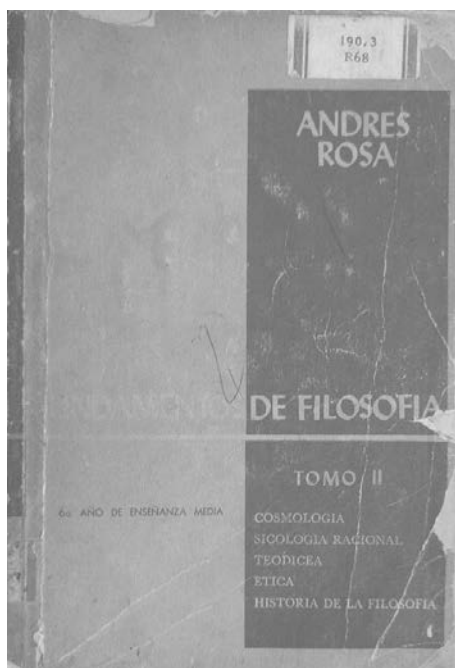
3 A mediados de la década de los cincuenta, los expresidentes Laureano Gómez y Alberto Lleras llegan a conformar una coalición bipartidista para hacerle frente a la dictadura del General Rojas Pinilla. La política educativa de este acuerdo, conocido comúnmente como Frente Nacional, hizo que las universidades se transformaran en centros de investigación y cualificación para la clase dirigente y algunos colegios estarían enfocados a la formación técnica; esto con el fin de robustecer la agenda económica en el país. La educación encaminada a promover “Bachilleres técnicos” evidencia una suerte de prácticas subjetivación donde los colegios y universidades tienen la misión de producir sujetos productores, aspecto clave para una sociedad de control. En otros términos, la educación a mediados del siglo XX producía sujetos para el mercado laboral, y no así, para el pensamiento crítico.

estudios del bachillerato técnico comercial, el cual -a pesar de tener un enfoque tecnificado e industrializado-, no por ello pierde su razón humanista, ya que aún ahí se encontraría la enseñanza de la filosofía con la misma intensidad horaria anual.

Un año más tarde, el Ministerio de Educación Nacional publica un documento llamado *Programas analíticos de estudios sociales y filosofía. Para el primero y segundo ciclo de Educación media (1963)*. Dicho documento sintetiza en seis objetivos lo que la enseñanza de la filosofía debería alcanzar en la segunda mitad del siglo XX. En esta propuesta el estudiante es ubicado como el centro del proceso de enseñanza apartándolo de su posición *pasiva* en tanto que era un simple receptor de ideas, y situándolo en una posición activa en cuanto a la dinámica misma del pensar creativo. Estos objetivos planteados para la década del sesenta demuestran que hubo una gran preocupación por parte de la educación en materia de filosofía, orientada a que el estudiante “reflexione y adquiera sólidos criterios con los que debe actuar y juzgar la vida” (M.E.N., 1963, pág. 121)⁴.

Cabe anotar que durante la década de los sesenta hubo un manejo de textos didácticos de filosofía que daban luces sobre la apropiación del canon epistémico mediante el cual se normalizó dicha enseñanza. En el año de 1961, el M.E.N. aprobó mediante el Boletín Oficial N° 59 del 24 de julio la obra de bachillerato superior de E. Benlloch Ibarra y C. Tejedor Campomanes: “Filosofía 6° año”. En ella, los autores expresan que dicho texto estará enfocado a enseñar tres saberes principales:

4 Para el quinto de bachillerato las disposiciones en cuanto los discursos de saber se encontraban divididos por dos grupos: la sicología experimental, la cual influenciada por la psicoanálisis y las nuevas tendencias conductistas, determinaban el cuerpo temático. El segundo grupo estaba la Filosofía propiamente conformada por tres subtemas, a saber: la introducción a la filosofía en el que la discusión sobre la fe y la ciencia estaba floreciendo. Segundo, la introducción a la lógica, por supuesto de tinte aristotélico, y tercero, la metafísica general de igual talante que la lógica. Por otro lado se encontraba el sexto de bachillerato dividido también en dos partes: primero, la Metafísica especial conformada por cosmología, somatología, biología, sicología, teodicea, naturaleza del alma. Segundo, la Ética, conformada por la ética general y ética especial. Y por último un apartado de los principales sistemas filosóficos. Este sería como el “canon epistémico” sobre el cual los textos de filosofía se deberían basar en su contenido (M.E.N., 1963, págs. 122-123).



La filosofía te enseñará a pensar. Por ello te hará más personal, más dueño de ti mismo y hasta más hombre. [...] Además te enseñará a juzgar las cosas. Porque te facilitará criterios sobre los principales problemas y te ayudará a juzgar con certeza a los hombres. [...] Finalmente, te capacitará para leer las obras de los pensadores (Benlloch & Tejedor, 1964, pág. 3).

En 1967 el sacerdote Andrés Rosa presentó su obra en dos tomos titulada *Fundamentos de Filosofía*; el tomo I para quinto y tomo II para sexto de bachillerato, en la cual acoge las exigencias del Decreto N° 45 de 1962. En ella se muestra que aún se mantiene la tendencia de que en quinto grado se estudie la cosmología, la sicología y la epistemología. En el prólogo, realizado por Eduardo Luque Ángel, ex profesor universitario de la ciudad de Neiva, se evidencia una explicación influida por la doctrina católica, como si el texto mismo fuera un manual de instrucción cristiana, más que un instrumento de robustecimiento intelectual. Así elogiaba Luque la labor pedagógica del referenciado sacerdote:

Con este admirable y completo tratado de filosofía el alumno tendrá una maravillosa síntesis del pensamiento filosófico universal y derrotero seguro en sus lucubraciones, que lo llevarán a conocer los sólidos fundamentos de la filosofía cristiana, tan necesarios en la formación intelectual y moral de todo hombre; y el profesor encontrará el mejor auxiliar para la enseñanza de la materia, ya que por todos los aspectos resulta ser un excelente y completo texto de estudio (Luque, 1967, pág. 5).

Para el padre Rosa los textos deben ofrecer un nivel óptimo de funcionalidad para los estudiantes de bachillerato, lo cual se lograría siguiendo los programas oficiales y así cultivaría la esperanza de que el aprendizaje fuera más eficiente alimentado también por la pretensión de “ofrecer a la consideración del estudiante las inquietudes fundamentales de la filosofía” (Rosa S., 1961, p. 5).

Poder pastoral y filosofía

La influencia tanto de León XIII como de Pío XII en el magisterio de la iglesia contribuyó significativamente a la consolidación de una tecnología de poder pastoral cuya racionalidad determinaba las conductas y los saberes de los sujetos que interactuaban en el dispositivo de la escolaridad a mediados del siglo XX en el país, dando lugar a que la imperante actualización de la filosofía tomista fuera catalogada como la base de la enseñanza de este saber. Sobre este aspecto, habría también que resaltar la incidencia concurrente de los efectos producidos por el Concilio Vaticano II⁵ convocado a principios

5 El Concilio Vaticano II se proyectó para responder a las demandas de la II post-guerra mundial, la guerra fría, la caída del bloque soviético, cuyo panorama global requería de lo que el mismo Papa convocante denominó como *aggiornamento*, un airearse, un refrescarse: “Quiero abrir las ventanas de la Iglesia para que podamos ver hacia afuera y los fieles puedan ver hacia el interior” (Citado por Ceballos, 2016, p. 92). Dicho esto, el Vaticano II fraguó la ruta de transición de lo que sería el paso de una iglesia ensimismada a una comunidad moderna que no sólo se limitó a los aspectos doctrinales, sino también a la apertura de acontecimientos de envergadura mundial, argumento principal para entender por qué este evento eclesástico tuvo tanto impacto en el espectro político y socio-cultural del momento. No obstante, este proyecto se propuso estar en apertura a la sincronía del mundo, sin negociar sus prácticas de subjetivación.

de la década de los sesenta por el papa Juan XXIII y culminado en 1965 por el pontífice Pablo VI.

Dentro del conjunto de sus legajos, entre constituciones, decretos y declaraciones, se encuentra el documento conciliar *Gravissimum Educationis Momentum*⁶ en el que se especifican los alcances conceptuales sobre educación propuestos por la iglesia. El Concilio Vaticano II reafirma la tesis de la iglesia como mediadora. Visto de este modo, la mediación de la iglesia pareciera legitimarse mediante la injerencia sobre asuntos en los que se ejerza cierto tipo de control, en este caso, la educación. Impulsada por retóricas salvíficas, la iglesia se servirá de la educación como derecho para garantizar la vida espiritual de su feligresía.

Es decir que la educación, según este documento, propende por un desarrollo armónico y óptimo de los ámbitos físicos, intelectuales, morales, religiosos y sociales de la persona. Este desarrollo, llevado a cabo en la familia, se extiende en la escuela, ya sea católica o no católica, donde los maestros trabajan por que ese desarrollo se ajuste a los modelos culturales de los pueblos y preparen a los estudiantes para un verdadero compromiso social y la construcción de un mundo con criterios evangélicos (Ceballos, 2016, p. 108). La función mediadora de la iglesia en la educación consistirá en la conducción del actuar de quienes hacen parte de la escuela.

Por lo menos, así también lo deja entrever Vargas Motta, quien en su Proemio al II tomo de la obra del padre Rosa mencionada renglones atrás, expresa lo siguiente:

[El] curso de filosofía del Padre Andrés Rosa, espíritu de selección que ha querido dar Colombia no solo el invaluable aporte de su exquisita sensibilidad artística sino el fruto de su bien organizada inteligencia en una obra que será una extraordinaria *ayuda a nuestros jóvenes estudiantes como guía espiritual*⁷ en esta época de vacilaciones ideológicas y de claudicaciones ante teorías ajenas a nuestra tradición católica y democrática (Vargas, 1961, p. 6).

6 Traducción del latín: *La importancia fundamental de la Educación*.

7 El resaltado es mío.

Aun cuando la intensión sea más por Vargas Motta que por el mismo sacerdote salesiano, no se desconoce que existe una tenue pretensión de conducir o *guiar* la conducta de los estudiantes so pretexto de garantizarles “el descubrimiento de la Eterna Verdad” (Vargas, 1961, p. 7). En esta dirección, la influencia de la doctrina eclesiástica o el hecho de que sean algunos religiosos, como el caso del padre Rosa, no basta para que sea entendida esta didáctica como muestra de poder pastoral, sino que lo es debido a que estos textos y las prácticas didácticas que ellos sugieren son los que la constituyen como técnica de individuación. Esta es la razón por la que el poder pastoral ejercido a través de la didáctica de la filosofía se dirige específicamente a los estudiantes en tanto individuos y no a las instituciones en cuanto territorios.

Con el ánimo de ir facilitando la comprensión del marco conceptual desarrollado en este texto, se entenderá como *poder pastoral* aquel conjunto de *técnicas de gobierno de la conducta individual* establecidas por el cristianismo. Esta definición ha sido ampliamente analizada por el filósofo francés Michel Foucault en sus cursos durante los años 1977-1978. No obstante, cabe realizar una serie de aclaraciones frente a lo que Foucault piensa sobre el acto de gobernar a los individuos. El pensador francés no cree que gobernar sea una concepción explícitamente griega, pues ellos ejercían la práctica de gobierno sobre la polis, es decir sobre el conjunto, sobre la institucionalidad de los individuos. Esto explica el por qué los griegos velaban más por el deseo de gobernar las ciudades y no directamente a los individuos. Segundo, el gobierno de los hombres es una práctica que individualiza al mismo hombre. Aquí Foucault insinúa que el origen de este poder se debe remontar “en un Oriente pre-cristiano y luego en el Oriente cristiano” (Foucault, 2006, pág. 151), de donde emerge lo que se conoce como un poder de tipo pastoral. Esta idea demuestra la clara influencia de la mentalidad semita, Oriente medio, en la que la alegoría del rebaño, el pastor, el redil, la grey, etc., hacen parte de su filosofía.

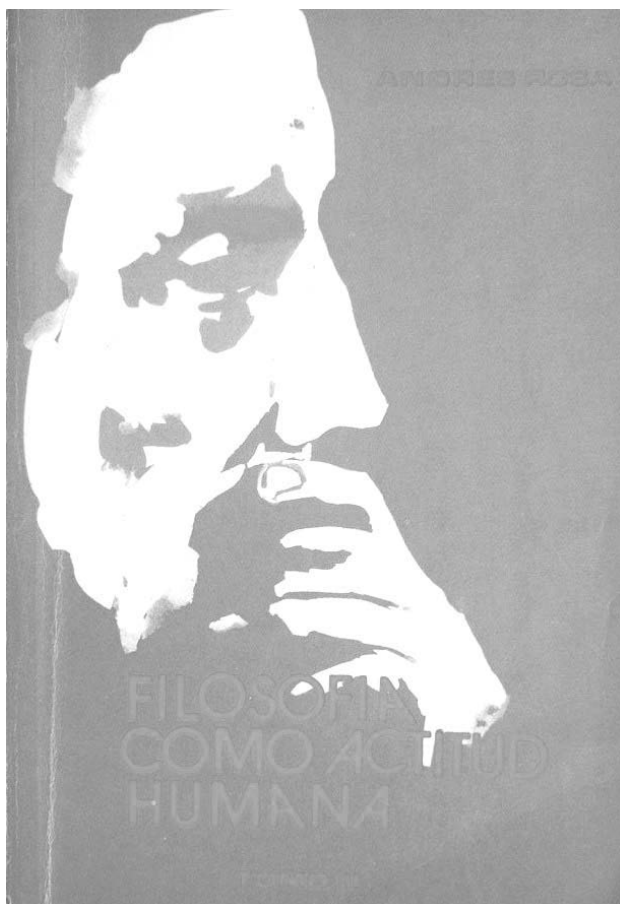
En la figura del pastor se subjetiviza la práctica del gobierno de los individuos al momento de ejercer su poder, el cual adquiere una connotación de cuidado y no de dominio: “el poder pastoral es un

poder de cuidados. Cuida el rebaño, cuida a los individuos del rebaño, vela porque sus ovejas no sufran” (Foucault, 2006, pág. 156). Un claro testimonio de esto se encuentra en la Biblia cristiana en la que el problema del pastado traza un trayecto casi que evolutivo de su significado que se había gestado ya desde el Antiguo Testamento y cuyo meollo racional giró en torno a la alianza entre Dios y el pueblo de Israel y que siglos más tarde sería renovada en la persona de Jesús como mesías (Vélez, 2000, pág. 27).

Hecha esta breve aclaración conceptual sobre lo que se entiende como poder pastoral, se agregará que es el cuidado de la conducta lo que preocupa al poder pastoral que, si bien es cierto se inspira en el cristianismo, no se limita ni ideológica, ni institucionalmente al ámbito eclesial. El poder pastoral pretende implementar técnicas de gobierno que individualicen al sujeto en procura del cuidado de su conducta y así poder garantizar una suerte de bienestar para la población. En este sentido, el hecho de que la iglesia interfiera en aspectos como la educación y más concretamente en la enseñanza de la filosofía, entre otros saberes, no es garantía de que se le pueda llamar a esto presencia de *poder pastoral*, pues éste no es tal por ser eclesial sino por ejercer un control sobre la conducta de los individuos.

Ahora bien, el interés de las obras didácticas de filosofía como las realizadas por el padre Rosa podría interpretarse como un acople a los requerimientos normalizadores del gobierno colombiano en términos de educación y currículo.

Ya se había afirmado líneas atrás que la consolidación de la tecnología del poder pastoral contó con la contribución del magisterio eclesiástico representado por la incidencia de la encíclica *Aeterni Patris*, publicada bajo el pontificado de León XIII durante la segunda mitad del siglo XIX, en la que se especifica la doctrina tomista “como norma que debe seguirse en el estudio de la filosofía en todas las escuelas católicas, por eso el sabio autor de este tratado de enseñanza se inspira en la referida doctrina” (Luque, 1967, p. 5). Dicho esto, la doctrina cristiana inspirada en el tomismo aristotélico será el vértice sobre el que se edifique la propuesta curricular de la enseñanza de la filosofía a mediados del siglo XX en calidad de norma que controle la disposición del saber.



La acción de *guiar espiritualmente* a los estudiantes a través de la enseñanza de la filosofía será la racionalidad que nutre esta tecnología del poder pastoral. Es por esto que uno de los objetivos de la obra del padre Rosas es establecer puntos convergentes que hagan posible “cotejar los datos de la investigación filosófica con los de la Revelación cristiana” (Mecca, 1977, p. 7). Sin embargo, esto ocurre debido a la promulgación de un nuevo decreto que regiría la enseñanza de la filosofía, puesto que las obras *Fundamentos de Filosofía* habían sido escritas según lo dispuesto por el decreto N° 45 de 1962. En 1974 el Ministerio de Educación expide el decreto 080 y al año siguiente publica la Resolución N° 277, con los cuales establece los criterios tanto curriculares como pedagógicos para la enseñanza de la filosofía, entre otros programas de la educación media.

Filosofía y actitud

En 1977 el padre Rosa publica un nuevo texto de enseñanza de filosofía titulado *Filosofía como actitud humana*, dividida en dos tomos, uno para cada grado respectivamente. Este programa estaba conformado por tres preguntas sobre las cuales se estructuran las unidades temáticas: ¿Qué es el hombre?, ¿Cómo conoce el hombre? y ¿Dónde está el hombre? Es de notoria singularidad que en esta obra, el padre Rosa exponga una suerte de postura – si se quiere usar este término- filosófica frente a la enseñanza misma de este saber. En su prólogo, presenta a modo de cuento lo que entiende o lo que sería para él la filosofía. Debido a la carga semántica que tiene el texto, nos permitiremos citar textualmente con algunos saltos voluntarios:

Rascar y filosofar no es sino empezar. Dos estudiantes, dos actitudes.

- ¿La filosofía? Esa es mi materia. Antes faltan yucas en el mercado que yo dejar de estudiarla.
- ¿La filosofía? ¡quién inventaría “eso”!
- Si esta disciplina le produce alergia con picazon no se rasque, no sea que de pronto empiece a filosofar. [...] Un día se suscitó en clase este diálogo:
- Está visto que la filosofía no le entra. ¿Se puede saber porqué?
- Francamente no me gusta “eso”.

Lo felicito. Por fin encontré un alumno que no quiere ser filósofo. Sin embargo, usted acaba de demostrar que la filosofía es, entre muchas cosas, pensamiento y expresión, porque pensó lo que iba a decir y lo expuso correctamente (Rosa S., 1977, p. 9).

¿Cuál es la razón por la que el padre Rosa pretende darle al quehacer filosófico una impronta de “actitud humana”, algo así como “un asunto personal”? Quizá como educador, era conciente de los retos que exigía la enseñanza de la filosofía sobre todo por la presencia doctrinal del cristianismo en las lecciones. La vieja noción escolástica *philosophie anchila theologie* se mantubo y se actualizó

por el padre Rosa. Su marcado interés porque se conserve la integridad de la doctrina cristiana católica trasciende a los umbrales curriculares convirtiendo sus textos en compendios canónicos de un saber que aspira salvaguardar en el discurso cristiano. Expresa abierta y claramente su rechazo a aquellas corrientes y movimientos filosóficos que denotan cierto ateísmo⁸. De hecho, la definición de filosofía que profesa el padre Rosa y que se encuentra consignada en sus manuales, ausente de cualquier referencia bibliográfica, permite inferir que mantiene una influencia tomista-aristotélica al sostener que la filosofía “es la ciencia que estudia todas las cosas de una manera universal, averiguando de dónde vienen (sus causas) y para qué sirven (finalidad)” (Rosa S., 1977, p.17).

Considerando lo anterior, no es extraño que el padre Rosa haya formulado una crítica al existencialismo⁹ en la que realiza una valoración de dicha escuela y señala algunos quiebres que, a su juicio, no cuentan con unos postulados muy bien definidos. A continuación se expondrán brevemente algunos de los aspectos analizados por el sacerdote salesiano respecto al existencialismo¹⁰. Como primera medida, la relación esencia y existencia, de la cual el padre Rosa

8 Ante la indagación acerca de cuál es la razón por la que el padre Rosa adopta una actitud un tanto preventiva, hemos descubierto que ello obedeció a una práctica propia del sistema educativo establecido por los salesianos, sobre todo en España, lugar que funcionó como laboratorio para poner en marcha sus iniciativas pedagógicas. El *Sistema preventivo de Don Bosco*, como era dominado este proyecto educativo, versaba alrededor de la idea sobre una educación técnico-académica. Esta práctica estaría inspirada en el aprendizaje de escritos y biografías de fundadores, reglamentos generales, documentos de congregaciones, etc. Pero fueron los salesianos italianos los considerados como los legítimos intérpretes y comentaristas de las enseñanzas del fundador. El adjetivo de *preventivo* fue acuñado por el mismo Don Bosco, para quién prevenir iba más allá que la represión, propia en los ambientes escolares de esta centuria. En este sentido, para lo salesianos prevenir implica vigilar al estudiante al punto que actúe sin ser vigilado (Dalgado, 1994, pp. 584-586).

9 Si bien esta crítica hizo parte del tomo II de la obra *Fundamentos de Filosofía* en sus diferentes ediciones, con anterioridad fue publicada en 1959 en la *Revista Huila* N° 13, versión que se tendrá en cuenta en este trabajo.

10 Para el existencialismo, los totalitarismos, las guerras, entre otras acciones bélicas produjeron un proceso en que el sujeto se despersonaliza, es decir, pierde su identidad diluyéndose en una masa fácil de manipular. En este sentido, la educación manejada por la iglesia sería un instrumento de control y, por tanto, dios se convertiría en un enunciado bajo el cual se legitimaría dicha regulación. De ahí el ateísmo profesado por los existencialistas, acerca del cual debe *prevenir* la escuela custodiada por regímenes de verdad pastorales.

entiende que el existencialismo rechaza el hecho que una cosa *sea* sin que al mismo tiempo exista, ya que si se afirma que algo es no refleja su esencia, sino su existencia. Contrario a esto, el padre Rosa contrapone diciendo que *ser* indica, en efecto, esencia y *existir* significa existencia. Argumenta que el *ser* de una cosa es universal y abstracto y el *existir* es particular y concreto. Por ello, según el sacerdote, una cosa puede ser sin existir. Es más, afirma que “para un existencialista ser y existir son sinónimos” (Rosa S., 1959, p. 9).

Sin conocer los motivos que llevaron al sacerdote salesiano a incurrir en esta falacia, es evidente que es una afirmación ligera, ausente de una argumentación sólida. Al decir esto, invierte completamente el sentido de lo expuesto por la escuela existencialista, en particular, los postulados de Jean Paul Sartre, para quien la existencia precede a la esencia, esto significa que el hombre no posee una naturaleza (esencia) determinada, pues de ser así habría la necesidad de pensar en algo o alguien que lo hiciera (dios). De este modo la existencia opera en función a esa determinación mediante el ejercicio de su voluntad (decisión). El hombre es en la medida que decide, por tanto, es la voluntad el modo en que se existe y por ende, se es.

Refuta también el sacerdote italiano el concepto de Humanismo, el cual, según el presbítero salesiano, se refiere al cultivo de las facultades y habilidades humanas. No obstante, en perspectiva existencialista no se entiende así, pues este hace alusión al culto del hombre hacia el mismo hombre pero en términos materiales, queriendo insinuar la clara anulación de lo espiritual. El padre Rosa afirma que un humanismo sin persona humana representa una contradicción, “por cuanto el hombre es un compuesto inteligente que consta de espíritu y materia” (Rosa S., 1959, p. 10). Nótese la definición tomista del hombre, manteniendo aún la noción hilemórfica de Aristóteles.

En cuanto a la tendencia existencialista que pululaba en diferentes escenarios sociales, el padre Rosa no escatima esfuerzos en sentenciar y condenar este estilo de pensamiento como manifestación con ausencia de sentido. Antes bien, explica el sacerdote, “sólo se dan cuenta de que tienen la mente tupida de cansancio, de ansias de *aparecer distinto*, de deseos de *diversiones originales*, de un pretexto

de doctrinas nuevas e innegables, de un disfraz de normalidad y jolgorios improvisados, de un revestir de sensatez horas y horas de actividades locas. [...] Esto no es existencialismo, es sencillamente falta de educación” (Rosa S., 1959, p.10).

No menos contundente es la postura del sacerdote salesiano en lo referente a la libertad en perspectiva existencialista, debido a la autodeterminación del hombre a través de sus acciones. Existir, según lo explica Rosa, es el resultado de la libertad. Pero el salesiano entiende la libertad como ausencia de ley para advertir que de ser entendida así, esta libertad lo único a lo que conlleva es a un libertinaje, es decir a un abuso de ella, por lo que sería contraria a la idea de controlar la conducta, técnica de individuación propia del cristianismo.

Como se ha mostrado, la postura del italiano manifiesta una verticalidad de cara al existencialismo.¹¹ Sin embargo, llega a un instante en el que no desconoce los méritos de éste, al punto que afirma que sería una injusticia desconocerlos. Por ello, llama profundamente la atención que el padre Rosa se preguntara acerca de la posibilidad de un existencialismo cristiano. Pero su estrategia argumentativa es un tanto sesgada. A mediados del siglo XX, Pio XII condena al existencialismo como falso al negar a Dios y rechazar el razonamiento metafísico. Partiendo del magisterio eclesiástico, concluye que un existencialismo que esté basado en la recta razón y admita a Dios como fin último de la existencia no es falso (Rosa S., 1959, p. 11).

11 Muchas de estas críticas formuladas por el padre Rosa, pueden ser analizadas a modo de respuesta con la lectura del texto de J. Sartre *El Existencialismo es un humanismo*, algunas de las cuales se citaran a continuación: “Y del lado cristiano, se nos reprocha que negamos la realidad y la seriedad de las empresas humanas, puesto que si suprimimos los mandamientos de Dios y los valores inscritos en la eternidad, no queda más que la estricta gratuidad, pudiendo cada uno hacer lo que quiere y siendo incapaz, desde su punto de vista, de condenar los puntos de vista y los actos de los demás. A estos diferentes reproches trato de responder hoy; por eso he titulado esta pequeña exposición: El existencialismo es un humanismo. Muchos podrán extrañarse de que se hable aquí de humanismo. Trataremos de ver en qué sentido lo entendemos. En todo caso, lo que podemos decir desde el principio es que entendemos por existencialismo una doctrina que hace posible la vida humana y que, por otra parte, declara que toda verdad y toda acción implica un medio y una subjetividad humana” (Sartre, 1999, pp. 22-23).

De ahí que el padre Rosa haga la distinción entre pensamiento existencial católico y filosofía existencialista atea e *irracional*. La primera de ellas está expuesta bajo el argumento según el cual la enseñanza de la verdad no recurre a proposiciones universales sino a sugerencias concretas y a una necesidad que corresponde a la esencia de la realidad del sujeto, de la cual no puede prescindir. De abrir una posibilidad para hablar de un existencialismo cristiano – afirma el padre Rosa- habría que dividirlo en dos tendencias: el teológico y el teísta. El primero sería de los protestantes, dedicados a la interpretación personal de la palabra de Dios; mientras que el segundo sería para el católico, quien admite la “verdad revelada” y confía en el magisterio de la iglesia (Rosa S., 1959, p. 12). Persiste el prebítero italiano en tomar una actitud apologética en su argumentación y sostener que el existencialismo está cargado de contradicciones internas en sus principios.

Pero resulta aún más intrigante la manera como presenta las características de uno de los pensadores más representativos del existencialismo, el francés Jean Paul Sartre, sobre cuya doctrina se permite escribir que: “es en verdad muy pobre comparada con los grandes del existencialismo. [...] El existencialismo de Sartre conduce al ateísmo, a la negación de la moral y al desprecio de los valores espirituales del hombre” (Rosa S., 1961, p. 360). ¿Vería el padre Rosa en el pensamiento existencialista sartreano una amenaza para el cristianismo? En efecto, la visión técnica de Dios presentada por Sartre en obras como *El existencialismo es un humanismo* (1945) o *Ser y la Nada* (1946) da lugar a que se entienda que Dios haría al hombre de la misma manera que alguien construye un cortapapeles. Al ser Dios un artífice superior, se mostraría tal y como lo haría un artesano con relación al aparato creado. Dios crea al hombre partiendo de su propia idea. Y esto representa para Sartre una contradicción, pues habría determinación por alguien más que el mismo hombre.

Sería en consecuencia la práctica pastoral la técnica de poder mediante la cual se dirigía la conducta de los estudiantes, quienes como *sujetos sujetos* –parafraseando a Foucault- son incorporados a un proceso de subjetivación a través de la didáctica de la filosofía.

A modo de conclusión

A pesar de que el padre Andrés Rosa no contó con una producción filosófica original, es evidente que el aporte realizado en términos de pedagogía, currículo y didáctica son relevantes a la hora de examinar las imbricaciones en lo relacionado a la enseñanza de la filosofía. Más allá de la lectura de sus manuales, lo que llama la atención es la manera como elaboró dichas obras, siempre bajo la intensión de responder a las disposiciones ministeriales.

Lo que se ha desmotrado en este corto artículo es que a mediados del siglo XX operó o mejor aún, funcionó una tecnología de poder pastoral que hacía parte de un dispositivo de escolaridad, y cuya racionalidad consistió en la conducción o guía de la conducta de los sujetos, es decir de los estudiantes. En este sentido, las disposiciones didácticas, metodológicas y curriculares propuestas por el padre Rosa se configuraron en verdaderas técnicas de individuación, prácticas de subjetivación que se insertaron en ensamblajes de poder.

Por otro lado, la crítica sostenida por el padre Rosa al existencialismo francés, y más concretamente al de Jean Paul Sartre, fue el reflejo de su desacuerdo con el ateísmo que este profesaba. No obstante, es una pena que el padre Rosa no hubiera dialogado con el autor francés de una manera menos visceral y más crítica; adentrándose en la confrontación con sus obras, discutirlas, comentándolas, y no reduciéndolas a la mera despotricación. La “presencia del existencialismo” como enuncia su crítica el sacerdote salesiano no va más allá de una descripción sesgada y fragmentaria sobre algunos presupuesto epistemológicos de esta escuela, que si bien pudo haber sido objeto de una crítica mucho más elaborada, en el caso del padre Rosa se vio limitada por comentarios y opiniones subjetivas.

A pesar de ello, el Padre Andrés Rosa demostró el grado de compromiso que un educador en filosofía debería ejercer en su contexto específico. La elaboración de sus manuales de enseñanza de filosofía se constituyó en un proyecto que colonizó la idea de concebir la enseñanza de la filosofía durante la segunda mitad del siglo XX.

Bibliografía

- Benlloch, E., & Tejedor, C. (1964). *Filosofía. Bachillerato superior 6° año*. Madrid: Ediciones S.M.
- Ceballos, M. (2016). La educación en el Concilio Vaticano II. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, núm. 1. España: Organización de Estados Iberoamericanos. (págs. pp. 89-110)
- Dalgado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. Volúmen 3. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Fundación Santa María.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia (1958-1980). En *Nueva historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Luque, E. (1967). "Prologo". En A. Rosas, *Fundamentos de filosofía. Tomo I. Cosmología, sicología y epistemología*. Bogotá: Bedout.
- M.E.N. (1963). *programas analíticos de estudios sociales y Filosofía. Para el primero y segundo ciclos de educación media*. Medellín: Bedout S.A.
- Mecca, R. (1977). Presentación. En: A. Rosa S., *Filosofía como actitud humana*. Medellín: Bedout S.A.
- Rosa S., A. (1959). Presencia del existencialismo. En: *Revista Huila, Volumen III, N° 13, Mayo y Junio*. Neiva: Academia Huilense de Historia.
- Rosa S., A. (1961). *Fundamentos de la filosofía. 6° año de enseñanza media. Tomo II*. Medellín: Bedout S. A.
- Rosa S., A. (1977). *Filosofía como actitud humana. Tomo I*. Medellín: Bedout S.A.
- Vargas, G. (1961). Proemio. En: A. Rosa S., *Fundamentos de filosofía*. Medellín: Bedout.
- Vélez, J. (2000). *Al encuentro de Dios*. Bogotá: Celam.

