



Plurentes. Artes y Letras

ISSN: 1853-6212

plurentesunlp@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

Lineamientos generales para una propuesta didáctica de Filosofía Política

Orsini, Esteban; Schiavi, Ramiro C.; Milillo, Luciano S.

Lineamientos generales para una propuesta didáctica de Filosofía Política

Plurentes. Artes y Letras, núm. 10, 2019

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Lineamientos generales para una propuesta didáctica de Filosofía Política

General guidelines for a didactical proposal of political philosophy

Esteban Orsini

Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
esteban.orsini@gmail.com

Recepción: 02 Septiembre 2019
Aprobación: 11 Septiembre 2019
Publicación: 15 Octubre 2019

Ramiro C. Schiavi

Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ramiroschiavi@gmail.com

Luciano S. Milillo

Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
lucianosmilillo@gmail.com

RESUMEN:

Al enseñar filosofía surge una serie de preguntas ineludibles: qué enseñar, cómo y para qué. En este trabajo intentaremos responder a estos interrogantes didácticos, centrándonos específicamente en la enseñanza de la Filosofía Política en el Bachillerato de Bellas Artes.

En particular, en el presente artículo se propondrán ciertos lineamientos con el objetivo de incluir una unidad de Filosofía Política en los programas de séptimo año de la mencionada institución empleando como marco teórico a la hermenéutica de Gadamer, la cual representa a nuestro entender un enriquecimiento de la modalidad histórica propuesta por G. Obiols y A. Cerletti para la enseñanza de la filosofía.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Filosofía, Filosofía Política, Conciencia de la historia efectual, Hermenéutica, Diálogo.

ABSTRACT:

Why, how and what to teach are some inescapable questions when trying to impart philosophy. In this study, we aimed to answer these questions by focusing on the school teaching of Political Philosophy at the Bachillerato de Bellas Artes.

Particularly, we propose some guidelines with the aim of including a Political Philosophy subject in the last degree of that institution. We used Gadamer's hermeneutics as the theoretical framework, which represents an improvement to the G. Obiols' and A. Cerletti's historical approach.

KEYWORDS: Didactics of Philosophy, Political Philosophy, Historically-effected consciousness, Hermeneutics, Dialogue.

INTRODUCCIÓN: DIAGNÓSTICO Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La práctica de la enseñanza de Filosofía nos sitúa ante algunas preguntas ineludibles: ¿qué se ha de enseñar?, ¿de qué modo debería llevarse a cabo?, ¿para qué, con qué objetivo? En este trabajo intentaremos proporcionar una posible respuesta a estos interrogantes, circunscribiéndolos específicamente a la didáctica de la Filosofía Política en el marco de la enseñanza en los colegios pre universitarios.

En relación a esto, nos proponemos trazar ciertos lineamientos con el objetivo de, eventualmente, incluir una unidad de Filosofía Política en los programas de séptimo año del Bachillerato de Bellas Artes.

Enmarcamos esta propuesta en el itinerario filosófico que los estudiantes han realizado previamente en las asignaturas correspondientes a la disciplina: Formación ética y ciudadana (en primero y segundo año), Estética y Filosofía.

A la hora de analizar los programas de dichas asignaturas advertimos una serie de elementos que, desde nuestra óptica, ameritarían una revisión. Entre ellos, cabe destacar el hecho de que contenidos propios de la Filosofía Política se encuentran relegados de la mayor parte de los programas. Éstos suelen centrarse generalmente en áreas de la filosofía como la Metafísica, la Gnoseología, la Lógica o la Ética, dejando en un segundo plano el debate filosófico político. Sumado a esto, observamos también que los autores y teorías propios de esta área carecen de un orden y justificación pertinente. En otras palabras, los contenidos conceptuales de la reflexión filosófica sobre la política se encuentran simplemente enunciados sin un hilo conductor que los articule, tanto dentro del propio programa como en su vínculo con los de años previos y posteriores.

En relación con ello, hemos experimentado en el aula que dicha falta de articulación tiene su correlato en las opiniones e interpretaciones de los fenómenos políticos que realizan los estudiantes. En general, suelen manifestar un profundo y sincero interés en lo que respecta a cuestiones políticas, aunque enfrentan ciertas dificultades para la comprensión de las mismas, puesto que suelen interpretarlas a partir del sentido común, pasando por alto su historia y, fundamentalmente, una conceptualización precisa. Un claro ejemplo de esto es el del concepto de “liberalismo”. Observamos cómo este concepto posee a priori para los estudiantes un valor semántico peyorativo. Sin embargo, cuando abordamos dicha teoría desde la reflexión política y filosófica, ellos logran hacerse conscientes de los condicionamientos sociopolíticos que determinan su concepción negativa del mismo. Más aún, reconocen aspectos relevantes de esta tradición del pensamiento político como propias, sólo que antes desconocían la fuente de la cual provenían y el marco de referencia conceptual que les confería un determinado fundamento filosófico a dichas ideas o principios a los cuales suscriben y con los cuales están efectivamente comprometidos vitalmente. Más específicamente, es recurrente que suceda esto cuando se aborda la rica tradición de los derechos humanos.

En consecuencia, partiendo de este diagnóstico, consideramos que es necesaria la introducción de una unidad de Filosofía Política. A nuestro entender, colaboraría con una comprensión más integral y profunda de los procesos políticos y sociales contemporáneos en la medida en que permitiría interpretar la actualidad política rastreando, a lo largo de la historia, el desarrollo y evolución de los principales conceptos y problemáticas sociopolíticas contemporáneas.

Retomando las preguntas que formulamos al comienzo y siguiendo a Guillermo Obiols y Alejandro Cerletti (2000), creemos que es fundamental para un profesor de filosofía definir desde dónde, es decir, desde qué posicionamiento teórico y ético enseña la disciplina, a fin de poder delimitar las estrategias y objetivos que guiarán su práctica docente. En nuestro caso, el marco teórico que elegimos es la hermenéutica gadameriana. Una metodología consistente con este enfoque teórico debería analizar los principales conceptos de la filosofía política partiendo del presente en una orientación hacia el pasado, con el fin de rastrear los condicionamientos históricos (la historicidad) de los planteos contemporáneos. Los conceptos políticos tienen, en efecto, una historia y operan en el mundo sin que se dé necesariamente una elucidación consciente. Es por esto que la filosofía política debe ser incorporada en los programas desde un enfoque que permita dialogar con la historia para comprender los fenómenos políticos actuales. No obstante, la misma no debe entenderse como una mera enumeración de autores y corrientes del pensamiento filosófico que se ordenan cronológicamente, sino que es preciso que se esclarezca el hilo conductor que articula dichos contenidos, así como la relevancia de los mismos para la interpretación de la realidad política contemporánea. En otras palabras, una perspectiva enriquecedora sería, según creemos, aquella que lograra establecer un diálogo cuyo punto de partida fuera el horizonte del presente (es decir, nuestra situación hermenéutica) y estableciera un nexo con las principales tradiciones de la filosofía política, propiciando lo que desde la hermenéutica gadameriana se entiende como una fusión de horizontes.

Tomamos como referencia la clasificación de las modalidades de la didáctica de la filosofía propuesta por Obiols y Cerletti (2000), en la cual se destaca que, en líneas generales, hay cuatro enfoques principales. Éstos se clasifican según el criterio de aquello que se enfatiza en la enseñanza de la misma: la historia de la filosofía, el planteo de problemas filosóficos, la idea de sistema filosófico o el análisis de los textos fuente. En función de lo anteriormente expuesto, para nuestra propuesta nos definimos por la modalidad de la historia de la filosofía, en la cual consideramos que es preciso hacer hincapié. Como sostiene Carpio, citado por Obiols y Cerletti (2000), “...estudiar filosofía es en buena parte [...] estudiar historia de la filosofía, y por eso la historia de la filosofía no es historia, sino filosofía” (p. 1). Asimismo, quisiéramos aclarar que esta decisión metodológica sobre los enfoques de enseñanza en modo alguno dejará de lado las demás perspectivas: los problemas y las preguntas surgirán necesariamente porque serán la apertura hacia el pasado que se efectúa desde el horizonte del presente, pues constituyen la clave para poder dialogar con la historia. Sumado a esto, los conceptos serán analizados a partir de diversas fuentes textuales en las que son presentados. Por su parte, la modalidad que prioriza la enseñanza de los sistemas filosóficos queda necesariamente relegada a un segundo plano¹. Partir desde el presente para profundizar en la tradición filosófica supone, claro está, no circunscribirse a la perspectiva de una sola corriente de pensamiento político. Insistimos en este punto debido a que entendemos a la filosofía como una disciplina no dogmática. Una modalidad de enseñanza cuyo eje por excelencia fuera la reconstrucción de los sistemas atentaría contra esta concepción.

Finalmente, queremos destacar que estos lineamientos de enseñanza basados en un enfoque “hermenéutico” permitirían cumplir con el objetivo actitudinal que Obiols y Cerletti proponen y con el cual coincidimos:

En una sociedad democrática y pluralista es deseable que la enseñanza filosófica, en sus distintos niveles, contribuya al desarrollo de actitudes y hábitos de tolerancia, respeto y discusión racional de distintas ideas filosóficas, de amplitud mental y apertura a diferentes puntos de vista y hábitos que privilegien la discusión racional de tesis contrapuestas (Obiols y Cerletti, 2000, p.4).

SOBRE EL MARCO TEÓRICO

A continuación, nos proponemos profundizar en el marco teórico que hemos elegido. ¿Por qué consideramos que la hermenéutica de Gadamer aporta un marco conceptual adecuado para fundamentar nuestra propuesta? Un conjunto de conceptos centrales de dicha teoría nos va a servir de orientación para responder este interrogante, a saber, los conceptos de historia efectual, tradición, prejuicio, comprensión, diálogo, experiencia y fusión de horizontes.

En primer lugar, retomando lo expuesto acerca de las perspectivas didácticas presentadas por Obiols y Cerletti (2000), el concepto de historia efectual permite esclarecer y enriquecer la modalidad histórica, la cual, a nuestro entender, no se encuentra debidamente fundamentada por estos autores. En este sentido, es Gadamer (2012) quien aporta la tesis decisiva según la cual somos seres históricos, lo cual significa, entre otras cosas, que estamos afectados por la historia, es decir, estamos ya siempre insertos en una tradición. Ésta representa nuestro punto de partida u horizonte, así como el marco referencial a partir del cual comprendemos e interpretamos la realidad sociopolítica contemporánea. De este modo, la historia de la filosofía deja de ser comprendida como una mera sucesión de pensadores eminentes y puede ahora ser concebida como una tradición viva del pensamiento que cada época va actualizando, asumiendo y cultivando. Lejos de estar anclados en un pasado que ya no existe, los filósofos de la tradición aún siguen siendo actuales en la medida en que su pensamiento es parte constitutiva de nuestra cosmovisión. A la hora de interpretar y comprender la realidad es imposible hacer caso omiso de la amalgama conceptual que hemos heredado desde la antigüedad grecolatina, pasando por el medioevo y desembocando en la Ilustración y el Romanticismo. Ejemplos de ello son conceptos políticos y metafísicos tales como democracia, esencia, dignidad, igualdad, libertad, derechos, entre muchos otros, los cuales actualmente se encuentran en el

centro del debate público y forman parte constitutiva de nuestro horizonte conceptual contemporáneo. Sintetizando, lo dicho anteriormente pone de relieve dos cuestiones relevantes: por un lado, el estrecho vínculo que existe entre los pensadores que enseñamos, todos los cuales forman parte de una tradición, y por el otro, la pervivencia de los mismos en nuestro modo actual de interpretar el mundo.

Sumado a esto, ser conscientes de la condición histórica de nuestro ser no es otra cosa que asumir nuestra propia finitud. Éste es un punto en el que es preciso hacer especial hincapié. ¿Qué implica esta finitud intrínseca al ser humano? Fundamentalmente que no somos poseedores de una razón absoluta (tal era el ideal hegeliano que Gadamer se esmera insistentemente en poner en cuestión). Esto no es humanamente posible, pues la razón no es dueña de sí misma, sino que está siempre referida a algo dado en lo cual se ejerce. Dicho de otra manera, todo individuo parte siempre de determinados prejuicios que constituyen, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser. En consecuencia, la cuestión que se nos plantea reside en cómo debemos valorar estos prejuicios. Gadamer advierte que hay dos posturas pretendidamente antagónicas que obstaculizan una comprensión adecuada de nuestra conciencia histórica: una está representada por el espíritu de la Ilustración y su intento denodado por superar todo prejuicio. Aquí el énfasis está puesto en lo nuevo, en lo moderno, que debe destacarse frente a lo tradicional y a la autoridad, considerados como una rémora. Es la perspectiva del revolucionario. La otra posición está representada por el espíritu del historicismo del siglo XIX, cuyas fuentes hay que rastrearlas en el Romanticismo. Para éstos, el pasado tiene un valor intrínseco y absoluto. Se trata del restaurador o del conservador, para quienes la tradición se presenta como algo absolutamente determinante o condicionante. Ambas perspectivas pierden de vista el hecho fundamental de que no hay una oposición irreductible entre razón y tradición (éste es en todo caso el prejuicio no advertido que opera en los modernos). Pues la tradición no se realiza naturalmente, sino que, como dijimos anteriormente, necesita ser asumida. En efecto, la conservación es un acto de la razón, por más que, tal como señala Gadamer (2012), se caracteriza por el hecho de que no atrae la atención sobre sí mismo, como sí lo hacen las innovaciones. Es por ello que la conservación constituye, a fin de cuentas, una conducta tan libre como la innovación.

Ahora bien, ¿se trata entonces de afianzarnos en los prejuicios que heredamos de nuestra tradición? En absoluto, ya que la propuesta hermenéutica de Gadamer nos plantea la necesidad de hacer conscientes los propios prejuicios que guían nuestra comprensión. ¿Y cómo es posible lograr esto? Precisamente a través del encuentro con la tradición. Y es éste otro elemento de vital importancia para nuestra propuesta de enseñanza de la filosofía. Sólo entablando un diálogo con la tradición podemos hacer patentes nuestros propios prejuicios. Y toda vez que hacemos patentes como tales nuestros prejuicios, ponemos en suspenso su validez. Pero entonces se destaca otro rasgo que es bien caro a la actividad filosófica, al menos desde Sócrates: este “poner en suspenso” no es otra cosa que plantear una pregunta, tiene de hecho la estructura lógica de la pregunta, en la cual se plantea la oposición: “así o de otro modo”. Y esta apertura en la que consiste el preguntar es, a su vez, la expresión de la negatividad propia de la verdadera experiencia, en términos de Gadamer, y conduce a la conciencia de “saber que no se sabe” (la *docta ignorantia* socrática). Pues, sólo quien sabe que no sabe puede preguntar auténticamente. Una vez más, se experimenta la finitud propia frente a toda pretensión de un saber absoluto y dogmático. Y éste es justamente el rasgo definitorio de la experiencia bien entendida: consiste en un proceso esencialmente negativo. No se trata de “tener una experiencia”, con la cual nuestras expectativas previas se ven meramente confirmadas, sino de “hacer una experiencia”, lo cual supone la frustración de nuestras expectativas ante el encuentro con algo inesperado, la consecuente inversión de la conciencia, que vuelve sobre sí misma y alcanza ahora un mejor saber, un nuevo horizonte, un saber más comprensivo, pues incluye aquello que antes se creía saber. En efecto, para poder hacer una experiencia sabemos que es necesario estar abiertos, es decir, mantener abiertas posibilidades. Si hay algo que distingue al hombre experimentado frente al dogmático es justamente su continua apertura a la experiencia. Y esto es lo que permite la pregunta.

Nos interesa ahora destacar las consecuencias éticas de este enfoque hermenéutico. Tal como señala Gadamer (2012), la experiencia hermenéutica, que considera que la tradición tiene algo que decirnos, encuentra su correlato en una relación yo-tú determinada: la apertura hacia el otro se da aquí bajo la modalidad de hacer valer al tú en sus pretensiones y de no intentar pasar éstas por alto, pensando, por ejemplo, que lo comprendemos mejor que como se entiende a sí mismo. Esto supone dejar valer en mí algo contra mí. E, insistimos, sólo es posible a través de la suspensión de los prejuicios y de los juicios que es posibilitada por las auténticas preguntas, que permiten pensar la oposición del “así o de otro modo”, es decir, comprender las posibilidades como posibilidades. Las consecuencias éticas de esto son evidentes y guardan una estrecha relación con la práctica filosófica que se lleva a cabo en los primeros años del trayecto escolar en el Bachillerato de Bellas Artes en las asignaturas de Formación ética y ciudadana, en las cuales lo actitudinal cobra una especial relevancia. Esto mismo es retomado desde el enfoque de la pragmadialéctica que se desarrolla en Lógica de los discursos en quinto año. Esta lógica del diálogo, o más precisamente, esta dialéctica,² nos remite a aquellos contenidos actitudinales planteados por Obiols y Cerletti. A partir de lo expuesto, este término adquiere un significado profundo: dialogar no puede ser entendido meramente como un intercambio superfluo de palabras, sino como una apertura hacia el otro y como una fusión de horizontes.

PLANTEO DE LA PROPUESTA

Una posible propuesta para la organización de los contenidos en el programa de séptimo año partiría de aquellos problemas actuales que se buscan comprender. Presentamos aquí (Tabla 1) una enumeración que es el resultado del trabajo en el aula, de escuchar las diferentes inquietudes de los alumnos, pero a su vez, aportando desde nuestra formación cuáles pueden ser problemáticas acuciantes. Elaboramos una lista con unos trece ítems, conscientes de que podría ser más amplia:

TABLA 1
Temáticas sociopolíticas contemporáneas

1- Medio ambiente	7- Fundamentación del Estado
2- La vida buena	8- Género
3- Identidad	9- Fascismo, totalitarismos
4- Concepto de Justicia	10- Corrupción
5- Migraciones e interculturalidad	11- Cosmopolitismo
6- Concepciones de la ciudadanía: activo, consumidor, la virtud cívica	12- Violencia política
	13- Derechos

Esta lista propone temas, no son todavía problemas. Éstos quedarán establecidos como tales una vez que surjan y se planteen adecuadamente las preguntas. Enumerando simplemente temáticas se posibilita la intervención de los estudiantes a la hora de definir los problemas que se puedan desarrollar a lo largo de la unidad. Hay una interacción que, partiendo de objetivos y temas concretos y facilitados por el docente, permite el surgimiento de preguntas. La flexibilidad de la propuesta consiste en que, dado cierto punto de partida, se moldea en base a lo que más interpele a los estudiantes.

A continuación (Tabla 2) presentamos un cuadro tentativo de conceptos, filósofos contemporáneos y clásicos de la filosofía que permitirían la comprensión de las temáticas presentadas líneas arriba. Por ejemplo,

en el primer caso, “Liberalismo” podría estudiarse desde autores contemporáneos como Rawls y luego rastrear sus fuentes hasta Kant y el proyecto moderno.

TABLA 2
Conceptos orientadores para una unidad de filosofía política

Concepto orientador	Filósofos contemporáneos	Filósofos de la tradición
Liberalismo	Rawls, Habermas, Nozick	Hobbes, Locke, Kant, Montesquieu
Socialismo	Marx	Platón
Democracia	Bobbio, Kelsen	Rousseau, Platón, Aristóteles
Republicanismo	Arendt, Taylor	Aristóteles, Maquiavelo
Autocracia - Decisionismo	Schmitt	Platón
Comunitarismo	McIntyre	Hegel

El trabajo por parte del docente consiste en desarrollar el concepto que abra la comprensión al tema/problema político a partir de su historia. No se pretende una tarea titánica de una arqueología conceptual pero sí mostrar al estudiantado que la filosofía aportó y sigue aportando interlocutores para comprender las situaciones de la actualidad.

A MODO DE EJEMPLO: LA DEMOCRACIA

Los estudiantes suelen sentir cierto malestar con las democracias como sistemas de gobierno representativos tal como éstas se llevan a cabo. Consideran que, o bien están manipuladas y son ineficaces para responder a las demandas de la población, o bien son demasiado inaccesibles al ciudadano común que no dedica su vida a la política; es decir, creen que las democracias no tienen nada de democráticas. Presentado el tema inicial, la “democracia”, los estudiantes inmediatamente perciben problemas y preguntas que deberían poder responderse desde algún lugar. Ahora bien, para explicar estos problemas es necesario recurrir a algún filósofo que ya haya vislumbrado estas cuestiones. Bobbio puede ser un candidato para ordenar conceptualmente dichas problemáticas. En su obra, *El futuro de la democracia* (Bobbio, 1991), define mínimamente el concepto que aquí mencionamos y luego determina cuáles son las promesas incumplidas del sistema y los obstáculos a los que se enfrenta. A su vez, tiende puentes históricos para comprender el origen de los problemas del sistema, pero atendiendo a las razones por las cuales en última instancia las promesas no se cumplieron. Una vez presentado y delimitado el problema, puede buscarse el derrotero histórico del término/concepto. ¿Siempre se entendió de la misma forma a la democracia? ¿Hay otras alternativas al modelo representativo? Desde estas preguntas se podría recurrir a una comparación con lo que los clásicos entendían por democracia y cómo estas ideas sufren transformaciones en la modernidad, citando a Rousseau. Y por último, puede relacionarse a la democracia con conceptos y teorías que intentan revisarla como el republicanismo o el socialismo. De esta

manera, presentando el problema y dialogando con la tradición es posible descubrir por qué la democracia es de determinado modo y la complejidad de los problemas que presenta. Estudiar la historia de la filosofía permitiría poner de manifiesto que hay críticas antiguas y respuestas modernas y que en ese diálogo con el pasado salen a luz y se revisan prejuicios y preconcepciones.

CONCLUSIONES

Hemos intentado elaborar una propuesta provisoria de la enseñanza de la filosofía política para un séptimo año. Creemos que la hermenéutica gadameriana nos brinda herramientas y conceptos para secuenciar este tipo de contenidos, particularmente a partir del diálogo con la tradición (fusión de horizontes) y la historia efectiva.

Sin embargo, somos conscientes de que el posicionamiento desde un enfoque hermenéutico podría estar sujeto a una objeción como la siguiente: ¿qué hacer con aquellos discursos que la tradición no suele reconocer? A la misma respondemos reiterando algo que desarrollamos más arriba: nuestra propuesta no apunta a un retorno hacia la tradición, sino más bien a entablar un diálogo desde y con la misma. En este sentido, creemos que es posible modificar los contenidos que propusimos (presentados, de hecho, a modo de una selección tentativa) siempre y cuando se tenga en cuenta la tradición intelectual de la cual formamos parte y que constituye el horizonte que configura nuestro modo de interpretar la realidad y el mundo contemporáneo, esto es, nuestra situación hermenéutica. La pregunta que habría que formularse en todo caso es en qué medida la propuesta de integrar contenidos ajenos a nuestra tradición de pensamiento nos permitiría comprender las problemáticas sociopolíticas actuales.

REFERENCIAS

- Berti, E. (1994). ¿Cómo argumentan los hermeneutas? En G. Vattimo (comp.), *Hermenéutica y racionalidad* (pp. 31-59). Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Bobbio, N. (1991). *El futuro de la democracia*. México: FCE.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Obiols, G. y Cerletti, A. (2000). Modalidades y contenidos de la enseñanza filosófica. En Obiols, G. y Rabossi, E. (comps.), *La Enseñanza de la filosofía en debate: coloquio Internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

NOTAS

1. No obstante, no abandonamos del todo la idea de sistema, que consideramos fructífera. De hecho, llegados al último año de la escuela, los estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes ya cuentan con el conocimiento parcial de algunos filósofos. El cierre que se propone en séptimo año es también la oportunidad para completar la visión global y sistemática de los filósofos en cuestión, en la medida de lo posible, con lo cual es fundamental recuperar lo trabajado en los años previos a fin de lograr una aproximación a la idea de sistema.
2. Para profundizar en los estrechos vínculos entre la hermenéutica de Gadamer y la dialéctica antigua platónico-aristotélica, reconocidos por el propio autor, remitimos al agudo capítulo de Enrico Berti (1994) sobre la cuestión.

CC BY-NC-SA