



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

“¿Qué es la condescendencia?” Un elemento a tener en cuenta en la divulgación de la filosofía

Germán Bula Caraballo

Universidad Pedagógica Nacional

gubulac@upn.edu.co

Resumen

El objeto de esta ponencia es comprender el fenómeno de la condescendencia, con miras a pensar la divulgación de la filosofía y de evitar las formas negativa de este fenómeno. Para ese objeto, el texto parte por una exploración preliminar de varias formas en que se puede dar la condescendencia: un grupo de formas –llamémoslas– “positivas” y otro grupo de formas “negativas”. Las unas ajustan el discurso a un auditorio, las otras asumen incapacidad en el mismo. La diferencia yace, en último término, en si se considera al auditorio como posible colaborador, socio, en la tarea que Lessing llamara “la educación del género humano”; esto es, el proceso por el que la humanidad, como un todo, aprende y explora nuevos horizontes. La concepción carencial del auditorio se elimina cuando se asume una concepción carencial de la humanidad como un todo: todos estamos aprendiendo. A manera de guía para exploración futura, sugerimos que en el pensamiento teológico se pueden encontrar pistas para entender la condescendencia en sentido positivo: la condescendencia por la que la palabra divina se hace adecuada al entendimiento humano; y la contracción divina, por la que, a partir del silencio y la no-acción, se abre espacio para el surgimiento de nuevas ideas.

Palabras clave: condescendencia, divulgación de la filosofía, Lessing, teología, educación

Resumo

O objetivo desta apresentação é compreender o fenômeno da condescendência, com vistas a pensar a difusão da filosofia e evitar as formas negativas deste fenômeno. Para este efeito, o texto começa com uma exploração preliminar de várias formas pelas quais a condescendência



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

pode ocorrer: um grupo de – chamemos-lhes – formas “positivas” e outro grupo de formas “negativas”. Alguns ajustam o discurso a uma audiência, outros assumem incapacidade nele. A diferença reside, em última análise, em saber se o público é considerado um possível colaborador, parceiro, na tarefa que Lessing chamou de “a educação da raça humana”; isto é, o processo pelo qual a humanidade, como um todo, aprende e explora novos horizontes. A concepção deficiente do público é eliminada quando se assume uma concepção deficiente da humanidade como um todo: estamos todos aprendendo. Como guia para futuras explorações, sugerimos que no pensamento teológico possam ser encontradas pistas para compreender a condescendência num sentido positivo: a condescendência pela qual a palavra divina se torna adequada à compreensão humana; e a contração divina, pela qual, a partir do silêncio e da inação, abre-se espaço para o surgimento de novas ideias.

Palavras-chave: condescendência, divulgação de filosofia, Lessing, teologia, educação

Abstract

The purpose of this presentation is to understand the phenomenon of condescension, with a view to thinking about the dissemination of philosophy and avoiding the negative forms of this phenomenon. For this purpose, the text begins with a preliminary exploration of various ways in which condescension can occur: a group of – let's call them – “positive” forms and another group of “negative” forms. The former adjust their discourse to a specific audience, the latter assume an incapacity in the part of the audience. The difference lies, ultimately, in whether the audience is considered as a possible collaborator, partner, in the task that Lessing called “the education of the human race”; that is, the process by which humanity, as a whole, learns and explores new horizons. The deficitary conception of the audience is eliminated when a deficitary conception of humanity as a whole is assumed: we are all learning. As a guide for future exploration, we suggest that clues can be found in theological thought to understand condescension in a positive sense: the condescension by which the divine word is made adequate to human understanding; and divine contraction, by which, from silence and non-action, space is opened for the emergence of new ideas.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Keywords: condescendence, dissemination of philosophy, Lessing, theology, education



La condescendencia como problema

En tiempos recientes, se ha bautizado y discutido como problema el “mansplaining”, la práctica social normalizada en la que los hombres explican cosas a las mujeres asumiendo que no las saben, aun sobre temas propios del área de experticia de la mujer. Según Solnit (2016), es una manera de restar voz a las mujeres; de transmitir la idea de que ciertos espacios, como la academia, son propiamente masculinos, y las mujeres los ocupan como cuerpos extraños. Franz Fanon discute un asunto similar en su *Piel Negra, Máscaras Blancas*. ¿Qué pasa, en términos de la relación que se constituye, cuando un francés de la metrópoli le habla a un antillano en *petit-nègre*, en francés simplificado? Dice Fanon:

Hablar en *petit-nègre* a un negro es ofenderlo, porque es convertirlo en “el que habla *petit-nègre*”. Sin embargo, se nos dirá, no hay intención, no hay voluntad de ofender. Lo aceptamos, pero es justamente esa ausencia de voluntad esa desenvoltura, esa alegría, esa facilidad con la que se le fija, con la que se le encarcela, se le primitiviza, se le anticiviliza, eso es lo ofensivo” (2009, 58)

En ambos casos, se trata de instancias de condescendencia, esa amargura que se siente en la propia dignidad, más desagradable aún porque el envoltorio es dulce. Como académicos, lo hemos vivido, por ejemplo, en cierta manera en que se nos escucha cuando leemos ponencias en alguna ciudad del primer mundo, y pareciera que nos crecieran coloridas plumas de papagayo exótico. Esta misma queja contra la folclorización la escuchamos en Fanon quien se rehúsa a que su pensamiento sea un pensamiento exclusiva y encasilladamente negro:

Yo soy un hombre y puedo recuperar todo el pasado del mundo. No soy únicamente responsable de la revuelta de Santo Domingo (...) De ninguna manera debo deducir del pasado de los pueblos de color mi vocación original. De ninguna forma debo dedicarme a hacer revivir una civilización *negra* injustamente olvidada. No me hago el hombre de ningún pasado (Fanon, 2009, 187)

Ahora bien, si podemos entender lo que es la condescendencia por haber sido víctimas, debemos admitir que hemos sido, también, victimarios. Por un lado, pareciera que cometer condescendencia es, para quien trabaja en filosofía, casi un riesgo ocupacional. Hay una tendencia entre filósofos a ver al filósofo como flotando por encima de la masa ignorante, único



capaz de pensamiento crítico, o de pensamiento sin más. Dice Ingenieros, en un pasaje que recuerda al filósofo rey de *La República* de Platón: “El sentido común es colectivo, eminentemente retrógrado y dogmatista; el buen sentido es individual, siempre innovador y libertario. Por la obsecuencia al uno o al otro se reconocen la servidumbre y la aristocracia naturales” (1998, 36); queda claro de qué lado de la divisoria se ubica el mismo autor, y qué opinión tiene del común de los mortales. Se pueden encontrar ideas similares en Nietzsche, Schopenhauer, Strauss, Ortega y Gasset, etc.

Además, quien como académico hace las veces de divulgador o maestro de la filosofía enfrenta el riesgo de la condescendencia por la posición que ocupa como emisor, por la inmanente asimetría entre fuente y receptáculo propia de la actividad educativa. Si bien esta asimetría puede ser aligerada con técnicas como el aula invertida, o el método de cocreación (cfr. Uskokovic, 2018), no se puede superar: parte esencial de la tarea del educador y del divulgador es adecuar el discurso del experto para un auditorio no-experto. Ahora bien, la condescendencia es un problema más urgente para la divulgación, ya que el educador formal cuenta, por lo menos, con una posición privilegiada de habla (como cabeza del aula), mientras que el divulgador solo cuenta con la atención del auditorio mientras éste quiera dársela.

Es necesario distinguir diversas formas de condescendencia. Ciertamente, la condescendencia negativa del *mansplaining* difiere de la que humilla al francés antillano; pero también existen formas positivas de condescendencia, formas de adecuar el discurso y ejercicio educativo teniendo en cuenta las limitaciones del auditorio. En teología, a través de la idea de *condescendencia divina* (cfr. Dreyfus, 1984), encontramos una visión positiva de la condescendencia, que ha sido pensada también en el contexto pedagógico (cfr. Silva, 2010): así como la revelación se adecuaba a diferentes tiempos y gentes, así el discurso pedagógico debe adecuarse a su auditorio. Comenzamos, pues, distinguiendo diversos sentidos del término.

Condescendencias

En el campo de la educación, el término condescendencia tiene por lo menos cuatro sentidos.

1) Condescendiente es el trato excesivamente indulgente del educador con los educandos; dicho hegelianamente, la falta de negatividad en la experiencia educativa, de modo que se pierde la *tensión hacia arriba* que debe caracterizar la educación (sea en el aula o en el ámbito



de la divulgación): en adelante le llamaremos *complacencia*. 2) Es condescendiente el arrogante asumir que el educando no tiene conocimientos o capacidades, sea por su pertenencia a una clase (p.ej, *mansplaining*), o por quien es como individuo: en adelante, *altivez*. 3) Es condescendencia la cualidad positiva de ajustar el discurso a un contexto y un auditorio determinado de modo que pueda ser comprendido y habitado agradablemente: *deferencia*). 4) Finalmente, es condescendencia la cualidad positiva de dejar campo en el discurso al discurso del otro (*contracción*).

Las dos acepciones positivas las tomamos del discurso teológico. La *deferencia* se puede entender como el “hacerse hombre” cristológico en clave pedagógica: la asimilación de la lengua divina a la lengua humana, puede entenderse como imagen de la contextualización de un discurso para un auditorio específico (cfr. Silva, 2010). La *contracción*, el retirarse y dejar campo a nueva creación, es comparable con el *tsimtsum* de la Cábala, la libérrima autocontracción de un Dios totalizante, espinosista, para dar campo a las creaturas como cosas separadas (cfr. p.ej Conway, 1996; Armengol 2009); lo interesante es que permite ver el silencio del docente como un acto de creación, la creación de un lugar, “a space for worlds” (Conway, 1996, 10)

La multivocidad del término “condescendencia” refleja un problema central para la divulgación y la pedagogía en general: la tensión entre la humana necesidad de cierta horizontalidad en las relaciones para conservar la dignidad de las partes, por un lado, y por otro la insoslayable superioridad (gnoseológica, de lugar de enunciación, de topología del aula) del educador, sin la cual éste no sería lo que es. El problema de evitar las condescendencias negativas y dar con las positivas no es uno de justo medio en lo que hace a los contenidos: se pueden exponer contenidos complejos de forma altiva; y se pueden exponer contenidos simples (cuando hablar de lo simple es adecuado) de forma que respete la inteligencia del auditorio. ¿En qué consiste, pues, el correcto adecuar el discurso al auditorio?

La educación como relación interpersonal

El problema de la condescendencia tiene que ver con la *relación* entre emisor y receptor, educador y educando, texto y público. ¿Cómo se concibe al receptor? Esto viene implícito en la manera en que se transmite el mensaje. Como indica Bateson, hay que distinguir diferentes “tipos lógicos” (2016, 38) de información que se transmite en un acto de comunicación; entre



mamíferos sociales (lobos, delfines, o seres humanos), todo acto comunicativo comunica, también, acerca de la relación entre las partes de la comunicación. Tomemos el ejemplo de un gatito que reclama a su madre:

Si tuviéramos que traducir en palabras el mensaje del gato, no sería correcto afirmar que está diciendo “¡Leche!”. Lo que está diciendo es más bien algo como “¡Mamá!”. O, quizás más correctamente, podríamos decir que está aserverando: “¡Dependencia! ¡Dependencia!” (Bateson, 2016, 394).

Ahora bien, para retomar el ejemplo del mansplaining, cuando un hombre sin cualificaciones, con aires de profesor, le explica algún punto básico de la teoría de la evolución a una mujer que estudia biología, *también* está diciendo algo así como “tu voz no vale tanto como la mía”. Cuando un portero detiene a una pareja a la entrada de un restaurante elegante y aclara que es un restaurante en el que cada plato cuesta tantísimo, está diciendo a la vez “no los considero suficientemente elegantes” o “no sois bienvenidos aquí”. Cuando confío a un amigo un problema grave que requiere tacto y discreción, también le digo a mi amigo que está dotado de ese tacto y discreción. Del mismo modo, cuando un ejercicio de divulgación se detiene a explicar puntos muy básicos de una temática, está diciéndole al auditorio “ustedes no son muy inteligentes”. En suma, toda comunicación entre humanos contiene, inmanente en su forma y contenido, cierto mensaje respecto a la relación entre emisor y receptor.

Para detectar si hay complacencia, altivez, deferencia o contracción en un acto educativo, hay que buscar la manera en que el emisor concibe al receptor, que está implícita en el mensaje que transmite. Respetar a un auditorio no es cuestión de usar fórmulas de cortesía. Un divulgador del saber como Carl Sagan, por ejemplo, sabía simplificar temas complejos sin tratar altivamente a un auditorio lego, y sus lecciones transmitían siempre un cálido respeto. Simone Weil dice lo siguiente acerca de la educación obrera:

No se trata de tomar las verdades, ya muy pobres, contenidas en la cultura de los intelectuales para degradarlas, mutilarlas y vaciarlas de su sabor; sino simplemente de expresarlas en toda su plenitud por medio de un lenguaje que, en palabras de Pascal, las haga sensibles al corazón de gentes cuya sensibilidad está modelada por la condición obrera (1996, 68)



En cambio, el esfuerzo de difusión cultural que encuentra Weil en la Francia de su época, “(...) es algo de especialistas, de arriba abajo (...) trata a los obreros como si fueran escolares un poco estúpidos” (1996, 68). La clave está en el trato que se da al auditorio. ¿Cómo es concebido un auditorio en las formas positivas de condescendencia?

La Educación del Género Humano

En *La Educación del género humano*, Gotthold Lessing (1990, 627-647) realiza un interesante ejercicio de pensamiento por analogía: la revelación es al género humano es lo que la educación a un alumno. Así como éste recibe lecciones inicialmente dogmáticas (por ejemplo, y de memoria, que dos y dos son cuatro) de las que luego ha de aprender la razón y sistema, así la humanidad recibe sucesivas revelaciones que primero aprende dogmáticamente y luego puede deducir por la sola razón: p.ej, la unidad de Dios, la inmortalidad del alma, la necesidad de obrar bien por el bien mismo, etc. Así como para un educando hay textos de aprendizaje aproximados y preparatorios que deben ser reemplazados por textos adecuados a un nuevo grado de experticia, así Dios proporciona a la humanidad sucesivas dispensaciones. Si bien el dispensacionalismo tiene desarrollos importantes a partir del siglo XIX (cfr Ice 2009), lo encontramos ya en pensadores como San Ireneo o Gregorio Nacianceno: la humanidad es como un niño que va creciendo, y Dios se hace niño para acompañar su crecimiento, que es histórico y gradual (cfr. Dreyfus, 1985, 74-76).

Siguiendo la terminología de Perelman (1997), el *foro* de la reflexión de Lessing es la educación, y el *tema* la revelación: se quiere aprender de lo segundo a partir de lo que se sabe de lo primero. No obstante, el punto de vista teológico proporciona una idea interesante para la educación: así como el educando individual se encuentra en un camino de aprendizaje, así la humanidad se encuentra en uno propio. Consideramos que aquí hay una clave para entender las formas positivas de la condescendencia: si nos plantamos firmemente en la idea de que la humanidad misma está en un proceso de aprendizaje, podemos evitar la relación altiva entre profesor y alumno en la que el profesor es el tenedor de un saber ya redondo y constituido, que debe transmitir al estudiante, cuyo principal rasgo es carecer del mismo. En cambio, si como humanidad nos encontramos volcados a la tarea infinita de comprender y vivir en el mundo de



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

manera racional, en palabras de Husserl, a aquella “una idea infinita, a la que arcanamente tiende, por así decirlo, el total devenir espiritual” (1996, 54), entonces la labor educativa es una invitación al educando a hacerse colega en dicha tarea, para la que aún faltan manos.

Eliminamos la concepción carencial del educando cuando asumimos una concepción carencial de la humanidad como proyecto universal. No es esto lo mismo que decir “la humanidad como un todo”; la humanidad como proyecto universal consiste en la aspiración a la universalidad ínsita, p.ej, en el trabajo científico. Se trata de las tareas infinitas que se suplen mediante obras duraderas de las que habla Husserl (1996). Se trata de un proyecto *tendencialmente* universal: no se niega la exclusión de muchas clases de personas en el mismo; al contrario, el proyecto pide su inclusión.

Lo crucial es entender que esta universalidad es tendencial, incompleta y, en suma, necesitada de socios. Ver al educando en clave de potencialidad es darle herramientas e impulsos de negatividad para invitarlo a ser “funcionario de la humanidad”, colaborador en este proyecto universal. En este sentido, la condescendencia positiva iguala a educador y educando frente a un horizonte infinito. Se ponen educando y educador *para* el conocimiento (como lo pensaba Humboldt) en lugar de transmitir contenidos de manera bancaria conservando la relación de jerarquía entre educador y educando. Así entendemos el proyecto de “aristocracia de todos” de Benjamin Barber (1992). Formar es capacitar al educando para participar del proyecto de la universalidad; lo que da el educador no lo da para suplir una carencia, sino a manera de invitación a participar como socio de una tarea.

En este punto, la reflexión teológica resulta útil. Por un lado, la condescendencia teológica (bien explicada en *La Educación del Género Humano* de Lessing, 1990) tiene un signo temporal: cada época tiene sus figuras, metáforas, verdades provisionales, lecciones a aprender, según un curso de aprendizaje del género humano bajo el horizonte de la universalidad. Así como el educador es deferente con los educandos (y por lo tanto ofrece simplificaciones, explicaciones parciales, contextualizaciones locales), así también la humanidad requiere de y debe superar una deferencia de orden superior. Cada educando tiene su zona de desarrollo próximo, y la humanidad entera también. Seguimos siendo provinciales, y solo nos acercamos asintóticamente a la universalidad.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Por otro lado, cabe una reflexión sobre la contracción teológica: la plenitud divina no es plena sin la contracción; dar campo a la creación de algo separado aumenta la gloria de Dios. El *tsimtsum*, acto libérrimo de autolimitación contra la divina plenitud y omnipotencia, es, bien entendido, la mayor muestra del poder divino. En términos educativos, se trata de comprender que el educador no tiene un saber pleno sino incompleto. Y el educador debe callar desde esa comprensión, en pos de dar cabida a lo nuevo.

Conclusiones

La condescendencia, en sus sentidos negativos, es un peligro tanto para la divulgación filosófica como para la enseñanza de la filosofía en contextos formales. Es necesario, por lo tanto, precisar la naturaleza de la condescendencia, deslindar lo que tiene de positivo de lo que tiene de negativo, y entender cómo se puede ser condescendiente en un sentido constructivo. Esta reflexión nos ha llevado a identificar que es clave en este sentido cómo se concibe a sí mismo el educador/divulgador y cómo concibe a su auditorio. En Lessing, hemos encontrado una pista para la condescendencia constructiva: el educador debe verse a sí mismo y a su auditorio como colaboradores, o colaboradores potenciales, en una tarea común: la educación del género humano.



Bibliografía

- Armengol, G. (2009). “El tzim-tzum y la creación por la luz”, *Pensamiento* vol. 65, num. 246, 1147-1152
- Barber, B. (1992). *An Aristocracy of Everyone*. Nueva York: Oxford University Press
- Bateson, G. (2016). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lumen
- Conway, A. (1996). *The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dreyfus, F. (1985). “Divine Condescendence as a Hermeneutic Principle of the Old Testament in Jewish and Christian Tradition”. *Immanuel* 19, 74-86
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal
- Husserl, E. (1996). *La filosofía en la crisis de la humanidad Europea*. Universitat de València
- Ice, T. (2009). “A short History of Dispensationalism”. *Article Archives* 37, https://digitalcommons.liberty.edu/pretrib_arch/37
- Ingenieros, J. (1998). *El hombre mediocre*. Bogotá: Ediciones Universales
- Lessing, G. (1990). *Escritos filosóficos y teológicos*. Madrid: Anthropos
- Perelman, C. (1997). *El Imperio Retórico*. Bogotá: Norma
- Silva, J (2010). “Pedagogía de la enseñanza teológica”, *Teología y Vida*, vol. LI, 233-255
- Solnit, R. (2016). *Los hombres me explican cosas*. Madrid: Capitán Swing
- Uskokovic, V. (2018). “Flipping the flipped: the co-creational classroom”, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13, artículo 11.
- Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Nueva York: Cornell University Press
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta