



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE FILOSOFÍA

“FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN:
EN TORNO A LAS ASIGNATURAS TEXTOS
FILOSÓFICOS I Y II, DEL SUBSISTEMA DE
PREPARATORIA ABIERTA, DE LA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA”

INFORME ACADÉMICO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN FILOSOFÍA

P R E S E N T A:

OMAR GARCÍA CORONA

DIRECTOR:
LIC. PEDRO JOEL REYES LÓPEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para mi mamá,
quien me ha insistido siempre en la paciencia y en la escucha,
por el aliento, desde aquellos primeros momentos, hasta hoy,
por mostrarme con ejemplo propio que aun los momentos más difíciles
se pueden redimir,
por creer en mí, y otorgarme tanto cariño.*

*Para mi papá,
por abrir cierto camino a las letras,
y por compartirme algunas enseñanzas.*

*Para Karina,
por tus muchas lecciones de valentía y de arrojo,
por mostrarme como se puede salir adelante frente a momentos de pesada adversidad,
por tu apoyo incondicional, en lo moral y en lo material,
porque siendo menor que yo has sido siempre más que hermana madre.*

*Para Alex,
mi hermano,
por persuadirme de que el mal carácter puede ser modificado,
y que cada ser humano puede lograr su autocontrol,
y, lo más substancial, por compartir ciertas pillerías.*

*Para Celic Harumi,
mi pequeña hija,
por permitirme revivir incontables recuerdos de infancia,
y casi retornarme a ser niño otra vez.*

*Para Celia,
mi querida compañera,
por tu paciencia y comprensión,
por todas tus grandes dádivas y tu sincera confianza.*

*A mis sinodales y a mi tutor, por su confianza e invaluable apoyo:
Lic. Areli Montes Suárez
Lic. Mariana Balzaretti Martínez
Lic. Omar Jiménez Ramos
Dr. Carlos Oliva Mendoza
Lic. Pedro Joel Reyes López*

A mis compañeros de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, especialmente, a ciertos cómplices de ideas que me han favorecido con su amistad, a Gandhi Bedolla, a Guadalupe Iñiguez, a Roman Domínguez, a Mauricio Esquivel y a Guillermo Martínez.

A Miguel Ángel Corona y Juan Manuel Corona, con todo y familias, por su ejemplo de constancia y determinación, por mostrarse siempre conmigo como verdaderos hermanos, por su apoyo moral, y los múltiples momentos compartidos.

*A Daniel Corona y a Omarcito,
mis queridos y entrañables fantasmas, cuya ausencia me rodea.*

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. El quehacer de la filosofía y el espacio docente como lugar epistemológico de enunciación	11
Capítulo 2. El subsistema de preparatoria abierta	35
2.1 Breve desarrollo histórico	36
2.2 Modelo académico	40
2.3 El asesor como elemento fundamental	44
2.4 Breve descripción de contenidos de las asignaturas Textos filosóficos I y II	54
Capítulo 3. En torno a la actividad y experiencia docente en las asignaturas Textos Filosóficos I y II del subsistema de preparatoria abierta	62
3.1 Ubicación particular	63
3.1.1 Metodología pedagógica aplicada	71
3.2 Textos Filosóficos I	89
3.2.1 Presentación del curso	89
3.2.2 Contenido temático	92
3.2.3 Material de apoyo didáctico	95

3.3 Textos filosóficos II	122
3.3.1 Presentación del curso	122
3.3.2 Contenido temático	124
3.3.3 Material de apoyo didáctico	128
Conclusiones	142
Bibliografía	153

Introducción

Quizás haya épocas en las que sea posible arreglárselas sin teorías: en la nuestra, esa carencia empequeñece al hombre y lo deja inerme frente a la violencia.

M. Horkheimer

Son diversas las voces que señalan hoy que la filosofía y su enseñanza están en crisis. No obstante, ante la plenitud del progreso virtual de un sistema económico que excluye y aniquila material y anímicamente a las grandes mayorías, y el avance incontenible de una razón instrumental que camina contradiciendo fácticamente la función de desarrollar la vida de los seres humanos, frente a ciertas formas culturales vigentes que han transmutado lo inhumano en humano y, por ello, lo irracional en racional, la filosofía se hace necesaria.

Probablemente, en nuestros días, más que en cualquier otra época, la filosofía y su enseñanza constituyan uno de los últimos escenarios de resistencia ante un sistema civilizatorio que muestra hoy claramente su fase de agotamiento, por ello, más allá del pensamiento por el pensamiento mismo, la filosofía, como discurso crítico, no debe soslayar sus efectos prácticos, más aún, debe esforzarse por desencadenarlos. Contra la homogenización y el dogma, la filosofía es un organismo vivo y evolutivo, un saber que se rehace históricamente, un tipo de teoría que se construye desde la esfera de la

experiencia y el plano de la abstracción, cuyo referente inmediato y mediato es la sociedad en su conjunto.

Desde esta perspectiva, deseamos puntualizar que más allá del mero reporte de actividades en el ejercicio docente, este informe pretende provocar una particular reflexión en torno a la práctica profesional de la filosofía y su enseñanza, tomando como punto de partida la realidad actual de nuestras sociedades. Por ello, el primer capítulo será un intento por contextualizar este ámbito, procurando mostrar que la práctica filosófica tiene como punto de partida un *factum* concreto, la realidad material, el sistema vigente desde su actual configuración. Y que la práctica educativa es, sin duda, un espacio epistemológico de enunciación que la filosofía debe cultivar, un espacio de *denuncia* y *anuncio*, cuyo potencial apunta hacia la transformación del individuo y de la sociedad en su conjunto. Fundamentalmente, nuestra base teórica recoge el pensamiento filosófico de la escuela de Frankfurt, en específico, el aporte de Horkheimer a la filosofía como teoría crítica de la sociedad, apoyándonos, así mismo, en algunas ideas esenciales de Marx, Gramsci y Bloch, entre otros. En el ámbito pedagógico nos inspiramos en Paulo Freire, pensador que, desde nuestra interpretación, rebasa por mucho la visión pragmática y metodológica de una pura pedagogía cognitivista.

La práctica de una filosofía crítica será, a su vez, desde nuestro punto de vista, la praxis pedagógica que abrirá nuevos horizontes hacia la transformación de la cotidianidad de los sujetos involucrados. El discurso filosófico crítico mostrará al educando –principalmente al excluido, inmerso en situaciones límite– que la realidad no es naturalmente así, sino que puede ser de otro modo. Se trata de que educando y educador tomen un papel activo dentro de su propia circunstancia, de que reconozcan que su propia vida es una vida en proyecto, y que ese proyecto, como ser social, es solamente

realizable por el hombre como ser histórico. “La concientización implica pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. Por esta misma razón, la concientización es un compromiso histórico. Es también conciencia histórica: Es inserción en la historia”¹, implica que los hombres asuman el papel de sujetos hacedores y rehacedores del mundo. Exige que los hombres creen su existencia con el material que la realidad les ofrece. Desde nuestro argumento, filosofía y educación son elementos indisolubles, la filosofía crítica alcanza su espacio práctico a partir de la experiencia pedagógica, en tanto que, el trabajo pedagógico crítico requiere de los contenidos teóricos y del rumbo que le aporta una particular filosofía.

Cabe indicar que la elaboración del presente trabajo tiene como punto de partida un hecho concreto: el contacto directo con una comunidad popular existente, la labor filosófica y pedagógica de interactuar con educandos adultos, trabajadores del sector productivo, en general, comunidades de ocupación obrera, quienes nos han revelado, radicalmente, a través de la experiencia educativa, la urgencia de que el presente real debe ser modificado. Por ello, intentaremos mostrar que la enseñanza de la filosofía como actividad teórico-práctica, involucra, necesariamente, desde el pensar y el hacer, un proyecto de emancipación que contribuya a modificar las condiciones específicas de los sujetos a quienes se dirige en un lugar y en un momento determinado de la historia. El educador crítico, como mediador ante los educandos, no puede partir de un orden económico, político y social, simplemente como dado, cuya labor de transformación nada tiene que ver con su tarea.

¹ Véase. Freire, P. *Concientización*, p. 30

Formalmente, mi labor educativa se ha desarrollado en el nivel medio superior, dentro de la esfera de los sistemas abiertos, particularmente, en el subsistema de Preparatoria Abierta de la Secretaría de Educación Pública, donde he participado en distintos círculos de estudio impartiendo las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II del cuarto y quinto semestre de su plan de estudios. Como se ha indicado, el propósito de este informe no radica en limitarse a exponer la labor educativa realizada en el ámbito de alguna de las instituciones en que se ha participado, debido a que el subsistema tiene un modelo educativo autónomo a la normatividad de cualquier institución o centro de trabajo. Mi propósito particular es, más bien, recoger los elementos generales que he podido observar a lo largo de mi experiencia en los diversos círculos de estudio, desde el contenido de los programas de las asignaturas impartidas, hasta la relación pedagógica experimentada con los educandos. Por ello, el segundo capítulo buscará situarnos, de lleno, dentro de la Preparatoria Abierta, lo que nos permitirá, a su vez, ubicar el lugar de los Textos Filosóficos I y II. Lo he dividido en cuatro partes. En la primera se hará un breve bosquejo histórico de esta modalidad de bachillerato, desde su apertura hasta nuestros días. La segunda explicará el modelo académico en el que se sustenta, plan de estudios, modalidades de especialización, etc. La tercera señalará la importancia del docente como elemento indispensable hacia la comprensión y acreditación de las asignaturas, así como factor radical de mediación pedagógica y social. La cuarta y última parte expondrá, en breve síntesis, el contenido temático de las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II con la finalidad de lograr un primer acercamiento a sus tópicos de estudio.

Por otro lado, el tercer capítulo tendrá como fin precisar mi experiencia educativa con comunidades de trabajadores adultos. Lo dividiré en cuatro partes: la primera tratará de situar el papel de la enseñanza de la filosofía a nivel bachillerato, particularmente, en el

plan de estudios de la Preparatoria Abierta, dibujando las características generales de ambos cursos para mostrar algunas carencias detectadas. La segunda parte definirá la metodología pedagógica pensada al impartir las asignaturas, ubicando, específicamente, el sujeto al que se dirigen, así como ciertas estrategias didácticas para el logro de objetivos. Tocante al método pedagógico se advertirá la poca eficiencia y anacronismo de las técnicas conductistas tradicionales, en su lugar, se propone trabajar con una didáctica constructivista, pasando por autores como Piaget, Vygotsky y Feuerstein, para finalizar con la novedad del método pedagógico social de un Paulo Freire. La tercera parte buscará detallar el programa en que se sustenta la asignatura Textos Filosóficos I, desde su propósito de trabajo hasta sus contenidos, y agregará, por último, un breve resumen y un cuestionario de estudio; materiales de apoyo didáctico que he elaborado *ex profeso* para la mejor interacción en los círculos de estudio. La cuarta y última parte seguirá la misma dinámica que la anterior, sólo que proyectada hacia la asignatura Textos Filosóficos II.

Valga insistir en que más allá del espontáneo y escueto reporte de actividades, el presente trabajo pretende una reflexión en torno al papel de la filosofía y su enseñanza. Se tratará de mostrar que la filosofía aplicada como experiencia educativa tiene un potencial transformador que no podemos soslayar bajo los argumentos fatalistas de la resignación posmoderna y el no cambio. La práctica filosófica como experiencia educativa es entendida, desde nuestro punto de vista, como una de las singulares y legítimas tribunas de ideas y experiencias para la utópica transformación de nuestras circunstancias. Si la crisis de la filosofía es su permanencia, entonces habremos de buscar su fortalecimiento a partir de su propia condición. Pretendemos indicar, primordialmente, que en las sociedades actuales, hoy menos que nunca, se puede prescindir del discurso filosófico como análisis y crítica de la sociedad, so pena de perder

definitivamente el rumbo para incrustarse en la desesperanza y la violencia un picado mar sin punto de retorno.

Capítulo uno

EL QUEHACER DE LA FILOSOFÍA Y EL ESPACIO DOCENTE COMO LUGAR EPISTEMOLÓGICO DE ENUNCIACIÓN.

El soñador es el diseñador del futuro. El hombre práctico, el sensible de cabeza fría se puede burlar del soñador; no sabe que él, el soñador, es la verdadera fuerza dinámica que empuja al mundo hacia delante. Si se elimina al soñador del mundo, el mundo se deteriorará hacia el barbarismo. Despreciado, pobre, el soñador abre el camino para su raza, sembrando, sembrando, sembrando. Sembrando las semillas que serán cosechadas no por él, sino por el hombre práctico, las cabezas frías de la mañana, quienes se reirán al ver otro infatigable soñador sembrando, sembrando, sembrando.

R. Flores Magón

Hay algo muy profundo en el hecho de que cada filósofo deba empezar de nuevo. Podrá y deberá haber aprendido de sus mayores, pero su punto de partida no puede ser el que sus antepasados le brindaron sino que deberá "enamorarse" personalmente de la realidad que se le ofrece delante, aunque sea y deba ser consciente de que la tradición le ha preparado el encuentro.

R. Panikkar

El filósofo, entonces, no es tanto el aprendiz a saberlo todo, como el aspirante a un ideal que aún no se ha alcanzado.

R. Panikkar

De acuerdo con Horkheimer la filosofía se vincula esencialmente con la realidad, por lo que no podemos eximirla del *factum praxico*, justamente señala:

“La verdadera función social de la filosofía está en la *crítica de lo existente*. Ésta no consiste en el afán superficial de crítica de determinadas ideas y situaciones, como si el filósofo fuera un cómico estafalario. Tampoco significa que el filósofo denuncie éste o aquel hecho aisladamente y recomiende remedios. *El genuino objetivo de su crítica es impedir que los hombres se pierdan en aquellas ideas y comportamientos que les induce la sociedad en su actual configuración*”.¹

Poblamos el planeta más de seis mil quinientos millones de habitantes, inmersos en un sistema económico unidimensional que continua *progresivamente* su expansión globalizadora hasta los últimos rincones de la Tierra, siendo este proceso, sin embargo, inversamente proporcional a la mayoría de la humanidad. La exclusión económica es devastadora, sus efectos no pueden ser disfrazados, maquillados o ignorados; el encubrimiento de la realidad por parte de la teoría debe ser descubierto; la reflexión filosófica se obliga a contener aparatos de formulación crítica frente a la estrechez de opiniones, el oscurantismo, la pereza y la cobardía intelectual. La actividad filosófica se ve apremiada por *la actual configuración de nuestras sociedades*, es necesario develar y denunciar la cruenta miseria que aniquila a buena parte de la humanidad en pleno siglo XXI.

De acuerdo con el *Human Development Report*:

“El 20% más rico de la Tierra consume el 82% de los bienes (*incomes*) producidos por la humanidad; el 80% más pobre sólo consume el 18% restante, y el 20% más pobre en absoluto consume sólo el 1.4% de dichos bienes”.²

¹ Horkheimer, M. “El anhelo de lo totalmente otro”. Entrevista con Helmut Gumnior en *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión*, p. 180. El subrayado es mío. Véase además Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 282.

² *Human Development Report* 1992, 35. Apud Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, p.18, nota 8. Cabe mencionar que en la actualidad la tendencia sigue siendo catastrófica, en más de una década no se ha visto retroceso, véase *Human Development Report*, 2004, pp. 129 y ss.

Las situaciones de violencia, desigualdad, agresión o represión simultáneas en nuestro país, en América Latina o en cualquier otra parte del mundo hacen a todo pensador responsable presa de una urgencia que lo lleva a rechazar como insulto al pobre, al analfabeto, al oprimido, así como a cualquier tipo de teoría que lo justifique con apariencia de racionalidad.

Horkheimer señaló que la filosofía debe comprenderse como teoría social. Como *pensamiento crítico* cuyo objeto de investigación es la sociedad en su conjunto; teoría que parte de la realidad histórica material y que distingue, científicamente, lo racional de lo irracional. En su obra clásica *Teoría crítica* escribe:

“Lo que la *teoría tradicional* se permite admitir sin más como existente, su papel positivo en una sociedad de funcionamiento [...] es cuestionado por el pensamiento crítico. La meta que éste quiere alcanzar, es decir, una situación fundada en la razón, se basa, es cierto, en la miseria presente; pero esa miseria no ofrece por sí misma la imagen de su superación. La teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente: sólo expresa su secreto”.³

La filosofía no puede reducirse a una mera construcción conceptual, *a priori*, extraña a la experiencia, y tampoco puede limitarse a la simple descripción de hechos. Más bien, la filosofía se va perfilando en la interacción dialéctica entre el plano de lo empírico y el de la abstracción, pues el conocimiento no es algo cerrado en sí mismo, sino que se realiza en el proceso vivo de la sociedad. Por ello, Horkheimer calificaba al discurso filosófico tradicional como falto de científicidad, la filosofía había quedado reducida a una mera construcción conceptual *a priori*, necesaria sí, aunque no suficiente. Justamente la crítica de la cual habla es distinta a la crítica de la teoría, por ejemplo kantiana, que toma como punto de partida del conocimiento al sujeto empírico y no a la sociedad. El pensamiento

³ Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 248. El subrayado es mío.

crítico parte, entonces, de lo material⁴; la razón ubica y denuncia lo oculto del sistema, *su secreto: la miseria presente*.⁵

“Actualmente, 1.200 millones de personas sobreviven con menos de USD 1 diario, 114 millones de niños en edad escolar no van a la escuela, 11 millones de niños mueren anualmente por causas evitables y 1.800 millones de personas viven en países que carecen de los componentes más elementales de la democracia formal”.⁶

Entendamos, por tanto, que la *teoría crítica* se propone, ante todo, rechazar al sistema vigente como algo natural, denuncia y evidencia la irracionalidad de la sociedad en su actual ordenación:

“Lo que nosotros entendemos por crítica es el *esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico*, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por *armonizar*, entre sí y con las ideas y metas de la época, *los sectores aislados de la vida social*”⁷.

⁴ “En alemán *Material* con “a” significa “material”, como “contenido (*Inhalt*)” opuesto a “formal”; mientras que *materiell* (con “e”) significa “material”, de materia física, opuesto p.e. a “mental” o “espiritual”. El “materialismo” de Marx, obviamente es *Material* (con “a”), ya que su problemática es la de una ética de contenido, y no la del “materialismo dialéctico” de la naturaleza (de Engels, o del estalinismo posterior), al que nunca nombró así ni dedicó página alguna significativa”. Dussel, E. *Op. cit.*, pp. 621 y 622. “Toda norma, acción, microestructura, institución o eticidad cultural tienen siempre y necesariamente como *contenido* último algún momento de la producción, reproducción y desarrollo de la *vida humana* en concreto”. *Ibid.*, p. 91. Véase, para una sólida argumentación de una ética de contenido material, en especial, el capítulo uno de la citada obra de Dussel.

⁵ Es inevitable ver como se refleja nuestra realidad. Recordemos el 1 de Enero de 1994. Levantamiento armado en el sudeste mexicano del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Un verdadero *acto de denuncia* de comunidades indígenas paupérrimas ante un sistema falaz. Mientras se anunciaba con alta voz el ingreso de México al llamado primer mundo por la firma del TLC, se ocultaba y mantenía “en secreto” “la miseria presente”. Por ello, una voz exclamó: “Llevamos caminando cientos de años pidiendo y creyendo en promesas que nunca se cumplieron [...] Nuestros pueblos siguen muriendo de hambre y de enfermedades curables, sumidos en la ignorancia, en el analfabetismo, en la incultura. Y hemos comprendido que, si nosotros no peleamos, nuestros hijos volverán a pasar por lo mismo. Y no es justo. La necesidad nos fue juntando y dijimos vasta”, “Editorial”, *El despertador mexicano*, EZLN, 1 de Diciembre de 1993. Y qué decir de la situación actual en el Estado de Oaxaca, otro legítimo acto de *denuncia* por la miseria acumulada durante incontables décadas; diciembre de 2006 y la represión multifactorial se incrementa ante lo violento de ser pobre.

⁶ *Human Development Report*, 2004, p. 30. Hoy en día la ONU señala que en el mundo muere un niño cada cinco segundos por causas factiblemente evitables. De acuerdo con esta base numérica en un minuto mueren 12, en una hora 720, en un día 17.280, en un mes 518.400, en un año 6.220.800. No existe justificación alguna al infanticidio creciente como efecto del sistema económico vigente. Si perdemos el sentimiento de indignación y la capacidad de actuar en el horizonte de los ámbitos posibles, entonces, lo habremos perdido todo.

⁷ Horkheimer, M. *Op. cit.*, pp. 287-288. El subrayado es mío.

Por otro lado, en materia educativa, el colonialismo epistemológico en América Latina es evidente, recordemos que “en las formas históricas de existencia de la sociedad, el excedente de bienes de consumo producidos [...] beneficia directamente sólo a un pequeño grupo de personas, y estas condiciones de vida se manifiestan también en el pensamiento⁸”. A nivel general contamos con el mismo número de estudiantes desde hace poco más de tres lustros. En el ámbito universitario las cifras comparativas son categóricas, tan sólo un 19 % de la población estudiantil total, frente a un 70 u 80 % en los países industrializados. De igual manera, América Latina y el Caribe ocupan la región con mayor desigualdad social en el mundo, con 42 millones de analfabetos, y apenas un investigador en promedio regional por cada mil habitantes, comparado con cinco en los países desarrollados; mientras Estados Unidos centraliza al 25 % de los investigadores del total mundial, los ubicados en nuestra región (Latinoamérica) representan tan sólo el 3.5 %. En las últimas cuatro décadas se ha registrado la huída de más de un millón de profesionales hacia lugares con mayor calidad de vida. Por otra parte, el porcentaje del PIB destinado a la educación es todavía menor al 4 %, muy inferior, aún, al 8 % recomendado por la UNESCO⁹.

Con tal escenario, la filosofía tiene por misión *orientar la transformación de la sociedad*. No olvidemos que, históricamente, los grandes pensamientos filosóficos han aplicado una concepción dialéctica a los *problemas concretos de la vida*¹⁰, las grandes

⁸ *Ibíd.*, p. 244. “En la sociedad actual es válida la siguiente regla en relación con el desarrollo individual: cuanto más alta es la situación de vida tanto más fácilmente se desarrolla la inteligencia y cualquier otra clase de habilidad. Las condiciones objetivas para el desarrollo de cualidades socialmente importantes son más favorables en las capas sociales altas que en las bajas. En relación con la educación en las familias y en las escuelas se entiende esto por sí mismo”. Horkheimer, M. *Ocaso*, p. 66.

⁹ Información presentada en el Palacio de Minería, Ciudad de México, durante la cuarta *Conferencia Iberoamericana de Rectores Virtual Educa*, 22 de Junio de 2005. Véase “Editorial” en *La Jornada*, 23 de junio de 2005.

¹⁰ Horkheimer señala: “aunque en su *Metafísica* Aristóteles considera la autocontemplación del alma, el comportamiento teórico, como la más alta felicidad, dice expresamente que esta felicidad sólo es posible

teorías apuntan siempre a la *organización racional de las sociedades humanas*, no es posible pensar “como creían Antístenes y los cínicos, que la razón puede lograr un desarrollo superior estable en hombres que llevan una vida de perros, ni que la sabiduría pueda marchar de la mano de la miseria”¹¹, por ello:

“La *razón crítica* es un *principio subversivo* que pone en tela de juicio el estado de cosas existente. *La razón exige un orden racional de la vida y critica las condiciones irracionales prevaletentes que no satisfacen sus exigencias*. La capacidad de la razón para conducir la vida humana y la práctica social presupone que la mente tiene acceso a normas y conceptos que proporcionan las bases para criticar el estado de cosas existente, así como el ideal a realizarse en la vida social. *La razón crítica presupone una autonomía del sujeto y la capacidad de descubrir verdades que trasciendan y nieguen a la sociedad dada con el fin de alterar la realidad irracional hasta que armonice con las exigencias de la razón*”.¹²

Cabe preguntarnos si es preferible ser sin poseer conocimiento crítico, de forma irreflexiva, ahistórica y apolítica; si lo es participar en un concepto de vida impuesto mecánicamente por el ambiente circundante de uno de tantos grupos sociales en el que automáticamente cada quien queda comprendido. O si bien es deseable y necesario crear un concepto particular de vida, reflexivo, crítico y práctico, para elegir la esfera propia de actividad¹³, con la finalidad propiamente humana de participar en la creación de la historia del mundo y no aceptar ya, pasiva y espontáneamente la impronta ajena a nuestra propia personalidad¹⁴. Posiblemente, el inicio de la elaboración crítica sea la conciencia humana

sobre una base específicamente *material*, o sea, *bajo determinadas condiciones sociales y económicas*”. Horkheimer, M. *Op. cit.*, p. 284. El subrayado es mío.

¹¹ *Ibíd.*, pp. 284-285.

¹² Kellner, D. *Herbert Marcuse and the Crisis of Marxism*, p. 132. El subrayado es mío. *Apud*, Dussel, op. cit., p. 330.

¹³ Pienso, desde luego, en el ámbito de la docencia, en su labor creadora y en la gran responsabilidad humana que implica. Recuerdo que el Dr. Miguel León Portilla, en una de sus múltiples charlas en esta casa de estudios, mencionó que dentro del pensamiento prehispánico, particularmente en la filosofía náhuatl, el educador se nombraba mediante una serie de epítetos de importancia primordial, entre los que destacaban ser “el forjador de rostros sabios y corazones fuertes”; labor compleja y delicada si hemos de considerar, inicialmente, la tarea de forjarse a uno mismo.

¹⁴ Véase Gramsci, A. “Cuestiones preliminares de filosofía” en Antonio Gramsci. *La formación de los intelectuales*, p. 61.

y social de lo que realmente se es, es decir, el “conócete a ti mismo¹⁵”, pero no en forma aislada y solipsista, sino con los otros, como producto del proceso histórico dialéctico de un momento determinado. El propio Kant explicaba que la filosofía seguía un *telos* histórico, el de promover el progreso de los seres humanos, de todos los pueblos y de todas las naciones. Una razón capaz de crear un proceso formativo por medio del cual las personas pudiesen adquirir capacidad de juicio, autonomía y libertad¹⁶. Advirtamos que la labor filosófica nos empuja al trabajo de formarse a uno mismo, siempre implicados en la esfera pública, en la colectividad, en un particular tejido social.

Tradicionalmente juzgamos que la filosofía es un método intelectual, una concepción coherente del mundo a diferencia del mero sentido común, que es disgregado, no organizado intelectualmente, compuesto de fragmentos de diversas concepciones con frecuencia contradictorias. Pero, desde el momento en que utilizamos lenguaje somos tributarios de una cultura específica y, por tanto, de una particular concepción de la realidad, al menos implícita, de un pensamiento o una filosofía que excluye a otras¹⁷. Dicho brevemente, la idea de un concepto formal de filosofía nunca es puramente formal¹⁸. Lo formal es sólo formal con respecto a un contenido material del cual se ha

¹⁵ Recordemos que Sócrates hace suyo el lema del oráculo de Delfos con objeto de significar que el primer cometido de la filosofía es el estudio del hombre con su mundo. Véase Gramsci, A. “Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico” en Antonio Gramsci. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Nota I, pp. 7 y 8.

¹⁶ Véase Kant, I. “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” en Immanuel Kant. *En defensa de la Ilustración* p. 65. Desde Platón, la filosofía jamás abandonó la idea de que es posible instaurar la razón entre los seres humanos y las naciones.

¹⁷ No es extraño escuchar en los recintos universitarios voces de ortodoxo conservadurismo que niegan seriedad y, por ello, validez epistemológica a discursos filosóficos distintos a los de la tradición de occidente. Ante la afirmación de que existe una filosofía latinoamericana, africana, índica, etcétera, surgen multitud de objeciones, y con ello, su infortunada descalificación.

¹⁸ Recordemos que desde la escolástica la palabra *formal* se refiere a la forma, esto es, lo que pertenece a la esencia o a la sustancia de la cosa; o de otro modo, lo que pertenece a una relación generalizable. En este sentido es usada la palabra en lógica. Kant en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* señala: “La filosofía formal se llama lógica”. Cfr. Abbagnano, N. *Diccionario de filosofía*, pp. 568-569.

abstraído¹⁹. Lo *formal* se abstrae de un *material* dado, y si este material es diverso, la formalidad no puede ser igual.

Un concepto puro de filosofía es necesario —como cuando el estagirita, en la *Metafísica*, señala que la filosofía es un saber basado en la contemplación reflexiva de los primeros fundamentos y causas²⁰—, pero insuficiente, ya que, un tal concepto todavía no dice lo que es propiamente filosofía, más claramente, no es aún filosofía tal como las distintas filosofías se entienden a sí mismas. Si una determinada filosofía entiende que la filosofía es un quehacer estrictamente positivista, supongamos, aplicará el criterio que deriva de su autocomprensión cuando se acerque a otra filosofía que puede haber adoptado otros criterios para decidir lo que sea filosofía, por ejemplo, un quehacer desde la filosofía de la religión. “La respuesta a lo que sea la filosofía es ya una respuesta filosófica a una pregunta filosófica y, por tanto, cae dentro del ámbito de aquella filosofía particular.”²¹

En este sentido, Antonio Gramsci, en su trabajo *Cuestiones preliminares de filosofía*, señala puntualmente:

“No se puede separar la filosofía de la historia de la filosofía ni la cultura de la historia de la cultura. No es posible ser filósofo en la cabal acepción de su significado, sin poseer un concepto de vida críticamente coherente y el conocimiento de su historicidad; sin ser consciente de la fase de desarrollo que tal concepción representa y de la realidad de la contradicción en que entra con otros conceptos o con elementos de los mismos. La propia concepción del mundo responde a determinados problemas planteados por la realidad, establecidos y “originales” en su actualidad. ¿Cómo es posible juzgar el presente —un concepto

¹⁹ La formalidad geométrica, por ejemplo, depende de un conjunto de elementos modelo, de donde dicha formalidad se ha abstraído. O bien, la formalidad cuantitativa, depende de un conjunto de entidades cuantificables.

²⁰ Cfr. Aristóteles. *Metafísica*, 981b 25-30.

²¹ Panikkar, R. *La experiencia filosófica de la India*, p. 42. A lo largo de esta obra el autor trabaja de manera bastante interesante —según sus palabras— “el problema que implica un concepto *a priori* de filosofía”, contrastando los diversos contenidos filosóficos en occidente y aún más allá, en la filosofía oriental, particularmente índica.

presente— con un pensamiento trazado para problemas de un pasado con frecuencia remoto y ya superado? Si así ocurre, quiere decir que uno padece anacronismo o es un fósil y no un ser viviente o que al menos, “se es” un tipo muy raro. Y de hecho, sucede que grupos sociales que en algunos aspectos muestran el más desarrollado avance, en otros se presentan con retraso respecto a su posición social [...].”²²

El problema surge cuando el estudioso de la filosofía se reconoce envuelto en una atmósfera de completa extrañeza, pues mira sucesivamente la filosofía aprendida en la universidad y después observa la realidad mientras percibe que algo no concuerda. Es, entonces, cuando la mente pretende rescatar a la filosofía de la confusión de las opiniones y opta por exclamar: ¡retornemos a las cosas!

Ernst Bloch, a sus 92 años, en unas de sus últimas palabras —pronunciadas a lo largo de una entrevista con Adelbert Reif, con motivo de la aparición de su libro: *Zwischenwelten in der Philosophiegeschichte* (Mundos intermedios en la historia de la filosofía)— señaló que la filosofía no ha llegado a su fin, mostrando su desacuerdo con algunos autores que así parecían afirmarlo: *¿Ha llegado el fin de la filosofía?* (Jaspers 1961); *El fin de la filosofía y la tarea del pensamiento* (Heidegger 1969); *¿Para qué aún filosofía?* (Habermas, 1971). Contrario al “talento de estos auguradores de muerte”²³ Bloch respondió:

“Los problemas de la filosofía siguen sin resolver; tan sin resolver, que no cesan de hostigarnos. Inversamente, la filosofía se ha convertido en un tópico [...] aunque se haya hecho evidente, que aquello del materialismo mecanicista era un callejón sin salida, un camino suicida [...] Nosotros mismos somos nuestro propio enigma, y *los sucesos políticos también son un enigma*”.²⁴

²² Gramsci, A. *Op. cit.*, p. 63.

²³ Adalbert Reif, “No ha llegado el fin de la filosofía” *Humboldt*, No. 66, p. 26.

²⁴ *Ibidem*. El subrayado es mío. En adelante las palabras o frases subrayadas de la citada entrevista son mías.

De acuerdo con el filósofo de Tübingen, hoy como ayer subsiste el gran asombro, la gran perplejidad, el principio de fascinación ante el enigma ya propuesto por Aristóteles, de modo que “La filosofía durará mientras duren sus problemas”²⁵, que no sólo son problemas de la filosofía, sino que reflejan en sí *los problemas del ser-del-mundo*²⁶. Y más aún, agrega, que la filosofía podrá y deberá imponerse, tomar fuerza y tener futuro sólo “A través de la cosa misma”²⁷ y añade, “La filosofía comienza a ser interesante cuando, sin pretender ser trivial, se convierte en una *filosofía sin nombres propios*”²⁸. Es decir que la filosofía no puede reducirse a un método; la verdad no es la que queda después de eliminado el sujeto, el pensamiento ha de renovarse sin cesar mediante la experiencia del objeto.

A juicio propio, las palabras de Bloch significan un marco de referencia para todo pensador no europeo, pues expresan una clara apertura de la posibilidad filosófica desde sujetos epistemológicos particulares. En nuestro caso, desde la filosofía latinoamericana, que ha construido su discurso teniendo como referente inmediato la realidad histórica cotidiana, material, social, económica y política como lugar epistemológico de enunciación. Hecho que nos lleva a recordar la obra del maestro Zea, quien –hacia 1969– sagazmente escribió:

“Recientemente el peruano Augusto Salazar Bondy escribió, bajo el título de *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, ese aspecto de la filosofía no contemplado aún en las clásicas historias de la llamada filosofía. La historia de un preguntar por la posibilidad de un preguntar, *sobre una realidad que resulta no parecernos, a nosotros los latinoamericanos, estar de acuerdo con la respuesta*

²⁵ Históricamente la filosofía se ha comportado como un *saber en crisis* (κρίσις), como un saber en constante transición, siempre dinámico y cambiante. No existe filosofía plenamente acabada, so pena de negarse a sí misma y convertirse en una farsa, ideología de un dogmatismo radical.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem.*

que de la misma ha dado la filosofía. Un repreguntar²⁹ que lleva aparejada la idea de una diversidad, de una diversidad que no ha partido de nosotros pero con la cual nos encontramos. Cuando nos preguntamos por la existencia de una filosofía americana, lo hacemos partiendo del sentimiento de una diversidad, del hecho de que nos sabemos o sentimos distintos³⁰.

Se trata, entonces, de una toma de posición geopolítica, con plena conciencia epistemológica de que no es lo mismo filosofar desde las metrópolis centro-capitalistas que desde la exclusión-periférica. Se trata de una re-localización de la filosofía, avanzando hacia un lugar propio de enunciación³¹. El mismo Bloch reconoce el hecho. En la citada entrevista, Adalberto Reif le cuestiona sobre la concepción, según la cual, el hombre en tanto que tal desarrollaría necesidades filosóficas de manera natural; donde la filosofía formaría, pues, parte integrante del hombre. Concepción que se ve puesta en duda por algunos representantes de la sociología moderna al declarar que, lo que entre nosotros llamamos filosofía, es un producto específicamente occidental. Bloch, contundente, responde:

“Que en la India o en otro país del Tercer mundo no exista la filosofía en la forma usual, no es una contraprueba. Si se continúa escuchando y tomando el pulso, ya se percibirá su filosofía; sólo que no habla nuestro idioma. Es otra forma de filosofar”.³²

Recordemos que todo concepto formal de filosofía se abstrae de un material dado, lo formal es sólo formal con respecto a un contenido. Así, tomar conciencia epistemológica desde un particular lugar de enunciación propicia cierta autonomía de pensamiento.

²⁹ “Re-preguntar”. Considérese la fuerza del prefijo. De acuerdo con María Moliner el prefijo “re” expresa fundamentalmente repetición: rellenar, recalentar. *Retroceso o vuelta hacia atrás: refluir, repugnar, rechazar. * Inversión del significado del verbo primitivo: reprobar, revertir. *Intensificación de la acción: recalcar, remachar. *, etc. Véase que la variable semántica que ajusta a “repreguntar” implica un “retroceso o vuelta hacia atrás” y no cualquiera de las otras acepciones. “Re”, entonces, como *deconstrucción*.

³⁰ Zea, Leopoldo. *La filosofía americana como filosofía sin más*, p. 10. El subrayado es mío.

³¹ Relocalización filosófica que no implica, de manera alguna, negar la epistemología europea, por el contrario, se parte del hecho de que tal epistemología no es producto exclusivo de Europa, sino producto de la humanidad, por tanto, instrumento irrechazable de desarrollo.

³² *Ibid.*, pp. 28 y 29.

Libertad de que cada discurso filosófico (*aun cuando sin nombres propios*) sea capaz de encontrar su propio ámbito de reflexión, su particular esfera de acción. “Todo pensamiento, toda intelección está al servicio de un «para qué»... el pensamiento tiende, quiera o no, hacia una práctica que lo lleva a lo que es debido [...]”³³. Bloch señala, además, que toda filosofía sigue un *telos* práctico; se abre a la *esperanza* del *para qué*:

“El «para qué» [...] es una pregunta que nos acucia [...] el «para qué» es una pregunta que sólo se plantea el hombre y no los animales [...] Es decir: la cosa funciona teleológica y no mecánicamente. La pregunta «para qué» es la pregunta que el mismo mundo nos plantea a nosotros [...] Esta pregunta básica no puede decirse que no esté claramente formulada en mi intento filosófico; la pregunta básica continúa siendo la *esperanza*, que es algo completamente diferente a confianza absoluta y completamente diferente de desesperación, pero que tampoco permanece en el medio, sino que está continuamente en movimiento, tropezando, *buscando una nueva salida*.”³⁴

Dos conceptos básicos en la filosofía de Bloch son *utopía social* y *esperanza*. La *utopía* la concibe como el horizonte concreto de una realidad posible (fáctica), que se puede alcanzar mediante la *acción* a partir del presente, y en ese realismo de la *utopía* se fundamenta la *esperanza*, entendida como motor del proyectar, el imaginar, el crear, el querer, el transformar, etc.

Del mismo modo Paulo Freire, *pedagogo de la conciencia*, en su obra clásica *Pedagogía del oprimido*, señala la factibilidad del no lugar (*oûk tópos*), de la utopía:

“Utópico para mí no es lo irrealizable, no es el idealismo. “Utopía es la dialectización de los *actos de denunciar y anunciar*. El acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora [...]”^{35, 36}.

³³ *Ibid.*, p. 28.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ De acuerdo con Freire, el proceso de la *concientización* aparecerá no sólo como reconocimiento, sino como compromiso.

Llegamos al punto en el que la filosofía se ve apremiada por el *factum praxico*. La actividad del hombre exige algo más que afanarse por tareas más o menos agradables o extasiarse en visiones más o menos profundas: praxis por un lado y teoría por el otro. El desafío de Marx se hace plausible: “Los filósofos no han hecho más que interpretar [*interpretiert*] de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo [*verändern*]³⁷. El pensamiento auténtico ha de renovarse sin cesar con la experiencia del objeto y llegar a dominar la experiencia que lo anima, no mediante una codificación arbitraria, sino mediante la *objetivación de la realidad*. El modo de ser del sujeto reflexivo no puede restringirse sólo a la mera elocuencia como motor externo y momentáneo de afectos y pasiones, sino en vincularse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador y persuasor constante, trascendiendo la idea que agota al pensamiento en el método después de eliminado el sujeto.

Antonio Gramsci sintetiza, extraordinariamente, el *hecho filosófico* como acción concreta; el trabajo propio del *intelectual orgánico*, para, y, con otros seres humanos³⁸:

“Crear una gran cultura no representa sólo hacer descubrimientos individuales “originales”; también y especialmente, significa *difundir críticamente la verdad descubierta*, “socializarla” por así decir, convertirla en *fundamento de acción vital*, en elemento de coordinación y de condición intelectual y moral. El que una masa de hombres sea inducida a *pensar sobre el presente real* con cohesión y dentro de una cierta unidad, es un *hecho “filosófico”* más importante y “original” que la

³⁶ Paulo Freire. “Nociones sobre la palabra concientización” en Contacto, Secretariado Social Mexicano, México, No. 1, Año 8, 1971, pp. 42 a 51. *Apud*, Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa de Paulo Freire*, pp. 112 a 114. El subrayado es mío.

³⁷ Marx-Engels. *Ausgewählte Schriften*, p. 372 Thesen über Feuerbach (11): “Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*; es kommt aber darauf an, sie zu *verändern*”.

³⁸ En palabras de Gramsci el “intelectual orgánico” es el que emerge sobre el terreno a exigencia de una función necesaria en el campo de la producción económica. Cfr. Gramsci, A. “La formación de los intelectuales”, *Ibid.*, p. 22, nota 1 del editor. Más claramente comenta: “La relación entre los intelectuales y la esfera de la producción no es inmediata, como sucede con los grupos sociales fundamentales, pero es “mediata”, y en diferente escala, en toda la trama social, en el conjunto de la supraestructura de la que, precisamente, los intelectuales son funcionarios. Se podría estimar lo “orgánico” de las distintas capas de intelectuales, su mayor o menor conexión con un grupo social básico, fijando una graduación de las funciones y de la supraestructura desde abajo hacia arriba, desde la base estructural hasta lo alto”. *Ibid.*, 29 y 30.

revelación de una nueva verdad por el “genio” filosófico, revelación que quede como patrimonio de pequeños grupos de intelectuales^{39, 40}.

Aquí, la *filosofía* se entiende como *actividad práctica* por excelencia, acto constante de *denuncia* y *anuncio*, por lo que el conocimiento científico de los problemas políticos, de la técnica y de la economía debe acompañarle, junto con una visión detallada histórico-humanística de la realidad a modificar. La crítica del sistema vigente sigue una estrategia argumentativa, en la que teóricamente, de acuerdo con Marcuse, se define al sistema de dominación como una “totalidad irracional”⁴¹ de la que hay que buscar emanciparse. “La enajenación de la totalidad absorbe las enajenaciones particulares y convierte los crímenes contra la humanidad en una empresa racional”⁴². El trabajo teórico será elemento indispensable como sustento para la acción transformadora: al respecto, Horkheimer señala:

“Un comportamiento que, orientado hacia esa emancipación, tiene como meta la transformación de la totalidad⁴³, puede muy bien *servirse del trabajo teórico*, tal como él se lleva a cabo dentro de los ordenamientos de la realidad establecida”.⁴⁴

³⁹ “Una de las mayores debilidades de la filosofía [...] consiste en no haber sabido crear la unidad ideológica entre los de arriba y los de abajo, entre los sencillos y los intelectuales” Gramsci, A. “Cuestiones preliminares de filosofía”. *Ibid.*, pp. 68 y 69.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 64. El subrayado es mío.

⁴¹ Marcuse, H. *El Hombre unidimensional*, Introducción, p. 11.

⁴² Marcuse, H. *Op. cit.*, p. 73. Con el desarrollo del capitalismo la totalidad ideológica de la sociedad de consumo (instrumentando la técnica como control del hombre), lleva a conservar lo irracional como lo racional de la sociedad y subvertir entonces lo racional negándolo como la irracionalidad societaria. Cfr. Torres Novoa, C. A. *Op. cit.*, p. 29.

⁴³ Entiéndase que “transformación de la totalidad” no implica una *revolución absoluta del sistema* en los términos del romántico ingenuo o del anarquista —que cree posible lo imposible—, pues, persigue un modelo de imposibilidad con una idea regulativa como esta: “si todos los miembros de una sociedad fueran éticamente perfectos [autogestión], no sería necesaria alguna institucionalidad para disciplinar y normar la posible no-perfección correspondiente” Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, p. 290, nota 168. En términos de factibilidad la “transformación del orden” deviene en la vida cotidiana, se trata de la señalada “Tesis 11” sobre Feuerbach de Marx.

⁴⁴ Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 241. El subrayado es mío.

Es a través de la labor teórica que la filosofía se vincula, inicialmente, con la esfera educativa, complementándose con el *factum* práctico en el momento del contacto intersubjetivo con la comunidad de educandos. El horizonte teórico-práctico en el ámbito educativo abre la posibilidad de la evolución del contexto del individuo y, con ello, la acción para su propia transformación. El acto filosófico –como señalara Gramsci– se construye cuando el intelectual orgánico –el docente en la praxis educativa– estimula a que un grupo de hombres sea provocado a *pensar sobre el presente real*; sobre su cotidianidad, de forma crítica y reflexiva. El espacio docente se potencia como un *topos* de acción y deliberación, descubriéndose, a la vez, como adecuado instrumento para la apropiación y modificación de la realidad. Volvemos a la cuestión ya indicada:

“Un movimiento filosófico ¿lo es sólo cuando se dedica a desarrollar una cultura especializada para grupos restringidos de intelectuales o, en cambio, lo es únicamente cuando el trabajo de elaboración de un pensamiento, científicamente coherente y superior al sentido común, no olvida jamás permanecer en contacto con los “simples”, encontrando, así, en este contacto, la fuente de los problemas a estudiar y resolver? Solamente por esta conexión deviene “histórica” una filosofía, se depura de elementos intelectualísticos y se hace vida”.⁴⁵

Potencialmente, la *práctica filosófica*, a través del *acto educativo*, debe intentar –hablando como Freire– el pasaje de la *conciencia ingenua* a la *conciencia crítica*, ampliando y profundizando la capacidad del ser humano por captar las contradicciones de su tiempo, ofreciendo la reflexión sobre sí mismo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel como sujeto social, colocándolo en condiciones de resistir las *ideas y comportamientos que les induce la sociedad en su actual configuración*; se trata de “armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil en la posición

⁴⁵ Gramsci, A. “Cuestiones preliminares de filosofía” *Ibid.*, p. 70.

transitivamente ingenua”⁴⁶, de superar la limitación de su esfera de comprensión y de la falta de compromiso con su existencia. La conciencia crítica (*concientización* para Freire) a la que llegaríamos a través de una práctica filosófica dialogal y activa (labor educativa-crítica), orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas y su causalidad, por asumir y no transferir la responsabilidad propia, por negar las posiciones quietistas, por la constante práctica del diálogo y la receptividad de ideas transformadoras, etc.⁴⁷ Freire señala que el sujeto de la educación requiere volverse reflexivamente sobre sí mismo, descubrirse en su exclusión⁴⁸ para emerger activamente en el proceso de la historia:

“[...] la concientización es *compromiso histórico* [...] es *inserción crítica en la historia*. Implica que los hombres asuman el rol de *sujetos hacedores* del mundo, rehacedores del mundo; pide que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece”.⁴⁹

Toda educación parte de la realidad en la que se encuentra el educando. Los contrastes educativos se observan donde los grados de marginación establecen la diferencia entre ser analfabeto, estudiar sólo niveles básicos, o tener el privilegio de alcanzar niveles profesionales. Si la marginación revela el doloroso círculo pobreza-escolaridad y las relaciones sociales de dominación determinan al educando como oprimido, “[se] trata de transformar la situación que ha producido el estómago vacío y la

⁴⁶ Torres Novoa. *La praxis educativa de Paulo Freire*, p. 41. En la transitividad ingenua “el discernimiento se dificulta, se confunden los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad” Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*, p. 53.

⁴⁷ Cfr. Freire. *Ibid.*, pp. 54 y 55.

⁴⁸ “Descubrirse oprimidos sólo comienza a ser proceso de liberación cuando este descubrirse oprimido se transforma en compromiso histórico”. Torres Novoa. *Ibid.*, pp. 111 y 112.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 111. El subrayado es mío.

cabeza humillada. El *no* frente al mal existente, el *sí* a la situación mejor imaginada, se convierte para el que padece en interés revolucionario⁵⁰. Por ello:

“Así como el círculo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la *concientización* no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de revelación de la realidad constituye una *unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad*”.⁵¹

Quizá, una constante en la tradición filosófica latinoamericana ha sido la preocupación y el esfuerzo teórico por no repetir acríticamente lo que viene ya forjado como explicación de lo real⁵². Es el propio Zea quien hacia 1942 escribe:

“Al intentar resolver los problemas del hombre, cualquiera que sea su situación en el espacio, o en el tiempo, tendremos que partir necesariamente de nosotros mismos, como hombres que somos; tendremos que partir de *nuestras circunstancias*, de nuestros límites, de nuestro ser americanos, al igual que el griego ha partido de una circunstancia llamada Grecia. Pero al igual que él, no podemos limitarnos a quedarnos en tal circunstancia, si nos quedamos será a pesar nuestro y haremos filosofía americana como el griego ha hecho filosofía griega a pesar suyo”.⁵³

El denuedo por edificar una interpretación propia de lo real es decisivo, de él depende cualquier movimiento de transformación de esa misma realidad intolerable. Ya Lenin en

⁵⁰ Bloch, E. *El principio esperanza*. Tomo I, p. 61. *Apud*. Dussel, *op. cit.*, p. 454. Siguiendo a Bloch, tal interés apremia por modificar la realidad cotidiana que afecta la corporalidad viviente del individuo; interés por transformar la realidad que deshumaniza, despotencia, disminuye, destruye, etc.

⁵¹ Freire, P. “La concientización desmitificada por Freire”. Ponencia presentada por Paulo Freire en el Seminario “Invitación a concienciar y a desescolarizar; conversación continuada”. Departamento de Educación, Consejo Mundial de las Iglesias, Ginebra, 6 de Septiembre de 1974. *Apud*, Torres Novoa. *Op. cit.*, p. 62.

⁵² Personalmente creo que éste ha sido el más grande mérito de la tradición filosófica latinoamericana. Desde Leopoldo Zea y su historicismo ya en la década de los 40, pasando por el aporte de diversos pensadores como Augusto Salazar Bondy, Enrique Dussel, Franz Hinkelammert, Paulo Freire, Horacio Cerutti, Walter Mignolo, Rodolfo Kusch, Arturo Andrés Roig, entre muchos otros.

⁵³ Zea, L. “En torno a la filosofía americana”, en *Cuadernos americanos*, num. 2, México, 1942. *Apud* Leopoldo Zea, *op. cit.*, p. 45. El subrayado es mío.

su *¿Qué hacer?* había señalado que lo peligroso no es tener sueños, sino que lo verdaderamente delicado consiste en no trabajar sistemáticamente para llegar a su obtención, al respecto señala:

“*¡Hay que soñar!* He escrito estas palabras y me he asustado [...] sólo de pensar en estas preguntas [objeciones que pudiesen surgir a tal afirmación], siento escalofríos y pienso dónde podría esconderme [...] “Hay diferentes clases de desacuerdos –escribía Písarev a propósito del desacuerdo entre los sueños y la realidad–. *Mis sueños pueden rebasar el curso natural de los acontecimientos* o bien pueden desviarse a un lado, a donde el curso natural de los acontecimientos no puede llegar jamás. En el primer caso, los sueños no producen ningún daño, incluso pueden sostener y reforzar las energías del trabajador... En sueños de esta índole, no hay nada que deforme o paralice la fuerza de trabajo. Muy al contrario. *Si el hombre estuviese completamente privado de la capacidad de soñar así, si no pudiese de vez en cuando adelantarse y contemplar con su imaginación el cuadro enteramente acabado de la obra que bosqueja entre sus manos, no podría figurarme de ningún modo qué móviles obligarían al hombre a emprender y llevar hasta su término vastas y penosas empresas en el terreno de las artes, de las ciencias y de la vida práctica...* El desacuerdo entre los sueños y la realidad no produce daño alguno, siempre que la persona que sueña crea seriamente en su sueño, *se fije atentamente en la vida, compare sus observaciones con sus castillos en el aire y, en general, trabaje escrupulosamente para la realización de sus fantasías.* Cuando existe algún *contacto entre los sueños y la vida, todo va bien.*”⁵⁴

Es por ello que *ser* es descubrir todo lo que el hombre tiene como fuerza creadora. *Ser* es, además, ser en lo imaginario, en lo que anticipadamente se vislumbra y se desea, en lo que todavía *no es* pero *debiera ser*. Sin embargo, no se trata de un ideal quimérico e irrealizable, sino posible y realizable por estar enraizado en la realidad, un *in fieri* que despliega siempre viables horizontes. La utopía, ha tenido, tiene y tendrá siempre un *topos*⁵⁵; un lugar para su acción, para su confabulación, para su argumento.

⁵⁴ Lenin, V. I. *¿Qué hacer?*, p. 261 en *Obras escogidas en tres tomos*, tomo uno. El subrayado es mío.

⁵⁵ Véase Horacio Cerutti. “Utopía y América Latina”, en varios, *La utopía en América*, pp. 25 y 26.

La educación crítica es por ello un instrumento fundamental, praxis dialéctica de resistencia contra la desesperanza, contra el absurdo del sistema vigente, contra su dinámica de apoliticismo y homogenización. Ya Aristóteles, hace más de veintitrés siglos, afirmaba que el hombre es un *politikón zôion*⁵⁶; justamente todas nuestras acciones están cargadas de un matiz político, ya que interactuamos socialmente con otros sujetos similares a nosotros, de ahí que toda esta odisea por la humanización, dentro del plano de la cotidianidad práctica, tenga un palpable sentido político. Gramsci aseveraba que la filosofía práctica es, ante todo, un acto político. “De ahí que no se pueda separar la filosofía de la política y que se demuestre que la elección y la crítica de una concepción del mundo es también un *hecho político*”⁵⁷. Negar la política desde el apoliticismo es, en última instancia, afirmar al individuo espontáneo, a un sujeto puro y solipsista, libre en absoluto frente a la naturaleza.

“La política, como arte de lo posible, entra en la conciencia actual a partir del momento en el cual el hombre empieza a moldear la sociedad según proyectos de una sociedad por hacer. Si bien ya antes se percibe el problema de lo posible en relación de la práctica, éste se presenta como problema central en cuanto se empieza a modelar la sociedad según criterios derivados de algunas leyes sociales, cuya consideración permite proyectar una sociedad futura y pensarla en función de una ordenación adecuada y humana de tales relaciones sociales”⁵⁸.

La educación es un proceso que acompaña permanentemente los cambios de la estructura política-económica, sin embargo, no podemos soslayar, que a pesar de su nivel ideológico superestructural, tiene un rango de acción limitado como factor determinante en los procesos de transformación político-económico-sociales. No obstante, educar

⁵⁶ Véase Aristóteles. *Política*, 1253a.

⁵⁷ Gramsci, A. *Ibid*, p. 66. “Aquí la política se entiende como actividad práctica por excelencia. Esta afirmación de la identidad de la “filosofía real” con la actividad práctica revolucionaria, rige uno de los conceptos fundamentales del marxismo [...]”. *Ibid.*, p. 65, nota 6.

⁵⁸ Hinkelammert, Franz. *Critica de la razón utópica*, p. 21.

críticamente será, fundamentalmente, un acto de *transformación* de los sujetos interactuantes, un acto *dialógico* que persigue proyecciones sociales inmediatas. Se trata de lo que habla Marx en la citada tesis 11 de sus *Thesen über Feuerbach*. “En este aforismo Marx [...] no niega la filosofía –como pensaba Korsch–, sino que señala que debe dejar de ser sólo hermenéutica teórica para desarrollarse como un discurso que fundamente la “transformación (*Veränderung*)” práctica y real del mundo, como “actividad *crítico-práctica*⁵⁹ (*praktisch-kritischen*) [cotidiana]”.⁶⁰

Es posible que el sentido de dicha transformación sea comprender que el ser humano es ontológicamente acción, actividad vinculada –desde Hegel– fundamentalmente con la naturaleza. Cuando el hombre transforma su entorno se transforma a él mismo de manera necesaria. Entendamos, pues, que la creación de un nuevo orden humano es una tarea infinita que sólo puede avanzar a través de contradicciones, y que éstas, por su agudeza, exigen siempre nuevos cambios, que durante un amplio periodo histórico pueden significar –permítaseme la expresión– *pequeñas revoluciones dentro de una gran revolución*. Es por ello que podemos afirmar que no hay transformación como acto total, absoluto o definitivo. No existe suceso que marque el fin de la historia como el triunfante ingreso a un *topos* sin *macula*.

De alguna forma el ejercicio docente configura el *topos* de la utopía. La educación crítica funda la condición de posibilidad del anhelado *no-lugar*. El espacio docente es el *topos ad hoc* para la enunciación epistemológica, para la reflexión, para el análisis, para la discusión, para el debate, para la propuesta, para la creación, para la proyección, etc. Con todo, la filosofía no puede ni debe recluirse en recintos académicos, el pensamiento

⁵⁹ Véase *Tesis 1 sobre Feuerbach*.

⁶⁰ Dussel, *op. cit.*, pp. 537 y 538.

filosófico debe penetrar espacios cada vez más amplios, siendo responsabilidad nuestra pensar en estrategias que permitan mayor alcance a nuestra actividad. No perdamos de vista que la verdadera “educación es un acto fraterno, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”⁶¹. Sin embargo, se debe insistir, en que no es posible afirmar, ingenuamente, que el proceso educativo crítico –práctica filosófica– sea algo milagroso que mute por sí mismo y de forma contundente las estructuras de dominación de la realidad; no obstante, tampoco es posible negar su *poderosa fuerza instrumental* como *potencia transformadora*. La filosofía guarda en esencia un potencial humanizador, sugiere un rumbo, una vía, un camino hacia la edificación del hombre. Para poder vivir actualizándose históricamente se requiere reconocer que la vida del hombre es una vida en proyecto. “El hombre es un hacerse continuo [...] el hombre es un ser proyecto. Y aceptar que es proyecto, como *ser social*, es solamente captable por el hombre como *ser conciente*”.⁶²

La filosofía crítica, significa, positivamente, un inédito aporte al cambio social; negativamente es resistencia viva ante la iniquidad del sistema vigente. Es, hegelianamente, el doloroso camino dialéctico hacia la esperanza utópica, en el que el ser humano tiene el ineluctable deber de mantenerse en indignación cotidiana para afirmar que las cosas no son *naturalmente* así, sino que pueden ser *de otro modo*. De ahí que Marx señalara: “si fuéramos animales, podríamos naturalmente dar la espalda a los sufrimientos de la humanidad para ocuparnos de nuestro propio pellejo”⁶³.

⁶¹ Freire, P. *Educación como práctica de la libertad*, p. 88.

⁶² Torres Novoa. *Op. cit.*, p. 64.

⁶³ Carta del 30 de abril de 1867. Marx, K. *Marx-Engels Werke (MEW)*, XXX, p. 542. *Apud* Dussel, E. *Op. cit.* p. 326.

Sin embargo, el gran problema –como señalara Adorno– es que la filosofía no cree ya en la realidad fundada en la *ratio*, sino que admite una y otra vez el quebrantamiento de la ley racional autónoma. Una filosofía así no recorrerá el camino de los supuestos racionales absolutos, sino que se quedará plantada allí donde le salga al paso la irreductible realidad⁶⁴. Retornemos –para concluir el presente capítulo– a nuestra reflexión inicial. De acuerdo con Horkheimer, el genuino objetivo de la crítica filosófica es evitar que la humanidad se pierda en el comportamiento e ideología que promueve la sociedad en su actual configuración⁶⁵. Sociedad que el filósofo de Frankfurt caracterizaría agudamente hace setenta y cuatro años⁶⁶, y que, en general, se observa poco distante a la vigente. Dramáticamente escribe:

“La lucha de los grandes grupos de poder económico que tiene lugar a nivel mundial se lleva a cabo al precio de la atrofia de buenas disposiciones humanas, con el recurso a la mentira en el interior y en el exterior y el desarrollo de un odio desmedido. La humanidad se ha hecho tan rica en el período burgués, dispone de medios naturales y humanos tan grandes, que podría existir unida en la consecución de objetivos dignos. La necesidad de encubrir este dato, que se traduce por doquier, origina una esfera de hipocresía que no sólo se extiende a las relaciones internacionales, sino que penetra también hasta en las más privadas, una reducción de las aspiraciones culturales, incluida la ciencia, un embrutecimiento de la vida personal y pública, de tal modo que la miseria material se suma a la miseria espiritual. Nunca estuvo la pobreza de los hombres de tal forma en flagrante contradicción con su posible riqueza, nunca estuvieron todas las fuerzas más cruelmente encadenadas que en estas generaciones en que los niños mueren de hambre mientras las manos de los padres fabrican bombas. El mundo parece tender hacia una calamidad, o tal vez se halla ya en medio de ella, que en la historia conocida por nosotros sólo puede compararse con el ocaso de la antigüedad. El sin sentido del destino individual, ya antes determinado por la falta de razón, por el carácter nuevamente natural del proceso de producción, se ha convertido en la fase actual en la característica más decisiva de la existencia. Todos están abandonados a la ciega causalidad”.⁶⁷

⁶⁴ Véase Theodor W. Adorno “La actualidad de la filosofía”, en Adorno. *Actualidad de la filosofía*, p. 101

⁶⁵ Véase *supra*, p. 12, nota 1. No sobra señalar que el significado del término *ideología* coincide aquí con el dado por Marx, *ideología* significa *falsa conciencia* de la realidad y por consiguiente, *pensamiento nocivo*.

⁶⁶ Año de extrema importancia en la historia mundial, como sabemos, 1933 es el año en que el *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP), posteriormente conocido como (NAZI), se convierte en partido único y toma el poder en Alemania.

⁶⁷ Horkheimer, “Materialismo y moral”, en Horkheimer. *Materialismo, metafísica y moral*, pp. 137 y 138.

La filosofía no puede ni debe tomarse sólo en su sentido académico, sino en el más profundo sentido vital. Nuestro pensador insiste en el *anhelo de justicia*, por ello señala: “La dialéctica no es para nosotros un juego de cuyo final estuviéramos seguros. La dialéctica es algo serio. Si la contradicción no es reconciliada, sabemos que todo el esfuerzo del pensamiento habrá sido inútil”⁶⁸. Sin embargo, no podemos vaticinar el final, “porque [de acuerdo con Bloch] el proceso en el que el mundo se encuentra no está perdido ni ganado [...] Está en el aire. También el mundo está grávido de algo que él mismo no sabe qué es [...]”⁶⁹.

Ciertamente la filosofía tiene a cuesta una imperiosa tarea, donde su constante práctica, en diversos ámbitos, acaso posibilite vislumbrar horizontes de comprensión más amplios que permitan modificar la debacle cotidiana para servir al desarrollo progresivo de la vida humana en comunidad. Si “la filosofía es el intento metódico y perseverante de introducir la razón en el mundo”⁷⁰, entonces, el mundo se configura como una potencialidad inacabada, ambigua e imprecisa, cuyo resultado futuro se niega a ser determinado categóricamente. La filosofía, no obstante, debe constituir un pensar auroral, que *denuncie* lo nocturnal y *anuncie* como un ave matutina el nuevo día.⁷¹

“La filosofía insiste en que las acciones y los fines del hombre no deben ser producto de una ciega necesidad. Ni los conceptos científicos ni la forma de la vida social, ni el modo de pensar dominante ni las costumbres prevalecientes deben ser

⁶⁸ Horkheimer, M. “Anotación sobre la dialéctica” en *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión*, pp. 224 y 225.

⁶⁹ Ernst Bloch. “Aportaciones a la historia de los orígenes del Tercer Reich” en Neussus, A *Utopía* (Antología), p. 108.

⁷⁰ Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 285.

⁷¹ Véase Arturo Andrés Roig, “Bases metodológicas para el tratamiento de las ideologías”, en varios, *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, pp. 217 y ss., también, Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa en Paulo Freire*, pp. 112 a 114 (el ya mencionado tema de la *denuncia* y el *anuncio*).

adoptadas como hábito y practicadas sin crítica⁷². El *impulso de la filosofía* se dirige contra la mera tradición y la *resignación de las cuestiones decisivas de la existencia*; ella ha emprendido la ingrata tarea de proyectar la luz de la conciencia aun sobre aquellas relaciones y modos de reacción humanos tan arraigados que parecen naturales, invariables y eternos”.⁷³

Así, la educación crítica como práctica filosófica transformadora no se asemeja, pues, a un corolario, significa más bien una perenne actividad, una acción inconclusa que habrá de ampararse en lo que los antiguos griegos llamaban el *Eros pedagógico*⁷⁴, sin el cual, tácitamente, no podremos avanzar muy lejos.

⁷² Recordemos que la *crítica* es el esfuerzo teórico-práctico por transformar y armonizar la contradicción social. Véase *supra*, p. 14.

⁷³ Horkheimer, M. *Ibid.*, p. 276.

⁷⁴ De acuerdo con Platón es *Eros* quien anima a *Logos*, y en ese mismo sentido, la *Philia* por la *Sophía*.

Capítulo dos

EL SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA

Queremos que el maestro sea ante todo hombre y no un compendio de fórmulas pedagógicas. Ahora bien, educar al hombre no significa sólo hacer llegar a su espíritu ciertos datos de la tradición y de la cultura, sino alentar sus facultades de creación merced al acicate de una enseñanza en que la vida se reconozca como problema eterno, invención constante y perpetuo acoso de obligaciones privadas y colectivas. De semejante prueba no sale indemne quien no convierta a tiempo el legado de lo aprendido en aptitud personal de adaptación y renovación.

J. Torres Bodet

Autodidacto se llama al que aprende algo sin maestro. Sin maestro, por revelación interior o por reflexión autoinspectiva, pudimos aprender muchas cosas, de las cuales cada día vamos sabiendo menos. En cambio, hemos aprendido mal muchas otras que los maestros nos hubieran enseñado bien. Desconfiad de los autodidactos, sobretodo cuando se jactan de serlo.

A. Machado.

Nunca os jactéis de autodidactos, os repito, porque es poco lo que se puede aprender sin auxilio ajeno. No olvidéis, sin embargo, que este poco es importante y que jamás nadie os lo puede enseñar.

A. Machado

Después de nuestra reflexión anterior, en el presente capítulo se intentará bosquejar, sencillamente, la estructura y algunas de las características del Subsistema de Preparatoria Abierta de la Secretaría de Educación Pública. Considero pertinente exponer, como parte de este informe, ciertos elementos propios de esta modalidad educativa, mismos que nos permitirán apreciar su desarrollo y consolidación, así como sus grandes límites. El fin de dar a conocer el desarrollo histórico, el programa de estudios y demás características del subsistema no es sólo informativo, pues busca ubicar y fundamentar el lugar en el que se insertan las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II, así como mi práctica y observaciones en la esfera docente. He dividido el capítulo en cuatro apartados, los cuales presentan el siguiente orden: 1) Breve desarrollo histórico, 2) Modelo académico, 3) El asesor como elemento fundamental y 4) Síntesis de contenidos de las asignaturas Textos filosóficos I y II. Valga señalar que, en sentido filosófico, sólo hasta el tercer apartado volveremos a retomar elementos de nuestra reflexión inicial, advirtiendo, con ello, el posible tedio y desinterés que pudiese surgir en la lectura de los dos primeros apartados.

2.1 Breve desarrollo histórico

Los sistemas de educación abierta surgen en México hacia 1976, conforme a la necesidad de satisfacer la demanda educativa en las esferas urbana y rural, donde el progresivo crecimiento demográfico, así como la dinámica laboral cada vez más competitiva hace necesario buscar mecanismos didácticos que permitan superar la evidente

insuficiencia en el desarrollo educativo nacional¹. Sin duda, los sistemas de enseñanza abierta han contribuido, positivamente, en la esfera educativa haciendo posible la continuidad y desarrollo de los procesos de aprendizaje en *población adulta*, desde los niveles básicos, hasta los niveles superiores. Su modelo pedagógico tiene como base el autodidactismo, actividad que demanda habilidades organizativas y de trabajo, donde los aspirantes deben ser conscientes del nivel de compromiso y los límites que implica la educación no escolarizada, por lo que se requiere disciplina para modificar actitudes a favor del progreso académico. Es imprescindible reiterar que los sistemas de educación abierta se dirigen básicamente a sujetos adultos, hacia quienes por razones de diversa índole, económicas, sociales, políticas o culturales, no logran ingresar al sistema educativo nacional escolarizado (en cualquiera de sus niveles). O bien, para quienes han quedado académicamente truchos, al no concluir su nivel educativo en el tiempo escolar correspondiente.

Particularmente, la Preparatoria Abierta se ubica en la modalidad no escolarizada, es un subsistema educativo de tipo medio superior que establece estrategias de enseñanza-aprendizaje para favorecer el estudio independiente. Su modelo académico lo componen el plan de estudios, los materiales de apoyo didáctico, la asesoría y la evaluación del aprendizaje.

El servicio educativo de Preparatoria Abierta lo ofrece la Secretaría de Educación Pública desde 1979. El modelo académico fue desarrollado hacia 1973, conjuntamente, por

¹ A nivel mundial el origen de los Sistemas Abiertos lo encontramos en Inglaterra –nueve años antes que en México, es decir, hacia 1967– con la *Open University*, la cual surge para satisfacer la demanda educativa de una población mayor de edad a la que le era imposible integrarse al sistema escolarizado de educación superior. Véase Cirigliano, G. *La educación abierta*, p. 28 y ss. En la actualidad nuestro país cuenta con distintos sistemas abiertos, desde el nivel básico hasta el nivel superior, entre ellos: Primaria intensiva para adultos y Secundaria abierta (INEA), Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres, Subsistema de Preparatoria Abierta, Sistema Abierto de Educación Tecnológica, Sistemas Abiertos CONALEP, Sistemas de Educación abierta y a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Sistema Abierto de la Universidad Autónoma Metropolitana y Sistema Abierto de la Universidad Nacional Autónoma de México (SUA), entre otros.

el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En este proceso el ITESM aportó los contenidos de las asignaturas del Plan de estudios (mismos que ya utilizaba en su bachillerato) y el CEMPAE realizó la instrumentación didáctica para la modalidad abierta.

Por propuesta del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de la Secretaría de Educación Pública se integró un plan de trabajo tendiente a prestar el servicio de Preparatoria Abierta en todo el país. El CEMPAE se encargó de editar, vender y distribuir los libros de texto, promover el sistema y capacitar asesores, además de producir material en video que transmitía por los canales de televisión ocho de Monterrey y once en el Distrito Federal². Por otro lado, la Dirección General de Acreditación y Certificación se encargó de normar y operar los procedimientos de acreditación y certificación: elaborar, reproducir y distribuir instrumentos de medición del aprendizaje, organizar y controlar la aplicación y calificación de los mismos; registrar y elaborar informes de resultados y emitir certificados para los usuarios.

A inicios de 1979 comienza el programa de servicios de acreditación y certificación en el Distrito Federal, y a finales del mismo año se suman doce entidades: Aguascalientes, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas. Hacia 1980 se extiende el servicio a 17 entidades más y en 1985 se logra la cobertura nacional con la incorporación de Puebla y Durango. A la fecha, la estructura no ha sufrido cambios significativos, no obstante, la matrícula de ingreso

² La televisión comenzó a utilizarse como medio educativo en nuestro país hacia 1960. Actualmente los materiales de apoyo didáctico en video y las transmisiones por televisión como apoyo al Subsistema de Preparatoria Abierta han desaparecido. Tocante a la capacitación de profesores, la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con la Dirección General del Bachillerato, continúa ofreciendo cursos para formación de asesores.

continúa en expansión a lo largo y ancho del país, integrando un considerable y heterogéneo número de aspirantes a certificarse a nivel medio superior.³

Lo cuestionable en este complicado proceso es que desde hace más de tres décadas, cuando el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey desarrolló los contenidos de las asignaturas del Plan de estudios, y el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación realizó la instrumentación didáctica para la modalidad abierta en 1973 –como se señaló más arriba–, no ha habido cambio alguno en los programas de estudio, los contenidos por asignatura han sido literalmente olvidados y sufren, hoy día, un severo estancamiento. Por increíble que parezca, la Secretaría de Educación Pública mantiene vigentes y en circulación nacional textos de exigua calidad académica⁴; materiales que aparecen formalmente desde 1979, y que a más de un cuarto de siglo se han mantenido al margen de las reformas educativas nacionales, al tiempo que sus contenidos permanecen como modelo para la ejecución de evaluaciones y la certificación de estudiantes.⁵

³ En 1997 el Subsistema de Preparatoria Abierta incorporó, a nivel nacional, a 170, 853 estudiantes de primer ingreso, sumando 1, 187, 177 estudiantes activos en la República Mexicana, con un egreso de 17, 151 estudiantes a nivel nacional. Considérese que el porcentaje de egreso es significativamente bajo, se estima que del cien por ciento de estudiantes inscritos termina poco menos del diez por ciento.

⁴ Como ejemplo valga el programa de las asignaturas Textos Filosóficos I y II que, como veremos, sesgan y parcializan abruptamente sus contenidos.

⁵ En este contexto es difícil entender cómo el subsistema de Preparatoria Abierta ha recibido certificaciones de calidad de los programas ISO 9000. Es sorprendente que un sistema educativo con casi tres millones de usuarios a nivel nacional se mantenga indiferente ante los recientes cambios y reformas del nuevo bachillerato a nivel nacional.

2.2 Modelo académico

De acuerdo con la Dirección General del Bachillerato, el objetivo del Subsistema de Preparatoria Abierta es brindar una alternativa de tipo medio superior que permita iniciar, continuar y concluir los estudios de bachillerato a quienes por razones económicas, de trabajo, dispersión geográfica, restricciones normativas o limitaciones físicas no tienen acceso a la educación escolarizada.⁶

Este sistema educativo tiene cobertura en todo el país, se ofrece en las 32 entidades federativas y en el Distrito Federal. El certificado de estudios que otorga posee validez oficial ante el sistema educativo nacional dentro de todas las instituciones de educación superior, públicas y privadas.⁷

De acuerdo con la Dirección General del Bachillerato, la concepción pedagógica de la Preparatoria Abierta puede definirse como el conjunto organizado de principios, métodos y recursos pedagógicos para que el individuo se desarrolle de manera independiente y autodidacta, sin restricciones de asistencia o permanencia en la comunidad de estudiantes, de conformidad con sus intereses y aptitudes.⁸

Los componentes que integran el modelo académico son:

- a) Plan de estudios
- b) Material didáctico
- c) Asesoría
- d) Evaluación del aprendizaje

⁶ Véase folleto informativo *Normas de Registro y Control para el Subsistema de Preparatoria Abierta*.

⁷ Véase folleto informativo *Certificación en el Subsistema de Preparatoria Abierta*.

⁸ Véase folleto informativo *¿Qué es la Preparatoria Abierta?*

a) Plan de estudios: Cuenta con 33 asignaturas organizadas en seis semestres, el plan se estructura en dos bloques, uno de tronco común y otro de áreas de interés.

El tronco común está constituido por 17 asignaturas de cultura general, las cuales están comprendidas en los tres primeros semestres. En este plan, las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II se ubican consecutivamente en el cuarto y quinto semestre y, aunque no son parte del tronco común, deben cursarse en cualquiera de las áreas de especialización:

- Humanidades (H)
- Ciencias Administrativas y Sociales (CAS)
- Ciencias Físico Matemáticas (FM)

Son tres áreas académicas con 16 asignaturas cada una que brindan al estudiante una primera aproximación a las disciplinas de su interés vocacional para posibles estudios superiores.

PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIA ABIERTA

(Seis semestres con treinta y tres asignaturas en global)

TRONCO COMÚN (17 asignaturas)					
1o S E M E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Lectura • Metodología del Aprendizaje • Hist. Moderna de Occidente • Taller de Redacción I • Inglés I • Matemáticas I 	2o S E M E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> • Textos Literarios I • Taller de Redacción II • Matemáticas II • Historia Mundial Contemporánea • Inglés II • Apreciación Estética (Pintura) 	3o S E M E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> • Textos Literarios II • Taller de Redacción III • Matemáticas III • Lógica • Inglés III

ÁREAS (16 ASIGNATURAS)			
HUMANIDADES (H)		CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES (CAS)	CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS (FM)
4o S E M E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés IV • Matemáticas IV • <u>Textos Filosóficos I</u> • Textos Literarios III • Principios de Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés IV • Matemáticas IV • <u>Textos Filosóficos I</u> • Principios de Física • Principios de Química General 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés IV • Matemáticas IV • <u>Textos Filosóficos I</u> • Física I • Química
5o S E M E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés V • <u>Textos Filosóficos II</u> • Textos Políticos y Sociales I • Biología • Principios de Química General 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés V • <u>Textos Filosóficos II</u> • Textos Políticos y Sociales I • Biología • Matemáticas V 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés V • <u>Textos Filosóficos II</u> • Textos Políticos y Sociales I • Física II • Matemáticas V
6o S E M E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés VI • Textos Científicos • Historia de México Siglo XX • Bioética • Textos Políticos y Sociales II • Apreciación Estética (Música) 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés VI • Textos Científicos • Historia de México Siglo XX • Bioética • Textos Políticos y Sociales II • Matemáticas VI 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés VI • Textos Científicos • Historia de México Siglo XX • Bioética • Biología • Matemáticas VI

b) Material didáctico. El material oficial es de tipo impreso, se compone de libros de texto, antologías y cuadernos de trabajo; materiales en general de bajo costo, pues son editados por la Secretaría de Educación Pública.

Alternativo al material didáctico autorizado existe otro de carácter extraoficial: resúmenes de contenido y cuestionarios. El manejo de estos materiales, elaborados por el docente-asesor, persigue el objetivo fundamental de hacer más práctico el trabajo con los educandos. Se

trata de ofrecer al sustentante una guía sintética de los tópicos más relevantes de cada asignatura, así como cuestionarios similares a la evaluación oficial.⁹

c) Asesoría. De acuerdo con la Dirección General del Bachillerato, representa la comunicación personal del educando con el profesional en la materia y con la institución que proporciona el servicio, facilita el proceso de aprendizaje y orienta la gestión escolar, su ejercicio recae en la figura del docente-asesor.

d) Evaluación del aprendizaje. Los exámenes son la única forma de evaluación que existe en el sistema, para lograr la certificación es necesario aprobar las treinta y tres asignaturas de primero a sexto semestre. Se lleva a cabo mediante pruebas departamentales de opción múltiple, un examen global, por cada asignatura, de entre 30 y 60 preguntas, con cuatro opciones, permite verificar los conocimientos de los sustentantes sobre la base de los contenidos de los libros de texto.¹⁰

Cabe señalar que buena parte de la población que integra la Preparatoria Abierta aborda los materiales de estudio por cuenta propia (autodidactas que por la complejidad de los contenidos no suelen tener buenos resultados), otros recurren al apoyo que ofrecen instituciones particulares (pagando los servicios de asesoría por asignatura), otros más optan por el apoyo académico gratuito que ofrece la SEP en sus Centros de Servicio, mientras que algunos otros cuentan con programas de formación académica dentro de sus centros laborales, sindicatos o empresas de los sectores público o privado.¹¹

⁹ Véase, hacia el final del siguiente capítulo pp. 96 y ss., una muestra del material –resúmenes de contenido y cuestionarios– de las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II que he elaborado *ex profeso* para el trabajo en el aula dentro de los círculos de estudio de Preparatoria Abierta.

¹⁰ La evaluación oficial no recae en el docente-asesor; los exámenes son aplicados departamentalmente en horarios y lugares previamente establecidos.

¹¹ Es precisamente en este campo en el que he tenido la oportunidad de participar como asesor en el subsistema. He colaborado en los círculos de estudio de varias instituciones y sindicatos; centros de trabajo que la SEP denomina Centros de Asesoría Social; empresas de los sectores público o privado que ofrecen a

La finalidad es que los Centros de Asesoría lleven a cabo una probada labor social para con sus integrantes (obreros, empleados, oficinistas, agremiados, recomendados, etc.). Se trata de que el sector empresarial contribuya, conforme a la Ley Federal del Trabajo, a la capacitación de la clase trabajadora, ofreciendo coyunturalmente la posibilidad de realizar estudios a nivel bachillerato.

2.3 El asesor como elemento fundamental

De acuerdo con la UNESCO, la educación de adultos “designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que *prolonguen* o *reemplacen* la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como *adultos* por la sociedad a la que pertenecen, *desarrollan* sus aptitudes, *enriquecen* sus conocimientos, *mejoran* sus competencias técnicas o profesionales o adquieren una nueva *orientación*, y hacen *evolucionar* sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y la participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”¹².

De acuerdo con la declaración anterior, el educador de adultos es toda persona que conduce o ejecuta un proceso educativo, en el que participan como estudiantes individuos

sus colaboradores la posibilidad de estudiar la Preparatoria Abierta dentro de sus espacios. Con todo y sus grandes límites es importante destacar la participación de los sectores sindical y empresarial en la labor educativa nacional. En algunos casos, ciertas empresas que cuentan con servicio educativo, ofrecen, de inicio, primaria y secundaria abierta INEA; los trabajadores certificados suelen continuar sus estudios, integrándose, posteriormente, a la Preparatoria Abierta.

¹² Concepto de *educación de adultos* señalado por la UNESCO en su 19ª reunión celebrada en Nairobi en 1976. Véase Blanca Jiménez Lozano “La formación del educador de adultos” en *Educación* Vol. V, No. 30, p. 61. El subrayado es mío.

que no pudieron recibir en la edad escolar promedio la educación correspondiente, o bien, que después de haber concluido un ciclo escolar terminal continúan preparándose. En el primer caso la educación de adultos reemplaza la etapa escolar, en tanto que en el segundo la prolonga.

Dentro del Subsistema de Preparatoria Abierta, el educador que participa en los círculos de estudio, como responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se conoce como *asesor*. El modelo educativo, que la Dirección General del Bachillerato promueve, señala que el docente-asesor tiene la función de *apoyar* y *guiar* al estudiante en el proceso de *autoaprendizaje*. El educador desarrolla un papel de *auxilio* y *asesoría* en el proceso de conocimientos y la formación de ciertas habilidades y destrezas, de tal modo que, de acuerdo con el relativo contacto que mantiene con la población estudiantil, es partícipe accidental en la formación de valores, actitudes o proyectos.

Aun cuando la asesoría académica es considerada, por la Dirección General del Bachillerato, como elemento indispensable para el funcionamiento del Subsistema de Preparatoria Abierta, se demanda al docente romper con el esquema clásico de la enseñanza escolarizada, al promover, en todo momento, el *autoestudio*, el *autoaprendizaje*, y por ello, la *autoeducación*. El asesor se reduce, en el mejor de los casos, a un mero facilitador educativo que sugiere el rumbo a cierta comunidad de educandos.

A juicio propio, el subsistema parte de un modelo formal cualitativamente erróneo. Primero, se presupone una comunidad estudiantil disciplinada para su autoformación. Al parecer se tiene en mente un sujeto educando que ha pasado por un proceso de formación metodológica para la pauta que exige el autoestudio, con léxico adecuado y buena comprensión para la lectura de diversos textos. Segundo, se piensa, entonces, que el docente puede reducir su función ampliamente formativa a una mera asesoría de

contenidos, dudas o lagunas que los educandos manifiesten respecto a ciertos tópicos problemáticos en sus asignaturas.

La realidad fáctica nos confronta con algo sobremedida distinto. Un buen número de alumnos que ingresa a Preparatoria Abierta son personas adultas que –como se ha mencionado– no pudieron recibir, en la edad escolar reglamentaria, la educación correspondiente. Individuos que en múltiples casos han experimentado exclusión social, desintegración familiar, escasez de atención y de satisfactores primarios (alimento, vestido, vivienda), víctimas de explotación y humillaciones, lo que explica en mucho su historial de indisciplina, displicencia y desconfianza¹³. Muchos de ellos rechazados de instituciones educativas escolarizadas de nivel medio superior, por bajas calificaciones, ausentismo, insolencia, etc. Otros más, egresados de secundaria, atrapados bajo la cruel disyuntiva de *elegir* entre el estudio o el trabajo, cuando su difícil situación de vida –generalmente de origen económico– termina indefectiblemente por expulsarlos de los sistemas académicos tradicionales, para insertarlos, desde temprana edad, en una esfera laboral rudimentaria y agreste. El joven se experimenta ahora como fuerza de trabajo, se ubica en el proceso productivo, depende de un salario, establece relaciones de producción y relaciones de dominio, se subordina a una misma rutina, produce plusvalor. Recordemos que en los *Manuscritos económico filosóficos de 1844* Marx escribe:

“[...] al arrancarle al hombre el objeto de su producción, *el trabajo alienado le arranca a la vez su vida* genérica, su verdadera objetividad genérica, y transforma la ventaja que el hombre posee sobre el animal en la desventaja de que su *cuerpo inorgánico* le es *robado*”.¹⁴

¹³ No es posible afirmar que la opción Preparatoria Abierta sea únicamente para estudiantes de exclusión social, sin embargo, por experiencia personal considero que en abundante proporción el subsistema atiende a estudiantes con opciones sociales limitadas. Recuérdese la referencia al doloroso círculo pobreza-escolaridad señalado en el primer capítulo, véase *supra*, pp. 26 y 27.

¹⁴ Marx, C. *Manuscritos de 1844. Economía, política y filosofía*, p. 108. El subrayado es mío.

Para muchos, los años transcurren en esa misma dinámica, bajo condiciones de verdadero subdesarrollo y supervivencia, entregados a la monotonía de las obligaciones laborales y excluidos por ello de todo contacto con actividades académicas de algún tipo.

Es un hecho que buena parte de la comunidad estudiantil, que ingresa al Subsistema de Preparatoria Abierta, arrastra el fracaso académico experimentado en los sistemas tradicionales, teniendo como consecuencia un alejamiento, casi definitivo y por varios años, de cualquier opción educativa, por lo que innegablemente son alumnos que carecen de elementos metodológicos, disciplinarios y de formación general para el estudio. Personas que reflejan las infinitas carencias del Sistema Educativo Nacional en sus niveles básicos, así como la severa indolencia social hacia la información de tipo cultural, política, científica, etc. Alumnos que literalmente se han detenido en los hábitos de estudio de la instrucción primaria o secundaria, manifestando graves problemas de lectura, comprensión de textos, pobreza de léxico y redacción, entre muchos otros.

La realidad social y el tipo de sujeto promedio que accede a esta modalidad educativa no es, entonces, la del estudiante de éxito, disciplinado, experimentado, maduro y bien integrado en los hábitos académicos, para su formación, mediante el aislamiento del autoestudio. Mi experiencia con trabajadores, fundamentalmente obreros, muestra algo más complejo, la necesidad de la construcción social del conocimiento, donde el papel del docente-asesor, junto a la comunidad estudiantil es, en definitiva, esencial para el funcionamiento progresivo de los círculos de estudio.

Inicialmente, se requiere que el educador comprenda que la educación es un acto fundamental humano, en el que como docente juega un papel imprescindible en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y acciones futuras por parte del educando; un educador que reconozca las características del adulto y que reflexione en

torno a sus necesidades vitales, de índole personal, social y económica; que domine suficientemente los contenidos de la asignatura a impartir, así como metodologías psicopedagógicas que faciliten el diálogo intersubjetivo con la comunidad de educandos; que sea consciente y que concientice críticamente al alumno del vínculo educación-desarrollo humano¹⁵. Un educador que comprenda el proceso educativo como formación permanente, que reconozca la vida como problema eterno e invención constante, que comprenda que su praxis, acción escolar o extraescolar puede contribuir a la afirmación, desarrollo y por ello transformación del individuo.

“Lo que se plantea un tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el [educando] ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su [instrucción]. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante [...] Lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto”.¹⁶

El educador crítico habrá de reconocer la importancia de aprender y educarse respecto a los contenidos que le aporta el educando. De alguna forma los educandos son también nuestros maestros. Por lo que Freire señala: “Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos [...] traen consigo de comprensión del mundo [...]”¹⁷. La rica experiencia vital del adulto sustenta y facilita el proceso de aprendizaje. Filosóficamente habrá que partir de una situación de simetría respecto al educando, de una posición de humildad y legítima apertura respecto al

¹⁵ Véase Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, pp. 21 y ss.

¹⁶ Freire, P. *Cartas a Guinea-Bissau*, p. 18. En la presente cita cambio los términos “alfabetizando” por [educando] y “alfabetización” por [instrucción] por considerarlos más adecuados al tema desarrollado.

¹⁷ Freire P. *Pedagogía de la esperanza*, p. 81.

conocimiento. El educador habrá de apartarse de la arrogancia y autoritarismo intelectual como monopolio del conocimiento¹⁸. Freire, radical y certero, escribe:

“[Es necesario] criticar la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también ellos, [...] buscan imponer la superioridad de su saber académico a las masas incultas”.¹⁹

Concientizar implica un proceso en el que educador y educando efectúan un movimiento ascensional de continuas decisiones, reflexiones y evaluaciones acerca de su posición como sujetos en el mundo y, específicamente, en el contexto político-social en el cual se está inmerso. No olvidemos que toda educación posible parte de la realidad en la que se encuentran educando y educador. La *acción* pedagógica se efectúa dentro del horizonte dialógico intersubjetivo comunitario e intenta transformar la realidad contextual que ha oprimido al educando, así como promover una conciencia ético-crítica en torno a la realidad existente.²⁰

Por ello, a medida que la función del educador es más compleja y su responsabilidad es mayor, su formación deberá ser más rica. Convendrá complementar la estrechez de los contenidos de asignatura con la riqueza de elementos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, antropológicos, psicosociales y económicos. La praxis educativa crítica tiene el legítimo *telos* de desarrollar el horizonte de comprensión de los sujetos involucrados. Educador y educando se ven envueltos en una dinámica dialéctica de intercambio

¹⁸ Nada más lejos del humanismo socrático y su afamado *yo sólo sé que nada sé* (véase Platón, *Apología*, 21b 4-5 y 22c 9-d 1) o de la célebre doctrina de la *Docta ignorantia* de un Nicolás de Cusa (véase por entero Cusa N. de, *Acerca de la docta ignorantia*).

¹⁹ *Ibíd.*, p. 76 Apud Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, pp. 431 y 432.

²⁰ Véase Dussel, E. *Op. cit.*, pp. 432 y 433.

comunicativo, proceso en el que el educador aporta diversos caminos que posibilitan al educando ser sujeto y objeto de conocimiento. De acuerdo con Freire:

“Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca”.²¹

El educador crítico no puede restringir su papel al de un mero facilitador educativo, su labor va más allá del formalismo falaz del lacónico asesor. Positivamente, la realidad concreta nos aporta el material para el trabajo pedagógico, la lectura del mundo como interpretación filosófica sólo se hace posible, negativamente, a través de la contradicción:

“La interpretación de una realidad con la que se tropieza y su superación se remiten la una a la otra. Desde luego, la realidad no queda superada en el concepto; pero de la construcción de la figura de lo real se sigue al punto, en todos los casos, la exigencia de su transformación real”.²²

La labor educativa crítica posibilita un auténtico acto transformador. El sujeto que se descubre y reconoce en su posición de humano existente como epistemológica y socialmente marginado puede, legítimamente, superar su contexto. No podemos olvidar –particularmente como profesionales de la filosofía– el potencial humanizador y transformador de la praxis educativa, de la labor filosófica como crítica y, quizá, como propuesta al estado de cosas existente, de una razón insatisfecha que sabe de la contradicción entre el concepto y la realidad. A juicio propio, la labor educativa como práctica filosófica implica, claramente, un acto subversivo de la razón que rechaza el letargo y la comodidad impuestos por la costumbre y la dinámica del sistema de dominación vigente, contra el entumecimiento y abandono que conducen a la esterilidad de ideas donde

²¹ Freire, P. *Ibíd.*, p. 75.

²² Adorno Th. W. *Actualidad de la filosofía*, p. 94.

no existen dudas ni preguntas acerca de la existencia social, política, económica, física o moral del hombre. El trabajo educativo como práctica filosófica crítica es –permítaseme la metáfora– el grito permanente a despertar y a levantarse de aquel soporífero hombre heracliteano.²³

Así pues, el educador de adultos no es sólo el docente que imparte los contenidos de un curso a un grupo de educandos dentro de un círculo de estudio, sino también aquel que les proporciona *formación extraescolar* relacionada con necesidades de la vida diaria. Volviendo a la definición de educación de adultos expresada por la UNESCO, es importante resaltar que esta modalidad educativa persigue una doble perspectiva; objetivamente enuncia: 1) Un enriquecimiento integral del hombre y 2) La participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. Toda labor educativa crítica debe buscar el logro de involucrar al educando en esa doble perspectiva, para nosotros, explícitamente: 1) Formación constante de una conciencia crítica, social e histórica de su realidad, así como el desarrollo cognitivo hacia determinados contenidos (enriquecimiento integral del hombre) y 2) El hecho de que el educando aplique socialmente, y a la brevedad, los conocimientos adquiridos para ser partícipe de un desarrollo socioeconómico que permita satisfacer, permanentemente, necesidades primarias y secundarias (participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente).

No hay duda al afirmar que el Subsistema de Preparatoria Abierta requiere de educadores con buena formación académica, conscientes socialmente del sujeto al cual se dirigen y sus necesidades, por lo que no es suficiente partir de un método pedagógico donde se pide al docente limitar su labor a un modelo *conductista*, en el que se *transmiten, monologal y acriticamente*, contenidos de un programa de estudio a *pasivos educandos*, en

²³ Cfr. de Heráclito de Éfeso el Fr. 1, Sexto, *adv. math.* VII 132, en Kirk, G. S. y J. E. Raven. *Los filósofos presocráticos*, p. 266.

tanto se promueve, que éstos, se esfuerzan, mediante el solipsismo del *autoestudio*, por memorizar irreflexiva y mecánicamente contenidos, con el inmediato fin de aprobar sus evaluaciones.²⁴

“La narración, cuyo sujeto es el educador [autócrata], conduce a los sujetos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de *comunicarse*, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos [...] reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”.²⁵

El profesional de la filosofía se obliga a realizar una práctica de mayor alcance, cuya construcción habrá de realizarse en la esfera de la *dialogicidad* educativa.

“El diálogo [...] siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado [...], no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro [...]”.²⁶

Hablar de transformación toma sentido en tanto comprendemos que el hombre, en su estructura última, es fundamentalmente acción; actividad relacionada con la naturaleza, con su contexto y con su vida cotidiana. Cuando el hombre transforma su entorno se transforma necesariamente a él mismo. La palabra pronunciada se torna con un nuevo valor, “la palabra como acción y reflexión, la palabra como praxis”²⁷, como encuentro entre sujetos que se revelan unos con los otros, comunitaria e intersubjetivamente, posibles mediaciones

²⁴“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda”. Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, p. 73.

²⁵ *Ibíd.*, p. 72.

²⁶ *Ibíd.*, p. 101. *Apud* Dussel, E. Op. cit., p. 438.

²⁷ Véase Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, p. 231, nota 45.

hacia su transformación²⁸. Ahora bien, la existencia concreta de la actividad humana no se desarrolla en un espectro de armonía y estabilidad, sino de antagonismos y conflictos. Por ello, la tarea de personalización del sujeto y de apropiación de la realidad significa un esfuerzo permanente, enfrentamientos y dominio de unos hombres contra otros. La participación efectiva del sujeto como creador y modificador de su realidad cotidiana surge de la toma de conciencia comunitaria, solidaria y eficiente de los derechos y obligaciones propios de ser humano, de asumir una particular conciencia histórica desde un lugar geopolítico y epistemológico de enunciación.

En conclusión, quizá, la tarea más importante de toda labor educativa crítica, más allá del logro en la calidad de contenidos y el firme desarrollo cognitivo de la comunidad de educandos (presupuesto de toda actividad académica seria), implica que el educador se coloque más allá de su tradicional función, para dar cuenta a su comunidad y a él mismo de que:

“[...] el hombre se construye como un ser social e histórico. Su sociabilidad resulta de la conciencia de la realidad y su historicidad, fundamentalmente, de la praxis cotidiana sobre esa realidad; praxis que culmina en la reflexión y acción, y que proviniendo del hombre como ser histórico, construye, paulatinamente la Historia”²⁹.

²⁸ Recuérdese que en el capítulo uno claramente se señaló que no podemos hablar de una transformación radical y definitiva como el ingreso absoluto al anhelado *topos* de la utopía. La transformación se realiza en la cotidianidad. Véase capítulo uno, p. 30.

²⁹ Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa de Paulo Freire*, p. 72.

2.4 Breve descripción de contenidos de las asignaturas Textos Filosóficos I y II.

En este apartado –último en este capítulo– se pretende exponer, en forma somera y a grandes rasgos, los temas que abordan los Textos Filosóficos I y II, con el fin de mostrar un primer panorama general de las asignaturas que nos ocupan. Será sólo hasta el siguiente capítulo que se describirá de manera más específica el contenido de los programas de estudio.

El propósito general de las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II del Subsistema de Preparatoria Abierta, se expresa en la intención de hacer que el educando identifique el surgimiento, los fundamentos y el desarrollo de las principales corrientes filosóficas a través del análisis y la reflexión de diferentes tesis y categorías en la historia de las ideas de occidente. Sin embargo, a lo largo de este informe, habremos de advertir lo limitado e insuficiente que resulta, para nuestro ser latinoamericano y particularmente mexicano, el contenido de sus programas de estudio, tanto por lo parcial del planteamiento histórico, como por la nula referencia a nuestro pensamiento.

La asignatura Textos Filosóficos I es esencialmente una introducción a la filosofía, parte del estudio de elementos básicos de epistemología, como la distinción de los grados del saber: conocimientos de orden práctico, así como el saber teórico contemplativo o de actitud filosófica. Se ofrecen asimismo varios singulares conceptos: cultura, contemplación³⁰, amanecer espiritual³¹ y filosofía, sobre este último se parte de la idea de

³⁰ El libro de texto literalmente asevera: “Contemplar es algo más que mirar atentamente. No es lo que llamamos observación y que consiste en atender, con cierto grado de curiosidad, lo que estamos viendo. [...] Contemplar es entrar en comunión total con algo distinto de nosotros, pero sin dejar de ser nosotros mismos. [...] Contemplar una puesta de sol, por ejemplo, es entrar en comunión con el crepúsculo. Dejamos que toda idea, que todo recuerdo y que toda ilusión por el futuro se unifiquen en la totalidad del paisaje, o que al menos queden flotando, por así decirlo, sobre la viva experiencia de un hecho que nos recrea en el exacto sentido de esta última palabra, es decir, que nos vuelve a situar por encima de los tiempos, en la presencia misma de lo que es la creación. Esto acontece también cuando contemplamos el mar o cualquier otro gran

un saber contemplativo; la filosofía es un saber que depende únicamente del sujeto que filosofa. Se distingue entre un concepto general de filosofía y filosofías. Se enfatiza, también, la diferencia entre ciencia y filosofía; la ciencia se define en un marco estrictamente positivista, cuya validez epistemológica se verifica por vía experimental produciendo un orden particular de conocimientos con validez universal; la filosofía se define como un quehacer, el más propiamente humano, cuya actitud de contemplación reflexiva se orienta hacia la fundamentación racional de todo saber, produciendo un orden particular de conocimientos; la filosofía se caracteriza como saber totalizante, un saber de la unidad de lo diverso, un saber universal que tiende a constituirse en un particular epistemológico. Posteriormente se trabaja con la definición de conceptos filosóficos básicos: cosa, objeto, conciencia, intelecto, intencionalidad de la conciencia, esencia, idea, reflexión, entre otros. Se marca una clara oposición entre los métodos deductivo (propio de la filosofía) e inductivo (propio de la ciencia), así como la diferencia histórica y de contenido entre los vocablos *episteme* y *scientia*, señalando a la vez, posibles elementos en común. Llega el punto de la historia de la filosofía, cuyo tradicional inicio se ubica en la reflexión griega; se estudia el problema ontológico y sus implicaciones, desde los presocráticos Tales, Anaxímenes, Anaxágoras, Anaximandro, Empédocles, Pitágoras, Heráclito y Parménides. Se reflexiona, también, sobre los temas de la religión y el arte griegos como trasfondo de la filosofía, la *Teogonía* de Hesíodo y el *caos* como paradigma precursor del *arché*. Se estudia la filosofía de Sócrates, el giro de los problemas de la filosofía natural hacia las cuestiones de lo propiamente humano, el método mayéutico, el ejercicio lógico de conceptuar, así como la sofística. Toca el turno a Platón, se estudia,

espectáculo de la naturaleza”. Montejano Uranga, Jesús. *Textos filosóficos I*, pp. 28-30. No existe referencia alguna de obra u autor de la que se hubiese partido para exponer tal definición.

³¹ Nuestro texto señala: “Lo que aquí llamamos amanecer espiritual no es otra cosa que el instante en que la conciencia se vuelve toda luz y nos hace contemplar, nos hace entrar en comunión total con algo distinto de nosotros a tiempo que se sabe ella misma. O dicho más exactamente: Llamamos amanecer espiritual al instante en que empezamos a saber del mundo y de nosotros mismos bajo la plena luz de una conciencia contemplativa, esto es, de la conciencia que se sabe a sí misma y que es capaz de pensarse a sí misma, como parte de una totalidad”. *Ibid.*, p. 40. Al igual que en la cita anterior tampoco existen referencias.

sucintamente, la estructura de la composición literaria de su obra, la teoría de los *eidos*, el tema del amor, así como la dialéctica en el saber y su jerarquización. De Aristóteles se aborda la teoría de las cuatro causas, la teoría del acto y la potencia, la teoría de la esencia y del accidente, las categorías y su jerarquización del saber. Se procede ahora a dar un salto histórico de más de ocho siglos, posterior al estagirita, ya entrados en la edad media, se aborda la figura de San Agustín³² y su aporte a la filosofía con sus estudios sobre el problema del tiempo, inspirado por las lecturas de Plotino; se establece, además, la diferencia entre la filosofía griega y la teología cristiana, así como el tema de la filosofía del espíritu, reflexión acerca del interior moral del ser humano. Finalmente, en un nuevo salto de casi ocho siglos, llegamos a la figura de Tomás de Aquino³³, de éste se estudia la influencia de Aristóteles en su pensamiento, la subordinación de la filosofía a la teología cristiana, su teoría de los grados de abstracción, así como la teología natural.

La asignatura Textos Filosóficos II marca la continuación del recorrido histórico de grandes pensadores y algunas de sus teorías, desde el siglo XIII para finalizar en el siglo XIX. Por inverosímil que parezca, nuestro curso de filosofía culmina, definitivamente, con el idealismo alemán (abordando el pensamiento de Hegel). No hay nada más allá, no existe referencia alguna a Marx o a corrientes de pensamiento ulterior, Schopenhauer, Husserl, Heidegger, Nietzsche o Freud (entre muchos otros), quedan sorpresivamente eliminados. Más aún, no existe referencia alguna a pensamiento filosófico mexicano o latinoamericano en general, nuestra historia de las ideas es completamente marginada, excluida e ignorada. Nos enfrentamos, pues, a una historia de la filosofía plenamente eurocéntrica y aún parcial y sesgada.

³² No está de más recordar que Aristóteles se ubica entre los años 384 a 322 a. C., mientras que Agustín de Hipona entre los años 354 a 430 d. C.

³³ El “Doctor Angélico” se ubica del 1225 al 1274, nace 795 años después de la muerte de Agustín.

Como se ha mencionado, el curso retoma la escolástica del siglo XIII, partiendo del pensamiento de Meister Eckhart, abordando temas como su comprensión del Ser, el panteísmo y el alma. Se incluye también a un religioso, Francisco de Asís, en lo que el texto denomina “naturalismo contemplativo franciscano” y su influencia en el espíritu de la cultura del siglo XIII. El texto continúa en el mismo período, pero ahora dando un viraje a la escolástica mediante las ideas de Robert Grosseteste y su travesía en torno a una explicación causalista del fenómeno de la luz y el arco iris, además de la posible aplicación de un cierto método positivo al estudio de las ciencias de la naturaleza. En la misma línea se exponen las ideas de Roger Bacon quien vislumbra la necesidad de crear una ciencia experimental mediante el uso de la matemática para el estudio de la naturaleza, así como la distinción de la metafísica de otras formas del conocimiento. Casi inmersos en el siglo XIV se aborda el problema de los universales mediante la figura de Duns Scoto; frente a dicha controversia se expone, además, la teoría del nominalismo de Ockham. Ya en el siglo XV, toca el turno a Nicolás de Cusa y su célebre doctrina de la docta ignorancia, además de la teoría de la identidad de los contrarios en el máximo absoluto. Se da paso, en seguida, a un breve bosquejo histórico de la crisis social, política, religiosa y cultural en la Europa del siglo XVI, para llegar al racionalismo cartesiano. De Descartes se expone la duda metódica y su implicación con el *cogito ergo sum*, la clasificación de ideas y el problema de la comunicación de las sustancias, hasta llegar al concepto de racionalismo moderno. El texto prosigue con el movimiento racionalista en el siglo XVII: Malebranche, Spinoza y Leibniz, de estos tres, se da importancia primordial a su posición respecto al problema de la comunicación de las sustancias; de Malebranche se expone, también, su teoría del ocasionalismo; de Spinoza su posición panteísta³⁴, así como su teoría de la *natura naturans* y la *natura*

³⁴ De acuerdo con nuestro texto la posición de Spinoza respecto a la identificación Dios-Sustancia-Naturaleza deberá denominarse *panenteísmo* más que panteísmo.

naturata; de Leibniz su teoría de las mónadas. Toca el turno de la escuela empirista: Locke, Berkeley y Hume, en contra del racionalismo se rechazan las ideas innatas y cualquier otro tipo de conocimiento preestablecido, se afirma que todo conocimiento tiene su origen en los sentidos, en la experiencia; de acuerdo con Locke las ideas son sensaciones transformadas en imágenes, de ahí su división en ideas simples y compuestas. De Berkeley se expone su idealismo psicológico, ser es ser percibido. Por su parte, Hume (siglo XVIII) niega la sustancia y pone en crisis a la ontología, además, sostiene que toda idea proviene de la experiencia sensible. Llega el momento del criticismo kantiano, la crítica trascendental como examen sobre las condiciones, los límites y los alcances del conocimiento; de acuerdo con Kant, la filosofía, históricamente, se había representado como metafísica, en sentido especulativo, cuyos principales temas eran Dios y el conocimiento del alma. Se expone la clasificación y validez de juicios (analíticos, sintéticos y sintéticos *a-priori*) y con ello la imposibilidad de la metafísica como ciencia. El texto continúa con la estética trascendental, el tiempo y el espacio como intuiciones puras o formas *a-priori* de la sensibilidad, así como la diferencia entre intuición y concepto. Respecto a la lógica trascendental se trabajan las ideas de naturaleza, fenómeno, nómeno, entendimiento, conocimiento y las categorías. En torno a la *Crítica de la razón práctica* se explica, por último, la posibilidad de la metafísica por el rumbo de lo ético-moral, las nociones de deber y libertad, así como los imperativos hipotéticos y categóricos. Como último bloque, ya hacia el siglo XIX, nuestro curso culmina con el idealismo alemán. De Fichte se expone su formulación de teoría de la ciencia, donde la filosofía se convierte en un saber que se contempla reflexivamente, además de la intuición intelectual como punto de partida de su pensamiento, la conciencia se torna reflexiva, se devuelve sobre sí misma y se halla como Yo Absoluto o Ser consciente (voluntad plenamente libre), por otro lado, la noción de naturaleza, que es usada por el espíritu para lograr su propia autocomprensión. Tocante a Schelling se explica la orientación estética

de su filosofía, así como el fundamento de armonía o identidad como absoluta indiferencia, para este pensador la filosofía es un quehacer creativo, por lo que el filósofo es sujeto y objeto al mismo tiempo. Llegamos, como fin del programa de estudios de la asignatura Textos Filosóficos II, a la figura de Hegel. Del filósofo de Stuttgart se destaca el sentido conceptual racional de su pensamiento, en el que la filosofía se despliega como desarrollo progresivo de la verdad, en tanto las diferentes filosofías serían los momentos de ese mismo desarrollo progresivo. Se expone, además, la idea del Absoluto como una especie de dios-razón que se expande volviéndose la realidad entera de los seres existentes, el Absoluto se evade desde sí mismo en oposiciones conceptuales, es a la vez sustancia de sustancias y sujeto (en sentido lógico) de sus predicaciones, de modo que “todo lo real es racional y todo lo racional es real”. Por último, la dialéctica, como proceso evolutivo del Espíritu Absoluto.

Hasta aquí el contenido de los Textos Filosóficos I y II. Pareciera que el ser se localiza en Europa como centro y fuente de la epistemología universal, mientras todo lo otro, lo diferente, es parte del no-ser. Se aplica, cautelosamente, la impronta hegeliana del fin de la historia universal con Europa como centro y cúspide, el propio Hegel llega a escribir: “Europa es absolutamente el centro y el fin (*das Zentrum und das Ende*) de la historia universal”³⁵. La ontología termina por afirmar la identidad entre el ser y el poder. La dominación política, económica y epistemológica del centro sobre los otros (culturas, razas, colonias, periferias) es evidente, el ser es, el no-ser no es. Si bien, sabemos que la producción filosófica europea no es un producto exclusivo de Europa, sino un producto de la humanidad por la riqueza de sus elementos, no es posible asumir como suficiente y único aquel discurso que viene repitiéndose en nuestros centros educativos desde hace

³⁵ Hegel, G. W. F. *Die Vernunft in der Geschichte, Zweiter Entwurf* en *Sämtliche Werke*, p. 235”. Apud. Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y dela exclusión*, p. 82, nota 104.

varios siglos. Toda filosofía crítica debe avanzar más allá de la abstracción de categorías que obnubilan la propia realidad, si bien, todo análisis serio implica partir de niveles de abstracción, debemos llevar la teoría a niveles más concretos. El pensamiento filosófico debe tener como referente su realidad particular, su contexto, su sistema, su espacialidad, lo que ya es o debiera ser; vale insistir que no es lo mismo filosofar desde los centros capitalistas del primer mundo, que desde las periferias del subdesarrollo. Lo indignante en todo este proceso es que nuestros propios sistemas educativos elaboran planes y programas de estudio plenamente alienados, entendiendo por alienación el proceso mediante el cual el individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debiera esperarse de su propia condición. Parece indudable que continuamos fieles a la posición de colonizados, empeñados en el espíritu de la reproducción y mera repetición de modelos ajenos, de visiones extrañas y muy lejanas a nuestra propia realidad. No es extraño observar en nuestros recintos académicos a docentes que se posicionan ontológicamente desde Europa o Estados Unidos, como lugares únicos de enunciación epistemológica, mientras explícitamente nos estiman como no-ser, como nada dentro del mapa filosófico.³⁶

De acuerdo con Enrique Dussel:

“Denominamos filosofía colonial no sólo a la que se cumple en América Latina, África y Asia, en esta primera etapa desde el siglo XVI [...] sino especialmente al espíritu de pura imitación o repetición en la periferia de la filosofía vigente en el centro”.³⁷

³⁶ Tras el esfuerzo teórico de pensadores latinoamericanos, es común escuchar calificativos poco afables hacia sus trabajos, como: “la mala versión latinoamericana”, o aun el señalamiento y la descalificación plena hacia propuestas teóricas de gran valor, como la del maestro Miguel León-Portilla con su *Filosofía náhuatl*, entre muchos otros.

³⁷ Dussel, E. *Filosofía de la liberación*, p. 19.

En conclusión, no es posible soslayar el eurocentrismo y el consiguiente desapego e indiferencia hacia la instancia de reconocer el valor y la necesidad de incluir el pensamiento filosófico mexicano o latinoamericano, en particular, en nuestros planes y programas de estudio. Nuestros libros de texto, en el caso de las asignaturas Textos Filosóficos I y II, del subsistema de Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública, significan, en pleno siglo XXI, una apología al “desprecio hegeliano por América Latina, África y Asia [el filósofo de Stuttgart escribe:] «Contra el derecho absoluto que él [el pueblo dominador del mundo: *Weltbeherrschende*] tiene por ser el portador actual del grado de desarrollo del Espíritu mundial, el espíritu de los otros pueblos no tiene derecho alguno (*rechtlos*)»^{38,39}. Justificándose, así, la violencia del colonialismo imperialista y la aniquilación epistemológica del otro hasta nuestros días.

³⁸ Hegel, G. W. F. *Rechtsphilosophie*, § 347.

³⁹ Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, p. 82, nota 104.

Capítulo tres

EN TORNO A LA ACTIVIDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS TEXTOS FILOSÓFICOS I Y II DEL SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA.

Aprender y educarse en filosofía no significa recibir simplemente determinados contenidos teóricos, sino asumir problemas y prepararse para responder de un modo original y creador. La mera recepción es menos concebible en filosofía que en otras disciplinas teóricas, porque, como señalaba Kant, no hay nunca una filosofía formada y acabada, y porque en consecuencia lo que en ella cuenta es el acto de pensar.

A. S. Bondy

Confieso mi escasa simpatía –habla Juan de Mairena a sus alumnos– hacia aquellos pensadores que parecen estar siempre seguros de lo que dicen. Porque si no lo están y tan bien lo simulan, son unos farsantes; y si lo están, no son verdaderos pensadores, sino cuando más, literatos, oradores, retóricos, hombres de ingenio y de acción, sensibles a los tonos y a los gestos, pero que nunca se enfrentaron con su propio pensar, propicios siempre a aceptar sin crítica el ajeno. Confieso mi poca simpatía hacia ellos. Porque estos hombres, en las horas pacíficas, se venden por filósofos y ejercen una cierta matonería intelectual, que asusta a los pobres de espíritu sin provecho de nadie y en tiempos de combate se dicen siempre au dessus mêléé [al margen de la lucha]. No son hombres despreciables, pero creo que Platón los habría expulsado de su República, mucho antes y con menos honores, que a los poetas.

A. Machado

En este capítulo –final en este trabajo– se pretende un acercamiento más estrecho en torno a la labor educativa experimentada en comunidades de trabajadores adultos –primordialmente obreros– con las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II, del Subsistema de Preparatoria Abierta, por ello, se tratarán características particulares de forma y contenido, así como la metodología pedagógica pensada al impartir los cursos. Se incluirán, así mismo, algunos materiales de apoyo didáctico por cada asignatura; breves resúmenes y algunas guías de estudio que hemos elaborado *ex profeso* para facilitar al educando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se divide el presente capítulo en las siguientes secciones: Ubicación particular; Metodología pedagógica aplicada; Textos filosóficos I: Presentación del curso, Contenido temático, Material de apoyo didáctico; Textos filosóficos II: Presentación del curso, Contenido temático y Material de apoyo didáctico.

3.1 Ubicación particular

Positivamente, el papel de la enseñanza de la filosofía, en el nivel medio superior, provoca en el educando la reflexión, interpretación y mayor juicio respecto de los fenómenos naturales y sociales, así como el análisis y valoración del proceso histórico del conocimiento humano. Los cursos de filosofía, como obligatorios, dentro del bachillerato, a nivel nacional, contribuyen a incrementar, en forma global, el horizonte de comprensión de los educandos respecto de la suma de actividades o acontecimientos humanos a través del tiempo. Sumariamente, el contacto con diversas filosofías significa, para el estudiante que por vez primera tiene un acercamiento hacia estas disciplinas, una herramienta fundamental en torno a la mejor comprensión del desarrollo del campo de conocimientos histórico sociales.

Particularmente, el propósito de las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II, del Subsistema de Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública, se expresa en la intención de propiciar que el estudiante identifique el surgimiento, los fundamentos y algunas de las principales corrientes filosóficas, a través del análisis y la reflexión de diferentes tesis y categorías, con el objeto de coadyuvar en el discernimiento de algunos problemas y fenómenos de la humanidad. Los Textos Filosóficos I y II se ubican, consecutivamente, en el cuarto y el quinto semestre, como materias obligatorias del plan de estudios¹. Ambas asignaturas cuentan con un libro de texto y una antología, como material oficial de apoyo didáctico²; cada libro de texto se compone de diez y seis módulos divididos en cuatro unidades, mientras que las antologías se constituyen por una colección de lecturas de diversos autores; fragmentos representativos de algunas de las obras más importantes de la filosofía europea. Cabe señalar que la evaluación oficial por asignatura considera únicamente los tópicos incluidos en los libros de texto, lo que implica que el alumno puede prescindir totalmente de la compilación de lecturas, elemento que incide proporcionalmente en un menor grado de desarrollo formativo.

El contenido temático de los Textos Filosóficos I y II, de la Preparatoria Abierta, se proyecta no como una historia formal de la filosofía, sino más acertadamente como una sencilla introducción al discurso filosófico de occidente, limitándose a exponer el problema de la ontología, desde el pensamiento presocrático hasta el idealismo alemán. Nuestros textos manifiestan una visión sesgada y mesurada de la filosofía, tal como si la historia de las ideas pudiese restringirse a meras visiones subjetivas o personalistas, donde el filósofo es una especie de iluminado que se esfuerza por abstraerse de la realidad,

¹ Véase *supra*, pp. 41 y 42 del capítulo anterior.

² Materiales que, como se mencionó en el capítulo anterior, no han sufrido cambios en su contenido desde su entrada en circulación hacia 1979.

mientras vive inmerso en el ocio contemplativo. La filosofía se ofrece como un producto puro de ideologías, de acuerdo con nuestro texto:

“La filosofía no es hacer cosas útiles como el saber práctico. No es una actividad creadora de normas destinadas a regir nuestra conducta, como la moral o el derecho. No es una actividad creadora de formas visuales o auditivas para recrearnos espiritualmente, como lo es el arte. No es un quehacer que explique los fenómenos de la naturaleza o los fenómenos del mundo humano a partir de un sistema de hipótesis³ [...] la filosofía es el quehacer más propiamente humano, porque nace de un saber universal cuya actitud de contemplación reflexiva está orientada hacia la fundamentación intelectual de todo saber, produciendo un orden particular de conocimientos”.⁴

Sabemos que el origen de la filosofía griega es *episteme*, conocimiento bien fundado racionalmente, cuyo *telos* propio es esencialmente teórico o cognoscitivo, sin embargo, si la filosofía tiene por aspiración esclarecer el lugar del hombre en el mundo con referencia a los ámbitos natural y social, es porque generalmente no se siente satisfecho en él. Ya Sócrates había mutado la filosofía en una nueva forma de sabiduría con fines prácticos, ético-políticos, bien definidos. Así, el descontento, la duda, la inconformidad o insatisfacción testimonian una relación humana incierta de la que se hace eco la filosofía. De acuerdo con Sánchez Vázquez

“Entender al mundo se hace necesario para poder orientarse en él con cierta seguridad, certeza o armonía. Y puesto que esta búsqueda es interesada, la expresión filosófica correspondiente no puede desprenderse de la posición

³ Siguiendo a Sánchez Vázquez, la filosofía, históricamente, tiene dos grandes referentes: la naturaleza y la sociedad, por ello escribe: “Nos aproximamos así a una caracterización de la filosofía, propia sobre todo en la época moderna y contemporánea, que tiene su sentido o raíz en el hombre, en cuanto a sujeto y objeto de ella. Una filosofía con dos grandes referentes –la naturaleza y la sociedad– que lo son, a su vez, –vinculados entre sí– de la vida humana. Se trata de una actividad teórica interesada, ya que le guía el interés vital del hombre por esclarecer su puesto y su comportamiento en relación con esos referentes de su existencia. Estamos, pues, ante un saber interesado por responder a ese interés vital que no es exclusivo del filósofo. También lo experimenta el no filósofo, el hombre de la calle con el que dialogaba Sócrates, o el proletario que tenía en mente Marx, y que buscaba respuesta propia con ayuda del “sentido común”, o de una “prefilosofía”, o “filosofía” para andar por casa”. Adolfo Sánchez Vázquez. “La filosofía sin más ni menos” en *Teoría. Revista de filosofía*. No. 1, p. 14.

⁴ Montejano Uranga, Jesús. *Textos filosóficos I*, p. 36.

humana, social, que, en una situación histórica determinada, genera el interés vital correspondiente. Así pues, la actividad filosófica de un sujeto que se tiene a sí mismo por objeto, como actividad interesada tiene siempre cierto componente ideológico. Y, en este sentido, no hay filosofía pura, inocente, o neutra ideológicamente”.⁵

La búsqueda racional de la filosofía surge de la duda⁶, de la insatisfacción acerca del mundo, del cuestionamiento respecto a la realidad histórico social que a cada pensador le corresponde interpretar. La filosofía, como actividad teórica, no puede ser reductible, pues, a una razón límpida sin inclinación ideológica, “toda filosofía no deja de tener efectos prácticos. Por ello, el Estado en una sociedad dada o la sociedad misma, o determinados sectores o clases sociales, apelan a cierta filosofía para fundar o legitimar, con razones, la conservación, reforma o transformación de cierto mundo humano”.⁷

Los Textos Filosóficos I y II marginan el influjo de la filosofía respecto al mantenimiento, evolución o transformación de alguna sociedad histórica determinada. En momento alguno se considera el potencial modificador de la teoría, se deslinda al quehacer filosófico de toda acción o trabajo práctico, limitándolo a la esfera de la contemplación reflexiva. Si bien, la filosofía es esencialmente teoría, interpretación racional y posible explicación respecto al mundo, no podemos circunscribirla a la pasividad de una razón indolente respecto al universo del sujeto cotidiano. Siguiendo a Sánchez Vázquez:

“No se podrían negar en este sentido los efectos prácticos de filosofías como las de Platón, Tomás de Aquino, Diderot, Rousseau, Kant, Hegel, Marx o Sartre en los hombres de su tiempo. Incluso las filosofías pesimistas –como la de Schopenhauer– que invitan a la inacción, o las posmodernas de hoy que privan de

⁵ Sánchez Vázquez, Adolfo. *Op. cit.* ,p. 14 y 15.

⁶ En contra del dogma, la capacidad de dudar es el momento inicial de toda filosofía. Aun cuando existe un afán de certidumbre no es posible hablar de conocimiento definitivo, plenamente logrado o terminado.

⁷ *Ibíd.*, p. 17.

fundamento a toda empresa de emancipación no dejan de tener efectos prácticos”.⁸

No obstante, el proyecto filosófico de la Preparatoria Abierta nos indica lo contrario: la filosofía es contemplativa y constituye una forma de vida que tiene su finalidad en sí misma, agotándose en el individuo que filosofa. Así, la visión de la filosofía que los textos proyectan al educando mantiene un enfoque lamentablemente pobre. El alumno fácilmente se sitúa en la idea de que la filosofía es una actividad anacrónica, que no incide en el mundo social, sin efectos prácticos o utilidad inmediata. No se comunica, o peor aún, se oculta al educando que históricamente la filosofía ha sido causa, directa o indirectamente, de numerosos movimientos sociales; que la historia de la filosofía no se agota en el siglo XIX con el idealismo alemán; que la filosofía es además pensamiento político-social; que se filosofa también fuera de Europa; que en América Latina existe una rica historia de las ideas; que la filosofía es un organismo que evoluciona, vivo y actual, etc.

Los Textos Filosóficos I y II nos ofrecen un proyecto de escueto alcance académico. Materiales de autoestudio anticuados y aun parciales, que desde su aparición hace seis lustros no han sufrido modificación alguna, manteniéndose fuera de la actualización en los planes de estudio, a nivel bachillerato, del Sistema Educativo Nacional⁹. Por otro lado, de manera inusual, el programa del segundo curso finaliza, abruptamente, con el genio de Hegel, no otorgando espacio a corrientes de pensamiento posterior. Corrientes filosóficas imposibles de soslayar –de cualquier proyecto filosófico serio– en tanto se pretenda

⁸ *Íbidem.*

⁹ En el Capítulo dos se mencionó que el modelo académico de la Preparatoria Abierta fue desarrollado hacia 1973, proceso en el cual, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey aportó los contenidos de las asignaturas del Plan de Estudios, mismos que, desde hace años, ya utilizaba en su bachillerato. Es notable, pues, el conservadurismo, así como el miedo y rechazo absoluto a toda corriente de pensamiento político-social. El origen del menguado proyecto filosófico, para la Preparatoria Abierta, tiene su origen en una de las “instituciones educativas” –fábrica de administradores– más conservadora de nuestro país.

entender la configuración actual de las sociedades globales. Marx, Nietzsche y Freud –como tantos otros– son excluidos, así como cualquier comentario o referencia a pensamiento filosófico latinoamericano o castellano en general. Se enerva a la filosofía de su posibilidad de crítica política e histórica.

El papel de la enseñanza de la filosofía, en la Preparatoria Abierta, no puede limitarse sólo a sus contenidos, el asesor se ve en la obligatoriedad ética de renovar y en lo posible allanar las carencias detectadas. Como profesionales de la filosofía hemos de asumir el compromiso de develar y participar en el desarrollo y difusión de la historia de las ideas concernientes a nuestra propia circunstancia, denunciando la irracionalidad de nuestra cotidianidad, así como los sesgos, la pereza y la cobardía intelectual de nuestros planes oficiales de estudio. Las nuevas generaciones, alumnos del nivel medio superior que por vez primera tienen contacto formal con el discurso filosófico, deben conocer y reflexionar en torno al valor de la historia de las ideas que han servido para forjar su propia realidad¹⁰. Es un verdadero agravio que nuestras desprovistas instituciones educativas marginen y oculten nuestra riqueza filosófica, circunscribiéndose, acrítica e ideológicamente, sólo a una parte de la producción filosófica mundial, castrando nuestra historia, nuestras ideas, nuestros anhelos, nuestra tradición, nuestra propia humanidad. Siguiendo a Dussel:

“Parece que es posible filosofar en la periferia, en naciones subdesarrolladas y dependientes, en culturas dominadas y coloniales, en una formación social periférica, sólo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre otro discurso. Dicho discurso, para ser otro radicalmente, debe tener otro punto de

¹⁰ Recordemos que el pensamiento filosófico latinoamericano tiene su origen en ideas de corte político-social. Nuestra filosofía se funda en un proyecto emancipador, se trata de superar el malestar cotidiano al que nuestros pueblos han sido reducidos. Desde Bartolomé de las Casas, Francisco Javier Clavijero, Simón Bolívar, Juan Bautista Alberdi, José Martí, entre muchos otros, se da paso a la utopía (οὐκ τόπος) latinoamericana.

partida, debe pensar otros temas, debe llegar a distintas conclusiones y con método diverso¹¹. Esta es la hipótesis”¹².

De esta forma, “la filosofía es el intento metódico y perseverante de introducir la razón en el mundo, eso hace que su posición sea precaria y cuestionada. La filosofía es incómoda, obstinada [...] es pues una verdadera fuente de contrariedades. Le faltan criterios unívocos y pruebas concluyentes”¹³. No obstante, desde nuestro argumento, la filosofía se torna praxis en el proceso del acto educativo crítico. Necesidad ineludible en función de contribuir, teórica y prácticamente, en el transcurso formativo del sujeto. El educador crítico se enriquece dialécticamente a través de la experiencia del otro. Toda contribución es autoformativa. La educación crítica ofrece, tanto a educando como a educador, la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel como sujeto social en una circunstancia histórica determinada. La autocrítica y autoreflexión son elementos *sine qua non* para el acto filosófico genuino, pues, “también puede vivir manipulado aquél que manipula las ideas, o (pretende ser), la conciencia interpretativa de su generación (el intelectual), que por manejar la teoría, y vivir en el ámbito de la ciencia, a menudo se siente autorizado para señalar los fenómenos de la masificación, sin percibir que es instrumento más que idóneo, para revitalizar y reproducir todo el sistema de alineación [...]”¹⁴

La estrechez del plan y contenido de las asignaturas Textos Filosóficos I y II, de la Preparatoria Abierta, manifiesta la urgente necesidad de su renovación. Si bien, es

¹¹ “Aunque en América Latina la filosofía puede y debe contribuir a elevar la conciencia del hombre latinoamericano, del sentido de su historia y de sus posibilidades de emancipación, objetivo que entraña filosofar desde la circunstancia latinoamericana, esto no significa que para hacer tal filosofía haya que latinoamericanizar o dar un color continental a categorías filosóficas como la de verdad, enajenación, contradicción, etc. No se trata de sacrificar lo que es válido teórica o universalmente a las exigencias de la ideología. Filosofar en América Latina es, en este sentido, como dice Leopoldo Zea, poner en relación las ideas y la realidad”. Sánchez Vázquez, A. *Op. cit.*, p. 23.

¹² Dussel, E. *Filosofía de la liberación*, p. 179 y 180.

¹³ Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 285.

¹⁴ Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa de Paulo Freire*, p. 66.

necesario que el alumno de sistema abierto, a nivel bachillerato, se forme en torno a los temas clásicos de la filosofía europea, se hace indispensable mostrar lo que está *más-allá*¹⁵. El pensamiento que se refugia en el centro termina por pensarlo como la única realidad posible, fuera de sus fronteras está el no-ser, la nada, el sin-sentido.¹⁶

“Cuando un sistema pedagógico, “vaca sagrada” la llamó Illich, se identifica con la verdad misma, la verdad absoluta, la ideología viene a reinar sobre los mismos que son ocultados e interpretados como nada, bárbaros: “el ser es, yo soy el ser; el no-ser no es: la periferia, las clases oprimidas, el pobre, el otro no es”, es la sacralización misma del fetichismo pedagógico”.¹⁷

La filosofía como praxis educativa no puede, de acuerdo a nuestra circunstancia, contraerse, sórdidamente, sólo a un pequeño segmento de la historia de las ideas a nivel universal, tampoco puede permanecer indolente al examen y crítica¹⁸ de la configuración actual de nuestras sociedades.

¹⁵ Más allá (*meta*), lo exterior del ser ontológico europeo. El sistema escolar vigente, racionalista, totalizante, pretendidamente universal, califica al pensamiento nacional, latinoamericano, africano o asiático como no-ser, excluyéndolo de la epistemología universal como despectiva incultura, irracionalidad, barbarie, hechicería, oscurantismo, etc.

¹⁶ Véase Dussel, E. *Filosofía de la liberación*, p. 14.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 108 y 109

¹⁸ Recordemos que: “[...]entendemos por crítica [...]el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real”. Horkheimer, M. *Teoría crítica*, pp. 287 y 288. Véase Capítulo uno del presente Informe académico, pp. 14.

3.1.1 Metodología pedagógica aplicada

Nuestra experiencia tiene como punto de partida el contacto con sujetos adultos, educandos trabajadores en *situación límite* –para hablar como Freire¹⁹–, mujeres y hombres, cuya labor cotidiana tiene como referente inmediato el trabajo rutinario, repetitivo, no creativo, alienado. Obreros, almacenistas, vendedores, ayudantes generales, segundos de mantenimiento, etc. que por razones diversas –substancialmente de origen económico– hubieron de abandonar su formación escolar a edad temprana, para involucrarse, íntegramente, en el tosco mercado laboral, convirtiéndose, así, en sujetos creadores de plusvalor, abusados en su corporalidad viviente²⁰, marginados, por su propia condición, durante años, de cualquier proyecto educativo.²¹

Nos enfrentamos, en tal caso, con una realidad no hipotética, en un contexto no supuesto, con un sujeto no imaginario. El contacto se establece, directamente, con una auténtica comunidad popular existente; con individuos concretos, social, histórica y económicamente determinados por rígidos mecanismos de exclusión social. Educandos que, generalmente, quedaron detenidos, cognitivamente, en los limitados hábitos de estudio de los niveles escolares básicos, manifestando, por ello, dificultad para la lectura y comprensión de textos, así como para la redacción y expresión de ideas. En este sentido:

¹⁹ El *Pedagogo de la conciencia* señala: “Estudiemmos por ejemplo la *situación límite* de los campesinos del Nordeste del Brasil. Ellos tienen una *conciencia fuertemente oprimida* que les *impide tener una percepción estructural de la realidad*. Son incapaces de percibir el hecho, la *situación límite como algo que se construye en la realidad objetiva y concreta en la que el hombre está*. Pero a pesar de ello y por el hecho de ser hombre, necesita explicar la realidad en que vive. ¿Cómo se cuestiona? ¿Cuáles son las razones que se da? ¿Cómo analiza este caso su conciencia oprimida?”. Véase Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa de Paulo Freire*, p. 109. el subrayado es mío.

²⁰ En los *Manuscritos de 1844* Marx escribe: “Es evidente que cuanto más se vuelca el trabajador en su trabajo, tanto más poderoso es el mundo extraño, objetivo que crea frente a sí, y tanto más pobre es él mismo”, p. 106.

²¹ Véase lo ya comentado en el Capítulo dos del presente trabajo, pp. 46 y 47.

“El impedimento o la violencia se hacen notar principalmente mediante el hecho de que alguien, o bien no puede en absoluto, o sólo puede resolver las tareas que tiene necesariamente que superar para existir con el desarrollo, superior al normal, de su propio sufrimiento. Esto se manifiesta en los obreros en el hecho de que si él trabaja peor que sus colegas, por esta razón es despedido. O bien pone las manos en la máquina y se mutila²². En esta esfera, en que la realidad, en forma de capataces y máquinas peligrosas, establece fronteras estrictas alrededor del hombre, uno se convierte rápidamente en inutilizable, disminuido, enfermo psíquico”.²³

¿Qué hacer en un tal caso? Quizá muchos educadores tendrían la reacción contigua de huir de una tal situación: indolencia, exclusión, marginalidad, incultura, analfabetismo, displicencia, etc. Nuestra posición ha sido distinta²⁴, quedando convencidos de que el contacto inmediato con educandos *trabajadores, adultos, en situación límite*, incrementa, en grado superlativo, el horizonte de comprensión que un estudiante de filosofía, futuro educador, pudiese tener acerca de la realidad social, política y económica del universo en el que se desenvuelve. A juicio propio, el ejercicio docente, para el novato educador, aporta, por su *naturaleza práctica*, elementos de formación profesional nunca adquiridos en el aula universitaria; justamente, el acto pedagógico crítico se constituye como un auténtico hecho de asombro, de autoconocimiento y reconocimiento, de creatividad y compromiso dialéctico, siendo necesario no separar el acto de enseñar, del acto de aprender, ya que todo educando, como individuo, como humano, es una fuente de ideas, de experiencias, de formas diversas de entender e interpretar la realidad.

“El proyecto de dominación pedagógica aniquila la cultura de las naciones y clases oprimidas. El proyecto en cambio de liberación pedagógica, que se opone a la

²² Recuerdo a un alumno, el señor Juan Esquivel, a quien literalmente le fue arrancado el meñique izquierdo por los engranes de una máquina, su tendón quedó fuera del brazo, estirado a más dos metros, sin posibilidad alguna de recuperación.

²³ Horkheimer, M. *Ocaso*, pp. 68 y 69.

²⁴ Varios compañeros de la Facultad de Filosofía y Letras hemos asumido el compromiso de trabajar como profesores en círculos de estudio de Preparatoria Abierta, teniendo condiciones, aparentemente, mínimas para el ejercicio docente.

posición “bancaria” del educando, como diría Paulo Freire²⁵, afirma lo que el pueblo [comunidad] tiene de exterioridad, de valores propios [...]”.²⁶

Es en este sentido que Gramsci aseveró: “Todos los hombres son filósofos”²⁷, sin embargo, como señalara Freire, el sujeto de la educación requiere, además, volverse reflexivamente sobre sí mismo y descubrirse en su exclusión para emerger activamente en el proceso de la historia²⁸; de aquí la importancia de cualquier proyecto pedagógico crítico.

Todo método pedagógico, para ser funcional y cumplir con sus objetivos, habrá de considerar diversas variables: ¿hacia quién?, ¿con qué medios?, ¿para qué?, ¿qué cosas?. El “¿hacia quién?”, hace referencia al tipo de educando a quien va dirigido el proceso educativo, con sus peculiaridades y posibilidades; “los medios” se refieren a los recursos didácticos que el docente debe utilizar para alcanzar los objetivos que se propone; el “¿para qué?” hace referencia a la finalidad educativa, tanto en sentido cognitivo como en sentido social y humano; el “¿qué enseñar?” está relacionado con los contenidos del curso y con el nivel del mismo. Dichos elementos son fundamentales para la formulación de un cuadro teórico-práctico que contribuya eficazmente a generar la acción que sirva al desarrollo de destrezas cognitivas que requiera el educando. De ahí la importancia, radical, de dibujar, en primera instancia, las características del sujeto al cual nos dirigimos. Se trata de que el educador sea capaz de distinguir las particularidades,

²⁵ La *educación bancaria* hace referencia a la práctica pedagógica tradicional y acrítica del profesor autócrata-infalible que impone sus contenidos a educandos pasivos e irreflexivos, domesticados para asumir y memorizar, sin cuestionar, como meras vasijas, los comunicados de sus educadores. Lo *bancario* es una metáfora que caracteriza al educando convertido en *institución bancaria* que pasivamente acepta que se le llene de *depósitos*, su acción se reduce al trivial *almacenamiento*. Véase Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, pp. 72 y ss. De acuerdo con el proyecto freireano a la *educación bancaria* se opone la *educación para la libertad*.

²⁶ Dussel, E. *Op. cit.*, p. 105.

²⁷ Véase Antonio Gramsci “Cuestiones preliminares de filosofía” en Gramsci A. *La formación de los intelectuales*, p. 61 y ss.

²⁸ Véase Torres Novoa, C. A. *Op. cit.*, p. 111 y ss.

diferencias y necesidades del sujeto con el que interactúa²⁹, de lo que dependerá, por ejemplo, el uso del lenguaje, los ejemplos o casos, la disposición, el tipo de análisis, el método pedagógico, etc. Pienso, inspirado principalmente en Freire³⁰, que el educador tiene el papel de coordinador, moderador, mediador, es, expresamente, un participante básico dentro de la experiencia de la *construcción* social del conocimiento, que, para hacer más eficiente su desempeño se obliga a conocer los intereses de los estudiantes, sus necesidades, su contexto social, sus motivaciones o estímulos familiares o comunitarios, cuya finalidad es el logro de una participación más activa y consciente por ambas partes.

El constructivismo pedagógico señala –desde Piaget– que el mundo humano es producto de la interacción entre los hombres, con los correspondientes estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde la *evolución* de nuestras operaciones mentales³¹. Sin embargo, la evolución biológica-cognitiva no explica por sí sola todo el proceso, es necesario –como señalara Vygotsky– el referente constitutivo del momento histórico-social y cultural en la psique del individuo; la mente siempre es constituida desde la sociedad³². Más aún, el ser humano es capaz de construir conceptos

²⁹ Por ello, desde nuestra experiencia, se trata de eliminar modelos estándar pensados hacia sujetos totalmente abstractos o puros, desprovistos de características o determinaciones reales.

³⁰ Comúnmente el “pedagogo de la conciencia” es atacado por los propios pedagogos, se le considera político, sociólogo, anarquista, menos educador, sin embargo, su proyecto ha sido poco entendido, Freire concibe el acto educativo como un proceso socio-cognitivo-comunitario –nunca individualista, a la manera de Rousseau o Piaget–, pero además, y principalmente, emancipador. Su proyecto de alfabetización (en varias regiones del mundo, desde los años 50) no sólo fue de carácter cognoscitivo (como en el caso de los pedagogos tradicionales) sino social, un proceso complejo de liberación, que ubica al analfabetismo como causa de la marginalidad y explotación; el proceso de alfabetización necesita atacar las causas de la desigualdad social. Con Freire, la pedagogía se proyecta como tribuna para una praxis de denuncia de las estructuras deshumanizadoras, como una auténtica teoría y práctica anticolonialista. Véase Henry Giroux, "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism", en McLaren, Peter y Peter Leonard, editores, *Paulo Freire: a Critical Encounter*, pp. 117 y ss., además, por entero, el ya citado trabajo de Torres Novoa, C. A, *La praxis educativa de Paulo Freire*.

³¹ Véase Piaget, J. *Biología y conocimiento*, pp. 20 y ss.

³² Véase Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 30 y ss. Insólitamente nuestro autor entra en contacto de manera tardía con el discurso psico-pedagógico, estudiante de derecho y

y elementos desde sus propios esquemas cognitivos, busca sus particulares respuestas frente a sus propios problemas. El conocimiento, pues, no es la copia de algún escenario, su construcción se realiza con base en los conocimientos previos que ya posee el sujeto, aquellos que le han sido otorgados desde su entorno social. La construcción se realiza de forma cotidiana, todos los días y en todos los contextos, pues el sujeto del aprendizaje es esencialmente un participante activo que reestructura cognitivamente los nuevos conocimientos adquiridos. Según Vygotsky el mundo de la cultura aporta los *instrumentos* y los *signos* dando sentido a la enseñanza y al aprendizaje. El conocimiento tiene, entonces, partiendo de su *medio social*, dos principales *mediadores*: 1) Los instrumentos³³, como elementos materiales o herramientas útiles de las que se sirve el individuo con la finalidad de modificar su medio, y 2) El lenguaje³⁴, signos que sirven para lograr una efectiva interacción con el entorno. En contra de la idea del estatismo o determinismo cognitivo, partimos del hecho de que la inteligencia es un instrumento siempre modificable. El nivel de desarrollo alcanzado por el educando no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo. En el mismo sentido, Reuven Feuerstein señala:

“La modificabilidad es el carácter de los caracteres, el único permanente [...] Lo que quisiera hacer comprender es que el hombre tiene de estable su capacidad de cambio, de estar siempre abierto a la modificación [...] En primer lugar, esta modificabilidad niega absolutamente la posibilidad de predecir el desarrollo humano y la clasificación de las personas”.³⁵

filosofía –en la provincia rusa Gomel– se pregunta sobre la génesis del conocimiento teórico, debiendo recurrir a los instrumentos de la psicología. Hacia 1931, junto con Alexander Luria, tiene la rica experiencia de trabajar con niños analfabetos en el Asia central, teniendo oportunidad de poner en práctica la originalidad de su marco teórico.

³³ Véase Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje*, pp. 48 y ss.

³⁴ *Ibíd.*, pp. 67 y ss.

³⁵ Feuerstein, R. “La modificabilidad cognitiva y el PEI [Programa de Enriquecimiento Instrumental]”, en J. Martínez Beltrán *et al.*, *Metodología de la mediación en el PEI*, pp. 7 a 14.

Más allá del innatismo o determinismo en el grado de la inteligencia como capacidad ingénita y perentoria en el individuo, Feuerstein piensa que es un proceso en el que “todo depende del número de conexiones o enlaces que el cerebro establezca; enlaces que se pueden enriquecer desde la *acción educativa*, siempre condicionada al grado de interés y de la relación que mantengan con quien aprenden”³⁶. Para nuestro autor, la educación se conforma, básicamente, como una experiencia de mediación, donde el educador se ubica entre el estímulo y el organismo, EMO: E (estímulo), M (mediador), O (organismo), así como entre el organismo y la respuesta, OMR: O (organismo), M (mediador), R (respuesta), cuya finalidad es favorecer al organismo-educando hacia una eficaz utilización de sus capacidades³⁷.

El educando cuenta entonces con tres principales mediadores (*medius*), como elementos convenientes para la consecución de sus fines (*finis*), siempre originados desde su particular entorno social: 1) Los instrumentos: elementos de utilidad práctica para la modificación del medio (por ejemplo: materiales impresos, como libros de texto, resúmenes, guías, cuadernos de trabajo, etc.; recursos audiovisuales, como diapositivas, documentales, películas, videos, etc.; así como cualquier herramienta, utensilio u objeto, de uso cotidiano o no, que sirva a tal propósito), 2) El lenguaje: signos de interlocución para el entendimiento humano, representan la posibilidad del diálogo y con ello el consenso o disenso hacia un determinado contenido y 3) El educador: mediador fundamental entre el estímulo y la respuesta del organismo (educando).³⁸

³⁶ *Ibíd.*, p. 16.

³⁷ Sobre el trabajo de Feuerstein, véase una exposición más detallada en Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, pp. 427 y ss., obra que nos ha servido de referencia para hablar del mencionado autor.

³⁸ Retomando a Gramsci, la mediación del educador vendría a significar la imprescindible intervención del “intelectual orgánico”. Véase, *supra*, lo comentado en el capítulo uno, pp. 23 y 24.

Se trata –en sentido teleológico³⁹– que a través del *aprendizaje mediado*, el educando en condiciones sociales adversas (proveniente de un *medio social* conflictivo), estigmatizado y tradicionalmente excluido por su bajo desarrollo, inadaptado en la esfera educativa por carencias de atención o de tipo *instrumental*, y, por ello, minimizado como sujeto de segunda categoría, sea capaz de *modificar* –transformar– su particular circunstancia, y lograr, paulatinamente, una corrección en sus funciones cognitivas deficientes.

El educando adulto, en *situación límite*, copartícipe en los círculos de estudio del subsistema de Preparatoria Abierta en las asignaturas Textos Filosóficos I y II está posibilitado a generar una participación activa y consciente en el proceso de su formación, como se ha señalado, se trata de superar la presente condición negativa⁴⁰. Ahora bien, recordemos que el proceso de la educación no es sólo cognoscitivo, sino social, de acuerdo con Freire, el constructivismo demuestra “no sólo que todos pueden aprender, sino que todos saben algo y que cada uno es el sujeto responsable por la construcción de este conocimiento y la redefinición de lo que ha aprendido. Un niño, un joven o un adulto sólo pueden aprender cuando tienen un proyecto de vida donde este conocimiento es significativo para ellos. Pero es el sujeto quien aprende a través de su propia acción transformadora en el mundo humano. Es el sujeto el que construye sus propias categorías de pensamiento, organiza su mundo y lo transforma”⁴¹.

³⁹ El “para qué”.

⁴⁰ De forma mediata, logrando paulatinamente un cambio de actitud y de perspectiva del educando en torno su vida cotidiana. La educación crítica apunta a la liberación, tiene fuerte potencial para hacer al hombre más humano. De forma inmediata, consiguiendo reducir los niveles de reprobación por asignatura y por ello los índices de deserción de los círculos de estudio de Preparatoria Abierta.

⁴¹ Gadotti, Moacir. “Cruzando fronteras: Metodología y experiencias freireanas”, pp. 5 y 6

La filosofía, más que ninguna otra disciplina, procura mostrar al ser humano un rumbo, para incrementar el horizonte de comprensión sobre su propia realidad, para revelar, críticamente, que las cosas no son naturalmente así, sino que pueden ser de otro modo. La transformación como objeto de la educación se sitúa en el espacio utópico de la sociedad⁴². De tal forma que el profesional de la filosofía habrá de servirse de todos los recursos pedagógicos a su alcance, teniendo la firme convicción de que mientras enseña también aprende; la didáctica *dialogica* será la herramienta fundamental hacia la consecución de objetivos. De acuerdo con Moacir Gadotti⁴³:

“La pedagogía tradicional también afirma este ideal, pero Paulo Freire puso al educador en una posición de aprender del aprendiz, de la misma manera que el aprendiz aprende del educador. Entonces nadie podía ser considerado totalmente educado. Cada persona, a su manera junto con los otros, puede aprender o descubrir dimensiones nuevas y posibilidades de las realidades de la vida. Educación se convierte en un proceso de formación colectiva y continua”⁴⁴.

En tal caso, no es suficiente pensar en una mera transmisión de conocimientos de educador a educando, tampoco es suficiente explicar, monológicamente, el pensamiento abstracto de un autor o la relación conceptual entre categorías o teorías filosóficas puras. El educador comprometido debe ir más lejos, es necesario ofrecer al educando elementos básicos que le permitan vincular las teorías con la realidad, cuyo resultado implicará una lectura e interpretación crítica del mundo. A su vez el educador habrá de reconocer la premura de mantenerse inmerso en un desarrollo profesional continuo, tanto en la aplicación de métodos pedagógicos (*techné*) como en el conocimiento y manejo de contenidos (*theoria*). La filosofía –como disciplina longeva– reclama elementos *sine qua non* para su tarea: formación integral, responsabilidad humana, compromiso, disciplina,

⁴² Véase *supra* lo señalado en el capítulo uno, pp. 22 y ss.

⁴³ Director del “Instituto Paulo Freire” en Brasil desde 1997.

⁴⁴ Gadotti, Moacir. *Op. cit.*, p. 6

ímpetu, etc. De acuerdo con Freire, un programa continuo de desarrollo profesional docente podría considerar los siguientes principios⁴⁵:

- 1) Los educadores son sujetos de su práctica, crean y recrean para reflexionar los eventos y trabajos del día-a-día.
- 2) El desarrollo profesional del educador debe ser continuo y sistemático, porque la práctica es hecha y rehecha.
- 3) La práctica pedagógica requiere una comprensión de los orígenes del conocimiento, es decir, de cómo se desarrolla el proceso cognitivo.
- 4) El programa de desarrollo profesional del educador debe ser requisito en el proceso de la reorientación curricular de las instituciones educativas.

Con la aplicación de este programa –ejemplo llano para el desarrollo docente– se pretende formar educadores con renovada actitud y abordaje pedagógico. Y es que, posiblemente, uno de los grandes males en torno a los sistemas educativos en nuestro país, sea la carencia de cuadros de educadores capacitados en la aplicación de métodos (*techné*) y el manejo de contenidos (*theoria*) en cualquiera de sus niveles. El profesional de la filosofía, recién egresado, neófito en la labor de la enseñanza, debe ocuparse, escrupulosamente, por procurarse una sólida formación en el trabajo práctico (*praxis*), en la creación y recreación de su labor cotidiana, en la inmediatez de la interacción con los otros, en la tarea de formación y autoformación humana. Sólo *a posteriori* es posible forjar camino⁴⁶. La filosofía, además de reflexión, exige también acción, contacto pleno e

⁴⁵ Programa aplicado por Freire cuando fungió como Secretario de Educación en Sao Paulo de 1989 a 1991. Desde el inicio el pedagogo insistió en el tema del desarrollo profesional de los educadores como principio medular para la optimización del programa. Véase Gadotti, Moacir. “Cruzando fronteras: Metodología y experiencias freireanas”, pp. 7 y ss.

⁴⁶ Pienso, que para todo aquel que emprende la labor docente, es ciertamente delicado iniciar en el trabajo pedagógico de campo –en la práctica laboral del salón de clases–, debido a ello, aunque se trata de buscar un

intercambio comunicativo con otros seres humanos. El espacio docente ofrece múltiples posibilidades, de aquí el potencial filosófico de transformar, de mutar espacios, contextos, actitudes, formas de vida, etc. El esfuerzo colectivo y la experiencia directa son la base fundamental de la labor pedagógica; el conocimiento teórico sólo viene a complementarse con su opuesto práctico posibilitando la objetividad en el ejercicio educativo.

Existen varios instrumentos didácticos cuya utilidad práctica concurre en facilitar el intercambio cognitivo, entendiendo, *de facto*, desde nuestra perspectiva, el proceso del conocimiento como construcción dialógica-intersubjetiva, y no como mera transmisión monologal de contenidos. El profesional de la filosofía dedicado a la labor educativa necesita, primordialmente, “desarrollar la *curiosidad* del aprendiz para poder desarrollar el acto del aprendizaje”⁴⁷. A juicio propio existen dos elementos fundamentales de los que todo educador comprometido debiera partir hacia el logro de objetivos dentro de una pedagogía crítica:

- 1) Posición simétrica: reconocer al educando como potencialmente igual en el proceso del conocimiento. Se trata de romper, como punto de inicio, el anacrónico esquema vertical donde el educador es siempre quien enseña, mientras el educando quien siempre aprende.⁴⁸

método, es difícil determinarlo, sólo la práctica constante nos posibilita a encontrar paulatinamente mejores técnicas. Lo que obliga, desde luego, a documentarse ampliamente en torno a diversos métodos pedagógicos para buscar su aplicación.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 12.

⁴⁸ Muchos educadores, principalmente recién egresados, no hacen sino tratar de reproducir las clases magistrales de sus profesores en la facultad, lo que necesariamente implica un defecto de planteamiento, es muy difícil que las clases magistrales que han servido para su formación tengan el mismo efecto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, por ejemplo de bachillerato. Así, es común observar a compañeros que inician en la labor docente con gran actitud de soberbia y superioridad ante sujetos educandos; el choque que se genera es evidente, y por ello el fracaso en el ejercicio educativo. Tal vez, debido a lo señalado, algunos egresados de la carrera de filosofía, al iniciar la experiencia práctica en el campo educativo suelen afirmar: “lo mío no es dar clases, mejor voy a dedicarme a otra cosa...”. La “paradoja del filósofo” como yo le llamo.

- 2) Adecuado uso y sentido del lenguaje: para lo cual el educador debe tener bien claro el sujeto al cual se dirige –en nuestro caso sujetos adultos con características específicas y no estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras⁴⁹–.

Recordemos que para poder comunicarnos efectivamente es necesario que elaboremos los mensajes de manera correcta y comprensible. Si bien, la filosofía exige el uso de un lenguaje preciso, no es intención nuestra circunscribirnos a la impronta wittgensteiniana que afirma que el planteamiento de los problemas de la filosofía tradicional “descansan en la incompreensión de la lógica de nuestro lenguaje”⁵⁰. El discurso filosófico exige una expresión clara para poder comprender y explicar sus problemas, lo que no implica, que en su totalidad, las múltiples dificultades filosóficas –propriadamente humanas– deban ser reducidas a estructuras de lenguaje⁵¹. Sencillamente, afirmamos

⁴⁹ Nuevamente en la lógica anterior, no es difícil observar a compañeros que abusan de la técnica expositiva, haciendo uso de un lenguaje realmente *sofisticado*, lleno de elementos técnicos, categorías y vocablos altamente especializados, sin embargo, y desafortunadamente, incognoscible para el público al que se dirige. Tras el hecho anterior el alumno suele expresar: “no entiendo absolutamente nada de lo que el profesor ha dicho, nos habla en otro idioma, eso de la filosofía es algo aburrido y sin sentido...”. Curiosamente esa es la idea que de la filosofía priva en muchos adultos que pasaron por una tal situación en el bachillerato. Como profesionales de la filosofía no podemos minimizar la importancia del hecho, que por vez primera, a nivel medio superior, el educando tenga contacto formal con el área filosófica, lo que puede generar definitivo rechazo o acercamiento hacia nuestras disciplinas, así como un mayor o menor horizonte de comprensión y actitud frente al mundo.

⁵⁰ Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*, p. 11 En el apéndice del *Tractatus* Russell señala: “Partiendo de los principios del simbolismo y de las relaciones necesarias entre las palabras y las cosas en cualquier lenguaje, aplica el resultado de esta investigación a las varias ramas de la filosofía tradicional, mostrando en cada caso cómo la filosofía tradicional y las soluciones tradicionales proceden de la ignorancia de los principios del simbolismo y del mal uso del lenguaje”. *Ibid.*, p.185

⁵¹ De acuerdo con Sánchez Vázquez: “La idea de que los problemas filosóficos tradicionales, sustantivos, tienen su caldo de cultivo en un uso incorrecto del lenguaje y que, por tanto, su uso adecuado conduce a la “disolución” de esos problemas, es también bandera de una filosofía posterior: la filosofía analítica. Pero en ésta [la filosofía sin más ni menos] no se trata del lenguaje ideal, lógico, sino de lenguaje ordinario. Si en Carnap, el “uso incorrecto” lo es con respecto a la “forma lógica” del lenguaje, en la filosofía analítica la “incorrección” se da en relación con la “gramática ordinaria” de un lenguaje dado. Pero, con respecto a un caso como a otro ha objetado Rorty, la falta de criterios para analizar el concepto de “significado”, y por tanto, para establecer el significado de “análisis” y de “análisis correcto” del lenguaje, ya se trate del lenguaje lógico o del ordinario. ¿Con qué base se puede pretender, entonces, reducir tan desmesuradamente el campo de la filosofía, y expulsar de él los problemas que responden, en definitiva, a una necesidad vital, humana? Pero esta “disolución” de los problemas filosóficos tradicionales o sustantivos no sólo puede objetarse –como

que el acto pedagógico genuino precisa que el educador en filosofía involucre en su ejercicio estructuras de lenguaje propias, cuya finalidad sea el establecimiento de un adecuado canal comunicativo. El que habla tiene que saber situar al que lo escucha. No podemos olvidar, que el lenguaje oral, el uso de la palabra, es una de las fuentes cuantitativamente más importantes en todo proceso de conocimiento –el número de horas que dedicamos a la expresión oral en los espacios educativos, supera, por mucho, el setenta por ciento, incluso en profesiones en las que se utiliza mucho la lengua escrita como es el caso de la filosofía⁵²–. Así, pues, a través de los usos lingüísticos que se producen en el aula se va construyendo, conformando, creando, eso que llamamos proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aula se constituye, entonces, como un verdadero microcosmos, donde los educandos en filosofía son, por principio, extraños, casi extranjeros ante un inédito discurso epistemológico por descubrir. Asimismo, mientras algunos alumnos llegan con cierta variedad lingüística, más adecuada al discurso que la tradición escolar considera apropiada, otros, por el contrario, manifiestan mayores limitaciones desde el punto de vista comunicativo. Con todo, desde esta configuración, la clase de filosofía se asemeja a una clase de lengua extranjera donde:

“Quien enseña tiene que actuar como introductor o (re) presentador del discurso propio del aula y, más concretamente, del discurso específico de su área o ámbito de conocimiento. En cierto modo, las interacciones entre quien enseña y quien

hace Rorty– [...] sino también porque presupone tesis filosóficas sustantivas que pugna por disolver. Así, por ejemplo, si la filosofía es una actividad humana que se ocupa del lenguaje con el que los hombres hablan a otros hombres de religión, arte, política, etcétera, se presupone una naturaleza humana en la que se inscribe esencialmente la función comunicativa. Hablar –al igual que pensar y actuar prácticamente– son actividades humanas. Por una necesidad no sólo teórica, sino práctica, vital, la filosofía no puede dejar de plantearse el problema sustantivo, de la naturaleza del hombre, que sólo lo es como ser pensante, comunicativo y práctico. Se hace, pues, insostenible tratar de “disolver” este problema, como otros también fundamentales, y reducir la tarea del filósofo al análisis del uso del lenguaje, ya sea éste lógico o el ordinario”. Sánchez Vázquez, A. *Op. cit.*, p. 22.

⁵² Véase Noguero, A. *Técnicas de aprendizaje y estudio*, p. 55.

aprende se parecen a las que se producen entre nativos y no nativos. Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito. Enseñar es en buena parte permitir el acceso a esas formas de hablar (léxico apropiado y específico, uso de conectores y estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso, formas de participación, etc.)”⁵³.

Positivamente, la lengua significa la condición de posibilidad del establecimiento de relaciones intersubjetivas, de la expresión y comprensión de ideas individuales y colectivas al interior de un genuino microsistema político-social constituido por el salón de clases, por el microcosmos del espacio educativo. Hemos de tener en cuenta que “en el aula se combina la comunicación oral con la comunicación escrita, y que ambas modalidades de uso del lenguaje se combinan a su vez con elementos no verbales (gestos, distribución del espacio en la clase, gráficos, dibujos, etc.)”⁵⁴. De modo tal, que el reconocimiento de esta realidad nos ha de llevar, como docentes, a reclamarnos una formación que nos falta, y a ser cuidadosos y prudentes en el análisis de las deficiencias nuestras y de los educandos con los que laboramos. De acuerdo con lo señalado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el educador, implica tres elementos independientes entre sí, componentes de los que no podemos prescindir, so pena de conducirnos al fracaso educativo⁵⁵:

- 1) El aprendizaje de contenidos específicos, la lógica de la asignatura –que es lo que nos han enseñado en la facultad–.
- 2) Las estructuras mentales de quien aprende –que es un elemento que desconocemos pero que debemos descubrir–.

⁵³ Nussbaum, L. y A. Tusón. “El aula como espacio cultural y discursivo” en Lomas, C. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, pp. 199 y 200.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 200.

⁵⁵ Véase Noguero, A. *Técnicas de aprendizaje y estudio*, p. 59.

- 3) Las técnicas didácticas, entre las que se encuentra el manejo de la exposición oral –para nosotros, herramienta fundamental y primigenia hacia el logro de objetivos–.

Es preciso que el educador en filosofía se plantee desde el principio del curso aquellos aspectos relacionados con en el uso de la lengua oral. Si queremos que nuestros alumnos aprendan a escuchar, nosotros debemos aprender a hablar. Insistimos en que toda asignatura deberá de ser pensada, inicialmente, de acuerdo con sus necesidades lingüísticas, así como respecto a las formas o métodos de progresión didáctica que implique el curso. Indudablemente, la filosofía, desde su más remota génesis, tiene como constante el aprendizaje de la palabra (*logos*) como vehículo para la ilustración teórica (*theoria*). Por ello, dada la necesidad de actualizar la teoría y la práctica de las técnicas de expresión de la lengua oral, el educador puede plantearse lo siguiente⁵⁶:

- Antes de clase, hay que prever el esquema básico de la explicación que haremos. Este esquema será el núcleo de los apuntes y tendrá un eje estructurador que se destacará con el máximo de elementos posibles, cuanto más explícitos, mejor organizará el aprendizaje de los alumnos.
- Las repeticiones y la redundancia sirven para asegurar que la comunicación llega; habrá que tenerlo siempre presente.
- Solicitar la participación activa de los alumnos, ya que la verbalización, además de asegurar la buena comprensión de las palabras, les ayuda a proyectar las significaciones pertinentes.

⁵⁶ Tomamos los siguientes cinco elementos de la obra de Nogueral, A. –*Op. cit.*, p. 62– al considerarlos sumamente valiosos y adecuados al propósito del presente trabajo. El sexto punto, último en esta lista, es nuestro.

- Hay que tener muy presente la curva de cansancio de la atención y, por consiguiente, cambiar de ritmo y ser capaces de suscitar los cambios de atención necesarios.
- Hay que controlar, con la periodicidad adecuada a la edad, el proceso de captación de los alumnos y la comprensión final.
- Hacer uso de abundantes ejemplos, lo más precisos, concretos e ilustrativos posibles, asimismo pedir e inducir a los educandos a que construyan ejemplos propios.

Todo cuanto hemos visto condiciona al educando a la toma de notas, por ello, de igual manera, hay que situar el uso de esta técnica al inicio del curso. No obstante, para que se pueda realizar adecuadamente se tiene que haber ejercitado las habilidades básicas del escuchar y conversar; la toma efectiva de notas “supone un paso en el proceso del intercambio que hay en el aula [...] [además de] la fijación de los elementos que el aprendiz ha interiorizado progresivamente en todo el aprendizaje; por lo tanto, supone un paso [...] de continuidad dentro de este proceso⁵⁷”, determinado, substancialmente, por un correcto uso comunicativo por parte del educador.

Manifiestamente la filosofía es *logos*: lenguaje, palabra, argumento, discurso, verbo, lo que implica que desde su aparición, se observó la esencial comunicabilidad que le define, pues no existe reflexión filosófica humana sin intercambio comunicativo, debido a ello, el *logos* es siempre dialógico: posibilidad de acuerdo o desacuerdo, de consenso o disenso, a su vez, fundamento de su perenne búsqueda, de su exploración y examen constante, de su exigencia crítica por otorgar y demandar razones, por construir cuestiones y elucidaciones, etc. Así mismo ¿qué es el ejercicio docente sino un intento de comunicar y

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 58.

de dialogar en torno al fruto de nuestras experiencias? Si todo ejercicio educativo debe ser un diálogo, entonces, implica el respeto por el otro, el saber escuchar y no silenciar al imponer palabra ajena. El educando no puede mantenerse en una posición de simple pasividad ante la exposición del educador. Los contenidos recibidos deberá codificarlos y, construir, con ellos, su propia interpretación, decodificación⁵⁸; el alumno deberá también ser emisor, participante activo y creativo en el proceso permanente de su formación educativa y por ello de su propia emancipación. Siguiendo a Freire:

“Mientras la representación codificada es el objeto cognoscible que mediatizan sujetos cognoscentes, la decodificación –descomponer el código en sus elementos cognoscitivos– es la operación por la cual los sujetos cognoscentes perciben las relaciones entre los elementos de la codificación y entre los hechos que representa la *situación real, relaciones que antes no eran percibidas*”.⁵⁹

Reiteramos que la acción educativa emancipadora tiende siempre al desarrollo cognitivo, pero además, y fundamentalmente, a posibilitar una lectura crítica de la realidad del educando, cuya finalidad es la modificación de su propia existencia. El dar cuenta, argumentativamente, con conciencia crítica, objetiva, de relaciones no comprendidas, consideradas naturales o sencillamente no percibidas.

Si el educando es el sujeto de su propia transformación, entonces, está obligado a luchar por pronunciar su palabra, en este sentido, el papel de la discusión como actividad para el aprendizaje de distintas habilidades abre perspectivas dialógicas muy interesantes. “La discusión es una técnica didáctica que facilita la explicitación de los conocimientos de los alumnos y posibilita la acción docente en el intercambio de puntos

⁵⁸ Véase Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa de Paulo Freire*, pp. 87 a 91.

⁵⁹ Paulo Freire, “Cultural Action for Freedom” en *Harvard Educational Review* (and Center for the Study of Development and Social Change), Massachusetts, 1970, monografías, serie No. 1, p. 15. *Apud.* Torres Novoa, C. A. *Op. cit.*, p. 87. El subrayado es mío.

de vista”⁶⁰. He aquí el instrumento filosófico esencial, el *logos* dialógico de la filosofía que ya señalábamos. A partir de la discusión, el educando, en su papel activo, en calidad de emisor, se verá involucrado en actividades de enseñanza que reclaman el intercambio de roles, del acto del habla al acto de escucha y viceversa, por ejemplo, técnicas como: diálogo entre dos, diálogos simultáneos, reunión de corrillos o Phillips 66, panel, mesa redonda, discusión en grupos pequeños, entre otros⁶¹. Se trata de promover, en rango amplio, un papel dinámico, creador y propositivo del sujeto educando, siempre como complemento necesario a la técnica expositiva del educador.

“La planeación didáctica consiste en la estructuración sistemática y coherente de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] se efectúa de manera permanente por el dinamismo del proceso didáctico que obliga a una evaluación continua⁶² y, por consiguiente, a un replanteamiento –revisión, reajuste constante– del programa inicial”⁶³

Palmariamente los Textos Filosóficos I y II del subsistema de Preparatoria Abierta son asignaturas que se prestan a una efectiva planeación didáctica y a un manejo dinámico de grupo, su contenido, aunque insuficiente –como ya se ha comentado– aborda elementos de reflexión cuyo adecuado tratamiento puede favorecer al educando hacia el descubrimiento de una gran cantidad de fenómenos, primordialmente, de orden epistemológico. Aunque, como sabemos, la filosofía no se limita, ya que puede inclinarse hacia distintos sectores de la realidad y la cultura, para convertir, a cada uno, en su objeto de estudio. Es preciso mostrar al estudiante que la filosofía no tiene un objeto propio de

⁶⁰ Noguero, A. *Técnicas de aprendizaje y estudio*, p. 61.

⁶¹ Referente a la descripción, uso y aplicación de las técnicas de enseñanza nombradas, véase García, E. *El maestro y los métodos de enseñanza*, p. 39 y ss.

⁶² En el caso de la Preparatoria Abierta, para el docente, “evaluar no significa pasar pruebas a los alumnos, sino controlar el proceso de aprendizaje para asegurar los resultados” (Noguero, A. *Op. cit.*, p. 68). Se trata de asegurar la aprobación de los exámenes oficiales –en nuestro caso los Textos filosóficos I y II–, responsabilidad que –como se comentó en el capítulo anterior– recae, exclusivamente, en la Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública.

⁶³ Centro de didáctica, UNAM. *Manual de didáctica General*, pp. 106 y 107.

especialización, como en el caso de las disciplinas científico-naturales, sino que, en su caso, puede hacer suyo cualquier objeto, siempre que se aborde desde una cierta manera que permita radicalizarlo, generalizarlo hasta sus últimas consecuencias, hasta su comprensión límite, esencia o fundamento. De aquí que la filosofía no pueda considerarse nunca como producto consumado, sino más bien como perenne actividad que cuestiona y problematiza al ser, no sólo como dificultad abstracta, meramente intelectual o teórica, sino como un saber práctico de la existencia cotidiana, como un instrumento de racionalización y posible transformación de las viciadas estructuras de la realidad vigente. Siguiendo a Horkheimer:

“Una ciencia que, en una independencia imaginaria, ve la formulación de la praxis, a la cual sirve y es inherente, como algo que está más allá, y que se satisface con la separación del pensar y del actuar, ya ha renunciado a la humanidad [...] El futuro de la humanidad depende hoy del comportamiento crítico”.⁶⁴

Muy posiblemente la labor educativa crítica, para nosotros praxis filosófica, sea uno de los *frentes de acción* que queda a los individuos de cara al sistema totalitario cuyo control parece cotidianamente escaparse de nuestras manos. Por ello, nuestra práctica pedagógica persigue, indisolublemente, hacia los educandos y para con nosotros mismos, dos objetivos: primero, el desarrollo cognitivo, mediante la asimilación constructiva de nuevos y diversos contenidos⁶⁵ y estrategias para el aprendizaje y, segundo, el desarrollo de una conciencia crítica de la realidad que posibilite una auténtica acción como sujetos históricos y, por ello, nuestra propia emancipación. En conclusión, coincidiendo con Freire:

⁶⁴ Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 270.

⁶⁵ Contenidos que, como hemos venido señalando, adviertan al educando que más allá de la filosofía clásica griega y continental del siglo XIX, existe una gran tradición de pensamiento crítico filosófico-social, desde Europa hasta América Latina, pasando por lo particular de la historia de las ideas en nuestro país.

“No son pocas las veces en que los participantes a estos cursos, en una actitud con la que manifiestan su miedo a la libertad, se refieren a lo que denominan el peligro de la concientización. La conciencia crítica, señalan, es anárquica. A lo que otros añaden: ¿No podrá la conciencia crítica conducir al desorden? Por otra parte, existen los que señalan: ¿Por qué negarlo? Yo temía a la libertad, ya no la temo”.⁶⁶

Insistimos en que la filosofía –particularmente desde nuestra circunstancia– debe consistir en un pensar auroral que denuncie lo nocturnal y anuncie como la matutina calandria el nuevo día⁶⁷ Deseando, en verdad, que nuestro pequeño aporte educativo contribuya, principalmente hacia las clases trabajadoras –nuestros persistentes sujetos de referencia en condición límite– a vislumbrar y alcanzar, dentro de la cotidianidad, nuevos horizontes de desarrollo humano.

3.2 TEXTOS FILOSÓFICOS I

3.2.1. Presentación del curso

La asignatura Textos Filosóficos I es una materia del subsistema de Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública, que se ubica dentro del cuarto semestre de su plan de estudios. Su contenido intenta ofrecer al estudiante un acercamiento introductorio al campo de la filosofía; se trata de que los sustentantes descubran un espacio de investigación que tiene que ver con ellos mismos, con el proceso de

⁶⁶ *Ibid.*, p. 21.

⁶⁷ Véase Arturo Andrés Roig, “Bases metodológicas para el tratamiento de las ideologías”, en varios, *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, pp. 217 a 244. *Apud.* Cerutti, H. “Utopía y América Latina”, en varios, *La utopía en América*, pp. 33.

construcción de su propio conocimiento, así como con diversos modos de ver y apreciar el mundo. El educando observará que la filosofía no consiste sólo en ofrecer conocimientos dentro de un área específica, sino más bien en darles un sentido, ordenarlos y ver cuáles son las relaciones y diferencias en los distintos campos del saber; entenderá que la filosofía no es mera suma de conocimientos, sino una original reflexión sobre la cultura humana.

De acuerdo con su estructura el curso se divide en dos partes, con ocho unidades en total, cada una de las cuales se ha subdividido en dos módulos, diez y seis en conjunto. Siguiendo el libro de texto:

“Nuestro estudio va a ser el de una *introducción* a la filosofía [...] Y en este adentrarnos en sus terrenos, tarea que no es nada fácil, necesitamos de la orientación de los filósofos, es decir, de los hombres que ya saben suficiente del camino como para irnos señalando el rumbo [...] Sólo resta advertir que nuestra introducción no es una historia de la filosofía por más que tengamos que seguir un orden cronológico. Nos ocuparemos únicamente de los filósofos cuyas obras indican los puntos más importantes^{68,69} .

Este primer curso ofrece al educando una gran cantidad de elementos que germinalmente pueden permitirle un acercamiento a los tópicos propios de la filosofía occidental, a la complejidad de su lenguaje, a sus categorías y diversidad teórica, así como al conocimiento de algunos de los magnos exponentes del pensamiento filosófico de la antigüedad. Vale resaltar que abunda el tema de la teoría del conocimiento, desde sus fundamentos hasta sus distintos puntos de vista, se enfatiza en que de acuerdo con

⁶⁸ Éste es el gran problema de los Textos Filosóficos I y II, la limitación a la que se les subsume; “los puntos más importantes”, a consideración de su autor, anulan la posibilidad de ir *más allá* de la filosofía clásica y continental. Véase lo comentado (*supra*) en el último apartado del capítulo dos del presente trabajo, pp. 59 y ss.

⁶⁹ Montejano Uranga, Jesús. *Textos filosóficos I*, p. 13 (Introducción).

su utilidad tiene diversos horizontes, como el conocimiento práctico de la vida cotidiana, el científico-experimental o el filosófico-reflexivo. Tocante a la historia de la filosofía, fiel a la tradición, se inicia con el grupo de los presocráticos; el educando penetra en el problema ontológico, en la novedad de su planteamiento y sus posibles soluciones. Se continúa con el periodo de la filosofía clásica: Sócrates, Platón y Aristóteles son abordados desde sus trazos teóricos básicos, con lo que el lector inexperto queda posibilitado, aun cuando con grandes límites, a formarse un juicio objetivo de la originalidad y fecundidad de las ideas filosóficas de la antigua cultura griega. El programa continúa –conforme a la advertencia previa del autor–, procurando un salto transcultural hasta el pensamiento cristiano de Agustín de Hipona y su influencia platónica, se intenta mostrar el paso de la filosofía griega al mundo cristiano, su perentoria influencia, así como la incompatibilidad entre los discursos de la fe y de la razón. Finalmente, el curso concluye con la egregia figura de Tomás de Aquino y su influencia aristotélica, así como la subordinación de la filosofía respecto a la teología.

Particularmente es posible afirmar que el programa de estudios de la asignatura Textos Filosóficos I del Subsistema de Preparatoria Abierta, cuyo planteamiento es el de una introducción a la filosofía, pudiese cumplir con ciertos objetivos básicos, dependiendo, en mucho, de la metodología didáctica empleada por el docente⁷⁰. En caso favorable el educando:

- Toma parte activa en el estudio de esta disciplina.

⁷⁰ A lo largo de este trabajo se ha intentado mostrar el papel preponderante del profesional de la filosofía en la práctica educativa, de aquí la dificultad de pensar, que un estudiante, con las características que hemos señalado, pueda, de forma autodidacta, cumplir con los objetivos del curso. Para nosotros es imprescindible la intervención, mediación o participación dialéctica del docente en el proceso de aprendizaje de asignaturas de contenido filosófico, más aún, cuando su programa adolece de notables carencias.

- Entra en contacto con algunos de los más grandes exponentes de la filosofía presocrática, clásica griega y medieval.
- Aprende que la filosofía es un método útil de reflexión que históricamente ha posibilitado diversas interpretaciones acerca del mundo.
- Enriquece su léxico con vocablos nuevos propios de nuestra disciplina.
- Aprende a relacionar dentro de su propia realidad algunos elementos de reflexión filosófica.
- Aprueba libremente su examen global oficial.

De no cumplirse la condicional el fracaso del educando pudiese ser evidente, debido a la cantidad de variables que el curso implica, primordialmente, de uso de lenguaje⁷¹. De aquí la insoslayable necesidad del docente como mediador orgánico en el proceso cognitivo de nuestra asignatura.

3.2.2 Contenido temático

Con la finalidad de brindar una visión de mayor alcance respecto al contenido de la asignatura Textos Filosóficos I, en este apartado, se ofrecen los temas que componen su programa de estudios, dispuesto por partes, unidades y módulos, así como por sus objetivos generales.

⁷¹ No es extraño encontrar educandos que tras el hecho de haber intentado estudiar la asignatura por cuenta propia y la experiencia ingrata de haber reprobado en más de una ocasión, debido, como ellos mismos refieren, a la dificultad en el lenguaje y lo incomprensible de los temas, requieran incorporarse a un círculo de estudio donde se trabaje formalmente la asignatura. Los nuevos resultados suelen ser atractivos, muchos educandos alcanzan los objetivos señalados.

PRIMERA PARTE: LA FILOSOFÍA COMO QUEHACER HUMANO

UNIDAD I. LAS DIFERENTES FORMAS DEL SABER

Objetivo: Distinguir y explicar las diferencias que existen en las formas del saber, y entre filosofía y filosofías, señalando en qué consiste el contenido de cada uno de los términos.

Módulo 1.

El sentido común.

La actitud filosófica y el filosofar.

Módulo 2.

Filosofía y filosofías.

UNIDAD II. FILOSOFÍA Y CIENCIA

Objetivos: Expresar una idea general sobre lo que es la filosofía y lo que es ciencia, así como la forma como proceden cada uno de estos tipos de saber para alcanzar sus fines. Identificar la terminología necesaria.

Módulo 3.

Saber general.

Módulo 4.

Saber especializado.

UNIDAD III. FILOSOFÍA Y CIENCIA

Objetivos: Distinguir y establecer las relaciones entre los conocimientos científicos y el saber filosófico, señalando los vínculos que los unen y las diferencias que existen entre ellos. Asimilar la terminología propia de esta unidad de estudio.

Módulo 5.

Diferencias entre filosofía y ciencia.

Módulo 6.

Vínculos entre filosofía y ciencia.

SEGUNDA PARTE: LA FILOSOFÍA COMO SISTEMA DE CONOCIMIENTO. ELEMENTOS DE ONTOLOGÍA

UNIDAD IV. LA FILOSOFÍA GRIEGA: EL ASOMBRO COMO PUNTO DE PARTIDA

Objetivos: Mencionar que la filosofía es esencialmente ontología o tratado del Ser. Señalar que sin el antecedente de la cultura griega no se habría alcanzado el actual desarrollo cultural. Explicar las primeras manifestaciones del filosofar y reconocer la relación que existe entre la religión, el arte y la filosofía.

Módulo 7.

Importancia de la filosofía griega.

Módulo 8.

El trasfondo religioso y artístico.

UNIDAD V. LAS NOCIONES DE ARMONÍA Y RITMO SUGERIDAS EN EL PENSAMIENTO DE HERÁCLITO Y PARMÉNIDES.

Objetivos: Asimilar la terminología básica de esta unidad de estudio. Explicar las reflexiones sobre el Ser de dos importantes filósofos de la antigüedad: Heráclito y Parménides. Comenzar a comprobar el enriquecimiento progresivo del saber que integra nuestra cultura.

Módulo 9.

Heráclito y la noción de armonía.

Módulo 10.

Parménides de Elea.

UNIDAD VI. LA FILOSOFÍA EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA CULTURA CLÁSICA.

Objetivos: Asimilar la terminología básica de esta unidad de estudio. Reconocer las teorías de Sócrates y Platón, la importancia de sus reflexiones y el medio en que desarrollaron su vida y pensamiento.

Módulo 11.

Sócrates.

Módulo 12.

Platón.

UNIDAD VII. ARISTÓTELES

Objetivos: Identificar los conceptos básicos. Especificar en qué consisten los aspectos esenciales de la ontología de Aristóteles, sus grados de saber y su concepción del Ser.

Módulo 13.

La jerarquía del saber en Aristóteles.

Módulo 14.

El problema ontológico en Aristóteles.

UNIDAD VIII. LA PRESENCIA DE LA FILOSOFÍA CLÁSICA EN EL PENSAMIENTO MEDIEVAL

Objetivos: Explicar el tránsito de la filosofía griega al mundo cristiano. Mencionar los nuevos enfoques que adoptaron San Agustín y Santo Tomás de Aquino.

Módulo 15.

La influencia de Platón en San Agustín.

Módulo 16.

La influencia de Aristóteles en Santo Tomás.

3.2.3 Material de apoyo didáctico

Como último elemento en torno a la asignatura Textos Filosóficos I se ofrece una muestra del material de apoyo didáctico que hemos elaborado con base en los tópicos contenidos en el libro de texto *ex profeso* para facilitar al educando el trabajo en clase y la aprobación de la asignatura. Un breve resumen de los tópicos más relevantes de acuerdo con los objetivos por unidad, así como un cuestionario que incluye preguntas de opción múltiple similar al examen oficial que aplica el Subsistema de Preparatoria Abierta.

TEXTOS FILOSÓFICOS I (Resumen global)

MÓDULO I

FORMAS DEL SABER

- 1) **SABER COMÚN PRÁCTICO IRREFLEXIVO:** Es un saber de la vida diaria, gracias al cual nos movemos asegurados por nuestros instintos, necesidades, hábitos, usos y costumbres sin tener que reflexionar, de ahí que se conozca como irreflexivo o habitual.
- 2) **SABER COMÚN PRÁCTICO REGULADO POR EL PENSAR:** Es un tipo de saber que involucra ya al pensamiento, aunque de manera limitada.
- 3) **SABER COMÚN PRÁCTICO DE SENTIDO COMÚN:** Es un tipo de saber que logra hacer un juicio de certeza y permanece así, en calidad de asomo a la verdad. El sentido común es el saber pre-reflexivo de la inteligencia humana, situado entre el saber común práctico y el saber de contemplación reflexiva.
- 4) **SABER DE ACTITUD CONTEMPLATIVA REFLEXIVO O FILOSÓFICO:** Contemplar es algo más que mirar atentamente, no es lo que llamamos observación y que consiste en atender, con cierto grado de curiosidad, lo que estamos viendo. Cuando contemplamos, tenemos la experiencia viva de que los hechos, las cosas, y nosotros, formamos parte de un uni-verso, participamos en la unidad de lo diverso.

¿QUÉ ES CONTEMPLAR? —————> Contemplar es entrar en comunión total con algo distinto de nosotros, pero sin perder nuestra identidad individual. Por ejemplo: contemplar una puesta de sol, el mar, o cualquier otro espectáculo de la naturaleza.

¿QUÉ ES CULTURA? —————> La cultura señala la totalidad de actividades que constituyen la interacción social de perfeccionamiento que definen el mundo humano, esto es, aquello que lo delimita y distingue de los productos u objetos meramente naturales. Así, el lenguaje, las instituciones, la ciencia, los oficios, el arte, la técnica, etc. son formas de actividades que se penetran las unas con las otras, en todo momento de la historia, obedeciendo a un sentido ético, esto es, a un sentido de perfeccionamiento.

CARACTERIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA —————> Etimológicamente la palabra *Filosofía* se compone por dos raíces griegas, la primera: *Philos*, que significa amor, amante, amigo, etc; mientras que la segunda: *Sophia*, que significa sabiduría, saber, etc. La Filosofía es pues, “Amor a la sabiduría” por lo que el filósofo se definirá entonces como “Amante del saber”.

La Filosofía es siempre contemplación reflexiva, búsqueda constante de la verdad, oficio de fundamentar racionalmente cualquier conocimiento, es además pregunta o cuestionamiento perpetuo, un por qué incesante acerca de todo aquello que constituye al Ser.

MÓDULO 2

1. IDEA DIRECTRIZ DE LA FILOSOFÍA Y SUS TRES MOMENTOS

A) ¿A QUÉ LLAMAMOS FILOSOFÍA?: La Filosofía es el quehacer más propiamente humano, porque nace de un saber universal cuya actitud de contemplación reflexiva está orientada hacia la fundamentación intelectual de todo saber, produciendo un orden particular de conocimientos.

B) MOMENTOS DE LA FILOSOFÍA: 1) El sujeto manifiesta una actitud filosófica o de contemplación reflexiva 2) Se realiza el quehacer de la contemplación reflexiva, esto es, el filosofar, la actividad orientada a fundamentar racionalmente cualquier saber 3) La filosofía aparece como orden de conocimientos.

2. AMANECER ESPIRITUAL (CONCEPTO)

Es el momento en el que la conciencia despierta, nos damos cuenta de que el mundo se abre en múltiples caminos sin saber cuál escoger, porque aún no lo sabemos a pesar de todo lo que ya sabemos, cuando, en fin, la vida se vuelve grave e inesperada en virtud de una luz interior que nos hace sabernos a nosotros mismos, como una conciencia existente.

3. ¿EN QUÉ CONSISTE LA LIBERTAD DEL FILÓSOFO?

La libertad del filósofo consiste en comprometerse, no sólo con el pensamiento, sino con su vida entera, en el perfeccionamiento que le reclama el mundo.

4. ¿A QUÉ LLAMAMOS **FILOSOFÍAS**?

- A) A los conocimientos ya logrados por un determinado filósofo, v. gr., la filosofía de Platón, la filosofía de Aristóteles, la filosofía de Kant, la filosofía de Hegel, etc.
- B) A los conocimientos ya logrados que caracterizan a una época determinada de la historia, v. gr., la filosofía griega, la filosofía medieval, la filosofía moderna, la filosofía postmoderna, etc.

MÓDULO 3

1. FILOSOFÍA Y CIENCIA.

A. CONCEPTO DE **FILOSOFÍA**

La Filosofía es el quehacer más propiamente humano, porque nace de un saber universal cuya actitud de contemplación reflexiva está orientada hacia la fundamentación intelectual de todo saber, produciendo un orden particular de conocimientos.

La filosofía es un saber totalizante, es decir, un saber de la unidad de lo diverso, un saber universal que tiende a constituirse en un orden particular de conocimientos.

B. CONCEPTO DE **CIENCIA**

Es el quehacer humano que consiste en la actitud de observar y experimentar dentro de un orden particular de conocimientos, organizándolos sistemáticamente mediante determinados métodos, a partir de un núcleo de conceptos o principio básicos que tienden a un saber de validez universal.

La ciencia es un orden particular de conocimientos, es decir, un saber especializado que tiende a constituirse en un saber de validez universal.

2. DIFERENCIA ENTRE SABER Y CONOCER

A. **SABER**: Comprensión abarcadora que da sentido a los conocimientos en relación con nuestra existencia.

B. **CONOCIMIENTO**: Simplificación o síntesis mental de una pluralidad o diversidad de objetos.

3. SIGNIFICADO DE ALGUNOS CONCEPTOS FILOSÓFICOS BÁSICOS

1. **COSA**: Son todos los entes existentes habidos y por haber, se hallen presentes o no ante nuestros ojos.
2. **OBJETO**: Es la cosa o cosas sobre las cuales proyectamos nuestra conciencia.
3. **CONCIENCIA**: Saber concomitante proyectado hacia el mundo y hacia nosotros mismos.
4. **INTELECTO**: Facultad de nuestra conciencia en virtud de la cual podemos conocer.
5. **INTENCIONALIDAD DE LA CONCIENCIA**: Toda conciencia es conciencia de algo. La conciencia se proyecta siempre hacia algo determinado.
6. **ESENCIA**: Aquello que permite que una cosa sea tal cosa, son las notas características y fundamentales que constituyen a un objeto.
7. **IDEA O CONCEPTO**: Es el término que reúne lo esencial de una cosa.
8. **HIPÓTESIS**: Es un supuesto o conocimiento previo aún no comprobado experimentalmente.
9. **HORIZONTE DE COMPRENSIÓN**: Es un saber abarcador que parte del sujeto, de acuerdo a su formación o experiencia en el mundo.
10. **REFLEXIONAR**: Es re-dirigir la atención hacia un objeto.

MÓDULO 4

FILOSOFÍA Y CIENCIA. LA CIENCIA ES UN SABER ESPECIALIZADO.

- A. **EXPERIMENTO CIENTÍFICO**: Es la observación de un fenómeno de la naturaleza en condiciones susceptibles de ser medidas matemáticamente.
- B. **MÉTODO INDUCTIVO**: Es el método en que la inteligencia humana va de lo particular a lo general (predomina en la ciencia natural).
- C. **MÉTODO DEDUCTIVO**: Es el método o camino de la inteligencia que va de lo general a lo particular (predomina en la filosofía).
- D. **DESCUBRIMIENTO**: Es un dato plenamente nuevo que surge en medio de la observación y de la experimentación.

- E. **HORIZONTE DE COMPRENSIÓN TRASCENDENTAL A PRIORI:** Es el sentido que cada científico le otorga al fenómeno según el punto de vista de su especialidad.
- F. **MODELOS CIENTÍFICOS:** Son imágenes previas construidas matemáticamente que habrán de servir de esquema o guía para alguna experimentación.
- G. **HIPÓTESIS:** Es un supuesto o conocimiento previo aún no comprobado experimentalmente.
- H. **CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS:** Son los conocimientos que lejos de ser hipótesis se constituyen como conocimientos verdaderos, validados mediante la observación y la experimentación.
- I. **SABER A PRIORI:** Es un saber previo a toda experiencia, un saber en el que no median los sentidos.
- J. **SABER A POSTERIORI:** Es un saber posterior a la experiencia, un saber en el cual median los sentidos.
- K. **MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA:** 1) Horizonte de comprensión trascendental a priori, 2) El sistema de hipótesis y modelos científicos, 3) La inducción y los experimentos científicos y 4) Los descubrimientos.

MÓDULO 5

DIFERENCIA ENTRE CIENCIA Y FILOSOFÍA

1. CARACTERÍSTICAS DE LA FILOSOFÍA Y DE LA CIENCIA

A. FILOSOFÍA

Saber de contemplación reflexiva que busca la verdad, y estudia al ser en tanto que ser.

B. CIENCIA

Saber de observación y posible experimentación (saber particular restringido).

2. ¿CUÁNDO SE HABLA DE CIENCIA?

Cuando hablamos de disciplinas de saber especializado.

3. ¿CUÁNDO HABLAMOS DE FILOSOFÍA?

Cuando se habla de un saber de contemplación reflexiva.

4. SIGNIFICADO DE:

- A) **EPISTEME:** Saber bien fundado racional o filosóficamente (vocablo griego equivalente al término latino *scientia*).
- B) **SCIENTIA:** Vocablo latino que significa saber en el sentido de saber bien fundado racionalmente (*scientia* es la traducción latina del término griego *episteme*).
- C) **SAPERERE:** Saber en el sentido de tener gusto por algo.
- D) **TELEOLOGÍA O TELOS:** Vocablo griego que significa “fin”, pero no en el sentido de terminar o agotar algo, sino en el sentido de “finalidad”, es decir, propósito u objetivo para algo. Por ejemplo: si nos preguntamos “Cuál es el *telos* de un reloj”, la respuesta, invariablemente, será: “dar la hora”.

MÓDULO 6

VÍNCULOS ENTRE CIENCIA Y FILOSOFÍA.

1. CULTURA:

Totalidad de actividades que realiza el hombre, en tanto ser espiritual que tiende a su perfeccionamiento.

2. FILOSOFÍAS ESPECIALES:

Así llamaban los griegos a las áreas de estudio que dependían de la *episteme* o saber bien fundado en la contemplación reflexiva o filosófica.

3. DOS MOMENTOS HISTÓRICOS DE CONDICIONAMIENTO ENTRE FILOSOFÍA Y CIENCIA.

- A) Época moderna: cuando la ciencia se separa de la filosofía (siglo XVI-XVIII).
- B) Época contemporánea: Cuando la filosofía comienza a condicionar a las ciencias del hombre o también llamadas ciencias del espíritu (siglo XX).

MÓDULO 7

IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA GRIEGA

1. LA INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA GRIEGA EN LA ACTUALIDAD.

La influencia de los griegos se debe a que sabían contemplar reflexivamente, por lo que construyeron una gran cultura en su intento de explicar el fundamento del Ser.

2. DEFINICIÓN DE FILOSOFÍA SEGÚN ARISTÓTELES.

Filosofía: “Saber basado en la contemplación reflexiva de los primeros fundamentos y causas”.

3. ONTOLOGÍA.

- A) “Tratado del Ser”. Del gr. *Ontos*: Ser y *Logos*: Tratado.
- B) Tratado del Ser en tanto que ser.
- C) Búsqueda de la esencia, de los primeros fundamentos y causas. Para los griegos, “el saber acerca del Ser” constituyó el problema más importante.

4. SOLUCIONES AL PROBLEMA ONTOLÓGICO O PROBLEMA DEL SER EN LOS PRIMEROS FILÓSOFOS.

- 1) Tales de Mileto: Agua o humedad.
- 2) Anaxímenes: Aire o viento.
- 3) Anaxágoras: Homeomerías.
- 4) Anaximandro: El *Ápeiron* (lo infinito, lo ilimitado, lo incognoscible, lo indeterminado).
- 5) Heráclito: Fuego (símbolo de la dialéctica: movimiento, cambio, devenir, dinamismo, transformación, etc.).
- 6) Empédocles: Agua, Aire, Fuego y Tierra.
- 7) Pitágoras: El Número.
- 8) Parménides: Atributos del Ser: único, presente, indivisible, imperecedero, homogéneo, inmóvil y permanente en sí mismo.

5. SIGNIFICADO DE TÉRMINOS

- 1) **FRÓNESIS:** El saber del Bien unido a la Belleza.
- 2) **ARETÉ:** Vocablo griego que señala la virtud o sentido de perfeccionamiento.

MÓDULO 8

TRASFONDO RELIGIOSO Y ARTÍSTICO

1. HESÍODO COMO PRECURSOR DE LA FILOSOFÍA GRIEGA

A Hesíodo se le considera precursor de la filosofía griega por haber concebido, en su obra titulada *Teogonía*, un principio ordenador y unificante: el *Caos*, que, al expandirse por una fuerza llamada *Amor*, produce el mundo; anticipadamente, Hesíodo, se orienta hacia la búsqueda de la esencia del Ser.

2. ¿EN QUÉ CONSISTE EL PROBLEMA ONTOLÓGICO?

En saber cuál es el fundamento de todas las cosas, el fundamento primigenio o principio primero del Ser; el origen de todo lo existente.

3. ¿CÓMO SE CONCIBE EL RITMO CUANDO SE PARTICIPA EN ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA?

Al participar en alguna actividad artística, nos damos cuenta de que el ritmo no es un momento continuo, sino un movimiento con interrupciones, con suspensos que se alargan y se acortan creando una tensión.

4. LA RELIGIÓN Y EL ARTE GRIEGO COMO TRASFONDO EN LA FILOSOFÍA

La religión y el arte griegos son, en cierto sentido, la base de los antecedentes del despertar espiritual de los primeros filósofos. Su sentido del mundo, como mundo animado, se prestó para buscar cuál era la esencia que le daba sentido a las cosas. Este planteamiento se debe a la religión por una parte, y a la poesía por otra; como en el caso

de Hesíodo y su *Teogonía* o de Arquíloco de Paros, que habla de un ritmo que mantiene a los hombres en sus límites.

MÓDULOS 9 A 16

1. HERÁCLITO Y LA NOCIÓN DE ARMONÍA

La solución al problema ontológico en Heráclito fue el devenir, ya que explicaba y describía la mutabilidad incesante de la realidad material.

Aforismos de Heráclito que implican la dialéctica o devenir:

- “Lo frío se calienta y se enfría; lo húmedo se seca y lo seco se hace húmedo”.
- “No puedes bañarte dos veces en un mismo río, pues nuevas aguas corren tras las aguas”.
- “Acople de tensiones es el mundo, como el del arco y la lira” (frase que implica el sentido de armonía).
- “El mundo ha sido eternamente, es y será fuego eternamente viviente que se enciende y se apaga según medidas”.

El vocablo griego *logos* ha sido tradicionalmente traducido como *razón*, pero en Heráclito dicho vocablo encierra diferentes sentidos: A) Razón en tanto que facultad de pensar
B) Razón como potencia cósmica.

2. PARMÉNIDES DE ELEA

Para los filósofos griegos el término *Aletheia* significaba: “La verdad bien redonda” es decir, “La verdad del ser que se manifestaba en las cosas mediante la contemplación”.

De acuerdo con Parménides los atributos del Ser son: único, presente, indivisible, imperecedero, homogéneo, inmóvil y permanente en sí mismo.

Parménides observa que en referencia al conocimiento existen dos caminos:

- A) El saber bien fundado: *Episteme*.
- B) El saber común y práctico de la vida ordinaria: *Doxa*.

3. SÓCRATES

- La filosofía de Sócrates está fundamentalmente orientada a los problemas de la ética o moral, hacia las cuestiones de naturaleza propiamente humana.
- El método socrático conocido como mayéutica consistió en hacer caer en contradicción a sus interlocutores, con el fin de demostrarles que los conocimientos que consideraban como universalmente validos en realidad no lo eran. De acuerdo a Sócrates, mediante el método mayéutico, era posible ayudar a los hombres a dar a luz nuevos conocimientos.
- A Sócrates se atribuye el ejercicio lógico de la creación de conceptos. Intenta conceptualizar elementos como la Justicia, la Belleza, el Bien, etc.
- Expresiones famosas en Sócrates: A) "Conócete a ti mismo." B) "Yo sólo sé que no sé nada". C) "Es mejor sufrir un mal que cometerlo".
- Los sofistas. Se llamó así a un grupo de pensadores contemporáneos a Sócrates caracterizados por el relativismo en su pensamiento. Los Sofistas eran hombres que argüían para convencer, sin importar la verdad o falsedad de sus argumentos. Eran profesionales de la retórica y la oratoria, su enseñanza se dirigía al logro de una buena formación en la expresión verbal, encaminada a ganar juicios o disputas verbales, fuera de toda norma ética o moral. Los Sofistas fueron grandes enemigos de Sócrates, a grado tal que lo acusaron ante el Estado Griego de pervertir a la juventud y de no adorar a los dioses tradicionales, por lo que consiguieron abrirle un juicio que falló en su contra. Sócrates fue encarcelado y condenado a tomar la cicuta (veneno mortífero de raíces vegetales). En los diálogos de Platón es común observar a Sócrates luchando contra los sofistas, mostrándoles que su relativismo no tiene fundamento y enseñándoles el camino de la verdad epistemológica.

Algunos enunciados de carácter sofista son: 1) "A los jóvenes se les debe enseñar a lograr el éxito, aun con apariencias, porque es lo más útil y provechoso" 2) La verdad no es única, puesto que habita en cada uno de los hombres, así, cada individuo tiene su verdad".

4. PLATÓN

- Sus obras están escritas a manera de diálogo, se titulan los *Diálogos* de Platón.
- Para Platón la realidad está formada por dos mundos: A) El mundo sensible o material, que es el que conocemos básicamente mediante nuestros sentidos; mundo que se caracteriza por la imperfección, ya que, según Platón, es una copia del mundo inteligible. B) El mundo inteligible, formado por verdades arquetípicas (*eidos*) captadas por el pensamiento; mundo que se caracteriza por la perfección suprema, ya que en éste, se encuentran los arquetipos o modelos (*eidos*) de los cuales participan todas las cosas del mundo sensible. Así, para Platón, de acuerdo a su Teoría de las ideas o de los *eidos*: “El bien del mundo sensible no es más que un simple reflejo que participa de la perfección de la idea o *eidos* del bien supremo que habita en el mundo inteligible”.
- Concepto de amor en Platón: El amor platónico es una representación, una aspiración a lo perfecto, al bien supremo. Es un amor no contaminado, un amor que sólo contempla y que nunca toca, puesto que si lo hiciera, caería en la imperfección y en la impureza. Un enunciado que podría ejemplificarlo es: “Cerré los ojos para mirarte, para sentirte y así poder fundirme en tu perfección sublime”.
- Platón y los filósofos de la Grecia clásica concebían a la naturaleza como un orden que se manifestaba mediante leyes determinadas.

JERARQUÍA DEL SABER EN PLATÓN:

MUNDO INTELIGIBLE	<ul style="list-style-type: none"> 6) NOESIS: Inteligibilidad pura o visión del Ser. 5) EPISTEME: Saber filosófico. 4) DIANOIA: Saber de razonamiento discursivo. 3) DOXA: Saber sin fundamento, simple opinión.
MUNDO SENSIBLE	<ul style="list-style-type: none"> 2) PISTIS: Saber de credulidades. 1) EIKASIA: Saber de imágenes o representaciones.

5. ARISTÓTELES

- Aristóteles concibe al ser como algo que se hace presente a través de los sentidos, por lo que suprime los dos mundos que había concebido Platón. Para Aristóteles el mundo sensible no es sólo apariencia del Ser como pensaba Platón; el Ser resplandece en las cosas que vemos, tocamos, oímos, olemos o gustamos. El Ser aristotélico está en las cosas concretas, las cuales son investigadas mediante la razón.
- Es el creador del método de la lógica.
- Entre sus obras encontramos: *La Física*, *La Metafísica*, *Ética a Nicómaco*, *Ética a Eudemo*, *La Política*, etc.
-

TEORÍA DE LAS CUATRO CAUSAS

- 1) CAUSA FORMAL: Es la idea o esencia de las cosas
- 2) CAUSA MATERIAL: Es aquello de que están hechas las cosas.
- 3) CAUSA EFICIENTE: Es aquello que concurre en la hechura de las cosas.
- 4) CAUSA FINAL: Es aquello para lo cual están hechas las cosas.

Por ejemplo: La *Causa Formal* de un barco sería su diseño, sus planos; la *Causa Material* sería la madera, el acero y todo material del cual estuviera hecho; la *Causa Eficiente* serían todos los trabajadores que participaron para su construcción; mientras que la *Causa Final* sería la finalidad o *telos* del barco, es decir, servir como medio de transporte.

TEORÍA DEL ACTO Y LA POTENCIA

- A) ACTO: Es el ser de una cosa plenamente constituido, la forma presente de la materia.
- B) POTENCIA: Es la forma futura del ser o de la cosa, lo que puede servir para crear un ser determinado que todavía no es.

Por ejemplo: Podemos pensar en la semilla de una naranja. En *Acto* es una semilla, pero en *Potencia* es un árbol, un naranjo.

TEORÍA DE LA ESENCIA Y ACCIDENTE

A) ESENCIA: Lo que permite que una cosa sea lo que es, aquella cualidad o característica invariable que determina fundamentalmente al objeto.

B) ACCIDENTE: Son las determinaciones que no afectan esencialmente a la cosa, como: la forma, el color, el tamaño, el peso, la actitud, etc.

Por ejemplo, un ser humano: Su *esencia*: ser racional, sentimental y bípedo. Lo accidental: ser blanco, delgado, bajo de estatura, enojón, etc.

LAS CATEGORÍAS⁷²:

1) Sustancia, 2) Cantidad, 3) Cualidad, 4) Relación, 5) Lugar, 6) Tiempo, 7) Acción, 8) Pasión, 9) Posición y 10) Estado.

Ejemplos: 1. *Sustancia*: una “flor”, 2. *Cantidad*: “la flor es pequeña”, 3. *Cualidad*: “la flor es bella”, 4. *Relación*: “la flor es tan radiante como el sol”, 5. *Lugar*: “la flor está en el jardín”, 6. *Tiempo*: “la flor abrió su botón hoy”, 7. *Acción*: “la flor es aromática”, 8. *Pasión*: “la flor se decae”, 9. *Posición*: “la flor esta erguida”, 10. *Estado*: “la flor está viva”.

Otros ejemplos: 1) “La lámpara es útil”, expresa la categoría aristotélica de *cualidad*. 2) “Juan descansa”, expresa la categoría aristotélica llamada *acción*.

JERARQUÍA DEL SABER EN ARISTÓTELES:

- 6) SOPHIA: La filosofía primera, el saber del Ser en cuanto ser.
- 5) EPISTEME: Filosofía o saber bien fundado en razonamientos de validez universal.
- 4) TECHNE: Saber práctico valorativo.
- 3) EMPEIRÍA: Saber empírico o saber de la experiencia.
- 2) MNEMOSINE: Memoria.
- 1) AÍSTHESIS: Saber de los sentidos, saber común pragmático.

⁷² Valga señalar que, al abordar el tema de las *categorías*, seguimos el texto base, ya citado, del subsistema de Preparatoria Abierta, en éste, el nombre para señalar algunas de las categorías aristotélicas difiere respecto a la fuente original, por ejemplo, la categoría llamada *padercer*, se nombra como *pasión*. Sucede, también, con la categoría de *posesión*, que, en el texto, se define como *estado*. Véase, Aristóteles, *Tópicos*, I, 9, 103 b 20 y ss., además, *Categorías*, 1b 25 y ss.

Algunos ejemplos:

-De acuerdo con Aristóteles, cuando percibimos el aroma de una flor, obtenemos el grado de saber llamado: *Aisthesis*.

-Cuando un carpintero ocupa un instrumento en el taller aplica el grado de saber llamado: *Techne*.

6. LA INFLUENCIA DE PLATÓN EN SAN AGUSTÍN

- Una aportación de San Agustín a la filosofía son sus estudios sobre el problema del tiempo, inspirado por los estudios de Plotino.
- Existe una clara diferencia entre la filosofía griega y la teología cristiana: La primera es un saber ordenador del conocimiento humano con carácter racional, mientras que la segunda, es un saber basado en la revelación del hijo de Dios hecho hombre, además en la fe en un más allá, para cuyo acceso no basta el camino ascendente de la razón, sino que es necesario el don de la gracia siguiendo los pasos de Cristo. El impulso de la teología cristiana es el amor por lo sobrenatural, mientras que la filosofía griega es impulsada por el amor a lo terreno.
- San Agustín convierte a la filosofía en filosofía del espíritu, es decir que inicia la reflexión acerca del interior espiritual del ser humano.

7. INFLUENCIA DE ARISTÓTELES EN SANTO TOMÁS DE AQUINO

- Para Tomás de Aquino el saber teológico natural es el conocimiento racional que obtenemos de Dios a través del entendimiento.
- En la filosofía de Tomás de Aquino el movimiento ascendente de la inteligencia llega al saber de la teología (saber de Dios) mediante un proceso: se inicia con el conocimiento de los seres dependiendo de la materia: la física; luego, la inteligencia estudia a los seres en cuanto a la cantidad: las matemáticas; y por último, la inteligencia considera al Ser en tanto que ser, su esencia y sus propiedades: la metafísica. Dicho proceso es llamado: teoría de los grados de abstracción.
- De acuerdo con Tomás de Aquino, para llegar al conocimiento de Dios, "Se toma como punto de partida una o varias premisas basadas en la fe, y luego se procede

racionalmente a la demostración de su existencia.” Es a lo que se llama un saber teológico de tipo natural.

GLOSARIO

- 1- **INTELECTO**: Facultad de nuestra conciencia en virtud de la cual podemos conocer.
- 2- **RAZÓN**: Facultad de pensar propia del ser humano.
- 3- **AMANECER ESPIRITUAL**: Es el instante en que comenzamos a saber del mundo y de nosotros mismos bajo la luz de la conciencia que se sabe a sí misma como parte de la totalidad.
- 4- **FILOSOFÍA**: Quehacer nacido de lo universal y cuya actitud de contemplación reflexiva pretenda fundamentar todo saber creando un orden particular de conocimiento.
- 5- **CIENCIA**: Quehacer que se sustenta en la observación y la experimentación de conocimientos particulares que se organizan sistemáticamente.
- 6- **CULTURA**: Se concibe como la totalidad de la praxis tendiente al perfeccionamiento del ser humano.
- 7- **SABER**: Se concibe como aquello que da sentido a nuestros conocimientos y a nuestra existencia.
- 8- **MÉTODO INDUCTIVO**: Se caracteriza como la realización de experimentos una y otra vez hasta comprobar los resultados que llevarán a la elaboración de una ley general (se construye de lo particular a lo general).
- 9- **SABER COMÚN**: Se manifiesta en forma de hábitos, costumbres, instintos y necesidades.
- 10- **ONTOLOGÍA**: Es el estudio y determinación de los principios más generales que hacen que las cosas sean lo que son. Se define también como: el estudio del Ser en general o el estudio del Ser en tanto que ser.
- 11- **CONCEPTO**: Es la reunión de lo diverso de un objeto en una unidad articulada por el intelecto.
- 12- **CONCIENCIA**: Es el saber concomitante proyectado hacia el mundo y hacia nosotros mismos.

- 13- **FILOSOFÍA ESPECIAL:** Era la forma como los antiguos griegos calificaban a las distintas ramas del conocimiento, por ejemplo: la medicina, la astronomía, la política, la matemática, etc. (Los antiguos griegos no tenían ciencias).
- 14- **MOMENTOS DE LA FILOSOFÍA:** A) Momento de contemplación reflexiva o actitud filosófica B) Filosofar C) Orden de conocimientos.
- 15- **CONOCIMIENTO:** Se define como la simplificación o síntesis mental de una pluralidad o diversidad de objetos.
- 16- **COSAS:** Son los seres sobre los cuales proyectamos nuestra conciencia con la intención de conocerlos.
- 17- **OBJETO:** Son las cosas ya conocidas, elementos sobre los cuales hemos proyectado nuestra conciencia y que, por lo tanto, son ya objeto de conocimiento.
- 18- **HORIZONTE DE COMPRENSIÓN TRASCENDENTAL A-PRIORI:** Es el sentido distinto que cada científico da a los fenómenos.
- 19- **HIPÓTESIS:** Literalmente significa *supuesto*. Es el momento previo a la experimentación, momento que sin estar aún plenamente comprobado implica un *supuesto conocimiento* o solución al problema planteado.
- 20- **ACTITUD CIENTÍFICA:** Consiste en obtener datos de los fenómenos concretos, explicarlos y predecir su comportamiento; conforme al método de observación y experimentación.
- 21- **EPISTEME:** Es el saber bien fundado filosóficamente o de actitud contemplativa.
- 22- **DOXA:** Es el saber común, la simple opinión sin fundamento.
- 23- **CONTEMPLACIÓN:** Es el fundirse con algo distinto a nosotros, pero sin dejar de ser nosotros mismos.
- 24- **FRÓNESIS:** Vocablo de origen griego que significa el bien unido a la belleza.
- 25- **CIENCIA:** Saber especializado que nace de lo particular y que se desarrolla mediante el método de observación y experimentación, creando conocimientos de validez universal.
- 26- **MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA:** 1) Horizonte de comprensión trascendental *a-priori*, 2) Sistema de hipótesis y modelos científicos, 3) La inducción y los experimentos científicos 4) Los descubrimientos.
- 27- **ESENCIA:** Lo que permite que una cosa sea lo que es, aquella cualidad o característica invariable que determina fundamentalmente al objeto.
- 28- **ACCIDENTE:** Son las determinaciones que no afectan esencialmente a la cosa, como: la forma, el color, el tamaño, el peso, la actitud, etc.

- 29- **ALETHEIA**: Significa la verdad bien fundada filosóficamente.
- 30- **ARETÉ**: Vocablo griego que señala la virtud o sentido de perfeccionamiento.
- 31- **TELEOLOGÍA**: Se refiere al *Telos* de una cosa, es decir a su finalidad (causa final en Aristóteles). Por ejemplo, podemos preguntarnos ¿Cuál es la finalidad de estudiar? o bien ¿Cuál es el *telos* del estudio? a lo que podemos responder que adquirir conocimientos.
- 32- **IDEA O CONCEPTO**: Cuando nuestra inteligencia reúne las notas esenciales de un objeto en una síntesis.
- 33- **AXIOS**: Conocimiento acerca de los valores del ser humano (valores en sentido moral o ético).

TEXTOS FILOSÓFICOS I (Guía de estudio)

I. LAS FORMAS DEL SABER.

En la filosofía los términos se emplean de manera específica y definida. Así, no es lo mismo saber que conocer. Por otra parte, no todos sabemos con la misma profundidad las mismas cosas.

1."Es un saber de la vida ordinaria en el que nos movemos asegurados por nuestros instintos para atender nuestras necesidades, los hábitos, los usos y las costumbres".

- A) Saber común práctico irreflexivo.
- B) Saber de sentido común.
- C) Saber común práctico regulado por el pensar.
- D) Amanecer espiritual.

2. Lea lo siguiente:

"La sangre le corría por todo su cuerpo. Su corazón golpeaba con fuerza contra su pecho. Las piernas, aunque adormecidas por el esfuerzo, debían responder a la voluntad que le ordenaba llegar a la meta ya próxima".

¿Qué tipo de saber se ejemplifica en el párrafo anterior?

- A) De fundamento universal.
- B) Práctico irreflexivo.
- C) De actitud contemplativa.
- D) De sentido común.

3. ¿En cuál de los siguientes párrafos está implicado el saber común práctico regulado por el pensar?

- A) "Tener al mediodía abiertas las ventanas del patio iluminado que mira al comedor".
- B) "Beber agua pura y en el vaso profundo ver coincidir los ángulos de la estancia cordial".
- C) "Sentir incesantemente el latido del corazón".
- D) "Palpar en un durazno la redondez del mundo. Sentir que todo cambia y que todo es igual".

4."Cuando el pensar logra hacer un juicio de certeza y permanece así, en calidad de asomo a la verdad", se está ante un saber:

- A) Del sentido común.
- B) Regulado por el pensar.
- C) De sensibilidad.
- D) Práctico irreflexivo.

5. Recordando la etimología de la palabra *saber*, este término significa:

- A) Reconocer las cosas inmateriales e intangibles por el olfato.
- B) Saborear los conocimientos, en el sentido de tener gusto por ellos.
- C) Ver hasta lo inimaginable de las cosas concretas del mundo.
- D) Percibir lo ilimitado de la razón del ser humano.

II. CIENCIA Y FILOSOFÍA.

La filosofía nació como una extensión de la teología antigua, pues buscaba la esencia de todas las cosas. Las ciencias son sólo explicaciones de las filosofías especiales.

6. "Cuando se tiene la experiencia viva de formar parte de la totalidad del Universo, pero sin confundirse con él" se está ante una actitud:

- A) Razonable.
- B) Práctica.
- C) Científica.
- D) Contemplativa.

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones maneja una idea correcta de cultura?

- A) Los esfuerzos modificadores del hombre producen la cultura.
- B) La cultura es diferente de la manufactura.
- C) Los científicos y los artistas son creadores de la cultura.
- D) El arte y el conocimiento refinado.

8. ¿Cuál de los siguientes términos representa un ejemplo de cultura?

- A) El río
- B) La casa
- C) Lo eterno
- D) Un árbol

9. Lea la siguiente definición:

"Es el quehacer más propiamente humano, que nace de un saber universal, cuya actitud de contemplación reflexiva está orientada hacia la fundamentación de todo otro saber".

El enunciado anterior se refiere a la noción de:

- A) Arte
- B) Ciencia
- C) Filosofía
- D) Política

10. Recordando la etimología de la palabra pensar, este término significa:

- A) Poner las cosas en la balanza de nuestro juicio.
- B) Enjuiciar los actos cotidianos del ser humano.
- C) Detener los elementos del juicio en un péndulo.
- D) Aparecer en lo pendiente del interior del hombre.

11. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa una finalidad propia de la filosofía?

- A) Cuantificar a los seres corpóreos y específicos.
- B) Estudiar al Ser en tanto que ser.
- C) Determinar las normas de validez de los razonamientos.
- D) Examinar la fisiología humana y animal.

12. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa una diferencia entre la filosofía y las filosofías?

- A) La filosofía es un saber bien fundamentado en los hechos a priori, mientras que las filosofías son de hechos a posteriori.
- B) La filosofía es un quehacer experimental y las filosofías quehaceres experimentales.
- C) La filosofía es un sistema de conocimientos concatenados a través de los tiempos, mientras que las filosofías son los problemas tratados en dichos sistemas.
- D) La filosofía es la búsqueda de la verdad absoluta, mientras que las filosofías son los momentos de dicho desarrollo.

13. ¿Qué párrafo expresa una finalidad propia del filósofo?

- A) Asumir una actitud racional que fundamente todo saber.
- B) Difundir mediante la religión la salvación de la humanidad.
- C) Realizar una búsqueda de los conocimientos correctos.
- D) Intentar la fundamentación de unos conocimientos en otros.

14. Lea lo siguiente:

“Me propuse no aceptar como verdadera ninguna cosa que no conociera con evidencia de lo que era, y no comprender en mis juicios nada más que aquello que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda”.

En el párrafo anterior hay un saber de actitud filosófica porque:

- A) Analiza la posibilidad de que el conocimiento no sea evidente.
- B) Encierra una reflexión sobre el conocimiento y su fundamentación más correcta con respecto a la verdad absoluta.
- C) Establece que el conocimiento sensible es el fundamento del conocimiento espiritual.
- D) Busca fundamentar mediante la opinión el conocimiento humano.

15. La tendencia que libera al hombre de su avidez de utilidad para llevarlo a una tendencia de meditación se llama:

- A) Actitud de pensar
- B) Producción
- C) Actitud contemplativa
- D) Meditación

16. La actitud filosófica es:

- A) La contemplación reflexiva que libera al hombre de lo que le es impuesto.
- B) La reflexión solamente sobre la ciencia fáctica.
- C) Aceptar la realidad del mito que aparece a veces como inmanencia y otras como trascendencia.
- D) Un estado de trance que permite al hombre la contemplación definitiva del ser.

17. La palabra filosofía se utiliza para señalar hacia un modo de saber:

- A) General caracterizado por la praxis sobre los fenómenos.
- B) De teoría o mirada espiritual donde la inteligencia humana se proyecta sobre los fenómenos.
- C) Restringido que se caracteriza por tener un método de observación.
- D) Particular y restringido en un área específica del conocimiento.

18. Cuando planteamos la interrogante de aquello que hace al hombre ser lo que es, es decir, por su esencia, entonces nosotros estamos formulando una pregunta de carácter:

- A) Sociológico
- B) Biológico
- C) Ontológico
- D) Fisiológico

19. “El instante en que comenzamos a saber del mundo y de nosotros mismos a la luz de la conciencia contemplativa” ha sido denominado como:

- A) Amanecer espiritual
- B) Reflexión condicionada
- C) Autognosis
- D) Autoconocimiento

20. Según su libro de texto, se define la conciencia como:

- A) La acción mediante la cual obtenemos una conclusión a partir de premisas.
- B) Un saber que abarca en su totalidad los conocimientos que el hombre ha desarrollado.
- C) Saber concomitante proyectado hacia el mundo y hacia nosotros mismos.
- D) Es aquello a través de lo cual nos conocemos propiamente.

21. Lea la siguiente definición extraída de su libro de texto:
 “Es aquello que está ahí, pero que por el momento no es motivo de atención para el entendimiento”.
 El enunciado anterior representa el concepto de:
 A) Esencia B) Objeto C) Cosa D) Intelecto
22. ¿Cuál es el quehacer humano que consiste en la actitud de observar y experimentar para obtener los conocimientos sistematizados?
 A) Ciencia B) Ontología C) Experiencia D) Filosofía
23. ¿Cuál de los siguientes enunciados se refiere al conocimiento científico?
 A) Gracias a su actividad reflexiva se descubre el conocimiento.
 B) Es un tipo de saber particular, con pretensión de validez universal, que estudia, directamente, a los seres del mundo y cuantifica sus propiedades.
 C) Es el saber verdadero que se ocupa de considerar las cualidades del ente en general.
 D) Es el saber más propiamente humano que nace de una actitud de reflexión sistemática.
24. Se definen como: “Todos los seres existentes habidos y por haber, se hallen o no presentes en nuestro entendimiento”:
 A) Conciencias B) Esencias C) Cosas D) Objetos
25. ¿Qué opción se refiere a la noción de objeto?
 A) Las cosas sobre las cuales proyectamos nuestro conocimiento.
 B) Es todo aquello que podemos manipular para transformarlo.
 C) Los conceptos universales y necesarios elaborados por la mente.
 D) Las propiedades del ente que le dan su individualidad.
26. ¿Cuál idea es esencial al concepto de cuerpo?
 A) Color B) Peso C) Extensión D) Sabor
27. “Es la comprensión abarcadora que da un sentido a los conocimientos, en relación con nuestra experiencia”.
 El enunciado anterior define el:
 A) Conocimiento B) Experiencia C) Concepto D) Saber
28. Cuando un saber es condicionado y hace posible el conocimiento dependiendo de la experiencia, ese saber se considera:
 A) A posteriori B) A priori C) A fortiori D) A pari
29. El enunciado que muestra en su predicado la esencia de su sujeto es:
 A) El gato es siamés, de color café y amigable.
 B) María es una mujer noble y capaz.
 C) El caballo es un animal cuadrúpedo y herbívoro.
 D) La muñeca es de porcelana y muy hermosa.
30. La palabra *scientia* es la traducción latina de _____ que significa “saber bien fundado filosóficamente”.
 A) Techne B) Empeiría C) Doxa D) Episteme

31. Los antiguos filósofos consideraban a la Física como:
- A) Una simple filosofía especial dependiente de la Filosofía.
 - B) La ciencia sin la cual no puede entenderse el mundo.
 - C) Como el Ser en tanto que ser.
 - D) La filosofía primera, anterior a la metafísica.
32. ¿Cuál de las siguientes expresiones tiene un carácter científico?
- A) El hombre es un ser consciente y capaz de preguntarse por la generalidad del ser.
 - B) La razón se apoya en un sistema de hipótesis a partir de los cuales logra nuevos conocimientos.
 - C) El hombre forma parte de una totalidad que le hace sentir pequeño y que trata de explicar.
 - D) El hombre es un ser reflexivo que desde su origen se ha preguntado de dónde viene.
33. A la observación directa de un fenómeno de la naturaleza en condiciones susceptibles de ser medido cuantitativamente se conoce como:
- A) Hipótesis
 - B) Praxis
 - C) Experimento
 - D) Observación
34. Según su libro de texto, “los conocimientos previos que suponen los científicos” se llaman:
- A) Hipótesis
 - B) Descubrimientos
 - C) Axiomas
 - D) Deducciones
35. Lea lo siguiente:
 “En un seminario acerca del origen de la vida, los diversos participantes dieron un matiz muy especial y diferente al problema, de acuerdo con su especialidad”.
- El punto de vista de los participantes acerca del asunto tratado se denomina:
- A) Planteamiento de las hipótesis.
 - B) Sistema de hipótesis.
 - C) Horizonte de comprensión trascendental a priori.
 - D) Organización de las teorías de concatenación.
36. La filosofía busca la verdad, mientras que la ciencia busca:
- A) Reflejos de la realidad.
 - B) Lo que agrada al ser humano.
 - C) Verdades relativas y perfectibles.
 - D) Validez absoluta.
37. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa el mutuo condicionamiento entre filosofía y ciencia?
- A) Las llamadas ciencias del espíritu se concatenan con las ciencias fácticas para darse complemento y ser más abarcadoras.
 - B) La filosofía y la ciencia tienen un nacimiento conjunto.
 - C) La dependencia histórica que la filosofía tiene de la ciencia.
 - D) El condicionamiento filosófico de las ciencias de la naturaleza.
38. Lea lo siguiente:
 “Galileo descubrió que todos los cuerpos caen con la misma aceleración, sin importar su masa. Su aseveración se basó en el hecho de que dejó caer varios objetos de diferentes

materiales y formas desde distintas alturas, encontrando siempre datos que lo demostraban”.

¿Qué tipo de razonamiento empleó Galileo en el desarrollo anterior?

- A) Deductivo o puro.
- B) Inductivo o experimental.
- C) Intuitivo o a priori.
- D) A fortiori.

39. La palabra ontología designa:

- A) La descripción racional de las cosas de la naturaleza.
- B) La disciplina que se encarga del cuidado de la conciencia trascendental del hombre.
- C) El conocimiento del saber supremo.
- D) El tratado de la esencia y la estructura primaria de todo lo existente.

40. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa el vínculo de mutuo condicionamiento entre la filosofía y la ciencia?

- A) La dependencia histórica que la filosofía ha mostrado con respecto a las ciencias particulares.
- B) El momento histórico en que las ciencias particulares se separan de la autoreflexión, para, con el tiempo, definir las abstracciones del espíritu.
- C) El hecho de que la filosofía se despliegue en una multiplicidad de caracteres definitorios de las filosofías.
- D) La ciencia propició el surgimiento de la filosofía para que se complementaran.

III. LA FILOSOFÍA GRIEGA.

La filosofía de los griegos estuvo basada en la admiración por los elementos de la naturaleza. Como consecuencia de ello, idealizaron el principio de todo lo existente y crearon una disciplina de pensamiento tan compleja que sorprende aún en nuestros días.

41. En el ideal pedagógico de la filosofía griega, la idea del Bien iba indisolublemente unida al concepto de :

- A) Perfección
- B) Valor
- C) Delicadeza
- D) Belleza

42. En el vocablo *Frónesis* se designaba:

- A) El Bien sumado a la Belleza.
- B) Los conceptos de carácter capital.
- C) El Bien y el Mal en unión maniqueísta.
- D) Un freno moral para no cometer atrocidades.

43. El vocablo griego *Aletheia* significaba:

- A) El grupo de verdades que observamos en la realidad.
- B) Libertad para el bien actuar.
- C) La verdad metafísica obtenida por la contemplación.
- D) La verdad relativa a los hechos que se perciben por la vista.

44. ¿Qué nombre dieron los filósofos griegos a la virtud moral o valor?

- A) Arithmos
- B) Philos
- C) Anthropos
- D) Axios

45. Se le define como “tensión del alma que impone firmeza y límites al movimiento” :

- A) Ritmo B) Tensión C) Armonía D) Sensación

46. Para Aristóteles de Estagira la esencia o substancia primera es:

- A) Aquello que da sentido a las cosas.
 B) Aquello que puede modificar a la cosa.
 C) La simple unión de accidentes.
 D) Una abstracción de lo que se mira.

47. Según Aristóteles, ¿cuál de los siguientes enunciados es un ejemplo de saber práctico valorativo?

- A) Los minerales son seres inanimados.
 B) Los cuerpos pueden tener diferente extensión.
 C) Los metales son útiles para construir herramientas.
 D) Los líquidos pueden tener diferentes densidades.

48. Aristóteles habló de un conjunto de cuatro causas constitutivas del Ser, ¿cómo se llama la causa que consiste “en aquello para lo que están hechas las cosas”?

- A) Eficiente B) Formal C) Material D) Final

49. El conjunto de planos y cálculos de un nuevo automóvil constituye la causa aristotélica llamada:

- A) Formal B) Material C) Final D) Planeada

50. De acuerdo con las ideas de Aristóteles, ¿en cuál de las siguientes afirmaciones está implicada la causa final?

- A) La computadora ha sido un gran invento de este siglo.
 B) La computadora ha revolucionado los instrumentos de nuestra época
 C) La computadora agiliza la captura de datos estadísticos.
 D) La computadora es electrónica, de corriente alterna o directa.

51. Para Aristóteles, ¿qué es la materia?

- A) Es la cosa en sí, aquello en lo que se piensa o estudiamos.
 B) Es el conjunto de accidentes que forman un objeto.
 C) Es aquello de lo que está hecha una cosa.
 D) Es la forma de las cosas.

52. En la graduación del saber en Aristóteles, ¿cuál es el quinto nivel ascendente?

- A) Epistéme B) Sophia C) Eikasia D) Techné

53. Lea el siguiente párrafo:

“Mi tío Lázaro (I) tiene una granja en Querétaro (II). Ahí se cultivan frutas de alta calidad (III) y algunos animales. Cada fruta es seleccionada de manera exigente, pues se necesita de una calidad de exportación. ¡Qué sabrosa fruta! (IV).

¿Cuál de los números romanos representa la categoría aristotélica llamada *lugar*?

- A) IV B) V C) III D) II

54. Lea lo siguiente:

“Al fabricar un automóvil se piensa que las ruedas deben ser circulares para que corra suavemente por el piso, los asientos deben de amoldarse al cuerpo de los pasajeros y el motor debe quemar gasolina para que proporcione energía.”

En el texto anterior se hace alusión al aspecto aristotélico llamado:

- A) Existencia B) Dinámica C) Potencia D) Teleología

55. El grado de saber aristotélico designado como *techne* queda implicado en el inciso:

- A) El acero es una mezcla de hierro y carbono que presenta una dureza y una resistencia difícil de encontrar en otras sustancias.
 B) Se funde en altos hornos tal como se prepara un atole de frutas; se hace hervir el solvente y luego se agrega el soluto.
 C) Su producción obedece a un procedimiento relativamente reciente, tanto que nuestra era puede ser llamada “edad del acero”.
 D) Su manufactura es posible gracias a hornos que producen calor en grados centígrados.

IV. LA FILOSOFÍA MEDIEVAL.

La Edad Media ha representado una época de aridez y oscurantismo para algunas disciplinas científicas, pero para la filosofía, en general, fue una etapa de buen desarrollo, sobre todo en el campo de la religión cristiana.

56. Lea la siguiente expresión incompleta:

“El amor hacia uno mismo y hacia los demás es una característica de la _____ ; mientras que la actividad de investigación racional es propia de la filosofía griega.”

¿Cuál opción completa correctamente la afirmación anterior?

- A) Filosofía empirista
 B) Teología cristiana
 C) Teología negativa
 D) Tradición post-socrática

57. Una diferencia esencial entre la filosofía griega y la teología cristiana consiste en que:

- A) La primera depende de las ideas de los filósofos, y la segunda de la imagen de los dioses.
 B) La primera se basa en la fe, y la segunda en la razón.
 C) La primera se deriva de la cultura egipcia, mientras que la segunda de la babilónica.
 D) La primera se basa en la razón metódica, y la segunda en la revelación divina.

58. San Agustín, como filósofo cristiano, tiene influencia de:

- A) Platón B) Heráclito C) Plotino D) Aristóteles

59. Lea lo siguiente:

“En la narración verídica de las cosas pasadas, lo que se extrae de la memoria no son las cosas mismas que pasaron, sino las que sus imágenes hicieron concebir, las cuales pasaron a través de nuestros sentidos, quedaron en nuestro espíritu marcadas como huellas...”

El pasaje anterior es una expresión de San Agustín acerca de:

- A) El conocimiento B) La eternidad C) El tiempo D) Los recuerdos

60. San Agustín orienta la filosofía hacia el problema de:

- A) La fenomenología del espíritu.
- B) La demostración de la existencia de Dios.
- C) La demostración de la existencia de los *eidos*.
- D) La interioridad del hombre.

61. Por la influencia de _____, filósofo del año 250 d. C., San Agustín hizo énfasis en el problema del tiempo:

- A) Plotino
- B) Platón
- C) Ptolomeo
- D) Hiparco

62. Es el filósofo que en la Edad Media empleó la lógica aristotélica para formular su sistema filosófico y teológico:

- A) San Agustín de Hipona.
- B) San Francisco de Asís.
- C) Santo Tomás de Aquino.
- D) San Ambrosio de Milán.

63. Según Tomás de Aquino, para llegar a un conocimiento místico del Ser, se debe partir del conocimiento de las cualidades físicas, pasando por las consideraciones de cantidad, para, elevar nuestro pensamiento, hasta llegar al conocimiento conceptual.

¿Cómo se llaman estos pasos?

- A) Momentos de análisis conceptual
- B) Grados de conceptualización
- C) Aspectos de la intuición
- D) Grados de abstracción aristotélica

64. Según Tomás de Aquino, "la consideración de los asuntos acerca de la manifestación de lo Absoluto, que emplea la vía racional" constituye el saber de la :

- A) Teología Cristiana
- B) Teología natural
- C) Ontología Clásica
- D) Teología negativa

65. La principal obra filosófica de Santo Tomás de Aquino se llama:

- A) *La ciudad del sol*
- B) *Civitas Dei*
- C) *Suma Teológica*
- D) *Ética Nicomaquea*

66. El saber de la existencia de Dios mediante la Teología natural, Santo Tomás de Aquino lo fundamenta en:

- A) La fe
- B) La pasión
- C) La razón
- D) La reflexión

3.3 TEXTOS FILOSÓFICOS II

3.3.1. Presentación del curso

Textos Filosóficos II es una asignatura que pertenece al Subsistema de Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública, y se ubica en el quinto semestre de su plan de estudios. Su estructura sigue el mismo propósito que el curso anterior, una introducción a la filosofía dispuesta cronológicamente, dividida en tres partes⁷³ y ocho unidades, cada una de las cuales se ha subdividido en dos módulos, diez y seis en total⁷⁴.

El curso Textos Filosóficos II, como continuación del primero, ofrece un recorrido en torno a la historia de las ideas filosóficas en Europa, desde el siglo XIII hasta el siglo XIX, pasando por un selecto número de pensadores y sus escuelas. A juicio de su contenido, se trata de que los educandos obtengan una visión global de la diversidad histórica de la filosofía, de sus particularidades, desarrollo y evolución a través del tiempo. Su primera parte (tercera en sentido global) trata de la influencia del cristianismo y la construcción del ideal de la observación y la matemática en la filosofía medieval desde el siglo XIII; Eckhart, Francisco de Asís, Grosseteste, Bacon y Duns Escoto son los personajes que ilustran tal propósito. La segunda parte (cuarta en sentido global y de mayor extensión en el curso) se orienta hacia el giro que significó la filosofía moderna desde sus antecedentes en el Renacimiento con Guillermo de Occam y Nicolás de Cusa, para pasar, enseguida, a la novedad gnoseológica de las ideas de Descartes y el problema de la comunicación de las substancias. Continúa la escuela racionalista con las representaciones de

⁷³ Las partes en que el curso se divide continúan, subsecuentemente, el orden de las dos primeras del curso anterior, es decir, tercera, cuarta y quinta. De tal modo, que los cursos Textos Filosóficos I y II se componen, globalmente, de cinco largas secciones.

⁷⁴ Cabe señalar que el libro de texto carece de introducción, por lo que se entiende que la parte introductoria, así como la advertencia que ofrece el primer curso aplica para ambos.

Malebranche, Spinoza y Leibniz. Toca el turno a la originalidad de la escuela empirista y los postulados epistemológicos de Locke, Berkeley y Hume. Se aborda el problema del conocimiento para culminar con la crítica trascendental de Kant; la estética, la lógica y la dialéctica son tocadas desde sus aspectos básicos, así como la crítica de la razón práctica. La tercera parte (quinta en sentido global y última del curso) trata de los sistemas idealistas en el siglo XIX; Fichte, Schelling y Hegel abordan el progreso del espíritu a través de la conciencia del ser humano, así como el problema del Absoluto.

Quizá pudiese afirmarse que la asignatura Textos Filosóficos II, del Subsistema de Preparatoria Abierta, cumple con ciertos objetivos básicos al aportar al educando la riqueza temática de casi seis siglos de pensamiento filosófico occidental. Sin embargo, aunque sus contenidos son manifiestamente necesarios para una adecuada formación teórico-humanista son también, subrayadamente, insuficientes⁷⁵. Favorablemente, y de acuerdo a la metodología empleada por el docente, el alumno:

- Toma parte activa en el estudio de las diversas escuelas filosóficas.
- Entra en contacto con algunos de los más grandes pensadores de la filosofía occidental, desde la alta edad media en el siglo XIII hasta la primera mitad del siglo XIX.

⁷⁵ Actualmente no existe en México ningún otro programa a nivel bachillerato que culmine su curso de filosofía con la figura de Hegel, es inadmisibile que así suceda en la Preparatoria Abierta, pues se restringe al educando a un auténtico colonialismo epistemológico, al no ofrecer elementos que le permitan formarse dentro de ideas filosóficas posteriores, tanto continentales, como, principalmente, latinoamericanas o mexicanas en particular. Una muestra de programas de bachillerato, a nuestro juicio, mejor estructurados, por atreverse a incluir ideas filosóficas más allá de Europa, son los cursos de *Filosofía I y II* del Colegio de Bachilleres; en éstos se ofrece una introducción que concierta, a lo largo de sus fascículos, la filosofía de la tradición clásica griega y centro europea, hasta nuestros días, con la historia de las ideas en México: desde la filosofía náhuatl, la filosofía en la época colonial, las ideas filosóficas en nuestro país durante el siglo XX, hasta la filosofía de la liberación y el tema de la utopía, entre varios otros. De tal modo, que el estudiante adquiere una visión considerablemente amplia de lo que es la filosofía, desde sus inicios, hasta nuestros días, con todo y la pluralidad de sus discursos. Véase *Filosofía I*. Compendio fasciculado, Colegio de Bachilleres. De igual forma *Filosofía II*. Compendio fasciculado, Colegio de Bachilleres.

- Confirma que la filosofía es un método útil de reflexión que históricamente ha evolucionado y posibilitado diversas interpretaciones acerca del mundo.
- Aprende la importancia y trascendencia del estudio del conocimiento humano.
- Enriquece su léxico con vocablos nuevos propios de nuestra disciplina.
- Aprende a relacionar dentro de su propia realidad algunos elementos de reflexión filosófica.
- Aprueba libremente su examen global oficial.

La intervención del docente, en definitiva, colabora hacia el logro de objetivos, y más allá, posibilita el anuncio de un espacio aún más rico dentro de la reflexión y la crítica de las ideas. Se trata de contribuir, como se ha venido señalando, hacia el progreso epistemológico del educando, pero además, de descubrir, críticamente, el potencial transformador que guarda la filosofía y el ejercicio educativo; de vincular la reflexión teórica con la lectura de la realidad hacia la praxis de una formación permanente y cotidiana del sujeto.

3.3.2 Contenido temático

Con objeto de otorgar un punto de vista más específico tocante al contenido de la asignatura Textos Filosóficos II, del Subsistema de Preparatoria Abierta, se ofrecen, en este breve apartado, los temas que componen su programa de estudios, organizados por partes, unidades y módulos, así como sus correspondientes objetivos generales.

TERCERA PARTE: INFLUENCIA DEL CRISTIANISMO EN LA FILOSOFÍA.

UNIDAD IX. DE LA CONTEMPLACIÓN HACIA LA OBSERVACIÓN.

Objetivos: Explicará el sentido unitario de la filosofía, así como la relación constante que existe entre la contemplación reflexiva y otras manifestaciones culturales de cada etapa histórica. Mencionará aspectos del pensamiento de algunos autores y artistas sobresalientes del siglo XIII como Eckhart, Dante y Giotto, y observará en sus obras la influencia que sobre ellos ejerció San Francisco de Asís.

Módulo 1.

La mística de Eckhart.

Módulo 2.

El naturalismo franciscano.

UNIDAD X. EN LAS RAÍCES DEL ESPÍRITU MODERNO.

Objetivos: Establecerá los rasgos esenciales de: a) el naturalismo contemplativo que evoluciona en los artistas hacia el naturalismo de observación, y b) la actitud de observación que se apoya en la matemática. Relacionará estas dos tendencias con las características de la filosofía estudiadas en la unidad anterior.

Módulo 3.

Grosseteste y Bacon.

Módulo 4.

El conflicto entre el naturalismo contemplativo religioso y la actitud de observación:
Duns Escoto.

CUARTA PARTE. EL SENTIDO CRÍTICO DE LA FILOSOFÍA MODERNA.

UNIDAD XI. EL SENTIDO CRÍTICO DE LA FILOSOFÍA MODERNA.

Objetivos: Explicará en qué forma el Renacimiento, más que una dialéctica de fuerzas opuestas, es el resultado, igual que otras etapas históricas, de un rítmico proceso cultural que se alimenta de la contemplación reflexiva. a) Mencionará el avance dado por Guillermo de Occam y Nicolás de Cusa, representantes de la Escuela de Oxford, en el enfoque hacia el problema del conocimiento y el desplazamiento posterior hacia la observación y la experimentación, así como las teorías más importante que derivaron de

esa actitud. Explicará también el enriquecimiento de la problemática filosófica con el tema antropológico, o sea, que el hombre comienza a hacer problemas de sí mismo.

Módulo 5.

Antecedentes renacentistas Guillermo de Occam y Nicolás de Cusa.

Módulo 6.

Motivaciones históricas en el nuevo rumbo de la filosofía.

UNIDAD XII. DESCARTES Y EL CARTESIANISMO.

Objetivos: Expondrá la filosofía de Descartes tomando en cuenta que la filosofía moderna comienza con este filósofo, de un modo eminentemente subjetivo y personal.

a) Distinguir entre el principio de esta filosofía formulada como “yo pienso, luego yo soy”, y el método para el desarrollo cabal de su filosofía que fue la duda metódica. Expondrá, además, que no obstante su orientación gnoseológica, la preocupación de Descartes fue la de fundamentar las ciencias de su época a partir de su concepción ontológica, así como fundamentar la vida del hombre en su totalidad. Mencionará, además, la problemática resultante de su teoría de la comunicación de las sustancias y las soluciones que surgieron después en los sistemas de Malebranche, Spinoza y Leibniz.

Módulo 7.

Descartes.

Módulo 8.

El problema cartesiano de la comunicación de las sustancias: Malebranche, Spinoza y Leibniz.

UNIDAD XIII. FILOSOFÍA CRÍTICA Y TEORÍA DEL CONOCIMIENTO.

Objetivos: Explicará en qué consiste la relación entre sujeto y objeto en el problema del conocimiento. Expondrá las teorías del llamado “empirismo”, cuyo principal problema filosófico fue determinar el origen o la fuente del conocimiento, problema cuya solución difiere en las respectivas aportaciones de Locke, Berkeley y Hume.

Módulo 9.

Sobre el conocimiento en general.

Módulo 10.

El empirismo: Locke, Berkeley y Hume.

UNIDAD XIV. LA FILOSOFÍA CRÍTICA TRASCENDENTAL DE KANT.

Objetivos: Explicará la preocupación de Kant por encontrar un camino seguro para el estudio de la metafísica, tal como Newton lo encontró para la físico-matemática. Describirá la teoría que elaboró Kant al reflexionar sobre las condiciones, los límites y los alcances del conocimiento en general, empezando por un análisis de la matemática.

Módulo 11.

Introducción al estudio de Kant.

Módulo 12.

Estética trascendental de Kant.

UNIDAD XV. LA FILOSOFÍA CRÍTICA TRASCENDENTAL DE KANT (Continuación).

Objetivos: Explicará cómo llegó Kant a la conclusión de que la metafísica no es posible como conocimiento científico, y que ella sólo es posible como razón práctica, es decir, como saber que en la conciencia moral del hombre se realiza orientándose hacia la verdad del ser (Dios), de la conciencia (alma), y del sentido esencial que hay en el mundo (universo).

Módulo 13.

Kant. Lógica trascendental.

Módulo 14.

Dialéctica trascendental y crítica de la razón práctica.

QUINTA PARTE: EL SENTIDO CULTURAL-AXIOLÓGICO DE LA FILOSOFÍA.

UNIDAD XVI. LOS SISTEMAS IDEALISTAS DEL SIGLO XIX.

Explicará cómo la filosofía se orientó, con Fichte, Schelling y Hegel, hacia una reflexión sistemática sobre la cultura, concibiendo a ésta como un desarrollo del espíritu a través de la conciencia humana. Mencionará las divergencias que hay entre estos filósofos con respecto a la idea de lo Absoluto, así como sus diversas interpretaciones del proceso

dialéctico en el desarrollo espiritual. Especificará los aspectos comunes que permiten considerar a estos pensadores como exponentes de una misma corriente filosófica.

Módulo 15.

Fichte y Schelling.

Módulo 16.

Hegel.

3.2.3 Material de apoyo didáctico

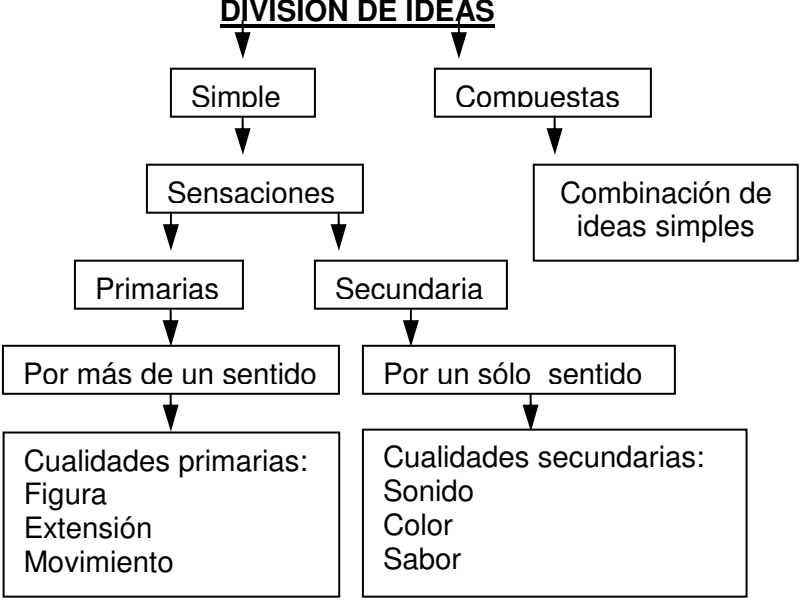
Como elemento auxiliar al material de estudio oficial de la asignatura Textos Filosóficos II se ofrece al educando un cuadro de autores que sirve a modo de síntesis de los temas más significativos abordados en el curso, así como un cuestionario de opción múltiple cuya utilidad es que el estudiante evalúe los conocimientos alcanzados, así como que se familiarice con el examen oficial aplicado por el Subsistema. Ambos materiales los hemos elaborado con el propósito de facilitar al educando el trabajo con la asignatura, así como de asegurar la aprobación en su evaluación oficial.

TEXTOS FILÓSOFICOS II

CUADRO DE AUTORES Y SUS IDEAS PRINCIPALES

ECKHART	<ul style="list-style-type: none"> • Eslabón entre el pensamiento antiguo y moderno. • Considera que el Ser se hace presente en el alma como una "pequeña chispa" (<i>Funkelin</i>). • Identifica Ser y Dios. • El Ser es el conocer. • Panteísta: Todo es Dios.
R. GROSSETESTE	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica un método positivo al estudio de las ciencias de la naturaleza. Como ejemplo su estudio sobre el arco iris.
ROGER BACON	<ul style="list-style-type: none"> • Hace sentir la necesidad de crear una ciencia experimental mediante el uso de la matemática para el estudio de la naturaleza. • Distingue la metafísica de otras formas del conocimiento o <i>scientia</i>.
DUNS ESCOTO	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de lo individual: Todas las cosas tienen un núcleo general y sobre éste opera la <i>haecceitas</i> (forma de ser individual). • La razón verdadera: Sólo es posible la razón verdadera cuando se pueden llevar a cabo demostraciones a priori (antes de la experiencia).
GUILLERMO DE OCCAM	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue dos formas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> a) Abstracto: Que relaciona ideas. b) Intuitivo: Es darse cuenta de las cosas mismas, conocer los objetos materiales y concretos en cuanto tal. • Teoría del nominalismo: Los conceptos son únicamente nombres y no poseen realidad por sí mismos. La única realidad verdadera la poseen las cosas concretas e individuales (teoría precursora del empirismo).
NICOLÁS DE CUSA	<ul style="list-style-type: none"> • Docta ignorantia: Es el ejercicio de la razón humana en las fronteras de lo incognoscible. El darse cuenta de que aún con todo lo que el hombre sabe no sabe nada en realidad, o en un sentido más optimista, le hace falta mucho por conocer. • Dios es Ser trascendente, existe antes fuera y más allá de todas las cosas, es el maximum absoluto. • Propone la teoría de la identidad de los contrarios, es decir, la búsqueda del equilibrio armónico de lo disímil. Dios armoniza desde su cúspide todos los opuestos. • Copula universi = Hombre. El ser humano es la unión o punto medio entre Dios y la naturaleza.

<p>DESCARTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Método y punto de partida de la filosofía de Descartes: duda metódica. • Principio establecido: “Pienso, luego yo soy” (En latín: <i>Cogito ergo sum</i>). • Aportaciones: Distingue y establece la dualidad entre alma y cuerpo. • Tres tipos de substancias: <ol style="list-style-type: none"> a) Substancia pensante: Alma b) Substancia extensa: Cuerpo, Mundo. c) Substancia perfecta: Dios. • Clases de Ideas : <ol style="list-style-type: none"> a) Adventicias: Proviene de los sentidos. b) Ficticias: Proviene de la imaginación. c) Innatas: Entrañan sentido de perfección. • Plantea el problema de la comunicación de las substancias: ¿Cómo es posible que se comuniquen alma y cuerpo siendo de naturaleza tan distinta? • Fundador del racionalismo moderno, es decir, de aquella visión del mundo según la cual éste posee necesariamente un orden que puede ser comprendido a través de la razón. El racionalismo valida sólo el conocimiento que se genera a través de la razón, excluyendo todo aquel que proviene de los sentidos.
<p>MALEBRANCHE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta el dualismo entre alma y cuerpo. • Su teoría recibe el nombre de ocasionalismo. • Todo proviene de Dios, quien es única y verdadera causa de todas las cosas y todas las ideas. • Dios es quien produce en el alma las sensaciones con ocasión de los hechos físicos, y es quien produce los movimientos del cuerpo con ocasión a los requerimientos del alma. • Soluciona el problema de la comunicación de las substancias explicando que es Dios quien armoniza alma y cuerpo.
<p>SPINOZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Panenteísta: “Todo es Dios” o literalmente “Todos los entes son Dios”; el panenteísmo es una posición muy parecida al panteísmo, pero no es exactamente lo mismo, por lo que a Spinoza no deberá llamársela panteísta, sino panenteísta. • Dios, substancia y naturaleza son idénticos, estos son sólo diferentes maneras de señalar al Ser único, absoluto y auténtico. • Natura naturans: Lo que existe en sí y por sí se concibe (Dios). • Natura naturata: Todo lo creado, el despliegue de Dios. • Soluciona el problema de la comunicación de las substancias diciendo: “Puesto que no hay más que una única substancia, alma y cuerpo son dos atributos o lados de una misma realidad”.

<p>LEIBNIZ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propone la teoría de las mónadas. • Las mónadas son seres indivisos e incommunicados, son puntos metafísicos y cada uno contiene las características del todo. • Propiedades de las mónadas: Unidad Simplicidad Inextensión Indivisibilidad Inmaterialidad Ingenerables Incorruptibles Incomunicabilidad • Soluciona el problema de la comunicación de las sustancias diciendo: “Las sustancias no se comunican, sino que se corresponden. Desde el momento de la Creación, Dios dejó una armonía preestablecida que regirá todos los movimientos futuros de las sustancias (las cuales están formadas por mónadas).”
<p>JOHN LOCKE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empirista (no cree en ideas innatas ni en cualquier tipo de conocimiento preestablecido). • Todo conocimiento tiene su origen en los sentidos, en la <u>experiencia</u> y, por ende, no son necesarias las ideas innatas. • Las ideas son sensaciones transformadas en imágenes. <p style="text-align: center;"><u>DIVISIÓN DE IDEAS</u></p>  <pre> graph TD A[DIVISIÓN DE IDEAS] --> B[Simple] A --> C[Compuestas] B --> D[Sensaciones] C --> E[Combinación de ideas simples] D --> F[Primarias] D --> G[Secundaria] F --> H[Por más de un sentido] G --> I[Por un sólo sentido] H --> J["Cualidades primarias: Figura Extensión Movimiento"] I --> K["Cualidades secundarias: Sonido Color Sabor"] </pre>
<p>BERKELEY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idealista psicológico • Las cosas existen en tanto que son percibidas: Ser es ser percibido. • Los objetos son confundidos con la idea (sensación) que se tiene de ellos.

<p>HUME</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toda idea proviene de la experiencia sensible (no hay ideas innatas). • Las percepciones que se imprimen con más fuerza son las impresiones, las cuales se dividen en: <ol style="list-style-type: none"> a) Sensaciones b) Pasiones c) Emociones • Las ideas se unen y se combinan gracias a tres leyes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ley de la semejanza 2. Ley de la contigüidad 3. Ley de la causalidad • Niega la substancia y pone en crisis la ontología.
<p>KANT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Según Kant, la filosofía, históricamente se ha representado como metafísica, en sentido especulativo. Principales temas: Dios y el conocimiento del alma. Filosofía como ontología: saber acerca del Ser, camino interminable hacia la verdad. • Crítica Trascendental: Examen sobre las condiciones, los límites y los alcances del conocimiento. • Razón pura: Es a priori (independiente de toda experiencia) y capaz de hacer síntesis de objetos. • Juicios analíticos: Son meras tautologías, son a priori, con validez universal y necesidad racional. Por ejemplo: “Un triángulo es una figura geométrica de tres ángulos cerrados”, es tautológico porque sujeto y predicado dicen lo mismo, aunque en diferente forma. Sucede lo mismo con el juicio “Todo cuerpo es extenso”. • Juicios sintéticos: Sólo tienen validez particular, son a posteriori y, por tanto, contingentes (pueden cambiar). Como ejemplo podemos referir cualquier juicio no tautológico, así “El viento es cálido” es un juicio sintético, puesto que sujeto y predicado dicen algo distinto. • Juicios sintéticos a priori: Son aquellos de los cuales está hecha la ciencia físico-matemática, tienen validez universal y capacidad de síntesis de experiencias contingentes y particulares. • Intuición: Saber inmediato, el sujeto y el objeto se relacionan directamente. Por ejemplo: Tener la <i>intuición</i> de Teotihuacan sería “dar un paseo por dicha zona arqueológica”. • Concepto: Saber mediato, entre el sujeto y el objeto median representaciones. Por ejemplo: Tener el <i>concepto</i> de Teotihuacan sería “conocer dicha zona arqueológica mediante fotografías, películas o alguna plática”. • Intuición pura a priori: No depende para nada de la experiencia. • Intuición empírica: Depende de la experiencia. • Formas puras a priori de la sensibilidad: espacio y tiempo. • Espacio: Condición previa de la geometría. • Tiempo: Condición previa de la aritmética.

	<ul style="list-style-type: none"> • La sensibilidad y el entendimiento son las dos facultades que posee el sujeto cognoscente. • Gracias a la sensibilidad el sujeto proyecta sobre las cosas las formas puras a priori (espacio y tiempo). • Fenómeno: Aquello que de las cosas aparece como objetivado. • Noúmeno: La <u>cosa en sí</u>. Aquello que <u>no puede ser conocido</u>. • No puede haber conocimiento de aquello que se halle fuera de los límites de la experiencia. • Conceptos a priori o categorías: Son los conceptos que el sujeto proyecta sobre el objeto. • Kant intenta demostrar que la metafísica no es posible como ciencia. • Problemas centrales de la metafísica: <ol style="list-style-type: none"> a) Dios b) Alma c) Mundo • Ideas: Son formas supremas del saber de la razón humana, la cual anhela el saber absoluto. Son reglas sapientes que sobrepasan toda experiencia y enderezan el entendimiento hacia lo absolutamente incondicionado. • Clases de conciencia: <ol style="list-style-type: none"> a) Conciencia cognoscitiva: Es <u>especulativa</u> y no práctica; gracias a ella es posible la ciencia. b) Conciencia moral: Se manifiesta en las leyes que rigen nuestra conducta moral. Es <u>práctica</u> y se orienta hacia el Bien Supremo. • Imperativos: <ol style="list-style-type: none"> a) Hipotéticos: Están condicionados. b) Catagóricos: No se sujetan a <u>ninguna condición</u>. Implican un absoluto respeto al deber, una voluntad pura que nos conecta con la perfección suprema. • Formulación del imperativo categórico: "Obra de tal modo que puedas querer que el motivo que te ha llevado a obrar sea una ley de observancia universal".
FICHTE	<ul style="list-style-type: none"> • Formula la Teoría de la ciencia en donde la filosofía se convierte en un saber que se contempla reflexivamente. • Intuición intelectual: Punto de partida de su filosofar. La conciencia se torna reflexiva, se devuelve sobre sí misma y se halla como Yo Absoluto o Ser consciente (Voluntad plenamente libre). • Naturaleza: No-Yo, lo <u>externo</u> a nosotros mismos (cuerpo y materia). La naturaleza es usada por el espíritu para lograr su propia autocomprensión. • Dialéctica: Tesis: Yo voluntad (acción) Antítesis: No-Yo (naturaleza) Síntesis: Autocomprensión que posibilita el surgimiento de la historia y la cultura.

SHELLING	<ul style="list-style-type: none"> • Su filosofía tiene una orientación estética. • El fundamento de la filosofía es la armonía o identidad: Lo Absoluto es identidad de naturaleza y espíritu, la llama absoluta indiferencia. • La filosofía en tanto que es obra de la inteligencia, es quehacer creativo. El filósofo es un sujeto productor de ideas y al reflexionar sobre sus propias ideas se da cuenta de que él mismo está implicado: "El filósofo es sujeto y objeto al mismo tiempo".
HEGEL	<ul style="list-style-type: none"> • La filosofía en Hegel tiene un sentido ontológico y metafísico. • Su filosofía es conocida como la "ciencia de esferas" porque ha logrado construir un sistema perfectamente concatenado. • Filosofar: Es un <u>camino</u> que la conciencia sigue, reflexionando dialécticamente, hacia el Saber Absoluto en sí. • Autoconciencia: Es la conciencia humana que se sabe a sí misma y es capaz de pensarse a sí misma. • Dialéctica: Proceso evolutivo del Espíritu: <pre> Tesis → Antítesis ↓ Síntesis (Nueva Tesis) → Antítesis ↓ Síntesis (Nueva Tesis) </pre>

TEXTOS FILOSÓFICOS II (Guía de estudio)

1.- ¿Cuál de las siguientes nociones acerca de la Filosofía es correcta?

- A. Es un saber del mundo fenoménico a partir de la experimentación.
- B. Es la reconstrucción oral del acontecer social de los hombres.
- C. Es una contemplación reflexiva que alimenta el quehacer cultural.
- D. Es la identificación de los procesos cognoscitivos que se dan en la conciencia.

2.- ¿Cuál de las siguientes concepciones filosóficas pertenece a Eckhart?

- A. La inteligencia, el Ser y Dios son la misma entidad.
- B. La experiencia es el origen y fuente de las ideas.
- C. El ámbito propio del espíritu es el mundo humano.
- D. El estado ideal del hombre en el conocimiento.

3.- Lea lo siguiente:

“Dios está en todas las cosas y la totalidad de ellos es Dios”.

La afirmación anterior expresa lo que se denomina.

- A. Agnosticismo B. Sensualismo C. Panteísmo D. Nihilismo

4.- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde al naturalismo contemplativo religioso?

- A. El mundo terreno toma vida de la sustancia divina que lo envuelve.
- B. Cada una de las cosas del mundo dirige su actividad hacia un fin determinado.
- C. La elevación espiritual del hombre se logra mediante un acto de trascendencia del hombre.
- D. Todas las cosas existentes poseen una sustancia que sólo puede ser detectada por la inteligencia.

5.- ¿Cuál de las siguientes opciones señala una tendencia propia de la filosofía del Siglo XIII?

- A. La ordenación de los fenómenos físicos según su finalidad.
- B. La fundamentación de los entes relativos en la idea de perfección.
- C. La afirmación de la idea de infinito aplicable a la esencia divina.
- D. La explicación de los fenómenos naturales por sus causas eficientes.

6.- Bacon concibe a la ciencia como:

- A. Una sistematización del conocimiento humano.
- B. El saber especializado dependiente de la filosofía.
- C. El saber que obtenemos de las cosas a través de la experiencia.
- D. Una ordenación del saber cuya finalidad es el establecimiento de leyes.

7.- Uno de los problemas constantes en la continuidad histórica de la filosofía es:

- A. El estudio del Ser en tanto ser.
- B. El estudio de Dios como revelación.
- C. El análisis lógico del lenguaje científico.
- D. El análisis del trabajo como transformador del hombre.

8.-La tesis de “el género es núcleo de las cosas singulares al cual se le añade la forma del ser determinado individual” fue sostenida por:

- A. Duns Scoto B. Roger Bacon C. Isaac Newton D. Galileo Galilei

9.- El examen de los valores clásicos durante el Renacimiento, para adaptarlos a las condiciones sociales de la época, se denominó:

- A. Historicismo B. Capitalismo C. Humanismo D. Finalismo

10.-Lea lo siguiente:

“La razón se encuentra entre lo que se conoce y lo que aún no se conoce”.

La afirmación anterior es una interpretación del concepto de Nicolás de Cusa conocido como:

- A. Sentido común B. Docta ignorancia C. Deber irreflexivo D. Conciencia reflexiva

11.-¿Cuál de las siguientes afirmaciones es una característica del nominalismo de Occam?

- A. Los conceptos son simples signos mentales de las cosas individuales.
 B. Las nociones abstractas son los instrumentos para conocer la realidad
 C. Los conceptos son signos que fuera de la conciencia adquieren una realidad objetiva.
 D. Las nociones ideales son los medios para señalar la diversidad de las cosas concretas.

12.- Un aspecto de la crisis del siglo XVI consistió en:

- A. La instauración de la libertad de culto.
 B. La fundamentación de los dogmas de la fe.
 C. El derrumbe del principio de autoridad religiosa.
 D. El estructuralismo de los criterios sobre aspectos espirituales.

13.- ¿Cuál de los siguientes situaciones es característica de la filosofía europea del siglo XVI?

- A. El arte se desarrolla a partir de una profunda intencionalidad religiosa.
 B. El ideal de equilibrio se considera como el bien supremo en todas las cosas.
 C. El hombre encabeza los valores morales a partir de las relaciones económicas.
 D. El hombre se esfuerza para determinar matemáticamente los procesos naturales.

14.- Durante el siglo XVI la concepción religiosa que se tenía acerca de lo infinito pasa a colocarse al plano filosófico de lo:

- A. Moral B. Místico C. Metafísico D. Cosmológico

15.- ¿Qué es para Descartes la duda metódica?

- A. Es una actitud de crítica ante la sociedad.
 B. Es un proceso sistemático que busca el conocimiento.
 C. Es una posición nihilista ante el problema del conocimiento.
 D. Es un procedimiento racional para contradecir una opinión popular.

16.- Según Descartes, ¿Cuál de los siguientes conceptos contiene un ejemplo de una idea ficticia?

- A. Dado B. Esfera C. Dragón D. Ballena

17.- ¿Cuál de los siguientes interrogantes ejemplifican el problema de la comunicación entre las sustancias, según Descartes?

- A. ¿Cómo se genera el paso de la materia inorgánica a la orgánica?
- B. ¿Cuál es el elemento que une los procesos psíquicos con los físicos?
- C. ¿El universo es un conjunto de relaciones sólo mecánicas entre los diversos entes?
- D. ¿Cómo es posible que un número infinito de entes sea producido por un número infinito de elementos?

18. Lea lo siguiente:

“El mundo puede considerarse como una mesa de billar en la cual todos los movimientos son matemáticamente determinables y explicables por relaciones de causa y efecto”.

La interpretación anterior corresponde a la corriente de pensamientos conocido como:

- A. Vitalismo B. Existencialismo C. Racionalismo moderno D. Materialismo dialéctico

19.- ¿Qué es la “natura naturans” para Spinoza?

- A. Un ente con existencia contingente.
- B. Un ente cuya existencia depende de otro ser.
- C. Una sustancia generada con existencia temporal.
- D. Una sustancia inmutable cuya existencia depende de sí misma.

20.- ¿Qué entiende Leibniz por “mónadas”?:

- A. Cuerpos infinitamente pequeños y eternos que carecen de comunicación entre sí.
- B. Entes ideales que se unen y separan para estructurar los pensamientos.
- C. Transformaciones cualitativas de que se dan en los entes.
- D. Transformaciones de un tipo de energía a otra.

21.- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es la solución que Malebranche da al problema de la comunicación entre las sustancias?

- A. Dios es el espíritu creador y sustentador de todo cuanto existe.
- B. Dios es la fuente del movimiento entre el alma y el cuerpo.
- C. La ciencia y la experiencia son los elementos de un ser.
- D. La mente y el cuerpo poseen una misma naturaleza.

22.- Siempre que un hombre conoce una cosa tiene en su conciencia la:

- A. Materia de un objeto.
- B. Intuición de un objeto.
- C. Percepción de un objeto.
- D. Representación de un objeto.

23.- Según su libro de texto, ¿cuáles son los elementos de todo conocimiento?

- A. Un sujeto, un objeto y la relación entre ellos.
- B. El sujeto, otro sujeto y la relación entre ellos.
- C. Un pensamiento, otro pensamiento y la relación entre ellos.
- D. El desarrollo social, la actividad sensorial y la relación entre ellos.

24.- Uno de los enfoques que da su libro de texto acerca del conocimiento es de carácter:

- A. Ético B. Histórico C. Psicológico D. Sociológico

25.- ¿Cuál de las siguientes interrogantes hace referencia una cuestión esencial del problema del conocimiento?

- A. ¿Existe relación entre esencia y existencia?
- B. ¿Cuáles son los atributos del ser humano?
- C. ¿El sujeto puede aprender del objeto?
- D. ¿Existe una jerarquía de valores?

26.- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones manifiesta una posición idealista?

- A. La sensación de calor se produce por las cualidades atmosféricas.
- B. El fenómeno de calor es una cualidad que pertenece a los objetos físicos.
- C. Del movimiento de los músculos del cuerpo depende la sensación de calor en el sujeto percipiente.
- D. El origen de la sensación de calor está más que en las condiciones de las cosas, en la naturaleza del sujeto que percibe.

27.- De acuerdo con la teoría del conocimiento de Locke ¿Qué es el sabor de una mandarina?

- A. Una sensación que depende de la constitución material del objeto percibido.
- B. Una cualidad que depende del aparato receptor del sujeto.
- C. Un dato de los sentidos que es engañoso para la ciencia.
- D. Un dato que reside en el objeto percibido.

28.- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones señala un aspecto de la teoría del conocimiento de Locke?

- A. La operación racional condiciona el proceso cognoscitivo.
- B. La mente es un lienzo en el cual quedan impresas las imágenes recibidas.
- C. El sujeto perceptivo es un agente activo en su proceso cognoscitivo.
- D. El objeto de percepción es una realidad independiente del sujeto cognoscente.

29.- ¿Cómo se llama el filósofo que desconfió de toda opinión, popular o científica, y de la misma realidad, encontrando la primera verdad evidente al afirmar "pienso, luego existo"?

- A. Pascal
- B. Spinoza
- C. Leibniz
- D. Descartes

30.- ¿Qué filósofo sostenía que nuestras ideas se combinan en virtud de las leyes de asociación, de semejanza, de contigüedad, espacio-temporal, y de la causalidad?

- A. Hume
- B. Kepler
- C. Fichte
- D. Al Biruni

31.- ¿Con qué nombre denomina Kant la facultad capaz de hacer síntesis *a priori*?

- A. Razón pura.
- B. Crítica del juicio.
- C. Ontología racional.
- D. Metafísica de las costumbres.

32.- Para Kant la crítica trascendental es:

- A. La comprobación de los fenómenos sensibles copiados por la actividad reflexiva.
- B. El examen de las condiciones, de los límites, y de los alcances del conocimiento.
- C. La manera de valorar los objetos artísticos a partir de los datos de la sensibilidad.
- D. El análisis de las costumbres, los valores y las normas generales dentro de la sociedad.

33.- Lea lo siguiente:

“Es cierto que el acto de conocer es un proceso psíquico en el que interviene la actividad sensorial, pero el producto del conocimiento es un asunto lógico en el que interviene la actividad racional”.

El juicio anterior es una interpretación de la actividad de Kant frente al pensamiento de:

- A. Grosseteste B. Collingwood C. Platón D. Hume

34.- Un ejemplo de juicio analítico se da al afirmar que un “cuerpo” es:

- A. Frío B. Blanco C. Extenso D. Brilloso

35.- ¿Con qué tipo de juicios está constituida la matemática según Kant?

- A. Sintéticos a posteriori B. Sintéticos a priori C. Silogísticos D. Analíticos

36.- ¿Cuál de las siguientes tesis acerca del espacio sostiene Kant?

- A. Es el orden de las coexistencias sensibles.
 B. En el límite inmóvil que comprende un cuerpo.
 C. Es una condición previa de las cosas que percibimos.
 D. Es una cualidad posicional de los cuerpos en el mundo.

37.- ¿Cuál de los siguientes afirmaciones ejemplifica lo que es el tiempo, según la filosofía de Kant?

- A. Es el paso de la potencia al acto.
 B. Es el espíritu en cuanto se desarrolla como entidad histórica.
 C. Es la condición necesaria para efectuar operaciones numéricas.
 D. Es el intervalo de movimiento respecto al cual se determina la velocidad.

38.- ¿Cuál de las siguientes opciones contienen la idea de intuición, según la filosofía de Kant?

- A. Escuchar una conversión acerca de Campeche.
 B. Conocer Tampico en un paseo.
 C. Hacer un informe acerca de Xalapa.
 D. Dibujar el mapa de Oaxaca.

39.- Según Kant, la proyección de las intuiciones a priori hacia los objetos para conocerlas es propia de la facultad llamada

- A. Voluntad B. Imaginación C. Sensibilidad D. Entendimiento

40.- Según Kant, lo que las cosas muestran al ser objetivadas por la inteligencia se denomina.

- A. Fenómeno B. Número C. Verdad D. Imagen

41.- Emmanuel Kant concibe a la naturaleza como la

- A. Uniformidad y sistematización que el investigador proyecta sobre los procesos materiales.
 B. Aprehensión de la realidad a través de la actividad transformadora del hombre.
 C. Orientación de todos los procesos y acciones hacia un fin supremo.
 D. Aplicación de la teoría a la realidad para transformarla.

42.- La unidad, la pluralidad y la totalidad, desde la perspectiva de la filosofía kantiana, se integran dentro de la categoría de:

- A. Cantidad B. Cualidad C. Relación D. Modalidad

43.- Las reglas que sobrepasan toda experiencia y que orientan al entendimiento hacia el saber absoluto. Kant los denomina.

- A. Trascendentales B. Arquetipos C. Teoremas D. Ideas

44.- Lea la siguiente expresión incompleta:

Según la filosofía kantiana, la _____ es imposible como ciencia porque sus cuestionamientos son unidades o principios regulativos de la razón que están fuera de experiencia humana.

De los siguientes términos, seleccione el que completa correctamente la afirmación anterior.

- A. Estética B. Metafísica C. Epistemología D. Fenomenología

45. Según Kant, uno de los elementos de la conciencia moral es:

- A. El deber B. La coacción C. La practicidad D. El determinismo

46. ¿Cuál de los siguientes imperativos es categórico, según Kant?

- A. Ama para ser amado.
B. Estudia para obtener un título.
C. Respeta a los demás para cumplir con tu deber.
D. Trabaja para que tu familia viva con comodidad.

47.- Interpretando a Kant ¿En cuál de las siguientes situaciones se manifiesta la voluntad pura?

- A. Pedro actúa para obtener una buena salud.
B. Pedro actúa persiguiendo un ideal de justicia
C. Pedro actúa para ocupar un lugar en la sociedad
D. Pedro actúa obedeciendo los lineamientos de la sociedad.

48.- El saber que se obtiene al reflexionar sobre la filosofía misma para autofundamentarse, Fichte lo designa como teoría de la:

- A. Verdad B. Ciencia C. Naturaleza D. Trascendencia

49.- ¿Qué es el idealismo trascendental para Fichte?

- A. La investigación científica con carácter teórico.
B. El saber que reflexiona sobre sí mismo para trascender su materialismo.
C. La reflexión que se aleja de la naturaleza material para superarla y perfeccionarla.
D. El saber que se eleva sobre el sujeto y el objeto para explicar las condiciones del conocimiento.

50.- ¿Cómo llama Fichte a la actividad, al saber puro o voluntad autónoma, plenamente libre.

- A. Yo psicológico B. Yo absoluto C. Yo reflejo D. Yo social

51.- ¿Cómo llama Fichte a la actitud filosófica en la cual la conciencia se vuelve reflexiva sobre sí misma?

- A. Intuición intelectual.
- B. Apreciación estética.
- C. Sensibilidad pura.
- D. Razón crítica.

52.- ¿Cómo llama Schelling a la aprehensión o saber inmediato de lo absoluto, a la pura visión espiritual de aquello que une lo diverso?

- A. Mundo material.
- B. Sentimiento moral.
- C. Intuición intelectual.
- D. Inteligencia inconsciente.

53.- Según Schelling, el carácter estético de la filosofía consiste en que es:

- A. La idealización de los sentimientos.
- B. La expresión de lo universal en conceptos.
- C. La expresión de lo universal en obras materiales.
- D. La fundamentación práctica de los conocimientos.

54.- ¿Qué es la verdad para Hegel?

- A. El sistema de conceptos que describen el Absoluto.
- B. La totalidad de conocimientos comprobados sistemáticamente por la ciencia.
- C. La cualidad que poseen los conocimientos al ser producidos por una reflexión lógica.
- D. El avance constante de un conocimiento a otro que lo supera para tender a la verdad absoluta.

55.- ¿Por qué la Filosofía es unificante de todas las filosofías?

- A. Porque la Filosofía es el resultado histórico del pensamiento y las filosofías constituyen la actividad intelectual.
- B. Porque la Filosofía es el desarrollo regresivo de la verdad y las filosofías, los momentos de dicho desarrollo.
- C. Porque la Filosofía contiene el saber absoluto y las filosofías constituyen un saber moral.
- D. Porque la Filosofía es un saber práctico valorativo y las filosofías son, el saber del sentido común.

56.- Según Hegel, ¿Cuál de las siguientes opciones se refiere a la dialéctica de la autoconciencia?

- A. El autoconocimiento llega a ser libre cuando se domina a sí mismo.
- B. La autoconciencia logra su finalidad cuando transforma la naturaleza.
- C. La autoconciencia logra su plenitud al dominar a otro autoconciencia.
- D. La autoconciencia llega a su realización al tener contacto conflictivo con otra autoconciencia.

Conclusiones

Lo enunciado en este trabajo afirma que en la esfera reflexiva, de una actual filosofía de la educación, no podemos eximirnos de una concepción crítica del devenir histórico del hombre y de la sociedad. A partir de nuestra experiencia pedagógica con educandos adultos, en condición límite, observamos que la enseñanza de la filosofía debe colocarse más allá de la densidad de una pura filosofía académica. La teoría no coincide ya con la visión imparcial y desinteresada que argumenta tener sus fines en sí misma. Por ello:

“La afirmación de la búsqueda desinteresada de la verdad –hermanada con la patraña de las personalidades suprasociales– es una ilusión filosófica que se ha convertido en ideológicamente eficaz [...] Si bien es cierto que no existe una búsqueda desinteresada de la verdad, sí existe, sin embargo, algo así como un pensamiento por el pensamiento mismo, un pensamiento fetichizado, un pensamiento que ha perdido su sentido, que es el de ser medio de mejoramiento de las relaciones humanas”.¹

Las ideas filosóficas no constituyen solamente un saber abstracto o puro, meramente intelectual y ambiguo, sino práctico, con fines concretos y determinados que repercuten en la existencia material de los seres humanos. La *theoría* se convierte en el fundamento de la acción, con lo que se genera una forma particular de *praxis*: o se *encubre* o se *denuncia* la sociedad vigente en su actual configuración.

¹ Horkheimer, M. *Ocaso*, p. 75 Y añade: “Para analizar la afirmación de que hay una aspiración desinteresada, pura, por la verdad, que poseemos un impulso hacia el conocimiento completamente independiente de los demás impulsos, es conveniente hacer el siguiente experimento mental: bórrese el amor por los hombres, así como el propio deseo de notoriedad hasta en sus formas más sutiles, destrúyase en el pensamiento incluso la posibilidad de todo tipo de deseo, y con ello la posibilidad de cualquier dolor o alegría; imagínese el completo desinterés por el destino de la sociedad y de todos sus miembros, de tal modo que no quede amor u odio alguno, miedo o vanidad, ni siquiera la más mínima chispa de compasión o solidaridad; asúmase, por tanto, el papel de muerto que se manifiesta como espectro (con la sola diferencia de que no sólo se es impotente como fantasma, sino también absolutamente carente de relación con el pasado y con el futuro, por lo que tampoco se tiene motivo para hacer apariciones); entonces se encontrará que, bajo las condiciones del experimento mental, se instalará una inquietante indiferencia en relación con todo tipo de saber”. *Ibid.*, 74 y 75.

De tal forma que, si la filosofía crítica anhela ser arma de transformación es porque, a partir del aquí y del ahora, hace uso de un particular lenguaje como medio de resistencia. Por ello, desde nuestra experiencia, la educación, como praxis filosófica, busca identificarse con las condiciones específicas de los sujetos a quienes se dirige en un lugar y en un momento determinado de la historia. De aquí que, afirmar que la esfera educativa, como institución superestructural, sea ideológicamente neutra, equivalga a beneficiarse de sus recursos a favor del *statu quo* o del sistema vigente. En contraparte, el pensamiento crítico es el esfuerzo por subvertir la realidad irracional hasta que concuerde con las exigencias establecidas por la razón. Es el anhelo, justamente, de orientar el comportamiento del hombre en el mundo para su transformación, para alcanzar lo que todavía no es, pero debiera ser. La razón transformadora coincide con una determinada visión del mundo que, históricamente, resulta capaz de alterar radicalmente el orden real de una formación social dada para dar origen a otra.

Se trata de no limitarse a lo que, tradicionalmente –de acuerdo con Marx–, ha hecho la filosofía: “interpretar el mundo”, entendiendo tal actividad como el olvido, abandono u omisión de sus efectos prácticos. Sin embargo, no se mal entienda que se pretende hacer de la filosofía lo otro de la teoría, de abandonarla en nombre de la práctica de un activismo inmedatista. No, se trata de algo más. Como se intentó mostrar, la filosofía, como teoría crítica de la sociedad, pretende orientar al hombre en su relación con el mundo, mostrarle, por vía de la razón, que su inconformidad, insatisfacción o contradicción respecto a la realidad puede ser modificada. Vale, entonces, preguntarnos: “Y ¿cuál es la aportación del filósofo en cuanto tal? En verdad no la de todo filósofo [siguiendo a Sánchez Vázquez], ya que hay los que se sienten cómodos en este mundo mientras cultivan serenamente su propio jardín, o los que llegan a la conclusión de la irrelevancia o la imposibilidad de esa tarea. Pero, si el filósofo se hace eco de una

aspiración –que crece fuera de su propio jardín–, de los hombres sencillos y corrientes, de que el mundo no está bien hecho, de que no se vive en el mejor de los mundos posibles, y de que el presente, real, ha de ser transformado, su deber es contribuir a ello. ¿Cómo? Por su puesto, el filósofo es hombre de “carne y hueso”, y nada puede impedirle participar –como cualquier ciudadano– en la actividad práctica para transformarlo. Ahora bien, como filósofo, su contribución está en hacer uso del arma teórica de que dispone: la filosofía –sin dejar de ser teoría– en el proceso práctico de transformación². Lo cual significa no limitarse a una interpretación que se desentiende de sus efectos prácticos, acogiénose a la idea de una supuesta neutralidad ideológica”.³

En este sentido, nuestra pretensión ha sido enunciar que la filosofía puede, más allá del ámbito interpretativo, hacer uso de una teoría que contribuya conscientemente a desencadenar efectos prácticos. Siendo la esfera educativa, por la riqueza de sus características, una de las tribunas más adecuadas para esa tarea. La filosofía encuentra, en el espacio académico, un referente natural para la reflexión, creación, integración y difusión de ideas. El profesional de la filosofía debe, con la mayor atención y cuidado posible, hacer uso de ese particular laboratorio, consciente, sin embargo, de que la actividad filosófica no se restringe sólo al trabajo en las aulas.

Así, con todo y que podemos afirmar que la enseñanza de la filosofía está en crisis, no podemos negar el potencial humanizador y, por ello, transformador que entraña dicha práctica, siendo, éste, para nosotros, el punto nodal que cimienta toda nuestra formación y por ello, impulso hacia la realización de este trabajo. Concurriendo, quizá, la praxis cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje como una de las últimas plataformas de

² Desde luego, es necesario distinguir, en todo momento, la factibilidad de las “realidades utópicas” de las meras “ilusiones utópicas”.

³ Adolfo Sánchez Vázquez. “La filosofía sin más ni menos” en *Teoría. Revista de filosofía*. No. 1, p. 18.

resistencia ante la contradicción imperante de un mundo con implacable disposición excluyente. La cultura de masas, sabemos hoy, es producto del desarrollo económico industrial que estandariza al hombre, homogeniza sus ideas y fomenta el consumismo, desplazando la creatividad y el pensamiento por patrones ya establecidos, de manera que se despersonaliza a los seres humanos, se les descontextualiza y maneja, es decir, se les convierte en una masa donde prevalece la producción en serie. El producto cultural está estrechamente determinado por su carácter industrial, es un artículo más de consumo con un sistema específico de proyecciones e identificaciones. El hombre se vuelve pasivo, no crea, sólo usa y repite cíclicamente algo que ya está dado por otros, lo positivo, una cierta epistemología, los patrones estéticos, la moda, los artículos chatarra, lo predefinido por los grandes corporativos, etc. Lo que muestra indiscutiblemente la miseria de la posmodernidad. Por ello, la filosofía crítica, cuya pretensión es escapar del dogma homogenizador, se sitúa, necesariamente, como un saber en crisis, como un acto de braceo a contracorriente que cuestiona y denuncia el letargo de la aparente normalidad, así como lo que escapa, negativamente, a las exigencias de la razón.⁴

Si la filosofía es entendida como una construcción conceptual *a priori* extraña a la experiencia, y en búsqueda libre y desinteresada de la verdad absoluta, entonces, carece de instrumentos adecuados para la investigación social. Desde nuestra perspectiva, toda exégesis filosófica es siempre un medio, cuya finalidad explícita es cooperar con el análisis teórico y crítico de la sociedad vigente hacia su emancipación. Si la sociedad es el objeto de la investigación, la filosofía, como producto de la cultura y del espíritu

⁴ Como sabemos, las reflexiones sobre estos temas nacen en el ámbito sociológico y filosófico de la primera mitad del siglo XX, principalmente desde la *Teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt, con pensadores como Horkheimer, Adorno, Marcuse y Benjamín. Véase por ejemplo de Horkheimer y Adorno, el *Excursus II* “La industria cultural” en *Dialéctica del iluminismo*, o de Benjamin. *Discursos interrumpidos I*. La escuela de Frankfurt pretende una crítica a la *razón* que surge de la modernidad antes que intentar su realización. Y esta crítica, por supuesto, también se dirigirá hacia la esfera de lo cultural.

humano, requiere, hoy más que en cualquier otra época, complementarse con los logros alcanzados por otras ciencias, en especial aquellas que tienen por objeto de estudio la sociedad.⁵

El profesional de la filosofía debe un esfuerzo, hoy insoslayable, por mostrar que la teoría es algo serio, que la filosofía no dimite, aun cuando sea señalada por el universo de las ciencias particulares como una disciplina secundaria. Por el contrario, tras la contradicción imperante, la filosofía se cristaliza como un recurso necesario y vital, en el que la teoría marcha perfilándose, dinámicamente, en una interacción dialéctica entre el plano de lo empírico y de lo abstracto que emana del proceso de la sociedad. Según la concepción ilustrada de la razón, habría que señalar que el pensamiento es el elemento más importante dentro del proceso vivo de la sociedad, de tal modo que, según la función que el tipo de racionalidad ejerza en el proceso de lo social, se presentará como conveniente o inconveniente. Si la sociedad es el objeto de la teoría, es necesario entender que las fuerzas que actúan en la sociedad, lo mismo que en la historia, no se conducen de modo arbitrario, sino que están estructuradas, es decir, que el acontecer social está sometido a leyes, lo que genera, un cierto tipo de razón, de pensamiento, de teoría. Así, por ejemplo: “La crítica que Horkheimer hace a la razón en la *Crítica de la razón instrumental* y en la *Dialéctica de la Ilustración*, va dirigida a la función que la razón ejerce en la sociedad en el estadio que ésta se encuentra a partir de 1940. La enfermedad de la razón formal [del pensamiento formal] es la enfermedad de la sociedad administrada; la enfermedad es de la sociedad, por tanto de la razón que ésta produce: la

⁵ Entiendo por complementar: la especialización con mayor profundidad en diversos ámbitos teóricos, sin la irracionalidad de llegar a la exclusión y negación de la pluralidad de visiones de la filosofía. Complementar es especializar y, con ello, desarrollar más profundamente el nivel de análisis.

razón formal⁶, que es en realidad la crisis de la razón, que se descubre, material y negativamente, como la irracionalidad cínica de los intereses virtualmente racionales de la sociedad vigente. La teoría crítica se configura, entonces, como un acto de subversión que pone en tela de juicio el estado de cosas existente. Lo que el pensamiento formal consiente, acepta y justifica, pasivamente, sin más, como natural y positivo en el proceso de la sociedad, es señalado y cuestionado, negativamente, por el pensamiento crítico. No se trata, pues, de caer en el irracionalismo –tan usual en esta época–, ni de limitar la razón, sino de desarrollarla dialécticamente, desde la teoría y la práctica que el mundo nos exige.⁷

La razón crítica aspira a poseer carácter de artesano, de escultor, de edificador, que configure y teja, mediado por sus herramientas, las condiciones de factibilidad hacia una existencia mayormente humana. Siendo la realidad, el ámbito que el sujeto viviente enfrenta, y a partir del cual intenta efectuar las transformaciones posibles –factibles– para reproducir y desarrollar su propia existencia. Sin embargo, quien “proyecta efectuar o transformar una norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc., no puede dejar de considerar las condiciones de posibilidad de su realización objetiva, materiales y formales, empíricas, técnicas, económicas, políticas, etc., de manera que algo sea posible teniendo en cuenta las leyes de la naturaleza en general, y humanas en particular. Se trata de elegir las adecuadas o eficaces mediaciones para determinados fines”.⁸

A lo largo de este trabajo hemos intentado señalar que la esfera de la educación se ubica en el ámbito de lo posible. La teoría, como mediación hacia la construcción de una

⁶ Horkheimer, M. *Op. cit.*, p. 15 y 16, prólogo de José M. Ortega. Véase, además, Horkheimer, M. *Crítica de la razón instrumental*, p. 19 y ss.

⁷ Siguiendo a Marcuse: “el universo totalitario de la razón tecnológica es la última transmutación de la idea de razón”. Marcuse, H. *El hombre unidimensional*, p. 141.

⁸ Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, p. 266.

pedagogía crítica hace factible la labor práctica cotidiana de transformación de la realidad. La modificabilidad es accesible a todo individuo, más allá de la etiología que determina su estado presente⁹. Por ello, si el ser humano se concibe no sólo como el sujeto que interpreta el mundo, sino como un ser que actúa y transforma, se abre una posibilidad radicalmente nueva para la filosofía.

Comúnmente la esfera pedagógica tradicional ha ubicado al educador como mediador individual ante los educandos, considerados, así mismo, por lo general, como individuos. Todo dentro de un orden social, cultural, político y económico que es tratado simplemente como dado, y cuya transformación nada tiene que ver con la tarea del educador. Nuestra posición –de acuerdo, principalmente, al proyecto filosófico de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y de la pedagogía crítica de Paulo Freire– ha sido substancialmente distinta, al afirmar que el proceso de educación crítica se realiza exclusivamente cuando el educando –primordialmente aquél en situación límite, oprimido, excluido– efectúa su aprendizaje en el proceso de liberación práctica como transformación de su realidad. Así, los propósitos pedagógicos se modifican, pues, más allá de asegurar el desarrollo de la inteligencia teórica cognitiva en el educando, se intenta promover una conciencia ético-crítica y transformar su realidad contextual. Se trata de definir, precisamente, las condiciones de posibilidad del surgimiento del nivel del ejercicio de la razón crítica como condición de un proceso educativo integral emancipador. “Por ello, el educando no es sólo el niño, sino igualmente el adulto, y particularmente el oprimido, culturalmente analfabeto, ya que la *acción pedagógica* se efectúa dentro del horizonte dialógico intersubjetivo comunitario a través de la transformación real de las

⁹ Véase lo señalado en el capítulo tres del presente trabajo, pp. 75 y ss. Además, Feuerstein, R. “La modificabilidad cognitiva y el PEI [Programa de Enriquecimiento Instrumental]”, en J. Martínez Beltrán *et al.*, *Metodología de la mediación en el PEI*, pp. 12 y ss.

estructuras que han oprimido al educando”¹⁰. Justamente, el trabajo del educador crítico, del profesional de la filosofía, no puede restringirse al ámbito de la evolución o desbloqueo de la inteligencia teórica del educando sin tener en cuenta sus efectos prácticos, omitiendo el contexto social y las causas científicas de la realidad objetiva que lo envuelve y determina en su condición. Podemos afirmar –siguiendo a Freire– que el ciclo epistemológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues siempre se prolonga hasta alcanzar uno nuevo, así pues, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad; su autenticidad se cristaliza cuando esta práctica de revelación de lo real constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de su transformación.¹¹

Nos hemos ubicado desde un punto de partida material, económico y político que tiene como referente medular la realidad concreta en la que se encuentra el sujeto educando¹². Nuestra experiencia filosófica, más que llanamente pedagógica, parte de la convivencia dialógica con una auténtica comunidad real popular existente. Educandos en condición límite que nos revelan, contundentemente, la demanda social por no permanecer pasivos e indolentes ante el hecho de la marginación. Solamente a través de la participación teórico-práctica, el individuo, intelectual orgánico –v. gr. el profesional de la filosofía– puede experimentar la sociedad como suya. La participación comunitaria permite vivir el trabajo y, con ello, la demanda y la satisfacción de las necesidades del otro como vida propia. A partir de la experiencia directa en lo social, en nuestro caso, la participación en círculos de estudio, se plantea la dimensión estratégica y factible de un proceso de liberación.

¹⁰ Dussel, E. *Op. cit.*, p. 431.

¹¹ Véase Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*, pp. 98 y ss.

¹² En el Prólogo de 1884 a *El origen de la familia*, Engels escribe: “Según la teoría materialista, el factor decisivo de la historia es, en fin de cuentas, la producción y la reproducción de la vida inmediata”.

La educación crítica apunta, entonces, a la liberación, a la transformación de la realidad, es el esfuerzo constante y progresivo por mejorarla, por hacerla más humana, y asegurar que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su propia historia. La liberación como finalidad de la educación se ubica, necesariamente, en el horizonte de una visión utópica de la sociedad. Utopía, sin embargo, con condición de factibilidad, pues el mundo que nos rodea es un uni-verso todavía en formación, lo que requiere la denuncia de las realidades opresivas e injustas y, consiguientemente, un sentido crítico transformador en el anuncio de otra realidad¹³. Declaración necesaria para una nueva situación que está en camino. Realidad nueva que se constituye como el proyecto utópico del educador de hoy.

Hacia el mismo rumbo –en relación con las asignaturas que hemos impartido– afirmamos, también, que nuestros planes de estudio, particularmente, en el ámbito de las asignaturas Textos Filosóficos I y Textos Filosóficos II, del subsistema de Preparatoria Abierta, requieren redefinirse, complementarse en función de nuestra particular circunstancia. La enseñanza de la filosofía como proceso de formación colectiva y continua juega un papel importante en la construcción de un proyecto histórico. La necesidad del análisis, del cuestionamiento y la crítica son hoy, más que en cualquier otra época, categóricamente vitales. Siguiendo a Sánchez-Vázquez: “Esta necesidad vital se vuelve hoy imperiosa en un mundo en el que la violencia desafía a la razón; en el que la vida cotidiana conoce nuevas formas de enajenación y colonización de las conciencias; en que predominan los valores hedonistas, consumistas; en que el progreso científico y tecnológico se vuelve contra el hombre y en el que, no obstante el desarrollo económico,

¹³ En torno a la realidad de la utopía Mariátegui señala: “Un ideal caprichoso, una utopía imposible no conmueve nunca a las muchedumbres. Las muchedumbres se emocionan y se apasionan ante aquella teoría que constituye una meta próxima, una meta probable [...]; ante aquella doctrina que no es sino la revelación de una nueva realidad en marcha, de una nueva realidad en camino”. Mariátegui, J. C. *El proletariado y su organización*, p. 30.

técnico y social de un grupo de países, la mayoría de los individuos y de los pueblos sólo conocen la explotación, la miseria y la marginación”.¹⁴

Así las cosas, la filosofía como uno de los grandes instrumentos de la racionalidad humana, no puede justificar *post festum* el devenir histórico, para confortarnos con la falsa idea de que vivimos en el mejor de los mundos posibles, donde ya no cabe preguntar. El pensamiento crítico se hace necesario para contribuir en el presente y el futuro de la humanidad, hacia la esperanza que anuncia, a través de la teoría y la práctica, la conformación renovada de una realidad factible fundada en las fuerzas de la razón. En palabras de Horkheimer:

“La teoría crítica [...] no posee otra instancia específica que el interés [...] por la supresión de la injusticia social. Esta formulación negativa constituye, llevada a la expresión abstracta, el contenido materialista del concepto idealista de razón. En un periodo histórico como el actual la verdadera teoría no es tanto afirmativa cuanto crítica”.¹⁵

En conclusión, reiteramos que para la elaboración de este trabajo nos hemos servido de nuestro referente inmediato, la experiencia alcanzada en la esfera de la educación, inmersos en el contexto de nuestra propia circunstancia, en la realidad concreta de nuestro país, de nuestro subcontinente, por ello, deseamos afirmar que nuestra labor y actividad cotidiana, apuntan, hacia una praxis de liberación, cuyo contenido material, y último, es la vida del sujeto humano en comunidad:

“La vida de la que hablamos es la vida humana. Por humana entendemos la vida del ser humano en su nivel físico-biológico, histórico-cultural, ético estético, y aún místico-espiritual, siempre en un ámbito comunitario [...] La vida humana [...] no es un concepto, una idea, un horizonte ontológico abstracto o concreto. No es

¹⁴ Adolfo Sánchez Vázquez. *Op. cit.*, pp. 23 y 24.

¹⁵ Horkheimer, M. *Teoría crítica*, p. 270.

tampoco un “modo de ser”. La vida humana es un “modo de realidad”; es la vida concreta de cada ser humano desde donde se encara la realidad constituyéndola desde un horizonte ontológico [...] donde lo real se actualiza como verdad práctica [...] La vida humana nunca es “lo otro” que la razón, sino que es la condición absoluta material intrínseca de la racionalidad [...] Defendemos entonces que la vida humana es fuente de toda racionalidad, y que la racionalidad material tiene como criterio y última “referencia” de verdad y como condición absoluta de su posibilidad a la vida humana”.¹⁶

Sostenemos, por tanto, que el camino del filósofo ha de expresarse en su contribución crítica, cotidiana y explícita a dar sentido a nuestro mundo, como portador de los materiales de un proyecto factible de transformación social, desde el pensar y el hacer, hacia la tarea infinita de construcción de un nuevo orden humano, cuyo centro, como cuestión esencial radica en la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto en comunidad. La sociedad anhelada está, pues, en el futuro, y hacia ella conducen los proyectos de liberación.

¹⁶ Dussel, E. *Op. cit.*, pp. 618 y 619.

BIBLIOGRAFÍA

Nota: El asterisco (*) que precede a algunas de las obras, indica que aunque no aparecen citadas en el texto, fueron consultadas y sirvieron de apoyo a esta investigación.

Abbagnano, N. *Diccionario de filosofía*. Traducción de Alfredo N. Galletti, FCE, México, 1989.

Adorno, Th. W. *Actualidad de la filosofía*. Traducción de José Luis Arantegui Tamayo, Planeta-De Agostini, Barcelona, 1994.

Aristóteles. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas por Tomás Calvo Martínez, Gredos, Madrid, 2000.

Aristóteles. *Política*. Introducción general por Miguel Candel Sanmartín. Traducción y notas por Miguel García Valdés. Gredos, Madrid, 2000.

Bloch, E. *El principio esperanza*, Versión del alemán por Felipe González Vicen, Aguilar, Madrid, 1977, [Tomo I]

Bloch, E. "Aportaciones a la historia de los orígenes del Tercer Reich" en Neussus, A. *Utopía* (Antología), Barral, Barcelona, 1970.

Bondy, A. S. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Siglo XXI, México, 1968.

*Castro-Gómez, S. *Crítica de la razón latinoamericana*, Puvill Libros, Barcelona, 1996.

Centro de didáctica UNAM. *Manual de didáctica general*. ANUIES, México, 1972.

*Cerutti, H. *Filosofías para la liberación ¿Liberación del filosofar?*, UAEM, Toluca, 1997.

Cerutti, H. "Utopía y América Latina" en *La utopía en América*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 1991.

Cirigliano, G. *La educación abierta*, El ateneo, Buenos Aires, 1983.

*Colegio de Bachilleres. *Filosofía I*. Compendio fascicular, Colegio de Bachilleres, México, 2000.

*Colegio de Bachilleres. *Filosofía II*. Compendio fascicular, Colegio de Bachilleres, México, 2000.

- *Cusa, N. de. *Acerca de la docta ignorancia*. Traducción y notas de Jorge M. Marcheta y Claudia D' Amico, Biblos, Buenos Aires, 2003.
- *Dussel, E. *Método para una filosofía de la liberación*, Sígueme, Salamanca, 1974.
- Dussel, E. *Filosofía de la liberación*, Edicol, México, 1977.
- Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, UAM-I, UNAM, México, 1998.
- Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía abreviado*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1983.
- Feuerstein, R. "La modificabilidad cognitiva y el PEI", en J. Martínez Beltrán *et al.*, *Metodología de la mediación en el PEI*, Bruño, Madrid, 1990.
- Flores Magón, R. *Sembrando ideas: Historias relacionadas con las condiciones sociales de México*, Grupo Cultural Ricardo Flores Magón, México, 1999.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado, Siglo XXI, México, 1983.
- Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni, Siglo XXI, México, 1976.
- Freire, P. *Cartas a Guinea-Bissau*. Traducción de Antonio Alatorre, Siglo XXI, México, 1977.
- Freire, P. *Concientización*. Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
- Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. Traducción de Stella Mastrangelo, Siglo XXI, México, 1993.
- Gadotti, M. "Cruzando fronteras: Metodología y experiencias freireanas". Junio de 2006. Internet, <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/frontera-e.htm>
- García González, E. *El maestro y los métodos de enseñanza*. Trillas, México, 1982.
- Giroux, H. "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism", en McLaren, Peter y Peter Leonard, editores, *Paulo Freire: a Critical Encounter*, Routledge, 1993.
- Gramsci, A. "La formación de los intelectuales" en Antonio Gramsci. *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México, 1967.
- Gramsci, A. "Cuestiones preliminares de filosofía" en Antonio Gramsci. *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México, 1967.
- Gramsci, A. "Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico" en Antonio Gramsci. *Introducción a la filosofía de la praxis. Escrito dos*. Traducción publicada por la editorial Lautaro de Buenos Aires, Argentina. La red de Jonás, México, 1981.

- Hinkelammert, F. *Crítica de la razón utópica*, DEI, San José, 1990.
- *Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. *Dialéctica del iluminismo*. Versión castellana de H. A. Murena, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1969.
- Horkheimer, M. *Ocaso*. Traducción y prólogo de José María Ortega, Anthropos, Barcelona, 1986.
- Horkheimer, M. *Teoría crítica*. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis, Amorrortu, Buenos Aires, 1990.
- Horkheimer, M. "Materialismo y moral" en Max Horkheimer. *Materialismo, metafísica y moral*. Traducción de Agapito Maestre y José Romagosa, Tecnos, Madrid, 1999.
- Horkheimer, M. "Anotación sobre la dialéctica" en *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión*. Edición de Juan José Sánchez, Trotta, Madrid, 2000.
- Horkheimer, M. "El anhelo de lo totalmente otro". Entrevista con Helmut Gumnior en *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión*. Edición de Juan José Sánchez, Trotta, Madrid, 2000.
- Horkheimer, M. *Crítica de la razón instrumental*. Sur, Buenos Aires, 1973.
- Isaías Reyes, J. *Educación de adultos*, Oasis, México, 1983.
- Kant, I. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?" en Immanuel Kant. *En defensa de la ilustración*. Traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra, con introducción de José Luis Villacañas. Alba Editorial, Barcelona, 1999.
- Kirk, G. S. y J. E. Raven. *Los filósofos presocráticos*. Versión española de Jesús García Fernández, Gredos, Madrid, 1981.
- Lenin, V. I. *Obras escogidas en tres tomos*. Traducción Instituto de Marxismo-Leninismo del PCUS, Progreso, Moscú, 1961.
- León, A. *Psicopedagogía de los adultos*. Traducción Romero Medina, Siglo XXI, México, 1982.
- Machado, A. *Juan de Mairena*, Losada, Buenos Aires, 1968 [Vols. I y II]
- Marcuse, H. *El hombre unidimensional*. Traducción de Juan García Ponce, Joaquín Mortiz, México, 1968.
- Mariátegui, J. C. *El proletariado y su organización*. Grijalbo, México, 1970.
- Marx, C. *Manuscritos de 1844. Economía, política y filosofía*, Ediciones Estudio, Buenos Aires, 1972.
- Marx, C. *Manuscritos del 44*. Alianza, Madrid, 1968.
- Marx, K. y Engels, F. *Ausgewählte Schriften*. Dietz, Berlin, 1968 [Band II].

- Marx, K. y Engels, F. *Obras escogidas*. Traducción al español editorial Progreso, Progreso, Moscú, 1977 [Tomo II].
- Moliner, María. *Diccionario del uso del español*. Gredos, Madrid, 1983.
- Montejano Uranga, J. *Textos filosóficos I*. SEP, México, 1983.
- Montejano Uranga, J. *Textos filosóficos II*. SEP, México, S/F.
- Noguerol, A. *Técnicas de aprendizaje y estudio*. Graó, Barcelona, 1994.
- Nussbaum, L. y A. Tusón. "El aula como espacio cultural y discursivo" en Lomas, C. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Barcelona, 2002.
- Piaget, J. *Biología y conocimiento*. Traducción de F. González Aramburu. Siglo XXI, México, 1997.
- Panikkar, R. *La experiencia filosófica de la India*. Trotta, Madrid, 1997.
- Platón. *Diálogos I (Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras)*. Traducción y notas de J. Calonge Ruíz, E. Lledó Iñigo, C. García Gual. Gredos, Madrid, 2000.
- Roig, A. "Bases metodológicas para el tratamiento de las ideologías", en *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (Antología), Bonum, Buenos Aires, 1973.
- Torres Novoa, C. *La praxis educativa de Paulo Freire*, Gernika, México, 1979.
- *Torres Novoa, C. *Entrevistas con Paulo Freire*, Gernika, México, 1978.
- Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción de Silvia Furio, Editorial Crítica, Barcelona, 1979.
- Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1985.
- Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Versión e introducción de Jacobo Muñoz e Isidro Reguera, Alianza Editorial, Madrid, 1999.
- Zea, L. *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI, México, 1982.
- Zea, L. "En torno a la filosofía americana" en *Cuadernos americanos*, no. 2, UNAM, México, 1942.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

Acreditación en el Subsistema de Preparatoria Abierta, folleto informativo, SEP.

Certificación en el Subsistema de Preparatoria Abierta, folleto informativo, SEP.

Educación. Vol. V, no 30. Blanca Jiménez Lozano. "La formación del educador de adultos" Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, Octubre-Noviembre-Diciembre de 1979.

Educación. Vol. V, no 30. Romeo González Saavedra. "Formación de un nuevo tipo de maestro" Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, Octubre-Noviembre-Diciembre de 1979.

**Educación 2001*. No. 125. David Ibarra. "Pobreza y políticas públicas". *Educación 2001*, México, octubre de 2005.

El despertador mexicano. "Editorial" órgano informativo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Chiapas, 1 de diciembre de 1993.

El Servicio de Asesoría en la Preparatoria Abierta, folleto informativo, SEP.

Inscripción al Subsistema de Preparatoria Abierta, folleto informativo, SEP.

Human Development Report. UNDP, New York, 2004.

Humboldt. No. 66. Adalbert Reif. "No ha llegado el fin de la filosofía. Una entrevista con Ernst Bloch", Bruckmann, München, 1978.

Normas de Registro y Control para el Subsistema de Preparatoria Abierta, folleto informativo, SEP.

La Jornada. "Editorial". México, 23 de junio de 2005.

¿Qué es la preparatoria abierta?, folleto informativo, SEP.

Teoría. Revista de filosofía. No. 1. Adolfo Sánchez Vázquez. "La filosofía sin más ni menos", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, julio de 1993.