

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS**

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LA FORMACIÓN DE SUS ENSEÑANTES**

**PRESENTA**

**M.M.C. JOSÉ LUIS MÉNDEZ HERNÁNDEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN  
EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**DICIEMBRE, 2015**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



TESIS

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LA FORMACIÓN DE SUS ENSEÑANTES**

PRESENTA

M.M.C. JOSÉ LUIS MÉNDEZ HERNÁNDEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE **DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN  
EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

DIRECTOR DE TESIS  
DR. ROLANDO PICOS BOVIO  
CO-DIRECTORA DE TESIS  
DRA. VERÓNICA MURILLO GALLEGOS

DICIEMBRE, 2015

## ÍNDICE

	Página
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. La enseñanza de la filosofía: fundamentos teórico-metodológicos de la investigación-----</b>	<b>13</b>
Introducción-----	13
1.1 Antecedentes y delimitación del problema de investigación-----	15
1.1.1 Justificación de la investigación-----	22
1.1.2 Objeto de estudio-----	27
1.1.3 Hipótesis-----	29
1.1.4 Fundamentos teóricos-----	31
1.2 Fundación metodológica-----	33
1.2.1 La investigación socio-empírica-cuantitativa-----	34
1.2.2 Modalidades de la investigación cualitativa-----	36
1.2.2.1. Las dimensiones fenomenológico, hermenéutico y crítico de la Investigación cualitativa y de este estudio-----	42
1.2.3 La metodología filosófica-----	51
1.2.3.1 Los métodos de investigación filosófica a través de la historia-----	52
1.2.3.2 La especificidad de la investigación filosófica-----	59
<b>Capítulo 2. Naturaleza y quehacer del pensamiento filosófico: su proyección social y educativa -----</b>	<b>66</b>
Introducción-----	66
2.1 La naturaleza de la filosofía: un problema filosófico-----	66
2.1.1 Filosofía y realidad-----	67
2.1.2 Filosofía e ideología-----	69
2.1.3 Naturaleza del quehacer filosófico-----	77
2.1.4 Funciones del quehacer filosófico-----	83
2.2.- El qué, el porqué y el para qué de la filosofía-----	86
2.2.1 Filosofía y cambio social-----	92
2.2.1.1 Filosofía y cultura-----	99
2.2.1.2 Filosofía y educación-----	100
2.2.1.3 Filosofía y futuro-----	103

### **Capítulo 3. ¿Qué significa enseñar filosofía?-----106**

#### Introducción

3.1. Qué significa enseñar filosofía-----	107
3.2 La muerte de Sócrates y el inicio de la enseñanza de la filosofía-----	118
3.3. La enseñanza de la filosofía y su didáctica-----	129
3.3.1.- El perfil del docente de filosofía-----	130
3.4. La situación didáctica-----	134
3.5 La Formación docente-----	142
3.5.1 La formación docente en las humanidades y la filosofía-----	143
3.5.1.1 La experiencia histórica de la formación docente: historia y contexto---	144
3.6.1.2 El “deber ser”, o sobre las posibilidades de una nueva formación en filosofía----	149
-----	149

### **Capítulo 4. La formación docente universitaria para la enseñanza de la filosofía y las humanidades-----151**

#### Introducción

4.1 La formación-----	152
4.1.1 ¿Qué es la formación docente?-----	154
4.2 Teorías sobre la formación docente-----	156
4.3 Modelos de formación: Bildung y Paideia educativas-----	163
4.4 ¿Formación o información?-----	166
4. 4.1 La formación de docentes universitarios-----	169
4.4.1.1 Aspectos éticos y morales de la formación-----	175
4.4.1.2 Ethos y formación docente-----	178
4.5 La formación de los docentes en la enseñanza de la filosofía y las humanidades en la Universidad Autónoma de Nuevo León-----	182
4.5.1 La formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras; Procesos y complejidades en la formación de profesores de filosofía-----	184

### **Capítulo 5. El contexto de la formación: globalización, modernidad y posmodernidad educativa-----188**

#### Introducción

5.1 Contexto socio-histórico de la enseñanza de la filosofía-----	189
5.1.1 Notas sobre "la sociedad del conocimiento" desde una perspectiva filosófica-----	194
-----	194
5.2 Globalización e identidad-----	203
5.2.1 Identidad y filosofía-----	210

5.3 El debate modernidad-posmodernidad: definiciones y escenarios-----	216
5.3.1 La educación en el entramado moderno y posmoderno-----	220
5.4 Filosofar en un mundo en transición: espacios de lo moderno y lo posmoderno en la formación y enseñanza de la filosofía-----	223
5.5 Balance: proyecciones de la filosofía en la formación y enseñanza universitaria-----	225

**Capítulo 6. Construcción de una alternativa pedagógica: hacia la fundamentación de un modelo de formación fenomenológico- hermenéutico y crítico en la formación y enseñanza filosóficas----- 228**

Introducción

6.1 ¿Qué es la fenomenología?-----	229
6.1.1 El método fenomenológico-----	235
6.1.2 ¡A las cosas mismas!-----	237
6.2 La reducción fenomenológica-----	238
6.3 La reducción eidética-----	239
6.4 Una fenomenología de la formación y la enseñanza-----	241
6.5 Introducción. ¿Qué es la hermenéutica?-----	245
6.5.1 Historia de la hermenéutica-----	248
6.5.1.1 Los Orígenes griegos de la hermenéutica-----	252
6.5.1.2 Scheleirmacher y El romanticismo -----	254
6.5.1.3 La hermenéutica ontológica de Heidegger-----	256
6.5.1.4 La hermenéutica y las ciencias sociales: Wilhelm Dilthey-----	261
6.5.1.5 La hermenéutica y la experiencia artística: H.G. Gadamer-----	264
6.6 Una hermenéutica de la formación docente y su vínculo con la práctica didáctica de la filosofía-----	268
6.7.- Teoría y pedagogía crítica como fundamento de la formación de docentes y la enseñanza de la filosofía-----	271
6.7.1 La naturaleza del pensamiento crítico y la formación filosófica-----	272
6.7.2 La filosofía de la praxis como modelo del pensamiento crítico-----	274
6.7.2.1 La praxis como filosofía integradora-----	278
6.7.3 La filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt como modelo formativo-----	281
6.8. La pedagogía crítica como alternativa hermenéutica para la formación y la enseñanza de la filosofía-----	284
6.8.1 Antecedentes de la pedagogía crítica-----	285
6.8.2 Qué es la Pedagogía crítica-----	286
6.8.2.1.- La criticidad como característica fundamental de esta Pedagogía-----	289

6.9 La Construcción social del conocimiento-----	291
6.9.1 Freire y la educación-----	294
6.9.2 La Pedagogía de Paulo Freire-----	295
6.9.3 Otras pedagogías críticas-----	301
7. Epílogo y Conclusiones. ¿Cómo innovar y transformar la formación de profesores y la enseñanza de la filosofía? Alternativas frente a la disolución del sentido del pensamiento crítico -----	306
Introducción	
7.1 ¿Cómo innovar y transformar la formación de profesores y la enseñanza de la filosofía? Alternativas frente a la disolución del pensamiento crítico-----	307
7.2 ¿Qué sucede en el aula? El reflejo de la enseñanza de la filosofía y sus posibilidades creativas-----	308
7.3 Hacia una didáctica de la formación y la enseñanza de la filosofía, del diagnóstico a la acción-----	310
7.4. Una educación para la libertad: tarea fundamental de la filosofía-----	314
7.5 Conclusiones -----	318
7.6 Recomendaciones-----	321
8. Bibliografía, Hemerografía y recursos electrónicos-----	324
I.- Anexos-----	339

## Introducción

Azorados y en presencia de una realidad social sólo superada por sus defectos, hoy queda en nuestro ánimo la idea y casi convicción de que la Universidad Autónoma de Nuevo León y nuestra Facultad de Filosofía y Letras en particular, algo nos ha quedado ha deber. Al mismo tiempo, nos resulta obvio que, como sociedad y como comunidad universitaria no hemos sido, o no hemos querido ser, contrapeso efectivo a los males que ahora padecemos.

Señalamos lo anterior, porque aun con el cumplimiento formal por parte de la Universidad tanto de la enseñanza de la filosofía como de otras disciplinas que están consagradas tanto en su Ley Orgánica, como en el Estatuto vigente hoy día, así como también en los documentos oficiales; Misión 2006, 2012 y 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).<sup>1</sup> Esto, en la práctica no ha resultado suficiente para enfrentar con algunas posibilidades de éxito los problemas que la realidad del Siglo XXI nos está presentando.

Por ello consideramos importante recuperar y fortalecer el espíritu propio de la Universidad que en su documento fundacional señalaba como su función principal la de “colaborar en la formación integral de los seres humanos” de la sociedad

---

<sup>1</sup> “*Misión* La UANL es una institución de carácter público, comprometida con la sociedad y que tiene como misión, la formación de bachilleres técnicos, profesionales, maestros universitarios e investigadores capaces de desempeñarse eficientemente en la sociedad del conocimiento; poseedores de amplio sentido de la vida y con plena conciencia de la situación regional, nacional y mundial, que aplican principios y valores, se comprometen con el desarrollo sustentable, económico, científico tecnológico y cultural de la humanidad; son innovadores y competitivos, logran su desarrollo personal, contribuyen al progreso del país en el contexto internacional. Genera conocimiento social científico y humanista como una oportunidad que la atención oportuna a las diversas problemáticas de la sociedad en su conjunto, así como asegurar y mejorar permanentemente la calidad de la formación universitaria. Extiende los beneficios de la formación universitaria, fomenta la creación artística en sus diversas formas de expresión, hace participe a la comunidad de este tipo de actividades y contribuye a la preservación de del patrimonio y del acervo cultural nacional y mundial”

### *Visión 2020*

La Universidad Autónoma de Nuevo León es reconocida como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad relevancia y contribución al desarrollo científico y tecnológico, a la innovación, a la construcción de escuelas de pensamiento y al desarrollo humano de la sociedad nuevoleonense y del país en:

<http://www.uanl.mx/universidad/antecedentes> y

[http://www.uanl.mx/sites/default/documentos/universidad/historia-de-la-uanl\\_9.pdf](http://www.uanl.mx/sites/default/documentos/universidad/historia-de-la-uanl_9.pdf)

nuevoleonesa, como de las mujeres y hombres de la región y del país en general.<sup>2</sup> De esta manera y en concordancia con este propósito enfatizamos la necesidad de enriquecer y promover en la Universidad la enseñanza de la filosofía y de las humanidades como disciplinas académicas y escolares, al tiempo que, como factor que permitan la mejor comprensión de esa realidad en que nos corresponda vivir, y en la seguridad de que, con ello se coadyuvará al logro de los fines que le dieron origen y que sustentan hoy a esta noble Institución.

En este sentido, y como intención fundamental de este estudio nos proponemos aportar elementos para legitimar el derecho que los seres humanos tenemos al aprendizaje y a la enseñanza de la filosofía, tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en dos importantes documentos: el primero de ellos, llamado “*Declaración de Paris*” (1995), y el más reciente conocido y divulgado en el mundo entero como “*La filosofía, una escuela de la libertad*” (2011), en los que se caracteriza y justifica a la filosofía como patrimonio de la humanidad y como herramienta útil para que mediante su enseñanza los seres humanos de ahora y de las próximas generaciones tengamos la oportunidad de conocer y documentar otras versiones de esta realidad devastada por sus adversarios, y por algunos que decimos estudiarla y promoverla.

Es conveniente señalar que, cuando nos referimos a la filosofía y a sus enseñanza, no lo hacemos con la intención puntual de hacer coincidir nuestras ideas con los propósitos posmodernos de fragmentar la realidad y su análisis, sino de dar entrada también al estudio de las humanidades, al arte y la cultura en general, disciplinas y áreas del quehacer universitario que por mucho tiempo han permanecido al margen

---

<sup>2</sup> En un boletín oficial de la UNL, denominado MEMORIA, y publicado en el mes de abril de 1933, se describe el Artículo primero de la Ley Orgánica de la Universidad, en donde se señala el objeto principal de la misma: [...] “Se destina a procurar la educación integral del hombre en un plano de absoluta igualdad y justo equilibrio de fuerzas, valores y actividades, con las características que lo señala la presente Ley”. De igual manera en el Estatuto de la UANL donde se contiene la ley Orgánica se señala: en su título segundo correspondiente a Funciones y Atribuciones de la Universidad lo siguiente: Artículo 4, son funciones de la Universidad las siguientes: I.- La función docente que en la trasmisión de conocimientos y en el desarrollo de actividades tendientes a la formación integral del hombre con espíritu crítico, suficiente capacidad práctica y orientado a servir a la sociedad. Leyes Reglamentos y Lineamientos Generales UANL.

Esta finalidad educativa de la Universidad también se confirma en los documentos oficiales Misión 2012 y 2020 de la UANL.



del interés tanto de las autoridades de los estados como de las propias autoridades universitarias en turno.

Ante esta necesidad, cobra importancia recordar aquí, que en los últimos años nuestro país y el mundo han padecido las arremetidas furiosas de un sistema político, social y educativo, centrado en el modelo de las llamadas competencias globales, las que presumiblemente nos “habilitan” para la productividad económica y el desarrollo material de nosotros los aldeanos, dejando de lado los aspectos espirituales, emocionales y lúdicos de los mismos. Desde esta perspectiva, el mundo se concibe sólo como un espacio en el tiempo, habitado por autómatas y programados para obedecer un solo comando.

En abono a esta tesis, la maestra Martha Nussbaum<sup>3</sup> en un estudio comparativo realizado por ella misma entre los actuales sistemas educativos de los Estados Unidos y de la India, nos refiere que aunque con características sociales y culturales muy diferentes, prevalece en estas dos naciones la condición impuesta, pero tolerada y aceptada hoy día, de desechar todo tipo de enseñanza humanística o que tenga que ver con el cultivo del espíritu, con el cultivo de la subjetividad humana y de los valores.

En este sentido -dice Nussbaum-, se intenta olvidar las propuestas de los grandes pedagogos y educadores de la historia, los que de una forma u otra han colaborado en el empeño humano de cobrar autonomía e independencia de pensamiento y acción, así como para promover el desarrollo de inteligencias resistentes frente al poder de la autoridad y las tradiciones culturales ciegas. Esto, considerando también que la actividad educativa no sólo se realiza en las escuelas, sino además en las diferentes instancias sociales, y de manera muy especial en la familia<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Aunque la filosofía y la literatura han cambiado el mundo, es mucho más probable que un padre o una madre se preocupen porque sus hijos no saben nada de negocios que porque sus hijos reciben una formación insuficiente en materia de humanidades [...]. Existe una *crisis silenciosa*, debido a que las naciones *sedientas de ingreso*, deciden *desechar* otras aptitudes. En la medida en que se recorta el presupuesto a las disciplinas humanísticas se produce una grave erosión de las cualidades esenciales para la vida misma de la democracia. (Nussbaum:2010:11),

<sup>4</sup> La educación no ocurre tan sólo en las escuelas... La mayor parte de los rasgos que presento en este trabajo, debe nutrirse también en la familia [...]. Asimismo, también cumplen su función la cultura más inmediata de los pares y la menos inmediata de las normas sociales y las instituciones políticas, ya sea porque respaldan o porque subvierten la labor realizada en el marco de la escuela y la familia. (Nussbaum: 2010: 27)

En este sentido, creemos que la educación en general y la educación superior en particular, no pueden ser solamente concebidos como herramientas para el crecimiento económico, pues este último no supone ni garantiza de manera inmediata una mejora en la calidad de vida; por el contrario, el descuido de la filosofía, las humanidades y las artes, generan un peligro para la vida política de Sociedad-Estado, preconizado por las culturas griegas de la antigüedad; para la vida política de la Polis.<sup>5</sup>

De esta manera, podemos apostar a que la enseñanza adecuada en tiempo y forma, tanto de la filosofía como de las humanidades, puede propiciar la capacidad de imaginar con empatía las dificultades del prójimo; la enseñanza de la filosofía orientada de esta manera, se impregna de aquello que podríamos llamar “el espíritu de las humanidades”, y se desarrolla en el cruce del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación. Es importante advertir también, que este trabajo no es un discurso contra la ciencia, pero de alguna manera sí contra la llamada “razón instrumental” y el “cientificismo”; esto por el carácter reductivo y limitante que ambos nos ofrecen.

Pero de la misma manera sustentamos la convicción de que la ciencia, si se ejerce y se cultiva adecuadamente, no es enemiga, sino por el contrario, compañera y cómplice de las humanidades. Así, la apropiación y disfrute de la filosofía y las humanidades nos habilita y nos hace competentes no sólo para ejercer nuestro mejor papel como ciudadanos, sino también para buscar y encontrar sentido a nuestras vidas, y a las de aquellos con quienes en espacio y tiempo compartimos este trayecto-proyecto, individual pero colectivo.

Es aquí donde cobra importancia fundamental para esta trabajo la otra vertiente del mismo; ¿Quiénes enseñan la filosofía y las humanidades?, y ¿Cómo se preparan los enseñantes para ejercer las tareas correspondientes?, esto haciendo énfasis en el hecho que la formación de los docentes comporta un conjunto de actividades de

---

<sup>5</sup> “...Quiénes proponen lo que yo denomino “educación para la obtención de renta, o más integralmente “educación para el crecimiento económico”, han adoptado un concepto precario de aquello que se necesita para alcanzar sus propios objetivos. Sin embargo este segundo argumento debe quedar siempre supeditado al primero en torno a la estabilidad de las instituciones democráticas, ya que la solidez económica no es un fin es sí mismo sino el medio para alcanzar un fin más humano”, (Nussbaum:2010:30)

naturaleza no sólo académica y pedagógica, sino fundamentalmente de carácter antropológico y axiológico.

Se trata, pues no sólo de incrementar la disponibilidad de conocimientos, sino principalmente de abonar y enriquecer la naturaleza espiritual del enseñante, entendida ésta como la dimensión que ubica al docente, en primera instancia como ser humano, pero también como persona en circunstancias especiales. Aquí por “circunstancias especiales”, deberemos entender qué en la persona que está en proceso de formación, se depositan gran parte de las expectativas futuras de sus educandos, y al mismo tiempo, las expectativas de la sociedad en general. Se debe asumir plenamente la conciencia de que a futuro, no se va a ejercer un oficio ordinario sino quizás uno de los más importantes de todos, que consiste en: colaborar en la formación de otros seres humanos.

Por lo anterior, más allá de cualquier fundamento pedagógico y didáctico que pudiéramos aludir ahora, hemos de afirmar y aceptar con Ignacio Izuzquiza al quehacer filosófico como forma de vida;<sup>6</sup> asumir la filosofía como manera de guiar nuestro paso por el mundo, pero al lado de otros. Desde aquí, la filosofía se convierte en trayecto y destino en el sentido de que mediante ella vamos desbrozando y construyendo el camino hacia nuestra plenitud. No obstante, es importante aclarar que lo que se expone en este trabajo constituye más una reflexión sobre hechos y teorías que un análisis cuantitativo de los mismos.

Por otro lado, en el plano teórico- metodológico, destacamos la enseñanza de la filosofía así como la parafernalia que implica la preparación de sus docentes, desde tres enfoques teóricos distintos, pero a la vez convergentes, estos son: la fenomenología, la hermenéutica y la filosofía crítica, los que a nuestra manera de ver, en apretada síntesis, reflejan hoy la naturaleza, funciones y tareas de la filosofía en relación con la educación superior, la universidad, las humanidades y la cultura en general.

---

<sup>6</sup>Izuzquiza, Ignacio (2005), La filosofía como forma de vida. Las páginas de este libro son una invitación a considerar a la filosofía como una forma de conocimiento, qué es también una forma de vida... Propone los rasgos de “La razón apasionada”, que guía el trabajo de la filosofía. Esta razón no es sólo una abstractiva actividad intelectual: es una forma de vida que, entre otras cosas, cultiva el refinamiento, práctica la amistad y habita en el silencio y la soledad. Texto localizado en la contraportada del libro mencionado.

Desde otro punto de vista, y de una manera general, hemos de decir, que este trabajo consta de dos partes, la primera referida a al qué, cómo y para qué de la filosofía; su enseñanza y la preparación de sus docentes. En la segunda parte hemos desarrollado lo que técnicamente los metodólogos e investigadores denominan “aparato crítico” de la investigación, en donde exponemos los saberes teóricos desde los cuales concebimos nuestro quehacer indagativo y académico. Aunque de manera formal el trabajo se desarrolla siguiendo las pautas temáticas contenidas en el índice del mismo, y que se desglosa de la siguiente manera:

En el capítulo 1.- denominado: *La Enseñanza de la Filosofía; fundamentos teórico-metodológicos para su investigación*. Exponemos la naturaleza metodológica de la investigación haciendo énfasis en la especificidad de la llamada investigación filosófica. Recalcamos la idea de que hacer y enseñar filosofía requiere no sólo de protocolos formalmente reconocidos, por investigadores y académicos, sino además de la capacidad de entender el mundo.

Capítulo 2.- *Naturaleza y quehacer del pensamiento filosófico; su proyección social y educativa*. Se aborda el qué específico de la filosofía, su naturaleza y funciones, así como su vinculación con otras áreas del conocimiento y de la realidad social, tales como la política, la ideología, la cultura y la educación.

Capítulo 3.- *Qué significa enseñar Filosofía*. Aquí encontraremos el desarrollo del qué y el cómo de la enseñanza de la filosofía. Destacamos el origen de este oficio en la antigüedad griega, y seguimos su trayecto hasta las modalidades que hoy se asumen para llevar a cabo esta actividad académica y social.

Capítulo 4.- *La Formación docente universitaria para la enseñanza de la filosofía y las humanidades*. Se exponen aquí el qué y el cómo de la formación docente para la enseñanza de la filosofía, Así como los factores pedagógicos y didácticos que requieren estas tareas tomando en cuenta su carácter universitario.

Capítulo 5.- *El contexto de la formación: la globalización, modernidad y posmodernidad educativas.* Se desarrolla en este apartado lo relativo al contexto social económico y político que refiere el fenómeno de la globalización, y de esas dos vertientes por las que discurren estos procesos; la modernidad y la posmodernidad.

Capítulo 6.- *Construcción de una alternativa pedagógica: hacia la fundamentación de un modelo fenomenológico, hermenéutico y crítico en la formación y enseñanza filosóficas.* Se da cuenta aquí, cuenta de la naturaleza teórica de la fenomenología, la hermenéutica y la filosofía crítica, para proponerlos como fundamento del quehacer filosófico; describir e interpretar, criticar y transformar el mundo de vida, objeto de estudio.

Capítulo 7.- Epílogo y Conclusiones; *¿Como innovar y transformar la formación de profesores y la enseñanza de la filosofía?* Alternativas frente a la disolución del pensamiento crítico. Se realiza aquí una suerte de recuperación de lo expuesto a lo largo de la investigación, para que con base en ellos, y ante el actual estado de crisis prevaleciente en nuestro entorno, y en el mundo, proponer nuevas modalidades tanto para el ejercicio docente que comporta la enseñanza de la filosofía, como para la formación y preparación de sus enseñantes.

Como parte complementaria de esta investigación, aportamos también un documento Anexo, en el que sustentamos algunos datos relativos al origen y naturaleza de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, al que denominamos:

Anexo I: Breve Historia de la Facultad de Filosofía y Letras.

## Capítulo 1. La enseñanza de la filosofía: fundamentos teórico-metodológicos de la investigación

### *Introducción*

El inicio del siglo XXI, presenta para la filosofía y en general para las humanidades un panorama similar al referido por Dilthey en su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949) en la que, a partir del abordaje de la polémica entre las llamadas ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza, intenta, frente a los radicalismos positivistas y materialistas, fundamentar la necesidad y pertinencia de lo que hoy podemos denominar como el objeto de estudio de las ciencias sociales. Para Dilthey el objeto de estudio de las ciencias del espíritu no es lo externo al hombre, sino el medio en que este se construye y se realiza, siempre en una dimensión intersubjetiva e histórica que refleja el marco de su comprensión.

Su proyecto apunta al desarrollo de una fundamentación metodológica y epistemológica que supere el objetivismo naturalista y su concepción de la verdad. Ésta, desde el punto de vista del conocimiento mismo, se encuentra mediada por la subjetividad humana; por tal, como señala Leyva; quien sustenta que el ámbito del conocimiento real está condicionado por esa capacidad que en relación con los otros podemos edificar para entender el mundo.<sup>7</sup>

El marco referencial de Dilthey por el cual la intersubjetividad aparece no como individualidad atomizada, sino como espacio social y hermenéutico del encuentro con los otros, pretende, en tanto crítica de la razón histórica, eliminar el reductivismo cientificista para dilucidar lo valioso, lo verdadero, lo objetivo y lo útil al conocimiento humano. El trasfondo de este análisis diltheyano plantea en sí mismo, ¿Cuál es y cuáles deben ser las relaciones o nexos entre el humanismo, la ciencia moderna y la filosofía?

Así, en nuestro presente, caracterizado por algunas posturas filosóficas y sociológicas como "posmoderno", los debates en torno a la utilidad y pertinencia de

---

<sup>7</sup>“El proyecto de las *geisteswissenschaften*, se plantea como una crítica de la facultad del hombre para conocerse a sí mismo, a la sociedad y a la historia por él creadas, cuya tarea central pasa por una fundamentación filosófica de las ciencias del espíritu”. Leyva, Gustavo (2013:151)

las humanidades y la filosofía dan cuenta, en buena medida, de la decadencia de los *studia humanitatis* frente a la vorágine de la dinámica de la sociedad globalizada que demanda de los ciudadanos de la aldea global el dominio y manejo de una serie de habilidades y competencias que los instale frente a su realidad con alguna posibilidad de entenderla y de resolver los problemas que ésta le ha impuesto, será prudente preguntarnos; ¿Cuál es la fuente de este desprestigio de las humanidades y la filosofía en los más diversos contextos y ámbitos académicos, sociales y laborales? y ¿Cómo podemos concebir el papel de la filosofía y las humanidades en el seno de la llamada «Sociedad del Conocimiento»? que demanda de los ciudadanos de la aldea global el dominio y manejo de una serie de habilidades y competencias que los instale frente a su realidad con alguna posibilidad de entenderla y de resolver los problemas que ésta le imponga?

Considerando la complejidad de este escenario, en este trabajo de investigación nos proponemos llevar a cabo un proceso indagativo de carácter teórico argumentativo y reflexivo acerca de las tareas que implica la formación de docentes en el campo de la filosofía, así como de los retos que se derivan de su enseñanza profesional. Mediante este ejercicio escolar donde convergen lo didáctico y lo filosófico, se hace filosofía, dado que consideramos que el acto mismo de «enseñar o aprender filosofía» representa ya de entrada, una intervención propiamente filosófica.

Esta tesis parte también de la convicción de que la filosofía y el pensamiento crítico, en tanto legado histórico de una tradición que en occidente remite a Grecia, pero que abreva en las culturas Egipcia, Hindú y China, coadyuvan o pueden coadyuvar, en la posibilidad de comprender la realidad social y política que nos presenta este nuevo milenio globalizado en el ámbito del pensamiento. Ante esta dura realidad pareciera ser inobjetable la necesidad de la enseñanza de la filosofía y de las humanidades en todos los niveles educativos, sin embargo, por diversas circunstancias, algunas de las cuales se abordarán en esta investigación, evidencian los límites de esta convicción.

Desde otro punto de vista, es conveniente señalar que nuestro interés no es simplemente realizar un trabajo de investigación “científica”, educativa o de carácter

socioantropológico, desde alguno de los paradigmas o modelos conocidos para ello, que consista en una descripción y/o explicación teórica y práctica de la realidad objeto de estudio, sino de realizar una reflexión crítica, y filosófica, sobre lo investigado.

Para llevar a cabo esta investigación, se presentan las ideas correspondientes a diferentes sistemas filosóficos, desde una postura interdisciplinaria en la cual, la filosofía, la educación y la pedagogía se imbrican en las tareas de la formación y las relativas a la enseñanza de la filosofía. Profundizamos sobre y desde las teorías o corrientes de pensamiento que involucramos en nuestro estudio, pues no se trata de agregar algo más a lo que ya sabemos de filosofía, de la cultura o de la educación, sino de poner en acto el ejercicio filosófico: hacer filosofía.

### **1.1 Antecedentes y delimitación del problema de investigación**

En México, al igual que en otros países, con mucha o poca tradición filosófica, la enseñanza, promoción y difusión de la filosofía ha enfrentado y enfrenta hoy obstáculos desde diversos niveles e instancias de decisión.<sup>8</sup> En nuestro país, lejos de promover a la filosofía mediante su enseñanza, se le han puesto obstáculos y trabas institucionales o de facto por algunas instancias gubernamentales o incluso de grupos de interés de la sociedad civil. Como ejemplo de ello podemos referir los intentos en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), por eliminar las asignaturas con contenido filosófico de los planes de estudio de los bachilleratos que dependen de la Secretaría de Educación Pública.

Por otra parte, es ampliamente reconocible los procesos de modificación curricular que, en función de nociones como rentabilidad social, calidad o pertinencia, han experimentado las carreras universitarias en el ámbito de las humanidades,

---

<sup>8</sup> Sobre el particular se puede consultar el estado mundial que guardan los estudios filosóficos en el mundo en el texto de la Unesco: “La filosofía: una escuela de la libertad”, Unesco, 2011, donde además de analizar a fondo la situación actual y las perspectivas para el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, se realiza un diagnóstico por niveles de enseñanza y se detallan obstáculos y limitantes en los diferentes países y sistemas educativos. Existe una versión electrónica del documento en la página electrónica <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689s.pdf>



particularmente en el área de filosofía, sometidas, como el resto de las disciplinas, a una cultura de la evaluación y de acreditación continua de sus estándares educativos.

En este trabajo se sostiene que estos procesos de reconocimiento y acreditación, no son negativos en sí mismos, pues mediante ellos es posible reconocer en forma diagnóstica las limitantes y dificultades de los diferentes programas educativos, aunque en los hechos difícilmente estos estudios proporcionan herramientas y recursos para superar dichos obstáculos. Más bien lo que ha procedido bajo este criterio es el sometimiento de los diferentes programas académicos y administrativos de la universidad a una lógica de carácter instrumental impuesta desde afuera.

En el proceso de adaptación de los currícula de la licenciatura en filosofía, a los nuevos modelos educativos implantados en la Universidad y, bajo la constante amenaza de desaparición de la carrera debido a su presunta baja rentabilidad, se juega muchas veces la propia identidad de la disciplina, pues mediante estos procesos de rediseño curricular, se van acotando sus contenidos académicos, y "limando" y reduciendo la parte más "áspera" del ejercicio filosófico; la de la crítica basada en el conocimiento y la reflexión.

En relación al estado que guarda la enseñanza y la formación de profesores en el ámbito universitario, un primer diagnóstico, interno, que atañe a la Universidad Autónoma de Nuevo León y, en particular a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), constata la inexistencia de programas académico-institucionales para preparar a los nuevos y viejos docentes; prepararlos no sólo en términos disciplinarios -relativos al conocimiento del área de estudio- sino prepararlos con recursos pedagógicos y didácticos en forma pertinente.

En la práctica, el efecto de ello ha sido un alto nivel de improvisación y deterioro de la calidad de la enseñanza que se ha impartido en las diversas asignaturas universitarias. Abundan, eso sí, programas, cursillos y diplomados para inducir y naturalizar las nuevas competencias genéricas que los docentes debemos dominar y aplicar en el modelo vigente hoy día en las distintas facultades de la UANL. A lo

anterior hay que agregar la masificación que hoy padece la Universidad y todas sus dependencias académicas, la que en muy pocos años pasó de ser una institución de grandes dimensiones, a una megauniversidad a la que cada vez más se le complica cumplir con calidad y pertinencia sus funciones esenciales<sup>9</sup>

### *El estado de la cuestión*

Es importante señalar ahora que el asunto principal que nos ocupa en esta investigación, es un tema emergente en el diseño y planeación de las actividades ordinarias de una licenciatura universitaria, como la de filosofía, hoy de filosofía y humanidades. Tradicionalmente los temas filosóficos, relativos a autores, corrientes, posturas epistemológicas o ramas de la filosofía como la ontología, la ética y la lógica, son los que dominan la discusión filosófica.

En cierta medida podríamos afirmar que, hasta hace relativamente poco tiempo, la filosofía y en general, los estudios humanísticos, ignoraban o simplemente no tomaban en cuenta, los aspectos didácticos y metodológicos de la propia disciplina; es decir, el proceso necesariamente auto reflexivo sobre su objeto de estudio desde lo procedimental. El mayor acercamiento entre filosofía y enseñanza sólo se daba, en contadas ocasiones como reflexión y sobre todo bajo enfoques muy particulares, en el terreno de la filosofía de la educación, así lo señala Sidney Hoock (2000).<sup>10</sup>

Por estas razones consideramos que para esta investigación debe referir un mínimo estado de la cuestión, y que éste debe partir de una revisión de las transformaciones que han operado en la universidad contemporánea; es decir, el tránsito de la universidad moderna a la universidad neoliberal, así como lo que esto ha implicado en relación a la perspectiva humanista, y de formación en la educación superior. En este sentido (De la Torre: 2004), en un trabajo reciente, analiza comparativamente el proceso de transformaciones que operan al interior de las instituciones de educación superior en función del desplazamiento de la idea moderna

---

<sup>9</sup> Para julio de 2015, la UANL, cuenta con 179, 000 alumnos, y el dispositivo de selección para este nuevo semestre sólo se pudo atender al 50% de la demanda.

<sup>10</sup> Así, por ejemplo, encontramos reflexiones de esta naturaleza en la obra de John Dewey y otros que examinan no sólo la naturaleza del saber filosófico, sino la relación de este saber con el mundo fáctico, real y experiencial de los sujetos.

de universidad humanista a la universidad competitiva global, con todo lo que implica en términos pedagógicos y curriculares, el tránsito del humanismo al mundo de las competencias.<sup>11</sup>

De la misma manera, en otro trabajo del mismo autor, “La formación de profesionales de la filosofía en el noreste mexicano: el discurso, los hechos” (2011), se realiza una reseña y reconstrucción del inicio de la enseñanza de la filosofía en la ciudad de Monterrey en escuelas públicas y privadas hacia el siglo XVII y su evolución hasta el presente. Sostiene que la filosofía se ha aprendido y enseñado en instituciones no necesariamente escolares, pero que de alguna manera desarrollaron actividades educativas y religiosas, como el Colegio-Seminario adjunto a la iglesia de San Francisco Xavier de Monterrey, con la intención de transmitir a los jóvenes de la región los principales elementos de instrucción superior de Gramática, Retórica, Filosofía y Teología.

Desde entonces y hasta el presente, De la Torre sostiene que los espacios sociales donde se han desarrollado las actividades de reflexión y enseñanza de la filosofía han sido los de conservación, reproducción y difusión de las ideas de tradiciones y sistemas filosóficos.<sup>12</sup> Más adelante De la Torre perfila una ruta, que va desde la creación del Colegio Civil hasta la fundación de la Universidad de Nuevo León el 31 de mayo de 1933, en cuyo decreto incluía ya la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, aunque ésta habría de concretarse hasta el 21 de abril de 1950.<sup>13</sup>

Por otra parte, es importante señalar, que una fuente que refiere el aspecto problematizador de los modelos formativos en la formación filosófica en Nuevo León así como de sus características, lo constituye el trabajo conjunto de Rolando Picos y Miguel de la Torre que, bajo el título “*Inventario de la filosofía nuevoleonense: filosofía y filósofos en Monterrey* (2014) describe, a partir del análisis de las trayectorias y el testimonio oral de sus principales protagonistas, las complejidades de los modelos formativos en filosofía, sus límites y algunos de los retos que enfrentan en función de

---

<sup>11</sup> (Miguel de la Torre Gamboa: 2004).

<sup>12</sup> Cfr. Miguel de la Torre y Rolando Picos Bovio: 2011.

<sup>13</sup> Al final de este trabajo, presentamos un apartado (Anexo I) que contiene una breve reseña histórica de la Facultad de filosofía y Letras.

los nuevos modelos educativos. El mismo documento refiere la problemática relativa a la función social y a la concepción humanista de la Universidad enfrentada hoy día, a las urgencias de la adecuación curricular, más que en la reiteración del "modelo clásico".

De manera un tanto más distante, analizamos algunos trabajos que en otras partes del mundo se han realizado, que si bien no están dirigidos exactamente a nuestra realidad y entorno específicos, sí nos han aportado elementos para abonar la construcción de esta parte del campo.

En el trabajo presentado por Alejandro José Sarbach Ferriol, investigador de la Universidad de Barcelona, titulado: *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*,<sup>14</sup> se abordan las interrelaciones discursivas que se dan en la clase de filosofía en el primer semestre de bachillerato, siguiendo una orientación metodológica de carácter cualitativo y etnográfico recogiendo principalmente las aportaciones que en el campo de la investigación educativa proporcionan autores como Stenhouse (1985) y Elliot (1996).

En este documento se asienta que se realizaron entrevistas a profundidad a siete maestros de filosofía y a siete grupos de alumnos, y se hace alusión a las estrategias de acopio de datos que se llevaron a cabo, mencionando que se aplicó un diario de clase durante un curso completo, así como observaciones sobre la práctica docente del investigador, las intervenciones de los alumnos y el desarrollo global del curso.

La investigación ofrece la explicitación de una serie de supuestos teóricos y metodológicos. Respecto a dichos supuestos cabe destacar la fundamentación en la obra de E. Lipman (1980-1991) y su programa *Philosophy for children*. También se asumen como fundamentos teóricos y metodológicos, las propuestas de G. Hans Gadamer (1975-1986), y de E. Pichon Riviere (1999). Para el autor, la obra hermenéutica de Gadamer, le permite definir una perspectiva de relación

---

<sup>14</sup> Alejandro José Sarbach Ferriol , *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*, tesis doctoral, Universitat de Barcelona., 2005: Barcelona. Versión electrónica disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/1352>

interpretativa entre el alumno-lector y el texto filosófico, primando las referencias vitales desde donde se realizan estas lecturas. Por otro lado, se enriquece la propuesta de comunidad de investigación, desde las aportaciones de la psicología social del maestro Pichon Riviere.

El itinerario recorrido por el investigador culmina con una propuesta de orientación didáctica. En ella se recogen las aportaciones del trabajo de campo, y procura dar respuesta a las informaciones obtenidas y a las reflexiones críticas realizadas. Finalmente, la tesis contiene también una propuesta de formación continua, orientada hacia la renovación de la práctica docente, centrado en la recuperación autobiográfica de su experiencia anterior y el modelo de profesor investigador.

Revisamos también el trabajo de la profesora *Sonia Paris Albert*, de la Universidad de Valencia, España, titulada: *La transformación de los conflictos, desde la filosofía para la paz*<sup>15</sup>.

Esta tesis, defiende la siguiente propuesta: los conflictos pueden ser percibidos de manera positiva o negativa, en función de los medios de regulación utilizados. De este modo, se afirma que el uso de la violencia lleva a una visión negativa de los conflictos, debido a las consecuencias destructivas que produce. En cambio propone la transformación de los conflictos como metodología que hace uso de medios pacíficos para su regulación. Por esta razón, considera que la transformación favorece la percepción positiva de las situaciones conflictivas, ya que pone énfasis en la reconciliación de las partes, así como en la búsqueda de soluciones alternativas que facilitan la creación de nuevos objetivos para un futuro más creativo y cercano a la cultura para hacer las paces.

Este análisis de la transformación de los conflictos lleva a formular algunas de las características centrales de su modelo, como por ejemplo, la cooperación, empatía, reconocimiento, responsabilidad, diálogo y comunicación. Finalmente, la investigadora destaca el papel que juegan los sentimientos y el valor del cuerpo en el

---

<sup>15</sup> Sonia, Paris Albert, *La transformación de los conflictos, desde la filosofía para la paz*, tesis doctoral, Castellón de la Plana, España: 2005. Versión electrónica disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf?sequence=1>

devenir de las relaciones humana, con el objetivo de enfatizar la promoción de sentimientos positivos para la regulación pacífica de los conflictos y para la construcción y establecimiento de la cultura de la paz.

De igual manera, incorporamos a este trabajo, las aportaciones del profesor Humberto Piñera Llera,<sup>16</sup> quien como miembro de una Comisión especial de la UNESCO que se encargó de redactar las conclusiones de la misma acerca de las bondades que implicaba la enseñanza de la filosofía en Cuba, y en cualquier otro país, sobre todo del tercer mundo. El Comité señala también la importancia de vincular a la enseñanza de la filosofía con su investigación: es decir, establece una línea de continuidad y enriquecimiento de ambas tareas académicas.<sup>17</sup>

Aquí encontramos ya un atisbo de lo que la propia UNESCO, medio siglo más adelante plantearía en publicaciones denominadas: *Declaración de París* (2005), y *“La filosofía una escuela de la libertad”* (2011), documentos a cuyas ideas centrales nos hemos referido ya y que desarrollaremos en diversos espacios de esta investigación.

Por otra parte, en uno de los trabajos de Mauricio Beuchot, titulado: *La formación del filósofo en México, para América Latina y para el futuro* (1999),<sup>18</sup> el filósofo mexicano

---

<sup>16</sup> En, “La Enseñanza de la Filosofía en Cuba, La Habana, Cuba, se señala: “El Comité acuerda reconocer que la enseñanza de la filosofía en los diferentes países donde ya existe en diversas formas, expresa por ese sólo hecho, la importancia que esas sociedades conceden al pensamiento filosófico, como indispensable para concientizarse de los problemas fundamentales de la ciencia y la cultura... y En consecuencia el Comité estima que esta enseñanza no sólo debe ser mantenida y conservada donde quiera que ya exista, desarrollada y reforzada dondequiera que se encuentre en vías de instauración, sino que además aspira a que pueda ser creada, conforme con las tradiciones pedagógicas y culturales, en todos los países donde todavía no existe” (Piñera Llera:1954: 4-5)

<sup>17</sup> No debe existir una rigurosa separación entre la enseñanza y la investigación en lo que concierne a la filosofía. Conservar el vínculo que une a ambas responde a dos exigencias: obrar de modo que la libertad de investigación y de controversia penetre en la enseñanza con el fin de que ésta no se reduzca a inculcar a los estudiantes ideas ya hechas. Vivificar la investigación mediante el contacto con la vida: aunque algunos grandes filósofos hayan en principio sido formados en otras disciplinas, la enseñanza de la filosofía sigue siendo una actividad normal y útil para el filósofo (Piñera Llera:1954:10-11)

<sup>18</sup> “El aspirante a filósofo debe orientarse ante todo a la formación de un modelo teórico de ser humano. Siempre hay una filosofía del hombre, una antropología filosófica que rige las sociedades. Más no basta reflejar el modelo de hombre que existe en nuestra sociedad y en nuestro momento, sin atreverse a proponer un modelo de hombre que debe ser el que se necesita o al que aspiramos”, Mauricio Beuchot, “La formación del filósofo en México, para América Latina y el futuro”, en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot (coords.). *Virtudes, valores y educación moral: contra el paradigma neoliberal*, (Beuchot Mauricio y Samuel Arriarán 1999:92).

realiza una propuesta para llevar a cabo las actividades académicas y curriculares para la preparación en las universidades de los intelectuales que potencialmente podrían en el futuro encargarse de la enseñanza de la filosofía en México y en América Latina.

Este trabajo se sustenta en una visión humanista de la filosofía cuyo pilar fundamental ha de ser la antropología; es decir, el estudio del hombre, desde el ser, y hacia el deber ser; En esta propuesta el saber acerca del hombre, articula y da sentido a los demás saberes y asignaturas en el currículum. Los otros saberes; el conocimiento de la filosofía natural, la ética, la epistemología, y la metafísica etc. desembocan y cobran sentido en la antropología filosófica. Como herramienta teórica metodológica para la realización de las tareas filosóficas, Beuchot, propone el dominio y uso de la hermenéutica.<sup>19</sup>

### **1.1.1-Justificación.**

Es importante recordar que hemos decidido denominar a este trabajo; *La enseñanza de la filosofía: la formación de sus enseñantes*, con la intención no de abordar de manera específica y puntual algunos de los aspectos pedagógicos y didácticos tradicionales, sino como un ejercicio que nos permita, describir y analizar las funciones que en nuestra realidad social desempeñan el pensamiento crítico y la filosofía. En correspondencia con este objetivo, nuestra investigación pretende analizar y valorar la especificidad y naturaleza de la preparación académica de los docentes de filosofía en la Universidad Autónoma de Nuevo León, particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras, así como marcar algunos aspectos relativos a los retos y dificultades que implican la enseñanza de la filosofía y de las humanidades

---

<sup>19</sup> “Es necesario iniciar fuertemente al estudiante de filosofía en el método hermenéutico, pues éste tiene como objeto la interpretación de textos, la búsqueda de la intencionalidad del autor, con la conciencia de que se introduce nuestra propia intencionalidad de lectores, y se busca así el máximo de significación, pero dentro de lo alcanzable. Y este ejercicio principal del filósofo es hermenéutico: interpretar los textos de la tradición filosófica, así como interpretar su propia realidad”, en Samuel Arriaran y Mauricio Beuchot coordinadores. *Virtudes, Valores y Educación Moral: Contra el paradigma neoliberal* (1999).

De esta suerte, en las actuales condiciones sociales, las propuestas pedagógicas o psicopedagógicas y las relativos a los dispositivos para enseñar o para formar docentes de filosofía, y particularmente la didáctica; a nuestro juicio, deberán asumir una naturaleza y función más allá de lo convencional, pues no se trata sólo de enseñar o de aprender los postulados de de una disciplina curricular, sino además de propiciar mediante este ejercicio académico, la adquisición de conciencia y compromisos solidarios; Mediante lo que enseña el docente aprende, pero no sólo de los contenidos temáticos sino principalmente de las interacciones constructivas que a propósito se lleven a cabo.

El conocimiento se construye colectivamente, y se comprende en contacto con las condiciones de vida de los participantes, por ello consideramos que en el mundo de hoy la didáctica debe concebirse más que como la disciplina que enseña a enseñar todo a todos y en cualquier circunstancia, como la que ayuda a enseñar planteándose aportar elementos para que el docente en formación o el profesor en ejercicio realicen una reflexión sobre la práctica de la enseñanza, práctica, que se admite, se diferencia según las distintas disciplinas, las edades de los estudiantes y los contextos socioculturales en donde se desarrollan los hechos, dice el maestro Guillermo Obiols.<sup>20</sup>

Así, la enseñanza de la filosofía adquiere hoy un abanico de connotaciones muy distintas a las que de ordinario estamos acostumbrados; requiere una didáctica propia que le permita desarrollar no sólo la dimensión cognoscitiva de esta área del saber, sino además reflexionar a propósito de ello. Hoy día no valen las recetas o formulas únicas e inobjtables para resolver los problemas escolares que se presentan en el ejercicio docente, reitera el maestro Obiols (2011).<sup>21</sup>

En la enseñanza de la filosofía, se debe considerar como valioso no sólo a la experiencia académica de conocer tales o cuales doctrinas, o tales o cuales autores,

---

<sup>20</sup> Una introducción a la enseñanza de la filosofía, versión electrónica disponible en <http://fcechile.cl/wp-content/uploads/2014/01/Obiols.pdf>.

<sup>21</sup>Guillermo Obiols, en Didácticas de la filosofía (2011), Edición coordinada por Luz Gloria Cárdenas y Luis Enrique Restrepo, Ediciones San Pablo, Bogotá



sino buscar además la manera en que la experiencia de ese conocimiento, pasado por el tamiz de la reflexión crítica, llegue a otros seres humanos y los impulse a ser mejores, y de paso a fortalecer con ello las instituciones de las que forman parte.

Lo anterior cobra importancia en estos tiempos en los que, inmersos en una sociedad y en un sistema educativo donde se privilegia y propicia el acceso y desarrollo del conocimiento, independientemente de la idoneidad y pertinencia de éste para entender y resolver los problemas que su realidad les demande. Considerando además que en muchos de los casos se trata de conocimientos inocuos, que no se significan por ser respuestas a los problemas que padecemos, y que poco tienen que ver con nuestras, necesidades y circunstancias espacio-temporales.

En los tiempos de la modernidad educativa, en nuestro país se ha implantado y se impulsa ahora por parte de las autoridades políticas y educativas, la cultura de la eficiencia y la competitividad, dejando de lado con ello nuestros propios valores, que nos proveen de identidad; asimilándonos al esquema económico y social de la globalización. Este proceso ha sido construido sin la más elemental reflexión crítica acerca de sus defectos o sus bondades, y sin haberle otorgado a la filosofía, al pensamiento crítico, y a su praxis, algún tipo de beligerancia teórica, práctica y política.

Nos han instalado, o nos hemos dejado instalar, en la cultura del social-conformismo, señala Marcos Roitman:<sup>22</sup> El conformismo social es un tipo de comportamiento cuyo rasgo más característico es la adopción de conductas inhibitorias de la conciencia en el proceso de construcción de la realidad. Se presenta como un rechazo hacia cualquier tipo de actitud que conlleve a contradicción con el poder legalmente establecido. Así, el conformismo social se manifiesta tanto en la dimensión colectiva como en la individual. Actúa en todas las esferas de la vida, y en los espacios públicos y en los privados, e incluso íntimos.

---

<sup>22</sup>“La articulación del conformismo social está determinada por la creación de valores y símbolos que tienden a justificar toda inhibición a favor de un mejor proceso de adaptación al sistema-entorno al que se pertenece” (Marcos Roitman: 2004: 27-28).

Desde estas ideas, habremos de señalar que de manera similar, en el ejercicio docente de nuestro sistema educativo y de la Universidad, lo académico se ha mecanizado y rutinizado; accedemos al conocimiento porque la escuela se ha programado para ello, y se ha convertido, simple y llanamente en mera trasmisora de conocimientos, ¿o de informaciones? De esta manera creemos que en nuestro caso, es improrrogable pensar y repensar nuestra Universidad, la UANL y, en el marco de ella, también a nuestra carrera de Filosofía, pensando no sólo en el presente o en el futuro inmediato de ella, sino también a mediano y largo plazo; propugnar por que se conciba a la filosofía como manera de entender ésta y otras realidades y además trascenderlas.

Por lo anterior, creemos que en el marco de la idea general y particular de la Universidad a la que aspiramos, tanto el ejercicio de la filosofía como su buena enseñanza, juegan un papel principal en el logro y consolidación de sus objetivos institucionales. Se trata, mediante el ejercicio filosófico, de impulsar y promover una cultura que no se conforme con la obtención de muchos o pocos conocimientos, sino también de adquirir y propiciar conciencia y responsabilidad del uso que podamos hacer de ellos. Así, creemos que la filosofía y su enseñanza se pueden instalar como generadoras de sentido en la Universidad y como gozne cultural de la sociedad.

No parece casual como lo dice el filosofo italiano Giovanni Sartori,<sup>23</sup> que en la llamada «Sociedad Multimedia», donde el conocimiento se concibe como el insumo indispensable para la explicación y resolución de problemas, y donde se cuenta con más eruditos con título doctoral, donde más programas de excelencia académica se manejan en todas las universidades del país y del mundo, no obstante ello, sigan existiendo en nuestro país y en el mundo entero, niveles cada vez más altos de ignorancia, desigualdad, miseria, corrupción y delincuencia que nunca antes.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> “Nos encontramos en plena revolución de los multimedia. Esta revolución está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita en un *homo videns* para lo cual al palabra ha sido destronada por la imagen” (Sartori:2003:29)

<sup>24</sup> Lo que intentamos consignar aquí, es el hecho equivocado de considerar que la disponibilidad cuantitativa de conocimientos, avalados por títulos, es condición suficiente para resolver los graves problemas que como sociedad hoy padecemos. Aquí se requieren a nuestro juicio al menos dos componentes más; la pertinencia del conocimiento adquirido, y la calidad como personas y como docentes de quienes se harán cargo de las tareas

La situación globalizada en la, que a voluntad propia o de manera obligatoria, estamos inmersos, nos presenta circunstancias y problemáticas inéditas para las que la Universidad, debe tener o construir una conjunto disponible de respuestas, o al menos, proyectos de respuestas para estas situaciones emergentes. En esta línea de argumentación, el maestro Jorge Broveto (2009: 69), se pregunta: ¿Cómo la Universidad puede o podrá responder a la crisis que origina la globalización?, ¿Cómo enfrentar las consecuencias de este fenómeno, desde el punto de vista de aquellos que consideramos que en este mundo no todo es mercancía, y qué hay derechos sociales que están por fuera y por encima de las leyes del mercado?

A nuestro juicio, es en esta tarea en que la Universidad, principalmente la pública, puede y debe desempeñar un papel protagónico, pues se trata no sólo de incrementar e innovar en lo académico curricular, sino también en reconstruir el proyecto político y social de la Universidad; es decir el de su vinculación con la sociedad en un tiempo y en un espacio, para que de este ejercicio de sinergia, ambas instancias resulten mutuamente fortalecidas.<sup>25</sup>

Se desprende de aquí, la necesidad por parte de la Universidad, de retomar su obligación congénita de asumir una responsabilidad social orientada por el quehacer filosófico. Por ello, consideramos que la adecuada enseñanza de la filosofía puede colaborar también en el cumplimiento de la responsabilidad social de la Universidad (RSU), dado que una institución orientada por principios y preceptos que privilegien la formación del ser por encima del tener, propiciará a su vez, la recuperación de los fundamentos esenciales de la misma: el humanismo.

Inscribimos también este estudio, en la intención de abonar el rescate de la Filosofía y su enseñanza en los niveles medio y superior en este país, y en el mundo entero. Esto, ante las salvajes oleadas neoliberales a las que hemos estado expuestos en los últimos años. Se trata de preservar mediante su enseñanza a la filosofía y al

---

académicas de la enseñanza, análisis y discusión del mismo. El hecho de tener ahora muchas más personas formalmente bien preparadas, no ha significado en la práctica la disminución de alguno de los índices sociales negativos antes señalados.

<sup>25</sup> Sólo podrán enfrentar los desafíos de una globalización de orientación predominantemente mercantilista, renovando el proyecto político y social de la universidad; renovando los postulados educacionales en el marco de nuestra propia identidad cultural, de nuestros propios valores, y de la actual sociedad planetaria (2009: 69).

pensamiento crítico, como un patrimonio para las nuevas generaciones y como el reflejo del respeto a la pluralidad que acerca de las diferentes concepciones de él se pudieran sostener. Pero también como pensamiento y prácticas que promuevan la democracia política y la libertad de pensamiento y credo.

Consideramos que la educación en general y la universitaria en particular, deben recuperar la dimensión humana del conocimiento perdida o distraída en búsqueda de la eficiencia. En este sentido, el maestro Juan Carlos Tedesco (2000) nos anuncia la necesidad de que la educación, sobre todo la que se imparte en las universidades, complemente la tarea de construir conocimientos, con la de orientar éstos hacia la *frónesis*, es decir; de orientar el quehacer universitario más allá de la adquisición de conocimientos hacia la utilización de éstos para la realización de los seres humanos

A nuestro juicio, y como contrapeso efectivo a la era del conocimiento, se impone la necesidad universitaria de incorporar a su quehacer educativo y pedagógico una mayor orientación hacia la personalización de los procesos de aprendizaje, y hacia la naturalización de la capacidad de construir aprendizajes nuevos; mediante las actividades escolares, promover valores, así como de abonar y fortalecer la construcción de la propia identidad.<sup>26</sup>

### **1.1.2.-Objeto de estudio.**

Como ya se ha mencionado, los actuales son tiempos en los que la globalización y la era del conocimiento presentan a la educación superior y a la universidad tareas y desafíos difíciles de resolver con los esquemas cerrados que hasta ahora se han utilizado. Si el siglo XXI es el siglo del conocimiento, del saber y del aprendizaje permanente, sería bueno preguntarnos, en nuestro aquí y ahora, si estaremos ingresando en esta nueva centuria, con el equipamiento intelectual y moral necesario, para enfrentar esta realidad y aspirar a tener alguna mínima posibilidad de éxito.

---

<sup>26</sup> Los cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de los valores, de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad como al proceso por el cual dichos contenidos son elaborados (Juan Carlos Tedesco:2000:39)

Así, considerando que todos los procesos educativos formales e informales se llevan a cabo en un ámbito que tiene como propósito, por un extremo enseñar y por el otro aprender, será conveniente señalar que en esta investigación sólo nos ocupamos del primero de los polos de este proceso; la enseñanza, puesto que los aspectos psicopedagógicos y psicológicos relativos al aprendizaje de la filosofía son sólo un referente, pero no el objeto mismo de estudio. Nuestro interés radica particularmente en el estudio de la enseñanza y, por supuesto de los procesos académicos y sociales de preparación a los que se someten o debieran someterse aquellos que se dedican a este oficio

En suma: nuestro objeto de estudio lo constituyen los procesos escolares propios de la enseñanza de la filosofía, y los relativos a la formación de sus enseñantes, así como también las teorías, las corrientes de pensamiento, las tradiciones y los procesos culturales, que acerca de la enseñanza de la filosofía y la formación de docentes actualmente se conocen o se han puesto en práctica en la preparación académica de los profesores, los que a lo largo de su historia se han ocupado de la impartición de las asignaturas de la licenciatura en filosofía (hoy Filosofía y Humanidades), de esta Facultad.

Por ello, los proyectos que se han puesto en marcha para la preparación de los docentes que se han hecho cargo de desarrollar las diferentes materias del currículo, son parte importante de este objeto de estudio, así como también los diferentes planes de estudio de nuestra licenciatura, esto para ubicar y analizar en ellos la importancia que se les ha otorgado a asignaturas relativas a la preparación de los alumnos para la docencia y para su ejercicio profesional en general. De la misma manera nos ocupa conocer el impacto que la enseñanza de la filosofía tiene o ha tenido en el cumplimiento de las funciones de nuestra Universidad y de la Sociedad del Norte de este país.

### 1.1.3.- Hipótesis

En los tiempos actuales adentrados ya en el siglo XXI, donde el conocimiento y la información fluyen incesantemente, al grado que la única constante válida que podemos reconocer es precisamente “la llamada condición del cambio” (Andy Hargreaves: 2000), consideramos que es necesario renovar y revitalizar nuestras concepciones de la filosofía y su práctica, así como de los procesos y dispositivos mediante los cuales se prepara a los enseñantes de esta disciplina o área de saber. Todo esto en línea de vinculación de la filosofía con los propósitos y fines de la universidad actual y los de la institución de educación superior que necesitamos y deseamos para el futuro inmediato y mediato.

Como ya hemos dicho, hoy enseñar filosofía no se puede reducir tan sólo a un ejercicio racional, académico y escolar de exposición de ideas, conceptos y sistemas. La enseñanza de la filosofía ha de devenir en un ejercicio no exento de racionalidad académica, pero también en ejercicio reflexivo y crítico que tome como punto de partida y punto de llegada al mundo real, nuestro mundo; al mundo vivido. Con esto, lo que se quiere puntualizar es, que las tareas de enseñar filosofía ahora y para el futuro próximo, deben orientarse esencialmente hacia la posibilidad de incrementar nuestra capacidad de interpretación, comprensión y explicación de nuestra realidad objetiva, pero también subjetiva, para con base en ello proponer soluciones alternativas a los problemas y situaciones de la misma, o cuando menos para legitimar la posibilidad de opinar acerca de ella.

Así, la nueva enseñanza de la filosofía requiere además de los conocimientos propios de la disciplina, el conocimiento y dominio de una didáctica o ideas pedagógicas y prácticas especiales que permitan trascender el ámbito de la enseñanza instrumental, ya que ésta modalidad está fundamentada en propósitos y recursos memorísticos de acumulación de datos y cifras.<sup>27</sup> Una nueva manera de enseñar supone pasar al cultivo de las competencias de comprensión e interpretación críticas de este

---

<sup>27</sup> Paulo Freire denomina a esta manera de llevar a cabo la educación: pedagogía o educación bancar. Este concepto se puede localizar casi en todas sus primeras obras, pero principalmente en “Pedagogía del oprimido” (1991).

mundo de vida, y supone también, de manera principal, abonar los aspectos éticos y morales en la formación de los enseñantes de la filosofía.

La buena enseñanza de la filosofía representa también la posibilidad de apropiación humana de la realidad en el sentido de no reducir este ejercicio sólo a su dimensión racional y cognoscitiva, sino también en dar juego a un ámbito donde todas las dimensiones humanas tengan algo que ver. Puedo conocer el mundo, pero también puedo gozarlo o sufrirlo. Enseñar filosofía, implica enseñar la vida.<sup>28</sup> Con la intención de naturalizar nuevas maneras de investigación; en este caso investigación filosófica, partimos de la convicción de que en este nuevo paradigma no es obligatorio, proponer y desarrollar hipótesis de manera convencional, porque hacerlo, nos obligaría también a asumir criterios cerrados de demostración, propios de la investigación científica.

Sin embargo tratando de dar sentido a la interrogante que planteamos en líneas anteriores, y en el sentido de indagar si la Universidad y sus docentes hoy por hoy, cuentan y disponen de los elementos académicos pedagógicos y políticos mínimos necesarios, para enfrentar con posibilidades de éxito los problemas que implica la era del conocimiento y del aprendizaje, nos permitimos proponer las siguientes hipótesis de trabajo, como guías orientadoras de nuestro trabajo:

*“La buena enseñanza de la filosofía sustentada por una adecuada preparación académica, pedagógica y didáctica de sus docentes puede incidir favorablemente no sólo en el logro de mejores resultados escolares de acceso al conocimiento, sino en coadyuvar también para que la Universidad y la sociedad en su conjunto se beneficien de las funciones fundamentadoras, esclarecedoras y críticas de la filosofía y su práctica”. Y,*

*“Si concebimos a la filosofía como una disciplina que tiene por funciones principales las de describir e interpretar críticamente lo esencial de la realidad objeto de estudio, entonces la preparación de sus docentes debe abarcar nuevas competencias que signifiquen también el manejo de dispositivos pedagógicos que trasciendan el ámbito de la mera preparación instrumental para el ejercicio docente”.*

---

<sup>28</sup> Obviamente que este tema ha sido tratado y desarrollado en los capítulos tres y cuatro de este trabajo, junto con otro de los conceptos fundamentales del mismo; la formación de docentes

Para la “comprobación de éstas,<sup>29</sup> en el trayecto de la investigación nos apoyamos en argumentaciones lógicamente coherentes con la intención de mostrar y evidenciar los dichos. De cualquier manera, es importante enfatizar que no es pretensión de este trabajo “demostrar” de manera concluyente las ideas e interrogantes que nos planteamos, sino, sólo presentar argumentos teórica y prácticamente bien fundamentados, así como persuadir y crear conciencia de las situaciones reflejadas en el escrito.

#### **1.1.4.-Fundamentos teóricos.**

Este trabajo de investigación asume a la filosofía y al pensamiento crítico como elementos que posibilitan interpretaciones beligerantes de nuestra realidad social, y está orientado por los elementos esenciales de la filosofía de la praxis en sus versiones más recientes de la Escuela de Frankfurt, en las obras de M. Horkheimer (2007), Th. Adorno (2005, 2007) y J. Habermas (1992, 2005), entre otros. Y por supuesto en las ideas del maestro Adolfo Sánchez Vázquez (1986, 1983). De esta suerte la investigación toma una línea de argumentación fenomenológica, hermenéutica y crítica. Para ello nos hemos apoyado también en los trabajos de Edmund Husserl (1970,1973,1988 y 2014), Martin Heidegger (1951,1974, 1979), Wilhelm Dilthey (1949, 1960. 2000), Paul Ricoeur (1996, 2007), y de George Hans Gadamer (1999, 2010), entre otros.

Presentamos aquí a la fenomenología como teoría y como método, puesto que desde esta filosofía se ha estudiado y realizado, una descripción de las condiciones de vida en las que se llevan a cabo, tanto la enseñanza de la filosofía, como de los procesos de formación académica y profesional de sus docentes. Todo ello en la búsqueda de lo esencial de estos procesos. De esta manera nos encaminamos a la realización de una suerte de análisis fenomenológico, pero también hermenéutico de

---

<sup>29</sup> Consideramos que esta fase de la investigación, que ordinariamente aparece en casi todos los protocolos, en los paradigmas no cuantitativos, no tiene la importancia que en aquellos se le asigna, En la investigación cualitativa, o como en nuestro caso, de investigación filosófica, las hipótesis se pueden presentar como requisitos formales, pero en la práctica se desarrollan en una suerte de argumentaciones coherentemente lógicas mediante las cuales se pretende evidenciar los presupuestos contenidos en ellas.



estos procesos, y es nuestro interés interpretarlos críticamente y de ser posible aportar elementos para su transformación y enriquecimiento.

La enseñanza de la filosofía, como la enseñanza de cualquier otro saber disciplinario, supone etapas previas de formación de sus docentes; cabe preguntarnos: ¿Existen actualmente procesos de formación de docentes para la enseñanza de la filosofía? ¿Cómo se han preparado los maestros de nuestro Colegio para ejercer la función de enseñar la filosofía?, o ¿Cómo deberían prepararse para una tarea tan delicada?, ¿Corresponden los actuales procesos de preparación de docentes a las necesidades actuales y futuras de nuestro contexto particular, y del mundo globalizado que habitamos? Anticipamos una respuesta: no existen ni en la Facultad de Filosofía ni en la Universidad instancias ni procesos de formación de docentes como tales, aunque abundan cursillos seminarios y talleres programados con la intención de cubrir esta necesidad formativa.

“No se puede enseñar partiendo de la ignorancia disciplinar”, sentencia el maestro Guillermo Obiols (2008), abundando en ello diremos que tampoco se puede enseñar ignorando el tipo de seres humanos que se quiere preparar, y sin tomar en cuenta el contexto socioeconómico presente y futuro en el cual se esté o estarían llevando a cabo los procesos educativos y escolares. Enseñar filosofía implica mucho más que dar a conocer sistemas de pensamiento o de concepciones del mundo. Para enseñar es necesario saber, pero es también necesario saber hacerlo, lo mismo que estar conscientes a propósito de qué proyecto se enseña, así como también saber a quién, o a quiénes se favorece con ello.

Desde este punto de vista, podemos decir que todo proyecto de formación es también un proyecto político y antropológico y que, como tal debe ser asumido; político en el sentido de que los dispositivos de formación se diseñan tomando en cuenta el tipo de individuos que se requiere para una sociedad y un modelo de país determinados: antropológico, porque “formar” significa ir más allá de los procesos de información a los que ordinariamente somos sometidos de manera escolarizada; entraña también acentuar y abonar la naturaleza ética y moral de los docentes.

En este contexto cobra importancia la creación de un nuevo *éthos docente*, entendiendo por éste, el conjunto de saberes, hábitos y prácticas sociales y culturales que dan marco al quehacer educativo; la creación de un nuevo *éthos* se constituye en la pieza esencial de la formación. Por ello es necesario, exaltar y potenciar la naturaleza ética de los enseñantes, que ha de consistir en la toma de conciencia y responsabilidad de constantemente estar actualizando su formación. De poco vale “formar” personas que conozcan disciplinar y disciplinadamente muchas cosas, si no se tiene la idea del para qué de esos conocimientos, o desconociendo qué dimensión de la realidad social se enriquece o perjudica con ellos. O también qué realidad consciente o inconscientemente estamos sobreexponiendo u ocultando, y con ello la gama de intereses de toda índole que operan en la práctica educativa, social y política en lo general.

## **I.2- Fundamentación metodológica**

Partiendo de la premisa de que en la investigación filosófica, no existe lo que pudiéramos llamar la “pureza metodológica” y considerando la naturaleza de este estudio que en la introducción al mismo adelantamos, hemos tratado de no caer en fundamentalismos teóricos o metodológicos, buscando construir alternativamente un modelo de investigación, que se apoye tanto en los conocimientos que otras disciplinas y saberes aportan, como también de los recursos investigativos que otros modelos utilizan para construir o develar nuevos conocimientos. Así, no nos hemos amparado, o auto recluido en alguna etiqueta paradigmática de la metodología de investigación científica, sino que hemos buscado la complementariedad de ésta con otros, y otros saberes y prácticas.

Para llegar a la idea del modelo de investigación que deseamos desarrollar, permítasenos esbozar lo esencial tanto de la llamada metodología empírico-cuantitativa, así como de las diferentes modalidades de la metodología cualitativa, para así tener un referente válido que nos facilite encuadrar la metodología de investigación filosófica que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo. Es decir,

expondremos lo esencial de los modelos de investigación conocidos como cuantitativos o cualitativos, bajo el criterio que, tanto en un paradigma como en el otro hay puntos de convergencia y entrecruzamientos recíprocos con la investigación filosófica.

De esta manera, sustentamos la idea de que en su ejercicio, la investigación filosófica se retroalimenta de las aportaciones y los hallazgos que se hayan logrado con otras metodologías y esquemas de trabajo, y también la idea de que la filosofía colabora con otros enfoques y ámbitos de investigación esclareciendo y reflexionando tanto sobre el valor de los objetivos perseguidos o conseguidos, así como por la validez del camino recorrido para alcanzarlos.

### **1.2.1.- La investigación socio-empírica cuantitativa.**

Esta metodología se deriva directamente de los llamados métodos empíricos de la investigación científica que contempla fundamentalmente tres instrumentos para desarrollar sus funciones: la observación, la medición y la experimentación.<sup>30</sup> Para el caso de la metodología aplicada a las ciencias sociales y la educación ordinariamente se ha utilizado el nombre genérico de metodología cuantitativa, que consiste básicamente en considerar algunos datos duros provenientes de informes de investigaciones semejantes, informes y reportes de instancias gubernamentales, o de revistas especializadas, o bien de alguna dimensión de la propia realidad objeto de estudio, que tenga que ver con él o los temas que se estén manejando.

En esta breve síntesis, de acuerdo con Roberto Hernández Sampieri (2004), la metodología cuantitativa, aplicada a las ciencias sociales en todas sus modalidades se desarrolla de la siguiente manera; una vez que se ha planteado el problema de investigación, justificado su realización, y se haya delimitado espacio-temporal y

---

<sup>30</sup> La observación se encuentra en la base de todos los demás procedimientos empíricos y constituye la forma más elemental del conocimiento científico. Tanto la medición como la experimentación incluyen la observación, aunque esta última puede ser realizada sin los primeros. La observación se utiliza en las ciencias para la obtención de la información primaria acerca de los objetos investigados o para la comprobación de las consecuencias empíricas de las hipótesis (Feedosev: 1985:233).

teóricamente. Así como también se hayan presentado los objetivos a conseguir; propuesto las hipótesis correspondientes, entonces y sólo entonces, el estudio se ajusta a las siguientes pautas:

-La recolección de datos. Esta actividad se lleva a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Como en este enfoque se pretende *dimensionar o calcular* los fenómenos u objetos estudiados, estos deben existir en el mundo real.

-Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se pueden o deben analizar a través de métodos estadísticos.

Por otra parte, considerando que los estudios cuantitativos tienen como característica principal el ser objetivos (válidos para todos), entonces hay que procurar que los fenómenos que se observan y/o miden, no sean afectados de ninguna forma por el investigador. Éste debe evitar que sus temores, fobias y filias, así como sus creencias y deseos, influyan en los resultados o interfieran en los proceso y resultados de la investigación. Al mismo tiempo se ha de procurar que tampoco estos estudios sean alterados por las tendencias de otros estudios o de otros investigadores. Los estudios cuantitativos siguen un patrón estructurado, pero predecible.

En una investigación cuantitativa se pretende también generalizar los resultados encontrados en un grupo (muestra), a una colectividad mayor (universo o población). Al final se pretenderá explicar los fenómenos investigados y predecir eventos futuros, buscando regularidades y relaciones causales y vinculantes entre sus elementos.

De esta manera sí se sigue rigurosamente el proceso señalado, y de acuerdo con ciertas reglas lógicas, y si los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad requeridos, entonces las conclusiones derivadas podrán contribuir a la generación de nuevo conocimiento. Este enfoque utiliza principalmente la lógica o razonamiento deductivo, el que comienza con la teoría y de donde se derivaran expresiones denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba y comprobación.

En suma: la investigación cuantitativa se realiza, en todas sus modalidades, siguiendo los preceptos de racionalidad y objetividad empíricos. Utiliza recursos técnicos y tecnológicos ad-hoc para demostrar y verificar sus hallazgos y presupuestos, y mediante los conocimientos generados de esta manera, los investigadores pueden confirmar sus hipótesis así como predecir algunos eventos futuros.

### **1.2.2.- Modalidades de la metodología cualitativa**

Un común denominador de las metodologías cualitativas lo constituye el hecho de oponerse decididamente a las pretensiones positivistas y empíricas de considerar solamente válidas las explicaciones que se adecuen al modelo de las ciencias naturales y, en particular al de la física-matemática. Frente a esta concepción positivista van emergiendo otras que constituyen y configuran una racionalidad distinta, y con sus propias herramientas. Teniendo tras de sí una gran tradición teórica que puede remontarse hasta Aristóteles y Hegel, la investigación cualitativa aparece en el mundo contemporáneo vinculada a la sociología de Max Weber, quien propone en lugar del concepto de "Explicación" propio de las ciencias naturales, el de "Comprensión" como la nueva manera de investigar el mundo del hombre y del espíritu, según lo plantea la maestra Gloria Pérez Serrano.<sup>31</sup>

En este mismo sentido son también las aportaciones de muchos pensadores que sustentan la necesidad de legitimar las ciencias humanas y del espíritu, y como campo específico y objeto de estudio al mundo del hombre, como un producto del espíritu humano; algo creado históricamente por el hombre. Desde aquí se van perfilando las orientaciones metodológicas, de la investigación cualitativa, que tienen como principales divisas: la interpretación y la comprensión.

En este sentido hemos de señalar que una parte importante de este trabajo de investigación, lo constituye precisamente su dimensión teórico- metodológica de

---

<sup>31</sup> Aquí es necesario señalar que si bien mencionamos a la sociología de Max Weber como el fundamento más directo en el siglo XX de las orientaciones metodológicas de corte cualitativo, es importante también decir que los antecedentes de estas los podemos encontrar en pensadores como Hegel a principios del siglo XIX, y Edmund Husserl al final del mismo siglo (Pérez Serrano: 1998:18-19).

carácter cualitativo, debido que a lo largo de él, ha sido nuestra intención no sólo recabar o aportar datos empíricos sobre la realidad objeto de estudio, sino además adentrarnos y profundizar en ella; conocer el fenómeno desde dentro, desde sus entrañas, tal como lo señala el profesor Peter Woods.<sup>32</sup> Se trata aquí de internalizar la dimensión subjetiva del objeto de estudio, dado que ésta está constituida por seres humanos y en contextos limitados y delimitados por circunstancias vitales.

En esta misma línea de exposición, diremos también que nos acercamos a la metodología de orden cualitativo, porque a lo largo de nuestra investigación hemos querido involucrar no sólo una disciplina específica, ni una sola dimensión de nuestro objeto de estudio; *la enseñanza de la filosofía y la formación de docentes*, sino que consideramos necesario relacionar áreas temáticas, que se entrecruzan y que implican a su vez una suerte de imbricamiento teórico y metodológico. Así la investigación cualitativa es, o puede ser multidisciplinaria y multiparadigmática, porque el mundo al que se refiere no se presenta en una sólo dimensión.

En este sentido, el metodólogo Uwe Flick nos señala que la investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. Los objetos, -dice- no se reducen a variables individuales estratificadas, sino variables que se estudian en su complejidad y totalidad, y en el marco de su propio contexto cotidiano. Por lo tanto los campos de estudio no son situaciones artificiales o de laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana<sup>33</sup>

De la misma manera lo refieren Taylor, S.J. & Bodgan, R. Cuando señalan como la tarea principal de la investigación cualitativa es la descripción y análisis de las conductas observadas de manera indirecta en las personas o grupos de personas objetos de estudio.<sup>34</sup> O como lo refiere también el metodólogo español Rafael Bisquerra cuando señala la naturaleza holística y el origen antropológico de este

---

<sup>32</sup> (Peter Woods: 1993).

<sup>33</sup> A diferencia de la Investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros, como parte explícita de la producción de conocimientos en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Aquí las subjetividades del investigador y de aquellos que se estudia son parte del proceso de investigación (Uwe Flick: 2007:19-24)

<sup>34</sup> La frase "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas. Habladas o escritas y la conducta observable. (1986:19-20.)

tipo de investigación. Aquí son diversos los enfoques teóricos, así como los métodos y técnicas que caracterizan sus debates y prácticas; los puntos de vista subjetivos son un primer punto de partida. Una segunda cadena de investigación estudia la causa y el curso de las interacciones, mientras que una tercera trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas.<sup>35</sup>

Por otra parte, y de acuerdo con Denzin, Norman & Lincoln, Ivonna, S.<sup>36</sup> la investigación cualitativa, constituye un campo interdisciplinario, transdisciplinario y a veces contradisciplinario, que entrecruza las humanidades con las ciencias sociales y las ciencias físicas y naturales. La investigación cualitativa es muchas cosas a la vez: es multiparadigmática, puesto que quienes la practican son sensibles al valor del enfoque multimetodológico, pues ellos están comprometidos con la perspectiva naturalista y la comprensión interpretativa de la experiencia humana.

De aquí, para nosotros, se desprende la naturaleza ética y política del campo de la investigación cualitativa, y de la influencia múltiple a la que estamos expuestos los que participamos en esos procesos. Así, de acuerdo a lo anterior, y considerando nuestro objeto de estudio: *La enseñanza de la filosofía y la formación de docentes*, tenemos que aceptar y asumir que éste no representa una realidad uniforme, unidimensional y monotemática, por lo que tampoco es conveniente abordarlo con un paradigma cerrado y unilateral, sino mediante un modelo más abierto, flexible y rico en posibilidades.

En abono a esta intención, Bodgan & Taylor,<sup>37</sup> enuncian y señalan diez características de este tipo de trabajo académico:

---

<sup>35</sup> El enfoque que la investigación cualitativa tiene en la observación de las personas, en lo que dicen y hacen, está relacionado con su origen antropológico, al buscar la comprensión holística de los fenómenos sociales y humanos, a través de métodos y técnicas que se interesan en la profundidad de del conocimiento de los fenómenos estudiados. (Bisquerra: 2004)

<sup>36</sup> Este tipo de investigación constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio... La investigación cualitativa tiene diversas historias, distintas y peculiares en campos como la educación, el trabajo social, las ciencias de la comunicación, la psicología, la historia, los estudios organizacionales, las ciencias médicas, la antropología y la sociología. (Densin & Lincon (2011:46)

<sup>37</sup>(Bodgan & Tylor:1986:19-23)

a).- La investigación cualitativa es *inductiva*. Parte de lo particular e intenta generalizar sus hallazgos. Aquí, los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones y prácticas, partiendo de datos, y no sólo recogiendo evidencias para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En este tipo de estudios, los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, comienzan sus tareas con interrogantes formuladas vagamente, las que más adelante y bien manejadas darán las pautas de lo que a continuación se pueda seguir interrogando.

b).- En la metodología cualitativa el investigador o el grupo de investigadores ven al escenario y a las personas en *una perspectiva holística*; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, en donde ningún aspecto es ajeno a los otros y viceversa. Un fenómeno social cualquiera no se concibe como producto de una sola causa, sino como consecuencia de un conjunto, a veces infinito, de factores, que actúan unos sobre los otros en contextos determinados.

c).- La naturalidad es aquí una categoría fundamental; es decir, el investigador en ejercicio de su encargo, procura actuar sin alterar los ámbitos de su actuación. Se trata aquí de investigar en el mundo real no en entornos artificialmente creados para los fines de la investigación. Se investigan los procesos de interacción social y humana en el momento en que se presentan, y se construye y reconstruye el modelo de proceso que se estudia.

De igual manera, es necesario señalar que los investigadores cualitativos son sensibles y conscientes a los efectos que ellos mismos causan o pueden causar a las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho que ellos son *naturalistas*, y que interactúan con los informantes de una manera natural y no intrusiva. Los investigadores se incorporan a la realidad objeto de estudio, y en cierta medida, forman parte de ella, pero sin modificarla intencionalmente.

d).- *La investigación cualitativa trata de comprender a las personas* en el marco de referencia de ellas mismas, por ello para la perspectiva fenomenológica, por ejemplo, y en extensión para la investigación cualitativa en general, resulta esencial



experimentar la realidad tal como otros la experimentan en su propia realidad. No se trata de pontificar desde la fría racionalidad teórica, sino de procurar hasta donde sea posible empatarnos con la realidad que viven aquellos a quienes estudiamos, y de esta manera intentar darle sentido a la expresión de Paul Ricoeur<sup>38</sup>, “Sí mismo como otro”, mediante la cual éste naturalizan la convicción de que para la investigación cualitativa resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

e).- *La investigación cualitativa suspende o aparta sus propias creencias perspectivas y predisposiciones.* En cierta manera, el investigador cualitativo, asume y pone en práctica la estrategia cartesiana de la epojé, al incorporarse a las tareas de investigación sin prejuicios de ninguna índole. Ve y experimenta (vivencia), las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez y nada se da por sobreentendido; todo es un tema válido de investigación. Este tipo de investigadores no ignoran las diferentes corrientes teóricas desde las que pueden abordar su problema de investigación, pero en la primera fase del mismo dejan a un lado su bagaje de racionalidad para “vivir” la realidad estudiada y desde ahí interpretarla y comprenderla.

f).-De esta manera, *para la investigación cualitativa, todas las perspectivas que se puedan visualizar, son valiosas y todos los escenarios y personas son dignas de estudio.* El investigador en estos paradigmas no busca “la verdad” o “la moralidad” últimas ni definitivas, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; aquí a todas las ve iguales. Es decir; este tipo de investigación no supone la imposición de jerarquías formales, sociales o políticas. Para este tipo de investigación y para el investigador todos los actores tienen el mismo rango. El logro de esta habilidad comprensiva, le permitirá al investigador avanzar hacia otra etapa de la investigación y hacia otras orientaciones teóricas de la misma; hacia la interpretación y crítica de la realidad objeto de estudio.

g).- *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos “científicos” mediante los cuales ordinariamente estudiamos a las personas y a sus circunstancias particulares,

---

<sup>38</sup> (Ricoeur:2007: 44)

necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente sólo a ecuaciones y estadísticas numéricas, perdemos de vista las otras dimensiones de la vida social y humana. Por esta razón los métodos cualitativos actúan también en una suerte de rescate, tratando de recuperar aquello que de humano se ha ido perdiendo en el trayecto racional y objetivo de la investigación científica. Mediante esta metodología aprendemos sobre la vida interior de las personas, en sus luchas y conflictos morales, así como de sus éxitos y fracasos. Se trata aquí de descosificar a los sujetos y reasignarles el status de seres humanos en toda su riqueza significativa.

h).- *Los investigadores cualitativos también dan énfasis a la validez en su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Con esto lo que se quiere señalar es que este tipo de investigación no es ajeno a la realidad material externa a los sujetos, sino que representa una dimensión en donde se enfatizan y analizan los aspectos que sin ser necesariamente mensurables nos aproximan a la posibilidad de la comprensión e interpretación de la misma. Las estrategias y dispositivos que se aplican aquí apuntan hacia el interior de los grupos y procesos sociales, y hacia las dimensiones no sólo cognoscitivas sino también afectivas y emocionales de las personas.

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar de lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo tiene un conocimiento de la vida social, no filtrada por conceptos ni definiciones operacionales ni por escalas clasificatorias. Este tipo de estudios arroja resultados que aún con un alto grado de provisionalidad representan la verdad más cercana a la realidad objeto de estudio, y no está intervenida por criterios ni pretensiones objetivistas y absolutizantes propios de la ciencia empírica y su metodología cuantitativa.

j).- *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no se han refinado ni homogeneizado tanto como otros enfoques investigativos; esto implica la necesidad de que el investigador disponga de un amplio arsenal de creatividad para enfrentar sus tareas, ya que no cuenta, o no considera importantes las rígidas

estructuras teóricas y metodológicas de otros enfoques de investigación, y obliga al investigador a poner en juego sus mejores dotes de imaginación y creatividad para hacer de sus tareas y resultados obtenidos algo totalmente diferentes a cualesquier otras realizadas sobre el tema o problema en cuestión. El resultado aquí es único e irrepetible.

#### **1.2.2.1.- Las dimensiones fenomenológica, hermenéutica y crítica de la investigación cualitativa y de este estudio.**

De la misma manera que presentamos la naturaleza de la investigación cualitativa, deseamos ahora enfatizar de manera específica el carácter teórica y metodológicamente orientado de la investigación hacia el análisis *fenomenológico-hermenéutico y crítico* del mundo de vida, objeto de estudio, a saber; las actividades teóricas y prácticas tendientes a describir e interpretar críticamente el qué y para qué de la enseñanza de la filosofía, así como de las modalidades para enseñar filosofía y formar docentes

En este empeño, hemos utilizado como herramientas principales para allegarnos información, principalmente al análisis documental; es decir el estudio de textos actuales, antiguos y modernos que aborden temas relativos o cercanos al de nuestro estudio, o bien textos a través de los cuales podamos analizar nuestra realidad objeto de estudio. Por texto entendemos aquí no sólo los libros, tratados o enciclopedias tradicionales, sino también la interpretación de las situaciones sociales y políticas en las que se desarrollan las tareas de enseñar filosofía y/o de preparar docentes para ello. Se consideran también documentos valiosos para la investigación cualitativa y para este estudio, a textos orales o audio-visuales creados ex profeso, o los que, circulan en los medios electrónicos, y medios tradicionales de comunicación.

De esta manera, podemos decir que esta investigación asume una dimensión fenomenológica pero hermenéutica e intenta ser teórica y prácticamente crítica. Es fenomenológica, porque en ella se ha tratado de describir y ubicar lo esencial a nuestra realidad objeto de estudio; la enseñanza de la filosofía y la formación de

docentes. Para fundamentar esta orientación teórica y metodológica, a reserva de desarrollar con más profundidad el tema en el capítulo VI de este trabajo, presentamos ahora un esbozo de la fenomenología y la hermenéutica como métodos de investigación y análisis de la realidad social y humana.

Es la Fenomenología una corriente filosófica creada y desarrollada por Edmund Husserl hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX en su primera etapa. No obstante ser este pensador alemán el centro neurálgico desde donde se ha generado la fenomenología moderna, y además ser reconocido como un genuino representante del pensamiento puro (investigaciones lógicas), ideas que desarrolló principalmente en el ámbito de la psicología y la aritmética, Husserl no ha representado la única orientación para hacer reflexión fenomenológica, o bien para utilizar la fenomenología como herramienta de investigación.

De esta manera hemos de decir que este estudio se apoya en un variado conjunto de conceptos que tienen que ver de manera directa con Husserl, pero también con algunos de sus seguidores y continuadores como Ernst Schleimacher, Emmanuel Levinas, Maurice Merleau Ponty, Wilhelm Dilthey, Hans George Gadamer, Edith Stein y Martín Heidegger, entre otros. No obstante, hay que señalar que si bien lo que distingue la obra de estos autores es su cercanía con las orientaciones principales de Husserl, no están lejos tampoco de la Hermenéutica y de las orientaciones teóricas que se ocupan de la interpretación del llamado "mundo de vida", en el que se desarrolla la parafernalia de enseñar y aprender filosofía, así como para formar a sus docentes.

Por lo anterior, nos hemos preocupado aquí por centrar nuestras tareas académicas y de investigación, principalmente en el análisis de la experiencia personal y humana vivida, que tienen que ver con la enseñanza de la filosofía y con la formación de sus enseñantes. Esto, en lugar de abordar sólo el estudio de los hechos duros, experimentables y demostrables que nos ofrece la realidad empírica, que son, a su vez, objeto de trabajo de las llamadas "ciencias exactas," o a su símil en las ciencias sociales y del espíritu: la metodología empírico- cuantitativa.

O bien, por otro lado, circunscribirse tan solo a la realización del análisis formal o sólo intencional de la conciencia, como propone Husserl en sus primeras obras: Filosofía de la aritmética (1891) y en las Investigaciones lógicas (1900-1901)<sup>39</sup>. Se trata, la de nosotros, de una fenomenología viva; vivida, o si se nos permite la expresión; una fenomenología existencializada, la que supone analiza las condiciones especiales y específicas de eventos humanos en circunstancias únicas.

De acuerdo a lo anterior, y de manera sintética, podemos decir que la naturaleza de la metodología fenomenológica, descansa en cuatro conceptos clave que interconectados entre sí, nos ofrecen la posibilidad de comprender e interpretar críticamente la realidad objeto de estudio; estos conceptos son:

a).- *La temporalidad* (el tiempo vivido), b).- *la espacialidad* (el espacio vivido), c).- *la corporeidad* (el cuerpo vivido), y d).- *la relacionalidad o la comunalidad* (la relación humana vivida).

De la misma manera, esta orientación considera que los seres humanos están vinculados o intervenculados en y con su mundo, y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece y se actualiza en las relaciones con objetos reales.

A juicio de José Luis Álvarez Gayou-Jurgensen,<sup>40</sup> existen dos premisas fundamentales de esta fenomenología: la primera refiere que las percepciones de las personas evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido; la experiencia vivida, constituyen elementos fundamentales de la fenomenología y de los dispositivos metodológicos que se deriven de ella. La segunda premisa señala que la existencia humana es significativa, en el sentido de que siempre estamos conscientes de esa realidad que vivimos, por

---

<sup>39</sup> En la filosofía de la aritmética (1891), sostiene Husserl la reducción del concepto de número a procesos psíquicos referentes a la actividad de contar. La matemática y la lógica acaban por llegar a conceptos últimos y "máximamente elementales", y lo único que puede hacer en estos casos es mostrara aquellos fenómenos concretos desde los cuales y a través de los cuales se abstraen dichos conceptos De la misma manera, en Las investigaciones lógicas (1900-1901), Husserl señala: "Para edificar la filosofía correcta, habrá que partir de datos indudables que sirvan de base para construir después el edificio filosófico. Hay que buscar evidencias estables como cimiento de la filosofía". Sin evidencia no habrá ciencia". Los límites de la evidencia apodíctica constituyen los límites de nuestro saber.

<sup>40</sup>(Como se hace investigación cualitativa, José Luis Álvarez Jurgensen:2004:86)

lo que la existencia implica que las personas sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos y circunstancias. Los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones.

En abono a esta propuesta, el metodólogo John Creswell, citado también por Álvarez Gayu-Jurgensen,<sup>41</sup> considera que los investigadores realizan análisis fenomenológico, si su trabajo cumple las siguientes características generales:

- a).- Buscan la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia.
- b).- Enfatizan la intencionalidad de la conciencia, es decir, que las experiencias contienen la apariencia externa e interna, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado;
- c).- Realizan el análisis fenomenológico de los datos mediante una metodología reductiva, con auxilio de análisis del discurso y de temas específicos, y con la búsqueda de significados posibles.
- d).- Apartan su propia experiencia, en la más pura experiencia de la tradición naturalista;
- e).- Confían en la intuición, en la imaginación y en las estructuras universales para aprehender la experiencia;
- f).- Suspenden cualquier tipo de juicio acerca de lo que es real o no lo es;
- g).- Comprenden las perspectivas filosóficas detrás de la teoría, especialmente el concepto de estudiar cómo una persona experimenta un problema;
- h).-Elaboran preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia, y solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente; y

---

<sup>41</sup> (Álvarez Gayou-Jurgensen:2004: 86-88).

i).- Obtienen información de quienes han experimentado el fenómeno que estudian, generalmente por medio de entrevistas.

Como ya lo hemos referimos antes, este trabajo también se ha desarrollado desde *la Hermenéutica*, porque intentamos realizar la interpretación y la comprensión de textos, buscando la verdad o parte de la verdad que se encuentra en ellos. La hermenéutica se define como la teoría y práctica de la interpretación, y tiene un largo desarrollo histórico. Aunque tiene su origen muy remoto en la antigüedad griega con Hermes el mensajero de los dioses, la teoría hermenéutica empieza a tomar forma en las discusiones medievales de las interpretaciones bíblicas, principalmente realizadas por los padres de la Iglesia.

Como disciplina moderna de la interpretación de textos, la hermenéutica se formaliza entre los siglos XVII y XIX, y es al final de este último, cuando Wilhelm Dilthey propone a la llamada hermenéutica textual como la metodología propia de las ciencias sociales y humanas. Más adelante, durante el siglo XX, esta teoría sufre transformaciones en su campo y metodología, y se convierte en la base de un enfoque filosófico para el análisis de la comprensión y la conducta humanas.

En apoyo a esta caracterización, Shaun Gallagher, citado también por Álvarez Gayou-Jurgensen,<sup>42</sup> organiza las teorías hermenéuticas en cuatro corrientes principales:

**A.- *Hermenéutica conservadora*** es aquella que se maneja y se adhiere a los siguientes principios y reglas:

a).-Se piensa que la verdad del texto refleja las intenciones del autor o el significado que el auditorio atribuye al texto;

b).- Se considera la verdad como la correspondencia entre la idea del intérprete y el significado del texto;

---

<sup>42</sup>(Álvarez Gayou-Jurgensen:2004: 80-85).

c).- Para obtener la verdad del texto, se debe investigar el contexto histórico en el que se presenta. El conocimiento de los antecedentes, históricos o autobiográficos del autor del texto ayuda a comprender el significado del texto;

d).- Para entender la verdad de un texto se requiere comprender su género y su lenguaje, específicamente el uso de las palabras y el significado que tienen para el auditorio original;

e).- Por medio de la investigación histórica y lingüística, el intérprete puede superar sus propios sesgos y comprender el texto de acuerdo con los valores del momento en que se produjo;

f).- Debe distinguirse entre el significado de un texto para un intérprete en particular y el significado del texto en su concepción original.

g).- El círculo hermenéutico<sup>43</sup> significa que el intérprete debe comprender las partes en función del todo. Esto se aplica en el nivel de las palabras, las oraciones y los párrafos al igual que en el nivel de la relación del texto con la formación y los valores del autor y con otros escritos de la época; y

h).- Aunque pueden existir diferencias en la interpretación del significado del texto, es posible resolverlas apelando a ciertos principios generales de racionalidad y evidencia.

**B.- *Hermenéutica dialógica.*** Se consideran partidarios de este enfoque los que se adhieren, entre otras, a las siguientes reglas:

a).- El concepto de la verdad en el texto no necesariamente muestra correspondencia entre la comprensión del intérprete y las intenciones del autor, o entre aquella y la comprensión del auditorio original;

---

<sup>43</sup> Círculo hermenéutico Es un recurso explicativo de tipo dialógico que intenta dar razón de los aspectos generales para el entendimiento suscitando de esta forma una retroalimentación que hace discursivo el entendimiento en todo proceso hermenéutico. < Tanto en el campo filosófico como en el teológico para designar la estructura circular de la intelección > : en Wikipedia consultada en 14 de octubre de 2015



- b).- La verdad del texto se concibe como una introspección reveladora. La verdad se encuentra en la lectura más que en el texto;
- c).- La investigación cuidadosa del contexto en el que se generó el texto ayuda a la comprensión del mismo, pero no define la interpretación total. Resulta igualmente importante lograr que el texto hable en la situación actual del intérprete;
- d).--Existen muchas interpretaciones erróneas de un texto, pero también existe más de una interpretación correcta. La interpretación no es totalmente subjetiva, el texto impone límites a la forma en que lo comprendemos;
- e).- La investigación histórica y lingüística ayuda al intérprete a evitar sus propios sesgos, pero no los elimina y nunca se podrán eliminar;
- f).- En la relación con los significados del texto, se considera que el significado siempre está condicionado y nunca puede obtenerse totalmente;
- g).--El círculo hermenéutico significa que el intérprete proyecta significado en el texto, y a su vez el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete.
- h).- Las interpretaciones exitosas implican una fusión de horizontes, y la asertividad de una buena interpretación sólo puede lograrse en la situación hermenéutica misma;
- i).--La Hermenéutica dialógica, es por tanto, primordialmente descriptiva. Es decir; mediante el diálogo sólo se da fe de un determinado estado de cosas desde una circunstancia y tiempos vividos;
- j).- Los diferentes puntos de vista en un texto no siempre constituyen asuntos proclives a resolverse, y sí en cambio, pueden constituirse en la base de diferentes interpretaciones aceptables; y
- k).- -El texto siempre rebasa al autor. Quiere decir que por más interpretaciones que se puedan realizar sobre un determinado texto, éste nunca se agotará y estará siempre dispuesto para ser nuevamente abordado.

**C.-** La *Hermenéutica crítica*, es desarrollada fundamentalmente por Jürgen Habermas y la Escuela de Frankfurt, por medio de la Teoría Crítica; esencialmente sostiene que la interpretación está sesgada por variables de carácter político y económico. También es posible que se introduzcan sesgos basados en la clase social, la raza y el género.

Jürgen Habermas considera que para comprender totalmente el objeto de la interpretación, o para lograr una comunicación no distorsionada con otras, no sólo deben emplearse principios hermenéuticos; debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales (sociales y económica) que actúan sobre el intérprete en esta modalidad metodológica de la Hermenéutica y de la Teoría Crítica.

**D.-** *Hermenéutica radical*, constituye una crítica a la hermenéutica tradicional, y a los intentos de ésta de encontrar la verdad en un texto en particular. Algunos investigadores cuestionan que se trate estrictamente de hermenéutica por lo que se le han llamado posthermenéutica, dado que se enfoca principalmente a la deconstrucción de textos y de significados. No obstante, este hecho no la inhabilita y se concibe, por ende como un enfoque interpretativo, lo cual de alguna manera la sigue erigiendo como hermenéutica.

De una manera muy general, lo mismo que desordenada hemos presentado de forma panorámica la naturaleza de los métodos y principios de la investigación cualitativa, esto con una finalidad implícita; evidenciar que todos ellos, de una manera o de otra participan tanto de la Fenomenología como de la Hermenéutica. Es decir, que estos métodos se ocupan de estudiar una realidad social, constituida por seres humanos individuales que conviven en un contexto determinado. Esta realidad, en un segundo momento ha de ser objeto de la hermenéusis, es decir; ha de ser interpretada y comprendida.

Así, el desarrollo de la investigación cualitativa no obedece una pauta preestablecida, sino que se da sobre la base de los criterios teóricos y técnicos mencionados, y considerando que en éstas las estrategias para recoger información, como las entrevistas o las observaciones, producen datos que se transforman en

textos por el registro y la transcripción. Y que a partir de los textos se pueden iniciar procedimientos y estrategias de interpretación cada vez más profundos y solventes.

En la práctica y de manera muy breve, utilizando palabras de Uwe Flick<sup>44</sup>, el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto, y otro de vuelta, del texto a la teoría. La intersección de estos dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico. A partir de estos textos se inician propiamente los métodos de interpretación. Así la investigación cualitativa trabaja sobre todo con dos tipos de datos: los datos verbales que se recogen en entrevistas semiestructuradas, o también como narraciones, utilizando en ocasiones grupos en lugar de individuos, entrevistas de grupo y debates, grupos de discusión, narraciones conjuntas, etc.

En el siguiente paso de los procesos de investigación cualitativa, los datos verbales y visuales se transforman en textos, documentándolos y transcribiéndolos. Aquí la investigación comienza, como ya se ha dicho, la segunda parte de su viaje, del texto a la teoría. La documentación de los datos no es simplemente un registro neutral de la realidad sino que es un paso esencial en la construcción de la realidad en el, o los procesos de investigación cualitativa.

En abono a nuestra intención de utilizar metodologías cualitativas en la investigación filosófica, Denzin & Lincoln<sup>45</sup> consideran que la Modernidad ha sobrellevado una agenda oculta donde se evidencia y explica la disfuncionalidad de la investigación científica de corte cuantitativo, esto debido a que la realidad objeto de estudio ya no se presenta para su estudio en una sola dimensión, ello devela la necesidad de otros enfoques de investigación para la filosofía y las ciencias sociales y humanas en particular.

---

<sup>44</sup> Uwe Flick: Introducción a los métodos de la investigación cualitativa: 2004)

<sup>45</sup> (Denzin & Lincoln: 2011: 46), este tipo de investigación constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio... La investigación cualitativa tiene diversas historias, distintas y peculiares en campos como la educación, el trabajo social, las ciencias de la comunicación, la psicología, la historia, los estudios organizacionales, las ciencias médicas, la antropología y la sociología.

### 1.2.3.- La Metodología filosófica.

Todo lo anterior nos conduce a lo que hemos dado en llamar Metodologías Filosóficas. A éstas no les son ajenos los paradigmas de investigación que se han desarrollado por las diferentes disciplinas ya sea en el ámbito de las ciencias naturales o de las ciencias sociales, o en la más reciente manera de hacer investigación llamada, investigación educativa. La investigación filosófica participa y mantiene un conjunto de relaciones teóricas y prácticas con estos ámbitos de investigación, pero no se reduce ni limita a ellos.

Si realizamos una rápida revisión de algunos momentos de la historia de la filosofía, nos encontraremos que en su trayecto siempre se han consignando intentos por ofrecer, mediante la investigación, una visión consistente y unificada de la realidad. El nacimiento de la filosofía moderna, por ejemplo, se caracteriza por el deseo de tener un conocimiento certero, libre de toda duda acerca del mundo externo.

Renato Descartes inaugura con *La duda metódica*,<sup>46</sup> una manera de investigación filosófica que tiene íntima relación con el cuestionamiento escéptico de cualquier afirmación categórica del conocimiento; pero a diferencia del escéptico radical (que permanece en el nivel de la duda), en que Descartes busca, mediante este recurso, los fundamentos últimos del conocimiento. Al considerar estéril la filosofía escolástica, Descartes orienta sus esfuerzos a la elaboración del método para la obtención de conocimientos verdaderos.

Ante todo pone en duda el valor de la lógica formal tradicional, que en nada contribuye –según él- al descubrimiento de nuevas verdades. Los Dialécticos -es decir los lógicos- afirma Descartes, que no pueden plantear ni un solo silogismo que dé una solución correcta, si no conocen previamente las verdades inferidas de ese modo. El dudar metódicamente para Descartes es una forma de llevar a cabo el trabajo de investigación filosófica; dudar, no por el simple hecho de hacerlo, sino

---

<sup>46</sup> Descartes: 1971). La duda metódica es el instrumento que ha de emplearse en la búsqueda de estos principios. [...] No hay otro medio- dice Descartes – para librarse de los diversos prejuicios y llegar a un conocimiento firme y seguro, que dudar de todo cuanto se ofrezca con la menor sospecha de incertidumbre. [...] Descartes duda para llegar a la certidumbre; su duda es una vía para descubrir la verdad: es duda metódica: En El discurso del método, Estudio introductorio pp XII-XIV, Editorial Porrúa México , colección sepan cuantos.

porque deseamos encontrar una mejor fundamentación de aquello a lo que se dirige nuestra duda; dudar es la mejor manera que tenemos para alcanzar un mínimo de seguridad en nuestra tarea investigativa (deshacernos de la duda).

El dudar metódico tiende a despertar en nosotros una mayor agudeza en nuestra capacidad de análisis crítico. Nos hace buscar con claridad casos que sean contraejemplos de las situaciones generales que estamos considerando, y por este medio, buscando fallas y problemas en la formulación de las tesis que analizamos, buscando también la manera de ofrecer formulaciones mejores que se encuentren libres de los problemas que hayamos podido detectar por medio del análisis crítico.

### **1.2.3.1.- Los métodos de investigación filosófica a través de la historia.**

Así como el método de la Duda Metódica, propuesto y desarrollado por Renato Descartes, han existido antes y después de él, a lo largo de la Historia de la Filosofía, un buen número de métodos filosóficos de investigación. Damos cuenta aquí de manera sucinta de algunos de ellos:

*-El Método mayéutico* de Sócrates que consistía en lanzar preguntas y preguntas, hasta dividir el tema objeto de estudio, para de esta manera encontrar la esencia del mismo. Con Sócrates se produjo un gran viraje de la filosofía en la antigua Grecia. El interés del estudio de la naturaleza fue sustituido por el estudio del hombre. Al llamado periodo cosmológico le sucede ahora el periodo antropológico, y como resultado de este gran cambio se recibirán aportes sobre el desarrollo de la inducción y la definición como herramientas de investigación. Sócrates postula, por primera vez, la duda metódica como un principio fundamental en su concepción del método. Nada debe estimarse cierto, sin ser sometido al tribunal de la razón.

En su aspecto formal el método de Sócrates está compuesto por la Ironía y la Mayéutica. La primera está en la manera de interrogar a sus interlocutores, encaminada a descubrir los errores y contradicciones de éstos y a la búsqueda de la verdad tal como él la entendía. Sócrates interroga a los demás con el ánimo de

demostrar que en verdad ellos no saben lo que creen saber. Por su parte, la Mayéutica sirve para que con la ayuda de Sócrates, (o con el interlocutor en turno), converse con él y descubra por sí mismo las ideas que lleva encerradas en su mente, reconociendo que para hacerlas emerger se requiere un hábil partero (en este caso, de un buen maestro).

-*El Método sintético* desarrollado por Platón, Aristóteles y algunos pensadores medievales, comprende una exposición demostrativa de la relación causal entre pensamiento y ser. Este método, aunque fundamentalmente está construido sobre las ideas lógicas de Aristóteles, retoma de manera sintética las aportaciones de Platón; para éste el camino para salir de las tinieblas de la caverna e ir a la luz del reino de las ideas, es necesario e indispensable estudiar ciencias. Primero, dice Platón, debe estudiarse la Aritmética. En segundo lugar la Geometría, a condición de fijarnos en las ideas que representa. En tercer lugar ha de estudiarse la geometría de los cuerpos sólidos en las tres dimensiones. Y cuarto lugar, ha de estudiarse la Astronomía.

Para este pensador, todo esto no es más que el prelude de la verdadera ciencia, la ciencia filosófica que permite llegar a la verdad: la Dialéctica. La Dialéctica es ciencia y es método a la vez y permite llegar a las ideas más elevadas (Dialéctica ascendente que culmina en la idea más elevada) y descender a las cosas más humildes (Dialéctica descendente) en búsqueda constante de la verdad. Estas ideas son complementadas por las ideas lógicas contenidas en *el Organon* de Aristóteles. La génesis de la lógica de Aristóteles está relacionada con el análisis de la fuerza de convicción del discurso; es decir de la explicación de "qué" recursos debe poseer el discurso para convencer y persuadir a la gente, y de esa manera, obligarla a aceptar tal o cual cosa o a reconocer que algo no es cierto", o no tiene posibilidad de serlo.

*El Método psicológico* de investigación por los orígenes de las ideas (La Duda Metódica), es empleado por Descartes, sus seguidores y los empiristas ingleses. Aquí, Renato Descartes pone también en duda el valor de la lógica formal tradicional de orientación escolástica y aristotélica en su capacidad de producir conocimientos y verdades nuevas. La lógica debe desplazarse en la filosofía a la retórica, ya que solamente este es el medio de exposición de las verdades conocidas. La verdadera

lógica según Descartes no son las formas del silogismo, sino “*Las Reglas para la Conducción del Espíritu*”, que son las necesarias para investigar verdades que todavía no conocemos.

Esta idea se manifiesta y toma forma en la concepción de Descartes del Método universal que comprende tres partes inseparablemente vinculadas entre sí: En la primera se ubica a las llamadas proposiciones simples. En la segunda y tercera partes se abordan cuestiones matemáticas y de la física.<sup>47</sup> De manera particular, estas ideas serán retomadas hacia fines del siglo XIX por Edmund Husserl, habiendo librado antes el filtro propuesto por los matemáticos de orientación psicologistas; Franz Brentano y Bernard Bolzano.

*El Método crítico trascendental* de Kant, comprende un análisis de las condiciones y límites del conocimiento. Este método de investigación filosófica, consiste en una reacción contra los racionalismos y empirismos extremos que hacían consistir la génesis del conocimiento o de la experiencia o de la razón autosuficiente. En oposición a ellas Kant tomó como objeto de su investigación la génesis del conocimiento científico- teórico, tratando de examinar allí el proceso del conocimiento como una actividad humana, creadora y constructiva.

La formación del conocimiento presupone en Kant, la unidad de la forma y el contenido, en sentido propio, esto es únicamente posible sólo a consecuencia de la aplicación de las formas apriorísticas del contenido del conocimiento, cuya obtención en definitiva, presupone la experiencia directa, la interacción del sujeto y del objeto. Así, el conocimiento constituye la unidad orgánica de lo apriorístico, y lo aposteriorístico; de la forma y del contenido.

---

<sup>47</sup> Aunque el tratado de las Reglas originalmente contenía 36 reglas, hoy tan solo se conocen 13 de ellas distribuidas en tres grandes partes; en la primera, se ubican a las reglas que son proposiciones simples; así llamadas porque preparan de manera innata y normal el uso de la razón. La segunda y tercera suministran las cuestiones. [...] Por lo que toca a su contenido, cabe señalar que las reglas de la primera parte son universales, aplicable por tanto a todo género de conocimientos. Las reglas de la segunda parte conciernen a cuestiones matemáticas, de las cuales su enunciado se comprende de suyo, no por cierto su solución. Las reglas de la tercera parte tocan cuestiones de física. Ello es, cuestiones comprendidas de manera incompleta en su formación temática. (Descartes:1971:93-94)

La investigación del papel cognoscitivo de las formas apriorísticas de la razón, los conceptos “puros” del entendimiento o categorías, constituyen en Kant el objeto de la lógica trascendental, que es diferente de la lógica formal, pues ésta “estudia sólo la forma de la relación de los conocimientos entre sí”, es decir, la relación lógico-formal de la deducción, de la ausencia de contradicciones, etc. En cambio, la lógica trascendental es, en primer lugar, una lógica que estudia las premisas de contenido del conocimiento. En segundo lugar, la lógica trascendental es una lógica genética, ya que no sólo examina el proceso de deducción de unos conocimientos a partir de otros, sino que investiga también la génesis y el origen de los conocimientos mediante el empleo de categorías y del material empírico hallado con anterioridad.

*El Método dialéctico* procede por la vía de la tesis, antítesis y síntesis, y fue promovido por la filosofía de Hegel y el marxismo. El punto de vista de Kant acerca del conocimiento como actividad constructiva, que presupone operar con categorías en calidad de premisas del conocimiento, se manifiesta como la premisa histórica de la lógica dialéctico-categorial de Hegel. La Dialéctica del conocimiento consiste en la revelación de las contradicciones del concepto, el descubrimiento de lo contradictorio contenido en ellas, y en la superación de esas contradicciones, fue definido por Hegel como la Lógica interna del desarrollo del conocimiento.

Para Hegel la actividad cognoscitiva del pensamiento se presenta como la unidad del análisis y la síntesis, ya que en la medida en que el desarrollo del concepto presupone la conservación y la identidad del punto de partida, comprende a su vez un momento analítico, y en el desarrollo de éste aparece como el despliegue de las posibilidades implícitas del concepto. En la medida en que el desarrollo se caracteriza por el surgimiento de nuevos momentos en el contenido del concepto, la acumulación de definiciones queda incluida en el momento sintético. Todos estos rasgos de la doctrina metodológica de Hegel fueron desarrollados por Marx, Engels y Lenin sobre una base materialista.

*Los Métodos positivistas.* Con Augusto Comte y Herbert Spencer, abordan y desarrollan una metodología aplicada a las ciencias sociales, con la intención de crear lo que ellos llamaban la Física social; es decir, poner en práctica procedimientos de



investigación semejantes a los que se aplican a las ciencias naturales, dado que la realidad objeto de estudio, la sociedad, podría ser concebida como cosa. Por otro lado también se conoce el método del Positivismo lógico, impulsado por el Círculo de Viena, que sustituye a la experiencia sensorial del primer positivismo, por el análisis lógico del lenguaje.

Desde otro punto de vista, I.M. Bochenski, en su obra “Los métodos actuales del pensamiento” (1978), realiza una muy detallada descripción y caracterización de algunos procedimientos de análisis filosófico, dentro de los cuales destacan los métodos semióticos y el método axiomático, además del Método fenomenológico, que ocupa la parte central de su obra.

*Los Métodos semióticos* para Bochenski consisten fundamentalmente en la realización del llamado análisis lingüístico, proveniente de manera indirecta de las categorías de Aristóteles, pasando por las obras de estoicos, presocráticos y escolásticos en la Edad Media. Y así hasta llegar a nuestro siglo donde Charles Morris acuña la palabra *semiótica*, recuperando con ella el sentido que Gottlob Frege, David Hilbert, Alfred Tarski y Rudolph Carnap habían impulsado en sus respectivas investigaciones.<sup>48</sup>

Bochenski también nos presenta como metodología propia de la filosofía al llamado *Método axiomático*, que en lo general se ocupa de la estructura del conocimiento mediato. Si el objeto del conocimiento no está dado inmediatamente, éste debe ser conocido *mediatamente*, ya que el objeto es un contenido y éste a su vez, es captado por medio de una proposición; en todo conocimiento mediato hay un concluir, una

---

<sup>48</sup> Para Bochenski. los signos objeto de estudio de la semiótica son importantes y aun necesarios por varias razones:

“1.- La Ciencia es una obra social que sólo mediante el trabajo colectivo puede cristalizar en realidad; este trabajo colectivo requiere la comunicación del saber, posible a través de los signos: palabras habladas y escritas. Las palabras no son pues, algo accesorio sino un medio esencial de la ciencia.

2.- Las palabras, son algo material, acontecimientos. Si con ellas se logra que los conceptos sean mejor y más claramente formulados, se habrá facilitado enormemente el trabajo de los científicos. Y es que el entendimiento humano funciona mucho mejor manejando cosas materiales, para cuya aprehensión está más capacitado.

3.-La expresión del pensamiento mediante signos, es una especie de obra de arte. Es un hecho generalmente admitido que el artista es normalmente guiado en su obra creadora por una idea que, de ordinario no corresponde plenamente a la obra ya terminada. A lo largo de la realización se elabora y perfila esta idea [...] El concepto que debe ser comunicado con palabras se hace más preciso en el acto de la expresión.(1988: 68)

proposición de otra, o un deducir la segunda de la primera. Así, de la necesidad de concluir de manera sistemática y categórica, emerge la Axiomática, en la antigüedad griega, tanto de la geometría de Euclides como de la Lógica de Aristóteles, y significa en ambos casos; “principios que sirven de fundamento” y colaboran a lograr conclusiones.<sup>49</sup>

Sin desconsiderar la existencia de otras maneras de realizar investigación en el área de filosofía que en el pasado se hayan puesto en práctica, o que en el presente se estén ejerciendo, nuestra actividad investigativa en este trabajo, está orientada principalmente hacia una suerte de híbrido metodológico y teórico que denominaremos;

*Método fenomenológico-hermenéutico y crítico.*<sup>50</sup> Determinar cuáles son las reglas fundamentales para el método fenomenológico, no es una tarea fácil, pues su iniciador Edmund Husserl no lo desarrolló de manera sistemática en sus obras principales: Las investigaciones lógicas (1901-1902), o en La filosofía como ciencia rigurosa (1911). O incluso antes que éstas en la Filosofía de la aritmética (1891). Husserl intercala a lo largo de estas obras y otras posteriores algunas consideraciones metodológicas no fáciles de entender. A ello se agrega el hecho de que en Husserl la palabra *fenomenología* significa a la vez un método y una doctrina.

Es verdad que ningún método puede desprenderse totalmente de ciertos presupuestos de contenido, pero en él es tan estrecha la trabazón de método y contenido, que cabe legítimamente la duda acerca de la posibilidad de distinguir claramente su pensamiento metodológico. De cualquier manera y de forma general,

---

<sup>49</sup> 1.- El sistema axiomático está construido formalmente; es un sistema de signos. La interpretación de estos signos no pertenece al sistema.

2.- Un axioma se distingue de los otros enunciados del sistema sólo por el hecho de que no es deducible en el sistema.

3.- Los axiomas se distinguen de las reglas. El sistema moderno axiomático tiene dos clases de principios: los axiomas (que son leyes) y las reglas (que no son leyes, sino indicaciones)

4.- Mediante el formalismo y la distinción entre axiomas y reglas, se ha relativizado el concepto de deducción, no se habla más de deducción o de demostrabilidad en general, sino tan sólo a un determinado sistema.

5.- Al Lado del sistema axiomático de los enunciados tenemos en la actualidad otro sistema semejante y en estrecha vinculación a él, el sistema axiomático de las expresiones”. Bochenski, I. M. (1988:143-144)

<sup>50</sup> Esta metodología es justamente la que la que hemos venido aplicando y desarrollando en este trabajo de investigación, y de la que hacemos una exposición teórica más amplia en la parte correspondiente al aparato crítico del mismo, (Capítulo VI).

hemos de decir qué el método fenomenológico es un procedimiento especial del conocimiento que esencialmente consiste en una visión intelectual del objeto basándose en una intuición.<sup>51</sup>

La regla principal de la fenomenología reza así: “Hacia las cosas mismas”, entendiéndose por “cosas”, lo dado. Lo que está al alcance de la razón que intuye, y más allá de los sentidos. Esto requiere, ante todo una triple eliminación llamada epojé, primeramente de todo lo subjetivo: la postura ante el objeto debe ser puramente objetiva; y en un segundo término, exclusión de todo lo teórico (hipótesis, demostraciones, u otra cualquier forma de saber ya adquirido), de manera tal que sólo entre en cuestión “lo dado”; en tercer lugar, exclusión de toda tradición, es decir, de todo aquello que se haya venido enseñando hasta ahora sobre el objeto. De la misma manera, en el mismo objeto hay que llevar a cabo una doble reducción:

- 1).- Hay que dejar de lado la consideración de la existencia de la cosa, y
- 2).- Centrar la atención exclusivamente en la quiddidad, a lo que el objeto es; y, después hay que separar de ella todo lo accesorio y analizar sólo la esencia de la cosa. (Bochenski: 1988:39-43).

No obstante como lo señalamos al inicio de este capítulo, la fenomenología de Husserl, habiéndose iniciado con la pretensión de construir una filosofía pura, se modifica más adelante en sus trabajos tardíos, sobre todo en *Las meditaciones cartesianas* (1931), y en su obra póstuma, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1954), en donde se aproxima a un modo de ver el mundo muy distante de lo planteado en las primeras *Investigaciones lógicas*. Aquí Husserl incorpora y establece contacto con el mundo de los fenómenos humanos, y con el mundo “contaminado” por la irracionalidad de los vivientes.

De esta manera, se trata en nuestra investigación acerca de *La enseñanza de la filosofía y de la formación de los docentes*, no de ocuparnos de una realidad pura, mediante la Filosofía Primera, sino de analizar y reflexionar acerca de una realidad vivida y convivida; mediante la filosofía Segunda. Hemos tratado de abonar a lo largo

---

<sup>51</sup> (Bochenski:1988:40-41)

de este trabajo, una fenomenología donde los sujetos no se conciben aislados de otros sujetos, sino al lado de ellos. Esta manera de ver la realidad; la realidad fenoménica es desarrollada después por pensadores con propuestas filosóficas muy diferentes entre sí, pero que contribuyeron a su manera en la construcción de una nueva filosofía fenomenológica, como Martin Heidegger, Max Scheler, Maurice Merleau Ponty, y Emmanuel Levinas, entre otros, que ya han sido mencionados.

Esta metodología se complementa con el análisis hermenéutico de la sociedad que propone la Escuela de Frankfurt que hace énfasis no sólo en los aspectos interpretativo y comprensivo propios de la Hermenéutica, sino que cultiva y promueve además su dimensión crítica, describiendo y señalando las condiciones económicas sociales y políticas que prevalecen en la realidad objeto de estudio.

Como se puede advertir, hacer investigación filosófica no ha significado en la práctica sólo aplicar una receta universal inmodificable, sino hacer acopio de recursos teóricos y prácticos en concordancia con las situaciones problemáticas que deseamos abordar para su estudio, así como también, hacer uso creativo de los conocimientos y habilidades que tenemos y ponerlos al servicio del propósito central de la filosofía; esclarecer la realidad y ofrecer respuestas a los diferentes problemas que a partir de allí se generen.

### **1.2.3.2.- La especificidad en la investigación filosófica.**

Es muy difícil, cuando no imposible, caracterizar un método filosófico único, pues en los tiempos actuales proliferan metodologías en todos los ámbitos; es necesario buscar las maneras de acompañarlos y complementarlos con otros saberes y habilidades.<sup>52</sup> Por lo pronto y como punto de partida, hay que naturalizar el hecho de

---

<sup>52</sup> "Frente a esto, la metodología contemporánea nos dice que los distintos métodos, en vez de ser alternativas exclusivistas, son aspectos complementarios del pensamiento. La filosofía actual no debiera renunciar a ningún medio para alcanzar resultados definitivos en el pensamiento... Quizás debiéramos hablar actualmente de un verdadero método... Este método debiera fundamentarse en un análisis fenomenológico. Aunque sin quedarse estabilizado en él, sino que, por una parte considerara el existente y su existencia, y por la otra- consciente de la debilidad humana se sirviera ampliamente del análisis lingüístico, sin renunciar tampoco a los resultados de las ciencias deductivas.

que la investigación filosófica, es justamente eso, *investigación filosófica* como lo ha dicho la maestra Rosa Krauze.<sup>53</sup>

En nuestro medio, la cultura respecto a la posibilidad de enseñanza e investigación en filosofía ha sido socavada, por décadas, afectando no sólo la realización de proyectos y programas, sino también a la dignidad misma de la praxis filosófica. Hacer investigación se nos ha presentado como un tabú, como una misión imposible, cuando en realidad las grandes aportaciones filosóficas se inician con pequeños esfuerzos investigativos, que de mantenerse, poco a poco se van convirtiendo en realidades plausibles.

En la actualidad los filósofos se contentan, (nos contentamos) con realizar labores más humildes y modestas en el plano académico, pero que en ocasiones resultan más útiles para obtener una comprensión profunda y esclarecedora de la realidad. Por ejemplo; los filósofos que cultivan la llamada *filosofía analítica*, se dedican al estudio detallado y minucioso de sectores de la investigación, en donde se detectan problemas y cuya labor consiste en ofrecer argumentos, ya sea a favor o en contra de las tesis o propuestas que se estudian. El enfoque del trabajo filosófico gira en torno a la convicción de que será primordialmente por medios racionales (argumentos, contraargumentos, el análisis y la discusión de los mismos) como se podrán encontrar soluciones para los problemas en cuestión.

Así, la investigación filosófica debe empezar por un cambio de actitud de parte del investigador; pues la auténtica actitud filosófica consiste, en asumir un rol activo, propositivo, reflexivo y crítico. Hacer investigación, ya es hacer filosofía y, de manera recíproca, desarrollar la filosofía supone necesariamente realizar tareas de investigación. Así mismo, la investigación filosófica no debe consistir sólo en la

---

En un tiempo en que el saber está especializado en demasía, nos es de urgente necesidad de una tal filosofía. Tanto más necesaria cuanto que, posiblemente como en ninguna otra época la humanidad se entrega ciegamente en manos de instintos salvajes. El saber, la razón están amenazados como nunca y con ellos lo humano, la misma existencia del hombre. Solamente una auténtica filosofía que se entregue de lleno a este quehacer puede servirnos de ayuda, no las ciencias particulares, ni los sistemas simplistas contruidos a su imagen que, vinculados a un determinado método, no pueden captar una visión de conjunto de la realidad". (Bochenski,1988:258-259)

<sup>53</sup> (Krause: Introducción a la investigación filosófica:1978)

elaboración de resúmenes o reseñas de las ideas contenidas en las obras de otros intelectuales, por muy famosos y reconocidos que éstos sean, sino en reflexionar y hacer uso creativo de ellas, para interpretar el mundo y proponer soluciones a los diferentes problemas objetos de estudio.

Por otra parte, también debemos considerar como imprescindible en las tareas de investigación filosófica, el tener un espíritu abierto; estar siempre dispuestos al diálogo, a dar y recibir críticas razonadas que puedan hacernos cambiar o encontrar la forma de reforzar convicciones profundas que no estaríamos dispuestos a dejar de lado fácilmente. En la filosofía analítica, por ejemplo, lo que se intenta hacer en el trabajo filosófico no es modificar los hechos sino ofrecer una nueva versión de los mismos, o mejor dicho; ofrecer una versión de la realidad en un lenguaje más preciso.

Por estas razones, la investigación filosófica (en cualquier enfoque o de cualquier doctrina), es fundamentalmente de carácter documental (aunque no de manera exclusiva); es decir, consiste en la revisión y análisis de las ideas contenidas en las grandes o pequeñas obras escritas por filósofos, o bien por autores y escritores de otras áreas o disciplinas, que estudien o desarrollen temas cercanos a la filosofía. O también por ideas dichas, mostradas y/o recuperadas por los procedimientos como el video, y la comunicación electrónica.

La investigación documental en sus primeras fases- señala Krause- se parece al diálogo entre el investigador y el autor del texto, sólo que aquí el investigador debe contestar sus propias preguntas; las respuestas las encontrará en los libros consultados, siempre que sepa qué preguntar. Las preguntas las sugiere el tema, y éstas a su vez condicionan las tareas del investigador. Las tareas de investigación filosófica pueden consistir también en la desarticulación y reconstrucción de ideas, el manejo de fichas bibliográficas, el proyecto y la redacción del trabajo que se realiza según determinada problemática, todo ello con una finalidad específica: la elucidación y el esclarecimiento del tema o problema escogido para ser investigado.

Aun así en el marco de su cuasi-asistematicidad, toda investigación filosófica debe considerar al menos las siguientes tareas por desarrollar:

- a).- Elección de un tema de investigación
- b).- Delimitación del tema.
- c).- Tesis de Investigación
- d).- Enfoques de la Investigación
- e).- Uso Creativo del conocimiento y su investigación

a).- Elección de un tema de investigación.

En la investigación filosófica, todo inicia con la elección de un tema, y a partir de él, se van estableciendo las estrategias necesarias para desarrollarlo, todo esto de acuerdo con las intenciones que se hayan propuesto al escogerlo: La elección del tema supone haber elegido previamente la materia de investigación y que ésta debe estar en relación directa con los conocimientos que se tienen de él. Es decir; estar seguros de que nuestra capacidad, cultura y conocimientos están a la altura de la empresa que deseamos enfrentar. Seleccionar o decidir acerca de un tema de investigación filosófica, no sólo depende de nuestras inclinaciones personales, sino también de la importancia, necesidad, posibilidad y factibilidad de la investigación.

La elección del tema puede responder a diferentes intencionalidades, y una de ellas puede ser la de adquirir conocimientos más profundos de un sector o un detalle del horizonte de problemas que nos presenta la filosofía. Esta elección presupone los alcances de la investigación y el deseo manifiesto de contribuir en alguna forma al enriquecimiento de los conocimientos humanos, por lo que nunca deberá ser copia o glosa de los que los demás hayan expuesto.

b).- Delimitación del tema.

Una vez realizada la selección de nuestro tema de investigación, procede su correcta delimitación. Delimitar, implica ubicar el tema de investigación en el marco de una

teoría o concepción filosófica, desde la cual vamos a realizar el estudio: recortar el tema a la medida de nuestros objetivos, expectativas y posibilidades. Implica también ubicar en espacio y tiempo el tema investigado.

El tema elegido, suficientemente delimitado, deberá abarcar áreas reducidas para evitar generalizaciones ilegítimas. Si reducimos el campo a través de divisiones y subdivisiones ubicaremos nuestro objetivo, y estaremos en condiciones de cubrir con verdad y frescura el punto de vista propio.<sup>54</sup> La reducción del problema se logra de diferentes maneras: podemos proceder de lo general a lo particular, o de lo particular a lo general. Pero aun así podemos y debemos determinar cuál es el enfoque o el ángulo desde el cual se abordará el tema o problema a investigar.

c).- Las tesis de investigación.

Un punto importante en la realización de investigación filosófica, lo es la explicitación de la o las tesis que sustentamos en la realización de una investigación. Todos nos incorporamos a estas tareas partiendo de ideas que asumimos o defendemos, y desde las cuales iniciamos nuestro análisis. La neutralidad valorativa no existe. Siempre hacemos filosofía desde, contra, o a favor, de otra filosofía implícita o explícitamente.

El que hace investigación filosófica, no se da a la tarea de leer un libro, o un escrito cualquiera para ingenuamente ver qué contiene, o qué encuentra en él, sino para buscar argumentos que abonen o refuten a otros previamente considerados. En la elección de cualquiera de estas posibilidades se naturalizan la ó las tesis que queremos defender o refutar en nuestra investigación. Supongamos que se hace la siguiente pregunta: ¿Es el Existencialismo un Humanismo? Si contestamos con Heidegger, diremos que no. Si lo hacemos con Sartre, diremos que sí. Aquí,

---

<sup>54</sup> Esta es una de las estrategias metodológicas propuestas por Renato Descartes en su famoso Discurso del método. De manera particular Descartes señala la necesidad de proponer tres preceptos fundamentales para investigación filosófica. El segundo nos indica la necesidad de dividir cada una de las dificultades con las que tropieza el investigador en cuantas partes sea posibles para resolverlas. El tercer principio dice: ordenar los conocimientos empezando siempre por los más sencillos, elevándose por grados hasta los más complejos, y suponiendo un orden en aquellos que no lo tenían por naturaleza (Descartes: 1971:15-16).



dependiendo del tipo de respuesta que hayamos dado a la pregunta se denotará la o las tesis que sustentemos y que serán la guía de nuestras tareas investigativas.

d).-Los enfoques de la investigación filosófica.

Toda investigación supone la intención de alcanzar metas, objetivos. Es precisamente en razón de estos como se determina cual es el enfoque que más nos acerca al logro de los mismos. En la obra mencionada, la maestra Krause, propone dos: el enfoque histórico, y el enfoque temático. El enfoque histórico pone el acento en la evolución del problema, el desenvolvimiento y la interrelación de cada una de las ideas de los filósofos que, por ejemplo, se ocuparon de un mismo tema, o vivieron una misma época, o pertenecen a una misma nación.

Por su parte el enfoque temático supone el abordaje de algún problema o tema específico que se quiera desarrollar. Por ejemplo; la contrastación acerca que del concepto de hombre sustentan dos pensadores tan diferentes como Marx y Sartre. Un tema general puede dar lugar a varios tipos de investigación, y a tesis muy diversas. Si dividimos y subdividimos el campo, hallaremos nuestros objetivos y estaremos en condiciones de cubrir con verdad y frescura el punto de vista propio.

Un ejemplo de este enfoque lo podemos ver si nos propusiéramos estudiar la filosofía del existencialismo. A esta la podemos abordar desde la pregunta, ¿Qué es el existencialismo?, ¿Qué es el hombre?, o derivar de estas preguntas generales, el estudio de temas particulares como los de la libertad, la angustia, la nada, la posibilidad del conocimiento, los criterios de verificación del conocimiento etc. Y todos ellos se pueden contrastar con las propuestas de diferentes filósofos del mismo existencialismo, de la filosofía analítica, o bien de cualesquier otras corrientes de pensamiento.

e).- Uso creativo del conocimiento y su investigación.

La investigación filosófica que no se inicia o desarrolla con un mínimo de creatividad, no impulsa los resortes fecundos del investigador. Creatividad no siempre quiere decir añadir una idea o proponer nuevos problemas filosóficos; basta verlos y estudiarlos

desde otros ángulos, analizar temas poco conocidos, rescatar autores olvidados, relacionar, comparar, juzgar, internarse en la filosofía como actor y no como testigo. La Filosofía no se agota; siempre hay algo que aprender; nuevos caminos que caminar o caminos viejos que bifurcan en varias direcciones. En suma: la investigación es descubrimiento y creación.

Cualquier tema puede resultar oportuno e importante, siempre que se tenga algo que decir sobre él, algo que mostrar, demostrar o refutar, una tesis que exponer. La importancia y la oportunidad no la imprime el tema sino la tesis, que en el caso de la investigación filosófica funciona como hipótesis de trabajo durante la investigación. La filosofía avanza a base de críticas, reinterpretaciones, influencias de unos pensadores sobre otros. La investigación documental estudia el trabajo ya terminado y da pie para otras exploraciones.

Lo anterior le da sentido a lo dicho por el profesor español Juan Manuel Cuartas.<sup>55</sup> Quien señala: La investigación y la enseñanza de la filosofía no se pueden llevar a cabo partiendo de la ignorancia, y menos de la ignorancia disciplinar. De esta manera, la investigación documental forma parte principal del quehacer del filósofo, puesto que ningún investigador inicia sus observaciones personales sin el conocimiento adecuado de lo que ya sea dicho sobre el tema. Con esto lo que se quiere expresar es que la investigación propiamente filosófica, inicia de los conocimientos que ya se han dicho o escrito sobre el tema, y a partir de ellos desarrolla un proceso de interrogación hacia la realidad natural y humana, utilizando como herramientas principales: a la reflexión lógica y crítica sobre las ideas expuestas.

---

<sup>55</sup> Cuartas, Juan Manuel (2011:127-137), “ Los desastres de la filosofía”, en Cárdenas Luz Gloria& Carlos Enrique Restrepo, Didácticas de la filosofía, FCE, México.

## **Capítulo 2.- Naturaleza y quehacer del pensamiento filosófico: su proyección social y educativa**

### Introducción

*“El pensamiento filosófico es una herramienta que ha acompañado al ser humano desde su aparición en la tierra y ha sido el elemento central para que éste evolucionara y transformara su entorno hasta llegar a lo que hoy es nuestro planeta y todos sus desarrollos. El pensamiento filosófico permea a todos los seres humanos e influye en sus actividades cotidianas al margen de que estos lo sepan o lo ignoren. El pensamiento filosófico ha sido y es el camino hacia una calidad de vida caracterizada por la plenitud y la satisfacción. Por ello, las universidades, como modernos centros del saber y la reflexión, no pueden ni deben estar al margen de este pensamiento filosófico”. (La filosofía una escuela de la libertad.” UNESCO: 2011).*

Se trata en este apartado de exponer la naturaleza específica del pensamiento filosófico, su vinculación teórica y práctica con la realidad social que habita, así como también dar cuenta de su función alimentadora y retro alimentadora de los procesos educativos. Todo esto con la intención de legitimar hoy, la utilidad del conocimiento y la puesta en práctica de la filosofía.

### **2.1 La naturaleza de la Filosofía; un problema filosófico**

Una de las situaciones fundamentales que han padecido la filosofía y los filósofos a través de los tiempos, lo es la caracterización de la naturaleza específica de su quehacer. En lo general estos pensadores realizan con impecable maestría su labor, pero al mismo tiempo, suelen encontrarse en la situación paradójica de no hallar la forma de dar cuenta y razón de lo que es la filosofía es, o bien, encontrarse ante dificultades para llegar a puntos de acuerdo y coincidencia con otras formas de pensar. En suma: la definición, descripción o caracterización de la filosofía y su quehacer, es en sí mismo un problema filosófico y como tal intentaremos abordarlo y desarrollarlo.

Por lo anterior, presentamos aquí un modesto intento no tanto de definición categórica, cuanto de caracterización de lo que es la filosofía, y del quehacer

teórico y práctico que se deriva de ella.<sup>56</sup> En este empeño podemos definirla, en primera instancia, como conjunto de saberes teóricos y prácticos, mediante los cuales los seres humanos a través de la historia hemos querido interpretar, comprender y transformar el mundo: Su objeto de estudio es la realidad, y sus herramientas principales el razonamiento y la reflexión. “Conocimiento por conceptos”, dice Juan Manuel Cuartas, es en último término la definición de filosofía,<sup>57</sup> porque desde allí, la filosofía busca establecer relaciones con las diferentes instancias y eventos que conforman la realidad objeto de su estudio.

### **2.1.1.- Filosofía y Realidad.**

Iniciamos este apartado con dos preguntas fundamentales, provocadoras y comprometedoras a la vez: ¿Qué es la realidad?, y ¿Qué relaciones tiene la filosofía con ella? El concepto de realidad nos interesa porque es el referente de todas las disciplinas, desde la psicología, la sociología y las neurociencias, el arte, la psiquiatría y por supuesto la filosofía. En una primera aproximación, diremos que realidad es todo lo que podemos pensar e imaginar, percibir, tocar y sentir a través de nuestro propio cuerpo y sentidos. Este es el objeto primero de estudio de la filosofía.

De la misma manera nos ocupan interrogantes ordinarias como las siguientes: ¿Cuál es la naturaleza de un problema filosófico? ¿En qué consiste el trabajo de investigación de un filósofo? ¿Qué consecuencias prácticas tendrá para nosotros encontrar la solución (si la hay), de un problema filosófico?, o ¿Qué relaciones tiene la filosofía con los procesos educativos? O, de la misma manera, ¿Qué relaciones tiene la filosofía con las tareas relativas a su enseñanza y con aquellas que tienen que ver con la preparación académica, pedagógica y humana de sus docentes?

---

<sup>56</sup> Planteamos aquí la necesidad de enfatizar lo inadecuado de presentar una definición cerrada y atemporal de la filosofía y de su quehacer, para ofrecer la posibilidad de un conjunto de tareas que nos e reduzcan al trabajo académico y racional de bibliotecas y aulas escolares. La filosofía y hoy debe asumir tareas y modalidades en consonancia con los tiempos y circunstancias actuales y futuras.

<sup>57</sup> Pero ese conocimiento no es ajeno a la historia de la sucesión de los sistemas, en los que el concepto es conservado en el tiempo. La historia de la filosofía constituye así un firmamento poblado por complejos sistemas que constituyen los universales en los que se sostiene el sueño ilusorio de reinar sobre las otras formas de conocimiento (En: Cárdenas Luz Gloria y Carlos Enrique Restrepo, *Didácticas de la filosofía*: 2011).

En este marco inscribimos los esfuerzos de los primeros filósofos griegos presocráticos y postsocráticos. Los atomistas griegos entendían por ejemplo, que la realidad física era por supuesto existente y que estaba formada por pequeñas partículas llamadas á-tomos que constituían todos los objetos y todas las cosas animadas e inanimadas. Esa existencia era comprobable por los sentidos y también por la razón. Pero luego de esa sensata aseveración vinieron las opiniones de filósofos posteriores afirmando que existía otra realidad, formada por las ideas, los sueños, los pensamientos, las teorías, los números y las matemáticas. Y continuó así una discusión interminable, que ha durado hasta nuestros días, en donde las realidades secundarias reclaman la misma dignidad que la primera.

Así podríamos seguir enumerando los esfuerzos de pensadores como Sto. Tomás de Aquino, Isaac Newton, Albert Einstein, o más recientemente Carl Sagan o Stephen Hawkins, por mencionar sólo algunos. Ellos y muchos más, que han canalizado sus esfuerzos intelectuales hacia la explicación de su único objeto de estudio: la realidad. De esta manera, considerando la dimensión polisémica y omniabarcativa de este concepto, nos permitimos asumir ahora el sentido que le diera el filósofo español José Ortega y Gasset (2007), y más recientemente nuestro coterráneo, el doctor Agustín Basave Fernández del Valle (1976); en lugar de realidad- dice, Ortega y Gasset - hablemos de “lo que hay”.

Todo lo que hay “es”. Realidad es;”lo que hay”<sup>58</sup>. Señalamos esto, desde dos puntos de vista, aparentemente ajenos pero en el fondo complementario entre sí; en un plano ontológico, la filosofía es parte de esa realidad, es un ente constitutivo de “lo que hay”. Pero desde un plano epistemológico, la filosofía se aparta formalmente de esa realidad para reflexionar sobre ella, para pensarla y al mismo tiempo, para pensarse a sí misma; para re-pensarse. Así entendidas estas relaciones, una de las tareas de la filosofía ha de ser la de conocer, reflexionar, criticar y valorar a ese otro conjunto de entes, que constituyen la realidad, y a sí misma. En nuestro caso particular la realidad objeto de estudio son los procesos educativos mediante los que se enseña la filosofía y se prepara a sus docentes.

---

<sup>58</sup> Agustín Basave Fernández (1976).

### 2.1.2. Filosofía e Ideología.

Una de las vinculaciones más importante que la filosofía establece lo es precisamente con el conocimiento, esta relación es inevitable, porque al hablar de conocimiento, es inevitable también relacionar a la filosofía con la ciencia, por un lado, y con las ideología por el otro, o si se prefiere en plural, con las ciencias y con las ideologías. En nuestro caso, este tipo de relaciones cobran importancia, dado que el objeto de estudio que trabajamos; la enseñanza de la filosofía y la formación de docentes, promueve algún tipo de conocimientos y de actitudes, y siempre desde una concepción del mundo. Para comprender mejor esta situación, habrá la necesidad de incorporar al menos una breve descripción, tanto de ciencia como de ideología.

En este sentido, el maestro Elí de Gortari, en un célebre trabajo acerca de la lógica Dialéctica define a la ciencia como: “Explicación objetiva y racional del universo” (1979). Para definir Ideología nos valemos de las palabras del maestro Adolfo Sánchez Vázquez, quien señala en *La ideología de la neutralidad ideológica*: “La Ideología es: a).-Un conjunto de ideas acerca del mundo que: b) responde a intereses aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guía y justifica el comportamiento práctico de los hombres acorde con sus intereses, aspiraciones e ideales (1986:145).

Así, de esta inevitable relación de la filosofía con el conocimiento, y mediante éste con otras instancias, se establece de modo implícito una orientación, pues de la manera como decidamos crearlo, descubrirlo y difundir el conocimiento se deriva y asume ya una opción ideológica acerca de ese conocimiento y de ese mundo. Así la diversidad de filosofías existentes atiende los matices de esta doble relación, con la ciencia en uno de sus polos y con las ideologías en el otro. No obstante, es necesario señalar que para el estudio de las relaciones de la filosofía con la ciencia y con las ideologías, se requiere disponer además de una teoría objetiva de la sociedad; es decir, un conjunto de ideas que nos expliquen qué es la sociedad en el marco de la cual se dan este tipo de relaciones.

De esta manera, hemos de aceptar que las tareas académicas de enseñar la filosofía, como las de preparar a sus enseñantes se dan en contextos históricos y sociales bien definidos (Este tema lo desarrollamos con más profundidad en el capítulo V de esta investigación).

Sólo así podremos comprender el lugar de la filosofía dentro de la sociedad y de la historia real, así como la razón de ser de su diversidad, y del papel que desempeña la ideología en ella. Así, será válido afirmar que la filosofía sostiene vínculos mediados con la sociedad.<sup>59</sup> Por estas razones, el tipo de ideología que se encarna, condiciona sus posibilidades como conocimiento y como saber.

En el marco de las relaciones de la filosofía con la ideología o de la ideología con la filosofía, Adolfo Sánchez Vázquez señala que de acuerdo con la actitud que se asuma y los valores e intereses que sustenten a ésta, se determinarán algunos aspectos del quehacer filosófico. Optar por enseñar filosofía de un modo u otro, lo mismo que preparar a sus enseñantes para ejercer este quehacer de manera especulativa y retórica, o bien formarlos para interpretar, comprender y transformar el mundo, representan ya opciones ideológicas.

De esta manera, siendo el conocimiento la parte neurálgica de los procesos educativos, cabe la pregunta y la reflexión de cómo ha de ser enseñada la filosofía y cómo han de ser preparado sus docentes, y de la respuesta que se esgrima dependerá del conjunto de ideas que sobre la realidad social se posea o se intenten poseer, así como del tipo de valores e intereses en juego de parte de quienes participan y tienen control sobre tales procesos. Esto, aunque en el fondo del problema sólo haya dos opciones válidas: preparar docentes para enseñar y promover ideas filosóficas que tengan como propósito fundamental cambiar el mundo, o bien enseñar y promover ideas para dejar el mundo como está.

Desde otro punto de vista, cabe recordar que la filosofía se haya siempre entroncada con el mundo social del que es expresión y parte integrante, y que se vincula con él

---

<sup>59</sup> El problema de la relación entre filosofía y sociedad como conciencia de la función y lugar de la filosofía no ya como simple interpretación sino como teoría unida a la práctica social total (praxis) es fundamental como vemos en Carlos Marx .(Sánchez Vázquez:1986: 113)

desde fuera o desde dentro de las ideologías. Estas vinculaciones se expresan en una serie de indicadores que establecen las especificidades de estas relaciones.<sup>60</sup> La ciencia trata y aborda las cosas y los sucesos del mundo tal como los encuentra, y arranca el análisis de éste siempre de la necesidad y del deseo que el hombre tiene de prever y controlar su medio ambiente natural y social.

Así, la tarea de las ciencias consiste en descubrir la naturaleza de las cosas y los principios conforme a los cuales obra. Para ella los problemas son siempre concretos: ¿Qué hay de cierto en tal o cual cuestión? ¿Cómo se llevan a cabo los cambios observados? ¿Cómo podemos hacer que se produzca éste o aquel estado de cosas conforme a nuestros deseos? Ciencia quiere decir siempre conocimiento exacto de aspectos seleccionados de nuestro mundo (dependiendo al fin y al cabo estos aspectos seleccionados de las necesidades prácticas del comercio, la industria y de la tecnología en general), obtenidos por medio de la observación y manipulación cuidadosa del material cuyo conocimiento se investiga.

Pero, se da el caso que tal conocimiento no siempre es deseado o apetecido por aquellos que detentan o han detentado el poder en un momento determinado, porque puede ser que los nuevos conocimientos estén en contradicción con las ideas e instituciones que ellos usufructúan y quieren perpetuar. El conocimiento científico de la naturaleza que adquirieran, por ejemplo en los siglos XVI y XVII, hombres como Galileo y Descartes, beneficiaba los intereses de la nueva clase media que

---

<sup>60</sup> El maestro Sánchez Vázquez, enuncia las siguientes características:

- 1.- La ideología contribuye a fijar el espacio que en ella ocupa el saber (o el conocimiento).
- 2.- La ideología no sólo determina el espacio que ocupa el saber sino también el modo de ocuparlo.
- 3.- La ideología en la filosofía o la filosofía como ideología determina a su vez su relación con lo ideológico mismo.
- 4.- La ideología determina no sólo el trazado de líneas de demarcación entre la ciencia y la ideología, sin dejar de ser ella misma ideología, sino también la relación específica de la filosofía con la ciencia.

Estas relaciones son diversas:

- a).- De exclusión (negación o humillación del saber de la ciencia en nombre del saber supremo de la filosofía). Todas las filosofías irracionalistas (pasadas o contemporáneas postulan semejante relación.
- b).-De supeditación de la ciencia a la filosofía. El filósofo se vale de la ciencia para afirmar fines y propósitos ideológicos. Se trata de una relación de explotación.
- c).- De cooperación. La filosofía ayuda a la ciencia a desembarazarse de la ideología que obstruye su camino al mismo tiempo que, sin suplantarla proporciona un saber categorial y establece métodos fundamentos y supuestos. La filosofía le ayuda asimismo a inscribir su quehacer en una perspectiva global (teórica y práctica) de transformación del mundo. (Adolfo Sánchez Vázquez: Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología:1986: 113-115)



necesitaba poseer conocimientos exactos sobre la navegación, la guerra y la minería etc.

No obstante, en algún momento, a estos conocimientos se les llegó a combatir enconadamente en las universidades que estaban controladas por las clases feudales, y cuyo único deseo era conservar el orden económico de la sociedad existente y mediante ello, por ende, imponer los dogmas del cristianismo y el poder de la iglesia de Roma, de Inglaterra o de Alemania, para hablar de catolicismo, anglicanismo o luteranismo. El hecho de favorecer o desfavorecer la generación de un determinado tipo de conocimientos, para utilizarlos de una o de otra manera, y a favor o en contra de un estado de cosas, representa poner en acto una opción ideológica que se prefiere sobre otras.

Como un ejemplo de esto, podemos hablar en nuestra época de algunos estudios antropológicos, los cuales tienden a demostrar cada vez más la artificialidad de los límites raciales y la igualdad esencial de todas las razas humanas, que no fue aceptado por el grupo en el poder que gobernó Alemania a mediados del siglo XX, predicando la superioridad racial de lo que ellos llamaban “arios”. Todo esto supone una orientación desde la que se está conduciendo el quehacer científico hacia la justificación de una realidad o de una actitud frente a ella.

El conocimiento científico se produce y aplica desde una concepción del mundo y en contra de otra con la que no se está de acuerdo, aunque no necesariamente esto se explicita de manera franca y abierta. Así, tanto el hacer ciencia, como enseñar filosofía o preparar a sus enseñantes, en gran medida depende también de la opción ideológica que tengamos en mente y/o que pongamos en acto. El impulso que se le dé a una determinada ciencia y con ello a la producción de algún tipo de conocimientos, así como la desaceleración en la producción de otros, depende no sólo del prurito de la producción de conocimientos mismos, sino de los intereses manifiestos o no de quienes tienen la capacidad y el poder de decidir al respecto.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> El fin propio de toda ciencia es conocer, y a él subordina cualquier otra consideración. Pero tal vez como forma específica de la actividad humana, inserta en determinado contexto social, aun siendo un verdadero fin en sí sirve a una finalidad externa que impone ese contexto: contribuir principalmente al desarrollo de las fuerzas

Desde aquí se van perfilando y afirmando ya los vínculos inevitables entre ciencia e ideología. Vínculos de los que en razón de su función y naturaleza, da o debe dar cuenta la filosofía. Aquí la filosofía interviene o puede intervenir, esclareciendo el sentido real valioso o no, de lo que se está postulando como conocimiento científico, en relación a que éste reitere las condiciones sociales a las que se aplique, o bien que busque la transformación de las mismas.

Por otro lado habrá que señalar que la relación entre la filosofía y las distintas ciencias no siempre ha sido armónica y tersa, y sí en cambio, ha sido causa de interminables desacuerdos; pasando por lugares comunes tales como decir que “La filosofía es la madre de todas ciencias”, o por el de; “Después del nacimiento de cada una de las ciencias, éstas con el tiempo se han emancipado y han tenido una vida libre y productiva”.

La verdad es que ciencia y filosofía coexisten y se implican, mutua y recíprocamente; es decir, uno de los insumos principales para la filosofía son los conocimientos que las diferentes ciencias le aportan a la filosofía para que ésta realice su labor crítica y reflexiva, así los conocimientos teóricos y prácticos que aportan, por ejemplo, la biología, la química o las ciencias físicas; o bien la antropología, la sociología, el derecho, o cualesquier ciencia social, le permiten a la filosofía tener una opinión razonablemente fundada sobre ese ámbito particular de la realidad.

Por otra parte, sí la filosofía sostiene diferentes tipos de relaciones, con las ciencias, es preciso recordar de la misma manera que la filosofía mantiene también relaciones muy puntuales y específicas con el conocimiento, aunque éste no necesariamente deba de ser conocimiento científico.; la filosofía se ocupa también del conocimiento ordinario, o conocimiento del sentido común, abriendo con ello frentes de discusión y análisis en el ámbito de las filosofías de orientación lingüística y en la hermenéutica, por mencionar sólo algunas de las disciplinas desde donde se puede abordar este problema.

---

productivas en el caso de las ciencias naturales; contribuir al mantenimiento (reproducción) de las relaciones de producción vigentes o a su transformación o destrucción, cuando se trata de ciencias sociales. Fin propio y finalidad externa de las ciencias se condicionan mutuamente. El fin propio se persigue por una finalidad exterior y esta se asegura cumpliendo el fin propio. (Sánchez Vázquez: 1986: 140).

Por esta nueva vía, la filosofía establece relaciones necesarias con las llamadas ciencias sociales, a las que en razón de un objeto de estudio no unívoco, y de los diversos fundamentos teóricos en que se sustentan, se les suele escatimar su capacidad de producir conocimiento objetivo, válido y valioso para entender la realidad y el mundo en el que vivimos.

Una acusación que frecuentemente se le hace a las ciencias sociales es que éstas no tienen un método absolutamente objetivo como el de las ciencias naturales. Esto nos obliga a señalar, que los que sostienen esta acusación no han llegado a comprender que en estas disciplinas los fenómenos nunca se dan en sí, sino en el marco de un sistema social del que formamos parte. En este sentido, el maestro Adolfo Sánchez Vázquez realiza una exposición de diez tesis en defensa de las ciencias sociales, de su objetividad y de su no neutralidad valorativa.<sup>62</sup>

En el marco de estos elementos relacionantes entre filosofía y ciencia, tenemos como ejemplo las ideas que propone Edmund Husserl, en su intento de concebir y fundamentar a la filosofía como ciencia rigurosa, pero vinculada al mundo. Para Husserl, la palabra filosofía esconde en su seno una incómoda ambigüedad; esta situación proviene, al parecer, de dos necesidades que se agitan oscuramente en la actividad filosófica; por un lado, la exigencia de unificación del saber mediante una explicación racional y sistemática de la totalidad de la experiencia; y por el otro, la pretensión de innegable raigambre moral y religiosa, de formar al hombre y

---

<sup>62</sup> Presentamos algunas de las tesis relativas a la presencia de la ideología en las ciencias sociales:

Tesis # 1.- No existe ninguna barrera insalvable entre las ciencias naturales y sociales: la especificidad de las ciencias sociales no puede eludir las exigencias de la cientificidad.

Tesis # 4.- Las ciencias sociales en cuanto ciencias, no pueden renunciar a su objetividad.

Tesis # 5 La objetividad de las ciencias sociales es valorativa; en ella no se escinden objetividad y valor.

Tesis # 6.- Los valores que tenemos presentes al rechazar la doctrina de la "neutralidad valorativa"; son los que forman parte de las ideologías reales, de clase.

Tesis # 7.- La ideología es punto de partida, en el sentido de que toda ciencia social se hace siempre y desde y con cierta ideología.

Tesis # 8.- La ideología impone también su marca en el contenido mismo de las ciencias sociales.

Tesis # 9.- La ideología determina el modo de adquirirse transmitirse y utilizarse las teorías en las ciencias sociales.

Tesis # 10.- Ninguna teoría social es absolutamente autónoma respecto a la ideología y por ello no hay ni puede haber ciencia social ideológicamente neutral (Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología:1986: 139-157)

convertirlo en amo de su destino, configurando desde su propio interior al curso entero de su existencia personal.

El simple análisis etimológico, dice Husserl, del concepto de filosofía revela dos significaciones –amor al conocimiento y amor a la sabiduría, los que se disputan la preferencia desde la antigüedad. Los partidarios de una filosofía como sabiduría se empeñan en concebirla como un *ars vivendi*: subrayan su significado práctico, destacan su carácter personal y tienen predilección por las cuestiones del destino y la misión del hombre. Se complacen siempre en presentarla como un método de vida, y no es extraño que a veces, con entonación religiosa, pretendan erigirla en camino de salvación.

No ocultan estos pensadores su inspiración moral, y valor educativo de la filosofía, pero al mismo tiempo, parece preocuparles menos la crítica del saber racional que descubre sus límites y sus contradicciones internas, que la plena vigencia de las convicciones morales en el orden de la acción. Aquí, lo importante es la congruencia de la conducta con los principios que la informan desde adentro y que el individuo encarna en la acción. Opuesta es la actitud de los que conciben la filosofía como amor, al conocimiento; Para ellos, la filosofía aspira a ser ciencia, es decir investigación metódica cuyo fruto es el conocimiento necesario y universalmente válido. El amor al conocimiento no se consume en un esfuerzo insatisfecho: cuaja en sistemas que pretenden explicación de la totalidad de los objetos contenidos en una realidad.

Así, para superar esta situación, que esteriliza toda posibilidad de colaboración intelectual y de efectivo progreso, se requiere realizar, de una vez por todas, el ideal de una filosofía como ciencia estricta. A esta tarea se entregó Husserl, con plena conciencia del sacrificio que le exigía, asumiéndola como la misión de su vida. En estas condiciones, lejos de un ser solaz para el espíritu, el filosofar se le presentaba a Husserl como deber penoso, como una tarea exigente, como una actividad ascética al servicio de la verdad, que parecía excluir la posibilidad de entregarse a otras direcciones del quehacer humano.

En estas condiciones, Husserl se propone reformar la filosofía, a fin de elevarla a la condición de ciencia rigurosa, para lo cual era menester de ahora en adelante, asentar todo saber sobre fundamentos absolutos y no perder, en ningún momento, el contacto con la evidencia. Pero esta reforma era muy ambiciosa: no sólo afectaba a la filosofía, sino que repercutía sobre las demás ciencias, que en adelante pasaban a la condición de miembros subordinados de esta ciencia universal

Desde el otro lado de la ecuación, esta reforma de Husserl conduce a una filosofía de orientación subjetiva, en dos sentidos; por lo que concierne al sujeto, la filosofía es una tarea personal, un saber que cada uno adquiere por sí mismo, apoyándose en sus propias evidencias, y del que cada uno es responsable en su punto de partida y en sus pasos sucesivos. Por lo que concierne a su contenido, la filosofía 'deja en suspenso' la existencia del mundo y considera que lo único indubitable es el "yo" que medita encerrado en sí mismo. De esta manera en la subjetividad, a la que conduce el método de la reducción trascendental, habrá de hallarse el suelo firme sobre el cual sea posible la elaboración de una filosofía como ciencia estricta.

En abono a esta consideración, y a partir de su definición, la función más importante de la filosofía será precisamente la de filosofar; pero, ¿qué es filosofar? ¿Por qué filosofamos? Filosofar nos dice Jean Francois Lyotard (1989); es obedecer plenamente al movimiento del deseo, estar comprendido en él e intentar comprenderlo a la vez sin salir de su cauce.<sup>63</sup> Filosofar es reflexionar y desear

---

<sup>63</sup> Desear y filosofar correen de la mano, en el sentido de que el deseo que conforma la filosofía no es menos irreprimible que cualquier otro deseo, pero este se amplía y se interroga en un mismo movimiento. Al mismo tiempo que nos preguntamos por qué filosofar, nos estamos preguntando por que deseamos. Y la respuesta unívoca es: deseamos y filosofamos porque por doquier se da el movimiento de uno que busca a lo otro. (1996: 99). [...]Nos habíamos preguntado cómo y porqué se perdió la unidad. Esta pregunta procedía de aquel interrogante: ¿Por qué desear?, el cual, a su vez, es una derivación de nuestro problema: ¿Qué es filosofar? Quizás ahora entendamos un poco que la cuestión de la pérdida de la unidad no es simplemente histórica, no es una cuestión a cual el historiador puede responder completamente mediante un trabajo titulado "Los orígenes de la filosofía". Acabamos de constatar que la historia misma, y de modo especial la Historia de la filosofía (pero es verdad de cualquier historia), manifiesta en su textura que la pérdida de unidad, la escisión que separa la realidad y el sentido, no es un acontecimiento en esta historia sino por así decirlo: su motivo [...]. La pérdida de la unidad es el motivo de la filosofía, en el sentido de que es lo que nos impulsa a filosofar; con la pérdida de la unidad el deseo se reflexiona [...]. La Perdida de la unidad domina de esta forma toda historia de la filosofía que es de hecho una historia, (1996: 119).

incansablemente encontrar el sentido de la realidad, por ello, el motivo del filosofar es y será siempre actual.

En esta definición del filósofo francés, se deja ver la intención de buscar la convergencia de los motivos internos de los seres humanos en relación con las condiciones de la realidad externa. El filosofar obra como medio para dar sentido a nuestra vida representada por nuestros deseos. Hay que filosofar porque se ha perdido la unidad; el origen de la filosofía está en la pérdida del uno, y la muerte del sentido. El deseo manifiesto de unidad es la prueba de que esta unidad falta; lo que quiere el filósofo no es que los deseos sean vencidos y convencidos, sino que éstos sean examinados y reflexionados.

De aquí desprendemos nosotros la idea de que la auténtica filosofía, es aquella que sensible a las condiciones materiales de su realidad objeto de estudio y consciente de que éstas no corresponden a la necesidad y el deseo, el filósofo decide intentar cambiarlas; transformarlas. La filosofía cobra autenticidad en la medida que camina de la mano del deseo, no con la finalidad de disuadirlo o lograrlo plenamente, sino en tenerlo siempre como horizonte y guía de la actividad humana.

### **2.1.3.- Naturaleza del quehacer filosófico**

En un muy importante documento, que ya hemos comentado, elaborado y distribuido por la UNESCO, denominado; *La filosofía escuela de la libertad*,<sup>64</sup> se refiere y pondera a ésta como la disciplina que nos debe acompañar en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la vejez, y recomienda que los medios de comunicación y las autoridades de todos los niveles se abran a ella y ofrezcan programas, a fin de que todo ciudadano pueda acceder a este bien público. La filosofía es el fundamento para construir una sociedad libre y democrática; sin ella, los humanos devienen en robots, en autómatas afines a máquinas manipuladas.

---

<sup>64</sup> Disciplina clave de las ciencias humanas, La filosofía se encuentra en el cruce de caminos del devenir de los individuos porque más que un saber, se trata de un saber ser Sobre la Enseñanza de la Filosofía, UNESCO, (2011: IX).

En este contexto, adquiere fundamental importancia, saber qué es eso que en los ámbitos académico, cultural y social llamamos “quehacer filosófico”. Para responder a ello, podemos en principio, remontarnos a los orígenes de la filosofía en la antigua Grecia y nos encontraremos con que ésta surge primero como reflexión sobre la realidad natural, y tiempo después como reflexión sobre el hombre y la sociedad. Desde esta perspectiva, la filosofía se nos presenta como una actividad humana que no se reduce a un quehacer solitario y de espaldas al mundo y a la sociedad, sino como una instancia que promueve la solidaridad y la realización de los seres humanos en conjunto.

En abono a esta definición, reiteramos que la auténtica filosofía es aquella que sensible a las condiciones materiales de la realidad objeto de estudio y consciente de que estas no responden a las necesidades y al deseo humanos, se orienta hacia su transformación. La Filosofía cobra autenticidad, en la medida que conociendo las expectativas y anhelos humanos los asume como guía y horizonte de su quehacer teórico y práctico. En este sentido podemos adherirnos a la caracterización que el maestro Ignacio Izuzquiza (2005), propone a la filosofía como guía y orientación para la vida.

De la misma manera, consideramos también los elementos que en la caracterización del ejercicio filosófico nos aportan, Mario Teodoro Ramírez (2011), y Juan Fernando Sellés (2011); el primero de ellos en un reciente trabajo sobre el pensamiento y las ideas del maestro Luis Villoro nos invita a concebir el ejercicio filosófico como un capital y como un legado que podamos heredar a las próximas generaciones, así mismo como una herramienta con la que sea posible entender y combatir no sólo el actual estado de crisis sino cualesquier otra que en el futuro se pudiera presentar.<sup>65</sup>

En el mismo sentido opina Juan Fernando Sellés (2011), quién toma las palabras del maestro José Ortega y Gasset, el que identifica a la filosofía no sólo como la manera

---

<sup>65</sup> La filosofía es parte integral del mundo, y su objetivo, su valor como ejercicio de pensamiento no estriba tan sólo en construir sistemas teóricos pulcros y acabados, impermeables al acontecimiento, al vivir entero. A las pasiones, las desdicha, los sueños y las esperanzas de los individuos y los pueblos.[...] La filosofía ha de advenir ejercicio agudo y comprometido del pensamiento con la realidad y el movimiento de la experiencia humana. La filosofía ha de ser una filosofía seriamente alegremente comprometida, interesada en y por el mundo (2011:6-7)

de acceder a la verdad del mundo, sino que es la verdad misma, la única verdad a la que las ciencias ordinarias no pueden aspirar. Desde aquí, estos autores hacen coincidir los planos ontológico, lógico y epistemológico como trayecto y destino del ser y quehacer filosófico. La filosofía no aspira a la verdad absoluta de nada; más que una ciencia, la filosofía es una indecencia.<sup>66</sup> Esto porque intenta mostrar a la realidad como tal; desnuda.

A lo largo de su historia, la filosofía se ha presentado de muy diferentes maneras para los seres humanos en las distintas época, pues desde que aparece en la Grecia del siglo VII antes de Cristo hasta el presente día, ha asumido formas y modalidades muy diversas: los primeros filósofos realizaron y nos ofrecieron algo que a nosotros pudieran parecernos sólo “conjeturas” respecto a la naturaleza de las cosas; por ejemplo: Tales de Mileto decía que la sustancia, principio fundamental de todas las cosas era el agua, Anaxímenes aseguraba que la sustancia fundamental no era el agua sino el aire, y Heráclito que lo era el fuego. Creencias, conjeturas o verdades que sostuvieron como núcleo central de su quehacer racional objetivo y crítico sobre el mundo.

En el fondo estas creencias y dichos, no eran simples conjeturas pues mucho más importante del hecho superficial de que estos seres humanos fueran diferentes en su modo de pensar; lo realmente importante fue que todos se atrevieron a preguntar; a inquirir sobre la naturaleza, el hombre y la sociedad. Suponían en primer término que toda la diversidad de formas vivas existente en el espacio y en la tierra, se derivaban por un proceso infinito de transformación de un elemento común, y suponían en segundo término, que esta materia común de la que habían sido derivadas todas las cosas, era una de las cuatro sustancias que consideraban como fundamentales- tierra, agua, aire y fuego.

Asumían, en tercer término, que este proceso de derivación de las cosas de una sustancia común había devenido mediante un proceso natural, es decir; sin la

---

<sup>66</sup> Filosofía es poner las cosas y a sí mismo desnudo, en las puras carnes- en lo que puramente son y soy-Nada más. Por eso es sí ella es posible auténtico conocimiento- lo cual no son strictu sensu... las ciencias. Pero la Filosofía es la verdad, la terrible y desolada verdad de las cosas, verdad significa las cosas puestas al descubierto...desnudar. Fernando Selles: Qué es la filosofía: (2011: 110)



participación o intervención de los dioses, y que había ocurrido con arreglo a algunos principios generales y leyes. Se prefiguran así los rasgos más representativos de la joven filosofía griega, a saber; la de ser racionalista, materialista y atea.<sup>67</sup>

Para los griegos la filosofía tenía como objeto primordial, proporcionar una base racional para la realización de un modo de vida deseado. Epicuro por ejemplo, buscaba la paz y la evitación del dolor, procuraba un refugio contra las adversidades del mundo además de una garantía contra las inquietudes de ultratumba. Formuló un concepto del mundo que le proporcionaba la tranquilidad que deseaba; la filosofía para él y para su escuela vino a ser un modo de pensar que tendía a eliminar lo sobrenatural y que ayudaba a los hombres a depender de sí mismos para el logro de una vida racional pero feliz.

Por su parte, los Estoicos creían que el mundo era duro y a menudo cruel, pero que tenía que ser así debido a algún plan divino y por alguna razón válida; enseñaban por tanto, que los hombres deben cumplir con su deber y desempeñar fielmente y sin quejarse del papel que se les asigne en esta vida. Sin embargo debido a la importancia que se la daba a la razón como algo que era inherente al mundo y a todos los hombres, el estoicismo trascendía los estrechos límites raciales y nacionalistas que por ese tiempo prevalecían.

Más adelante podemos observar que las diferencias que se percibían entre estos pensadores eran relativamente insignificantes en comparación con aquellas cosas con las que sí estaban de acuerdo. Si volvemos la vista a la historia posterior de la filosofía con toda la complejidad de sus sistemas, encontramos algo singularmente parecido a esto; encontramos que detrás de las diversidades aparentes, existen fundamentales acuerdos, y que las suposiciones que se hacen, caen dentro de unos cuantos grupos fundamentales.

---

<sup>67</sup> Estas características o rasgos distintivos de la filosofía presocrática son consignados por Benjamín Farrington en *Ciencia y Filosofía en la antigüedad* (1974), Editorial Siglo XXI, a la cabeza de un selecto grupo de intelectuales británicos, en donde también brilla con luz propia Abel Rey, con: *La juventud de la ciencia griega* (1968) y *La madurez de la ciencia griega* (1973), ambos en Editorial UTEHA. México.

Así, se va perfilando la idea de que más importante que las contestaciones aportadas por los filósofos, lo son las interrogaciones que en el trayecto se hayan formulado. Muchos de los más difíciles problemas relacionados con la filosofía se desvanecen cuando abordamos los diferentes sistemas en el plano de las interrogaciones que sus respectivos autores han formulado acerca de la realidad y la verdad. Nuevamente, cobra aquí más importancia la capacidad de interrogar que la capacidad para responder.

En este tenor, Howard Selsam (1975), señala; La historia de la filosofía en su contextura, - la vida real y cambiante de los hombres y la sociedad- revela que la filosofía no ha sido una búsqueda “desapasionada” de la verdad. La cuestión más importante en toda la historia de la filosofía es el problema de si el mundo material que nos rodea y del cual formamos parte, es lo que constituye la realidad definitiva (esto es aquello de lo que depende la existencia de todas las demás cosas), o si es algo que participa de la naturaleza del espíritu, o quizás un sistema puramente lógico de ideas o principios que existen por sí mismos.

Sírvanos lo anterior para señalar categóricamente, que no existe lo que se pudiera llamar “La filosofía”, sino que de acuerdo con la realidad natural social y humana cambiante de la que son expresión, existe una gran diversidad de filosofías en donde ninguna de ellas carece de significado y legitimidad, porque todas representan y reflejan actitudes respecto al mundo, actitudes que se derivan de influencias sociales e históricas particulares y, que a su vez, representan los intereses culturales, sociales y políticos, de quienes las sustentan. Por ello la enseñanza de la filosofía no puede realizarse desde un esquema cuadrado, sino que ha de llevarse a cabo, atendiendo las especificidades de las condiciones sociales que intenta estudiar y transformar.

La cuestión estriba principalmente en el reconocimiento de que las filosofías están ligadas indisolublemente al medio social, derivándose y reaccionando a su vez sobre él, y que el conocimiento de ésta relación es lo que aclara y da sentido a su significación. De esta manera diremos que la filosofía, o más propiamente dicho, las filosofías expresan, el modo como los hombres de una época y particularmente en algunas sociedades, conciben su relación con el mundo y con los propios hombres

de acuerdo a sus intereses ideales y expectativas. Así, de la misma manera como no existe una realidad inmutable, tampoco existe un monolito filosófico todopoderoso que la explique o reflexione sobre ella.

Las ideas son hijas de un tiempo y de un espacio determinado, o de manera más precisa; las ideas son hijas de la posición de un pensador en una época y un espacio determinado, propiciándose así la posibilidad de que se genere más de una opinión acerca de la realidad a la que se pertenece y que es su objeto de estudio. La diversidad histórica de la filosofía, por ejemplo, sólo podemos verla si la contemplamos como parte de la historia de las ideas que expresan el movimiento mismo de lo real. No hay –en rigor- una historia de la filosofía como historia autónoma, sino como parte de una sola historia que tiene como base eventos humanos en contextos reales.

Sólo podemos explicarnos cambios y virajes en el pensamiento filosófico, si lo ponemos en relación con los cambios que se operan en el mundo real humano. De esta manera, se entiende en Platón (pero no se justifica), el que fueran cuales fuesen sus “puros” intereses teóricos, utilizó la filosofía para justificar la vida holgada de los aristócratas griegos y para darle sostén al ideal de un Estado oligárquico gobernado por una élite que era la única a quién podía confiársele los asuntos del estado.

Para terminar con este apartado, quisiéramos señalar que pudiera desprenderse de la interpretación de los párrafos anteriores una intención de validación de casi cualquier tipo de reflexión racional, mediante los cuales seres humanos en un tiempo y un espacio determinados hayan intentado dar cuenta de su realidad material, social y política. En el fondo así es, pero también es cierto que hay de concepciones de la realidad, a concepciones de la realidad, y que éstas difieren entre sí, principalmente por el tipo de relaciones que pueden establecer con la realidad-mundo.

De esta manera, de la calidad y especificidad del tipo de relaciones que la filosofía establezca con la realidad vivida, dependerá la utilidad que la filosofía pueda prestar a los seres humanos en un tiempo y un contexto determinados. Aquí “utilidad” debe entenderse como la capacidad para entender y comprender mejor el mundo y para

hacer de éste un espacio más digno para la realización de los seres humanos. Utilidad también significa esa competencia moral y ética para dialogar y lograr acuerdos con los demás seres humanos con quienes compartimos esta aldea global.

No se trata de caer en relativismos filosóficos, pero tampoco en fundamentalismos petrificantes. Más bien, lo que se intenta es construir una explicación, interpretación y comprensión del mundo siempre dinámica, ágil y pertinente, sustentada en ideas reflexiones y razonamientos a favor de lo humano, y para darle sentido a la expresión lingüística que preside una de las obras de la maestra Norma Nussbaum, a la que ya nos hemos refreído: "Hay que cultivar la humanidad". Qué mejor manera de lograr este propósito que formando y preparando de manera adecuada y pertinente a las personas que ejercen o ejercerán el oficio de enseñar la filosofía y las humanidades.

#### **2.1.4.- Funciones del quehacer filosófico**

El pensador inglés de orientación analítica Gilbert Ryle (2005), ha propuesto tomando en cuenta la definición que hace a su vez, Ludwig Wittgenstein en su famoso *Tractatus logicus philosophicus* (1992), "La función esencial de la filosofía es la de esclarecer enunciados", así mismo señala que el trabajo de los filósofos es semejante al de un experto cartógrafo, al señalar que la labor de estos es la de trazar un mapa en el que se muestren las relaciones que guardan los conceptos entre sí. El filósofo -dice Ryle- conforme a este símil desempeña un papel parecido, pues intenta construir mapas conceptuales que eviten confusiones en el uso y manejo de los conceptos.

Un ejemplo de esta función cartográfica se presenta tanto en la enseñanza de la filosofía y en la investigación filosófica, así como en la preparación de los maestros para estas tareas, en donde constantemente acudimos a las obras de eminentes pensadores de tiempos pasados y accedemos a propuestas conceptuales de gran importancia que es preciso tener presentes, ya sea para criticarlas (ya sea que desde nuestro punto de vista tengan problemas de forma o problemas de contenido),

o bien, para tomarlas como guía en la investigación de problemas semejantes de los que nos hemos hecho conscientes con el paso del tiempo.

Conociendo las obras de otros pensadores, nos conectamos no sólo con las ideas y conceptos contenidos en ellas, sino también con la posibilidad de construir preguntas y respuestas a partir de ellas. De aquí se deriva que una actividad fundamental de los filósofos lo constituyen las tareas de investigación, ya que mediante ellas se puede avanzar en el conocimiento de la realidad conociendo y analizando las propuestas teóricas de pensadores que en su tiempo y circunstancias específicas se aportaron como proyecto de solución.

Lo anterior nos obliga a plantearnos preguntas como las siguientes; ¿En qué consiste el trabajo de investigación de un filósofo o ¿Qué consecuencias tendrá para nosotros la solución (si la hay) de una cuestión filosófica. Estos son algunas de las interrogantes que tenemos en mente cuando realizamos algún tipo de reflexión o de investigación filosófica.

En cierto sentido, podemos decir que los problemas filosóficos a los que se enfrentaron los grandes pensadores del siglo IV a. C. y los que surgen hoy en día son variantes de los mismos problemas que tiene el ser humano en su relación con el mundo: ¿Qué conocemos?, ¿Cómo conocemos?, o bien de manera más punzante, ¿Podemos conocer?, ¿Qué es lo que existe?, ¿Cuál es la naturaleza última de la realidad? Otros problemas que tuvieron un lugar especial y que fueron tratados con agudeza por autores escolásticos y medievales se refieren a las relaciones entre el lenguaje y el mundo, ¿Qué es el lenguaje?, ¿Cómo se establece la relación entre lenguaje y mundo?, etc.

Así pues, la labor filosófica se puede nutrir de la experiencia milenaria de pensadores que les han antecedido y que han reflexionado sobre los supuestos básicos del quehacer humano, y que han formulado tesis y propuestas para tratar de alcanzar una visión de conjunto de la actividad del hombre en el universo. Por estas razones además de las anteriormente mencionadas en el desglose de su definición, nos

atrevernos a identificar lo que a nuestro juicio han sido, *Las funciones genéricas de la (s) filosofía(s)*:

a).- *Función crítica-reflexiva*. Es decir, la filosofía se convierte en celosa vigilante de los procesos de obtención o construcción de conocimiento y del para qué de éstos. Mediante el saber que se haya obtenido de la realidad objeto de estudio, la filosofía procura y propicia aquellos conocimientos y aprendizajes que faciliten el logro de los miembros de una comunidad social y humana.

b).- *Función política*. La filosofía se asume como crítica de las ideologías, en razón de que las ideas tienen su lugar de origen en determinadas condiciones materiales y sociales, habrá de tener conciencia para ello, de las raíces sociales que las engendran, así como de las soluciones prácticas que permitirán dominarlas. La filosofía busca promover mediante su ejercicio la armonía y la convivencia, así como los mayores niveles posibles de bienestar social.

c).- *Función lógica y gnoseológica*. Para transformar el mundo es necesario conocerlo, y conocerlo bien. En este sentido, esta función consiste en diseñar y construir vías para acceder al conocimiento del mundo mediante la elaboración y desarrollo de conceptos y categorías que faciliten, desarrollar una línea justa de transformación efectiva de la realidad política y social. Se trata también aquí de procurar la coherencia interna entre lo que se dice y se sustenta.

d).- *Función autocrítica*. Bajo la idea de que la realidad objeto de estudio de la filosofía está en constante cambio y transformación, la filosofía no puede auto concebirse como la respuesta única para los problemas que se le presenten. De esta manera, la conciencia del cambio tiene que desembocar en una crítica incesante sobre sí misma; de su capacidad para propiciar el cambio y de promoverlo.

A partir de estas funciones sustanciales y de otras, la filosofía estará en condiciones de asumir la reflexión crítica del mundo, y de la realidad en general (dimensión metafísica y ontológica), pero también puede y debe analizar y estudiar en lo particular, sus vínculos que abarcan lo económico, lo político, lo cultural y lo educativo, (dimensiones antropológica y ética). En relación a esto nos interesa

explicar y desarrollar las maneras en que el conocimiento y práctica de las doctrinas filosóficas pueden generar o crear valor agregado al conocimiento de otras áreas de la realidad, conocimientos y prácticas que se decodifican desde una conciencia crítica de la realidad y del mundo de vida.

## **2.2.- El qué, porqué y para qué de la filosofía.**

Como ya se ha mencionado aquí, en 1995 La UNESCO organizó las jornadas internacionales de estudios en París, que después resultaron en *La Declaración de París* a favor de la filosofía. En dicha proclama se reafirma que la educación filosófica, está encaminada o debe estarlo, a formar espíritus libres y reflexivos capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia. Contribuye a la paz y prepara a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a las grandes interrogantes contemporáneas, en particular en el campo de la ética. También se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía al tiempo que mantiene su autonomía, debe vincularse, en la medida de lo posible a la formación académica o profesional en todos los campos y no ser solo yuxtapuesta a la misma.<sup>68</sup>

En este contexto, acudamos ahora a una de sus más celebres frases de Carlos Marx, sobre los trabajos de Ludwig Feuerbach (1971), “De lo que se trata ahora, es transformar el mundo, no sólo de contemplarlo”, retomada y reinterpretada ésta por Francois Lyotard (1989), que en su versión posmoderna, significa la necesidad de cambiar la vida de tal manera que no nos conformemos con soñar. Filosofar debe significar ahora tomar posesión del mundo que tenemos en común y tomar posesión también de nosotros mismos, con los ojos abiertos y a la luz del luminoso día que vivimos.

---

<sup>68</sup> El estudio tiende a reafirmar enérgicamente el de la filosofía como baluarte contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo que son preocupaciones. Ahora bien, ¿qué otra institución sino la escuela puede ofrecer ese baluarte infranqueable? Siempre que sea el lugar donde se desarrolle el pensamiento libre crítico e independiente. ¿Quién sino el docente, el formador, el educador, puede enseñar a reflexionar, a discutir la evidencia y no fiarse de los axiomas. Siempre que sea un guía y no un maestro dogmático. Declaración de París (1995: XIII-XIV).

De la misma manera señala, Lyotard, que la transformación de nuestra realidad no obedece sólo a la intensión de cambiar por cambiar, sino porque hay en el mundo de manera implícita, la aspiración a otra cosa, y porque lo que le falta ya está ahí. Si es verdad que el mundo pide ser transformado, es porque hay un sentido en la realidad que pide acontecer; pero sí es verdad que ese sentido pide acontecer, es porque su advenimiento se ve impedido de alguna manera. La realidad, señala Lyotard, también es lo que aún no es (1989:158).

La filosofía, como ya se ha dicho antes, no es solamente ese conjunto de ideas y conceptos bien organizados, sino también ideas y conceptos que orientan la práctica humana, y se retroalimentan de ella. De esta manera, entendemos a la filosofía y su práctica como elementos fundamentales para entender, a su vez, la actual situación de crisis que como sociedad venimos padeciendo desde ya mucho tiempo atrás, y cualesquier otra que en lo futuro pudiera presentarse. Y también como instancia mediante la cual, y desde la cual sea posible construir y ofrecer respuestas adecuada a las necesidades presentes y futuras, que la realidad nos llegue a demandar.

En este sentido, el profesor Emmanuel Wallrestein<sup>69</sup> nos refiere que en la parte final del siglo XX, hemos sido testigos de la destrucción de los valores anteriores, sin la construcción de un nuevo horizonte de sentido; nos encontramos – dice- ahora en una era caracterizada por el fin de la modernidad y de las certezas heredadas. Vivimos más bien una era de incertidumbres, y sin embargo, con inteligencia y convicción, podemos hacer de la incertidumbre una herramienta para entender nuestra realidad en tiempo y contexto.

Todos vivimos en el presente, y la mayoría de nosotros cree saber mejor que nadie lo que sucede en este preciso instante, o al menos en el entorno inmediato que nos rodea. No obstante, el presente es la realidad más evanescente de todas: se termina en el preciso momento en que acontece. Aun y cuando vivimos en el presente, nuestro conocimiento de él es incierto; vivimos la incertidumbre del presente.<sup>70</sup> De

---

<sup>69</sup> Walrestein Emmanuel Las Incertidumbres del saber (2004:10-11).

<sup>70</sup> Si consideramos la incertidumbre como la piedra angular para construir nuestros sistemas de saber, quizás podamos construir concepciones de la realidad que, aunque sean por naturaleza aproximativas y nunca



aquí se deriva otra de las funciones que hemos referido a la filosofía y al quehacer filosófico: la competencia para hacer uso creativo del conocimiento; crear y recrear imaginativamente a partir de lo que se conoce. Esto supone a su vez, la puesta en práctica de su función de autocrítica.

No obstante, el problema de la incertidumbre, de una u otra manera, siempre ha existido; por ello mismo, la filosofía tiene la obligación de pensar ésta y otras crisis, y buscar en diálogo con las ciencias y la realidad una salida posible a esta situación. Así, en abono al para qué de la filosofía, Gabriel Vargas (2012: 20-22) nos ofrece algunos ejemplos de cómo históricamente los filósofos en sus determinadas épocas han aportado elementos para entender y resolver las dificultades sociales de su época.

En el paso de la Edad Media al Renacimiento, dice Gabriel Vargas, tenemos la creación del nuevo género de la utopía por parte de Tomás Moro, Tommaso Campanella y Francis Bacon, quienes buscaban, por un lado hacer la crítica al mundo en que vivían; y por el otro, prefigurar nuevas formas de vida; es decir la crítica contrafáctica de lo existente y la exploración imaginativa del futuro.

En *La Utopía* de Tomás Moro se hace hincapié en la necesidad de parte de la filosofía y los filósofos de recuperar la dignidad humana por muchos años extraviada en otros caminos. Lo mismo que Campanella en *la ciudad del sol*, en donde hace arrancar la filosofía, igual que Descartes, de las certidumbres descubiertas en la conciencia del sujeto; en la Reforma con la interiorización de la creencia mediante el criterio de la interpretación individual de las Escrituras; y en el Derecho natural que ve en el individuo la fuente del Derecho y de toda legítima autoridad.

En la *Nueva atlántida* de Francis Bacon encontramos propuestas ilustradas, pero utópicas, en el sentido de que sólo se puede concebir a la sociedad ideal en el marco del goce y bienestar que provocan los descubrimientos científicos, todo esto como consecuencia importante de la significación atribuida a la dignidad del ser humano en

---

deterministas, serían herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que nos ofrece el presente en el que vivimos. Wallrestein (2004:11-i2).

su relación con los otros seres humanos y con la naturaleza. En suma: se proclama aquí, la reconducción del individuo del saber, del creer, y del poder que en la doctrina medieval eran exteriores y se le imponían en nombre de la revelación, la autoridad o la tradición.

Por otra parte, los filósofos ilustrados del siglo XVIII contribuyeron a la conformación de la sociedad liberal que tendría su consolidación mediante la Revolución Francesa. La Enciclopedia proporcionó una nueva manera de reunir los conocimientos científico-técnicos, en el entendido de que la ciencia y la técnica eran las bases del progreso. Montequieu proporcionó la tesis de la división de poderes, Voltaire propició con su crítica la separación entre la Iglesia y el Estado. Rousseau planteó la sustitución de la Monarquía por la Democracia (Vargas Lozano 2012:20). En otras palabras, los filósofos ayudaron a visualizar la nueva figura del mundo que surgía como producto de terribles guerras que se llevaron a cabo bajo la bandera de la transformación de las relaciones de producción, las guerras de religión, y los cambios en la esfera política.

Los filósofos ejerciendo su oficio, han contribuido a consolidar, fortalecer, o dilucidar paradigmas explicativos de su realidad; tal es el caso por ejemplo de Augusto Comte o de Carlos Marx, quienes en su momento ofrecieron respuestas alternativas a la grave situación de crisis en la Europa del siglo XIX. El primero propuso mediante sus obras *Discurso sobre la filosofía positiva* y *Curso de filosofía positiva*,<sup>71</sup> pautas para el surgimiento de la Sociología como ciencia, y de manera implícita, la propuesta de creación de una sociedad científicamente organizada; en México tenemos al menos un ejemplo de influencia de este pensador en la obra de Gabino Barreda.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> En 1826, considera Comte que ha llegado una nueva doctrina filosófica, El POSITIVISMO. Esta doctrina ha quedado contenida en al menos dos textos muy reconocidos, *Curso de filosofía positiva*, y *Discurso sobre la filosofía positiva*. En ellos Comte trata de explicar la realidad social al símil de las ciencias físicas. La física social, en *La Filosofía Positiva* (1998: 29-81).

<sup>72</sup> El 16 de septiembre de 1867, en la ciudad de Guanajuato, se escucha un discurso que vendrá a ser el inicio de una nueva y extraordinaria etapa del pensamiento y la filosofía mexicanos. El autor de este discurso es el doctor Gabino Barreda [...] Una filosofía que sigue los lineamientos del padre del Positivismo, Augusto Comte. *Estudios de Historia de la filosofía en México* (1963:243).

Por su parte, mediante sus investigaciones económicas y políticas, Marx, demostró que el sistema capitalista impuesto en Europa, no produciría en sus formas más desarrolladas una sociedad justa, y que debido a sus grandes contradicciones generaría la necesidad de una sociedad radicalmente distinta; la sociedad socialista. Como podemos ver, tanto Augusto Comte, como Carlos Marx, asumiendo no sólo el papel de filósofos sino además de historiadores, sociólogos, economistas etc. han colaborado con otros intelectuales a perfilar soluciones o propuestas de solución a circunstancias problemáticas específicas de su tiempo; salvar el obstáculo de la concepción metafísica del mundo, en Comte, y evidenciar el carácter depredatorio de las sociedades capitalistas e instaurar la sociedad socialista, en el caso de Marx.

Por lo que se ha expuesto, podemos advertir que la filosofía, lejos de ser un saber inútil, ha fungido en muchos casos como palanca del desarrollo de muchas sociedades. En este sentido, Gabriel Vargas (2012- 33-45) también nos prefigura un panorama de aquellas funciones que ha cumplido y cumple hoy la filosofía. Entre otras destaca las siguientes: La filosofía como instrumento para entender las relaciones de poder. Aquí se cita el caso de *Dos tratados sobre el gobierno civil* de John Locke, obra mediante la cual este conocido filósofo, ofrece la solución del paso de una monarquía absolutista a un gobierno constitucionalista.

O bien los problemas relativos a la naturaleza y origen de las ideas y del conocimiento, donde señala que el origen del conocimiento tiene que ver fundamentalmente con las experiencias, captadas por los sentidos; con esta propuesta Locke disiente de las ideas del cartesianismo continental, y abre a la filosofía una nueva posibilidad de entender el mundo.

La filosofía, dice Vargas Lozano, asumiendo su competencia argumentativa, implica y promueve libertad de pensamiento y de palabra, proporciona instrumentos para el empleo de una argumentación que fomente la igualdad, y el respeto al pluralismo, que plantea la duda metódica sobre los grandes problemas. En suma, ejerce la crítica a los poderes establecidos, forma espíritus libres y reflexivos como antídoto al fanatismo y contribuye a la formación del ciudadano ejercitando su capacidad de juicio.

La filosofía nos ayuda a tomar conciencia del mundo en que nos encontramos, interrogándonos acerca de él; nos permite conocer nuestra realidad desde una perspectiva universal y compleja, y propone vías para resolver los grandes problemas que nos aquejan. La filosofía, abunda Vargas, es indispensable para encontrar caminos a los grandes problemas de la existencia, para escapar del mundo de la pseudoconcreción, distanciarnos de la irracionalidad, ejercer la capacidad de diálogo y colaborar en la construcción de un mundo más justo y digno de vivirse (2012:30-31).

Un punto de vista semejante nos aporta Luis Villoro, cuando señala que la filosofía está ligada directa o indirectamente con cualquier actividad humana, y no puede renunciar a su vocación de ser una ventana hacia la sabiduría, para mediante ella orientar la vida humana y social.<sup>73</sup> Villoro propone a la filosofía como un espacio no sólo académico, sino humano donde podamos reconfortarnos y reflexionar acerca de las posibles salidas a las situaciones que actualmente se presentan, y las que en lo futuro pudieran presentarse.

Desde otro punto de vista, pero en el marco de esta interpretación, en un breve y ya viejo documento editado por la UNESCO en 1954, (Humberto Piñera Llera) hace evidente, por parte de esta institución, la necesidad de que los países del tercer mundo se ocupen de manera seria y responsable de la enseñanza y difusión de la filosofía, como una instancia que permita entender mejor la realidad social que se vive, y mediante ella, tomar conciencia de los problemas fundamentales y asumir respecto a éstos una conducta en función de reflexiones personales y libres sobre los valores y la condición humana.

Por otra parte y en otro contexto, pero en este afán de caracterizar el porqué y el para qué de la filosofía, hemos de decir que existe una controversial opinión de Aristóteles que pudiera llevarnos a interpretar de manera equivocada la propuesta del Estagirita, cuando opina acerca de la presunta inutilidad de la filosofía. En alguna

---

<sup>73</sup> Luis Villoro: Me parece que frente al saber riguroso que podría pedirse en los enunciados filosóficos hay también la posibilidad de un conocimiento personal que da lugar a una sabiduría, tanto sabiduría moral en la vida personal como, como sabiduría en las formas de la convivencia social [...]. La filosofía del siglo XXI va de ser un renuevo de la reflexión sobre los valores basado no en un conocimiento pretendidamente científico, que en realidad sería ideológico, sino en un conocimiento personal, directo de los valores, que puede no dar lugar a una ciencia, pero que puede dar lugar a una sabiduría (2011:154).

parte de la *metafísica* alude al razonamiento filosófico, en el sentido de, ser la filosofía “una ciencia libre, pura e inútil”. Realmente, aquí de lo que habla Aristóteles es de la función de la filosofía como la de producir conocimiento abstracto, puro y obviamente sin contaminación del mundo real. Y de señalar además que los filósofos producen conocimientos tan sólo por el afán de conocer, y sin ningún fin utilitario ni preconcebido a la vista. Aquí se refiere Aristóteles a la filosofía primera, a la metafísica, y no necesariamente a la filosofía en general.

No obstante, habrá que precisar que, si bien en este caso, Aristóteles alude, a la que él llama filosofía primera, aparte de ésta considera y reconoce también a la filosofía segunda, vinculada al quehacer ético y político de los ciudadanos con la finalidad “utilitaria” de propiciar la eudemonía, o sea la felicidad de los ciudadanos en las Ciudades-Estado. Y que a su vez, esta conceptualización de la filosofía está vinculada con el concepto de *Paideia*; es decir con la educación del ciudadano para que en la ciudad-estado lograra su realización como persona y también como ciudadano.

En este sentido, debido a que hoy nos encontramos en medio de una compleja transformación global, se requiere que la filosofía asuma su función crítica y autocrítica, en diálogo con las ciencias naturales y con las ciencias sociales y llevando a cabo el análisis de estos cambios. Se requiere de un viraje del quehacer y funciones de la filosofía, a la manera como lo señalaba John Dewey, que proponía una reconstrucción total de la filosofía que esté acorde con las necesidades de ahora, pero también con las necesidades de mañana, y que tome a cargo los grandes problemas que interesan a los ciudadanos. El filósofo debe deponer la tradicional actitud de Torre de Marfil, dice Gabriel Vargas, y buscar establecer canales de comunicación con todos los sectores académicos culturales y sociales (2012: 29).

### **2.2.1.- Filosofía y cambio social.**

El tema del cambio, representa un punto clave para esta investigación, porque lo venimos proponiendo a través de ella, es justamente la posibilidad de mediante el

ejercicio filosófico que implican su docencia y la preparación de sus profesores, impulsar modificaciones sustanciales en la Universidad y en la sociedad. De acuerdo a lo anterior, podemos ir perfilando una utilidad de la filosofía, que no tiene que ver sólo con las actuales concepciones neoliberales al respecto. El valor de la filosofía va más allá de la obtención de conocimientos mediante las herramientas reflexivas de la razón y del ejercicio de la crítica; la filosofía, la auténtica filosofía, se presenta ahora como promotora del cambio, y particularmente del cambio social, y no como legitimadora y justificadora del actual estado de cosas, o de cualquier otro que obstaculice el progreso humano.

En este sentido, una constante de la filosofía será precisamente la premisa ontológica y metodológica del cambio. Por ello, será conveniente definir, aunque sea de manera provisional, ¿qué es el cambio? Con este concepto categórico, queremos reiterar nuestra orientación teórica e ideológica hacia los movimientos intelectuales y políticos que nos impulsen a modificar el actual estado de cosas en la realidad mundo que vivimos. Es decir, optamos por una filosofía que no sólo de cuenta intelectual de esa realidad y de los problemas que sistemáticamente nos agobian como sociedad: la corrupción, la antidemocracia, la pobreza y la falta de oportunidades.

En este sentido proponemos y preferimos una filosofía que además de ser consciente de lo anterior, se proponga también concientizar de ello a la sociedad y desde ahí impuse los ajustes sociales, económicos y políticos necesarios para superar estas circunstancias adversas. Por ello, propugnamos por una filosofía dispuesta a la mudanza, y que al mismo tiempo esté al tanto de las modificaciones en las diferentes áreas de la realidad, para poder ofrecer respuestas oportunas y pertinentes; no es posible proponer alternativas de solución con ideas ancladas en el pasado. Los tiempos de ahora demandan respuestas actualizadas y con vistas hacia el futuro. A lo largo de la historia de la filosofía y de las ciencias, el problema del cambio ha estado presente en diferentes pensadores que nos han legado diferentes matices sobre el tema: permítasenos a continuación, presentar algunos de ellos.

Podemos acceder al tema, desde muy diferentes perspectivas; por ejemplo al concepto de paradigma que nos ofrece Thomas Kuhn,<sup>74</sup> cuando se refiere a la necesidad de asumir las tareas de investigación científica con nuevos esquemas de trabajo, en correspondencia con las nuevas condiciones sociales prevalecientes o emergentes. Para Kuhn, las comunidades científicas están nucleadas por modos particulares de hacer ciencia, pero que tienen una vigencia temporal determinada, en espacio donde la actividad científica se desarrolla como “ciencia normal”, esto, hasta que aparezcan nuevas condiciones que hagan obligatorio el cambio de paradigma. No se puede hacer ciencia siempre con la misma receta; “Cambian las condiciones, cambia el paradigma para investigarlas”

Desde este punto de vista, propugna Kuhn por construir una visión filosófica de la ciencia históricamente orientada; es decir, una visión diacrónica del conocimiento científico que incorpore o recupere elementos cualitativos en el diseño y práctica de sus propósitos; y en donde la ciencia y sus productos se conciban cada vez menos como una actividad mecánica y cada vez más, como un quehacer socialmente mediado, en y por, la comunidad científica.

Dice Kuhn: se trata de cambiar la percepción de los datos conocidos o en proceso de ser conocidos y de poner en juego nuevas modalidades de asumir tanto las tareas de producir conocimientos, como las de la utilización de éstos, tomando en cuenta que la realidad a la que son referidos a lo largo de los tiempos puede ser cambiante y hasta contradictoria. Desde aquí podemos advertir que para la producción de conocimientos científicos, así como para la investigación científica, habrá que considerar la idoneidad de esos nuevos conocimientos para validar su pertinencia temporal y social.

De esta manera, y en este contexto, para Kuhn, la psicología y la sociología resultan referentes insoslayables, aunque no necesariamente definitivos; para hacer ciencia con posibilidades de éxito, es necesario e indispensable tomar en cuenta no sólo las

---

<sup>74</sup> Thomas Kuhn, La estructura de las revoluciones científicas. Paradigma es un conjunto de logros aceptados y compartidos por los miembros de una comunidad científica. Dicha comunidad los utiliza para definir y resolver problemas (1971:13).

motivaciones particulares de los miembros de la comunidad científica, sino también las necesidades ordinarias de la comunidad extracientífica; es decir, los conocimientos producidos en el riguroso ámbito de la ciencia deben validarse también en los ámbitos no científicos, y en la capacidad de éstos para esclarecer y resolver no sólo enigmas formales sino circunstancias del mundo de vida de la gente común. En suma: se trata de recuperar el sentido social e histórico del conocimiento científico.

Así, considera Khun que las diferentes maneras “normales” de hacer ciencia a través de la historia han dejado al descubierto, en primera instancia, la insuficiencia de las directrices metodológicas para dictar por sí mismas conclusiones sustantivas y únicas, válidas para todo tipo de preguntas científicas: Durante la vigencia de un paradigma, los científicos e investigadores que lo utilizan se orientan por las mismas normas y reglas del quehacer científico; a este periodo se le denomina de ciencia normal.<sup>75</sup>

Los productos de la llamada ciencia normal, durante el periodo de su vigencia, se toman como marco de referencia de otros desarrollos posteriores. Aquí los fundamentos de este paradigma no son objeto de duda por sus partidarios; al contrario, se busca su mayor articulación y consistencia posible, y sólo cuando se multiplican las anomalías que el paradigma vigente no puede explicar, paulatinamente éste es sustituido por otro, que ofrece mejores posibilidades de resolver lo que el anterior, hasta ese momento, no logró.

En cada época la ciencia y la comunidad científica han desarrollado modelos de explicación que tienen que ver con las circunstancias que operan en ese momento, pero no por ello se obtiene la patente para operar con la misma eficiencia en otros tiempos y en otras circunstancias. Así, la ciencia normal es concebida como un proceso generalmente acumulativo mediante el cual se robustecen, articulan y

---

<sup>75</sup> Ciencia normal significa investigación basada firmemente en en una o en más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica reconoce durante cierto tiempo como el fundamento de su práctica posterior. [...] la ciencia normal es la actividad en la que inevitablemente la mayoría de los científicos consumen casi todo su tiempo, se predica suponiendo que la comunidad científica sabe cómo es el mundo. Gran parte del éxito de esta empresa se debe a que la comunidad se encuentra dispuesta a defender esa suposición, si es necesario a un costo elevado. (1971:32)



amplían las creencias aceptadas y sustentadas por una comunidad científica; la ciencia normal es aquello que los científicos se encuentran habituados y entrenados a realizar. Es por eso que la ciencia normal suprime frecuentemente innovaciones fundamentales, debido a que resultan necesariamente subversivas para sus compromisos básicos.

A estos periodos de transición de un paradigma a otro Kuhn, lo llama “Revoluciones Científicas”, y más allá de la sustitución de un modo teórico de abordar los problemas científicos, está el cambio en la manera como los científicos perciben la realidad, y la visión del mundo. Se trata de una especie de conversión religiosa, que consiste en una manera diferente de ver la realidad. De cualquier manera, el concepto de “Revolución científica” no supone para Kuhn, tan sólo la sustitución de un modo de investigar o hacer ciencia por otro presuntamente mejor o más avanzado, sino además el tener en cuenta las repercusiones que éste tendrá en otros ámbitos de la comunidad profesional, como por ejemplo: la reconceptualización de las entidades con las que se ha estado familiarizado por tanto tiempo, en el curso del proceso por medio del cual se aborda el mundo.

Bajo estas ideas centrales, podemos también rastrear la noción de cambio desde los antiguos filósofos griegos, iniciando particularmente con la interpretación que le dan Anaximandro y Heráclito.<sup>76</sup> O bien podemos referirnos modernamente a la categoría de cambio dialectico que nos ofrecen G. W. F. Hegel, Carlos Marx o a J. J. Rousseau. De los primeros son célebres los fragmentos en los que hacen referencia al estado permanente de cambio a lo que está sometido el mundo entero, y de donde se desprende la inquietud y preocupación por el problema del cambio, pero cambio no sólo en el ámbito de la física y lo físico, sino además en lo social y en lo político.

De Rousseau, podemos tomar como evidencias del cambio, sus explicaciones acerca de las relaciones del ser humano con la naturaleza y los acuerdos políticos con sus

---

<sup>76</sup> Dice de ella (refiriéndose a la causa principio) es eterna y siempre joven y que rodea a todos los mundos...y las cosas regresan a aquello de lo que surgieron como está determinado pues se dan satisfacción y reparación mutua de su injusticia, según el tiempo señalado. Y aparte de esto había un movimiento señalado, en el curso del cual se realizaba el nacimiento de los mundos. Fragmentos # 13,14 y 15 de Anaximandro ( Abel Rey, La madurez de la ciencia griega ( 1973: 42). Y todas las cosas son un cambio por fuego y fuego por todas las cosas, lo mismo que las mercaderías por el oro, y el oro por las mercaderías. Fragmento # 62, de Heráclito Ibidem (1973 : 231).

prójimos en el marco de una sociedad determinada. El tema del cambio también ha sido abordado desde su dimensión social, y ha sido desarrollado desde diferentes ángulos y perspectivas, que van desde los planteamientos sociológicos evolucionistas de Herbert Spencer (Etzioni:2012) en donde se advierte y señala el desarrollo de la sociedad como un proceso evolutivo, donde lo mismo que la evolución orgánica es camino de crecimiento, de complejidad de las sociedades cada vez mayor, de creciente diferenciación de estructuras y funciones, y de una interdependencia cada vez mayor entre las partes diferenciadas.

También Augusto Comte consideraba a la sociedad como un proceso de cambio y progreso, y definió su tarea como la determinación de las uniformidades que rigen ese progreso, formulando su famosa ley de los tres estados de desarrollo del pensamiento humano que a su vez corresponden a las tres formas históricas de organización social (La filosofía positiva). En cambio, para Oswald Spengler (Etzioni: 2012), la existencia humana es una serie inacabable de vaivenes. Las grandes culturas aparecen, llegan a grandes alturas, y desaparecen, a la vez que aparecen otras nuevas. Como los organismos individuales, cada cultura tiene su ciclo vital de nacimiento, infancia, madurez, vejez y muerte.

Por su parte, y desde otro enfoque, Carlos Marx, y la teoría marxista desarrollan una teoría del progreso y la emancipación humana; aquí el avance hacia la sociedad sin clases se realiza mediante conflictos “dialécticos“, en cada uno de los cuales una clase subordinada derriba o desplaza a su clase gobernante. Pero esos ciclos no son interminables ni carentes de sentido. Toda la historia de la sociedad humana, hasta hoy día, es una historia de lucha de clases.<sup>77</sup> Señala Marx, que el método de producción de la existencia material condiciona el cambio social político y mental en general. Las causas finales de todos los cambios sociales (recalca Federico Engels), deben buscarse en los modos de producción e intercambio.

---

<sup>77</sup> Libres y esclavos, patricios y plebeyos barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra opresores y oprimidos, frente a frente siempre, empeñados en una lucha ininterrumpida, velada a veces abierta y franca en otras, en una lucha que conduce en cada etapa a la transformación revolucionaria de todo el régimen social, o el exterminio de ambas clases beligerantes (Marx y Engels : 1971).

Una opinión cercana pero distinta a la del cambio como desarrollo lineal, la sustenta Max Weber, en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, en donde refiere como un factor importante del cambio social, el de la aparición del carisma; la aparición de un líder carismático que aglutine y canalice las intenciones y las expectativas de los miembros de una comunidad.

Desde la trinchera del cambio lineal, que en parte compartió, Max Weber, ve que un factor importante en el desarrollo de la cultura, lo constituye un proceso de racionalización constantemente creciente, y de una congruencia y coherencia internas cada vez mayores. Esto aparece con la mayor evidencia, por ejemplo, en la transición de la magia a la ciencia; en el paso del politeísmo al monoteísmo se interpreta también en el mismo sentido. Así la actitud de Weber respecto al cambio social tiene dos caras: combina una teoría cíclica del desarrollo social con una teoría lineal del desarrollo de la cultura.

Como ya se ha señalado, la filosofía que proponemos representa una lectura interesada del mundo y de la sociedad; por ello cobra importancia el saber de las relaciones que se pueden establecer entre la filosofía y estas instancias de la realidad. Decimos "lectura interesada" del mundo porque lo que importa de este ejercicio es no sólo enterarnos de lo que sucede en él, sino a partir de este conocimiento, impulsar adecuaciones y cambios que hagan más humano nuestro mundo. El cambio social es impulsado desde una determinada visión y concepción de la realidad y la filosofía ayuda a las diferentes ciencias o disciplinas curriculares, entre otras cosas, a; precisar su objeto de estudio, y esclarecer las bondades específicas que se pueden obtener mediante el desarrollo de tales tareas académicas.

Más propiamente dicho, el análisis de la realidad objeto de estudio se realiza desde una determinada filosofía, con un sello particular, desde el cual se promueve su conocimiento y desarrollo a través de las disciplinas que lo estudian. En este sentido, señalamos que una base común para el cambio social lo es precisamente el conocimiento de la realidad objeto de estudio, pero que el solo hecho de poder acceder con relativa facilidad a una gran cantidad de conocimientos sobre esa

realidad, no es garante de su calidad e idoneidad para promover cambios cada vez más a favor de lo humano. Para ello es preciso, además, establecer e identificar los criterios epistemológicos, lógicos e ideológicos desde los cuales se construyen esos conocimientos, así como la pertinencia de los mismos en relación con objetivos previamente establecidos, en el marco de una concepción del mundo y un contexto social determinado.

### **2.2.1.1.- Filosofía y cultura.**

Los estudios acerca de la cultura, ante lo poco definido de su objeto de estudio, por muchos años han sido menospreciados por investigadores de las ciencias sociales o de disciplinas cercanas a ellas, y en muchos de los casos han asumido actitudes reductoras a una sola de ellas, ya sea a la psicología social (B. Malinowsky) o a la sociología empírica (E. Durkheim). O bien a la sociología comprensiva de Max Weber, entre otras. Se advierte aquí una falta de sentido del quehacer investigativo sobre este objeto de estudio y de conocimiento, por ello, la filosofía en su función lógica y epistemológica acude a orientar la investigación y a buscar maneras de integrar y dar sentido a los saberes obtenidos.

El estudio de la cultura, concebida como producto de la actividad humana creadora, y como aspecto simbólico expresivo de la conducta, no puede quedar reducido a un simple proceso de recopilación de eventos socialmente significativos como lo pueden ser las tradiciones y ritos de una determinada comunidad en un determinado tiempo y espacio; toda tradición cultural tiene tras de sí, implícita o explícitamente, una concepción del mundo, como lo pueden ser por ejemplo las investigaciones que realizó Mary Douglas<sup>78</sup> en el África, donde compilaba y estudiaba los distintos ritos relativos a la comida y a la suciedad en las tribus de aquellos lugares, así como de la pureza y peligro de contaminación a la que estaban expuestos la naturaleza y los propios seres humanos.

---

<sup>78</sup> Mary Douglas

Aquí el concepto de “contaminación” no se toma de manera literal como ordinariamente conocemos, sino que se entiende como aquello que obstaculiza y hace opacar la comprensión de la realidad objeto de estudio. La labor investigativa de Douglas, no se restringió, pues, a realizar un inventario y una descripción de las costumbres relativas al tema, sino que intentó sustentar y darle sentido a los hallazgos realizados buscando dar orden y sentido a los materiales empíricos recabados en grupos tribales, y éste lo encontró precisamente en la filosofía fenomenológica y en cierto tipo de hermenéutica que sustentaron sus presupuestos antropológicos y culturales, y desde donde se propició su avance y desarrollo.

De la misma manera podemos referirnos a los trabajos de Peter Berger<sup>79</sup>, quien en la década de los sesenta y setentas desarrollo su pensamiento acerca de la construcción social de la realidad, en donde pretende reformar los parámetros centrales de la sociología del conocimiento. A partir de su tesis central de que: “La naturaleza biológica del hombre está limitada socialmente”. Se señala a la cultura como elemento complementador de lo biológico. Así, Berger ha logrado crear desde la fenomenología y la hermenéutica un aparato conceptual capaz de identificar y abordar problemas micro y macrosociales a través de los que da cauce a temas como; la internalización y la construcción social de la cultura en busca de la identidad.

Asume y desarrolla Berger, también, los llamados roles medios entre el conocimiento y su significado, en un intento de concebir todo el universo como humanamente significativo. Define, por ejemplo, a la religión como un universo de significado simbólico construido por el hombre, en donde lo esencial es la interpretación de lo sagrado. Y lo sagrado una provincia finita de significado, que existe dentro de la realidad de lo sobrenatural, pero que se convierte en accesible mediante simbolizaciones colectivas. La importancia del universo simbólico, para Peter Berger, descansa no sólo en su existencia, cuanto en su función. Aquí este antropólogo, auxiliándose de las categorías fenomenológicas de la descripción del mundo de vida y la de lo esencial intenta dar coherencia y sentido a sus investigaciones.

---

<sup>79</sup> Peter Berger, en El análisis cultural: Whutnou, Habermas, Paidós, Barcelona

### **2.2.1.2. Filosofía y educación.**

En el amplio espectro de las relaciones de la filosofía con el mundo, una de las más importantes y significativas es con la educación. Las relaciones entre estas dos dimensiones de la realidad son infinitas; una y otra se implican mutua y recíprocamente, puesto que no podemos hablar propiamente de educación sin involucrar a la filosofía, ni tampoco de filosofía que no esté pensada y orientada a promover, mediante su enseñanza, el crecimiento y superación del ser humano. Filosofía y educación son saberes y prácticas que se imbrican en más de una ocasión, dado que su objeto coincide y supone convergencia de objetivos y propósitos.

Bajo este contexto, nos referiremos a la función innovadora que la filosofía pudiera asignarle a la educación. En este sentido nos permitimos mencionar alguna de las propuestas del maestro John Elliot (1996:23), quien asume que la enseñanza en general debe ser concebida e implicada como factor importante en los procesos de cambio social y político, y no se debe concebir como una actividad orientada al control o a determinar causalmente los resultados del aprendizaje. De la misma manera, se considera a la educación, como una actividad capacitadora que aspira a facilitar procesos entre las estructuras públicas de conocimiento y las subjetividades individuales. Aquí la atención se centra en los procesos más que en los productos, y se dirige a activar, comprometer y extender las capacidades naturales y sociales de la mente humana.

De esta manera, la propuesta educativa de John Elliot, se orienta principalmente a la investigación, concebida en su modalidad de investigación-acción, mediante la cual el docente se convierte en investigador de su propia práctica para tratar con ello de detectar errores en su trabajo, y para corregir y agilizar las tareas escolares. Desde este punto de vista, la demanda de Elliot se centra en la necesidad de proponer nuevos esquemas no cerrados de investigación que le permitan tanto al educador como a los administradores de la educación recuperar las experiencias que en primera persona se vayan generando en el mundo de vida.

Desde otro punto de vista, filosofía de la Educación dice Octavi Fullat (1992), tiene como uno de sus cuidados fundamentales, el de complementar las insuficiencias explicativas que padecen las ciencias y las tecnologías que prevalecen en nuestro mundo. Uno de los entes que habitan este mundo es el ser humano; el hombre. Desde su origen, el hombre ha nacido incompleto pero está orientado hacia su realización, y ésta sólo se puede lograr apoyándose en procesos educativos válidos y pertinentes. Mediante la educación podemos acceder a las excelencias que como seres humanos aún no tenemos, pero que podemos crear o construir a partir del proyecto de humanos que queremos ser.

Cobran importancia aquí, no sólo los procesos educativos en general sino también, de manera particular, las maneras y formas de enseñanza, mediante las cuales se desarrollan, así, como el conjunto de saberes y habilidades teóricas y prácticas con los que se forma al enseñante. Aquí surgen las preguntas: ¿Qué razón existe para que hayamos de preocuparnos por adquirir y comunicar a los demás ciertas habilidades? ¿Para qué nos hacen falta y para qué las queremos? ¿Qué nos impide echar a andar sin más complicaciones y dedicarnos a las actividades que proporcionan una vida feliz y virtuosa? Para ello necesitamos saber y comprender qué son las cosas virtuosas y porque las adquirimos, supuesto el hecho de que no nacimos con ellas.

Puesto que la misión que incumbe a las sociedades, y a los individuos de esforzarse por adquirir y comunicar cierto tipo de disposiciones en vez de otras y procurar la formación de lo que nosotros hemos llamado “excelencias”, así las nuevas preguntas que surgen inmediatamente son estas; ¿De qué manera se adquieren las excelencias? ¿Será posible trasmitirlas de una generación adulta a una generación joven, como señala Emile Durkheim? Supongamos que así fuese, entonces preguntamos; ¿cuál sería la forma de lograrlo? No obstante, sea como fuere, lo que permanece como constante es la idea del hombre que deseamos formar. O, al menos, la de colaborar en la formación del individuo

Considerando lo anterior, hemos de señalar que cualquier sistema educativo tiene un punto de partida antropológico y filosófico; es decir, parten de aquel concepto de

hombre que se desea formar, y hacia él enfoca todas sus baterías. La educación, desde su planeación hasta su puesta en práctica no consiste simplemente en la adquisición de conocimientos, sino en la construcción de un tipo específico de conocimientos y habilidades que colaboren en el logro del perfil de ser humano propuesto como objetivo.

Esto nos conecta con otro elemento filosófico fundamental de la educación; el Tólos, es decir; las finalidades hacia las que se orientan nuestros esfuerzos . La educación no funciona sin propósitos y sin metas explícitas por lograr, so pena de quedarse sólo como instancia acumuladora de conocimientos inconexos y sin sentido; no hace falta saber tanto, sino saber para qué se sabe. Finalmente, la filosofía asumiendo su función crítica y lógica orienta o puede orientar acerca de la naturaleza e idoneidad de los medios que han de utilizarse para llevara a cabo las tareas educativas, en la intención de lograr la convergencia del ántropos y el tólos, de finalidad y destino; y de transitar de la idea de proyecto humano, a la de ser humano plenamente realizado.

### **2.2.1.3 -Filosofía y futuro**

La UNESCO, como promotora educativa y cultural de la sociedad mundial ha asumido dos tareas mayores en el campo de la filosofía: la primera consiste en colaborar con dicha materia a desarrollarse con vistas a ejercer el diálogo internacional entre las comunidades de filósofos, asumiendo la función de un catalizador de ideas; de espacio de diálogo libre y liberado. A este respecto se publican muchos trabajos de alcance internacional, como por ejemplo *la Declaración de París (1995)*, ya mencionado, en la que se reivindica el derecho a la filosofía para todos, y que le fue útil para “oponer resistencia” cuando su enseñanza se veía amenazada por su reducción o supresión en ciertos países”.

La segunda tarea consiste en la retroalimentación en el seno mismo de la Organización sobre las cuestiones transversales. Los desafíos contemporáneos, los conceptos centrales, las prioridades y las estrategias que hay que adoptar para darle



sentido al mundo (Aquí la palabra “sentido” es definida desde un punto de vista filosófico, a la vez como orientación y como significado).

Desde otro punto de vista, señalaremos que Jaques Derrida, se refirió en 1991 a la cuestión del derecho de los seres humanos a la filosofía desde un punto de vista cosmopolítico. A su juicio, siempre hay una idea de filosofía que rebasa la que ya existe; la idea de justicia, por ejemplo, rebasa el campo del derecho positivo. Lo mismo ocurre con la enseñanza de la filosofía, pues el mensaje que contiene este estudio trasciende la realidad de lo que lo se ha comprobado y pone de manifiesto una auténtica voluntad de salvaguardar la filosofía así como su enseñanza y su perennidad. Este mensaje es el reflejo de una convicción profunda: el derecho presente y futuro de la filosofía para todos.

Como ya hemos mencionado en otros apartados de este mismo trabajo, nos encontramos en una era caracterizada por el fin de la modernidad y de las certezas heredadas por ella, y por la dialéctica del determinismo y el indeterminismo; así, ante la certeza (esta sí) de la existencia una realidad natural devastada, y de una realidad social socavada donde cada año van surgiendo millones de nuevos pobres, y en donde se han consolidado grupos de poder económico y político que han colonizado al mundo, a nuestro país y a nuestra sociedad.

Se imponen varias interrogantes a las que quisiéramos, en la medida de lo posible dar satisfacción. Una de ellas es precisamente: ¿podemos concebir el futuro sin la filosofía?, o bien; en las condiciones actuales, ¿cuál es el futuro de la filosofía? A nuestro juicio, la realidad del futuro inmediato o mediato, no sería mejor sin la participación de la filosofía y de los estudiosos de ella así como de sus enseñantes.

Por ello, considerando que el futuro se construye y forja en el presente, y se alimenta del pasado, creemos firmemente que en lo futuro, como en el presente, la Filosofía y su práctica puede, entre otras cosas; abonar y enriquecer los estudios acerca de la democracia, orientar las sociedades hacia un mejor destino. Pero quizás la función más rica y valiosa de la filosofía, que siempre ha estado latente, es la de generar e intentar *dilucidar utopías*. Es decir, la filosofía siendo un producto de la actividad

humana, puede también atreverse a pensar un mundo ideal y deseable que oriente los esfuerzos de los seres humanos en una sociedad, como bien lo decía el maestro Ortega y Gasset.

La filosofía tiene una función salvífica, tiene la función presente y futura de orientar al navegante (la humanidad) en medio de un mar embravecido; la filosofía busca aportar soluciones a los grandes problemas de la sociedad, ofreciendo para ello propuestas pertinentes; imaginativas y creativas, audaces y con perfil de trascendencia. Las utopías en la actualidad, son necesarias y deseables por varias razones; primero porque tanto las personas como las sociedades siempre requerimos ahora, y requeriremos en lo futuro, ideales por alcanzar, utopías como guías y orientación. La segunda razón por la que es deseable el cultivo de utopías, es la necesidad de ampliar mediante ellas la capacidad imaginativa de los seres humanos, y abonar con ello la disponibilidad de soluciones alternativas.

Promueven las utopías la innovación, y la capacidad de “pensar distinto”. Donde “pensar distinto” supone una suerte de reflexión racional y humana que se aparta del pensamiento escolarizado y rutinizado en las escuelas de todos los niveles y promueve nuevas formas de abordar los problemas que en esas circunstancias se padezcan. “Pensar distinto” nos remite al consejo de Albert Einstein, quien señala: Sí durante siglos hemos hecho las cosas de la misma manera, y éstas nos siguen saliendo mal, es necesario intentar repensarlas y hacerlas de manera diferente. Desde aquí, tratamos de inducir una versión de la enseñanza de la filosofía, y de la formación de sus docentes en donde se considere no sólo la necesidad sino la posibilidad de imaginar nuevos y mejores escenarios sociales jalonados por esta actividad racional y académica, pero también actividad apasionada y lúdica, de saber y aprender filosofía.

### **Capítulo 3.- ¿Qué significa enseñar filosofía?**

Introducción.

Recordamos lo señalado en la introducción de esta investigación, en donde definimos el lugar teórico e ideológico desde el que la realizamos, a saber: la fenomenología, la hermenéutica y la filosofía crítica. De donde derivamos las funciones principales de la filosofía: descripción de lo esencial de la realidad, interpretación y comprensión de la misma, así como de criticar la realidad para proponer nuevos caminos y trayectorias, tanto para la enseñanza de la filosofía como para la preparación y formación de sus enseñantes.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de la filosofía no puede ser ajena a las maneras que se implementan para preparar a sus docente, y viceversa; la formación de los docentes debe apuntar hacia el desarrollo del qué específico que hayamos asumido respecto a la filosofía. Ambas partes de la ecuación se imbrican mutua y recíprocamente y no se legitiman por separado. En este entendido, nos abocamos principalmente ahora a desarrollar el primero de estos asuntos: la enseñanza de la filosofía, sabiendo que cuando hablamos del tema, implícitamente estamos también, en algún sentido abordando también el otro: el de la formación de los docentes.

Por otra parte, es oportuno reiterar nuestra convicción de que la filosofía y su enseñanza son factores fundamentales en el logro y cumplimiento de los propósitos de la Universidad para con la sociedad. Esto en el sentido que señalamos tanto en la primera parte del trabajo como en el capítulo cuarto del mismo. En esta línea, aseveramos también que la Universidad sin la filosofía pierde su esencia, y distrae o difiere su compromiso de responsabilidad social contenido tanto en su Decreto fundacional y en su Ley Orgánica, así como en las Misiones 2012, y 2020 con las que ha guiado su quehacer académico y político hasta ahora, y pensando en el futuro de nuestro Estado y de nuestro País.

Desde otro punto de vista, diremos que ejercer bien esta función docente, en el ámbito de la filosofía implica la necesidad de recuperar y fortalecer las raíces humanistas que hicieron surgir nuestra Universidad de Nuevo León hace más de ocho décadas, y mantener además las puertas abiertas hacia las artes, las letras y la cultura en general, con las cuales la Universidad abona su propia naturaleza y coadyuva en la humanización de lo humano. Antes y ahora es impensable el desempeño del quehacer universitario sin filosofía, como tampoco se puede pensar la filosofía sin un buen ejercicio docente que la impulse y promueva.

### **3.1.- Qué significa enseñar filosofía**

Una vez expuesto y analizado en el capítulo anterior, la naturaleza y funciones de la filosofía, corresponde ahora saber en qué consisten las tareas universitarias de enseñarla, así como de dar forma y fortalecer conceptualmente el objeto de estudio de nuestra investigación, es decir; de explicar en qué consiste la doble tarea escolar: de enseñar y aprender filosofía.<sup>80</sup>

Es importante reconocer también que para nosotros, el problema de enseñar filosofía va más allá de resolver el simple expediente laboral de “dar clase”, en cualquiera de las instituciones dedicadas a ello. En concordancia con esto, diremos que enseñar filosofía comporta un sentido que refiere la posibilidad de intervenir sobre los saberes instituidos y en las maneras de promover los conocimientos y experiencias referidos; esto nos obliga también a asumir la responsabilidad de dar satisfacción y cauce a la preparación de sus protagonistas (los profesores), como a la filosofía puesta en juego, y desde luego, al conocimiento del contexto material y social en que tiene lugar el proceso de enseñar.

---

<sup>80</sup> A lo largo de este trabajo hemos hecho referencia a los conceptos enseñar, aprender, o enseñanza-aprendizaje, para referirnos a los procesos escolares propios de la educación. Pero es importante aclarar aquí que aun cuando somos conscientes de que estos se presentan como parte de procesos más amplios, en este trabajo tan sólo nos ocuparemos de la primera parte de ellos o sea, la enseñanza, esto porque representa la parte de la ecuación que se refiere a los que ejercen este oficio: los docentes. No obstante, es también importante asumir con Sócrates que en el mismo quehacer de enseñar se aprende, y que de alguna manera, aprendiendo se enseña.

Para enseñar filosofía se requiere dar contenido a la forma conocida como “Relación pedagógica”, propuesta por Marcel Postic (2000), en donde, enseñar implica poner en práctica una serie de eventos académicos, pedagógicos y sociales que suponen la confluencia de los siguientes factores: el enseñante, el discípulo, los medios de la enseñanza y, desde luego, el contexto educativo. En el marco de esto, ordinariamente se llevan a cabo encuentros y desencuentros en donde el enseñante no es totalmente enseñante, ni el aprendiz es considerado totalmente ignorante.

El oficio de enseñar, comporta la necesidad de que el maestro ejerciendo sus tareas, filosofe y el filósofo enseñando aprenda, emergiendo de este trabajo, la figura del maestro-filósofo y del filósofo-maestro, a un tiempo y en una sola persona. En el encuentro educativo, el maestro, dicen Ernesto Hernández y Carlos Enrique Restrepo, citando a Delleuze & Guattari (2011: 06), enseña eso que aún no sabe y que está en proceso de crear, acogiendo para ello, el cúmulo de saberes y experiencias de los alumnos. Aquí el docente como maestro lanza al alumno a la aventura de relacionar su saber y su experiencia con aquello que como discípulo ignora, mientras que el docente, como filósofo, arroja al estudiante a la conquista de su capacidad de pensar.

El maestro-filósofo es una suerte de provocador de circunstancias en donde la impronta principal para el discípulo es la búsqueda y la experimentación incesante de nuevas respuestas; su compromiso consiste en no satisfacerse nunca con lo que hasta ahora sabe, y en asumir que su tarea tiene que ver con la posibilidad de acceder a nuevos conceptos. El maestro-filósofo no aspira a ser difundido: aspira a ser repetido, pero en donde lo repetido no sean sólo sus conceptos, sino la potencia de la que éstos son portadores.

Por otra parte, en esta relación educativa, no se trata de deshacer los roles formales de maestro-alumno, las cuales se encuentran racionalizados por la designación y distribución del conocimiento y la ignorancia, sino tan sólo de matizar estas en razón de los elementos antes señalados: el qué, el cómo, el para qué, y en dónde, de la enseñanza de la filosofía. Tampoco se trata de realizar un intercambio de funciones maestro- alumno, alumno-maestro, sino de crear una zona de real indeterminación

formal, atópica, desde donde la relación educativa se pueda concebir siempre como acontecimiento productor.

En esta nueva lógica el maestro, presunto poseedor del conocimiento, arriesga su saber en el límite de lo que no sabe, frente a él, el discípulo que “ignora”, pero poseedor en potencia de ese saber, quien se lanza al encuentro fortuito con el conocimiento ante la necesidad no sólo de pensar, sino de pensar distinto.

Por otra parte, desde el punto de vista de la creatividad que implica desarrollar estas tareas, los propios Deleuze & Guatari (2013 :102), identifican las actividades educativas como quehacer estético, ya que reflejan el aquí y el ahora, de las tareas de enseñar, y al mismo tiempo representan la vinculación del filosofar con el medio presente; Se trata de dar vida a un contexto que ratifica o fortalece la identidad desde la que filosofamos y además, de generar una recreación conceptual que, a su vez, sea provocación y devenir para el pensamiento en su intensa relación con la vida; de trata de dar forma a un *sofía*, que conjuga el *bíos* y el *éthos* en un *filos* sobre el plano intenso de la vida.

De esta manera, la preocupación educativa y pedagógica de la enseñanza recae en las dimensiones ético-estética, y ético-política del cómo orientar el pensamiento en la vida. Esta tarea es la de crear nuevos conceptos que reflejen nuevos espacios de las relaciones entre maestros y estudiantes, en donde se agencia la filosofía y donde se sellan nuevas alianzas, que pueden ir del aula al libro y a la revista institucional, y de estos a la revista efímera representada por los *blogs* y los *sites* de programas cibernéticos.

El lugar de encuentro pedagógico se ha modificado tantas veces como las formas por las que ha pasado la filosofía, pues la forma privilegiada que, por ejemplo, a lo largo de siglos ha tenido el libro, se conjuga ahora con formas menos totalitarias y más bien fragmentarias de intervenir en la realidad. Ahora cada punto tiene que ver con cualquier otro punto y la ilación es siempre entre-dos, lo que hace de los lugares comunes espacio- tiempos singulares en los que se produce una nueva imagen del pensamiento, y mediante él, la posibilidad de una nueva imagen de la vida.

Por lo anterior, creemos que la enseñanza de la filosofía no consiste, o no puede consistir sólo en el manejo de un conjunto de actividades teóricas y técnicas unidireccionadas, pues detrás de cada didáctica, de manera implícita, subyace una concepción sobre las relaciones entre el docente, el alumno y los saberes en juego, esto en un tiempo y en un espacio determinados, las cuales es importante explicitarlas para hacer de la enseñanza de la filosofía una práctica congruente, y para superar la concepción tradicional de estas relaciones que resuelven todos sus dilemas bajo la égida de autoridad y jerarquía.

De esta manera, el *qué* definido y asumido de la filosofía, determina o incide en el *cómo* (los medios) han de enseñarse sus contenidos temáticos. Es decir, de qué recursos y estrategias pedagógicas y didácticas nos valdremos para cumplir con la tarea de enseñar filosofía. El *qué* de la filosofía y el *cómo* de su enseñanza son correlativos y habrá que decir además, que estos deben estar orientados hacia un *télos*, hacia una teleología, es decir; estar al tanto de qué efectos deseamos provocar en los educandos y qué *finalidades valiosas* procuramos alcanzar mediante estas prácticas. Pero también es importante recordar y asumir que las tareas de enseñar se dan siempre en contextos espacio-temporal diversos, los cuales hay que considerar.

Así, tomando en consideración los factores mencionados, pero ubicándonos momentánea y formalmente en el *Cómo* de la enseñanza, nos adelantamos a preguntar: ¿A quién se enseña filosofía?, ¿En dónde y cuándo se enseña?, ¿En el marco de qué contexto social cultural y político se llevan a cabo estas tareas educativas? Es decir, qué relaciones o influencias- buenas o malas- pueden ejercer sobre estas tareas las Instituciones en general, y en particular; el Estado y la Universidad. Y finalmente, habrá de considerarse la persona que se encarga de este oficio; ¿Quién enseña?, y ¿Cómo se ha preparado pedagógica y disciplinalmente al docente de filosofía para desempeñar esta tarea?

Abusando de la tesis que hemos sustentado a lo largo de este trabajo, de que en la enseñanza de la filosofía son más importantes las preguntas que las respuestas, nos permitimos orientar nuestras indagaciones con más interrogantes como las

siguientes: ¿Qué conexión es necesaria, conveniente y deseable propiciar entre quien enseña y quien aprende?, ¿Qué relación con el saber es interesante estimular en quién ocupa la posición de aprendiz y entre los que ocupan la posición de maestro?, ¿Qué movimientos se provocan en quienes aprenden?, ¿Es posible, deseable y necesario aprender sin un maestro que enseñe?.

O, también; ¿Son las tareas escolares de enseñar filosofía una actividad ordinaria y cómoda para los encargados de llevarlas a cabo?, ¿Los profesores que desarrollan estas tareas, además de su preparación disciplinar, tienen o han recibido una preparación pedagógica y didáctica para cumplir con estas tareas? Atendiendo principalmente a esto último, categóricamente hemos de manifestar que enseñar filosofía no es una tarea ordinaria y mucho menos sencilla, tanto por los contenidos temáticos que se deben poseer y dominar, como por la preparación pedagógica y didáctica requerida para ello por parte de los enseñantes<sup>81</sup>, esto en atención además a las necesidades de quienes asumirán el rol de ser enseñados.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante señalar que la enseñanza de la filosofía no puede desarrollarse o llevarse a cabo de la misma manera que otras disciplinas y saberes, como por ejemplo las llamadas ciencias sociales, esto por una razón muy específica; su objeto de estudio es muy diferente al de cualesquier otra disciplina. Por lo tanto, si el objeto de estudio es distinto, entonces habrá la necesidad de abordarlo para su estudio con estrategias académicas; y didácticas también diferentes, además de tomar en cuenta las condiciones concretas en las que se desarrollen o se pretendan desarrollar estas tareas.<sup>82</sup>

Así, la tarea académica y docente de enseñar o impartir alguna asignatura de carácter filosófico en la universidad o en cualquier otra escuela de nivel medio y/o

---

<sup>81</sup> Preparación que en la mayoría de los casos en nuestra Facultad no existe, o que se limita en el mejor de los casos a la impartición por parte de la administración en turno, de cursillos o talleres genéricos de actualización docente, al inicio de cada semestre. Con esto se intenta “habilitar a los docentes” para la tarea inmediata de “dar clase”. Se trata aquí, en el mejor de los casos, simplemente de una preparación instrumental.

<sup>82</sup> Cuando no percibimos esa dimensión paradójica o imposible de la filosofía, cuando damos por hecho que ella puede y debe ser enseñada, estamos dejando de lado algo muy propio de su condición y, con ello una fuerza para su enseñanza. O corremos, entonces el riesgo de abandonar sin pensar, la filosofía (Walter Kohan, *Filosofía; la paradoja de aprender y enseñar* (2008: 11).



superior, implica de inicio necesidad de la conceptualización de este quehacer desde diferentes puntos de vista. Es decir, se trata de enriquecer con diferentes puntos de vista los conceptos que refieren problemas del mundo real, para con ello elevar también el nivel del discurso pedagógico y filosófico, y para puntualizar que no se trata sólo de mostrar la naturaleza de un objeto del mundo real, sino de la depuración de las ideas y conceptos que se necesitan para dar cuenta de esta realidad.

Así, tomando en cuenta que la filosofía es conocimiento por conceptos, como ya se ha dicho, es oportuno señalar que ese conocimiento no es ajeno a una historia que es la historia de la sucesión de los sistemas en que el concepto es conservado en el tiempo, señalan Ernesto Hernández y Carlos Enrique Restrepo (2011), refiriéndose también a la definición que ofrecen Deleuze y Guatari (2013), en *¿Qué es la filosofía?* Desde aquí estos autores derivan y fundamentan no sólo una filosofía conceptual, sino además una pedagogía conceptual.

La filosofía aprendida y enseñada por conceptos ha estado presente desde sus orígenes griegos, encuentra su mejor expresión en los trabajos de Heidegger, particularmente en *¿Qué significa pensar?*, en donde éste expone su teoría de que los seres humanos no justificamos esa dignidad, sólo por el hecho de estar habilitados para pensar y para ejercer la capacidad racional; somos auténticamente humanos filosofantes sólo cuando desarrollamos la capacidad de pensar el ser. Por ello, cuando se trata de conceptos filosóficos, debemos distinguir el llegar a comprenderlos verdaderamente (pensar el ser) respecto del mero ejercicio de captar el sentido gramatical de las palabras, asimilándolo sin duda de manera inteligente, pero en el terreno de la mera representación.

Suele suceder que en la enseñanza de la filosofía, muchas veces creemos que por el hecho de ocuparnos de leer y comentar las eruditas disertaciones de grandes pensadores de la historia ya estamos filosofando, cuando en realidad ni siquiera estamos conscientes de que no estamos pensando, pero que tampoco mostramos la disponibilidad de aprender a hacerlo. Enseñar filosofía implica, además de leer y comentar obras y trabajos importantes, realizar una reflexión crítica y autocrítica de

estas tareas. En este sentido, la enseñanza de esta área del conocimiento y de la vida, supone y demanda la preparación de sus enseñantes de maneras distintas a las ordinarias y comúnmente conocidas.

Por ello, para nosotros la enseñanza de la filosofía representa una suerte de evento académico y social en donde el conocimiento se construye de acuerdo con, las posibilidades, las necesidades y expectativas materiales e ideales de aquellos implicados en este proceso. Y en donde, por cierto, la generación o construcción de conocimientos no es el objetivo central ni único de esta empresa. Aquí el conocimiento adquiere sólo el lugar de ser un medio y un conducto para el logro de finalidades ulteriores, siendo éstas de naturaleza humana, social y política. Enseñar filosofía es enseñar la vida misma, señala Walter Kohan (2008), e implica también el conocimiento de uno mismo a través de los demás, y la vida de los demás a través de uno.<sup>83</sup>

Por ello podemos afirmar que ejercer el oficio de enseñante, no depende únicamente de la adopción de una fórmula pedagógica infalible, ni de una receta válida para otras asignaturas o campos diversos de conocimiento.<sup>84</sup> Enseñar filosofía obliga a los enseñantes a realizar las tareas pedagógico-didácticas en una dimensión ciertamente objetiva, pero al mismo tiempo subjetiva; es decir, se realizan tomando en consideración un mundo real existente fuera de nosotros, pero que adquiere sentido desde el lugar que como seres humanos y vivientes ocupemos en esa realidad; desde nuestro mundo de vida.

---

<sup>83</sup> “ ... Lo que él hace (...), es valientemente mostrar a los otros que no saben, y que es necesario que se ocupen de sí mismos. En suma si ustedes quieren lo que él hace es una indagación que tiene por objetivo esperar a que esta palabra se realice o evitarla. Sócrates desplaza sus efectos, los aprisiona en una indagación de su verdad. En segundo lugar con relación a la palabra del sabio, a la veridicción, decir verdadero del sabio, establece la diferencia por una radical distinción del objeto; no habla de lo mismo y su investigación no tiene el mismo dominio. Finalmente, respecto a la palabra del enseñante, Sócrates establece una diferencia por reinversión. Allí donde el profesor dice “yo sé y escúchame”, Sócrates va a decir “Yo no sé nada y me ocupo de ti, no es para transmitirte el saber que te falta, sino para que comprendiendo que no sabes nada, aprendas por ello a ocuparte de ti mismo”. Son las mismas palabras que pronuncia Michael Foucault, en su conferencia del 15 de febrero de 1984, en el *College de France*” Texto citado por Walter Kohan, (2008:46-47)

<sup>84</sup> De manera semejante Karl Popper, en su muy conocido trabajo sobre La lógica de la investigación científica, en la introducción al mismo, señala la ausencia de un único método filosófico de investigación. De ahí derivamos también el enunciado que afirma la no existencia de un único método para enseñar filosofía. Karl Popper: (1977). De la misma manera se puede sustentar lo anterior en otra obra posterior de este mismo autor; En busca de un mundo mejor ( :71-73).

El profesor Alejandro Cerletti (2010), en un excelente texto sobre el tema, nos percibe de la importancia de la naturaleza objetiva pero, a la vez, subjetiva de la enseñanza de la filosofía<sup>85</sup>. De aquí, se desprende en principio, que esta tarea requiere la habilidad por parte del enseñante de diseñar y llevar a cabo sus actividades, suponiendo que las condiciones de operaciones son siempre diversas, y que en razón de ello tendrá la obligación de día a día, pensar y repensar una y otra vez sus propuestas académicas y pedagógicas en contexto.

Desde este punto de vista, la tarea de enseñar supone ir más allá del lugar común de explicar o transmitir conocimientos<sup>86</sup> y se embarca en la empresa de no sólo explicar una teoría o conjunto de conocimientos teóricos acerca del mundo, sino que asume la tarea de realizar, además, una reflexión crítica acerca de ellos. Esto de acuerdo a la particular concepción de filosofía que se sustente, así como del valor agregado que esta reflexión crítica sobre esos conocimientos pudiera provocar y propiciar en los educandos y en los propios enseñantes.

Es oportuno asentar aquí que de acuerdo a nuestra experiencia universitaria, la enseñanza de la filosofía, a lo largo de su historia ha carecido de un análisis político y de pertinencia social, en el sentido de reconocer que estas tareas ordinariamente se han llevado a cabo sin considerar que se organizan y planean desde una concepción del mundo y de la realidad a la que se quiere impulsar y promover. De esta manera, las tareas docentes de la enseñanza de la filosofía se han limitado de muchas maneras, haciéndolas consistir, en el mejor de los casos, tan sólo en una exposición de las ideas y conceptos de algunos autores y pensadores importantes, pero en la mayoría de los casos, sin aportar elementos para su crítica, ni tampoco para visualizar su pertinencia, teórica, social o política.

También se ha limitado la enseñanza de la filosofía con la implementación de un arsenal de recursos pedagógicos, si bien con la intención declarada de facilitar la

---

<sup>85</sup> La enseñanza de la filosofía, es básicamente una construcción subjetiva apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar delante de forma activa y creativa esa construcción. Cerletti Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2010:04)

<sup>86</sup> Atlisieri Dario, (2013) *Cómo se razona en filosofía: Por qué y cómo enseñar filosofía de la historia*, Editorial Unión Buenos Aires Argentina

actividad de los docentes, pero sin tomar en cuenta que a ello precede la decisión humana de asumir y desarrollar tal o cual filosofía o corriente filosófica, de donde se derivarán todas las actividades académicas y pedagógicas relativas a su enseñanza, como señala categóricamente el maestro Cerletti en el texto ya mencionado

Enseñar, y particularmente enseñar filosofía, demanda para nosotros construir, o mejor dicho co-construir el conocimiento, la reflexión y la crítica, tomando en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas del caso, así como del contexto vigente. Así, desde el punto de vista del profesor Walter Kohan (2008: 11-12), enseñar filosofía, en la práctica, entraña asumir necesariamente una serie de tensiones en diferentes sentidos y dimensiones; por un lado, de inicio se pone en litigio la propia “enseñabilidad” de esta disciplina o área del saber, al símil de lo que argumentaba Sócrates en el diálogo Menón, donde discute la posibilidad de que la virtud pueda ser o no, objeto de enseñanza.

Aquí, por la misma naturaleza del concepto “diálogo”, se infiere también que toda idea o ejercicio de pensamiento requiere necesariamente interlocutores; confronta al que ocupa la posición de enseñante con quien habita el espacio de “aprendiz”. Enseñar filosofía implica, de manera esencial, el pensar, construir y difundir ideas; es decir, provocar o suscitar ideas en los otros, o dicho esto de manera más correcta, provocar y suscitar ideas “con los otros”.

Enseñar es un encuentro y un desafío a menudo complicado y turbulento pero necesario, que lejos de ser un impedimento o un desestímulo para su práctica, representa su potencia y mayor fuente de inspiración, para con ello estar en posibilidad y condición de pensar de manera permanente el sentido de la filosofía en la educación, así como a la educación en el marco de la filosofía<sup>87</sup>. Enseñar es un evento que no es simétrico sino, al contrario, asimétrico o si se nos permite la expresión contrasimétrico, en donde enseñante y aprendiz se confrontan desde perspectivas teóricas y prácticas muy diferentes pero igualmente legítimas.

---

<sup>87</sup> De una manera muy sintética se resume así la propuesta presentada por John Dewey, en su obra Educación y democracia, en el sentido de que en esencia, toda la filosofía debiera reducirse a ser filosofía de la educación, dado que de ella y mediante ella se pueden generar las mejores condiciones de democracia para cualquier sociedad.

Más que a erudición, las tareas docentes convocan a profesores y alumnos como pensadores y no como transmisores o receptores de conocimientos o de códigos cognoscitivos reciclables. Se trata aquí, de que tanto unos como otros asumamos roles activos en estos procesos; los docentes no pueden ser más concebidos como transmisores acríticos de un saber que presuntamente dominan, y que apoyados en técnicas pedagógicas diseñadas por “expertos” en la materia pueden ser utilizadas en cualesquier otra asignatura y en circunstancias y contextos diversos.

De igual manera, los que aprenden filosofía no pueden creer que el conocimiento filosófico provenga sólo de la palabra ilustrada del docente en turno, por muy docto que pudiera presentarse. Por lo tanto se debe asumir una actitud mediante la que reconociendo la ignorancia, se esté dispuesto a conocer, participando activamente en el proceso, presentando y esgrimiendo desafíos intelectuales a sus compañeros de aventura: el docente y sus condiscípulos.

Desde aquí se visualiza ya la otra dimensión de este proceso, es decir: los que aprenden, porque enseñar supone necesariamente también aprender. Los que nos dedicamos o pensamos dedicarnos a las tareas de enseñar, participamos de manera directa e inevitable del binomio pedagógico enseñanza- aprendizaje. De esta manera, enseñar y aprender son actividades y formas del pensamiento y prácticas, que orientadas en algún sentido pueden propiciar u obstruir el desarrollo material y espiritual de los involucrados en estos procesos.<sup>88</sup>

Así, en el marco de esta nueva dimensión y mediante la enseñanza de la filosofía, proponer un nuevo *éthos*, y una nueva política, desde la cual se conciba y se construya una nueva realidad educativa, y donde nuevamente cobra beligerancia esta condición tensionante entre la filosofía y las tareas relativas a su enseñanza. Aquí es importante recalcar, la naturaleza académica pero también política y social de este proceso, aclarando que no se trata de proponer o poner en acto un programa de política partidaria, ni tampoco de desarrollar las ideologías que habitan y

---

<sup>88</sup> La forma de dibujar ese círculo abre caminos y a la vez cierra otros, favorece ciertas intensidades; desencadena un complejo juego de fuerzas en el pensamiento; afirma un modo de ejercer el poder *de* y *para* pensar. Es un círculo de la libertad o del control y la disciplina, del cuidado o su ausencia; de la vida o de la muerte, de la emancipación o del embrutecimiento. Walter Kohan:(2008: 12-13).

naturalizan cualquier programa académico, sino de poner en práctica las reglas del juego que el profesor, en razón de su contexto y condiciones específicas, ha de proponer a sus alumnos para llevar a cabo las tareas de enseñar y aprender filosofía.<sup>89</sup>

Es necesario advertir también, de los muchos riesgos que corre el enseñante de filosofía uno de ellos es implementar, de manera inconsciente estas prácticas sólo como un modo de proyección personal y social, con el pretexto de transformar el estado de cosas vigente y prometer que mediante esto se alcanzará un status de mayor igualdad<sup>90</sup>. Lo que en realidad está en juego aquí, no es si en el inter se logra la posesión de más o de menos conocimientos, sino el tipo de relaciones que se establece con los saberes y con los seres humanos a propósito de ello.<sup>91</sup>

En estos procesos, lo que está en juego es la vida misma de la comunidad, ya que en razón del conjunto de cosas que se analicen o discutan en estos encuentros, dependerá la vida de la comunidad política; es decir; lo que suceda en las aulas escolares o en los espacios públicos y académicos incidirá en toda la polis.

---

<sup>89</sup> De lo que se trata es de pensar el juego político que un profesor propone a sus alumnos para jugar en el campo del pensamiento, bajo el nombre de filosofía, para jugarlo de manera más interesante. La hipótesis aquí sostenida es que una paradoja o tensión insoslayable forma parte de ese campo. Esta paradoja, lejos de limitar la filosofía y la educación, es su vida misma. (2008:13).

<sup>90</sup> La política es la posibilidad de ver en la enseñanza de La filosofía una proyección social concreta y acabada, una productividad comprometida con la transformación del estado de cosas; es la extensión de un sentido, utilidad o producto tangible en sociedades plagadas de injusticias como las nuestras. La política es el doble de la filosofía en la polis. (2008:25).

<sup>91</sup> En nuestro tiempo esto ha sido común, sobre todo cuando la cultura filosófica de fines del siglo pasado se nucleaba sobre la discusión acerca de las epistemologías. Al respecto Jean Piaget en su obra: Tratado de lógica y conocimiento científico, nos ofrece la siguiente definición: Podríamos definir a la epistemología en una primera aproximación, como el estudio de la constitución de los conocimientos válidos (...), En una segunda aproximación, como el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimientos más avanzados(...). Si nos remitimos en efecto, a las indicaciones preliminares que Piaget nos ha compartido respecto a la epistemología, constataremos que las tres nociones centrales que intervienen en el análisis del conocimiento son las de: objeto, sujeto y estructuras válidas (Piaget: 1972:17-19).

### **3.2.- La muerte de Sócrates y el inicio de la enseñanza de la filosofía.**

Una circunstancia que reivindica la naturaleza paradójal de la enseñanza de la filosofía que hemos venido mencionando, tiene que ver, a juicio del maestro Walter Kohan (2008), precisamente con la muerte de Sócrates en la vieja Atenas. El hecho es que la muerte de este filósofo -que por cierto no aceptaba serlo- representa, el inicio de las tareas relativas a la enseñanza de la filosofía, en el sentido de que en sus constantes monólogos o en sus diálogos itinerantes, vierte juicios y opiniones en los que sin tener la pretensión de concebirse como verdades últimas ni definitivas, al final del día son asumidas como tales. Paradójal y parresiástico (no enseño, pero si enseño; no pretendo que alguien aprenda de lo que digo y hago, pero muchos lo hacen),<sup>92</sup> tal es el magisterio socrático.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía se presenta como una misión imposible, pero por esa misma razón, viable. Puesto que, como ya se dijo, ésta no es una labor ordinaria que cualquier persona pudiera desempeñar, representa un desafío y como ello hay que asumirlo. El nacimiento del oficio de enseñar filosofía tiene que ver no con la pretensión de saber lo que realmente pensó tal o cual autor, sino en considerar las dimensiones lógicas, ontológicas y epistemológicas en tiempo y espacio, del surgimiento del pensamiento filosófico y de su enseñanza.

Es difícil, cuando no imposible, sistematizar el pensamiento de Sócrates, dice Kohan, en una doctrina o un método determinado. Y sin embargo, en los Diálogos platónicos hay al menos tres espacios en los que Sócrates abunda en ejemplos de lo que, a su juicio, debe ser la enseñanza y el ejercicio de la filosofía, así como de las características necesarias e indispensables para ello por parte del profesor. Estos campos o dimensiones son: La política, la educación, y la propia filosofía.

---

<sup>92</sup> La paradoja de Sócrates, y con él la de todo profesor de filosofía: ayudar a ver sin mostrarse; exponerse escondiéndose; enseñar a decir una palabra que no se deja leer aparecer donde ya no se está más o ya no se es más que la forma de algún otro. Atópico como, sin lugar, como una y otra vez el Sócrates de Platón se caracteriza a sí mismo (...) es no sólo Sócrates, sino todo profesor de filosofía (2008:16).

No obstante, en la práctica estos campos no existen de manera separada, sino íntimamente implicados<sup>93</sup>. Por ejemplo, el profesor de filosofía actúa o debiera actuar a semejanza de cómo lo hizo Sócrates, cuando decidió no continuar la política oficial que en aquel tiempo prevalecía en la *polis* ateniense. De esta manera, no siendo consecuente con esta política se era justo; de igual forma, el profesor de filosofía sólo puede ser un político verdadero- de hecho el único político verdadero- practicando otra política diferente que la vigente de manera institucional en su comunidad de trabajo.<sup>94</sup>

Enseñar filosofía lo mismo que aprenderla, además de ser un acto académico es también un acontecimiento político, que impacta no sólo en las personas directamente involucradas en los procesos educativos y escolares correspondientes, sino también en todos aquellos que formamos parte de una comunidad social en un tiempo y un espacio. Enseñar filosofía no es, pero tampoco debiera serlo, un evento inocuo e intrascendente, sino un acto ideológicamente intencionado y al servicio de los intentos por explicar y comprender este mundo. En este sentido, enseñar filosofía es un acto en perspectiva y preñado de futuro.

El profesor de filosofía sabe y conoce la lengua oficial de la polis, está instruido en ella, pero al símil de lo que acontece durante el proceso y muerte de Sócrates, donde él no utilizó argumentos a su favor, tampoco la utiliza, para acercarse al status vigente de la Polis, sino que toma distancia para hablar con una lengua distinta que le permite cobrar legitimidad como un verdadero político; es decir, un personaje que sin decirlo directamente defiende los derechos de la comunidad social, más allá de los

---

<sup>93</sup> Al enseñar se desarrolla la función de educar, y educar supone poner en juego, todas las habilidades discursivas que me permiten exponer mis ideas y reflexionar sobre ellas.

<sup>94</sup> En el campo de la política Sócrates afirma al mismo tiempo que es el único político en practicar la verdadera política, y que acertó al hacer caso a la voz demoníaca que le recomendaba no practicar la política porque si la hubiera ejercido habría muerto mucho antes (Kohan: 2008:17).



que el Estado ha establecido como únicos y válidos.<sup>95</sup> De todo esto se da amplia cuenta en el diálogo platónico de La Apología de Sócrates.<sup>96</sup>

De igual manera en el Gorgias, Sócrates reconoce no ser maestro de ningún discípulo, y sin embargo, da a entender que cuando estos lo escuchan aprenden algo de él. En estas aseveraciones el maestro está, de palabra renunciando a serlo, pero dejando entrever que sí posee una maestría pero diferente a la habitual de los demás. Paradojal; no soy maestro, pero otros aprenden de lo que –sin proponérmelo- les enseño. En estas palabras del viejo, se deslizan al mismo tiempo la humildad de reconocer que no se es, pero de la misma manera aparece también una buena cuota de arrogancia al sostener que, sin ser maestro ni tener discípulos, los que lo escuchan aprenden de él: ¡parresiástico y paradojal!

Para variar, el fin de este gran pensador – su proceso y muerte- revive y actualiza las condiciones de malestar social y político, que luego derivó en su juicio y condena. Lo que a Sócrates le da vida; la Filosofía, también le da la muerte. De esta manera, dice Walter Kohan (2008:18), de lo que aquí sustenta Sócrates se deriva que el profesor de filosofía es el más sabio, por ser el único que sabe que no sabe. Y su saber es un saber de vida y, al mismo tiempo, un saber de muerte: sabe que sólo puede vivir un tipo de vida, pero que ésta, necesariamente, lo llevará también a un tipo de muerte.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Sócrates, el ateniense que instaba a interrogarse a sí mismo y sobre la naturaleza de la justicia, puso de manifiesto la podredumbre de la vida pública y reveló las paradojas de la democracia de su tiempo; para él, la filosofía es una invitación a la duda permanente de las propias convicciones, al antidogmatismo y al coraje individual ante los fanatismos y presiones sociales (André Glucksman:2010).

<sup>96</sup> La verdad en los tribunales -dice Sócrates- vendrá de un extranjero infantil, una figura doblemente exterior a la polis. El profesor de filosofía no quiere hablar la lengua oficial de la polis. Sabe hacerlo, la entiende, la califica, la juzga, pero no acepta jugar su juego (W. Kohan: 2008:22).

<sup>97</sup> "... No intenté para nada edulcorar el rigor del veredicto. Durante el proceso habría podido abogar circunstancias atenuantes, invocar el caos muy real y los trastornos intelectuales generados por la "mayor de las guerras" (Tucídides). ¿Quién podría sin fanfarronería mostrarse honrado y alardear de no haber tropezado nunca ni errado durante los veintisiete años de un conflicto apocalíptico?. No obstante, en lugar de convocar en mi ayuda explicaciones apaciguadoras, ataqué. Recusé en bloque todos los cargos: ¡no! No he introducido nuevos dioses; ¡sí! respeto a los de la ciudad; ¡no! no he corrompido a la juventud: ¡sí! la he mantenido despierta. Del principio al final de Las sesiones públicas, provoqué a jueces y acusadores, me negué a negociar cualquier disminución de la pena incurrida. ¡Reclamaban la muerte y consiguieron la muerte! En espera del veneno letal, rechacé las seductoras ofertas de evasión, ante la sospecha de qué poner pies en polvorosa habría suscitado un vil alivio entre los responsables de la acusación. Mis allegados me creyeron un loco suicida, pero

Finalmente, desde el ámbito de la filosofía Sócrates inaugura la enseñanza de ésta aceptando que no conoce esta forma especial de sabiduría, pero que tal condición es absolutamente indispensable para poder conocer. Sólo puedo conocer si no conozco. Y el no saber me hace sabio. Con Sócrates nace no sólo la enseñanza de la filosofía, sino además con ella, la posibilidad misma de filosofar a partir de ejercer alguna manera de interlocución con sus ideas, o con las ideas de otros. Así, la figura icónica de este pensador se convierte en un referente indispensable para la práctica del oficio de filosofar y de enseñar filosofía.<sup>98</sup>

Por otra parte, la vida y muerte de Sócrates nos enseña que el filosofar auténtico comporta riesgos y dificultades no necesariamente calculados ni previstos. La condena de muerte a la que fue sentenciado, y de la que se da cuenta puntual en el diálogo de *La apología*, refleja el no lugar de Sócrates en la *polis* de su tiempo, y al mismo tiempo denota la búsqueda de sentido que este pensador procuraba a toda costa, utilizando una herramienta tan elemental pero tan necesaria, como lo es preguntar: interrogarse a sí mismo y a los demás. Con este preguntar filosófico (La mayéutica), Sócrates pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar la dimensión de las respuestas.

El interrogar filosófico se dirige con perseverancia al corazón del concepto pues produce un desplazamiento de lo particular experimentado hasta la universalidad de las ideas. De la misma manera, es importante señalar que el interrogatorio filosófico no se satisface con el primer intento de respuesta, sino que se constituye y desarrolla en el re-preguntar, así en sentido estricto, el preguntar filosófico no se detiene nunca porque el deseo de saber, tampoco se satisface totalmente. Aquí, la función de la filosofía, o más bien del filosofar, será llevar a concepto lo que ese mundo representa.

Sócrates- dice Kohan- (2008:23), no es un profesor de filosofía que va a enseñar a los otros algo que estos no saben; en verdad es la propia búsqueda que da forma a

---

sólo fui lógico. Si hubiera cedido a sus amistosas presiones, habría participado en la conjura del silencio” (palabras que André Gluksman destaca del proceso de Sócrates. (2010:14-15).

<sup>98</sup> En cierta manera como ha sostenido Michel Foucault, un encuentro con Sócrates es algo así como la piedra angular de toque no sólo de la filosofía, sino de todo profesor de filosofía (...). O como dice José Luis Pardo...la muerte de Sócrates marca la posibilidad de la escritura en filosofía, y la vida de Sócrates el nacimiento mismo de la filosofía y su enseñanza (2008:18-19).

una práctica que hace de él algo que no era al inicio. En esta búsqueda de sentido que emprende Sócrates interroga a varios interlocutores a los que finalmente va a confutar y a señalarlos como aquello que no debieran ser los profesores de filosofía. En primer lugar interroga a políticos con apariencia de sabios, pero después de dialogar con ellos, concluye Sócrates que mientras estos se presentan como más reputados, al final de cuentas resultaron más ignorantes; por consecuencia, en cuanto menos dotados se muestran están más cerca de ser sensatos.

Los tres personajes que en La apología, son sus acusadores, Anito, Meleto y Licón, representan simbólicamente también a los tres rivales potenciales de los profesores de filosofía, o los tres caminos por los que el profesor de filosofía en formación puede estar tentado a recorrer. De esta manera, asumiendo que el trabajo político del docente es fundamental en su ejercicio docente, Sócrates advierte de los peligros que esto implica, señalando que el profesor de filosofía no puede comprometer su ejercicio sólo para promover la proyección social de su quehacer educativo,<sup>99</sup> sino mediante la práctica educativa, buscar la transformación de la sociedad. De esta suerte, el acto de enseñar es guiado por intenciones políticas que demandan a su vez la crítica y reflexión de ello.

Después toca el turno a los poetas, de los que dice Sócrates “hablan muchas cosas bonitas, pero muchas veces no saben lo que dicen”, y en lo general no pueden dar cuenta de sus obras, además de que atribuyen sus dones literarios no a un saber especial, sino a dotes naturales e inspiración por lo que creen ser más sabios que ningún otro mortal. Muchos poetas no tienen bien plantados los pies en la tierra, hablan y proclaman una realidad que en muchos de los casos ni siquiera existe.

De esta manera, siendo la poesía la dimensión estética de la filosofía, y la que más aproxima a los seres humanos en general a lo sublime mediante el uso refinado del lenguaje, representa también la consumación de la palabra por la propia palabra, por lo que los profesores de filosofía o aspirantes a serlo no deben contentarse con

---

<sup>99</sup> La Política es (...) la extensión de un sentido de utilidad o producto tangible en sociedades plagadas de injusticias como las nuestras; la política es el doble de la filosofía en la Polis, y tornarse en político es la primera tentación de un profesor de filosofía (Walter Kohan: 2008:25).

obtener un buen uso del lenguaje, pues la filosofía no consiste en sólo decir cosas bien dichas, o bien, expresar cosas bonitas, sino en mostrar palabras con sentido, pero asumiendo el concepto de “sentido” de una manera muy diferente al que concibe ordinariamente la Polis.

Aquí, sentido no significa ordenar u organizar lo desordenado, sino incorporar preguntas y más preguntas, hasta que éstas hayan cobrando un sentido propio.<sup>100</sup> La dimensión estética del acto educativo de enseñar filosofía se construye y se alimenta de la reflexión crítica acerca del mundo, mediante la cual se intenta interpretarlo y, de ser necesario, transformarlo. Además, en esta búsqueda de sentido, Sócrates dialoga e interroga a algunos trabajadores manuales.

Aquí encuentra que a medida que ha ido descendiendo en la escala social se encuentra con más frecuencia conocimientos más sólidos; efectivamente los trabajadores manuales saben algo que el propio Sócrates ignora, pero con el defecto de que ellos creen que este conocimiento es aplicable a todas las cosas, incluyendo aquellas más importantes, por lo que Sócrates los desconsidera, pues a su juicio no reconocen los límites de su real capacidad. El profesor de filosofía no puede anclar su quehacer educativo generalizando sus fantasías, si bien es cierto es necesaria la imaginación creativa, pero enraizada ésta en su contexto material social y político correspondiente.

Finalmente reconociendo que es la técnica quien preside el conocimiento manual, y que estando ésta al servicio de la eficiencia y la productividad, no puede la filosofía limitarse sólo a cubrir las demandas planteadas por la ciencia, los mercados o por cualquier otro marco externo, dice Walter Kohan.<sup>101</sup> El profesor de filosofía no puede caer en la trampa de un eficientísimo sin límites, ni perder de vista tampoco, que su

---

<sup>100</sup> “la filosofía está colocada en una situación crítica; es necesario que encuentre una posición firme, sin tener puntos de fijación o puntos de apoyo, ni en el cielo ni en la tierra...” Confieso que me reconozco en esta exigencia de una “filosofía guardiana de sus propias leyes”, liberada de los prejuicios arcaicos y poco inclinados a los sueños visionarios. Aquí Gluksman nos presenta a un Sócrates modernizado y que concuerda con las ideas de otros de otras épocas (2010:24-25)

<sup>101</sup> La técnica (...), es el predominio de un orden que pretende regularse a sí mismo, y en particular al propio pensamiento; la técnica es el doble instrumental de la filosofía y convertirse en técnico es la tentación persistente de un profesor de filosofía (2008:26-27).

función esencial no es sólo producir conocimientos útiles, sino principalmente establecer relaciones con el saber y, por supuesto, con su antípoda: la ignorancia. Sin la ignorancia y sin la conciencia de ella, no puede haber conocimiento.

La filosofía no es la gran depositaria del conocimiento, ni de la sabiduría, sino la condición para despejar cierto camino en el saber. De la misma manera, el profesor de filosofía debe orientar su formación hacia la capacidad de establecer relaciones con los saberes. Como hemos podido observar, desde Sócrates se va prefigurando una función fundamental no sólo de la filosofía como relación entre saberes, sino también para su enseñanza, lo que conduce necesariamente a una de las herramientas más útiles para enseñar: *el diálogo*.

Dado que enseñar filosofía no es un acto escolar de carácter vertical y unilateral donde el maestro vierte su sabiduría filosófica sobre los aprendices sedientos de saber, por contra, se exige de entrada poner en acto la capacidad de dialogar, de interdialogar y de reconocer la existencia de otros seres humanos con la misma beligerancia y necesidad. En esencia, la enseñanza de la filosofía se perfila como un conjunto de actos sociales académicos y políticos en donde, haciendo uso del lenguaje y el diálogo, se exponen, analizan, confrontan y discuten tanto los problemas de la realidad, convertidos ahora en problemas filosóficos mediante su conceptualización, como las diferentes teorías filosóficas que se conozcan, para buscar mediante ellas las soluciones o proyectos de solución a los mismos.

En este contexto, para la enseñanza de la filosofía, cobra importancia, la capacidad argumentativa tanto del docente como de los estudiantes participantes en el proceso. La argumentación filosófica se instala ahora como la herramienta fundamental de este quehacer, dado que un problema filosófico se plantea de inicio mediante una pregunta que exige creatividad, disputa y eliminación de errores; sin preguntas no hay respuestas. Por ello, la enseñanza de la filosofía no se concibe necesariamente como una relación plana y terza entre los estudiantes y el docente, sino como una relación de sobresaltos; tensa y paradójica.

Es importante reclamar, la naturaleza política que conllevan las actividades académicas y extraacadémicas de la enseñanza de la filosofía. Decimos esto porque desde el performance que construye, se perfilan las ideas, directrices e ideologías que se sustentan tanto por parte del docente como de los demás participantes. Enseñar filosofía no es un acto académico neutral e ingenuo, sino al contrario, un conjunto de actos en contexto, desde los cuales se intenta escalrecer y legitimar una visión del mundo.

Por ello, la enseñanza de la filosofía se ejerce desde una posición y en contra de otra u otras, y su avance y desarrollo implica la posibilidad de obtención de poder político y social a futuro.<sup>102</sup> Filosofar implica, no la obtención de más o de menos conocimientos, como ya hemos señalado, sino tomar conciencia de las modificaciones e impactos que éstos produzcan en la sociedad y en la vida ordinaria de los ciudadanos.

Desde otro punto de vista, hemos de decir que por su naturaleza dialogal, la enseñanza de la filosofía asume una connotación que en nuestros tiempos podríamos llamar constructivista, a la manera como lo propone el pedagogo César Coll (1990), siguiendo las ideas de Jean Piaget, en donde el conocimiento se construye con la participación activa de todos los involucrados.<sup>103</sup>

### **3.3.- La enseñanza de la filosofía y su didáctica**

Es importante señalar, que no es nuestra intención desarrollar un manual de didáctica de la filosofía, pero ya que en los apartados anteriores hemos expuesto la

---

<sup>102</sup>Un claro ejemplo del carácter político de la enseñanza de la filosofía, lo tenemos en el diálogo platónico que habla del proceso y muerte de Sócrates, en donde se da cuenta de la gran cantidad de opiniones que Sócrates vierte sobre la realidad social y política que se vive en Atenas. Esto representa, de manera paradójica, vida para él en cuanto que está promoviendo la verdad. Y también representa la posibilidad de su muerte porque se le acusará de subvertir la vida política instituida en la polis. Enseñar a filosofar implica un riesgo, un desafío que hay que asumir, antes de someterse a la modorra de la política institucional.

<sup>103</sup> El modelo de diseño curricular propuesto por César Coll (2004), asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Es también una concepción constructivista de la intervención pedagógica, pues deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posibles.

naturaleza de la filosofía; el qué de ella, así como destacar su trascendencia en la universidad y en la sociedad, consideramos por ello importante analizar, o al menos señalar mínimas estrategias deseables para su implementación en el aula. De esta manera aparece la necesidad de aportar ideas para conformar un cuerpo de dispositivos pedagógicos para ejercer estas tareas escolares, y de aventurarnos en la configuración de un esbozo de didáctica para la filosofía.

Para avanzar en esta tarea partimos de algunas preguntas de investigación como las siguientes: ¿Qué es la didáctica?, ¿La enseñanza de la filosofía supone el manejo de una didáctica especial?, ¿En la preparación de los candidatos a docentes se incorpora el conocimiento y manejo de alguna didáctica? ¿Existe una didáctica de la filosofía?, etc. Es oportuno recordar ahora que la orientación filosófica que hemos venido proponiendo, tiene que ver con las ideas y conceptos de la fenomenología, la hermenéutica y, por supuesto, de la filosofía crítica, representadas en la pedagogía del constructivismo.

Es decir; nos hemos apoyado en las ideas de pedagogos y filósofos tales como Jean Piaget (1969), Lev Vygotsky (1988), y Ángel Díaz-Barriga (1988), entre otros, para dar sentido a la idea del magisterio que Sócrates nos propone; se trata de impulsar una metodología no restrictiva e incluyente que permita dar cauce a los diferentes saberes e inquietudes esenciales de alumnos y maestros. Es oportuno señalar también, que a lo largo de su historia la enseñanza de la filosofía en nuestra Universidad no ha conformado un modo adecuado de preparar a sus docentes, y que esta se ha desarrollado más atendiendo a las peculiaridades de las asignaturas y de los docentes, que a una modalidad formalmente preestablecida.

No obstante es también necesario señalar que por lo menos en los últimos veinte años se observa en la universidad la práctica de la enseñanza basada en la repetición y/o recitación de los contenidos de libros y obras de autores famosos o no, que hablan o desarrollan algún tema específico; tarea rutinaria a la cual no se agrega algún comentario crítico que permita debatir o poner a consideración las ideas y conceptos de los mencionados autores seleccionados, y todo ello sin mediar

alguna preparación pedagógica específica para agilizar las tareas docentes y la comprensión de los temas.

Enseñamos como nosotros fuimos enseñados, es decir, los que ahora ejercemos las tareas de docentes lo hacemos imitando las maneras buenas o malas, de como nosotros fuimos enseñados por profesores, que a su vez, no recibieron preparación pedagógica para ello. Nuestros maestros, en su mayoría, fueron personas egresadas de la carrera, que tenían un relativo conocimiento y dominio teórico sobre un determinado tema o asignatura curricular, al que exponían tal cual; en este sentido, podemos decir que la formación de los docentes en nuestra carrera o en nuestra Facultad sigue siendo una asignatura pendiente, pues no se han establecido programas de preparación pedagógica y/o didáctica para la atención de la Carrera de Filosofía, hoy de Filosofía y Humanidades.<sup>104</sup>

A lo anterior hay que agregar que el Plan de Estudio de la carrera de Filosofía, ha sufrido muchas modificaciones curriculares. En este periodo, (los últimos 18 años), se han realizado cambios al menos en tres ocasiones, improvisando asignaturas y contenidos sólo con el propósito de no desentonar en lo fáctico con la política institucional de la Universidad, la que ha adoptado la enseñanza por competencias como su modelo oficial de enseñanza, y en donde se ejerce y naturaliza también una didáctica oficial homogenizadora de prácticas y ejercicios escolares. En este sentido, a nuestro juicio, el objeto de estudio de la filosofía o de cualquiera otra disciplina, se diluye o se pierde.

Como ya se ha mencionado, ante la ausencia de una metodología específica para la enseñanza de la filosofía, es necesario enfrentar el reto de dar forma a las ideas que nos conduzcan a bosquejar una didáctica de la filosofía. Para ello es importante exponer brevemente la naturaleza de este nuevo saber. La didáctica desde su esencia etimológica refiere al arte y la técnica de enseñar a enseñar, y mostrar nuevos caminos para comunicar y promover saberes y experiencias. En este sentido,

---

<sup>104</sup> Después de muchos años de manejarse en nuestra Facultad como licenciatura en Filosofía, hoy por razones de carácter administrativo y político se le conoce como licenciatura en Filosofía y Humanidades



la maestra María Cecilia Posada González<sup>105</sup> analiza y nos ofrece conceptualizaciones de la enseñanza de la filosofía desde las cuales, a su juicio, es posible inferir la caracterización de una didáctica de la filosofía; estas son:

a).- La del sentido común, en donde enseñar a filosofar no es otra cosa que enseñar, a argumentar, analizar, investigar. En el fondo se trata aquí sólo de dar forma a la llamada actitud filosófica que se refleja en esa capacidad de asombro, de interrogación y crítica que caracteriza al ser humano.

b).- La concepción academicista de enseñar, la que refiere al hecho de que a lo largo de su historia, se va constituyendo una tradición escrita, y la filosofía se ha convertido en un saber teórico cuyos conceptos se pueden enseñar como los de cualquier otra disciplina o ciencia, por lo que no se requiere una didáctica especial.

c).- La llamada concepción práctica de la enseñanza enraizada en la filosofía de estoicos y epicúreos en donde la filosofía es un modo de vida; un aprender a vivir bien. Aquí el saber filosófico es el conocimiento de la verdad, y donde el auténtico filósofo vive como un hombre sabio, justo y bueno.

Con lo anterior podemos abastecernos de ideas para prefigurar una didáctica de la filosofía, esto supone por supuesto, no desconsiderar ninguna de ellas, y sí aceptar la posibilidad de que en algún momento y circunstancia puedan ser referidas en los procesos educativos. Si acudimos, por ejemplo, a la enseñanza de la filosofía, partiendo del asombro y de la comprensión pre teórica del mundo, que alude la necesidad de cultivar las capacidades de argumentar, analizar e investigar; es necesario reconocer que aquí sólo se estaría fortaleciendo lo que se llama actitud filosófica frente a la vida, pero que no necesariamente se estará enseñando filosofía.

Por otra parte, si se asume la consideración academicista de la enseñanza, podemos señalar que las actividades centrales del quehacer educativo se concentran fundamentalmente en el conocimiento de los principales conceptos contenidos en las grandes obras de grandes pensadores. Esto no está mal de por sí; lo negativo suele

---

<sup>105</sup> En: Didácticas de la filosofía (2011:12)

aparecer cuando estos conceptos aprendidos se desligan de la vida real, para sólo quedarnos en el mero captar del sentido gramatical de las palabras, en el marco de la mera representación.

Por otra parte, en la definición práctica de la enseñanza de la filosofía, sin duda hay muchas cosas importantes a considerar, como lo pueden ser, por ejemplo, el proponer que la enseñanza se conciba como un fin en sí misma, y no como medio para alcanzar otros fines superiores. No obstante, consideramos que asumir esta definición propicia cierto individualismo y relativismo, ya que cada pensador puede llegar a pensar que sólo su discurso basta para transformarse a sí mismo y a la realidad, actitud que lo distancia de la filosofía y lo acerca a la sofística.

Como ya lo hemos señalado, no es nuestra intención presentar aquí un manual de pedagogía especializado en didáctica, sino sólo señalar aquellos elementos teóricos y prácticos que aglutinen e integren en un solo cuerpo las iniciativas para crear modalidades innovadoras de enseñar filosofía. En este sentido, podemos decir que con estas se pretende, sin caer en la epísteme, superar y trascender la doxa ilustrada del sentido común, para proponer saberes y acciones que vayan más allá de los recursos heurísticos y argumentativos propuestos. De la misma manera, se requiere además de una conceptualización formal, el contacto semántico con la realidad de la que estos conceptos son representación.

Por otra parte, la naturaleza ética y política de la propuesta para la enseñanza de la filosofía tiene como fondo la promoción de los valores y de la vida buena en la Polis; se deriva de aquí, la necesidad de actualizar el concepto de “amor a la sabiduría”, en el marco de las condiciones presentes y futuras. De esta manera, se propone un dispositivo pedagógico inexistente, por ahora, pero que en lo futuro pueda dar cuenta y satisfacción a la incompletud teórica y práctica manifestada en los diferentes modos de enseñar filosofía que acabamos de presentar.

Así, en la perspectiva socrática que hemos venido siguiendo, la educación filosófica representa para el discípulo una transformación de sí mismo, asistido por un maestro, en una pedagogía que supone el diálogo y la palabra viva; el saber sólo es

eficaz como autodescubrimiento mediante el convencimiento gradual que el alumno obtiene, a medida que desecha las respuestas convencionales e inadecuadas.

No obstante, una didáctica de la filosofía partiendo de las propuestas socráticas y platónicas, en realidad es sólo una fase introductoria en el pensar conceptual; a esta fase le pueden seguir otras que pueden desarrollarse, por ejemplo, a partir del manejo de textos filosóficos escritos en forma de ensayo, o de grandes sistemas de pensamiento, dado que en todo filosofar auténtico anida la pregunta fundamental, al comienzo radical. De esta manera, el buen maestro al símil de la partera debe sacar a la luz, (*Educere*) las preguntas que laten en el pensar de cada escrito filosófico, así como las incertidumbres que impulsaron una tal indagación.

Desde aquí, con Heidegger diremos que no se aprende a pensar sólo reflexionando sobre el pensar, sino que aprendemos a pensar cuando indagamos sobre las causas que provocan el pensar. Heidegger establece la gran diferencia entre pensamiento y pensamiento filosófico, en donde el primero tiene que ver con la capacidad que como seres humanos todos tenemos para referirnos al mundo y a los entes. El pensamiento filosófico, en cambio, nos remite a pensar y meditar sobre el ser en su más pura esencia. Así, requerimos crear una didáctica para enseñar el ser, no necesariamente las cosas que lo constituyen.

### **3.3.1.- El perfil del docente de filosofía**

En el apartado anterior dábamos cuenta de los riesgos que entraña llevar a cabo las tareas relativas a la enseñanza de la filosofía, por ello consideramos muy importante, señalar ahora bajo esta perspectiva, cual pudiera ser el perfil deseable para aquellos que por ahora nos dedicamos a este encargo, o a los que en el futuro tengan la intención de dedicarnos a ello.

Desde otro punto de vista, y en el marco de la modernidad tardía o de la posmodernidad, existen hoy formas diversas de mostrar a la filosofía, y se han multiplicado las interpretaciones que se realizan de ella. En este contexto, tanto la

filosofía como su enseñanza representan actividades, en toda la extensión de la palabra; actividades que se realizan con y entre seres humanos, en interacción, de la cual han de surgir nuevos conocimientos, hábitos y actitudes.

Así podemos decir que enseñar es también una tarea social, una actividad que se desarrolla en el seno de una comunidad, y que por consecuencia, no es una actividad solitaria y de espaldas a la realidad, sino actividades realizadas entre otros y al lado de otros seres humanos. Así, siendo la filosofía una actividad especial, requiere también de un tipo especial de educandos, y desde luego, un tipo especialísimo de enseñantes. Nos proponemos aportar aquí elementos para prefigurar un perfil ideal del docente de filosofía:

**a).-** Siguiendo a Sócrates, enunciarnos un primer principio: el enseñante de filosofía, *no debe ignorar que ignora*; puede desconocer una gran cantidad de conocimientos disciplinares, pero no puede ignorar que ignora. Sabiendo menos e ignorando mucho se es mejor. Siempre y cuando saber signifique el apropiarse del conocimiento institucional desde una posición de poder instituido. Sabiendo menos de este saber se es más valioso, dice Walter Kohan.<sup>106</sup> Aquí el problema se agudiza por la relación que solemos tener con la ignorancia, en donde algunos la niegan, otros la aceptan etc. Los que ignoran la ignorancia, la disfrazan de un saber fijo y desde ahí se aferran a defender lo que de hecho ignoran.

**b).-** *Antes que un trasmisor de conocimientos*, la función del profesor de filosofía es la de ser piedra de toque, y un catalizador para el examen que una vida se da a sí misma.<sup>107</sup> Lo que se requiere para enseñar filosofía no es la posesión total de un saber o de un área del conocimiento, sino la capacidad de autoconcebirse como un referente que propone temas a discusión y debate, y en donde su aportación

---

<sup>106</sup> El mito de su saber de ignorancia otorga una tremenda fuerza a la vida de Sócrates, al pensamiento en general, y tiene fuertes ecos para pensar la relación entre quien enseña y quien aprende. En principio, la ignorancia es un vacío, un defecto (...). La sabiduría parece ser su contrario: una presencia, una virtud, una plenitud. Sócrates, al postular que su saber radica en una cierta relación con la ignorancia, da vuelta a las cosas, invierte el sentido común. Nada más vacío que un ser humano que se considera sabio. Nada más impotente que los presuntos sabios. Nada más potente y afirmativo que un ser humano que se sabe ignorante (2008:27).

<sup>107</sup> En ese modo de vida, filosofar consiste en someterse a examen a uno mismo y a los demás. Primer llamado a un profesor de filosofía para ejercer su práctica a la Sócrates: examinarse a sí mismo y a los otros (Kohan: 2008:30).

principal consiste en promover el autoconocimiento y mediante él, el conocimiento de la vida.

**c).-Reconocer que la auténtica filosofía es verbo, no sustantivo.** Permítansenos esta metáfora para señalar que, los docentes o los aspirantes a serlo, deben asumir que la filosofía no puede no ser educativa, y que en consecuencia, el que se dedique a enseñarla, se estará refiriendo siempre a la vida misma, puesto que no se puede enseñar nada que no tenga que ver con ella. Enseñar filosofía refiere a una actividad racional, teórica y práctica, pero también humana, de vivir la filosofía. Y vivir una vida filosófica exige vérselas con el pensamiento de otros e intervenir sobre él, así como estar dispuestos a recibir intervenciones de otros; Enseñar significa vivir la filosofía, y hacer partícipe de ella a otros.<sup>108</sup>

**d).- Asumir la verdadera política.** El profesor de filosofía no debe adaptarse sin reflexión ni crítica a las costumbres consuetudinarias de la sociedad y de las instituciones que la constituyen, puesto que con ello dejará de lado una de sus características más importante: pensar diferente, obstruyendo con ello la posibilidad de ofrecer a la sociedad opciones distintas y creativas, pensadas y vividas desde un lugar de libertad y autonomía no asimiladas por el deber ser o éthos ordinario.<sup>109</sup>

**e).-Habilidad para preguntar.** Dado que el oficio de enseñar no es una actividad unilateral, en la que alguien imponga un saber sobre otros, es importante que el docente de filosofía cultive y desarrolle las capacidades para indagar y preguntar, tanto a los interlocutores en turno como a la propia naturaleza. Conozco preguntando, preguntando conozco a los demás; *conociendo a los demás me conozco a mí mismo.*

**f).- Relación con los saberes.** Siendo la filosofía una actividad académica que tiene su razón de ser en la vida misma, el aspirante a enseñarla, debe procurar un tipo de vinculación especial con los saberes que dan cuenta de la realidad, y no

---

<sup>108</sup> La propia vida es la filosofía y su didáctica, nada hay por enseñar que un cierto modo de andar por la vida. (Kohan:2008: 32)

<sup>109</sup> "... Allí donde varios saberes se entrecruzan en un campo institucional: la filosofía no ocupa el lugar de un saber más; no es otro saber que se sabe cuando se sabe filosofía; es ante todo una relación con el saber lo que prima (2008:27-28) (...) El segundo llamado de Sócrates a un profesor de filosofía, es un llamado a invertir los valores dominantes, a exhortar a dejar de cuidar lo que se cuida y a cuidar lo que está abandonado" (2008: 31).

necesariamente con la realidad misma; la enseñanza representa un conjunto de actividades racionales, teóricas y prácticas que los seres humanos establecemos entre los saberes. Así, enseñar se convierte en una suerte de actividad orientada a aprehender una metarealidad, y por intermedio de ella a nosotros mismos.

**g).**-Reconocimiento de la ignorancia. Considerando que enseñar y hacer filosofía significa la conceptualización de la realidad objeto de estudio, los motivos y las razones que deben impulsar a los docentes de filosofía *no pueden estar permeados sólo por la consumación de una eficiencia extrema*, sino por el interés de establecer relaciones con los diferentes saberes y mediante ellos con la realidad, y por supuesto con la ignorancia como ya lo hemos señalado. Sin reconocer que ignoramos, no podemos conocer y menos ejercer el oficio de enseñante

**h).**- El profesor de filosofía debe *procurar la emancipación* del educando y de sí mismo, a través del proceso de enseñar, no valiéndose sólo del recurso de la explicación vertical, sino preguntando y no cayendo en la lógica institucional que inevitablemente intenta someter al pensamiento.<sup>110</sup> Se trata de que el docente establezca canales de comunicación entre los saberes y mediante ellos con los seres humanos y, en conjunto, tomar conciencia de la realidad y de las diferentes opciones para intervenirla.

**i).**- La emancipación mediante la enseñanza de la filosofía supone reconocer que los saberes y prácticas educativas a las que nos han sometido durante décadas o siglos, en muchos sentidos se han convertido en lastre al que pasivamente nos hemos acostumbrado. Se ha desarrollado una sociedad tan conformista como obediente. Por ello, la emancipación social, política y de pensamiento sólo es posible lograrla si *el profesor aprende a desaprender lo que sabe*. Es decir, el maestro debe

---

<sup>110</sup> La razón es clara: la explicación supone la lógica del embrutecimiento: quien explica impide que la inteligencia de quien aprende trabaje por sí misma; al contrario, quien emancipa interroga porque quiere escuchar una inteligencia desatendida. No es conveniente que el maestro sepa demasiado porque esos saberes pueden entorpecer el camino. Es necesario un maestro ignorante. Lo que ese maestro ignora es una cantidad de saberes que podrían condicionar el modo en que acoge el camino de quien aprende y también ignora la lógica de la desigualdad de las inteligencias que impera en la institución escolar. (Esta es una aportación que Walter Kohan toma de la discusión que se da entre Ranciere y Jicotot en la obra del primero; *El maestro Ignorante* (Walter Kohan: 2008:45).

tener y cultivar la capacidad para discriminar aquellas cosas que colaboran a profundizar la ignorancia institucional. Emanciparse supone ignorar la ignorancia instituida, y aceptar que no se sabe, para a partir de allí, reconstruir el conocimiento y la relación entre los saberes en tiempo y forma.

### **3.4.- La Situación Didáctica**

Antes de continuar con la exposición de este trabajo, es importante atender la pregunta: ¿Qué es la didáctica? y en su caso qué es la didáctica de la filosofía. Para ello, invocamos la opinión de algunos teóricos de la pedagogía acerca de este asunto,<sup>111</sup> para de ahí derivar y defender la legitimidad de una didáctica propia de la filosofía. Hemos de aclarar también, que todo intento de conformar una disciplina de este tipo, en gran medida dependerá de la definición que previamente le hayamos asignado a la propia filosofía.

De esta manera, para el enseñante de la filosofía, esta propuesta de didáctica no debe quedar reducido tan sólo en instrumento diseñado para facilitar la transferencia acrítica de conocimiento y habilidades instrumentales, sino además para promover los cambios necesarios en las personas, la escuela y en la sociedad a la que pertenecemos y avanzar también en la consecución de los objetivos políticos y humanos imaginados.

No obstante, más allá de cualquier definición de didáctica que hayamos adoptado para este trabajo, consideramos que ésta debe cubrir al menos tres aspectos principales: el primero de ellos tiene que ver con la intención de que mediante ella se procure desarrollar la capacidad o competencia de describir lo esencial del mundo de vida objeto de estudio; la segunda; implica ver con la habilidad no sólo de conocer el mundo sino también de interpretarlo y comprenderlo. Finalmente esta versión de

---

<sup>111</sup> Hoy la Didáctica se concibe más como la disciplina que enseña a enseñar todo a todos y en cualquier circunstancia, como la que ayuda a enseñar planteándose aportar elementos para que el docente en formación o el profesor en ejercicio realicen una reflexión sobre la práctica de la enseñanza, práctica que se diferencia según las distintas disciplinas, las edades de los estudiantes y los contextos socioculturales donde se desarrolla (Guillermo Obiols: Didácticas de la filosofía: 2008).

didáctica asume el compromiso de promover y propiciar una actitud crítica, autocrítica y transformadora ante el mundo, tanto de los docentes como de los estudiantes.<sup>112</sup>

Partiendo de la idea ya reiterada de que enseñar filosofía no implica como único objetivo, el de la trasmisión de conocimientos, sino el asumir también que esta tarea consiste principalmente en pensar una relación pedagógica desde una lógica distinta de la que impone la mera trasmisión de conocimientos, y en la cual el docente propone un espacio en el pensamiento y se dispone a explorarlo en colaboración y complicidad con los otros.

Esencialmente importante en este proceso es identificar y destacar el servicio que cumple la presunta generación o “trasmisión” de conocimientos, que hoy establece como propósito fundamental de las universidades y, de la misma manera, saber a qué o a quienes se alimenta con ellos, qué fuerzas dispara y qué potencias favorece o inhibe.<sup>113</sup> De esta manera, obtener, producir o transmitir conocimientos no tiene sentido fuera de su marco de referencia.

Los conocimientos no valen tanto por sí mismos; y para evaluar su pertinencia, se debe considerar además el efecto que la aplicación de estos produzca en la sociedad y en los seres humanos que la constituimos. En este proceso, no es posible ni deseable aceptar y utilizar para la enseñanza de la filosofía las definiciones modernas y posmodernas de la didáctica, que se presentan como la única modalidad válida para enseñar todo a todos y en cualquier circunstancia.

La naturaleza específica de esta disciplina -la Filosofía- no comporta la necesidad, ni la obligación de utilizar cualquiera de los dispositivos pedagógicos y didácticos utilizados en las diferentes disciplinas escolares, porque enseñar filosofía, lo mismo

---

<sup>112</sup> Promover el desarrollo intelectual y personal de los alumnos y docentes ofreciéndoles experiencias curriculares que los induzcan al aprendizaje significativo, a la formación de esquemas conceptuales coherentes y flexibles, a aumentar la capacidad de resolver problemas dentro y fuera del ámbito escolar. Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, autoreflexivo y creativo como manifestación de una visión del mundo madura comprensiva y científica (Ángel Díaz-Barriga:1988).

<sup>113</sup> Enseñar y aprender filosofía, están relacionadas básicamente con una sensibilidad para compartir un espacio en el pensamiento; para dar lugar en el pensamiento a un movimiento que interrumpe lo que se pensaba y empezar a pensarlo nuevamente desde otro inicio, a partir de un lugar distinto para volver la mirada a lo que no se mira, para valorar lo que no se valora, y dejar de valorar lo que se tiene como más importante (2008:77).



que investigarla, es un acto o conjunto de actos académicos, guiados por la intencionalidad teórica y práctica, de propiciar mediante ellos el crecimiento cualitativo de los seres humanos que participamos en estos procesos. Así nos lo señala Alejandro Cerletti, en su texto; *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*.<sup>114</sup>

Todo evento educativo demanda un espacio teórico y práctico para poner en práctica el ejercicio de enseñar y aprender; a esta instancia se le ha llamado ordinariamente; la situación didáctica. En su conformación se distinguen dos fases mutuamente complementarias: la primera, que se desarrolla fuera del aula o del espacio físico asignado para ello, y que funge como etapa de preparación para la segunda, que se desarrollará al interior de las aulas escolares. Esta última refiere al ágora; es decir, al lugar de encuentro y desencuentro de los seres humanos que con el pretexto de enseñar o aprender filosofía se citan para vivir, convivir, argumentar, hacer preguntas y debatir en espacio y tiempo.

Preguntemonos ahora, *¿qué es una situación didáctica?* Al respecto, podremos decir, en concordancia con las propuestas teóricas de Jean Piaget y de César Coll, lo que el profesor Guy Brousseau (2007) define como las situaciones didácticas, quien las asume como espacios físicos y teóricos que optimizan y potencian el aprendizaje del alumno. En nuestro caso, consideramos que en estas circunstancias la intención, no es sólo que el alumno aprenda, sino además que el docente también lo haga, y que además, reaprenda y de ser necesario, como ya se ha señalado; desaprenda.

De misma manera que en la enseñanza de la filosofía requiere la construcción de espacios teóricos y prácticos adecuados para su enseñanza, hemos de decir también que éstos tampoco se pueden considerar definitivos ni para siempre, por lo que en algún momento habrá necesidad de mudar de esta circunstancia pedagógica a otra, y transitar; *de la situación didáctica, a la situación adidáctica*. Esta nueva

---

<sup>114</sup> Enseñar implica asumir un compromiso y una responsabilidad muy grandes. Un buen docente será el que se sitúa a la altura de esa responsabilidad y problematiza siempre qué es lo que él o ella realiza en tanto enseñante, y en nuestro caso qué sentido tiene hacerlo bajo la denominación “filosofía” (2008:04).

circunstancia que se propone, se desarrolla en el mismo sentido que la situación didáctica tradicional, esto es: crear el espacio teórico y práctico, que facilite una adecuada relación cognoscitiva entre educandos y docentes.

Esta nueva situación propuesta, es didáctica en la forma, pero en su operación es adidáctica porque se construye al margen de una pauta institucional impuesta, y porque su producto final es conocimiento construido entre todos; es conocimiento y experiencia vividos. Se propone esta situación no como una forma de control para los estudiantes, sino como manera de allanar el camino para que por sus propios medios lleguen ellos a la creación de situaciones didácticas pero al mismo tiempo, carentes de directividad.

Como en todo proceso de enseñanza, en la nueva situación didáctica, también se requieren modos y estrategias de aprendizaje, sólo que aquí, éstas surgen de la interacción teórica y práctica entre los seres humanos que participan en él; se trata no de plantear situaciones para favorecer una enseñanza-aprendizaje tradicional, sino la competencia y voluntad para crear una teoría que explique aquellas situaciones de aula, que potencien una adecuada interrelación entre el docente, los estudiantes y un conjunto de saberes en construcción.

Intentemos responder ahora a las siguientes interrogantes ¿Cómo se conforma una situación didáctica? O ¿de qué elementos puede o debe constar una instancia como la referida? Sí el estudio de la filosofía es un auténtico bien del que ningún ciudadano en su estado civil debería estar privado, como ha dicho el profesor italiano Dario Altisieri<sup>115</sup>; y sí todos estamos convencidos de su importancia, ¿Cómo hacer llegar este bien a la mayoría de los seres humanos? ¿Cómo lograr que su enseñanza sea efectiva? Ante estas interrogantes surgen otras en cascada: ¿Existe una pedagogía de la filosofía? ¿Existen dispositivos didácticos para enseñarla? la respuesta categórica a esto última, es no, dado que no existe, pero tampoco debiera existir, un

---

<sup>115</sup> La filosofía debe estudiarse para llegar a conocer respuestas que grandes mentes de la humanidad han dado a problemas muchos de los cuales afectan a todo hombre y a toda mujer. (...). Y un sistema educativo que prohíba a un joven estudiar filosofía es un sistema que defrauda a este joven en las cosas más importantes producidas en la historia del hombre. Se es más pobre sin formación científica o sin instrumentos para disfrutar de las obras de arte, se es más pobre y se corre el riesgo de ser menos ciudadano sin la conciencia crítica que el estudio serio de la historia de las ideas es capaz de ofrecer (2013:20-21).

protocolo específico y pautado mediante el cual se desarrollen exitosamente las actividades de la enseñanza de la filosofía. Entonces, ¿Qué hacer? ¡Crear uno propio!, ¿Cómo?: intentemos un ejercicio en este sentido; el propósito es: crear la Situación Didáctica.

#### Primera fase

a).- *Escuchar buenos consejos.* En primer lugar, en su fase de diseño, consideramos conveniente y enriquecedor, escuchar la voz de la experiencia de aquellos viejos profesores y profesoras que por años se hayan dedicado a estas tareas. Es importante conocer de sus éxitos y fracasos, y las maneras de cómo se pudo o se intentó resolver los problemas que se les presentaron en su tiempo. Así como para explicar y entender la humanidad, en la enseñanza de la filosofía su historia cobra relevancia porque mediante ella podemos acudir a las grandes ideas de pensadores de otros tiempos para nutrirnos de sus propuestas y de sus fracasos. En estos procesos cobra relevancia la recuperación de la experiencia viva y vívida de otros docentes para abreviar de ella.

b).- De la misma manera, que es importante *analizar* la naturaleza de los problemas que se han atendido en las diferentes líneas filosóficas a lo largo de su historial docente, es importante también preguntar acerca de la naturaleza política de su enseñanza; es decir, indagar acerca de los efectos que dicha enseñanza ha tenido en la comunidad, así como establecer qué tipo de saberes y prácticas sociales se han promovido o provocado con ella. Enseñar filosofía no es una práctica ideológicamente neutral, sino al contrario, intencionadamente orientada hacia fines socialmente establecidos.

c).- Sobre la base de lo anterior se recomienda *realizar una reflexión* sobre la práctica que llevamos a cabo y de cómo la hemos ejercido en el pasado inmediato y mediato; es conveniente reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica, para localizar sus defectos y consecuentemente elaborar propuestas enriquecedoras de las mismas.

*Segundo momento: el aula.*

**a).- Naturaleza dialogal y controversial de una clase de filosofía.** En el salón de clases, por parte del maestro; se propone hacer una breve exposición acerca de algún tema convenido para desarrollar y *preguntar* a los alumnos sus puntos de vista sobre las ideas vertidas, y de cómo éstas pueden coadyuvar al entendimiento o a la solución de alguna circunstancia o problema específico. Es muy importante aquí no confundir palabras con conceptos; la discusión se debe hacer sobre estos últimos, porque donde faltan los conceptos, sobran las palabras. Las palabras suelen convertirse el opio refinado de algunos intelectuales.

**b).-** De la misma manera, es fundamental *oír a los estudiantes*, pues estos no son *tabula rasa*, muy por el contrario representan una memoria cultural; tienen una historia de vida tras de sí. Tienen ya una precomprensión del mundo, hecha de un tejido de opiniones sobre la fe, la moral, la ciencia, la política, etc. y lo que aporten a la discusión, sin duda será un elemento enriquecedor para la comprensión de las cosas; a los estudiantes se les invita y se les estimula a expresar abiertamente sus ideas, y a plantear sus dudas y problemas más urgentes.

Así, el papel del docente consiste en orientar de manera equilibrada y comedida las discusiones sobre los diversos temas que se susciten. Sugerirá la corrección de actitudes dogmáticas y superficiales, aduciendo dudas respecto a las certezas proclamadas. Les conducirá no a la búsqueda de respuestas sino a profundizar en las interrogantes. Es más importante promover las dudas que las certezas absolutas.

**c).-**En este sentido, es importante *promover la discusión entre los estudiantes* para así explorar también los problemas y opiniones que habitan la mente de ellos. Esta actividad se constituye en factor fundamental en la tarea de enseñar y aprender filosofía, pues sólo estableciendo las condiciones para el diálogo se podrá tener la posibilidad de conocer las expectativas y concepciones que ellos tienen sobre su realidad, así como las maneras posibles de satisfacerlas.

**d).-** Para lograr una mayor profundidad a las indagaciones, es importante estudiar, conjuntamente con los estudiantes, las soluciones que en otros tiempos otros pensadores han ofrecido a temas semejantes. El interés por la teoría que algunos filósofos propusieron en el pasado y en el presente sólo se avivará si somos capaces de hacer ver a qué problemas grandes o de cualquier otro tipo, influyentes pensadores dieron o intentaron dar respuesta, y como lo lograron, o bien como fracasaron intentándolo.

**e).-Abrevar en la sabiduría de los grandes.** Diferentes autores recomiendan proponer la realización de lecturas diversas, a favor y en contra del problema o del tema que se esté desarrollando, todo esto con la finalidad de ampliar el horizonte de posibilidades de explicación o interpretación de la realidad. Por ejemplo, Karl Popper recomienda dar a leer a los estudiantes obras de los grandes maestros, para generar en ellos una confusión positiva; emprendedora e impulsadora de nuevas propuestas.

**f).-** La confusión ilustrada. En el marco de lo anterior, se propone *confrontar teorías opuestas, al mismo tiempo, para provocar también la comparación de teorías y soluciones opuestas*, esto para que el estudiante pueda construir al lado de sus compañeros y sus maestro, o en oposición a ellos, sus propias respuestas por muy provisionales que estas pudieran ser. De la confusión pueden surgir propuestas inéditas y al mismo tiempo enriquecedoras.<sup>116</sup>

De lo anterior podemos inferir algunas conclusiones:

**A).-** La esencia de esta propuesta didáctica consiste en promover el diálogo y las preguntas. Aquí de lo que se trata no es de buscar respuestas sino plantear buenas interrogantes. Para ello se requiere habilitar e incrementar la capacidad de argumentación filosófica de los estudiantes, así como la capacidad de proponer buenas interrogantes de los docentes. También es importante enfatizar que no se trata de promover sólo el uso y abuso de la jerga filosófica, sino también de las diferentes modalidades de argumentación conceptual.

---

<sup>116</sup> "Del caos, puede surgir la más bella armonía" Fragmento filosófico de Heráclito de Éfeso.

**B).-** De la misma manera, podemos señalar, que no existe de manera exclusiva un protocolo pedagógico que pudiéramos manejar como Didáctica de la Filosofía. O, cuando menos, no existe como un dispositivo único de utilización inevitable. El hecho de que no exista un dispositivo de esta tipo, no quiere decir que no pueda existir, sino que éste tendrá que construirse o co-construirse en contexto y con las condiciones materiales, sociales y humanas con las que se cuente. El qué, define el cómo; es decir, dependiendo de la definición que de filosofía tengamos, dependerá también el modo de cómo podamos enseñarla.

**C).-** Se trata también de presentar la propuesta con el formato pedagógico tradicional, pero caminar hacia la no-directividad, la innovación, la creatividad; hacia la libertad creativa. Podría decirse también que aquí se intenta explorar el ámbito estético y lúdico de la enseñanza de la filosofía y poco a poco, transitar hacia la llamada *situación adidáctica*. Así, enseñar filosofía no es sólo un acto académico y racional que se encarga de suministrar conocimientos o de manejar teorías filosóficas y científicas, sino que consiste fundamentalmente en promover la capacidad de reflexionar críticamente a propósito de éstas, y de vincularlas con problemas de hoy día, y de mañana.

De aquí se desprende que la tarea escolar de enseñar filosofía, requiere la habilidad por parte del enseñante de diseñar y llevar a cabo sus actividades, suponiendo que las condiciones de operación son siempre diversas, y que en razón de ello tendrá la obligación, de pensar y repensar una y otra vez sus propuestas académicas y pedagógicas en contexto.

**D).-** En congruencia con lo que hemos señalado antes de la necesidad de la contextualización de las propuestas didácticas, hemos de decir también que en las actuales condiciones se debe abrir también un espacio a la tecnología y a todos los dispositivos virtuales disponibles que coadyuven a estas tareas. Esto inevitablemente repercutirá en la preparación y formación de los maestros.

### **3.5.- La Formación docente.**

Siendo éste el tema central de nuestro siguiente capítulo, y en vías de ir cerrando por el momento la exposición relativa a la enseñanza de la filosofía, nos permitimos adelantar algunas de las ideas y conceptos que desarrollaremos allá. En términos generales hay que decir que el tipo de formación a la que aludimos aquí, no queda limitada sólo a su dimensión académica y profesional, pues la formación invade todos los dominios de la persona.

La formación empieza desde los primeros años del ser humano. Siguiendo esta idea, consideramos en lo general dos acepciones del concepto de formación: una externa al sujeto que se refiere al tipo y cantidad de estudios realizados por el docente durante su escolarización, a lo que el maestro Carlos Zarzar Charur denomina “perfil profesional de una persona” (2003:27) y otra dimensión interna al sujeto que hace mención a los resultados obtenidos como fruto de estos estudios, de esta manera; la suma e integración de los conocimientos obtenidos y las experiencias vividas por el docente y el impacto que estas tienen en su comportamiento como profesional de la enseñanza, y como ser humano.

De las acepciones antes mencionadas, Zarzar Charur privilegia el enfoque de la formación, como algo interno al sujeto pero, al mismo tiempo no desconsidera lo que acontece en el mundo de vida de los sujetos, en la realidad externa a los ellos; de esta manera, la formación docente no sólo es producto del conocimiento teórico, sino que es influida también por las experiencias vividas de las personas en contexto.

La formación, en lo externo se refiere a todo lo que influye en el sujeto: el medio ambiente, las interacciones personales, las instituciones escolares y los grupos sociales; y en lo interno se refiere al desarrollo de sus capacidades subjetivas, cognoscitivas, emocionales y espirituales. En lo interno se integra, el deseo intrínseco del sujeto para lograr su realización y en lo externo, la influencia del medio que lo rodea, que conforma al individuo y lo prepara para su desarrollo en la vida cotidiana y para la satisfacción de sus necesidades. En nuestro caso, nos avocamos a estudiar la preparación teórica y práctica o de cualquier otra índole que hemos recibido o

debiéramos recibir los seres humanos que nos dedicamos al quehacer docente de la filosofía y de las humanidades.

### **3.5.1.- La formación docente en las humanidades y en la filosofía.**

Sí tomamos en cuenta la naturaleza del objeto de estudio de la filosofía y las humanidades en general, tendremos que convenir en que este es muy diferente al de cualesquiera de las otras disciplinas o áreas del conocimiento. Si recordamos aquello que señalamos en el capítulo dos de este trabajo, cuando nos referimos a la realidad como único objeto de estudio de la filosofía, estaremos ahora en condiciones de reiterar tal aseveración, con el agregado de que esta realidad-mundo puede ser abordada de muy diferentes maneras, y dentro de estas las que ofrecen la filosofía y las humanidades.

Es decir; la realidad como realidad es una, pero las maneras para acceder a su conocimiento son múltiples, en razón de las características del espacio teórico e ideológico, desde el cual se intenta realizar su apropiación, así como de las finalidades y propósitos que se busquen alcanzar mediante estas tareas de carácter epistemológico. No obstante, es importante destacar que así como el estudio de la realidad desde las ciencias empíricas difiere sustancialmente de la que se pueda realizar desde la filosofía y las humanidades, el abordaje desde estas últimas en gran medida dependerá de la concepción específica que tengamos de la filosofía y de las humanidades.

Así, nos acercamos a la realidad no desde lo abstracto, sino desde una modalidad específica de humanismo y/o desde una filosofía particular; en nuestro caso, desde una filosofía humanista que retoma los preceptos de su pasado, pero que apunta hacia el futuro para fortalecerlo, tomando en cuenta las condiciones y posibilidades de este presente. De la misma manera, la filosofía a la que nos referimos no se queda en la ambigüedad que la ubica sólo como “amor a la sabiduría”, sino como actividad humana que intenta superar y trascender ese ámbito y, al mismo tiempo, proponer y ejecutar la interpretación crítica de la realidad.



Desde otro punto de vista, hemos de decir también que si bien la filosofía y las diferentes disciplinas humanísticas que hoy se conocen son distintas, pero no son totalmente ajenas totalmente entre sí, pues comparten una realidad que ha de ser abordada para su estudio, y esto ha de ser realizado preparando académica y pedagógicamente a seres humanos que toman en cuenta las especificidades teóricas y prácticas desde las cuales abordan su objeto de estudio, y conscientes además de su misión histórica.

En este sentido, diremos que la preparación académica y pedagógica para enseñar una u otra realidad son también muy diferentes, pues el bagaje de conocimientos, habilidades y dispositivos pedagógicos que se dominan, debe complementarse con la formación como ser humano, para a través de ella, buscar potenciar sus capacidades y promover su excelencia como persona. Por otro lado, el docente en su formación debe abreviar y alimentarse con lecturas selectivas, y la puesta a debate de aquellos conocimientos y nuevas orientaciones en el marco de sus preferencias intelectuales y académicas.

La formación y en particular la formación de docentes, representa el lugar de entrecruzamiento de más de una disciplina académica con la dimensión humana y social del docente. Así, y más allá de los matices del humanismo o de la filosofía que en la práctica se asuman, la tarea más importante del docente de la filosofía y las humanidades es la de realizarse a sí mismo, y en el inter colaborar en la realización de los demás.

### **3.5.1.1.- La experiencia histórica de la formación docente: historia y contexto**

De manera implícita y explícita, la formación de maestros, tanto para la enseñanza de la filosofía como para la de otras disciplinas, se ha llevado a cabo a través de la historia en diferentes latitudes. En nuestro caso, nos remitimos en primer lugar al llamado magisterio de Sócrates en la antigua Atenas, en donde de manera heterodoxa exponía y debatía sus ideas en la vía pública con sus discípulos o con “expertos” en algún tema específico (los sofistas), pero sin llegar nunca a

conclusiones definitivas; sólo a sugerencias que para ellos tenían el valor de verdad, aunque Sócrates no lo aceptaba.

En este contexto vale la pena señalar que uno de los motivos del surgimiento del magisterio de Sócrates fue la aparición del movimiento cultural y político conocido precisamente como la sofística, que consistía en grupos de oradores itinerantes que hacían de la discusión su mejor herramienta para vencer y convencer en sus contiendas; esto, a su vez, representaba su forma de vida. Se reconoce a los sofistas como los primeros maestros de la antigüedad griega, ya que ellos se sometían a arduos procesos de formación para poder ejercer su oficio. No obstante estos primeros maestros no se apegaban en todos los casos a la verdad puesto que privilegiaban más derrotar al adversario en turno que acceder al esclarecimiento de dudas. Ante esto surge la doctrina socrática, que ubicaba a la verdad por encima de todas las virtudes humanas.<sup>117</sup>

Sin duda que antes y después de Sócrates han existido experiencias históricamente muy valiosas de educar y formar maestros para enseñar filosofía, para mediante ellos preparar a los seres humanos para la vida. En esta línea de exposición, podemos referir también al Liceo de Aristóteles, en donde el gran estagirita compartía con sus discípulos sus descubrimientos en casi todas las áreas del conocimiento.<sup>118</sup> Aristóteles de un temperamento y formación más objetivos, toma en mucho el legado de Sócrates y Platón, pero nos ofrece una filosofía más sistemática y más razonada que la de aquellos.

Se diferencia también Aristóteles no sólo por la motivación y el tono que utiliza en sus trabajos, sino principalmente por los métodos seguidos, y por las conclusiones

---

<sup>117</sup> En las generaciones inmediatamente anteriores a la de Platón, las de mediados del siglo V, el siglo de Pericles, aparecen unos hombres que curiosamente no hacen otra cosa que enseñar, recorren las ciudades con gran éxito, dando conferencias y reclutando a jóvenes discípulos para sus lecciones privadas que se hacen pagar a muy buen precio. Se les llama sofistas. [...] He aquí una forma de enseñanza irreductible al oficio técnico, una enseñanza aparte del ejercicio técnico de cualquier oficio, y que constituye por sí mismo un oficio, pero que no prepara para ninguno: una enseñanza específica como función, que aparece como un oficio nuevo, una nueva forma de actividad social, pero sin especificidad con respecto a su objeto: una enseñanza general y pública que se dirige a todos los que pueden pagarla. (Chateau: 2012).

<sup>118</sup> Las diferentes fuentes documentales dan fe de la gran cantidad de conocimientos que Aristóteles tenía y manejaba sobre diferentes materias. Escribió sobre física, metafísica, ética, lógica, gnoseología moral política, etc.

adonde llega. El objeto principal de sus indagaciones respecto a la educación y la enseñanza, es la *areté*, o la excelencia, así como saber cuáles son los medios para alcanzarla, y para elaborar un programa para comunicar estas. Por ello es justo y oportuno señalar que desde aquí se postula ya la idea de un incipiente curriculum, como herramienta que tenía la finalidad de organizar y guiar las enseñanzas escolares.

No obstante, para Aristóteles la enseñanza de las virtudes o de las excelencias tiene que ver principalmente con cuestiones de carácter político y ético puesto que las virtudes que se promuevan en los procesos educativos están relacionadas con otra virtud superior llamada “virtud ciudadana”, ya que éstas se dan en el marco de un determinado Estado-Nación como espacio de coincidencia y convivencia de todos los ciudadanos. En este sentido, más que de una teoría educativa o de enseñanza, se ocupa Aristóteles de las tareas teóricas y prácticas para formar seres humanos valiosos. La filosofía y la educación han de estar orientadas a este propósito: *formar ciudadanos*.

*Aquí no entra quien no sepa Matemáticas.* Con este epígrafe en su frontispicio se define la orientación esencial de la Academia de Platón que antecede a la escuela de Aristóteles, y en donde se instruía a los alumnos de la misma al amparo del idealismo racional que sustentaba el maestro, y quien apoyándose en las enseñanzas de Sócrates reproducía de manera dialogal las conversaciones de su maestro, y de donde se extraían ejemplos con los que se trataba de explicar situaciones del momento.

Si Platón alude a las matemáticas, es porque considera que éstas se aplican a toda la realidad y constituyen un instrumento universal que asegura la exacta adaptación del pensamiento a las cosas. No obstante para Platón, existe una labor de primordial importancia tanto para la filosofía como para la educación: relacionarse con el prójimo; sin una comunicación entre los espíritus y sin la confrontación de los pensamientos y sus ensayos mutuos, es incluso dudoso que se pueda llegar a una representación objetiva de las cosas. Ahora bien el instrumento de comunicación con otras mentes es el lenguaje, ya que es el instrumento inmediato de la inteligencia, y

que la misma matemática no es sino una forma aplicable a la determinación del objeto en general.

Es importante considerar también que la metodología utilizada por Platón en la Academia no se limitaba sólo al uso de las matemáticas sino que poco a poco en la práctica educativa, se va naturalizando el acceso a otro instrumento, si bien racional, pero más flexible que las matemáticas: este es el lenguaje,<sup>119</sup> como ya se ha dicho. Esto se manifiesta en algunos diálogos de los llamados socráticos en donde por ejemplo Gorgias, maestro de retórica, enseña el arte de persuadir, habilidad mediante la cual se puede acceder al poder político. También utilizaba Gorgias la dialéctica recurso que permite oponer a todo argumento, para superarlo, un argumento contrario y con ello avanzar en la disputa.

De esta manera, se vislumbran dos tipos de educación en la polis griega; una que conviene a la formación del ingeniero, y otra a la preparación del abogado. No obstante, señala Platón, estas dos formas de educar son incompletas, pues la una esta tachada de ser la cultura del político y la otra del politécnico; éste, según se dice, ignora lo que son los hombres, y aquél lo que son las cosas. Las dos formas de educación requieren la complementación de la una con la otra.

Estas dos formas de educación tienen en común, además otra insuficiencia, y ésta es que ambas desarrollan el talento y las aptitudes de la inteligencia, pero no enseñan los fines en que la capacidad intelectual deba emplearse; suministran un arsenal de conocimientos, pero no aportan una educación conclusa que conduzca al hombre hacia su soberanía de agente voluntario que dispone de sí mismo mediante elecciones lúcidas y no le procuran los esclarecimientos necesarios para conducirse con acierto en la vida, y en camino hacia su realización.

Este otro tipo de educación lo sustenta Platón desde los diálogos *Protágoras* y *Menón* en donde se señala la necesidad de procurar mediante la educación hombres

---

<sup>119</sup> En la reflexión sobre la realidad... Es importante también la reflexión acerca del lenguaje, el análisis de sus procedimientos permitiendo la exploración de todos sus recursos equivale a un equipo general de la inteligencia que acrece su eficiencia en el orden de las relaciones sociales, como la instrucción matemática en el terreno de las aplicaciones técnicas.

de bien, capaces de gobernar y de servir bien a su Estado y a su familia. En estos diálogos, Platón promueve un tipo de educación formativa, no sólo informativa, que recupere el sentido moral del individuo en comunidad; para él la educación moral no consiste en una enseñanza doctrinal o en la simple comunicación de un saber, sino en la construcción de valores afirmados por la conciencia colectiva. Hace falta recuperar la sabiduría de los sabios, dice, y ponerla al servicio de los ciudadanos y los seres humanos en los tiempos corrientes.

La formación del hombre y del ciudadano requiere el trabajo del educador al símil del médico o del horticultor, pues ha de cultivar y enderezar el juicio moral cuando éste esté pervertido, utilizando para este propósito recursos del arte y de una hábil persuasión. Se derivan pues de estas lecciones platónicas, la necesidad de complementar los conocimientos con la sabiduría, así como la preparación doctrinaria y científica con la formación para elaborar y defender juicios moralmente justos y equitativos. De aquí se infiere también, para nosotros, la necesidad de no ignorar a la filosofía y a su enseñanza en los procesos de formación de docentes.

En esta dirección podríamos ir refiriéndonos a escuelas o tradiciones filosóficas y culturales en casi todos los tiempos y latitudes, pero lo más importante para nuestro estudio consiste en determinar cuáles son las modalidades ahora, ya entrados en el siglo XXI, de preparar maestros para la enseñanza, tanto de la filosofía, como de las humanidades. A este respecto podemos adelantar que en el breve espacio que representa la formación docente en nuestra Universidad y en nuestra Facultad, además de ser corta es muy pobre, porque ésta, en la práctica, ha consistido tan sólo en la realización de actividades de actualización pedagógica y en algunas ocasiones como de actualización disciplinar, pero que no ha prevalecido en nuestra institución de manera permanente como un programa, integral, académico, pedagógico y político para la formación del docente en las áreas referidas.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Es importante que tanto en la Universidad como en la propia facultad de Filosofía han existido intentos por establecer Programas Permanentes de Formación de docentes, pero que en la mayoría de los casos estos se han quedado en actividades aisladas de capacitación o actualización docente.

### **3.5.1.2.- El “deber ser”. O sobre las posibilidades de una nueva formación en filosofía**

Habiendo surgido la Universidad en la edad media, con una muy acentuada vocación humanista y que durante siglos ha abrevado de saberes y prácticas filosóficas que intentan destacar el valor de lo humano, por encima de cualquier otra circunstancia, resulta que hoy en este siglo XXI, el ejercicio de la filosofía esté ligada estrechamente vinculado a intereses relacionados con el mercado y la eficiencia productiva, olvidándose de fortalecer aquello para la que fue concebida e imaginada: el ser humano; la humanidad.

Si bien hay que reconocer que las condiciones materiales y culturales son muy diferentes en nuestro tiempo, como para seguir considerando un humanismo como el aquel que vio surgir a la Universidad, pero también es cierto que hoy la sociedad sigue necesitando conocimientos y sabiduría, matizados, con el arte, la cultura y el más puro espíritu universitario, que promueva cada día, y en cada una de sus acciones humanizar la humanidad.

Por otro lado, recuperando la idea de didáctica que hemos venido prefigurando en el apartado anterior, es importante recordar que si bien allá propugnábamos por maneras de enseñar flexibles y moldeables a las necesidades del qué y del Téos curriculares, aquí nos acogemos además a la intensión de preparar y capacitar seres humanos para ejercer el noble oficio de promover sabiduría, y que se valgan para ello, de dispositivos que trasciendan el aquí y el ahora, teniendo siempre como objetivo fundamental: enaltecer a los sujetos y a la condición humana.

Por lo anterior, podemos decir que la formación de los docentes de filosofía y las humanidades se debate hoy entre el ser y el deber ser; es decir, entre la arraigada costumbre de preparar al docente de la manera tradicional con la que históricamente también han sido preparados otros maestros; o bien, atreverse a ser parte de una nueva historia, en donde el principal protagonista sea precisamente el mismo docente al lado de los otros y del mundo que les rodea.

La disyuntiva se presenta entre preparar docentes para enseñar disciplinariamente teorías sobre las inmutables cosas del mundo, o bien prepararnos para abordar humana e intelectualmente nuestras realidades físicas y humanas, convencidas y sabedoras de su absoluta inestabilidad y contingencia. En este sentido, a nuestro juicio, las expectativas de la nueva formación para los docentes de la filosofía, apuntan o deben apuntar hacia lo bizarro y lo distinto; hacia la utopía.

Por eso, en el marco de la filosofía crítica y demás orientaciones teóricas de este trabajo, hemos de decir que los procesos de formación de docentes dependerán de manera directa, de la manera como se defina y se asuma a la filosofía y a su práctica, como disciplina y actividad humana; es decir, se debe elegir entre instruir y habilitar docentes de acuerdo al guion institucional, y mediante él llevar a cabo la tarea de repasar y repetir fielmente las lecciones contenidas en sus manuales, para de manera indirecta colaborar en el mantenimiento *del statu quo vigente*.

O bien, intentar transformar la práctica educativa desde una concepción del mundo y de la realidad social y humana, como realidad en constante desarrollo y construcción, para lo que se requiere implementar prácticas inéditas que surgen al calor de las cada vez nuevas situaciones problemáticas a las que hay que atender, así como de la convicción docente, de que sólo se hace camino al andar, y no necesariamente por prescripciones canónicas. De esta manera, la formación del nuevo docente de filosofía tiene el horizonte de lo inesperado y la impronta de la innovación como herramientas para interpretar el mundo y para transformarlo, si esto fuera necesario.

## Capítulo 4.- La formación docente universitaria para la enseñanza de la filosofía y las humanidades

### Introducción

En este apartado, presentamos una exposición teórica y reflexión filosófica sobre la naturaleza de la formación académica y humana de los enseñantes de la filosofía y las humanidades en la Universidad. Por ello es importante establecer una diferenciación lo más clara posible entre los conceptos de “formación”, “formación docente” y “formación docente universitaria”. Desde nuestra particular interpretación, la “formación” representa un trabajo especial para orientar las experiencias que se dan en el ámbito de la vida misma; “Formar,” no implica sólo dar forma a otros, sino principalmente ejercer nuestras capacidades creativas e imaginativas sobre nosotros mismos. En *El Trayecto de la Formación*, Gilles Ferry (1990), señala: “Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, y sobre las situaciones e ideas de la vida”.<sup>121</sup>

Por su parte, *la formación de docentes* consiste en desarrollar las tareas de preparar práctica y teóricamente a un grupo de seres humanos para una actividad determinada; la docencia, pero que supone y refiere además las tareas relativas a la formación y edificación de las personas como tales, del ser humano; que paralelamente, es sujeto y objeto y que se convierte en el centro neurálgico de estos procesos.

Pero, más allá de la formación y de la formación docente, nos hemos atrevido aquí a revisar el asunto de la formación de profesores para el ejercicio de la docencia universitaria. Es decir, de la formación académica y al mismo tiempo de la formación de los docentes como personas valiosas; de aquellos que tienen por encargo la realización de las tareas docentes en ésta o en cualquier otra institución educativa, y

---

<sup>121</sup> La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un “formador” sobre un formando maleable que recibe de forma pasiva la configuración que le imprima el “formador”. El proyecto insensato de modelar al otro, de crear un ser a su imagen y semejanza, de infundirle la vida (1990) lo único que puede hacerle es infringirle la muerte (1990:53-54).



que de manera implícita y explícita se orientan hacia el logro de los fines propios de la Universidad, de la sociedad y de los seres humanos que las conformamos.

#### **4.1.- La Formación**

La formación es un concepto equívoco que está referido a una realidad cambiante y en constante proceso de construcción; por ello su fundamentación teórica y práctica no corresponde plenamente a la naturaleza de su objeto. Los procesos de formación, implican y aluden necesariamente a una amplia gama de referentes teóricos orientados, en primera instancia hacia el fortalecimiento espiritual de la personas, para que los involucrados (maestros, alumnos y seres humanos en general), avancemos de manera segura hacia nuestra realización.

En este sentido, la formación supone el abono y perfeccionamiento no sólo de las capacidades físicas y materiales de las personas, sino además de sus disposiciones intelectuales y espirituales, e incluye todos los dominios y ámbitos sociales: una persona se forma y participa en múltiples actividades; como consumidor, como padre de familia, como hijo, como ciudadano, como alumno, o como docente etc. Una persona se forma (o para decirlo con más propiedad; se prepara), en todos los niveles de responsabilidad y de ser posible de manera permanente desde la infancia hasta la última etapa de la tercera edad.

A esto el maestro Gilles Ferry lo denomina “formación a perpetuidad” (1990), y representa un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sobre sus conductas. “Formarse”, dice Ferry, no puede ser más que una actividad libremente imaginada, deseada, perseguida y realizada a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura”.<sup>122</sup> Pero la formación se alcanza siempre y cuando la persona sea consciente de esta necesidad y esté dispuesta a hacerlo; la

---

<sup>122</sup> (1990:43-44), Aquí es también importante señalar que esta Interpretación de la formación, en cierta manera se acerca a la que propone Francisco Imbernón en muchas de sus obras (citadas en este mismo trabajo), donde señala la necesidad de La formación permanente del Profesorado. Para tal efecto se pueden consultar: la obra del mismo nombre de Editorial GRAO de Barcelona 2008.

formación, no es algo que se consigue por imposición y haciendo uso de la coerción simbólica y física, sino producto de un deseo y convicción consciente y personal.

En suma: las personas que directa o indirectamente participan en los procesos formativos, y el efecto que suscitan, provocan o adquieren, es producto no sólo de la influencia que reciben del exterior, sino sobre todo de su respuesta a las influencias o estímulos recibidos; es decir, de las experiencias de aprendizaje obtenidas y construidas en su mundo de vida. Desde un punto de vista psicológico, por ejemplo, la formación consiste en la configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de aprendizajes significativos que se hayan logrado a lo largo de su existencia.

Estos aprendizajes pueden ser el fruto de experiencias escolarizadas; o de estudios realizados en el interior de las instituciones educativas; pero también como resultado de situaciones y experiencias no escolarizadas, como son las ocurridas en la propia vida de la persona, en su relación con otras personas y en circunstancias variadas. En lo general, la formación pretende desarrollar la autonomía de los sujetos en todos los sentidos para la mejora de la práctica planeada o efectuada, y se aspira a partir de ella, al desarrollo del pensamiento reflexivo, la participación, el diálogo, y el encuentro, no sólo en la teoría sino en la vida, pues sólo de esta manera, será posible la construcción de espacios que permitan el diseño y la construcción de soluciones colectivas.

La formación es un proceso inacabable, permanente y diverso donde confluyen los conocimientos disciplinares sobre el campo, pero sobre todo los de la esencia misma de la persona, ha dicho Claudia Vázquez Ramos,<sup>123</sup> citando a Ana María Rodríguez Velazco (2008), en donde advierte que la formación no parte sólo de la intención de identificarse con la aspiración a la máxima obtención de conocimientos posibles, sino de la concepción que cada uno de nosotros tenga de la vida, así como de la capacidad para analizar y reflexionar sobre el mundo; para entenderlo,

---

<sup>123</sup> Claudia Vázquez Ramos (2011), Estudio de la interacción social de docentes de la licenciatura en intervención educativa en un proceso docente, Tesis de Maestría, Secretaría de Educación de Nuevo León

mantenerlo o transformarlo; todo lo cual le permita al individuo optar por una postura personal que se exprese en su quehacer cotidiano y profesional.

En este mismo sentido, la formación se enuncia como la capacidad de adquirir una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionarse, la que consiste en encontrar y conformar maneras para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio o un trabajo. Los procesos de formación sólo pueden realizarse y ser efectivos con la ayuda y el encuentro con otras personas y con los accidentes y circunstancias de la vida, así como también poniendo en juego la capacidad humana de empatía y de adquirir o incrementar su capacidad, para innovar, para hacer descubrimientos, y para desarrollar a la vez habilidades de razonamiento y riqueza de las imágenes que uno tiene sobre ese mundo.<sup>124</sup>

#### **4.1.1.- Qué es la formación docente.**

Ya que hemos hablado de la formación en general, será conveniente intentar desentrañar el asunto de la formación de los docentes. Urgidos por las condiciones cada vez más cambiantes y apremiantes de nuestra realidad, la formación de maestros se constituye en concepto y actividad fundamental para que los procesos educativos efectivamente puedan convertirse en posibilidad de cambio real. Cambio en la educación, cambio en la escuela y cambio en la formación de los docentes.<sup>125</sup>

Para avanzar en este proceso de caracterización de la formación docente, nos ocuparemos primero en es determinar lo que este concepto no refiere. Desde nuestra particular perspectiva; ni las llamadas; actualización docente, práctica docente, instrucción o entrenamiento docente son o constituyen cabalmente la formación de los docentes. La formación docente, cuantitativa y cualitativamente,

---

<sup>124</sup> Gilles, Ferry (1997: 96).

<sup>125</sup> Bajo el imperativo de la lógica del cambio que predomina actualmente en todos los discursos y en todas las practicas del juego social, la educación no podía escapar; es más: en la encrucijada de lo político y lo cultural, de las generaciones actuales y las futuras, de los logros del pasado y de los avances del futuro, la educación aparece como el punto de paso de todo cambio, del mismo modo que se pone al día su función conservadora de normas y reproductora de desigualdades sociales. Entonces, se evoca una educación para el cambio, lo que supone el cambio de la educación. *Una educación para el Cambio* (Andy Hargreaves: 2000:18).

supone mucho más que todo lo anterior, pues representa no sólo el conocimiento disciplinar, teórico o práctico sobre sus áreas de estudio, o bien la competencia actualizada y eficiente en el manejo de herramientas tecnológicas, como sostienen actualmente algunas corrientes de pensamiento, sino mucho más que eso.

Por ello corresponde ahora especificar la naturaleza de su objeto de trabajo: La docencia. ¿Qué es la docencia? Se prepara al maestro para que ejerza esta función, pero ¿en qué consiste esta actividad? En palabras de Eusse Zuluaga, “La docencia va más allá de la simple trasmisión de conocimientos...Es una actividad compleja que requiere para su ejercicio, la comprensión del fenómeno educativo” (1994:31). De esta manera, la docencia se conforma de un amplio espectro que abarca, como ya lo señalamos, la preparación para el trabajo en el aula, pero que está vinculado además con lo que sucede fuera de la escuela; mediante la docencia se prepara escolarmente a seres humanos, tomando en cuenta las condiciones sociales económicas, políticas y sociales en una determinada sociedad y para un determinado tiempo.

La docencia no puede concebirse al margen de los proyectos educativos de una sociedad, pero tampoco fuera de las condiciones específicas de su puesta en práctica; prepararse para la docencia implica la capacidad para seleccionar contenidos educativos, así como para la identificación de procedimientos idóneos para llevar a cabo los procesos de diseño curricular, los de planeación educativa, de evaluación de los procesos etc.

Es importante también decir, que la docencia integra en sí misma un proceso de transformación sociocultural, ya que en el momento que se la ejercita, pone en juego todos los recursos culturales disponibles; el lenguaje, los símbolos, las actitudes, la personalidad, su historia y la de sus alumnos, así como la propia historia de la comunidad; la docencia es una actividad que transforma a cada uno de los sujetos que interactúan, y lo hace de un modo paulatino y progresivo. De esta manera, el docente no sólo enseña, sino que además prepara su curso, selecciona objetivos, escoge materiales, establece los criterios didácticos; lo mismo que evalúa y reconstruye el currículo en torno a su experiencia.

Ser docente no significa, por tanto, ser simplemente enseñante o sólo promotor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues enseñar tiene un significado mucho más amplio y profundo; manifiesta el compromiso con la realidad de modo permanente y cualifica al individuo para insertarse en los procesos de modo activo y participativo. De esta suerte, el docente, además de responder a sus alumnos, también ha de hacerlo con la sociedad, los padres de familia, a sus superiores y al Estado, todo ello en sus respectivos planos y niveles le representan al docente, exigencias que cumplir, preguntas que contestar, acciones que desarrollar y decisiones que tomar.

#### **4.2.- Teorías sobre la formación docente**

Nos avocamos ahora a abordar algunas de las teorías y corrientes de pensamiento que se han ocupado de estudiar tanto la formación, como la formación orientada hacia la docencia. Acudimos así, a las ideas y planteamientos principales de algunos de los pedagogos y teóricos de la educación más reconocidos, como lo pueden ser el ya muchas veces mencionado Gilles Ferry (1990 y 1997), del que ya hemos expuesto algunas de sus ideas, y quien alude a la formación como un proceso, como un trayecto; como una tarea que hay que desarrollar sobre uno mismo.

El Trayecto de la formación, tal como lo define Ferry,<sup>126</sup> es un proceso amplio que abarca no sólo la preparación formal que los seres humanos reciben durante un tiempo determinado, en instituciones específicas para habilitarse académicamente y profesionalmente; para él la formación de docentes representa además, el conjunto de influencias positivas y negativas que durante su vida recibe el enseñante en cumplimiento de los diferentes roles que le haya correspondido ejercer dentro y fuera de las aulas.

Para llegar a estas conclusiones, el maestro francés realiza un estudio del sistema educativo en Francia, y encuentra que éste se encuentra atrapado por las necesidades educativas vigentes de su tiempo y espacio globalizados, además de la

---

<sup>126</sup> Gilles Ferry, El trayecto de La formación (1990), Editorial Paidós, México.

necesidad de ceñirse a los objetivos de las instituciones en sus mismos tiempos y espacios oficiales. Los procesos de formación se encuentran también, atrapados entre la teoría y la práctica pedagógica y política; es decir, entre el saber y el saber práctico urgido por el tiempo oficial e institucional. Bajo estas condiciones, los formadores ignoran y no alcanzan a concebir el cariz ideológico y político que dan sustento a estos procesos, o bien tienden a asumir en el mejor de los casos, una actitud políticamente correcta.

En este sentido, y bajo estos criterios, en nuestros centros educativos, la formación de docentes que oficialmente se promueve ahí, adquiere una connotación privilegiadamente eficiente y política, pero a su vez disfrazada de racional y académica. Desde nuestro punto de vista, este hecho, pervierte y trastoca cualquier intento de formación real, pues bajo estas circunstancias, los procesos educativos ya no están orientados hacia la habilitación académica, educativa o cultural de los participantes, sino principalmente a incrementar la competencia para los procesos productivos del mercado.<sup>127</sup>

Un ejemplo viviente de esta situación de ambigüedad, lo representan, los discursos pedagógicos que hoy conocemos y que se ejercen en las escuelas; en la mayoría de ellos prevalece la intención de buscar mediante la práctica educativa, el cambio social pretendidamente hacia “un Estado o una sociedad mejor en lo futuro”, quedando a la libre interpretación, precisamente el concepto de “Estado mejor”, o bien el de “una mejor sociedad”, lo que refleja y alimenta la necesidad de un modelo “deseable y apetecible”, pero muy seguramente de inexplicable y complicado acceso.

Así, ante la impronta de la vaguedad, de estos discursos, se ha impuesto, por parte de quienes coordinan y dirigen los procesos sociales y culturales, un discurso

---

<sup>127</sup> El modelo aquí, a diferencia de los modelos explicativos y hermenéuticos a los cuales recurren diversas ciencias tiene un valor normativo; es decir, que es a la vez ilustrativo y prescriptivo. Los modelos pedagógicos se proponen para la reflexión y aplicación bajo formas variadas: modelos experienciales (descripciones de experiencias crónicas, de una innovación, informes de una observación, testimonios, folletos pedagógicos, narraciones, monografía más o menos hagiográfica), modelos teorizados, (credo pedagógico, tratado de educación, propuestas o panfletos etc. ), modelos imaginarios (alegoría, utopía pedagógica), modelos institucionales (discursos oficiales, preámbulos de reformas de estudios, instrucciones, reglamento escolar etc.). De todas formas y haciendo un análisis final, el objeto del discurso pedagógico, cualquiera que sea su forma, o cualquiera que sea su estilo, es la valoración de un modelo implícita o explícitamente opuesto a otros (1990:23).

que desde la racionalidad oficial argumenta, justifica y organiza hasta el último detalle, de todas las actividades educativas y escolares.

Desde otro lugar, uno de los intelectuales más talentosos de nuestro tiempo, Francisco Imbernon (1994: 2008), nos apercibe de las condiciones en las que se llevan a cabo las tareas relativas a la formación de los docentes universitarios.<sup>128</sup> De estas consideraciones del maestro catalán, se derivan algunas tareas por realizar en el proceso de formar docentes. Estas son:

a).- Análisis de los conceptos de “educación”, “formación” y “profesión”, que predominan en la sociedad actual. Aquí se trata de estudiar a profundidad la influencia de los medios de comunicación en la promoción de las creencias y valores contenida en las disciplinas científicas, y en los modelos de formación y desarrollo del profesorado.

b).- Análisis de los cambios y necesidades de nuestra sociedad, para mediante ello poder anticipar las funciones que deberán cubrir la educación y las instituciones educativas en general.

c).- Análisis de la situación actual en las instituciones dedicadas a la formación de docentes, tanto inicial como permanente, de los modelos de formación que se ofrecen al profesorado, y de cómo esto repercute en la práctica real o en el ejercicio de la profesión.

d).- Análisis de la situación actual de la enseñanza, así como el análisis también del currículo y del tipo de estudiantes que han de atenderse con él, todo ello con la finalidad de deducir el tipo de competencias que han de promoverse y cultivarse en el profesorado.

e).- Análisis de la situación actual de la formación docente y de la cultura del profesorado, desde el punto de vista del colectivo profesional y también desde la administración educativa.

---

<sup>128</sup> A mi juicio, “dice Imbernon, son todavía necesarios la reflexión y el análisis del propio colectivo y la manifestación de sus opiniones sobre aspectos globales que permitan un mejor análisis de la formación y desarrollo profesional del profesorado en una cultura profesional” (2008: 09).

f).- Redefinición de las funciones del profesorado, respecto a la reconsideración de su trabajo profesional; los obstáculos para acceder a la profesionalización y a los beneficios que se derivan de ello.

Bajo estos criterios, señala Imbernon, qué es indispensable en los actuales tiempos y en los tiempos por venir, concretar más las funciones y las competencias en su proceso de profesionalización, para atender no de forma reproductiva, y sí en un proceso legitimador, las necesidades educativas de los escolares y de la propia comunidad (2008:09-10).

Por parte del colectivo de intelectuales que conforman los autores de la Colección *Formación de Formadores*, publicados por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Particularmente esbozaremos algunos de los planteamientos propuestos por Jacky Beillerot (1998), y Jean Marie Barbier (1999). El primero se ocupa principalmente de explicar la emergencia del oficio de “formador”, así como de los conceptos que se derivan de ello. Desarrolla también el concepto de “formador de formadores” y analiza la situación de éstos entre la teoría y la práctica; así mismo de la vinculación de la formación con los saberes y con la investigación educativa. De la misma manera, ante la presunción de una posible contraposición entre estas instancias abunda en el análisis de las relaciones entre formación, enseñanza y aprendizaje.

Señala también Beillerot que en el análisis y diseño de la formación de docentes, es importante, metafóricamente hablando, reconocer la necesidad de tener en cuenta las tres líneas que forman un triángulo, pero advierte que en algún momento alguna de ellas será más relevante que las otras, y que en otro momento puede ser a la inversa.<sup>129</sup> Lo que Beillerot plantea desde aquí es la necesidad de privilegiar algún eje de la formación por sobre los otros dos, no para descalificarlos, sino para recalcar

---

<sup>129</sup> Imaginemos que la situación pedagógica está definida por tres polos: el saber, el educando y el educador (...), entonces las tres líneas que unen estos polos para formar un triángulo definen los tres procesos: uno enseñar, privilegia el eje profesor-saber; formar privilegia el eje profesor-alumno; aprender privilegia el eje alumno-saber (...). Lo que interesa es pensar en ese proceso, enseñar, formar y aprender. Es posible poner el acento sobre uno de los ejes y no sobre los otros (1998:20).



la necesidad del manejo de diferentes competencias por parte de los docentes en relación con los otros dos ejes ya señalados.

Por otra parte, Jean Marie Barbier, desde un enfoque holístico y dinámico, se propone estudiar procedimientos e ideas para la evaluación de los procesos formativos en educación. Así mismo, del papel que juegan en estos procesos las llamadas representaciones,<sup>130</sup> desde este punto de vista, el profesor Barbier nos apercibe de la necesidad de evaluar tomando en consideración todos los componentes que inciden en el proceso, así como el hecho de considerar que la realidad evaluada siempre está en proceso de cambio. Y también que en el acto de evaluar, de alguna manera se evalúa uno mismo.

Por otra parte, uno de los referentes teóricos más importantes hoy día para el tema de la formación de docentes, lo representan el colectivo de educadores franceses encabezados por Leopold Paquay, Maguerite Altet, Éveline Charlier y Phillipe Perrenoud, cuyas ideas nos comparten en la obra: *La Formación Profesional del Maestro; estrategias y competencias (2012)*, en donde los participantes nos ofrecen una versión de la formación sustentada en la profesionalización docente.

La visión de estos educadores es consciente de, que en muchos países la profesión docente se ha degradado con el paso del tiempo, y que las condiciones sociales económicas y políticas que prevalecen en el mundo también han cambiado sustancialmente; así, este grupo de profesores nos presentan ideas innovadoras respecto a las modalidades de la formación que respondan con nuevas capacidades a los problemas educativos de ahora y del futuro inmediato.

La mayoría de las ideas contenidas en esta reciente obra apuntan hacia la modernización de las estrategias formativas que nos permitan adaptarnos a las condiciones de un mundo complejo y dispar. Se trata también de aportar elementos para sacar a los docentes de la inercia creada por los programas y desarrollos

---

<sup>130</sup> Cuando yo evalúo a otro, hay una imagen mía en eso; cuanto más evalúo al otro más hablo de mí. Para las personalidades que siempre están juzgando a las demás hacerlo es una manera de hablar de sí mismos, en general por inseguridad. Cuando se habla a otro a menudo uno se habla también a sí mismo. Hay que admitir entonces que los actos son polifuncionales (1999:22).

curriculares obsoletos y repetitivos, y para llevarlos a trabajar en una pedagogía personalizada, y en una didáctica capaz de analizar, definir y ajustar sus proyectos dentro de un proceso continuo de autoformación.

Los miembros de este colectivo de pedagogos comparten la idea de que el mayor reto para los educadores de este siglo XXI, es la adquisición de capacidad para organizar experiencias de aprendizaje en todos los niveles educativos.<sup>131</sup> Desde aquí se perfila y naturaliza la idea de que el profesionalismo de un maestro depende del dominio que éste tenga de conocimientos profesionales, pero también por los esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación y evaluación que le permiten complementar sus conocimientos con situaciones específicas del mundo de vida. Todo ello desde la convicción de la naturaleza educable de los sujetos, y de su apertura a la colaboración y al compromiso profesional (2012:13).

Las ideas anteriores nos acercan a las propuestas de Donald Schön (1992), quien nos propone como respuesta a lo anterior la creación de docentes profesionales, pero reflexivos; de una reflexión vinculada con la acción, un pensamiento actuado que se apoya en la cognición de situaciones, las cuales están al mismo tiempo enraizadas en la propia realidad social e imbricadas en la acción del profesional experto.<sup>132</sup> Dada la necesidad de vincular el pensamiento del profesor con la acción desarrollada en el contexto, Donald Schön nos invita a reflexionar también sobre la realidad educativa.

Se pregunta Schön ¿Por qué es importante la reflexión desde la acción?, y su respuesta: porque el ejercicio de estos pensamientos nos permite problematizar e investigar sobre la tarea, y al mismo tiempo, cuestionarnos e inquietarnos. Y porque estas circunstancias no abandonan al sujeto hasta que se consigue ampliar el

---

<sup>131</sup> Formar profesionales encargados de la organización de situaciones de aprendizaje, tal es sin duda, el principal planteamiento de la mayoría de los programas y dispositivos de formación inicial y continua de los maestros de nivel preescolar, y hasta universitarios (2012:11).

<sup>132</sup> Para ampliar este campo de las teorías acerca de las teorías de la formación docente, también podemos acudir a las propuestas del maestro Cayetano de Lella (2008), Ángel Díaz Barriga (2003) y Carlos Zarzar Charur (2003), a Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005), Unos y otros ofrecen propuestas teóricas y prácticas muy respetables, que merecerían un desarrollo monográfico mucho más detenido y profundo que el que ahora les dedicamos.

horizonte personal y social al cual pertenecemos. El gozne principal de la propuesta de este pensador se centra en la necesidad de preparar profesores que promuevan la liberación humana, y que ésta se puede conseguir mediante la reflexión vinculada a la realidad social, en suma; propugna por una teleología de la formación del profesional reflexivo, cuya esencia se sintetiza en los siguientes elementos:

a).- *La reflexión desde la acción.* La búsqueda de soluciones a los problemas educativos está vinculada en primera instancia a la actividad práctica humana, por lo que se recomienda que los docentes realicen su habitus, en y desde la acción. La acción práctica reflexiva rebasa a la teoría o conjunto de actividades de orden racional atópicas.

b).- Derivada de la anterior tesis, se propone la llamada *epistemología reflexiva* desde la acción, es decir, la idea de la construcción del conocimiento desde la reflexión sobre la práctica como alternativa a la epistemología convencional. Es decir; se propone la reflexividad como criterio principal del quehacer y toma de decisiones en la práctica educativa.

*C Diseños institucionales desde la práctica.* Aquí señala Schön la necesidad de que las universidades e instituciones de educación superior y escuelas formadoras de docentes fundamenten su quehacer y diseño en la vinculación de la investigación, la práctica y la reflexión sobre estas actividades. Esta concepción pretende incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción, y desarrollar una epistemología que sitúe la solución técnica de los problemas dentro de un contexto más amplio en el que se vincula el arte de la práctica en la incertidumbre, y el carácter único de la investigación del científico.

Para Schön, los individuos de la reflexión desde la acción son aquellos que desean obtener una mejor comprensión de los usos prácticos y los límites del conocimiento basado en la investigación, o los que desean adoptar un nuevo punto de vista sobre la acción profesional. Los profesionales se encuentran enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses; la vida cotidiana del profesional depende de su conocimiento tácito en la acción. El mejor camino es la reflexión desde la acción,

lugar desde donde se revela una capacidad para hacer frente a situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica profesional.

### **4.3 Modelos de Formación: Bildung y Paideia.**

El concepto de “formación”, como ya se ha expuesto, tiene una larga historia que, en apretada síntesis refiere la idea de la conformación de la naturaleza empírica y cultural de los seres humanos a lo largo de su historia. Así, en la Paideia, trabajo monumental de Werner Jaeger (1983), se designa en lo general como “formación”; al modo, o modos específicamente humanos de dar cauce a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Ahí, en su más remoto significado, el concepto de paideia,<sup>133</sup> refiere al proceso de la buena crianza de los niños, entendida como la transmisión de valores relativos al saber ser y al saber hacer inherentes a la sociedad.

Este tipo ideal, en su contexto, se entiende también como la fuerza y destreza de los guerreros y su valor heroico propio del mundo de la nobleza, y en donde la areté se encuentra unido al honor, y donde su negación representaría una tragedia humana, puesto que nada hay más digno que conservar y fortalecer el honor ante la sociedad que le demanda legitimidad a su héroe, para que éste pueda vivir de manera eterna en la mente y el recuerdo de su pueblo. Como tal, la paideia se centraba en los elementos de la formación que haría del individuo una persona principalmente apta para ejercer sus deberes cívicos.

Como se puede advertir, este concepto está íntimamente ligado con las ideas de humanismo, en razón de que su propósito declarado en la definición anterior demanda cultivar lo humano, y que una manera privilegiada de hacerlo, es precisamente ejerciendo actos educativos. En esta dirección habrá que asentar que el primer pensador en configurar la paideia como un humanismo de carácter cívico fue el orador y pedagogo griego Isócrates, quien bajo este concepto subsumía los

---

<sup>133</sup> A mediados del siglo XX, el filósofo Alemán Werner Jaeger realizó un muy detallado estudio sobre los ideales de la cultura griega titulado precisamente Paideia, y fue publicado por la Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1983. En los capítulos II y III describe a la paideia como un tipo ideal de ser humano marcado por la virtud o “arete”.

elementos de la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas y la filosofía, elementos que suponía debían dotar al individuo de conocimiento y cuidado sobre sí mismo y sus expresiones.

Tiempo después, este concepto fue empatado en Roma con el de “Humanitas”, el que en los textos de Cicerón significa claramente, cultura, educación y pedagogía propias del hombre libre, y con el cual están relacionadas todas las disciplinas, de donde proviene la noción de “Humanidades” que refiere a todos los estudios vinculados a la cultura y el movimiento ideológico, filosófico, pedagógico y cultural conocido como Humanismo que caracterizó el Renacimiento greco-latino en Europa. En este sentido, Humanitas, llegó a indicar el desarrollo de las cualidades que hacen al hombre un ser verdaderamente humano, y que lo enriquecen con una cultura y lo diferencian del bárbaro.

Después de esta larga travesía espacio-temporal de la paideia, arribamos al concepto contemporáneo de *Bildung*. Este término refiere a la tradición alemana de cultivarse a sí mismo; de formarse mediante la educación y la cultura; de manera particular refiere también a la formación que se orienta al cultivo de uno mismo, y al proceso en donde la filosofía y la educación están vinculadas para lograr la maduración personal y cultural de los sujetos.

Esta maduración se describe como una armonización entre la mente y el corazón del individuo, y en la unificación de la individualidad e identidad dentro de la sociedad en general. Se logra a través de una transformación personal que presenta un desafío a las propias creencias ordinariamente aceptadas en la sociedad. De esta manera, la *Bildung* se constituye en la pieza clave de la formación del ser humano respecto a su propia humanidad, así como sus habilidades intelectuales innatas, y representa un devenir sobre el sí mismo y de éste hacia la sociedad.

Abundando en este concepto, para G. H. Gadamer, en *Verdad y método* (1999), el término *Bildung* significa el nivel cultural que cualitativa y cuantitativamente haya alcanzado el hombre en un determinado momento; *Bildung* es formación, o más precisamente, formación cultural. Gadamer llega a esta definición retomando los

diferentes análisis que históricamente se han venido desarrollando y presentando desde los tiempos antiguos. Para él la forma se aparta por completo de su sentido técnico; en la formación nos apropiamos por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que la forma incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es un medio que haya perdido su función sino que todo se guarda, y todo permanece en estado latente.

Por su parte, Hegel en sus escritos nos dice: La filosofía tiene en la Bildung la propia condición de su existencia, pues el ser del espíritu está esencial e inevitablemente unido a la idea de formación. Así, en el marco de su realidad ideal, lo humano es incompleto e inacabado; es sólo un proyecto. Aquí, la formación aparece precisamente como proceso de complementación de la naturaleza humana inconclusa, y como medio por el cual los seres humanos podemos ascender de lo particular a lo general. De esta manera, la formación es la tarea humana de actuar sobre sí mismo, de adquirir conciencia de sí, en el trayecto siempre ascendente hacia la autoconciencia; hacia lo absoluto.

Por otra parte, el término Bildung también se corresponde con el ideal educativo que propone el Barón Alejandro de Humboldt,<sup>134</sup> que se caracteriza como un concepto referido al permanente desarrollo de la persona, en lugar de la mera instrucción producto de la relación con el mundo, sólo como desarrollo de ciertas habilidades y competencias para el trabajo. La educación, presidida por la concepción de la Bildung, es vista aquí como espacio en donde las sensibilidades espirituales y culturales de los individuos, entran en un proceso de continua extensión y crecimiento cualitativos.

De esta manera, el ejercicio de Bildung es visto igualmente, como una manera de ser más libre debido a la reflexión superior sobre uno mismo, y mediante esto, a la reflexión sobre los demás. Su cumplimiento se logra a través de la actividad práctica que promueve el desarrollo del talento y habilidades individuales, que a su vez

---

<sup>134</sup> Barón de Humboldt, reconocido geógrafo y cartógrafo alemán que aportó infinitos elementos para el desarrollo del conocimiento histórico de la humanidad, y que propuso ampliar la cultura en las escuelas, y mediante ello, el mejor conocimiento de la raza humana.

conducen al desarrollo de la propia sociedad, no limitándose a aceptar sólo el Status-quo socio-político, sino incluyendo la posibilidad de participar en una crítica de la sociedad en la que se vive. En última instancia Bildung representa un desafío a la sociedad, para actualizar permanentemente sus ideales más altos.

#### **4.4. ¿Formación o información?**

Considerando el conjunto de situaciones sociales, económicas y políticas que ya durante varias décadas han prevalecido en nuestro país y en muchas otras partes del mundo (en el capítulo # 5 hacemos una presentación amplia de este tema), en donde cada vez las instituciones educativas de nivel superior, presionadas por la impronta de cumplir con estándares nacionales e internacionales, se orientan más hacia la transmisión de informaciones que hacia el cuidado de la calidad educativa de éstas. En este marco de referencia, las universidades, como necesidad urgente, han procurado acreditar y certificar sus diferentes programas educativos con la intención de agenciarse recursos económicos, técnicos y materiales para su desempeño.

Esto, en la práctica universitaria ha provocado el decrecimiento de la calidad real de sus servicios educativos, ya que para obtener los mencionados reconocimientos es necesario acatar las directrices y disposiciones económicas y políticas de instancias certificadoras, en muchas ocasiones, muy ajenas y distantes al quehacer universitario, y muy lejos también de su historia y destino. En atención a estas instrucciones, en la Universidad de hoy se maquilan individuos que se adaptan acriticamente a una realidad, sin que ello cobre importancia para sus administradores. La asignación de apoyos y patrocinios para los diferentes programas de la Universidad, en gran medida dependerán de si estén o no en algún padrón de excelencia, o sustenten algún reconocimiento de alguna agencia nacional o internacional sobre su área de conocimientos.

Hasta aquí hemos señalado la prevalencia de esquemas informativos sobre la intención formativa en los diferentes contenidos y prácticas de los programas

educativos de la Universidad. Pero es necesario asentar también, que si bien esto se da respecto a su oferta educativa, también hay que decir que relativo a la preparación de sus maestros, sucede cosa parecida, pues debido a la gran cantidad de estudiantes que cada año acceden a la Universidad, se improvisa su habilitación para el ejercicio docente.

En esta carrera contra el tiempo han proliferado programas académicos de posgrado, dentro y fuera de la Universidad, con la intención de suplir con ellos la falta de formación, tanto de estudiantes egresados, como de los maestros de la misma. No obstante, lo que se observa en la práctica es que estos programas académicos de posgrado a, lo sumo han aportado más información a sus consumidores; es decir, tanto maestros como estudiantes de hoy tenemos la posibilidad de acceder a una cantidad casi infinita de conocimientos e informaciones, pero esto no ha representado de manera automática más formación académica y universitaria que se, a su vez, se pueda traducir en nuevas capacidades para entender el mundo y los problemas de sus habitantes.

No hay duda de que hoy los maestros sabemos más y tenemos más informaciones que nunca, pero esto no significa, que también sepamos qué hacer con ella, o saber de qué maneras podemos promover algún comportamiento social o individual con lo recabado. La formación de docentes además de la epísteme, requiere la doxa; es decir, la capacidad del profesor para ubicarse en un contexto que lo defina como sujeto histórico y social, y con una clara comprensión de su quehacer como intelectual y transformador potencial de su realidad.

Por lo anterior podemos decir que uno de los grandes debates que hoy como universitarios enfrentamos, es saber si efectivamente la Universidad y nuestra Facultad en sus espacios académicos están formando a seres humanos o, simplemente, los están informando a la velocidad que los cambios en la vida real le están demandando. A nuestro juicio y de acuerdo a nuestra experiencia como universitarios de casi cuatro décadas, nuestra Máxima Casa de Estudios se ha



dedicado más a la producción y repetición de conocimientos, que al desarrollo de actitudes humanas frente a la vida y a la realidad social.<sup>135</sup>

La UANL, desde su propia definición como máximo centro de estudios del norte de este país, tanto en la Visión 2006, como en la Visión 2012, y ahora en la Visión 2020, refleja la intención de atender mediante la enseñanza, los problemas sociales y económicos que la sociedad y el mercado le demanden.<sup>136</sup> En este sentido se pronuncia la maestra Angélica Vences Esparza,<sup>137</sup> quien en sus trabajos nos señala algunas de las limitaciones y obstáculos que como institución pública ha tenido que superar o intentar superar la Universidad en el proceso de responder a las demandas de la sociedad y de su entorno.<sup>138</sup>

Hoy, la UANL, como la mayoría de las universidades públicas y privadas de este país se dedican principalmente a la transferencia de conocimientos, y muy poco o nada a la reflexión crítica acerca del uso de esos conocimientos, así como a saber del impacto que éstos tendrán en la realidad que vivimos y en lo futuro. Para nosotros, el quid de la formación de maestros universitarios consiste precisamente en la capacidad política que se ha de propiciar en los docentes; en el desarrollo de la capacidad para visualizar y discriminar los beneficios o perjuicios de propiciar y promover tales o cuales conocimientos, valores y actitudes.

Desde nuestro punto de vista, los procesos formativos que la universidad ha requerido para preparar a sus maestros, en su mayoría, no se han llevado a cabo de manera efectiva, debido esto, en primera instancia a las condiciones del entorno social y político que en los últimos años han prevalecido en las últimas décadas en nuestro país, que se han traducido en actos de delincuencia violencia, y

---

<sup>135</sup> Es importante señalar que las universidades mexicanas se han dedicado más a la tarea de procurar conocimientos y a la obtención de grados académicos por parte de sus docentes, que a la procuración de sentido en lo que realiza. Esto debido también a la carrera por la competencia en la obtención de apoyos económicos y el financiamiento de proyectos institucionales.

<sup>136</sup> Esto se puede ver muy bien en los documentos oficiales antes citados de la UANL.

<sup>137</sup> Angélica Vences Esparza (2013: 179-201).

<sup>138</sup> El modelo educativo de la UANL, al estar orientado por las prescripciones internacionales, y también para promover las posibilidades de internacionalización de la universidad- de los profesores y de los estudiantes- se ha ido convirtiendo en una larga lista de valores atributos y actitudes que cada académico debe poseer y practicar, lo que también ha contribuido a volver más compleja y con frecuencia estresante su actividad.(En La docencia universitaria frente al cambio (2011:225-226).

corrupción en todos los niveles de gobierno; estas circunstancias han limitado la posibilidad de atender de manera oportuna las necesidades de la Universidad. En nuestro caso, consideramos que estas prácticas han diferido el cumplimiento de las funciones esenciales que le dieron origen más de ocho décadas atrás: coadyuvar en el desarrollo y realización de la gente del norte, a través de sus funciones sustantivas; docencia, investigación y la difusión cultural.

#### **4.4.1 La Formación de docentes universitario**

De acuerdo a lo anterior, podemos coincidir en que la formación de docentes universitarios, en lo teórico, persigue la integración en una sola persona de las capacidades y disposiciones mencionadas, consideradas desde un visión humanista que tiene al respeto por la dignidad humana, y a la educación de calidad como medios para lograrlo. Con esto la Universidad colabora en el cumplimiento de uno de los fines declarados de la educación: el de incidir en la realización del ser humano mediante la activación y estímulo de la voluntad de éste para lograr una capacidad de desarrollo autónomo conforme a su proyecto de vida manifestado.

Por ello, recalcamos que la formación docente universitaria, intenta ir más allá de la simple obtención de conocimientos y habilidades teóricas e instrumentales, porque lo que primordialmente se intenta ahí, es poner ese bagaje de experiencias, conocimientos y habilidades al servicio de otros seres humanos, como abarcar las dimensiones emocionales éticas y lúdicas de los seres humanos que nos dedicamos al oficio de enseñar, particularmente, de enseñar y aprender la filosofía y/o las humanidades. En el fondo, de lo que se trata es revivir o fortalecer la vida de la Universidad como proyecto académico y político de la sociedad.

Por otra parte, recordando que la función principal de la escuela y de la Universidad es la de educar, conviene establecer alguna diferencia entre educación y enseñanza. En este sentido podemos decir que hoy educar ya no se concibe sólo como el esfuerzo para la obtención y manejo de conocimientos del pasado, sino además

como la capacidad de aprender a crear saberes nuevos que permitan al alumno y al maestro enfrentar y resolver retos y situaciones inéditas.

Como sabemos, desde siempre la educación abarca e integra ese binomio pedagógico que supone enseñar y aprender, aprender y enseñar, y bajo este concepto y prácticas quedan contenidas todas las actividades e intenciones que tienen como finalidad promover y facilitar la realización humana; prepara a las personas para vivir, y para desarrollarse en contextos cambiantes. Así, enseñar representa llevar a cabo aquellos eventos escolares mediante los cuales es posible acceder a los conocimientos y a la cultura cuyo ejercicio nos posibilita cumplir fines educativos y humanos.

*Enseñar*, dice la maestra *Magalys Ruiz Iglesias* (2001), implica un conjunto de actividades intencionales por parte de los docentes diseñadas para colaborar en el aprendizaje significativo de sus alumnos, y con el propósito de facilitarles todo tipo de actividades escolares que tengan como finalidad explícita el desarrollo de sus facultades intelectuales y sociales, y que al mismo tiempo, los prepare para la vida y para los problemas que en ella va a encontrar. Así, enseñar debe ser no sólo un proceso pedagógico y didáctico mecánico; debe representar también un acto o conjunto de actos cargados de sentido humano y ético.<sup>139</sup>

De esta suerte, la enseñanza se presenta como el espacio donde en función de necesidades comunes, pero a la vez particulares, nos encontramos con los otros; representa encuentros demandantes pero solidarios entre seres humanos. Así con la ayuda y encuentro con otro y con la intermediación de las lecturas, las circunstancias y los accidentes de la vida se propicia la formación humana, y la de los docentes en particular. En este sentido, la formación docente universitaria, se va conformando como lugar de aprendizaje y descubrimiento, y a la vez, como espacio de encuentro con otras personas, donde se puede propiciar el desarrollo de aprendizajes y capacidades de razonamiento y acción que amplíen las imágenes que

---

<sup>139</sup> Enseñar significa ayudar a que los otros desplieguen lo mejor que tienen dentro de sí, lo que son y saben se convierte en una forma de dar respuesta a la vida. (...) Enseñar no sólo propicia el acceso a conocimientos sino que sepan hacer algo con aquello que conocen. Saber, saber hacer, subordinado a toda concepción ética en función de salvar lo más humano de cada individuo (2001:36).

del mundo podamos tener, así como de nuestras limitaciones particulares y profesionales.

De esta manera, la formación docente universitaria, advierte Ruiz Iglesias (2011), implica ayudar al individuo a desarrollar en él la autonomía que le permita romper con su propia inercia, y ser capaz de imaginar, transformar y crear múltiples inteligencias con las que pueda conducirse como un ser humano integral, esto a partir de que los individuos en formación se interesen por los otros; para que la relación del yo con el tu, se consolide en un nosotros. Formarse es aprender a conocerse, es construir el propio camino, crearse y recrearse erigirse; es también colaborar con otros para que estos puedan edificarse, y por la misma vía, se abone mi propia formación.

En este sentido, y apoyándose en el informe de la UNESCO, denominado: *La educación para el siglo XXI*, Francisco Imbernón (1994), concibe la formación de docentes universitarios principalmente como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, y que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como respuesta a los cambios que a nivel global se están sucediendo.

Desde este marco de referencia, se perfila para Imbernon el nuevo rol del docente universitario, al que descubre como provocador y facilitador de aprendizajes, que ayuda a que los educandos aprendan, y se preparen para trabajar y confrontar la diversidad; es docente, dice Imbernon, quien a base de ejercicios teóricos y prácticos, percibe y desarrolla el sentido de cooperación, y se involucra en proyectos educativos de la institución en la que colabora; sabe buscar y escoger información y es capaz de identificar las necesidades de sus alumnos y a trabajar con ellas.

Desde aquí, el trabajo docente se concibe como invitación a un permanente reinventarnos, y representa una oportunidad para enlazar la escuela con la sociedad. En esta lógica, y considerando, el modelo educativo basado en competencias implantado en la Universidad, ordinariamente nos detenemos a pensar en las nuevas habilidades que debe poseer el alumno al egresar de determinado programa

académico, pero muy poco pensamos en aquellas nuevas competencias que el docente como agente privilegiado para el logro de los propósitos del estudiante debe dominar.

En este sentido es necesario pensar y repensar, dice Ruiz Iglesias (2001:18), las acciones de formación para que se pueda lograr que los maestros sean los primeros en conseguir aprendizajes significativos en sus prácticas, logrando integrar nuevos conocimientos y experiencias a los que ya se poseían, y que de la sinergia de estos se pueda lograr una mejor descripción e interpretación de la realidad, y a partir de ella proponer soluciones alternativas a la misma.

Las nuevas competencias abarcarían todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano, por ello, los problemas de la vida diaria son el escenario adecuado para desplegarlas. El docente de las instituciones de educación superior como los de nuestra Universidad ha de poseer la capacidad de entrar en una nueva dinámica, y tener la claridad necesaria sobre las competencias que requieren manejar sus alumnos para desempeñarse de la manera más completa posible en la sociedad y en todas las áreas y ámbitos de ésta; el docente debe formarse a partir del manejo y la resolución de problemas que se le presenten y ayudar a los alumnos a enfrentar situaciones inéditas que requieren su respuesta.

Por otra parte, es importante reconocer que los docentes en la práctica, de manera general, tendemos a enseñar de misma manera como nos enseñaron a nosotros, muchas veces ignorando que la realidad ya no es la misma que en otros tiempos enfrentamos, y que los estudiantes de ahora poseen nuevos códigos sociales y culturales para recibir y acceder al conocimiento y experiencias de la vida.

En este sentido, el pedagogo Philippe Perrenoud, en un artículo para la revista electrónica de tecnología educativa en Santiago de Chile en el año 2001, titulado; *La formación de los docentes en el Siglo XXI*, señala que uno de los principales problemas en relación a las llamadas competencias docentes, es precisamente el desconocimiento de su naturaleza, por lo que la primera tarea emergente de los procesos de formación de docentes, es precisamente tener claridad sobre las

competencias y claridad para poder identificarlas en su conjunto, así como la capacidad para diseñar estrategias para hacer uso de estas habilidades en el trabajo áulico y escolar en general.

En este mismo artículo, Perrenoud invita a los docentes a integrar en un sólo quehacer teórico y práctico a docentes y alumnos, y a partir de ello crear y experimentar nuevas vivencias, pues a su juicio, sólo el contacto con la acción premeditada y consciente les permitirá obtener conocimientos y vivencias que no están en otra parte. Cobra aquí importancia para los docentes, y para los procesos de formación mismos, involucrarse en los proyectos de los estudiantes, ya que esto permitirá edificar visiones comunes de la realidad y de la realidad objeto de estudio. Vivenciar la experiencia nos regala la oportunidad de poder actuar y colaborar sobre los aprendizajes.

En la práctica, hemos de decir que las universidades públicas presionadas por su entorno social y político, poco a poco se han olvidado del desarrollo de una signatura supra curricular que han dejado pendiente: la formación de sus docentes, o de manera más precisa; la formación de docentes universitarios. Así, en la rutina escolar, la formación de docentes en la Universidad ha significado mayormente la preparación principal en dos áreas específicas: la actualización disciplinar, y la relativa al manejo de dispositivos pedagógicos y didácticos para la realización de estas tareas.

A la primera podemos llamarla actualización de contenidos académicos; y a la segunda, preparación instrumental para el ejercicio docente. A estas dos tareas se han dedicado las universidades y particularmente la nuestra, pero desde nuestro punto de vista, por muy vasta y profunda que pueda ser este tipo de preparación teórica e instrumental, la formación de docentes universitarios no puede quedar reducida tan sólo al dominio de saberes objetivos y apodóticamente válidos.

Desde nuestra perspectiva, a lo anterior le hace falta lo esencial: el conocimiento de la Universidad; es decir, se requiere que como parte de su preparación, el maestro de la Universidad además de ser docto y dominador de contenidos y métodos de las

ciencias, las artes y las humanidades, se prepare también en saber, vivir, respirar y transpirar la Universidad, para imbuirse de sus valores y su esencia. Se requiere que conozcamos sus orígenes, vivamos y revivamos su historia, así como sus proyectos a futuro.

El universitario, mientras su oficio sea la docencia, deberá prepararse constantemente. Para el docente universitario en formación; el análisis de la práctica educativa misma, el estudio del entorno específico del trabajo docente, así como el reconocimiento de situaciones concretas, se convierten en auténticos espacios de formación que deben aprovecharse: el maestro se hace haciendo, o mejor dicho, haciéndose. Aquí es importante que el docente se reconozca como un ser integral, pero al mismo tiempo inacabado e incompleto; no obstante el concebirse como no pleno, impone la necesidad de estar siempre en constante proceso de realización, y ello debe ser motivo de alegría y esperanza y no de angustia aniquilante.

Es indispensable reconocer y aceptar que el docente aun con toda su experiencia y sabiduría acumulada, no es aún, un producto terminado; en realidad sabe o puede saber mucho de educación y técnicas didácticas, pero es imperativo, esforzarse en aprender para la vida y durante la vida. Ha de darse la oportunidad de auto-construirse lentamente en contacto con la práctica y la realidad material iluminada por las teorías; en el ámbito profesional, debe buscar un equilibrio entre lo que el docente sabe, el cómo lo sabe y cómo eso que sabe, lo pone al servicio de los demás, y por ende, al servicio de sí mismo.

Este tipo de formación implica también ocuparse de lo pasado, lo presente y lo futuro de la persona: de la potencia y acto del ser humano. La formación de la persona se inicia desde sus primeros años y sigue durante toda la vida, por ello la preparación para ejercer la docencia en cualquier nivel tampoco tiene un límite de terminación. Podrán tener fin los estudios formales e institucionales que habilitan al docente para ejercer su profesión, y que normalmente culminan con la obtención de algún título o grado académico, pero esto no significa que igualmente haya culminado también la formación integral y definitiva de los docentes.

La formación de los docentes universitarios no se logra y complementa, mencionándola y trabajándola sólo desde el discurso o desde la teoría, sino principalmente, llevándola a cabo en la vida real; ejerciéndola.<sup>140</sup> La formación docente no es simplemente una representación, sino práctica efectiva en el mundo y con el mundo. El docente de la Universidad debe saber, promover y practicar los valores universitarios; y estar enraizado con sus orígenes, los que adquieren legitimidad en la práctica diaria como respuesta a la diversidad de problemas que la realidad plantea, y porque no obedece una única pauta, estandarizada, como no sea la *humanitas*; que a su vez, *representa* los modos del ser y quehacer de la Universidad

Si bien es cierto que las facultades y escuelas de las diferentes universidades del país, y en particular la nuestra, han hecho intentos para suplir estas necesidades de formación, diseñando y ofreciendo cursos de actualización, entrenamiento y adiestramiento docente, así como llevando a cabo talleres de capacitación para el manejo de las nuevas tecnologías de la información, todo esto en la práctica, no ha supuesto que la formación integral de los docentes universitarios esté cubierta en forma y fondo. Así, la formación de los docentes universitarios es y debe ser mucho más que todo aquello que se ha mencionado relativo al nivel de adquisición instrumental de conocimientos. De esto hemos hablado ya en este mismo capítulo, y abundaremos en los siguientes apartados del mismo.

#### **4.4.1. 1.- Aspectos éticos y morales de la formación.**

La importancia y trascendencia de todo proyecto académico, depende en gran medida de su dimensión axiológica; es decir, de la importancia que se le dé a los valores puestos en juego. Así, el *Télos* educativo se sustenta por aquel conjunto de valores académicos, sociales, morales etc. que se decide impulsar o bien, o cuando se opta por promover tales o cuales actitudes, saberes y comportamientos humanos

---

<sup>140</sup> El concepto de actualización que aquí utilizamos, no tiene que ver con la idea de representación psicológica o teatral, sino con la idea aristotélica de poner en acto lo que potencialmente se anida en el ser.



frente a la vida. En este sentido, el acto educativo se concibe y asume como un complejo proceso social que posibilita el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones: física, intelectual, social, afectiva y ética. Social, en tanto se gesta en un contexto de interacción humana y cuya finalidad se proyecta hacia la misma sociedad; en última instancia, habremos de señalar, que todo proyecto social implica un programa de educación y que a su vez; todo proyecto educativo representa el proyecto de una sociedad.

En esta perspectiva, la educación, la Universidad, y el currículum asumen su carácter de ser partes constitutivas del sistema social; por tanto los diversos elementos y procesos del acto educativo sólo podrán explicarse en el marco global de un contexto en el cual están íntimamente relacionados la ideología, la política, el conocimiento, los intereses, la filosofía etc. De esta manera, la acción educativa al ejercitar las potencialidades del sujeto en sus múltiples dimensiones, lo personaliza y socializa, en una dinámica interrelacional.

La formación de los docentes, por su ingénita naturaleza educativa, posee las características señaladas en el acto educativo. Por tanto, su finalidad es el desarrollo integral de los maestros, cuyos propósitos esenciales se orientan a una formación teórico-epistemológica; científico-técnica y ética, que apuntarán a la adquisición de una conciencia entendida no sólo como el compromiso con el propio desarrollo, sino con el desarrollo de los otros seres humanos con los que convivimos en esta aldea global.

Aquí se hace necesario y fundamental el compromiso de promover la práctica de los valores de respeto a los derechos humanos, a la naturaleza, y de colaboración en la construcción social. Bajo esta caracterización, la formación docente que se oferte responderá, o debe responder a las necesidades y problemas del mundo de vida en el que se encuentre inscrito el proceso educativo. De esta manera, formar maestros para la Universidad del siglo XXI, debe atender y considerar entre otras circunstancias las siguientes:

La crisis económica, política y cultural que la globalización nos presenta, y a la correspondiente pérdida de sentido, manifestado en; la intensificación y expansión de la pobreza, la injusticia social, la violencia y la antidemocracia en todas sus variantes.

Así mismo, considerando al indetenible avance de la ciencia y la tecnología, que muchas ocasiones, en lugar de aparecer como socios del hombre en las tareas de explicar el mundo, suele convertirse en aprisionantes cadenas que limitan la expresión humana, promoviendo al hombre robotizado y el imperio de la razón instrumental; donde se exalta y privilegia el “saber hacer” sobre “el saber pensar”. Se deriva de lo anterior, y se naturaliza una mentalidad pragmática que sutilmente permea sobre la vida social, educativa y académica, y en donde los conceptos de eficiencia, productividad, compañerismo y amistad se conciben y adquieren sentido sólo desde su dimensión utilitaria.

Todo lo enunciado anterior, abarca un abanico importante de áreas de oportunidad que habrán de ser abordadas por los docentes en su proceso de formación, y que culminan con su preparación ética y moral para el ejercicio de colaborar en la formación de otros seres humanos desde los actos educativos y humanos. La ética no es, ni puede ser ajena a la vida ni a la educación. Siempre habrá posibilidad de ofrecer respuestas morales, aun ante dificultades y complejas situaciones emergentes; contradicciones, conflictos, tensiones y lucha constituyen la especificidad de la vida ética, esto por la misma naturaleza ontológica del ser humano.

El sentido del trabajo del docente universitario, implica un constante proceso de toma de decisiones de las personas y sobre las personas, que intervienen en el acontecer educativo. Ante las peculiaridades del contexto en el cual se está inserto, es necesario tomar decisiones respecto a políticas institucionales, y ante las diversas corrientes de pensamiento, ante los sucesos cotidianos de la vida áulica y social. Ante los avances y usos de la ciencia y la tecnología y ante la diversidad de los complejos problemas sociales. Todo esto implica la posesión y dominio de una amplia formación

moral y ética que posibilita a los docentes optar siempre por aquellas acciones que propicien el mayor bien posible en la sociedad

De lo anterior podemos concluir, que formar docentes universitarios, no es una tarea ordinaria de carácter instrumental, ni sólo se trata de agregar mecánicamente más saberes y habilidades a las que presume, ya se poseen y dominan. Formar docentes universitarios, en el fondo, significa promover el crecimiento interno, moral, ético y social de la persona; del docente y por su intermedio a los alumnos y a la sociedad en general. A esto nosotros podemos llamarle, la dimensión filosófica de la formación docente.<sup>141</sup>

En suma, entendemos por formación docente, todo aquel conjunto de saberes, habilidades, disposiciones y actitudes que encarnadas en el ser humano, prefiguran una manera de ser. Un modelo de ser humano preparado para una función y un oficio: la docencia. Aquí el concepto de Formación de docentes supone la necesidad de trascender los niveles racional, físico y biológico mecanizados, para acceder a algo más elevado y más interior, a un modo de percibir que procede del conocimiento, pero también del sentimiento y la emoción, y que se derraman armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter de las personas; en síntesis, de acceder a la vida espiritual de los docentes en su mundo de vida.

#### **4.4.1.2 Éthos y formación docente**

Más allá de cualquier otra posible interpretación a este asunto, encontramos que uno de los factores esenciales (pero no el único), en los procesos de formación de docentes, lo es la constitución y enriquecimiento de eso que Júrgen Habermas denominaba éthos; es decir un nuevo marco ético y político de referencia, de una nueva moral. Esta nueva circunstancia supone la necesidad de identificar la naturaleza y destino de la formación y el reconocimiento de lo que se es, como

---

<sup>141</sup> Cuando aquí nos aludimos a la dimensión filosófica de la formación docente, en realidad nos estamos refiriendo de manera particular a los aspectos éticos y morales que suponen los procesos de formación de docentes.

también de lo que se aspira llegar a ser en el mundo de vida. No se trata sólo de actualizar las potencialidades de la realización humana y su profesionalización, sino prefigurarla y proyectarla hacia el futuro próximo.

Considerando que cada persona posee un único conjunto de disposiciones que pueden aumentar o disminuir según las condiciones de los problemas que le corresponda resolver en su mundo de vida. En este sentido, la maestra Teresa Yurén<sup>142</sup> nos presenta un recorrido por los sistemas disposicionales de la formación, que van desde la epísteme hasta la epiméleia, pasando por la tekné y el éthos, en donde éste (el éthos) se asume como la modalidad que adquiere el sistema de la formación cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen entre los seres humanos a propósito de la justicia, la rectitud, y la vida común en general.

Los otros sistemas mencionados tienen que ver, por ejemplo el de la epísteme, con las disposiciones que hacen capaz al sujeto para constatar los hechos del mundo objetivo (2005:23). Por su parte los sistemas disposicionales de la tekné y de la epiméleia, tienen por propósito, el primero; organizar las disposiciones del sujeto en función de habilitarlo para utilizar o controlar algo del mundo objetivo con pretensiones de eficacia. El segundo, el de la epiméleia, tiene por objeto estructurar las disposiciones cuando se trata de ocuparse de uno mismo, y de las relaciones con los otros con quienes compartimos este mundo de vida; de proponer en práctica la capacidad de saber ser, y de que este saber ser, se traduzca a su vez, en la capacidad para cobrar originalidad y presentarse ante los otros con autenticidad.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Siguiendo a Habermas (1989), Yurén distingue tres ámbitos en que los seres humanos protagonizamos nuestra formación: El mundo objetivo (conjunto de hechos), el mundo social (conjunto de relaciones interpersonales), y el mundo subjetivo (conjunto de vivencias de una persona), y considera a estos mundos como ámbitos de situaciones problemáticas que demandan acciones e interacciones con diferentes pretensiones de validez (2005:23).

<sup>143</sup> Visto desde el lado del sujeto, la adquisición de los saberes tiene como efecto posible el incremento de sus capacidades. Así el saber teórico adquirido puede ampliar la capacidad de una persona en tanto “sujeto epistémico”. De la adquisición de saberes de tipo procedimental y técnico depende su capacidad como “sujeto técnico”. El saber convivir capacita a la persona como “sujeto ético”. Y por último, el saber ser lo capacita como “sujeto que cuida de sí” (2005:23-24).

Aquí, se trata también de la recuperación del sujeto y de las experiencias de subjetivación mediante las cuales el individuo; el docente, reivindica su ser frente a otros, en donde se exige la misma dignidad (Yurén Camarena:2005).<sup>144</sup> Esto en la práctica se constituye en un acto moral y convierte al sujeto, al docente, en un sujeto ético. Así el éthos docente como componente principal de la formación, y en el marco de ésta, nos orienta hacia el conocer, el saber ser, el saber hacer y hacia el saber convivir. Estos son, a juicio de de la Comisión Internacional de la UNESCO para la Educación en el Siglo XXI, los objetivos fundamentales y necesarios de cualquier dispositivo para la formación de docentes presentes o futuros.<sup>145</sup>

Desde una dimensión fenomenológica, diremos que el éthos funge y desempeña una función semejante, pero distinta a la epojé cartesiana: en aquélla, se efectúa una suspensión de todos los juicios, y de todas las posiciones y criterios tomados ante el mundo objetivo, y entre todo lo colocado en estado de duda se haya también nuestra propia convicción espontánea sobre la realidad del mundo. La epojé fenomenológica trascendental exige poner fuera de consideración todo lo que no sea “yo puro”. Acá, de manera semejante a cómo funciona el dispositivo cartesiano de la reducción fenomenológica trascendental, el éthos se constituye en una suerte de crisol que da sentido y, al mismo tiempo legitima los procesos, contenidos y dispositivos de la formación de docentes.

---

<sup>144</sup> Las maestras Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia y Cony Saenger, nos ofrecen en su texto una interesante discusión hacia la formación docente en sus diferentes modalidades: autoformativas y heteroformativas. .... Cecilia Nava en el tercer capítulo de este trabajo nos ofrece desde una perspectiva antropológica, una reconstrucción crítica de la trayectoria de formación de maestros, inscritos en dispositivos de formación inicial y de actualización. Las autoras proponen aplicar el concepto de interacción formativa para comprender la dimensión práxica de la autoformación de los maestros, comprendida como un proceso que involucra al otro u otros. Navia destaca la presencia de condicionantes contextuales que se impone como condicionantes de la autoformación de los maestros, y muestra como en ese contexto se crean espacios intersticiales de la formación de maestros (2005:13).

<sup>145</sup> Para cumplir las funciones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con lo demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de las tres anteriores. Por supuesto estas cuatro vías del saber convergen en una sola ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Jack Delors: 1997:91).

De esta manera, podemos decir, que siguiendo el rigor de la lógica fenomenológica en su aplicación a los procesos de formación de docentes implica en los tiempos modernos, poseer el dominio teórico y práctico, de nuevos modos de concebir y operar el mundo de la enseñanza y la educación, pero estas nuevas habilidades, en la práctica universitaria apoyadas en los avances de la ciencia y la tecnología, y que se han impulsado y promovido en nuestras universidades, han resultado ser muy diferentes a las que demanda el pensamiento fenomenológico contemporáneo.

En este sentido, el mismo concepto de competencia, debe significar algo más que saber y disponer de teoría y datos; competencia para el quehacer universitario adquiere aquí un nuevo sentido, con Habermas, señala Teresa Yuren,<sup>146</sup> pues representa el conjunto de disposiciones intersubjetivas que vinculan el ser y el quehacer de los sujetos entre sí en el mundo de vida. La competencia para Habermas, es aquello que habilita y hace capaz de lenguaje y acción a los sujetos, que se agrupan con la intención de juntos entender y comprender la realidad social y humana que comparten.

De esta manera en la competencia y por la competencia se da por aceptada la inclusión del otro, es decir; implícitamente se reconoce la necesidad de interactuar con otros en el mundo de vida, de aceptarlos y reconocerlos, y por intermedio de ellos reconocernos a nosotros mismos. Se es competente si se es capaz de dialogar e interdialogar; aquí ser competente implica también lograr la configuración de un ethos o identidad reivindicada, desde donde nos empeñamos también en el logro de la identidad de los demás.<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> Yuren Camarena, (1999:109:110)

<sup>147</sup> Siempre que hablamos de "competencias", nos referimos a lo que puede hacer un sujeto en un campo determinado de acción o, dicho de otra manera, en un campo de situaciones problemáticas (1999:25)

#### **4.5 La Formación de los docentes en la enseñanza de la filosofía y las humanidades en la Universidad Autónoma de Nuevo León.**

Como ya señalamos en apartados anteriores, ser docente de la Filosofía y/o de las Humanidades, supone dominar las competencias indicadas para ello. No obstante, habrá que preguntarnos ahora si esas competencias existen y si se promueven en nuestra Universidad. Para responder la anterior interrogante será necesario al menos tener la idea de un perfil mínimo de estas competencias:

En primer lugar, es absolutamente necesario que el docente de filosofía y humanidades posea un dominio disciplinar suficiente que le permita acudir a las ideas de otros autores nuevos y viejos, pero no sólo para mencionar estas de manera elocuente y hasta brillante, sino para sobre la base de estas ideas y conceptos, tener la capacidad de relacionarlas con algún problema o situación específica de la realidad.

En segundo lugar, es indispensable que el docente de filosofía, sin menoscabo de su autonomía de cátedra y quehacer educativo, maneje un mínimo de conocimientos pedagógicos y habilidades didácticas que le permitan ejercer su oficio docente con naturalidad y solvencia. Sobre este tema ya hemos desarrollado algunas ideas en el capítulo anterior en los apartados; “El perfil del docente de filosofía” y en “La situación didáctica”.

En este contexto cobra importancia el sentido del magisterio socrático, tal como nos lo señalaba el maestro Walter Kohan (2008), en el sentido de referir la enseñanza de la filosofía a la enseñanza de vida misma. Decimos esto para enfatizar que la actividad docente no puede o no debe quedar reducida al espacio del aula escolar, y de cara a la pared, pues enseñar filosofía comporta un conocimiento de la realidad y del mundo en que vivimos y en el que convivimos con otros.

Ser docente de filosofía supone también, conocer, fortalecer y desarrollar las dimensiones antropológica y axiológica de este quehacer; es decir, mediante la enseñanza y desarrollo de las actividades de nuestro encargo educativo buscar no sólo adquirir más conocimientos y explicaciones teóricas del mundo, sino buscar

reafirmar el ser del docente, y enriquecer al ser humano que está detrás de esta tarea. En apoyo a esta pretensión acudimos a las palabras del maestro Ortega y Gasset, cuando señala que enseñar la filosofía tiene propósitos salvíficos; “Salvar la humanidad en el medio de un mar embravecido”.<sup>148</sup>

Así, la enseñanza de la filosofía y las humanidades supone la capacidad de conocer y describir el mundo, pero además de ello, interpretarlo y transformarlo; ser competente supone aquí, reconocer la existencia de otros con la misma dignidad que la nuestra y que también aspiran a realizarse, colaborando con ello en la realización de los prójimos; ser competente supone también la capacidad del diálogo y de interdialogar, reconociendo en los demás las razones y fundamentos que en la soledad no ha podido construir.

En el fondo, enseñar filosofía adquiere una naturaleza ética, pues de lo que se trata es que teniendo como pretexto conocer o mostrar conocimientos, aprovechar la oportunidad de orientar el comportamiento de los seres humanos involucrados hacia el ámbito común en el que cada uno según su vocación y convicciones pueda realizarse, y colaborar con ello en la plenitud de los compañeros de viaje. Esto convierte a la filosofía y a su enseñanza, en el marco de la gramática filosófica, al mismo tiempo, en sustantivo y verbo que en interrelación son potencialmente el fundamento de una nueva moral y de una nueva sociedad.

Por otra parte, es importante señalar que si hemos referido la naturaleza de las actividades relativas a la formación de docentes para la enseñanza de la filosofía y las humanidades en la Universidad, hemos de decir también que éstas prácticamente no existen como tales. Lo que si existen son Diplomados o Talleres que imparte una dependencia de la Universidad especialmente dedicada a estas labores, Esta dependencia es denominada como CASA.

En esta dependencia, los diplomados y talleres que se ofertan son genéricos, y se imparten de manera intensiva, contando para ello con la participación de reconocidos conferencistas o talleristas, y están dirigidos a todos los maestros de

---

<sup>148</sup> Ortega Y Gasset (2007)



la Universidad que lo deseen y puedan asistir en determinados tiempos preestablecidos. Después de dos o tres bloques temáticos abordados, se le entrega al docente su constancia correspondiente. Pero a este respecto, y a nuestro juicio, aquí más que actividades de formación, lo que se lleva a cabo son actividades académicas y genéricas de actualización.

Otra modalidad muy socorrida para preparar docentes por parte de la Universidad, que no necesariamente para formarlos, lo constituyen los diferentes programas de posgrado en todas sus modalidades y niveles: maestrías, doctorados y posdoctorados que se llevan a cabo en la propia Universidad, o bien fuera de ella y/o en el extranjero. Esto, obviamente puede constituir un dispositivo efectivo de formación, siempre y cuando se ocupen no sólo de conseguir nuevos conocimientos o de incrementar el acervo cultural de los docentes, sino además de preparar a la persona que los obtiene, para utilizarlos en la tarea humana de explicar y comprender su mundo de vida. De esta manera, la obtención de grados académicos, por muy de excelencia que sean, no garantiza el éxito educativo, ni mucho menos el reconocimiento del docente como persona.

#### **4.5.1 La formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras. Procesos y complejidades en la formación de profesores de filosofía**

De una manera semejante a lo que en términos muy generales hemos descrito sucede también en esta Facultad de Filosofía y Letras, en donde de manera oficial no se desarrollan programas específicos de formación docente, o al menos no se conocen como tales. Sin embargo al inicio de cada semestre la administración en turno, hasta febrero de 2015, se organizan y llevan a cabo las llamadas “Jornadas Didácticas”, en las que se desarrollan conferencias o charlas relativas a cualquier tema relacionado con algunas de las licenciaturas de esta institución, y con ello se pretende poner al día, actualizar a los docentes de la Facultad, representando esto un buen esfuerzo en esta intención, pero no necesariamente ha resultado

suficiente para formar en el sentido estricto de la palabra al personal académico de la misma.<sup>149</sup>

De esta manera, y como consecuencia de lo anterior, en la Universidad y en nuestra facultad se ha legalizado el trayecto de ascenso profesional y social, de sus maestros, vinculándolo más a la obtención de conocimientos, reconocimientos y grados académicos, que a la capacidad real de dialogar, reflexionar, criticar e intentar resolver los distintos problemas que representa la realidad social en la que estamos incluidos.

Por ello, consideramos que en un auténtico proceso de formación de maestros, efectivamente se trata de incrementar su bagaje de conocimientos disciplinares, pero también de compartir y analizar experiencias al lado de ellos, para de manera conjunta, promover la prudencia y otras virtudes que propicien el que los seres humanos, no únicamente los relacionados con los procesos educativos, sino en general, podamos visualizar y construir un camino para nuestra realización.

Como únicos antecedentes institucionales de formación de personal académico y de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, podemos mencionar a la llamada, Unidad de Formación Docente, creada a fines de la década de los setentas, por el Lic. Tomás González de Luna, en aquel entonces Director de esta Facultad. Fue este un proyecto pensado a mediano y largo plazo para preparar a estudiantes recién egresados de las diferentes carreras de la Facultad, y para que en el futuro inmediato se constituyeran en docentes e investigadores de la institución y puntales en el desarrollo futuro de la misma.

Este proyecto académico y político consistió fundamentalmente en los siguientes puntos:

---

<sup>149</sup> Ya en otras partes de este trabajo hemos hecho referencia a la naturaleza específica de la formación docente, en donde destacamos el hecho de que la Formación y la formación docente trascienden el ámbito de lo pedagógico instrumental para acceder a la naturaleza espiritual del docente, en donde se destacan las dimensiones antropológica y ética de los docentes.

a).- Preparar académicamente a los becarios de la Unidad, asignándoles un tutor o asesor de base que los orientara y apoyara en su preparación disciplinar, asignándoles o recomendándoles lecturas y trabajando en ellas de manera conjunta.

b).- A los becarios se les preparaba también en la elaboración de escritos académicos de diferente índole, para lo que se planeó y desarrolló de manera permanente un taller de redacción.

c).- Junto con lo demás, también fue obligatorio conocer otros idiomas modernos, por lo que los becarios llevaron principalmente cursos de inglés y francés, aunque también se podía optar por cursar el alemán o el italiano, entre otros. Para ello se contaba con maestros del Centro de Idiomas de la propia institución, los que asistían regularmente a la Unidad.

d).- Otro componente importante de este proyecto lo fue la disposición de todos los becarios para cursar estudios de posgrado en esta o en cualquier otra institución. Para ello se facilitó el otorgamiento de becas tanto en La SEP, como por parte de otras instancias como la ANUIES. y el CONACYT.<sup>150</sup>

e).- Derivado de lo anterior se asumió la necesidad de que los becarios de este proyecto deberían hacer estancias de investigación en otras instituciones. Por ello se realizaron trabajos de investigación en la Sierra de Oaxaca, y en el CREFAL (Centro Regional para la Educación Funcional de Adultos en América latina), en la ciudad de Pátzcuaro Michoacán.

Otro proyecto importante para la preparación de personal docente en esta Facultad, impulsado y promovido por el Director de aquel entonces (1982), el Licenciado Juan Ángel Sánchez Palacios, lo representó el Proyecto Nueva Facultad (PNF), que en su modelo académico alternativo (MAA), concebía no sólo cambios de los contenidos de las diferentes carreras que en aquel tiempo se impartían en la Facultad, sino que ofrecía también nuevas modalidades para la preparación del personal académico de

---

<sup>150</sup> Es importante señalar que por estas fechas; fines de la década de los setentas, los posgrados no habían adquirido cartas de naturaleza en la Universidad, por lo que aspirar a la obtención de un grado ya sea de maestría o doctorado, representaba una aspiración muy elevada.

de la institución a corto, mediano y largo plazo. Lamentablemente este programa no llegó a desarrollarse plenamente pues se implantó en 1982, y antes del cumplimiento de la siguiente administración (seis años), el Proyecto ya había sido modificado, y finalmente con el paso del tiempo, sustituido por otro con características muy diferentes.

En suma: hemos expuesto aquello que pudiera aproximarse a los ejercicios teóricos y prácticos de la nueva enseñanza de la filosofía y las humanidades y a la formación de sus docentes, acorde con los nuevos tiempos, en los que aparte de una sólida preparación académica, se requiere a seres humanos formados para la vida y en contextos sociales y políticos muy distintos a cualesquier otro anterior. Esta preparación supone trabajar un primado antropológico y ético en concordancia materiales en las que ésta se esté llevando a cabo.

## Capítulo 5.- El contexto de la formación: Globalización, modernidad y posmodernidad educativas

### Introducción

Nuestra intención en este apartado es la de describir la realidad económica, política y cultural que prevalece en la realidad-mundo que habitamos, y en la cual nos desempeñamos como docentes, y como miembros de una comunidad que se resiste a perderse en la anomia social, y que intenta recuperar su viabilidad para los tiempos futuros, en donde las nuevas generaciones de jóvenes mexicanos y del mundo que se enfrentarán a situaciones quizás inéditas, para las que se requerirán no sólo una buena cantidad de conocimientos sino además la disposición y el criterio para utilizarlos de manera pertinente.

Cobra fundamental importancia para nosotros, estudiar el hecho declarado de la enseñanza de la filosofía en nuestras escuelas, e instituciones de educación superior, como lo es la Universidad Autónoma de Nuevo León, al mismo tiempo que consideramos con igual importancia la preparación del personal académico que se encarga de desarrollar las tareas docentes y de investigación de este saber; aquí, la buena enseñanza de la filosofía se convierte en piedra de toque para lograr no sólo conocer nuestra realidad sino además para comprenderla, criticarla y transformarla.

En este sentido, es importante recordar, que para el buen desempeño de las tareas escolares relativas a la enseñanza de la filosofía, es indispensable una auténtica formación docente.<sup>151</sup> En el intento de no perder de vista lo anterior, permítasenos recordar lo que hemos señalado en los primeros capítulos de este trabajo, donde caracterizábamos a la filosofía al menos en dos direcciones diferentes, pero complementaria entre sí: la filosofía como conocimiento y dominio de los sistemas de ideas más importantes que la humanidad haya construido hasta ahora. Y, la filosofía como capacidad racional, objetiva y subjetiva de reflexionar críticamente sobre la

---

<sup>151</sup> Se entiende por formación docente la consolidación, enriquecimiento y promoción de las facultades espirituales del docente, incluyendo su dimensión axiológica, emocional y lúdica. Además de claridad en su compromiso ideológico y político con la sociedad en la cual vive.

realidad; capacidad para identificar y enjuiciar aquellos elementos que de manera directa o indirecta afectan a nuestra realidad mundo.<sup>152</sup> Amalgamando estas definiciones, la filosofía se convierte en conducto efectivo para conectarnos con la cultura, el arte y las tradiciones de una sociedad, además de acceder a conocimientos y al conjunto de capacidades para incrementarlos y enriquecerlos.

### **5.1. El Contexto socio-histórico de la formación**

El siglo XXI, nos presenta un contexto donde la economía, la política, la educación y la cultura, redefinidas de acuerdo a los nuevos tiempos, jugarán un papel central en la posibilidad de entender este mundo, y de modificarlo si esto fuera necesario; de la misma manera, la enseñanza de la filosofía y de las humanidades, así como las formas de preparar a los docentes de estas áreas de conocimiento, deberán resignificarse en relación con la realidad que les corresponda asumir en el futuro inmediato y mediato.

Ya en los últimos años del siglo pasado, el sociólogo y filósofo español, Manuel Castells en su monumental obra *La era de la información* (2004), nos adelantaba el conocimiento de las condiciones de violencia e inseguridad que desafortunadamente hoy prevalecen en el mundo entero, en nuestro país y particularmente, en esta ciudad de Monterrey, condiciones que de ninguna manera han sido casuales sino todo lo contrario; son causadas principalmente, por el olvido crónico en el que nuestros gobernantes han mantenido a las clases marginadas, manifestándose ello en la ausencia de una educación solvente y de calidad, sobre la cual sea posible la edificación de una esperanza mínima.<sup>153</sup> Así como la consolidación de las

---

<sup>152</sup> Si nos manejamos en la Jerga del sistema de competencias impuesto en nuestra Universidad y aceptado acríticamente por autoridades y docentes, estas sería las competencias y habilidades básicas que un enseñante de filosofía puede desarrollar.

<sup>153</sup> Cabe esperar dos reacciones diferentes de los segmentos excluidos de la humanidad. Por una parte aumentarán notablemente las actividades de lo que denomino "La conexión perversa "es decir, el juego del capitalismo global con reglas diferentes. La economía criminal global, será un rasgo fundamental del siglo XXI, y su influencia económica política y cultural penetrará en todas las esferas de la vida... Hay otra reacción contra la exclusión social y la irrelevancia económica que estoy convencido desempeñará un cambio en el siglo XXI: la exclusión de los excluidos por parte de los excluidos (2004: 425).

expectativas personales y sociales, a las que como ciudadanos, tenemos legítimo derecho a aspirar.

Desde esta perspectiva, nos adelantamos a plantear, simplemente como una hipótesis de trabajo, que: una de las causales del actual estado de cosas, en nuestro país y el mundo, lo es la poca calidad de la educación, particularmente de la educación superior, y de manera muy especial; la poca calidad de la enseñanza de la filosofía en la Universidad.<sup>154</sup> Por ello es tiempo de preguntarnos qué ha sido y en qué ha quedado del ejercicio escolar de estas tareas, y si éste se ha limitado sólo a llevar a cabo el ejercicio pedagógico y didáctico “científicamente puro”, en el aula y en los espacios académicos. O bien, si existe alguna evidencia de su impacto positivo en el quehacer cotidiano de la comunidad, de adentro y fuera de la universidad.

También es importante saber si el quehacer educativo, está planeado para ir más allá del discurso, y si puede concretarse en materialidades específicas, mediante las cuales se intente transitar de la categoría de “discurso” a la de “práctica discursiva” como bien lo señala la maestra Julieta Haidar, citada por Miguel de la Torre,<sup>155</sup> quien plantea el análisis del discurso en un terreno más amplio que el de la lingüística textual, y en donde se enfatiza la preeminencia de la dimensión pragmática de la investigación, al aproximarse más a la semiótica de la cultura que a la ya referida lingüística textual.

En este mismo sentido, J.J. Brunner en su obra: *América Latina, cultura y modernidad*,<sup>156</sup> nos dice que en el esquema político y social impuesto por la

---

<sup>154</sup> Calidad; es importante que redefinamos este concepto a la luz de la universidad a la que aspiramos; no es válido ahora limitarnos a connotación que este concepto tiene el discurso y prácticas de corte industrial y empresarial tan caros en esta región del país, en donde en un esquema de productividad y ganancia, hay que hacer las cosas bien y en el menor tiempo posible.

<sup>155</sup> En *Del humanismo a la competitividad*, Miguel de la Torre explora estas ideas con la finalidad de encontrar los mecanismos y el funcionamiento discursivos de la ideología y el poder, en el marco del análisis del llamado proyecto neoliberal de cambio educativo (2004: 119).

<sup>156</sup> La experiencia de la modernidad, la experiencia de espacio y tiempo, de imaginación social y existencia, de vida cotidiana y de trabajo, de dominación, explotación y convivencia, se apoya en cuatro núcleos

modernidad, la escuela y el sistema educativo constituyen uno de sus pilares organizativos más importantes. Y que para poder entender y comprender nuestra realidad social, debemos primero conocer y analizar lo que a través de ellos se está preparando, así como la naturaleza del proyecto social y político que les sirve de guía y orientación.

Conscientes también, de que nuestro país no es una ínsula que se escapa del esquema de la globalización en sus diferentes matices, y en donde la política y las políticas públicas de los distintos países, sobre todo de los del tercer mundo, se diseñan y prescriben desde el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y todo esto, según las prioridades económicas y políticas de estas instituciones crediticias y financieras de carácter internacional, y no necesariamente las de estos Estados soberanos<sup>157</sup>

Bajo este esquema implícito de colonización cultural y educativa, poco a poco y con el paso de los años, se han ido reduciendo, las expectativas de millones de jóvenes mexicanos de ahora, y millones de mexicanos de las próximas generaciones, que tendrán que soportar la pesada carga de pagar la deuda económica educativa y cultural, que desde ahora y para el futuro les estamos heredando, contando ellos para combatir esta situación tan sólo una educación muy pobre, una cultura e identidad socavadas y un conjunto finito de conocimientos que en las condiciones actuales del país, pueden tener algún valor como moneda de cambio para transacciones ordinarias y corrientes,... pero que, al mismo tiempo, carecen de sentido humano y de valores. Esto es el reflejo de la ausencia de políticas públicas, entre las que

---

organizacionales estrechamente relacionados entre sí, dando lugar a modos de vida, que comúnmente son identificados como propios de estar insertos en la modernidad. Dichos núcleos básicos organizacionales reducidos a su unidad básica son: la Escuela, la Empresa, Los Mercados, y las constelaciones de poder llamadas Hegemonías (1988)

<sup>156</sup> Luis Javier Garrido señala: "América Latina vive un momento crucial, porque los gobiernos de la mayor parte de los países del continente, siguiendo los lineamientos del FMI, están profundizando las políticas económicas neoliberales de manera tal que ello entraña un empobrecimiento de las mayorías y un proceso de reconversión de los estados nacionales" (1995:07).



consideramos, se debe incluir con carácter de urgente, a la enseñanza de la filosofía y de las humanidades,<sup>158</sup> como criterios, orientadores para la creación de mejores condiciones de bienestar social para la comunidad, de esta y de las próximas generaciones.

Sustentamos la idea de que por ahora, se requiere en nuestro país más que un paquete de reformas en casi todas sus áreas; un Proyecto de País inclusivo, en el que más allá de credos ideológicos y religiosos, todos tengamos espacio y cabida. Para ello es necesario en primera instancia, tomar conciencia de nuestra situación crítica; revalorar nuestra cultura, reactivar los procesos productivos, y de manera muy especial reestructurar y fortalecer el Sistema Educativo Nacional. Para lograr lo anterior será indispensable pensar y hacer cosas distintas a las que hasta hoy, y casi de manera inconsciente, hemos venido realizando. De aquí la necesidad de impulsar el pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía en nuestras instituciones de educación superior.

El siglo XXI ha dado inicio marcado por complejos cambios que se han suscitado no sólo en el ámbito de una naturaleza depredada y explotada, sino también con efectos muy evidentes en lo económico y lo social. Todo esto en el marco de las llamadas revoluciones científicas y tecnológicas que están presidiendo la transformación del mundo, y que han sido propiciados, principalmente, gracias a los avances en todas las áreas del conocimiento, pero de manera particular, en el área de las ciencias médicas y de la biotecnología, los que han propiciado a su vez, longevidad y crecimiento de la población mundial, sobre todo en el tercer mundo.

Así, desde una visión unilateral, el incremento de la población en zonas desfavorecidas por la economía mundial y se presenta como un logro muy importante de las ciencias, y en realidad lo es: pero al mismo tiempo representa la incapacidad de los gobiernos y las autoridades correspondientes para aplicar criterios y políticas para controlar la natalidad, y con ella, el número de pobres y marginados del mundo. Paradójico es también el hecho de que debido a los efectos de estas

---

<sup>158</sup> Cuando nos referimos a la enseñanza de la filosofía, también incluimos todas aquellas actividades relativas a la preparación de sus docentes en la Universidad.

revoluciones científicas, se tenga ahora la posibilidad de controlar o anticipar cambios en la naturaleza y en el mundo físico; no obstante ello, y en la misma proporción, se advierte que ha decrecido la capacidad para multiplicar la riqueza y guiar los asuntos que tiene que ver con el destino de los seres humanos y de la sociedad.

Estos cambios resultados de la acción humana constituyen también el escenario global del milenio que comienza. Nadie en su sano juicio puede poner en duda la importancia de estos avances que ahora conocemos, pero que pierden todo sentido humano cuando se utilizan, o pueden ser utilizados también para generar violencia, destrucción y corrupción, evidenciando con ello la falta de una educación dinámica, al carecer nuestro Sistema Educativo, de una filosofía orientadora en el marco de un proyecto socialmente viable de país.

En este sentido, el hecho de la existencia y disponibilidad ahora, de mayor cantidad de conocimientos científicos y tecnológicos como en ninguna otra época de la humanidad, contrasta con una práctica que no ha significado de manera automática la creación de nuevas condiciones para que los humanos vivamos mejor y en armonía con la naturaleza. El uso y control de estos conocimientos por parte de grandes corporaciones multinacionales, sólo ha servido para incrementar la acumulación unilateral de riqueza, y para que al mismo tiempo se generen y multipliquen condiciones de mayor pobreza y marginación en cada vez más amplios sectores de la sociedad. (Jeremy Rifkin:2010).<sup>159</sup>

En abono a lo anterior, hemos de recordar que las relaciones entre el hombre y la naturaleza, históricamente se han dado de muy diferentes maneras, pero no es sino a partir del siglo XVII, cuando el mundo en vez de un ente viviente pasó a concebirse como una máquina. La ciencia y la filosofía que hasta entonces se empeñaban en entender la naturaleza para armonizarse con ella, pasaron a la búsqueda y construcción de conocimientos para someterla y dominarla.

---

<sup>159</sup> En este sentido es importante señalar el dato que apareció en la Revista "Forbes", donde se consigna la existencia de 53 nuevos multimillonarios en México, cifra que embona muy bien con existencia también de 53 millones de mexicanos en pobreza, o en pobreza extrema.

De ahí hacia acá, hemos sido testigos de impresionantes avances materiales en la ciencia y en la tecnología, y casi de manera congénita, el surgimiento de otro tipo de problemas que hasta la fecha, no han sido resueltos, problemas y situaciones que hemos ignorado o que ni siquiera nos hemos percatado de su existencia, todo esto ha repercutido en el estado de cosas que hoy tenemos en nuestro mundo de vida. Así lo señalan los profesores Tomás Bustamante y Juventino Salgado Alemán, investigadores de la Universidad Autónoma de Guerrero.<sup>160</sup>

### **5.1.1 Notas sobre la “La sociedad del conocimiento” Desde una perspectiva filosófica**

El XIX, ha sido considerado como el siglo del capitalismo triunfante, y bajo la llamada *racionalidad capitalista* se impulsó el progreso y se perfeccionaron e intensificaron los sistemas de producción e industrialización en el mundo entero. En estas condiciones se inaugura el concepto de “*Desarrollo*” entendiéndolo, como la idea de cambio, como fenómeno perceptible y como futuro previsible al que se dirigirían, tarde o temprano, todas las naciones civilizadas.

Por este trayecto se ha venido transitando hasta las últimas décadas del siglo XX, en donde bajo el concepto de *Desarrollo sustentable*, se intenta medir y reorientar el desarrollo mundial. No obstante, el crecimiento sin límites de las economías hegemónicas, que después de la Segunda Guerra Mundial habían propiciado que al menos dos terceras partes de la población mundial vivieran en la pobreza o en la pobreza extrema, y que la naturaleza se viera más amenazada que nunca por los impactos del crecimiento económico, provocaron que el nuevo modelo de desarrollo, en lugar de ser una alternativa para el progreso real, profundizara la problemática social y ambiental.

---

<sup>160</sup> La senda del progreso y la modernidad capitalista encuentran su correspondencia en las victorias políticas, militares y el desarrollo económico del Capitalismo en el siglo XIX, y con él también la consolidación de la ideología individualista, en la que el hombre y su avidez de poder serán el centro de atención y preocupación, y no el mundo (Revista Dialéctica # 40: 86).

Lamentablemente, hoy día este esquema se sigue reproduciendo bajo una lógica que consiste, en la explotación sin límites de un planeta, de suyo, limitado,<sup>161</sup> sin reconocer que las economías nacionales deben crecer, en primera instancia, para satisfacer las necesidades básicas de sus pueblos. Y al mismo tiempo preservar los recursos naturales o de cualquier índole para las generaciones futuras, como los hidrocarburos, recursos maderables y metales preciosos que en los últimos sexenios han sido explotados sin pudor ni recato alguno.<sup>162</sup>

Como uno de los efectos manifiestos del fenómeno de la globalización, con la implantación del pensamiento único en contra del pensamiento crítico y con la estandarización creciente de formas de vida se han ido reduciendo o excluyendo saberes tradicionales autóctonos y autónomos, que fungen como fuente de identidad. Con esta práctica se ha privilegiando, sobre todo, la llamada Racionalidad Instrumental, mediante la cual se ha logrado en parte, homogeneizar racionalmente la cultura y sus expresiones. Todo esto ha tendido también hacia la exacerbación de un individualismo que centra su atención y esfuerzos sólo en el enriquecimiento material y en una desigual distribución de esa riqueza. Esto se ha logrado colonizando o minimizando las expresiones colectivas que pueden dar sentido a la existencia, y a las relaciones con los demás seres humanos

A juicio propio, y ya en nuestro contexto, con la experiencia de "vivir la Universidad," nos hemos percatado que la enseñanza universitaria en general y de la filosofía y las humanidades en particular, se ha trocado en actividades para facilitar el acceso rápido y expedito al conocimiento, pero muy poco se ha avanzado hacia la reflexión, que nos permita establecer el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de este saber, así como acerca de su pertinencia frente a los problemas que en lo futuro se pudieran presentar.

---

<sup>161</sup> Como ejemplo actual de esto, tenemos las intenciones del actual gobierno de la República que a toda costa quiere, en el menor tiempo, extraer todo el petróleo que le sea posible, sin considerar las necesidades futuras y de las próximas generaciones de mexicanos.

<sup>162</sup> Un ejemplo de lo anterior lo representa también la concesión otorgada a inicios de este siglo por el Gobierno Federal, para la explotación de metales preciosos en el Estado de Sonora a la compañía, Minera México, de la familia Larrea, los que se han dedicado a explotar esa tierra y contaminarla en perjuicio de los lugareños.

De esta manera, en nuestro aquí y ahora, en la presunta sociedad del conocimiento, (Monterrey, Ciudad Internacional del Conocimiento), es imperativo decir categóricamente que, la filosofía está o ha estado ausente de estos procesos, o que al menos no se evidencia su impacto positivo en la sociedad, de los que hemos pasado por esta carrera universitaria y que presumiblemente nos dedicamos a cultivarla y promoverla. Se advierte también que tanto la práctica filosófica como la propia enseñanza de la filosofía, se han desarrollado tan sólo en el plano curricular y escolar, y que no nos hemos atrevido a explorar ámbitos más pragmáticos que vinculen las ideas con la realidad, ni se ha tenido tampoco la capacidad de crear y desarrollar prácticas discursivas que incidan más allá de lo textual y sean la base de materialidades concretas.

Todo lo anterior se ha concentrado en ejercicios pedagógicos tan superficiales como inadecuados, a las que hemos sido sometidos. O, bien a currículos en contenido y forma desarticulados, que poco o muy poco han colaborado en las tareas de comprensión y explicación de nuestra realidad. O quizás también debido esto a la imposición consciente o inconsciente de contenidos académicos, subsidiarios de alguna orientación ideológica y política prevaleciente.<sup>163</sup>

Es aquí donde consideramos debe entrar en juego la reflexión crítica acerca de qué tipo de mundo queremos habitar y qué mundo queremos dejar a nuestros prójimos y a nuestros descendientes. Por ello se debe reconsiderar la manera en que las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía se promueven y enseñan en nuestros centros de saber, para a partir de ellas iniciar una revolución que sea el inicio de un diálogo entre las diferentes disciplinas humanísticas, filosóficas y artísticas, y de éstas con otras, que las lleve a modificar sus conceptos, métodos y paradigmas, que les permitan expresar nuevos valores éticos y educativos, que posibiliten a su vez

---

<sup>163</sup> Un ejemplo de esto se refleja en la diversidad de planes de estudio de esta carrera de filosofía, la que de inicios de los setentas ha sido modificado en cuatro ocasiones, la última de ellas para ceñirse a los lineamientos de las agencias acreditadoras.

nuevas maneras de vinculación entre los seres humanos, y de ellos con la naturaleza.<sup>164</sup>

Tomando en cuenta lo anterior, recordemos que una de las interrogantes que preside este trabajo, tiene que ver con la naturaleza de la llamada Sociedad del Conocimiento, o en plural; sociedades del conocimiento, que emergen como nuevo status técnico y racional desde donde se quiere ver el mundo, debido a la irrupción en él, de las nuevas tecnologías de la comunicación, las que poco a poco han colonizado nuestra realidad mundo, como diría el maestro Edgar Morin (1999, 2011). O bien en el marco de la *Era de la Información* como también lo señala el sociólogo Manuel Castells (2004), donde se exponen y estudian las condiciones socioeconómicas que desde fines del siglo pasado impulsan el acceso rápido y expedito al conocimiento, ¿o a la información? Intentemos responder a esta última interrogante, y a la vez vincularla con otro fenómeno intrínsecamente relacionado con ello: la globalización.

Todas las sociedades, desde que existen con diferentes matices y en diferentes grados, se han desarrollado con y en la búsqueda y desarrollo del conocimiento. El relativo dominio que hoy se tiene de él, tuvo un largo trayecto de gestación y recorrido; desde la antigüedad donde fue cultivado en círculos de sabios que lo atesoraban secretamente. Tiempo después, en la época de las luces, bajo las demandas de reivindicaciones democráticas, basadas en la exigencia de apertura y en la lenta aparición de un ámbito público del conocimiento, permitieron entre otras, la difusión de las ideas de *universalidad, fraternidad, libertad e igualdad*.

En ese contexto, la propagación de conocimientos se incrementó, dice el maestro Francisco Romero, con el uso del libro y de la imprenta.<sup>165</sup> Con el paso del tiempo,

---

<sup>164</sup> Es la educación para la construcción de un futuro sustentable, equitativo, justo y diverso, para la autodeterminación y la transformación que permita recuperar el valor de lo sencillo en la complejidad; de lo local ante lo global, de lo diverso ante lo único, de lo singular ante lo universal. Se trata de generar un pensamiento que contribuya con quienes les preocupa la deshumanización y sus diferentes expresiones; con quienes buscan la construcción de un mundo de hombres y mujeres libres que generen nuevas formas de vida para coexistir en armonía y con una verdadera libertad y un auténtico bienestar humano (Dialéctica # 40:86).

<sup>165</sup> El descubrimiento de la imprenta y el uso del libro....El renacimiento descubre la imprenta, que entre otras consecuencias, arrastra la de romper el lazo de rígida subordinación del alumno al maestro en cuanto intérprete

el conocimiento se fue desarrollando cada vez con más profusión e intensidad hasta llegar a nuestro siglo y nuestro tiempo, donde la invención popularización y uso de ordenadores y procedimientos cibernéticos; redes sociales de información, la Internet y otros, han privilegiado y potenciado más las posibilidades de acceso y difusión del conocimiento, hasta convertirlo casi en su único objetivo, a tal grado que las tareas originales relativas a la reflexión del conocimiento, de su teleología y destino humanizantes han quedado relegadas, o de plano en el olvido.

De aquí se desprende para nosotros, la necesidad de recuperar el quehacer filosófico, y mediante una adecuada docencia colaborar a la sensibilización de científicos y usufructuarios del conocimiento, y acerca de la función metacognoscitiva de estos procesos: se trata de crear un ámbito en donde se conciba y valore el uso y práctica del conocimiento como elemento emancipador y generador de posibilidades de realización humanas.

En esta misma dirección, Peter Drucker, en su obra: *La sociedad Poscapitalista*,<sup>166</sup> nos advierte; que en la llamada era de la Información, la actividad productiva de los seres humanos bajo la etiqueta de “educación y cultura”, estará orientada fundamentalmente hacia la producción de conocimientos, porque el insumo fundamental para la nueva sociedad lo es y lo será el conocimiento. Perfila y prefigura este autor, aquello que la sociedad podría esperar hacia el final del siglo XX, así como del siglo que estaba por llegar. Se estaban aquí vislumbrando ya los efectos que más adelante Manuel Castells (2004), adelantara para la nueva sociedad: la penetración del poder por la tecnología, nueva economía del conocimiento científico, mutación del trabajo etc.

En este proceso de elucidación y desarrollo de la llamada Sociedad del Conocimiento, consideramos que es necesario intentar una diferenciación lo más

---

del texto, al permitir a cada uno el diálogo a solas con el libro multiplicado en millares de copia (Historia de la Filosofía Moderna: 1981:15, 20).

<sup>166</sup> Peter Drucker es uno de los primeros investigadores de este fenómeno a finales de la década de los sesenta del siglo XX dice: La nueva sociedad ya está aquí es una sociedad poscapitalista Seguramente, digámoslo otra vez, utilizará el mercado libre como el único mecanismo probado de integración económica. No será una sociedad anticapitalista. No será no siquiera anticapitalista... El recurso básico, ya no es el capital, ni los recursos naturales, (La tierra de los economistas), ni el trabajo. Es y será el Conocimiento (1994:08).

puntual posible con la también conocida Sociedad de la Información. En esta sentido, podríamos señalar que, la primera gran diferencia entre una y la otra, estriba en que la Sociedad de la Información se sustenta y desarrolla con el uso de la gran variedad de avances científicos y tecnológicos disponibles para acceder y difundir noticias y datos.

En cambio la Sociedad del Conocimiento, intenta abarcar dimensiones sociales mucho más vastas y profundas, que contienen elementos sociales, antropológicos, éticos y políticos; informar no es lo mismo que conocer. Lo primero supone simplemente acceder o dar a conocer datos y hechos que se reciben pasivamente del otro lado; en cambio, conocer implica la necesidad de la participación en la construcción social del conocimiento y supone una interacción activa y reactiva entre los miembros que constituyen la comunidad social.

La sociedad del conocimiento deposita toda su confianza en la creación y recreación de nuevos conocimientos y mediante ellos, intenta alcanzar niveles más grandes de desarrollo; en éstos conocimientos están presentes de manera implícita, los intereses, anhelos y expectativas personales y sociales de una comunidad en un espacio y un tiempo determinados. En cambio, la información es sólo un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La información que nace del deseo de intercambiar los conocimientos y hacer más eficaz su transmisión, es una forma fija y estabilizada de esto que depende del tiempo y del usuario, mientras que el conocimiento, pertenece legítimamente a cualquier mente razonable.

Pese a que actualmente estamos en presencia del advenimiento de una sociedad mundial de la información, en que la tecnología ha superado todas las previsiones respecto al aumento de la cantidad de informaciones disponibles y a la velocidad de su transmisión, queda todavía un largo camino que recorrer para efectivamente acceder a auténticas sociedades del conocimiento. No obstante, la construcción de estas sociedades, entrañan riesgos inéditos, porque mediante la manipulación y uso de la tecnología, de manera subliminal se van preformando nuestros comportamientos sociales y hábitos personales.



Estamos hablando también de la Sociedad Multimedia, unida por las más diversas redes de información, comunicación y documentación; de la digitalización del mundo audiovisual. Con la sociedad del conocimiento estamos avanzando hacia la idea de un hombre nuevo, dice Giovanni Sartori,<sup>167</sup> pero, al mismo tiempo hablamos de un hombre limitado, que poco a poco va perdiendo su capacidad para lo abstracto, porque en este nuevo esquema, aquello que no se ve no es real, no existe; avanzamos irremediabilmente hacia el *Homo Videns* de la sociedad teledirigida, preconizada por Sartori.

En *Homo Videns*, el filósofo italiano realiza una caracterización de las condiciones que debe reunir el ser humano para poder identificarse como único en su género. Así, habiendo partido de la taxonomía de naturaleza biológica, que identifica al ser humano como “*Homo Sapiens*” propuesta por el científico y botánico Carl Von Linneo, Giovanni Sartori apoyándose a su vez en las ideas antropológicas y filosóficas de Ernst Cassirer, sustenta que la característica más importante del ser humano, no es sólo la de poseer capacidad de pensamiento y reflexión, sino la de ser un animal simbólico; es decir, un ser biológico que además de ser pensante y racional, tiene la capacidad de crear pensamiento mediato; imaginativo, creativo, reflexivo y crítico: que tiene la posibilidad y capacidad de hacer filosofía: de aprenderla y de enseñarla.

El ser humano no sólo vive en un mundo físico y material -dice Sartori- sino que de manera paralela construye y vive en un universo simbólico; al lado de su lenguaje conceptual crea y cultiva un lenguaje de sentimiento, al lado del lenguaje lógico o científico cultiva además el lenguaje de la imaginación poética; en este mundo simbólico, estos lenguajes no sólo expresan pensamientos o ideas, sino además sentimientos y afectos. Aquí el hombre, además de ser un animal racional, es ahora un animal cultural.

---

<sup>167</sup> La llamada sociedad del conocimiento, es una realidad que conforma nuestro más próximo contexto y se refiere a la actual revolución multimedia. Sus mensajes constituyen una importante forma de mediación social, donde se difunden y transmiten modelos de comportamiento establecidos; las pautas y costumbres como la referencia social que no puede ser discutida ni mucho menos negada (2003:27-28).

Esta capacidad simbólica de los seres humanos se despliega en el lenguaje y en la posibilidad de comunicar mediante una articulación de sonidos y signos “significantes” provistos de significado. Esta capacidad lleva al *homo sapiens* a la posibilidad de creación no sólo de lenguaje simbólico, como ya se dijo, sino también el pensamiento simbólico. Esto representa la capacidad de reflexión; es decir, la capacidad de hablar de uno mismo, y de dirigirse a sí mismo. Aquí, el hombre reflexiona sobre lo que dice, y el lenguaje no sólo representa un instrumento de comunicar, sino también es instrumento para pensar y comunicar cosas pensadas.

Por estas razones, el lenguaje esencial que de verdad caracteriza e instituye al hombre como animal simbólico es el “lenguaje palabra”; el lenguaje de nuestra habla. El tránsito de la comunicación con la palabra oral, a la comunicación con la palabra escrita refleja un importante avance de la civilización, potenciado, tiempo después, como ya se ha dicho, con la invención de la imprenta y de las impresoras linotípicas de los periódicos diarios en el siglo XIX.

En este trayecto se avanza un paso más con la invención del telégrafo y del teléfono, y ya que con estos dispositivos, las distancias se acortan y se inicia con ellos la era de las comunicaciones inmediatas, a las que se puede agregar la radio en onda larga y onda corta; invento, que a su vez, por su diseño y naturaleza, permite incorporar la voz al mensaje, y el que a cualquier hora y casi en cualquier circunstancia puede penetrar en todos los hogares, fábricas y oficinas.

La relación entre palabra y pensamiento, representa la célula mínima de la comunicación y la radio es el primer gran difusor de comunicaciones, pero a diferencia de la televisión, es un difusor que esencialmente no menoscaba la naturaleza simbólica del hombre, ya que como la radio “habla”, difunde siempre cosas dichas con palabras, y a su vez, las palabras son el reflejo de alguien que piensa y que están dirigidas a alguien que a su vez, está capacitado para entenderlas.

No obstante, este desarrollo lineal de la comunicación, se ve interrumpido con la aparición del televisor y de la televisión (ver de lejos), invento con lo que se

supondría se iba a enriquecer la comprensión del mundo, puesto que al sonido y a la grafía ordinaria, se les incorpora ahora la imagen. En la realidad que vivimos, de manera artificial se ha hecho prevalecer la imagen sobre el hecho de hablar o de escribir, en el sentido de que la voz del medio o de un hablante es secundaria, y está en función de la imagen. Aquí, sólo se comenta la imagen, sólo cuenta la apariencia; lo demás no existe, dice el maestro Sartori.<sup>168</sup>

En este sentido, la profesora María Esther Peréa de Martínez,<sup>169</sup> destaca la importancia que en el mundo tienen actualmente los medios de comunicación masiva, espacio en donde se ha dado cuenta de las múltiples conquistas que el hombre ha consumado en todos los terrenos, así como también de sus fracasos y sinsabores. Los *mass media*, han sido también el conducto por el que hemos accedido al conocimiento de eventos que se realizan a miles de kilómetros de nosotros, de una manera casi instantánea. Por los múltiples recursos que manejan, así como por su vasto alcance y poder de penetración, a la par que la confiabilidad que se les otorga, estas nuevas herramientas de la comunicación, se han constituido de alguna manera en “cohesionadores de las masas”, sea esto para bien o para mal, y son producto y reflejo del mundo globalizado que hoy habitamos.

En este sentido, podemos decir que la nuestra, es hoy una realidad-mundo gobernada y mediatizada precisamente por los medios masivos de comunicación, al ser ellos los únicos conductos válidos por donde se da cuenta y se informa de la verdad oficial. A nuestro juicio, esto se facilita porque no existe en la audiencia y

---

<sup>168</sup> Aquí el telespectador es más un animal vidente que un animal simbólico. Para él las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras. Y esto es un cambio radical de dirección porque mientras que la capacidad simbólica distancia al *homo sapiens* del animal, el hecho de ver lo acerca a sus capacidades ancestrales, al género al que pertenece la especie del *homo sapiens*. (2003:30-31).

<sup>169</sup> “El hombre cree y estima lo que esos medios le comunican. “Un nuevo convincente y avasallador lenguaje impera donde las viejas formas de expresión han disminuido buena parte de su influencia. [...] Están conformando una nueva sociedad a partir de las valoraciones que logran imponer. La tecnología, en lo que a medios de comunicación se refiere, ha producido una verdadera revolución que se ha introducido en todos los sectores y afecta todos los niveles de actuación, hasta modificar la conducta del hombre. [...] Los medios de comunicación compiten con la labor educativa de la familia, la iglesia y la escuela. [...] Si los objetivos iniciales se limitarán a divertir y entretener, con el tiempo, y con la magnitud de su influencia, los mass media desbordan tales objetivos. Así la información consigue la “formación de la opinión pública”; las distintas formas de entretenimiento, traspasan modelos de costumbres. Comportamientos o nuevas formas de enseñar, conocer y aprender, han sido gestadas a partir de los medios masivos de comunicación” (2005:41)

público en general la capacidad para ejercer un contrapeso decodificador de los mensajes subliminales que se manejan por estos medios. Esta situación se facilita porque tampoco existe de parte de los televidentes la preparación educativa y cultural para interpretar y comprender la realidad social y política en que se vive y convive. Se evidencia aquí, otra vez, la ausencia de una cultura más sólida y de una filosofía orientadora de los sistemas educativos, y por supuesto de los modos de preparar a sus docentes.

## 5.2 Globalización e identidad

El trayecto de evidenciar los vínculos entre filosofía, enseñanza y formación de docentes, nos induce ahora a abordar también los temas de la *Identidad* y de la *globalización*, ya que justamente en un mundo y en una realidad social como la que refiere el fenómeno de la Globalización, lo primero que se diluye es la certeza de la identidad; dado que pertenecemos al mundo, y este es tan cambiante, no alcanzamos a asumir ni una identificación, pues si bien asumimos un rol o una identidad cuando apoco, ya es tiempo de mudarse a otra, la que tampoco es definitiva.

Sin duda alguna, en nuestro tiempo y espacio, una de las circunstancias que paulatinamente ha ido perdiendo color, y que poco a poco se diluye, como agua entre las manos, es precisamente la “identidad.” Todo lo sólido se desvanece en el aire”, ha dicho el maestro *Marshall Berman*,<sup>170</sup> siguiendo a Marx, para indicarnos que en algún momento todo aquello que hemos llegado a considerar como firme e irrefutable, hoy sólo puede ofrecernos sólo verdades débiles y certezas provisionales. De esta manera, por la vía de la identidad y de la globalización (aunque no es el tema principal de este apartado), nos vamos introduciendo poco a poco en el ámbito “gelatinoso” de la discusión inacabada acerca de la modernidad y la posmodernidad.

---

<sup>170</sup> Ser modernos es vivir una vida de paradojas y contradicciones. Es estar dominados por las inmensas organizaciones burocráticas que tienen el poder de controlar, y a menudo de destruir, las comunidades, los valores y las vidas, y sin embargo no hay que vacilar en nuestra determinación de enfrentarnos a tales fuerzas, de luchar por cambiar el mundo y hacerlo nuestro. Ser modernos, es ser a la vez, revolucionario y conservador: vitales ante las nuevas posibilidades de experiencias y aventura, atemorizados ante las profundidades nihilistas que conducen tantas aventuras modernas, ansiosos por crear algo real aún cuando todo se desvanezca. Marshall Berman (1988: XI).

Sin tener aún elementos conclusivos acerca del qué específico de estos ámbitos de la realidad, podemos adelantar por ahora, como premisa metodológica que; moderno o posmoderno, el actual, es un mundo globalizado, y que con él se impone una suerte de resignificación de la realidad social; de la economía, la política y de la institución escolar, entre otras instancias. Esto nos introduce a la necesidad teórica y metodológica de presentar algunas definiciones o esbozo de definiciones teóricas y conceptuales, con la finalidad de ir aportando elementos clarificadores en nuestra investigación. La primera de ellas es precisamente la de *Globalización*.

Manuel Castells, en su obra: *Globalización, Desarrollo y Democracia* (2005), nos señala: que la evolución social e histórica que hemos experimentado en las últimas décadas del siglo pasado y los primeros años del presente, tiene como referente principal, las transformaciones que se observan en los ámbitos productivos, organizativos y culturales impulsados por los avances incontenibles de la tecnología que hoy abarca hasta los espacios más íntimos y privados de la sociedad y las familias y ha sido denominada Globalización.<sup>171</sup> No obstante, la realidad referida por este concepto, implica más de una dificultad de carácter metodológico pues no existe uniformidad de criterios acerca del momento histórico en que comenzó, ni tampoco respecto de su capacidad de reorganizar o descomponer el orden social.

Algunos autores, atendiendo el origen económico del fenómeno lo ubican en el siglo XVI, al iniciarse la expansión capitalista y de la modernidad occidental.<sup>172</sup> Otros atendiendo a sus dimensiones políticas culturales y comunicacionales, colocan su origen a mediados del siglo XX, con la aparición de mercados planetarios de la comunicación y del dinero como mercancía universal. Ubican también su

---

<sup>171</sup>El cambio histórico multidimensional en el que estamos inmersos desde hace dos décadas se caracteriza por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el medio indispensable de dicha transformación (2005:12).

<sup>172</sup> Realmente el fenómeno de la globalización empieza a insinuarse desde el Renacimiento en el siglo XVI, cuando el dominio de la conciencia dejó de estar subordinado al credo religioso, y empezó el largo camino hacia la conquista de lo humano por lo humano. Este movimiento siguió su curso y se fortaleció en los siglos XVII y XVIII, con la emergencia de la Filosofía Moderna que podemos ubicar históricamente con Renato Descartes, y también en el empirismo inglés que tenían como premisa fundamental lograr la autonomía de la razón y la fundamentación del quehacer científico en la experiencia humana.

consolidación y desarrollo casi unilateral al desaparecer la Unión Soviética, y con ella el último bloque de pensamiento no asimilado.<sup>173</sup>

De esta manera el concepto “Globalización”, según el ángulo teórico y/o disciplinar desde el que lo estemos analizando, tiene muchas interpretaciones posibles, aunque ninguna de ellas pueda ser considerada como definitiva. En principio, representa una significación híbrida, en razón de que montados en su discurso teórico, bien podemos hablar de la globalización como un instrumento aglutinador, cohesionador, difuminador y omniabarcante a la vez. Pero también puede ser entendido como factor localizador y de ubicación en espacio/tiempo; aquí, los usos del espacio y del tiempo son tanto diferenciados como diferenciadores.

La globalización divide en la misma manera en que une; las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad. Juntamente con las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso “localizador”, y de fijación del espacio. En opinión del sociólogo polaco Sygmunt Bauman,<sup>174</sup> estos dos procesos estrechamente interconectados introducen una tajante línea divisoria entre las condiciones de existencia de poblaciones enteras, por un lado, y los diversos segmentos de cada una de ellas, por el otro.

Hoy, por primera vez en la historia, todos contamos, todos somos importantes, para bien o para mal; ahora la mayoría de los individuos de la especie humana formamos parte de infraestructuras económicas, sociales y políticas en movimiento que se extienden por todo el globo, ha dicho Jeremy Rifkin.<sup>175</sup> Nos guste o no, por acción o por omisión todos estamos en este movimiento; la inmovilidad no es una opción realista en un mundo de cambio permanente, sin embargo, los efectos de la nueva

---

<sup>173</sup> Hacia el final del segundo milenio de la Era cristiana varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana, estos son: a).-Una revolución centrada en torno a las tecnologías de información, b).- La interdependencia de las economías del mundo, c).- El derrumbamiento del estatismo soviético. Manuel Castells (2005:12).

<sup>174</sup> Lo que para algunos aparece como globalización es localización para otros; lo que para algunos es la señal de una nueva libertad, cae sobre muchos más como un hado cruel e inesperado (2010:08).

<sup>175</sup> Un porcentaje de la población mundial sigue sin electricidad y desconectado del proceso de globalización, pero se ve afectado por sus procesos y aspectos exteriores, en La sociedad empática, La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis (2010:405).

condición son drásticamente desiguales. Algunos nos volvemos plena y verdaderamente “globales”; y otros quedamos detenidos en la “localidad” (Rifkyn: 2010).

La movilidad y la velocidad de movilidad son divisas de la globalización. La movilidad asciende al primer lugar entre los valores codiciados; la libertad de movimientos, una mercancía siempre escasa y distribuida de manera desigual, se convierte rápidamente en el factor de estratificación en nuestra época moderna. No obstante, la movilidad no sólo se refiere aquí al movimiento físico de las personas, sino también y principalmente se refiere a cosas, bienes e ideas. Cada día se intercambian 3.2 billones de dólares a la velocidad de la luz en los mercados de capitales de todo el mundo 49,000 aviones están en el aire en un momento dado de un día cualquiera transportando seres humanos y mercancías a cualquier parte del globo, en viajes cuya duración se mide en horas. Más de 2,500 satélites circunvalan la Tierra controlando el planeta y haciendo llegar información a más de 4,000 millones de seres humanos.<sup>176</sup>

Hoy día la migración humana contemporánea casi triplica las migraciones de las primeras décadas del siglo XX. Los flujos del trabajo y del capital son la señal distintiva del nuevo proceso globalizador. El uno afecta al otro. Los migrantes de hoy como los de finales del siglo XIX, siguen el rastro del dinero, y la búsqueda de nuevas oportunidades económicas está obligando a un reasentamiento masivo de la población humana, de Sur a Norte y de Este a Oeste del globo terráqueo.

Otra dificultad muy ordinaria en la intención de caracterizar el fenómeno de la *globalización*, lo es la identificación, o al menos la familiarización, que se da entre este concepto y los de internacionalización y transnacionalización. Para Nestor García Canclini,<sup>177</sup> la internacionalización, lo mismo que la transnacionalización son fases

---

<sup>176</sup> El mundo se ha encogido y la especie humana se encuentra prácticamente cara a cara en el territorio del ciberespacio. Las distancias están perdiendo relevancia en la era de la globalización. Nuestras direcciones virtuales eclipsan nuestras direcciones geográficas. La duración de los acontecimientos se ha comprimido hasta alcanzar prácticamente la simultaneidad; la multitarea se ha convertido en norma e incluso el tiempo se ha convertido en un bien escaso (2010: 410).

<sup>177</sup> La internacionalización de la economía y la cultura se inicia con las navegaciones transoceánicas, la apertura comercial de las ciudades europeas hacia el Lejano Oriente y América Latina, y la consiguiente colonización. Los

previas, pero no necesariamente sucesivas de la globalización, y atienden a diferentes ámbitos y a diferentes tiempos. Es decir, abarca todo tipo de transacción no sólo económica y comercial, sino también cultural, lo que implica la obligación de importar costumbres y valores de otras culturas, lo que a la larga obra en detrimento de las identidades de las culturas locales, pues ahora nos movemos o debemos movernos pensando y actuando como otros, porque nuestra identidad se halla extraviada.

En sentido estricto, Globalización, -dice Manuel Castells<sup>178</sup>, es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria. Es un fenómeno nuevo porque en las últimas décadas del siglo XX, se constituyó en un sistema tecnológico de información, telecomunicaciones y transporte que ha articulado a todo el planeta en una red de flujos en la que confluyen las funciones y unidades estratégicas dominantes en todos los ámbitos de la actividad humana.

En el marco de este ámbito de flujo incesante, la economía global no representa en términos de empleo, sino una pequeña parte de la economía mundial. Pero es la parte decisiva; la economía global incluye en su núcleo fundamental la globalización de los mercados financieros, cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los países. De esta manera, junto a la globalización económica en sentido estricto, asistimos también a la globalización de la ciencia, la tecnología y la información; a la globalización de la comunicación, tanto en los medios de comunicación masiva y multimedia, como en las nuevas formas de comunicación a través de Internet.

---

barcos llevaron a los países centrales objetos y noticias desconocidos... Desde las narraciones de Marco Polo y Alejandro von Humboldt, hasta las narraciones de los migrantes y comerciantes del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fueron integrado parte de lo que hoy conocemos como mercado mundial...La transnacionalización es un proceso que se va formando a través de la internalización de la economía y la cultura, pero da algunos pasos más desde la mitad del siglo XX al engendrar organismos, empresas y movimientos cuya sede no está exclusivamente ni principalmente en una nación; y sin embargo se mueven con bastante independencia respecto de los Estados y poblaciones con los que se vinculan. No obstante, en este segundo movimiento las interconexiones llevan la marca de las naciones originarias. (2001:45-46).

<sup>178</sup> En los albores de la Era de la Información, ser en un principio de una nueva historia, que también como en otras épocas será hecha por los hombres y las mujeres, a partir de sus proyectos, interese, sueños y pesadillas, pero en condiciones radicalmente distintas (2005:28).



La globalización permite el acceso a una realidad desconocida que poco a poco va develando sus misterios: los secretos más secretos se van difuminando, y por ello va emergiendo la necesidad de crear nuevos códigos de control político y social. El acceso al conocimiento ahora ya no es un problema, la tecnología lo ha hecho por nosotros, el quid consiste ahora en el uso y orientación que se la ha de dar a ese conocimiento.

De esta manera, lo que hoy se requiere es el cultivo de una habilidad especial que consista en la capacidad humana para discriminar no la cantidad de conocimiento, sino la calidad y la pertinencia del mismo. En este sentido, es importante destacar que la demanda que ahora se perfila como indispensable en el ámbito educativo y cultural, es la de preparar y formar seres humanos para vivir, y convivir en una realidad incierta pero al mismo tiempo previsible.<sup>179</sup>

En la sociedad de hoy, obnubilados por la catarata de datos e informaciones a los que en segundos podemos acceder, no nos percatamos, o no queremos darnos cuenta, de que estos procesos también tienen su lado oscuro. No sólo se globalizan el arte, la tecnología y la cultura, sino también se puede y se debe señalar una dimensión más siniestra de este fenómeno: la globalización del crimen organizado y de la corrupción, que tienden a penetrar o están penetrando ya a las instituciones del Estado en numerosos países, con efectos perversos considerables sobre su soberanía y legitimidad políticas.

En nuestro suelo patrio, hoy en la segunda década del siglo XXI, somos testigos de la evidente descomposición de la sociedad y de clase política en nuestro país como resultado de dos procesos interrelacionados entre sí. El primero, refleja la penetración del Estado y del sistema político por redes criminales organizadas; el crimen y la delincuencia también se han globalizado. La crisis política que como país venimos arrastrando desde fines del siglo pasado se ha agudizado con las luchas que mantienen los cárteles del narcotráfico por obtener influencia en los distintos

---

<sup>179</sup> Si las fuentes de productividad y competitividad en la nueva economía global dependen fundamentalmente de la capacidad de generación de conocimientos y procesamiento eficaz de la información, esta capacidad depende, a su vez, de la capacidad educativa, cultural y tecnológica de las personas, empresas, territorios (García Canclini:2005:19).

niveles del Estado. La corrupción resultante de esta penetración criminal deslegitima al Estado a la vez que bloquea su capacidad de maniobra en un momento decisivo de su reorientación.<sup>180</sup>

En este contexto, se impone la necesidad de preguntarnos por la sociedad civil: ¿Qué acaso no pertenecemos a esta realidad socavada?, o ¿No podemos o no hemos querido cobrar conciencia de la misma y actuar en consecuencia? Y ¿no se deberá esto a la poca calidad educativa del sistema a que hemos sido sometidos acriticamente a través de los años? A todo lo anterior, podemos contestar afirmativamente y agregar que también, que la situación se agrava cuando advertimos que, por ejemplo, las generaciones de jóvenes universitarios posteriores al movimiento estudiantil del 68, fueron sometidos a procesos despolitizadores por intermedio de la educación superior, y a través de las reformas a la Universidad que fueron impulsadas por el gobierno de aquellos tiempos y los que lo continuaron. Esto se reflejó en el nuevo tipo de carreras profesionales que a partir de ahí se crearon, y por supuesto en la reducción del espacio para la impartición de la filosofía y las humanidades, así como para la preparación de docentes para estas tareas.

Un segundo factor influyente en esta situación, es la emergencia en América Latina y en nuestro país de la llamada política informacional, en la que el espacio más utilizado por los aspirantes a algún puesto de representación social, son precisamente los medios de comunicación. Los líderes de los partidos políticos y los políticos en general, compiten entre ellos y se relacionan en y por los medios; la política mediática tiene sus reglas, pero la principal de ellas tiene que ver con la construcción o la deconstrucción de la credibilidad de personas y siglas como valor fundamental de su encomienda.

De esta manera, si lo esencial para ganar el apoyo popular es establecer y fortalecer dicha credibilidad, el arma de lucha política esencial será precisamente la destrucción

---

<sup>180</sup> En los albores de la Era de la Información, se presenta una crisis de legitimidad respecto al significado y las funciones de las instituciones de la era industrial. Superado por las redes sociales de riqueza, poder e información, el Estado-Nación ha perdido buena parte de su soberanía. Al tratar de intervenir estratégicamente en este escenario, el Estado pierde capacidad de representar a sus electorados arraigados en un territorio histórico (2004:50).

de la credibilidad del adversario político en turno. Y para ello los medio más eficaces han resultado ser precisamente los medios de comunicación masiva, que alimentados con filtraciones anónimas, testimonios convenidos y simulaciones, más que con periodismo de investigación, se llevan a cabo campañas negras de desprestigio, todo esto propiciado por el vínculo perverso de criminalidad, medios de comunicación sin escrúpulos y la falta de conciencia y formación política y cultural de nuestra sociedad.<sup>181</sup>

Desde aquí, se advierte la ausencia de una cultura y una educación de calidad que nos permita tomar conciencia de las cosas que suceden y actuar en consecuencia. Si la globalización y sus efectos -buenos y malos-, son inevitables, será importante al menos tener la capacidad para amortiguar sus efectos negativos. La actual formación social se ha desarrollado sin filosofía, o para decirlo con más precisión, sin la participación de una auténtica filosofía mediante la cual los aldeanos de esta comunidad global podamos reflexionar acerca de nuestra, y definir el t́elos. Y obviamente, con la ausencia de profesores auténticamente preparados para impartir y promover la filosofía y las humanidades.

### **5.2.1 Identidad y filosofía**

Partiendo de la premisa de que sólo podemos enseñar filosofía desde un espacio social y político localizados, y de que la filosofía no puede ser enseñada con formulas estandarizadas e inequívocas, cobra importancia caracterizar esa identidad desde la que se intenta enseñar y aprender filosofía. Por *identidad*, en lo referente a los actores sociales -dice Castells-<sup>182</sup> se entiende el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, a los que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de

---

<sup>181</sup> Es aquí importante resaltar el hecho de que en nuestro país las dos últimas campañas políticas hacia la presidencia de la República fueron diseñadas y dirigidas por las dos cadenas televisivas del país. *Televisa* y *Televisión Azteca*, empresas que se han enriquecido a lo largo de los años con programaciones con bajo nivel cultural. No hace mucho el dueño de Televisa confesó: "Hacemos este tipo de programas porque están dirigidos a una sociedad jodida y que siempre estará jodida."

<sup>182</sup> (2004: 28).

sentido. La identidad ha de distinguirse de lo que tradicionalmente los sociólogos han denominado roles y conjuntos de roles.

Así las cosas, y como un efecto y consecuencia de la globalización, la permanencia e identificación con determinados símbolos culturales, en un lugar y tiempo, se van desdibujando para muchos habitantes de la llamada aldea global. Al mismo tiempo, los rasgos y signos de identidad para pueblos, personas y culturas poco a poco también se van gastando y perdiendo sus referentes fundamentales. Se perfilan ahora como rasgos principales de las nuevas comunidades emergentes entre otros; la anomia y el consumo; no importa mucho saber quiénes somos, o cuáles son nuestros orígenes antropológicos y étnicos, o bien de cuáles tradiciones culturales, ideológicas o religiosas participamos, sino qué y cuanto estamos dispuestos a consumir, dice Zygmunt Bauman.<sup>183</sup>

La identidad en la aldea global, nos provoca un raro sentimiento de al mismo tiempo pertenecer y ser ajenos; como habitantes de esta comunidad, a cualquier parte que vayamos, ya no seremos forasteros, o al menos ya no nos sentiremos tan ajenos al lugar y al nuevo contexto, pues gracias al transporte aéreo rápido y relativamente barato; a la Internet, la telefonía y la televisión globales, los migrantes internacionales pueden establecer y mantener contacto con sus países o lugares de origen. Un inmigrante desde donde esté puede sintonizar su programa favorito en cualquier estación de radio o canal televisivo de su propio país vía satélite.

Desde este punto de vista, la cultura como factor de identidad, pierde sus referentes espaciales, pues ahora ya no es algo tan sólo delimitado geográficamente; las culturas se desvinculan de un territorio concreto y se vuelven móviles; se tornan transnacionales y globales, de la misma manera que la actividad comercial y la política. En estas condiciones se actualiza y da vigencia al concepto bíblico de Diáspora, pues

---

<sup>183</sup> La sociedad de consumidores refiere a un conjunto de condiciones de existencia bajo las cuales son muy altas las posibilidades de que la mayoría de los hombres y mujeres adopten el consumismo antes que cualquier otra cultura, así como las de que casi siempre hagan todo lo posible por obedecer sus preceptos (2012:77).

los nuevos migrantes disfrutaban de una movilidad tanto virtual como real y llevan a cabo sus actividades laborales y su discurso social en múltiples ambientes.<sup>184</sup>

En las migraciones del pasado, una vez asentados en los nuevos territorios, el contacto con las familias y los amigos que se habían quedado atrás era muy escaso. Separados por grandes distancias los vínculos familiares o culturales con la tierra de origen se convertían en recuerdos lejanos; los migrantes comenzaban una nueva vida libre del pasado. Pero hoy día, entran en vigencia las diásporas culturales, mediante las que se crean o recrean nuevos íconos de identidad así como nuevos credos, culturales religiosos y políticos.

A pesar de la diversidad cultural en cada país a lo largo del siglo XX, el principio identitario en toda América Latina lo ha sido y se ha mantenido por mucho tiempo el de la llamada identidad nacional. No obstante, esta identidad nacional latinoamericana, tiende a ser suplantada por dos fuentes distintas de sentido. Por un lado, el individualismo legitimado por el mercado que se convierte en fuente de racionalidad y de proyecto. Por otro lado se da también el repliegue hacia identidades comunitarias más fuertes que una identidad nacional en crisis. Esto lleva hacia un resurgir religioso y hacia el renacimiento de las identidades étnicas y regionales para quienes no las han perdido.

Para la mayoría de la población latinoamericana, pareciera que la tendencia dominante fuese la de constituir una comunidad cultural defensiva sobre la base territorial apunta Castells.<sup>185</sup> No obstante en esta identidad reconstruida, o en proceso de reconstrucción, debemos atender en la búsqueda del sentido, a los efectos que sobre ella ejerzan las revoluciones de las nuevas tecnologías de la comunicación, las que se constituyen en la otra cara de la realidad que emerge como

---

<sup>184</sup> La Antigua idea de diáspora, que normalmente asociamos con los judíos y gitanos errantes y con la mano de obra itinerante, se ha convertido en fenómeno global. No es infrecuente que los migrantes internacionales ostenten múltiples identidades y lealtades culturales [ ...]Al incorporar diversas culturas, la propia identidad se torna multicultural y, en consecuencia, más tolerante y abierta con la diversidad que le rodea. Rifkyn (2010:423-424).

<sup>185</sup> La Era de la Globalización es también la del resurgimiento nacionalista expresado tanto en el desafío a los estados-nación establecidos, como en la extensa (re)construcción de la identidad atendiendo a la nacionalidad siempre afirmada contra lo ajeno (2004: 50).

producto de la transformación tecno económica en el curso de la nueva historia.<sup>186</sup> Es decir, la llamada Identidad Nacional, la Identidad cultural o la identidad religiosa, no son ahora referentes válidos de lo que somos, sino referente de lo que deseamos ser. Estas identidades no son autónomas, sino identidades intervenidas por el uso y abuso de los avances tecnológicos y la economía de mercado que se impone en ellas.

Se inicia así un proceso, o conjunto de procesos de construcción y reconstrucción de las identidades, en donde lo esencial es *cómo, desde qué, por quién y para qué* de éstas. En ellas se utilizan materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en un sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal. Quien construye la identidad colectiva, y el para qué de ella, determina en buena medida su contexto simbólico y su sentido para quienes se identifican o se colocan fuera de ella.

En el contexto actual, no existe lo que pudiéramos llamar la construcción única de la identidad, puesto que ésta siempre tiene lugar en un contexto marcado por diferentes relaciones de poder; de esta forma, cada tipo de proceso de construcción de la identidad conduce a un resultado diferente en la constitución de la sociedad. De cualquier manera, es importante apuntar aquí que tanto el fenómeno de la globalización como el de la identidad tienen un referente común: la cultura. En este sentido, podemos decir, que las actuales; son una cultura y una identidad globalizadas, intervenidas y canalizadas por procesos educativos institucionalizados. De esta manera, los temas o problemas que en este inicio del siglo XXI se debaten en los círculos académicos y no académicos tienen que ver necesariamente con la cultura.

---

<sup>186</sup> En un mundo como éste, la gente tiende a identidades primarias; étnicas, religiosas territoriales y nacionales. Es cada vez más habitual que la gente no organice su significado por lo que hace, sino por lo que cree ser. Nuestras sociedades se organizan cada vez más en torno a una oposición bipolar **entre La Red** y Yo (Castells: 2004: 29).

No obstante, a juicio de Javier San Martín<sup>187</sup> este problema de la cultura y la identidad cultural no ha sido estudiado ni analizado por las diferentes ciencias sociales, por lo que para los investigadores y estudiosos de las distintas disciplinas, se presenta ahora la necesidad de profundizar en este nuevo frente de batalla académica y de abrir nuevos caminos para transitar hacia una auténtica filosofía de la cultura para nuestro tiempo.

¿Qué es la cultura?, pregunta San Martín.<sup>188</sup> Para intentar contestar nos valdremos de algunas ideas y conceptos de este profesor español, quién partiendo de la insuficiencia de las definiciones de carácter etnográfico y socio-cultural provenientes de la antropología, propone una redefinición que establezca las bases para una interpretación fenomenológica de la cultura, fundamentando ésta en la preocupación por mantener una visión filosófica y legítima de la misma. Esta nueva concepción se establece frente a los argumentos dogmáticos que nos ofrecen las ciencias naturales y algunas ciencias sociales. En esencia, esta nueva visión de la cultura no ha de quedar limitada a las descripciones canónicas y “científicas” de la antropología propuesta entre otros por Charles Tylor<sup>189</sup>

Desde aquí, Javier San Martín, inspirado también en la Paideia griega, asume la cultura como el resultado de transgredir el orden natural, para trocarse en proceso de formación y de cultivación humana. El primer elemento o sentido mencionado, se

---

<sup>187</sup> Nuestro propósito en este trabajo es ante todo detectar las insuficiencias del concepto usual de cultura manejado por las ciencias sociales: eso supone que no lo dicen todo, quizás ni lo más decisivo, por lo que no tienen la última palabra (1999:14).

<sup>188</sup> Tenemos por tanto ahora dos sentidos o dos elementos para configurar la idea moderna de cultura: uno es el acotamiento de dos órdenes el natural equilibrado y el humano que transgrede o rompe el equilibrio de aquél. El segundo es la contraposición de un modo de ser humano no formado, no educado, no cultivado, y la existencia humana formada cultivada y educada (1999:32).

<sup>189</sup> Todas las ciencias asumen de antemano un ámbito de la realidad como constituido, como ya dado y se aprestan a descubrir y consignar los hechos que ocurren en ese ámbito mostrando sus estructuras. El problema es que no lo problematizan...En el caso de la Antropología Cultural cuyo objetivo es la descripción y explicación de la diversidad cultural- por tanto la descripción de la cultura -, se utiliza de un modo ya convencional la definición que Taylor propuso en su obra *primitive culture* de un “todo complejo”. Esta definición se impuso no porque Taylor descubriera o inventara realmente algo nuevo, sino porque en su definición describe ese ámbito que los antropólogos culturales, en especial en América e Inglaterra se estaban esforzando por describir. El desarrollo de la Antropología Cultural mantuvo esa línea de estudio en los diversos pueblos ese “todo complejo”, para intentar después formular teorías más amplias, bien por pauceas geográficas, por nichos ecológicos o por zona productivas, o bien por correlaciones estadísticas y siempre tratando de encontrar uniformidades culturales o los llamados Universos Culturales (1999:16).

refiere a la existencia de la especie humana como tal. El otro se refiere a modos concretos de la vida humana, tomando como referencias a personas concretas sobre las que se actúa para intentar llevarlas al ideal humano.

Desde esta concepción, el ser humano tiene una naturaleza incompleta, la que ha de ser pulida y satisfecha por los saberes, las tradiciones y la educación que una sociedad en un momento determinado demande y ofrezca. En el orden natural- dice San Martín- no se puede ser más o menos natural, siempre se es igualmente natural; en el orden humano, al contrario, desde el momento que se está constituido por actuaciones reguladas, cabe cumplir mejor o peor la norma; o bien, cumplirla o no cumplirla, y que en un colectivo la cumplan o no más o menos gente.

En este enfoque, Emmanuel Kant se convierte en un pensador clave en la propuesta cultural de San Martín; de él toma la definición de la cultura en la época de la Ilustración,<sup>190</sup> como factor para que el hombre transite de estado de cierta inmadurez al de madurez. A la Ilustración humana se llega con una serie de elementos muy diferentes entre sí, que terminan por integrarse en dos vertientes fundamentales: el ámbito subjetivo de la cultura, que había sido hasta ese momento el predominante, es decir, la cultura como formación o cultivo del ser humano, y el ámbito objetivo de la cultura, en donde ser ilustrado es ser hombre culto o cultivado.

En la Ilustración, la cultura, es el ámbito objetivo ya consolidado que es necesario asimilar para convertirse en persona madura, es decir en un ser humano pleno; para la Ilustración, el ser humano es el estado de inmadurez social y como persona al que hay que madurar, y un aliado en el cumplimiento de este propósito es o puede ser, la educación como también la reflexión filosófica sobre ésta.

En suma, tenemos, en primer lugar, a la persona, que refleja una oposición entre naturaleza y cultura: el ser humano es un ser natural que rompe parcialmente su vinculación con la naturaleza, por lo que necesita otro modo de organizarse. Ese

---

<sup>190</sup> Qué es la Ilustración En su obra Filosofía de la historia, Kant define a la Ilustración como la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. “¡Ten valor el valor fe servirte de tu propia razón! He aquí el lema de la Ilustración” (2009:25).



nuevo modo es precisamente la cultura. En segundo lugar tenemos otra oposición, la que se da entre un ser humano poco educado, poco participativo en las posibilidades de una época, y su polo opuesto, el individuo máximamente participativo en esas posibilidades; el ser humano que cumple el ideal y que, por tanto realiza el ideal cultural. Ese ideal que en la Ilustración es el ideal de madurez va a consistir posteriormente, en la asimilación de la ciencia, la moral y el arte.

Desde aquí se deja ver la necesidad no sólo de transmitir la cultura mediante los diferentes procesos escolares que se adopten para ello, sino poner las bases para crear cultura, y para innovar lo que ya se posee. Y de aquí se infiere la necesidad de preparar adecuadamente a aquellos docentes en quienes nos apoyaremos para la enseñanza de la cultura y la filosofía, y a través de ellas; cultivar la humanidad.

### **5.3.- El debate modernidad y posmodernidad; definiciones y escenarios**

El debate modernidad-posmodernidad, en palabras de *Nicolás Casullo* (1989), puede ser entendido como la controversia de una época que se siente en mutación de referencias, debilidad de certezas y proyectada hacia una barbarización de la historia, ya sea por carencias y miserias sobrehumanas, ya sea por su contracara visible: la aceleración de la “abundancia” para un futuro definitivamente deshumanizado. Podría decirse que se trata también de una reflexión sobre las distintas cosmovisiones que estructuran o intentan estructurar el mundo histórico.<sup>191</sup>

Para muchas tesis historiográficas, *la condición moderna* nació con el llamado Renacimiento, por los siglos XV y XVI, pero en realidad es el siglo XVII, el que planteará las problemáticas anticipadoras de las crisis con que nace la modernidad: un sujeto camino a su autonomía de conciencia, frente al tutelaje de dios, un libre albedrío alentado por la experimentación científica frente a los dogmas eclesiásticos, un conocimiento humanista de la naturaleza regido por ansias de aplicación, de utilidad y hallazgo de verdades terrenales, en un marco cultural trastocado por los estudios copernicanos.

---

<sup>191</sup> Nicolás Casullo, El debate modernidad posmodernidad (1989: 11).

La modernidad trata también del discernimiento científico entre certeza y error; de metodologías analíticas, esferas de sistematizaciones, y sobre todo ese nuevo punto de partida cartesiano que hace del sujeto pensante el territorio único donde habita el dios de los significados del mundo: la razón como frente a las ilusiones y trampas de los otros caminos. Desde aquí se postula a la razón como guía de la modernidad, como otro idioma reinstitucionalizando al mundo (1989:15).

Mirada desde sus matrices culturales más profundas, la modernidad es un mundo de representaciones que desde la “*Razón ordenadora*”, refundó valores, saberes y certezas. Estableció paradigmas para la acción y la reflexión, para la crítica y la utopía. Fijó identidades para la multiplicidad de lo real, denominadores comunes para el acceso al conocimiento y códigos de alcance universal para interrogarse sobre las cosas y los fenómenos; el proyecto moderno se edificó a partir de esa constelación de discursos hegemónicos victoriosos. (1989:18)

A esta respecto, *Nestor García Canclini*, nos advierte que el Programa de la Modernidad está constituido a su vez por cuatro proyectos a su interior,<sup>192</sup> lo que en un momento determinado, dificulta referirnos de manera unívoca en su triunfo o en su derrota a la modernidad como tal; más bien habría necesidad de señalar qué parte de la modernidad ha fracasado o a cual modernidad de manera específica estamos aludiendo

Por otra parte y desde la acera de enfrente, habremos de señalar, que el término posmoderno o posmodernidad, refieren a un diferenciado plano de posturas que van

---

<sup>192</sup> Los proyectos que constituyen el Programa de la modernidad son:

a).- *El Proyecto emancipador*, que consiste en una secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autoregulada de las prácticas simbólicas, su desenvolvimiento en mercados autónomos.

b).- *El proyecto de expansión* refiere la tendencia de la modernidad que busca extender el conocimiento y la posesión de la naturaleza, la producción, la circulación y el consumo de los bienes.

c).- *El Proyecto renovador*, abarca dos aspectos con frecuencia complementarios; por una parte la persecución de un mejoramiento e innovación incesantes, propias de una relación con la naturaleza y la sociedad liberadas de toda prescripción sagrada sobre cómo debe ser el mundo; y por otra, la necesidad de reformular una y otra vez los signos de distinción que el consumo masificado desgasta.

d).- *El proyecto democratizador*, en su esencia significa la confianza de la modernidad en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados para lograr una evolución racional y moral de la sociedad . *Nestor García Canclini* (1997).

desde las propuestas hermenéuticas y estéticas hasta ciertas modas de la industria cultural. Su argumento más categórico, aunque no el único, apunta a señalar principalmente el agotamiento del Programa de la Modernidad, en la dimensión de sus grandes relatos legitimadores. Prevalecen aquí las concepciones del devenir emancipado de los seres humanos y de las sociedades, y el protagonismo del sujeto moderno como el lugar de la enunciación racional y objetiva de la verdad y la transparencia de los sentidos de la realidad. Así como la visión del derrotero humano concebido como un progreso indeclinable hacia la libertad; hacia la absoluta soberanía de los pueblos y hacia la justa igualdad en la distribución de la riqueza, viviría hoy en este contexto, su declinación de acuerdo a una lectura que se asume como condición posmoderna. (F. Lyotard: 1989).<sup>193</sup>

Así, a condición posmoderna quedaría hoy en el ahondarse el desencantamiento de la existencia: de aquella existencia humana entendida como tensada por la problemática y el deseo, por las expectativas entre lo dado y lo nuevo, por una conciencia develadora y recuperadora de la realidad, por la heroicidad de ese viaje transgresor y reconciliador de los hombres con el mundo. Tensiones que se vivirían hoy, en un presente vivido como inmodificable. En esta definitiva e irreversible reiteración de lo mismo, en esta noción de la historia como cumplida, en esta imposibilidad de lo verdaderamente nuevo, a excepción del consumarse de la lógica técnica, se da la crisis de las representaciones con que la modernidad pensó afirmativamente el desarrollo humano y social. Crisis del sujeto, dice lo posmoderno.

Cierta crítica posmoderna argumenta que este disolverse de las representaciones modernas, de sus relatos patriarcales, de su concebirse como un todo orgánico en marcha, permite por primera vez imaginar una cultura sin legados que cumplir, al mismo tiempo que sin fanatismos. En el mismo sentido se pronuncia Zygmunt Bauman, en su *Vida Líquida*,<sup>194</sup> cuando señala que; ahora el discurso acerca de

---

<sup>193</sup>La Condición posmoderna (1989: )

<sup>194</sup> La vida líquida y la modernidad líquida”, están estrechamente ligadas, la primera es la clase de vida que tendemos a vivir en una sociedad moderna líquida. La sociedad” moderna líquida” es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas. La Liquidez de la vida y de la sociedad se alimenta y se refuerzan

nuestra realidad cultural va perdiendo solidez y ha de escribirse con un lenguaje “liquido”; es decir en un lenguaje ya no referido a circunstancias perpetuas o al menos permanentes, sino a situaciones huidizas e inatrapables en el rigor de las palabras y de los hechos.

Hoy en nuestra realidad social, los individuos convertidos sólo en consumidores han perdido contacto con todas las referencias ideológicas, sociales y de comportamiento que habían determinado su actuación en siglos anteriores. Hoy nuestra identidad se construye con accesorios comprados que aparecen en el mercado de manera exponencial e incontrolada, al igual que la oferta de información con que nuestro criterio es bombardeado por todas partes. Ello tiene necesariamente influencia sobre nuestra manera de relacionarnos con el saber, el trabajo y la vida en general: la educación en esta época ha abandonado la noción de conocimiento de la verdad útil para la vida y la ha sustituido por el conocimiento débil de “usar y tirar”, válido mientras no se diga lo contrario y de utilidad pasajera. Esto denota la ausencia de referentes no sólo válidos sino valiosos para entender la realidad política y social en la que nos desenvolvemos al lado de otros: refleja falta de formación para la vida.

En este sentido, la formación humana<sup>195</sup> - entendiendo por ella la preparación que los ciudadanos deben recibir para enfrentar su realidad social, no debería dedicarse exclusivamente al fomento de habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino sobre todo a formar seres humanos que recuperen el espacio público de dialogo y de sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas, y el suyo propio.

Desde esta perspectiva, la realidad de este siglo se vive con fluidez absoluta, ni bien acabamos de sembrar cuando ya es tiempo de cosechar, y al mismo tiempo ya debemos estar pendientes y programados de la nueva siembra. La vida líquida es una sucesión incesante de nuevos comienzos; lo que se necesita ahora –en esta

---

mutuamente. La vida líquida como la sociedad moderna líquida no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo (2010:09).

<sup>195</sup> (Sociedad Líquida (2008).

situación líquida- es correr con todas las fuerzas de que podamos ser capaces para mantenernos en el mismo lugar. Y aún así no estaremos seguros de poder alcanzar lo que perseguimos.

### **5.3.1.- La Educación en el entramado moderno y posmoderno.**

El siglo XXI, nos ha recibido en medio de la discusión entre modernidad y posmodernidad, aunque bien a bien no tengamos aún los perfiles definitivos de una y otra orientación. Nuestra realidad social se manifiesta explicada y asumida de parte de algunas instancias o instituciones sociales o de gobierno, ya sea en un sentido o en el otro; se da el caso, por ejemplo, de abordar a la educación de nuestro país desde una perspectiva posmoderna, como si el programa de la modernidad ya hubiera sido cubierto y hasta, en algunos casos se hubiera rebasado, cuando en realidad, en muchos lugares, la educación y toda su parafernalia es definitivamente premoderna.<sup>196</sup>

Para Ángel Díaz Barriga (1995:205-208), La educación de nuestro tiempo, como fenómeno social, cultural y político tiene sus raíces en el Programa de la Modernidad, pues el actual sistema educativo de nuestro país, al ser una Institución del Estado Nacional, en su esencia está sustentado en los cuatro programas que conforman el Proyecto de la Modernidad.<sup>197</sup> En este contexto, habrá que recordar que una primera tarea que la modernidad le asigna a la institución escolar es constituirse en factor de democratización social, al promover el acceso al conocimiento para todos. De hecho, formalmente los Estados Nacionales recogen esta idea e incluso la legalizan a través de sus ordenamientos jurídicos al establecer la obligatoriedad de la educación para todos.

---

<sup>196</sup> Decimos lo anterior porque existen en nuestro país regiones totalmente marginadas, principalmente del campo, así como de los cinturones de miseria, que prevalecen en la periferia de las grandes ciudades, a las que el progreso básico que supone la modernidad no ha llegado, y sin embargo a los habitantes de estos lugares se les quiere tratar igual que a los que gozan de estos servicios.

<sup>197</sup> A este respecto, Néstor García Canclini, en *La globalización imaginada* (1997), enumera los programas de la Modernidad: a).- El Programa emancipador, b).- El Programa de Expansión, c).- El Programa Renovador y c).- El Programa Democratizador (1997).

Así, la Escuela y el Sistema Educativo, históricamente han sido la expresión política sobre la cual se busca construir la formación del nuevo ciudadano, bajo las ideas ilustradas, a las que subyace la búsqueda de la justicia, así como de las ideas respecto del progreso y el orden. Aquí, se parte del supuesto legítimo de que la escuela ha de ser la institución que promueva la emancipación humana, inicialmente como emancipación de la razón (al promover el acceso al conocimiento a todos los seres humanos), y como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad: esta es la tarea explícita que la institución escolar debe cumplir en la modernidad.

No obstante esta tarea, como el propio programa, en la práctica se pervierten y desvirtúan al asignarle de manera implícita al mismo la innoble tarea de ser una institución para el sometimiento y control de los seres humanos, pues se trata de, mediante la escolarización, adaptar pasivamente al ser humano a las condiciones de una sociedad particular. Así, de ser la modernidad un potencial instrumento para la liberación del hombre, paradójicamente, en la práctica, se convierte en un elemento que promueve la enajenación de la razón humana, lo mismo que la inutilización de sus posibilidades, de hacer uso independiente de su propia razón, y de su posibilidad de pensar. Ser educado significa aquí estar sometido, o aceptar pasivamente, las condiciones que desde las tareas escolares se van induciendo, contraviniendo con ello, como ya señalamos, al menos dos postulados básicos que legitiman a la modernidad: la emancipación y la democratización.

Hoy la escuela moderna, advierte Díaz-Barriga (1995:213-215), se ha ligado a las causas que buscan mantener atado al hombre, y navega entre dos aguas; por un lado en el plano ideal y teórico, e inspirada en las ideas y presupuestos de la modernidad, se postula como elemento de emancipación, pero al mismo tiempo, y, ya en la práctica, transita y se constituye en factor de alienación; se convierte de facto en una institución que legitima la desigualdad social.

Como ya se ha dicho, una de las consignas fundamentales de la modernidad consiste en lograr la liberación de la razón humana, y aquí encontramos que precisamente ésta es una de las tareas inconclusas de la escuela y de la educación:

se trata de que la escuela a través de su quehacer educativo, propicie la conquista de la libertad, y mediante ella se ejerciten y pongan en práctica todo tipo de razonamientos discursivos en la búsqueda de mejores opciones de solución. Esto es; las bases para que alumnos y maestros, conociendo de manera fundamentada diferentes opciones conceptuales, puedan aceptar una de ellas y rechazar otras, y al mismo tiempo desarrollar sus propias ideas respecto al mundo. Se trata aquí de confirmar el valor de la libertad; de libertad de decidir, y de la libertad de escoger.

Al presentar sólo una única interpretación de la cultura, de la ciencia, del hombre y del mundo, la escuela y la educación coadyuvan a “fabricar” al hombre que las condiciones actuales le imponen; es decir, un ser que posea conocimientos y técnicas útiles y necesarias para producir. Para producir, pero no necesariamente para producirse a sí mismo; se crea así la ilusión, disfrazada de realidad, de que el conocimiento científico es único y que con él se puede dominar al mundo, cuando es más que evidente, que en nuestras condiciones, el hombre no ha sido capaz de desarrollar una comprensión del mundo, y mucho menos una comprensión de sí mismo.

El hombre, en esta dimensión, puede producir cosas pero no entiende el mundo que le toca vivir; y no entiende tampoco sus relaciones con otros seres humanos. En nombre del proyecto democratizador, la modernidad actúa en el sentido opuesto a sus propios presupuestos fundamentales, pues al convertirse la institución escolar en simple expedidora de certificados y constancias, y sin preocuparse porque estos estén debidamente sustentados en capacidades para entender al mundo, y propiciar mediante ellas nuevas maneras positivas de convivencia social, contribuye a incrementar las desigualdades sociales y demás vicios que de ahí se pudieran derivar. Mucho ayudaría en el cumplimiento de los propósitos ilustrados de la educación moderna, el sustentarla en sólidas bases filosóficas, que supongan a su vez, una buena enseñanza de la filosofía, así como procesos adecuados para formar a sus enseñantes

De esta manera, a todos los que estamos involucrados en la educación superior, ésta situación nos tiene que poner a pensar y reflexionar en todas aquellas cosas que

como personas, como instituciones o como sociedad hemos dejado de hacer, para tomar conciencia de ello, y buscar las maneras de convertir a la Escuela y a la educación en instancias que nos permitan albergar alguna esperanza para revertir esta tendencia, o que cuando menos nos de oportunidad para convivir conscientemente con esta realidad.

No obstante, por encima de esta preocupación de carácter ontológico y antropológico, en el fondo de la cuestión prevalece la preocupación ética y moral también, por la enseñanza de la filosofía, y por la formación de sus docentes como elementos clave para ubicarnos en el mundo que compartimos con otros seres humanos.

#### **5.4.- Filosofar en un mundo en transición: Espacios de lo moderno y lo posmoderno en la formación y enseñanza de la filosofía**

En el marco del contexto que hemos intentado prefigura en los apartados anteriores será válido preguntarnos: ¿Qué significa filosofar ahora? Analicemos esta cuestión desde dos ejes temáticos fundamentales: el primero de ellos tiene que ver con lo moderno y lo posmoderno del quehacer filosófico; el otro con la naturaleza de la preparación académica, pedagógica y ética para ejercer el mencionado quehacer filosófico.

En primer lugar habremos de mencionar que en general, la actividad filosófica se realiza a propósito de una realidad material, espiritual y humana, a la cual pertenecemos y desde la cual reflexionamos racional objetiva y críticamente con la intención de explicarla, interpretarla y comprenderla, para sobre la base de estos ejercicios intelectuales, encontrar respuesta a los diferentes problemas que los seres humanos, ordinaria o extraordinariamente enfrentamos.

La tarea no es sencilla, porque la entidad sobre la y desde la cual reflexionamos está en constante cambio y mutación de formas. Los problemas que se presentan a los filósofos para su reflexión crítica nunca son los mismos, ni tampoco el contexto



social y político de los hechos. En este sentido nos apoyamos en el trabajo el maestro Andy Hargreaves,<sup>198</sup> quién nos aconseja no desempeñar nuestro trabajo educativo orientado por una única guía-panacea de todos los problemas y circunstancias que se presenten; esto precisamente porque la realidad humana y material donde trabajamos nunca es la misma, y siempre está en transición.

De esta manera, las habilidades y capacidades que el filósofo en ejercicio domine y posea, también deben ser distintas a las ordinarias y tradicionales que hayamos aprendido a lo largo de nuestro quehacer profesional. Filosofar en un mundo en que la única constante válida es precisamente el cambio; implica y demanda del ejercicio filosófico nuevas habilidades y competencias que, a su vez, tienen que ver con una capacidad de asombro casi sin límites, porque cada vez que se voltea a ver la realidad ésta ya no es la misma, y tampoco requerirá las mismas respuestas que en las ocasiones anteriores.

En segundo lugar, considerando qué en esta realidad las verdades para siempre no existen, tendremos la necesidad de construir nuestra propia interpretación comprensiva del mundo, y asumir las consecuencias, teóricas y prácticas, que tendría el ponerla en juego. Así, filosofar supone transitar de ida y vuelta, de lo moderno a lo posmoderno: implica interpretar y comprender nuestra realidad-mundo, apoyándonos en el conocimiento que nos aportan tanto las ciencias como las tradiciones culturales de otros tiempos y otras latitudes, para sobre la base de ello construir imaginativamente nuestra nueva realidad. En este sentido, si se trata de transitar hacia no sé donde, es importante que el destino lo vayamos fijando nosotros, aceptando y asumiendo que sólo andando se hace camino.

En estas condiciones, el ejercicio de enseñar y aprender filosofía requiere de nuevas habilidades y propósitos que tienen que ver, tanto con el corpus de conocimientos filosóficos que se han de manejar, como también con las maneras y dispositivos para su ejercicio docente. Esto significa que enseñar filosofía ya no debe descansar sólo en el propósito de incrementar en el alumno la cantidad de conocimientos disponibles, sino en esclarecer el *cómo, el qué, y el para qué de ellos*.

---

<sup>198</sup> Hargreaves, Andy (2000).

Es decir: proponer a los conocimientos como medio y no como fin; por ello, el proceso de generar, difundir o provocar conocimientos, adquiere una connotación y compromiso ético y moral; la de ser el medio para fortalecer la naturaleza de las personas y de la sociedad, y en extenso enriquecer también la naturaleza humana.

Finalmente, es importante señalar que la nueva manera de enseñar filosofía supone necesariamente cambiar las estrategias y dispositivos para preparar a sus docentes; es decir, modificar en contenido y forma los procesos que ordinariamente se han puesto en práctica para habilitar a los profesores de filosofía. Al símil del magisterio de Sócrates, quien señalaba que *“En la enseñanza de la filosofía, no se puede enseñar más que la vida misma*, ahora no se trata sólo de que los docentes tengan un vasto dominio disciplinar, sino además la habilidad de transformar la práctica escolar en un ámbito de preparación para la vida. Así a la cantidad de conocimientos habrá que adjuntar y desarrollar el sentido político de estos procesos; es decir, promover mediante ellos y su práctica, la virtud personal y ciudadana.

#### **5.5.- Balance: Proyecciones de la filosofía en la formación y enseñanza universitaria.**

Más que pretender realizar una aseveración “concluyente” respecto a las situaciones que hemos mencionado y los conceptos que hemos desarrollado, nos permitimos hacer una breve reflexión acerca de una instancia que a nuestro juicio está en el centro de todo esto: la Universidad, pues ésta desde sus orígenes en la Edad Media ha estado dedicada, con diferentes matices y acentuaciones, a la generación de conocimientos, y más tarde a la promoción de la cultura.

Hoy la Universidad es una institución escolar conectada académica y administrativamente con la sociedad y el mundo, y pertenece a más de una red de instituciones educativas nacionales o del extranjero. De la misma manera, los contenidos de sus programas son muy semejantes a los de otras instituciones de otras latitudes y al menos en forma, difunde y promueve cultura. Desde este punto de vista, la Universidad, es también, una *institución globalizada*.

En estas condiciones, habrá necesidad aquí de preguntarnos si habiendo emergido del programa de la modernidad, la Universidad ha contribuido significativamente al logro de al menos algunos de los propósitos explícitos de ésta: la emancipación y democratización de los individuos y de la sociedad. O bien sí ha de ser necesario ver y escribir hoy a la Universidad con lenguaje posmoderno, o sí haya también necesidad de acuñar un lenguaje nuevo que dé cuenta del actual estado de cosas en la institución.

Desde otro punto de vista, habremos de decir que, por muy importante lugar que en el Programa de la Modernidad ocupe la generación y uso del conocimiento, este se trocará inocuo si no va acompañado de un “para qué” de ese conocimiento, y también si ese “para qué”, refleja auténticas posibilidades de realización humana en todas sus dimensiones.

Así las cosas, adentrados ya en el siglo XXI, en plena sociedad posindustrial como también la denomina Peter Drucker, el conocimiento, la sociedad y la escuela deben ser vistas desde otras ópticas menos limitadas y con mejores expectativas para los seres humanos,<sup>199</sup> ópticas o concepciones que con el conocimiento de por medio y con una visión más amplia podamos edificar una mejor casa común: este mundo.

En suma: reiteramos lo que se dijo al inicio de este capítulo: la enseñanza de la filosofía reclama hoy un tratamiento especial que tome en cuenta las condiciones del “en donde” se llevan a cabo estas actividades escolares. Lo que se quiere enfatizar aquí, es la relevancia del espacio-tiempo para la realización de este ejercicio, puesto que no poseemos una fórmula prescrita infalible y para siempre.

La Enseñanza de la filosofía nos demanda hacer acopio de toda nuestra capacidad de imaginación y creatividad para en cada caso y en cada situación ofrecer una propuesta académica filosófica y didáctica diferente, como fiel reflejo de la realidad cambiante en la que llevamos a cabo estas tareas, y del cambio en nosotros

---

<sup>199</sup> Igualmente importante es saber que el verdadero recurso dominante y factor de producción absolutamente decisivo no es ya ni el capital, ni la tierra, ni el trabajo. Es el conocimiento. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad poscapitalista son trabajadores de conocimiento y trabajadores de servicios (Peter Drucker: 2004: 06).

mismos. Dicho de otra manera; tanto la enseñanza de la filosofía como las modalidades que se pongan en práctica para su implementación, no pueden quedar limitadas a un guión preestablecido para ello.

Se demanda aquí por los enseñantes, el mayor acopio posible no sólo de conocimientos empírica y racionalmente contruidos, sino de estrategias y finalidades orientadas a promover al ser humano en su totalidad y no exclusivamente en su dimensión cognoscitiva. Para enseñar filosofía se requiere saber filosofía, pero también estar conscientes del para qué se enseña filosofía, lo que supone a su vez el conocimiento de los dispositivos que se utilizan en la preparación de los docentes, más allá de sus dimensiones disciplinares y de su manejo pedagógico y didáctico tradicional.

Los de ahora son tiempos irrepitibles en donde los eventos que se suceden en la realidad-mundo representan la oportunidad de actuar y siempre de manera diferente, por ello cobra importancia que en las tareas de enseñanza de la filosofía y de las humanidades, se consideren las nuevas condiciones sociales y políticas que prevalecen en el mundo entero, así como las nuevas finalidades de estas tareas académicas pero humanas.

## **CAPÍTULO 6.- Constitución de una alternativa pedagógica: hacia la fundamentación de un modelo de formación fenomenológico-hermenéutico y crítico en la formación y enseñanzas filosóficas**

### **Introducción**

En este apartado de nuestra investigación, convocamos tanto a la fenomenología como a la hermenéutica en sus diferentes dimensiones y modalidades, para desde ahí, fundamentar el quehacer de enseñar y aprender filosofía, así como también para desentrañar la naturaleza híbrida de los procesos relativos a la formación de sus enseñantes. Esto asumiendo que tanto la enseñanza de la filosofía como la preparación académica y pedagógica de sus enseñantes, comportan una suerte de saber y saber hacer, en función de necesidades presentes y futuras, tanto de la instituciones y de la sociedad, como de los seres humanos que las conformamos

Este nuevo saber y saber hacer, comportan nuevas habilidades que en la práctica, se traducen en actividades escolares y extraescolares orientadas hacia la descripción y comprensión crítica de nuestro mundo, con la finalidad de conservar, modificar o transformar de él lo que sea necesario para incidir en los procesos de realización a la que como seres humanos y como sociedad aspiramos.

En este propósito, nos atrevemos aquí a perfilar una suerte de ejercicio intelectual en el marco de los principios teóricos de la fenomenología, pero en cierto modo distinto a los tradicionales cánones husserlianos. Se trata para nosotros de una fenomenología existencializada, circunstanciada, o contextualizada, en donde consideramos importante incorporar algunos de los planteamientos de Martin Heidegger (1951, 1974 y 1979), Merleau Ponty (1975), Wilhelm Dilthey (1949, 2009, y G.H. Gadamer (1993,1999,2010), entre otros.<sup>200</sup> Todo ello, hasta aproximarnos a lo

---

<sup>200</sup> Heidegger se mueve entre las doctrinas Edund Husserl y Max Scheler. Del primero toma el lema de “a las cosas mismas”, lema que desde su punto de vista exige llegar hasta el fondo que excluye ya todo enmascaramiento [...]. Por otra parte, Heidegger dándose la mano con Scheler, rechaza que la intuición sea la manera primordial de sacar la luz del mundo. En Husserl, efectivamente, el rayo de la intencionalidad es ante todo una actividad intuitiva que acarrea, a la vez, el correlato material de la significación. En cambio en Heidegger, el primer fondo de emergencia del mundo son las “afecciones”, fundamentalmente la “angustia “,

que consideramos el otro extremo teórico de nuestro aparato de análisis crítico; la Hermenéutica. Nos interesa desarrollar el punto, o los puntos de convergencia y encuentro de estos dos saberes y actitudes frente al mundo, porque a nuestro juicio, tanto en las tareas relativas a la enseñanza de la filosofía como en la formación de docente, convergen, se reúnen e interactúan fenómeno e interpretación; descripción y mundo de vida, así como texto y contexto interpretativos.

### 6.1 ¿Qué es la Fenomenología?

No es nuestra intención tampoco, hacer una exposición exhaustiva y última de la fenomenología, ni de otros saberes teóricos derivados o vinculados a ella, sino de intentar un primer acercamiento a la problemática fenomenológica en algunas de sus dimensiones y categorías. Decimos esto porque si bien es cierto que hemos mencionado las ideas centrales de Edmund Husserl, expuestas y difundidas en algunas de sus obras principales como lo son "*Las Investigaciones Lógicas*", (1900-1901) o, en "*La filosofía como Ciencia Rigurosa*" (1973), no obstante, no se quiere decir con ello, que la fenomenología como manera audaz de hacer filosofía surja, se desarrolle y concluya en este pensador.

Más bien, habría que señalar que Husserl inaugura un proyecto que sería desarrollado o podría ser desarrollado por nuevas generaciones de pensadores comprometidos libremente con cualquier área de la experiencia, siempre y cuando "experiencia" signifique la experiencia de las cosas mismas. Aquí Husserl no sólo está señalando el cauce por donde debiera transitar el proyecto de la fundamentación de las ciencias, sino invitando a éstas a que construyan su propia manera de fundamentarse.

---

que nos arrojan a nuestro poder ser en el mundo, el cual se articula en el comprender y el habla.[...]. Merleau Ponty se mueve entre los diversos giros dados a la fenomenología, e intenta construir su propio sistema en medio de un diálogo crítico con ellos. Establece una mediación entre Sartre y Heidegger. En Sartre la nada (el sujeto humano) se erige como una especie de sujeto absoluto que aspira a imponerse sobre el ser. Heidegger, en cambio, resalta el ser en el mundo como el subsuelo de la subjetividad. Merleau Ponty asume la inmersión del sujeto, pero sin despojarlo de su capacidad e proyectar libertad (Risieri & Altisieri: 2010: 495-496).

Toda filosofía nace y se desarrolla enmarcada en un horizonte de requerimientos históricos, por ejemplo la obra de Edmund Husserl, si es que se desea comprenderla verdaderamente en sus orígenes y significado, debe ser referida a aquellas exigencias que en el comienzo de nuestro siglo (siglo XX), constituían los problemas e ideales que la época debatía apasionadamente a la altura de sus horizontes histórico-culturales. La aspiración más radical que signa y define el sentido de la obra de Edmund Husserl es, en principio, su expreso afán por fundar una filosofía como “ciencia rigurosa”.

Este ideal, como bien lo dice el propio autor, no se imponía a la época, ni a él mismo, como un requerimiento novedoso. Era, más bien, y así lo comprendía Husserl, el siempre renovado aunque infructuoso deseo de postular a la filosofía, como una nueva expresión en nuestra época. Como en la suya, lo habían sido las filosofías de Platón, Kant, o bien las ideas de Renato Descartes. Ciertamente, según Husserl, tal aspiración era posible encontrarla formulada en el nuevo rumbo que marcó en la antigüedad la transición socrático-platónica,<sup>201</sup> así como indeleblemente presente era posible hallarla (quizás formulada por vez postrera en el horizonte del pensamiento moderno), tanto en el sentido del filosofar cartesiano como el afán criticista de Emanuel Kant.

Nuestra época, en pleno siglo XX, dice Husserl, debía proponerse rescatar aquella elevada aspiración y para esto, según sus palabras, debía imponerse un cambio de rumbo en el sentido del filosofar dominante. En las pseudofilosofías “naturalistas” de la época que pululaban, era posible rastrear una marcada tendencia “cientificista” que habría que enfrentar y combatir. Ahora bien ¿en qué consistía este cambio de rumbo que reclamaba Husserl para el nuevo sentido del filosofar, que debía definir el quehacer de nuestra época? La tarea, como es posible notar desde ahora, aparecía marcada por una doble aspiración: la de desembarazar *a la filosofía de la falsa dirección que imponía en ella el cientificismo* naturalista y, en segundo lugar, fundamentar este nuevo carácter de “*filosofía como ciencia rigurosa*” sobre bases que

---

<sup>201</sup> Este momento de transición en la filosofía griega con Sócrates y Platón, significa el dejar de lado la problemática física, o de la *fysis* en los primeros filósofos, para abordar ahora los temas relacionados con el ser humano; el alma, la sociedad, la política, la ética, etc.

no estuviesen viciadas de defectos en sus propios principios. Desde este punto de vista Husserl se propone la reconstrucción de eso que hoy llamamos filosofía.<sup>202</sup>

El concepto "fenomenología", en su sentido literal significa: "tratado de lo que aparece"; es decir, estudio de aquellos fenómenos que se muestran como cosas dadas a la conciencia. Pero, en general, hoy se conoce como fenomenología a la doctrina y método que Edmund Husserl introduce en la filosofía con la intención de deshacerse de las desfiguraciones, los prejuicios y las falsas suposiciones que históricamente se han sedimentado en el conocimiento humano.

En la concepción original de Husserl, el primer paso de la fenomenología consiste en evitar todas las malas construcciones puestas sobre la experiencia por adelantado, ya sean derivadas de las experiencias religiosas o culturales, del sentido común cotidiano, o de hecho de la ciencia misma. Aquí, las explicaciones no deben ser impuestas antes que los fenómenos hayan sido vividos y comprendidos desde dentro.

La interpretación de Husserl de la fenomenología partió de su intento de entender la naturaleza de las verdades matemáticas y lógicas, y de su preocupación más general de la crítica de la razón a través de los conceptos claves requeridos para que el conocimiento fuera rigurosamente examinado en cuanto a sus significados esenciales, y a su validez y justificación; las intuiciones son el más alto nivel de conocimientos y como tales son comprensiones ganadas con mucho esfuerzo, dice Husserl, y son parecidas en mucho a los descubrimientos matemáticos.

En la primera de sus grandes obras; Las Investigaciones Lógicas (1900-1901), al discutir la necesidad de una teoría del conocimiento de alto rango, se refiere a la fenomenología de las experiencias del pensar y del conocer, como orientada exclusivamente a las vivencias aprehensibles y analizables, en y mediante la intuición, con pura universalidad de esencia, y no a las vivencias percibidas

---

<sup>202</sup>Para llevar a cabo la primera tarea, Husserl comprende que es necesario realizar una crítica positiva de los fundamentos y métodos de la ciencia natural, ya que de su examen ha de brotar la certidumbre, de que, por principio tal manifestación "cientificista", está imposibilitada radicalmente para servir de "modelo" o "fundamento" al afán de la filosofía para convertirse en una "ciencia rigurosa (Mays Vallenilla:1956:21).



empíricamente como hechos reales; como vivencias de hombres o animales vivientes en el mundo aparente, y dado como hecho de experiencia.

No obstante, en estas tareas de construcción de la fenomenología, Husserl no parte de cero, sino que poco a poco, va eliminando aquello que da signos de fragilidad hasta encontrar un núcleo consistente. Y ese núcleo no es una única idea, sino todos los conceptos o las ideas que están depositados en nuestro lenguaje o en nuestra memoria. La primera envoltura que Husserl detecta se da precisamente en el conocimiento; representa la dimensión psicológica, la que va inherente a cada individuo como una realidad existente dotada de vida propia.<sup>203</sup>

Así, Husserl propone de manera alternativa, la creación de una disciplina distinta pero paralela a la psicología tradicional que sirva de fundamento a todos los saberes, esta nueva disciplina fue precisamente la Fenomenología, que tendría como tarea principal la de: Describir las estructuras puras presentes y manifiestas en el campo intencional de la conciencia. Es decir; lograr una ciencia descriptiva de las experiencias trascendentalmente puras.

Esta descripción no debe consistir, dice Husserl, en ser una calca de los procesos de las ciencias positivas, los que con la finalidad de organizarlos y clasificarlos, registra hechos y más hechos brutos de manera sistemática, aquí no se trata de proceder como en las ciencias empíricas; de llevar a cabo el recurso de “explicar” o de “analizar”, sino de captar lo esencial de la realidad mediante la intuición. Frente al positivismo, el psicologismo y el historicismo colonizantes, hay que establecer rigurosamente la independencia y la validez del pensamiento; de la filosofía y, también, obviamente, de la filosofía fenomenológica

Ante este panorama, es importante recuperar la función fundadora y esclarecedora de la filosofía, para este tiempo y este contexto, así como reconstruir su práctica, bajo el criterio de una ciencia rigurosa. Es importante también recalcar que con la idea de “ciencia rigurosa” no se refiere Husserl a un tipo de conocimiento

---

<sup>203</sup> Este es el punto de partida de la fenomenología moderna, aunque pudiéramos hablar de un muy remoto origen en la filosofía de Platón, y más cercanamente en la filosofía, alemana del Romanticismo, particularmente en Ernst Schleimacher.

empírica y racionalmente demostrable, como el de las ciencias positivas, o por el otro lado, tampoco al conocimiento racional pero especulativo, propio de la metafísica. Así, la fenomenología, procura y aspira al conocimiento de lo esencial lógico y coherentemente concatenado; objetivo y subjetivo a la vez, fundamental pero al mismo tiempo fundamentante.

Esta nueva filosofía se gesta a fines del siglo XIX, y se desarrolla en un ambiente de pesimismo cultural en Europa; da la impresión, le -parecía a Husserl- que este continente, con relación al desarrollo de la cultura, estaba dormido o cuando menos amodorrado, cultivando y promoviendo géneros intelectuales y artísticos inocuos e intrascendentes. Se experimenta una falta de espacios propios para la reflexión creadora, y se percibe una suerte de asfixia espiritual, en donde no es sólo la filosofía la que ha llegado a una situación crítica, sino también la ciencia y la tecnología; lo que ocurre, dice Husserl, es que no hay claridad, filosóficamente hablando en el campo de los fundamentos de la realidad, o de su sentido último.

Como corriente de pensamiento, la fenomenología aparece en tiempos de crisis, tanto de la sociedad europea, como crisis también del quehacer filosófico, y de la propia filosofía. En las Investigaciones lógicas (1900-1901), Husserl pone al descubierto las imperfecciones teoréticas de las ciencias particulares, en donde, la matemática, y particularmente la matemática pura, se postula para ser el modelo ideal de toda ciencia. Pero se da el caso que aun los mismos investigadores que manejan con incomparable maestría los maravillosos métodos de la matemática, se revelan con frecuencia incapaces de dar cabal cuenta de dichos métodos, así como de los límites de su justa aplicación.

Pero, ¿cuál es el sentido y el impacto real para Europa o para el mundo actual, acerca del ejercicio de la ciencia y de la técnica? Pregunta Husserl; Lo que está en cuestión es precisamente el sentido y la significación social y política que para el hombre tienen los nuevos conocimientos que emergen de la ciencia y de la tecnología. De esta manera, la crisis europea reflejada en las ideas que produce, representa también la crisis de occidente y en síntesis; la crisis de la humanidad. Estamos en medio de múltiples y belicosos solipsismos, sin percatarnos de que éstos pueden provocar y

apresurar la propia muerte de la filosofía; en los congresos y eventos académicos, pasarela de vanidades, se reúnen muchos filósofos, pero no necesariamente muchas filosofías; hoy día, hay tantas filosofías como filósofos.

Se ha llegado a una situación límite, a una situación histórica donde aparecen el tedio, el aburrimiento y la negación de los valores. En lugar de una filosofía viviente; en Europa se vive una literatura filosófica que crece sin límites y sin coherencia interior alguna. En lugar de presenciar o ser partícipes de una contrastación y confrontación seria de teorías antagónicas cuya lucha podría mostrar su conexión íntima, y su comunión en las convicciones fundamentales, su creencia en una filosofía etc...en lugar de todo esto, encontramos exposiciones con críticas aparentes, apariencia de colaboración franca y simulación de ayuda mutua.

No hay nada semejante -continúa Husserl- a un intercambio de investigaciones, a una conciencia de la responsabilidad, algo que pretenda alcanzar resultados válidos, que puedan significar una solución a estos problemas, o al menos esbozo de ello. Desde aquí, Husserl empezaba a advertir no sólo la ausencia de una filosofía poderosa que fuera guía y orientación en Europa y el mundo, sino también la ausencia misma de cualquier filosofía. Aunque las ciencias se hayan engrandecido y nos hayan conducido a un aparente señorío sobre la naturaleza jamás antes sospechado, no pueden éstas o no han podido satisfacernos teoréticamente (1962). El camino de la ciencia empírica históricamente siempre ha sido el mismo: nos enfrenta a la realidad con una especie de aparato mental que rige y ordena nuestra visión espontánea.

Los componentes de este aparato de visión son y han sido invariablemente: la racionalidad, la objetividad, el método y el sistema, y los hemos aceptado o nos los han impuesto como esquemas irrefutables. Se evidencia también en este ámbito, la falta de un buen ejercicio docente de estas disciplinas, y por supuesto la ausencia también de programas específicos para preparar a estos enseñantes. Se trata, por consiguiente, para Husserl, por una parte, de reencontrar o de reconstruir el campo específico de la filosofía como ciencia de rigor, pero que no se reduzca a la justificación de las metodologías en las ciencias singulares; y, simultáneamente,

sustraerla del relativismo que la reduce a “visión del mundo” históricamente condicionada y, por lo tanto, privada de cualquier pretensión de validez íntima y de universalidad.

El primer paso en esta reconstrucción de la filosofía consiste en emancipar la teoría del conocimiento de su unilateral identificación con el concepto de objetividad de las ciencias. La ciencia es todo menos un hecho indiscutible del cual se pueda iniciar la constitución del mundo, por el contrario; las ciencias del espíritu como las ciencias de la naturaleza se deben a las funciones de intencionalidad de la vida universal, y, de ahí, a una absoluta historicidad.

La filosofía como ciencia rigurosa no significa entonces, atenerse a un modelo cerrado de ciencia, como ocurrió por ejemplo con Descartes (sexta meditación). El nuevo modelo de conocimiento no puede ser el de la matemática, ni tampoco el de las ciencias de la naturaleza, o de cualquier otro tipo de saber, proveniente de alguna otra ciencia conocida. La filosofía ha de construir su propio modelo de rigor con sus peculiares exigencias; esta constitución y esta naturaleza corresponden precisamente al método fenomenológico.

#### 6.1.1- El método fenomenológico.<sup>204</sup>

¿Cuál es el valor actual del pensamiento de Husserl?, pregunta Ricardo Guerra, citado por Antonio Zirión.<sup>205</sup> Lo fundamental dice, es la voluntad profunda de desarrollar un método radicalmente distinto; un método riguroso que pueda enfrentarse de manera nueva y diferente a los problemas. En esencia se trata del método fenomenológico entendido, como “La vuelta a las cosas mismas”; como una actitud originaria, como la voluntad de superar la metafísica anterior y de construir un nuevo tipo de filosofía, de aproximación a la realidad de reflexión. Para lograr esto es

---

<sup>204</sup> Al final de este trabajo, presentamos una exposición más amplia y detallada del Método Fenomenológico, en un apartado que denominamos Anexo II.

<sup>205</sup> (1989 : 45)

necesario e indispensable diseñar un nuevo camino del entendimiento; éste es: El método fenomenológico.

El maestro venezolano Ernesto Mays Vallenilla,<sup>206</sup> define este método como un camino de ida y vuelta de la realidad a la conciencia, y viceversa, aunque en obras posteriores va perfilando un panorama intelectual menos formal pero al mismo tiempo, más humano. Para protegerse de las posiciones teóricas, Husserl ha propuesto varios dispositivos metodológicos de los cuales el más notable es el de la llamada epojé fenomenológica o suspensión de la actitud natural, así como varias reducciones metodológicas más, para aislar los rasgos esenciales de los fenómenos bajo investigación.

Este “poner entre paréntesis” significa que en el proceso de indagación filosófica; todo lo científico, filosófico y cultural, así como los supuestos cotidianos deberían de hacerse a un lado no tanto para negarlos, sino para ponerlos fuera del juicio. Así, al considerar la naturaleza de nuestros actos conscientes, debemos asumir simplemente que la mente es alguna suerte de contenedor; que la memoria es imágenes de imágenes y así por el estilo.

De la misma manera, no debemos asumir ninguna hipótesis científica o filosófica, de hecho en la visión genuinamente fenomenológica, no nos está permitida ninguna hipótesis de cualquier índole; debemos atender solamente a los fenómenos en el modo de su ser dado a nosotros, en sus modos particulares de darse. Para Husserl, dice Mays Vallenilla, la suspensión de la actitud natural, y el desarrollo de las maniobras teoréticas para excluir la distorsión, y para lograr la comprensión dentro de la naturaleza de los procesos conscientes mismos, están en el centro de la práctica fenomenológica.

---

<sup>206</sup> EL método quiere decir en la acepción más original del término, un “camino”. Es, o bien una “vía” de acceso”, o bien a la vez un “procedimiento” para acercarse y tratar con ello de lo que se apunta al iniciar la marcha estando ya en la vía. La fenomenología en cuanto a genuino método, abarca en verdad estos dos aspectos ya señalados, y es posible hallarlos en ella si se le estudia detenidamente, ya fundidos indisolublemente, ya perfectamente separados, según sea la ocasión de que se trate (1956:46).

### 6.1.2 ¡A las cosas mismas!

El principio que preside la teoría y método de la fenomenología de Husserl, tiene que ver con la necesidad de recurrir a la experiencia de la propia realidad que se vive; este principio señala el origen del quehacer y actitud fenomenológica. La demanda de ¡Ir a las cosas mismas! Surge, como reacción al psicologismo, que se había extendido en Europa, en el siglo XIX, y vinculada a las ideas revolucionarias de Franz Brentano,<sup>207</sup> contenidas en su *Psicología Descriptiva*, que expone y representa la ciencia apriori de los actos y de los contenidos de la conciencia. Desde estas ideas considera Husserl que la fundamentación última de la realidad no puede, o no debe quedar limitada sólo a los procesos psicológicos del sujeto; y que por ello, es necesario acudir a este nuevo recurso metodológico llamado precisamente: la fenomenología.

En el marco de esta nueva filosofía, la sentencia de *¡Ir a las cosas mismas!*, constituye para Husserl un principio teórico y metodológico fundamental, mediante el cual se da un rechazo a las explicaciones provenientes de la metafísica tradicional; y significa en última instancia, abandonar toda explicación de los entes a partir de un Ente supremo o de un sector o grupo de entes privilegiados; aquí se trata de describir la realidad, para elevarse a un nuevo tipo de explicación y comprensión. No obstante, la fenomenología no pretende ser tan sólo mera descripción de la realidad, tal y como podría aplicarse en algunas otras ciencias particulares; *¡Ir a las cosas mismas!*, es el principio fundamental de un método riguroso y estrictamente filosófico que pretende abrir el camino para la fundamentación de una nueva metafísica, o mejor dicho; de una nueva ontología.

Con este dispositivo metodológico, Husserl inaugura un nuevo campo del quehacer filosófico que implica la necesidad de redefinición de la realidad objeto de estudio en

---

<sup>207</sup> A partir de Brentano, Husserl asumió la convicción de que la filosofía es una ciencia rigurosa, así como el punto de vista de que la filosofía consiste en una descripción y no en una explicación causal. La fenomenología de Husserl, tiene su primera anticipación en el intento de Brentano por repensar la naturaleza por la psicología como una ciencia. Brentano ha propuesto una forma de psicología descriptiva que se propone iluminar la naturaleza de los actos internos autoconscientes de cognición sin apelar una explicación causal o genética. En otras palabras, Brentano estaba proponiendo un tipo de psicología filosófica o filosofía en la mente (Dermot Moran: 2011:6-7).

donde, “cosa”, es entendida como lo que aparece a la conciencia intencionada; lo apareciente. Y al mismo tiempo, por “intencionalidad de la conciencia” se entiende la referencia de los contenidos de la conciencia a algo presente en ella como objeto, pero que no se identifica sin más con el sujeto.

En suma, el método fenomenológico consiste pues para Husserl en una re-flexión “radical” que a partir de la vuelta a las cosas mismas, permite superar la pretensión de realidad del mundo circundante y volvernos sobre la misma intencionalidad de la conciencia. El método fenomenológico consiste en la aplicación del recurso de la epojé, que a su vez, realiza la tarea de reducir o retrotraer la realidad hasta llegar a la esencia de ella; con la epojé fenomenológica se pretende diseñar y recorrer un camino que va de lo aparente a lo “apareciente”, y de la experiencia empírica a la experiencia trascendental.

## **6.2. La Reducción fenomenológica.**

Para Husserl, la esencia de la fenomenología como método de investigación filosófico consiste en la habilidad para reducir la realidad al ámbito del interés investigativo, para ello crea y aplica los conceptos de epojé, y los de reducción fenomenológica, y reducción eidética.

El primero de estos dispositivos, la “epojé,” asume el encargo de no prestar atención, o bien; poner entre paréntesis la realidad. De esta manera, la epojé se resuelve en una suerte de ejercicio que permite realizar diversas reducciones consistentes cada una de ellas en prescindir de determinados estratos de la realidad para concentrarse en lo que queda. La reducción al final de cuentas es el resultado de la puesta en práctica de la suspensión de juicio y permite reorientar la mirada en cada una de las maneras de ser en cada uno de los estratos de la realidad.

Esta actitud procura autocríticamente despejar una visión de la experiencia desde la cual ésta puede ser meramente descrita de un modo metafísicamente neutral. La primera de las reducciones se caracteriza, como ya se ha dicho, por poner entre

paréntesis la realidad, o suspender cualquier juicio sobre ella; a esta primera etapa se le conoce también como la epojé. La segunda reducción se llamará: *Reducción eidética*. El método es intuición; visión intelectual de la realidad para rebasar con ello las limitaciones del objetivismo cientificista tan de moda a principios del siglo XX.<sup>208</sup>

La reflexión por la que centramos la mirada en las vivencias prescindiendo de su realización o realidad, nos sitúa dentro de nosotros, dentro de la unidad entre el que reflexiona, y lo sometido a reflexión. La reducción pone de manifiesto en qué medida la conciencia tiene espacio de juego frente a la realidad exterior. La reducción por la que prescindimos de la existencia se llama Reducción fenomenológica trascendental. Se denomina de esta manera, porque mediante ella se accede de manera constitutiva al yo trascendental, rebasando al yo empírico, y al yo que ejerce la actividad constitutiva, donde encontramos procesos de conciencia y no objetos. No obstante la actividad fenomenológica no termina aquí, sino que en esta dirección se puede acceder a otro nivel de reflexión que nos permite ver y vivir la realidad de maneras inéditas; esta es la Reducción Eidética.

### **6.3. La reducción eidética.**

Husserl pone de manifiesto un tercer nivel del yo, practicando una segunda reducción; la llamada Reducción eidética. Por la primera reducción habíamos llegado a la subjetividad trascendental. En ella se centra la mirada en la conciencia y en la peculiaridad de las vivencias que resaltan tal como son en un nivel anterior al de la existencia y más profundo que ésta. No obstante en la primera reducción, la corriente de las vivencias no observan una conexión y un sentido necesario, puesto que las

---

<sup>208</sup> No parece necesario a primera vista un método especial que, que regule el mismo movimiento del pensamiento. Pero es necesario y por doble razón.. 1).- El hombre está estructurado de tal manera que tiene una natural inclinación casi insuperable a ver más de lo que hay en el objeto. Estos elementos extraños al objeto, lo son: o por representaciones emocionales subjetivas (así un hombre cobarde considera al enemigo doblemente fuerte), o a causa de otro saber adquirido que está unido al objeto y que hace que proyectemos en él nuestras hipótesis teóricas, representaciones, etc. En la reducción eidética se trata de ver el objeto nada menos que como es y nada más. Para conseguirlo hay que recurrir a un método elaborado y puesto en práctica con esmero; 2)-Ningún objeto es simple, sino que todos son infinitamente complejos ya que constan de muchos componentes y aspectos que son igualmente importantes (1965: 46).



vivencias referidas son mis vivencias personales y los actos relacionados con mi subjetividad, por lo que no se constituyen en evidencia plenamente válida. Por ello, es necesaria esta otra reducción en donde lo que se pretende precisamente es prescindir de lo perteneciente al individuo, en la búsqueda del horizonte de lo posible.

Con la segunda reducción se descubre la estructura universal, no individual, de las acciones trascendentales de la conciencia. En este horizonte de lo posible podemos recorrer las variaciones posibles y nos encontramos con lo idéntico que se mantiene en las variaciones; lo idéntico es la esencia y las variaciones son las modalidades eidéticas. Con ello llegamos a la contemplación de las esencias puras; esta reducción se llama eidética y nos conduce al yo puro, al que realiza la constitución de las esencias necesarias, las cuales son previas a la experiencia y a la vez le confieren su articulación.<sup>209</sup>

Las reducciones trascendental y eidética condujeron a Husserl en dos direcciones simultáneas pero diferentes; por un lado, lo condujo en una dirección neokantiana y cartesiana; es decir hacia el ego trascendental como la estructura formal de toda experiencia propia, y por otro lado hacia la manera en que la conciencia está siempre envuelta por su correlato intencional y completamente atrapada en y por el mundo. Esta visión de la mundaneidad de la conciencia guió las investigaciones del mismo Husserl y de algunos de sus discípulos sobre el entorno del llamado “mundo de vida”.<sup>210</sup> Es precisamente en este contexto teórico en donde ubicamos a la

---

<sup>209</sup> De acuerdo a lo dicho, la regla fundamental de la Fenomenología es: “Volver a las cosas mismas”; significa ante todo que hay que ver intelectualmente esas mismas cosas. El método fenomenológico es el método de la intuición, de la visión intelectual. [...]. En la Fenomenología de Husserl se dice que: la conciencia originaria de lo que se da es la única fuente de conocimiento; puesto que todo conocer indirecto, todo concluir es conclusión de algo, y en último recurso, algo visto. Tan sólo cabe intuir lo dado. Y en Husserl lo dado, la cosa, se llama Fenómeno. [...]. De aquí la palabra Fenomenología que no es otra cosa que una enunciación de lo dado directamente en la intuición intelectual.

[...] Obsérvese que la intuición se opone tanto al conocimiento discursivo como a la abstracción. Usamos la palabra sólo en el primer sentido; es decir, entendemos por intuición un conocimiento directo, pero no una captación exhaustiva del objeto. El conocimiento humano es esencialmente abstractivo; capta sólo lo dado, y no está en condiciones de agotar todo lo que se encuentra en lo dado (Bochenski I.M. 1965: 48-47).

<sup>210</sup> El concepto de “mundo de vida”, que Husserl desarrolla hacia las últimas etapas de su vida, es retomado por algunos otros pensadores como Martin Heidegger, Emmanuel Levinas, Alfred Schütz, Wilhelm Dilthey y H.G.

enseñanza de la filosofía y a la formación de sus docentes, pues éstos deben asumir ahora que la realidad-mundo de la que forman parte no se presenta simplemente como realidad objetiva a la que racionalmente se puede acceder, sino realidad a la que hay que interponer la subjetividad para mediante ella, más allá de describirla; interpretarla y comprenderla. El trabajo del docente aquí, es mediar entre esa realidad y su comprensión.

#### **6.4. Una fenomenología de la formación y la enseñanza.**

Después de haber expuesto las ideas teóricas y metodológicas de Husserl respecto a la fenomenología, así como los argumentos de los principales seguidores y continuadores de la tradición fenomenológica, y de haber desarrollado también argumentos respecto a la formación de docentes (capítulo 4), nuestro propósito es ahora la vinculación de estos saberes tanto para la enseñanza de la filosofía y de las humanidades a nivel universitario, como para la preparación de sus docentes y personal académico en general.

En primera instancia atenderemos la demanda metodológica de Husserl de “*Volver a las cosas mismas*”, entendiéndolo por ello, el retomar el estado de cosas específicas que los docentes y sus formadores experimentan en el proceso de estarse formando durante el propio ejercicio docente. Los protagonistas principales de esta sinfonía de la formación, son precisamente los docentes, los educandos y los contextos espacio-temporal, cultural y social en que conviven.

*Volver a las cosas misma mismas*, significa también desterrar las formulas teóricas, estandarizadas y aplicables para cualquier contexto y situación. No se valen aquí- diría Husserl- ni fundamentalismos teóricos, metafísicos, ni religiosos, que artificialmente se sobrepongan a un determinado estado de cosas; a la manera del viejo Hesíodo el campesino de la mitología griega, quien reclama a los dioses del Olimpo, el exceso de tutelaje que se ejercía por parte de ellos sobre los mortales,

---

Gadamer, con quienes la investigación fenomenológica”, va adquiriendo, poco a poco, una connotación hermenéutica.

impidiéndoles resolver o intentar resolver sus propios problemas. Así, *¡Volver a las cosas mismas!* Representa la reivindicación y el reconocimiento del quehacer humano, al asignarle valor al sujeto en su interrelación con otros sujetos.

“El mundo de vida” es la urdimbre y el marco de referencia fundamental para perfilar el trayecto de la formación de docentes; desde el punto de vista teórico-metodológico, la fenomenología nos orienta en este caso, hacia la *descripción*, tanto de la realidad social y humana en que se llevan a cabo los procesos de formación, como de los dispositivos que en nuestra realidad se ponen en juego para ese fin, y hacia la determinación de *lo esencial* de éstos.

De esta suerte, la fenomenología- después de Husserl- nos va abriendo las puertas a nuevas dimensiones de la realidad humana y la formación de docentes, y nos aproxima a su redefinición, redireccionando también sus objetivos; ahora ya no será prioridad la búsqueda del ser trascendente, del “yo puro”, sino al sujeto, al docente en contexto al que se intenta no sólo entender y explicar, sino además comprenderlo, y mediante esto abonar la comprensión de sí mismo; para sobre esa base construir y perfeccionar aquellos dispositivos de su formación, para un aquí y un ahora humanos.

Por otra parte, y ya en el ámbito de la formación de docentes universitarios, es importante recuperar las recomendaciones del informe de la UNESCO, contenidas en el texto que para el caso presenta Jack Delors,<sup>211</sup> En donde el *éthos* docente como componente principal de la formación, nos orienta hacia *el saber, el saber ser, y hacia el saber convivir*. Estos son los objetivos fundamentales y necesarios de cualquier dispositivo para la formación de docentes presentes o futuros. Aquí, el *éthos* funge y desempeña una función semejante, pero distinta a la *epojé* cartesiana; en aquella, se efectúa una suspensión de todos los juicios, y todas las posiciones y criterios tomados ante el mundo objetivo dado. Y entre lo colocado en estado de duda se haya también nuestra propia convicción espontánea sobre la realidad del mundo.

---

<sup>211</sup> Delors, Jack (1997), UNESCO, México

La epojé fenomenológica cartesiana exige poner fuera de consideración todo lo que no sea “yo puro”. Acá, de manera semejante a como funciona el dispositivo cartesiano de la reducción fenomenológica trascendental: el *éthos* se constituye en una suerte de crisol; de espacio humano y moral que orienta, da sentido y legitima los procesos, los contenidos y dispositivos de la formación de docentes. Así, la formación de los docentes universitarios está o debe estar orientada hacia la habilitación para ejercer el oficio de sentir, saber, comprender y transformar una realidad mundo donde todos somos importantes y convivimos unos al lado de los otros.

Desde esta óptica, a rigurosidad a la que se refería Husserl en sus primeros escritos se transforma ahora en pertinencia, y de esta manera será también pertinente y ético, aquello que propicie el saber, el saber ser, y el saber convivir en el mundo de vida. El rigor de la lógica fenomenológica aplicada a los procesos de formación de docentes implica en los tiempos modernos poseer el dominio teórico y práctico de algunas de las ahora mencionadas “competencias docentes”, pero estando conscientes de que estas competencias son concebidas de manera muy diferente a aquellas que desde la ciencia y la tecnología se han impulsado y promovido en nuestro tiempo y circunstancia.

A este respecto, diremos con Habermas (1999:) que en la idea de competencia de inicio se da por aceptada la inclusión del otro; es decir, que se reconoce la necesidad de interactuar con otros en el mundo de vida, así como de aceptarlos y reconocerlos, y por intermedio de ellos reconocernos a nosotros mismos. De esta manera, señala Habermás: se es competente si se es capaz de dialogar e interdialogar. Ser competente implica lograr la configuración de un *éthos* o identidad reivindicada, desde donde nos empeñamos en el logro de la identidad de los demás y con ella, la de nosotros mismos.

Antes de concluir este capítulo, nos atrevemos a bosquejar algunas conclusiones provisionales al mismo:

Si se recupera la idea central de la fenomenología que consiste en realizar una descripción de lo esencial de la realidad objeto de estudio, y sí trasladamos estas categorías al tema de la formación docente, encontramos dos fases fenomenológicas complementarias; por un lado:

a).- La fase relativa a *la descripción* del mundo de vida, en donde se llevan a cabo y se ponen en acto los dispositivos y los procesos de la formación de docentes. Consisten en dar cuenta objetiva-subjetiva de las condiciones materiales, académicas, políticas y sociales en las cuales se proyectan y se llevan a cabo estos procesos. Y

b).- La búsqueda *de lo esencial* en los procesos de formación de docentes. En esta fase se encuentran frente a frente el aspirante a ser formado y su formador, en el marco de unas circunstancias dadas, y de una intencionalidad matizada por los intereses, expectativas y deseos de seres humanos que co-existen y comparten un mundo de vida; este mundo.

Encontramos también que formar docentes es mucho más que agregarle a estos cada vez más conocimientos, habilidades y competencias, para que estos y estas sean transferidas tal cuales a sus educandos, significa; que formar nos obliga a inducir y propiciar también el crecimiento cualitativo de las personas, porque lo esencial de la formación no es sólo el conocimiento, sino además la pertinencia de éste para promover la excelencia de los seres humanos: formadores y formados. Porque además de crecimiento intelectual, se busca principalmente el desarrollo ético y social de los sujetos que participan; de esta manera, los procesos de formación de docentes se constituyen en espacios donde convergen las dimensiones antropológica, política, pedagógica, y ética de los participantes directos en estos procesos y de la sociedad en general.

## 6.5 ¿Qué es la hermenéutica?

Antes de acceder a un apartado temático en donde se analice a la hermenéutica como disciplina académica y filosófica, es necesario señalar la imposibilidad de iniciar esta empresa dejando en el olvido a las filosofías de corte fenomenológico a la manera como nos las han las han venido prefigurando Husserl y algunos de sus continuadores. Es decir, el análisis hermenéutico comporta –para nosotros- andar el trayecto de ida y vuelta que va desde la descripción y la interpretación hasta la comprensión, y de ésta a la primera, para dar cuenta del mundo de vida. En este sentido este ejercicio se convierte en una suerte de actividad intelectual humana fenomenológica-hermenéutica y al mismo tiempo, hermenéutica- fenomenológica.

La Hermenéutica es conocida desde que se transmiten e interpretan escritos lingüísticos y aparece principalmente en la tradición bíblica. En ella convergen gran diversidad de textos nacidos en épocas diferentes, que en muchos de los casos se han legitimado por la “autoridad divina” y que, pretenden transmitir una voz coherente en la búsqueda de una unidad en medio de las diferencias; esto obliga a los estudiosos de esta disciplina a relacionar los diferentes textos entre sí para, mediante ello, obtener una interpretación que los haga concordar en lo esencial.

En este sentido, podemos decir que cada libro o escrito nuevo que se conoce, ostenta ya los rasgos característicos de la época que los vio nacer; surge y se desarrolla en un contexto. Esto exige una acuciosa tarea de interpretación para, mediante ella, empatizar los textos más antiguos a las nuevas situaciones contextuales. Aquí de manera muy general, contextualizar significa considerar las situaciones que se producen en la vida diaria de una comunidad: las costumbres, la lengua, las tradiciones culturales y religiosas; su idiosincrasia, así como las diferentes formas de convivencia, para ser tomadas en cuenta en este proceso de asimilación de la realidad social.

El hermeneuta es un intérprete, y es un mediador que sobre la base de su conocimiento lingüístico hace comprensible lo no comprendido, o lo que ya no se acierta a comprender, él obtiene esto sustituyendo una palabra o una expresión que

han dejado de ser claras, por otras que corresponden al nivel lingüístico de los lectores. A lo largo de su historia la hermenéutica, se ha desarrollado con diferentes matices, pero con un sólo y fundamental propósito; interpretar el mundo, dice el maestro Mauricio Beuchot.<sup>212</sup> Para este pensador mexicano, la hermenéutica es la disciplina (más arte que ciencia) de la interpretación; La filosofía hermenéutica se coloca principalmente, como crítica a la ciencia, o más específicamente, crítica a los modelos científicos de explicación del mundo

En cierta medida, el maestro Beuchot comparte con Dilthey, el hecho de ver a la hermenéutica como un arte, y no tanto como una técnica; para, el primero, la interpretación es concebida en términos de analogía, mediante la que es posible, superar tanto equivocismos o univocismos en que han caído otras hermenéuticas. Denomina su propuesta interpretativa, como: *Hermenéutica Analógica*.

Esta nueva concepción, consiste en tratar de establecer una articulación entre los diversos sentidos que puede tener un texto y pretende establecer un marco común a sus diversas interpretaciones posibles. La hermenéutica representa, en un primer momento, un tomar distancia de las consideraciones fundamentalistas de las epistemologías modernas; se trata aquí, no de descalificar la naturaleza epistemológica del saber, sino de puntualizar las condiciones no epistemológicas de la epistemología, es decir; qué en la interpretación, comprensión o explicación del mundo de vida, el conocimiento y particularmente el conocimiento científico tiene un

---

<sup>212</sup> La hermenéutica es la disciplina de la interpretación; trata de comprender textos, lo cual es – dicho de manera muy amplia- colocarlos en sus contextos respectivos. Con eso el intérprete los entiende, los comprende frente a sus autores, sus contenidos y sus destinatarios. La hermenéutica trata de reducir la ambigüedad, trata de aferrarse a algún un sentido válido en la constelación de sentidos dispersos que hoy día tenemos en la filosofía y en nuestro mundo de vida. La hermenéutica tiene como objeto el texto, trata de poner al texto en contexto, y de recuperar la intencionalidad del autor frente a la intencionalidad del lector. Es importante señalar aquí la naturaleza que la palabra “texto” ha venido adquiriendo a través del tiempo, si bien se puede referir mediante él a los diferentes escritos de los diferentes autores en los diferentes tiempos. Es necesario decir que este concepto se amplía hasta llegar a contener a otros textos. Incluyendo a las obras de arte así como algunos comportamientos sociales (2013:07).

).

lugar muy importante, pero que no podemos reducir nuestro propósito interpretativo sólo a él.

Desde esta perspectiva, las epistemologías canónicas no pueden ser el fundamento último del saber porque la ciencia tiende a crear, por impulso natural, un inequívoco lenguaje formal con el que intentan evitar la pluralidad de significaciones, así como la ambigüedad y los cambios de lenguaje según las circunstancias y los momentos temporales. La ciencia, como ya se conoce, aspira a la creación de un lenguaje lógico pensado para describir una naturaleza inmutable, que no existe, o que sí existe pero sólo en el ámbito de lo ideal.

En un mundo de idealidad absoluta, la hermenéutica no sería necesaria porque todo tendría ya un significado preestablecido, y al mismo tiempo estarían ya disponibles y prescritas las pautas para su aplicación. Un ejemplo claro de este tipo de epistemología lo representan, entre otras, las filosofías de cuño neopositivista en las que prevalece el impulso de someter al lenguaje entero a la concisión racional representada y reflejada en el ideal de *Mathesis Universalis* de Godofredo Guillermo Leibniz,<sup>213</sup> precedido por las ideas claras y distintas de Renato Descartes.

Estas filosofías, sobre todo las que se desarrollan a partir del Círculo de Viena, tienen como propósitos fundacionales: los de la eliminación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje (Rudolph Carnap), y la creación e implantación del llamado lenguaje unificado de la ciencia (Otto Neurath), todo ello con la intención de abonar la construcción y comunicación de significados unívocos. Este tipo de positivismo atravesó el siglo XIX, y llegó al XX más fuerte y recrudescido, y se orientó en definitiva hacia la construcción de una hermenéutica en un solo sentido; una

---

<sup>213</sup> El concepto de "Mathesis Universalis" representa en Leibniz una característica de la razón en virtud de la cual, las verdades al igual en la aritmética que en el álgebra se pueden alcanzar por la razón en cualquier dominio – con tal de que estén sometidas a consecuencialidad- mediante un procedimiento de cálculo. [...] Según esto cuando surja una controversia no habrá ya necesidad de discusión entre dos filósofos. Bastará, en efecto, con tomar la pluma en la mano, sentarse a la mesa y decirse uno al otro: ¡Calculemos!.

I. M. Bochenski (1988:290).



hermenéutica unilateral para una realidad esencialmente diversa, ha dicho también Mauricio Beuchot.<sup>214</sup>

### 6.5.1.- Historia de la hermenéutica

Hablar del origen de la hermenéutica, ha sido una tarea y un encargo muy difícil de cumplir, puesto que no existe certeza alguna del acta de nacimiento que señale lugar y fecha de este acontecimiento; pero, en cambio, sí podemos acudir a algunas tradiciones culturales e históricas de la antigüedad que nos pueden servir de guía para ubicar el ¿qué?, el ¿cómo? y el ¿dónde? de este asunto. Esto atendiendo a la propuesta de Baruch Spinoza en su *Tractatus theológico político* en el siglo XVII, en el sentido de que aquello que no sea comprensible inmediatamente de manera razonable, puede serlo si se acude para ello a las tradiciones históricas. Esto ha dado lugar a una reactivación y formalización del quehacer hermenéutico.

En esta línea de exposición, el filósofo francés Paul Ricoeur (2007) alude y menciona dos presumibles orígenes de esta disciplina académica; el primero en los trabajos de Aristóteles y Platón,<sup>215</sup> y del otro lado la continuación y reactivación de ésta en el nuevo milenio que empieza a tomar forma en las discusiones medievales a propósito de las interpretaciones bíblicas. La discusión hermenéutica toma nuevos bríos en la Edad Media por los trabajos relativos a la interpretación de las Sagradas Escrituras, las que fueron realizadas principalmente por padres de la Iglesia

---

<sup>214</sup> Hacia los años treinta, en una de las etapas de la filosofía analítica, adquirió el nombre de neopositivismo o positivismo lógico. Fue ahí la eclosión del ideal de pureza epistemológica, ya que se buscaba mediante la lógica matemática, como método perfecto, lo que se llamaba la mejor teoría, es decir, la mejor interpretación; pero no convivía con otras interpretaciones sino que tenía que ser única, era lo sola interpretación válida que desbancaba a todas las demás. Aquí el univocismo como puede verse alcanzaba grados muy altos, con la pretensión de un lenguaje lógico perfecto y el ideal de una ciencia unificada (2008:23).

<sup>215</sup> Decimos que la discusión y análisis interpretativo se suscita a partir de una lectura no unívoca de la metafísica de Aristóteles, cuando señala que “el ser se manifiesta de muchas maneras”, aludiendo con esto a la posibilidad de una interpretación multívoca del ser; es decir a la posibilidad de acceder al conocimiento del ser no sólo como sustancia primera, sino también por sus accidentes –sustancia segunda-. Argumentos que luego son reargumentados en sus trabajos lógicos, y que asumen un sentido diferente al propiciado ahí. Sea como sea, lo importante es que aquí se evidencia la necesidad, para la filosofía, del ejercicio interpretativo como instrumento de conocimiento y comprensión de lo humano.

Más adelante, entre la segunda mitad del siglo XVI y el comienzo del siglo XVII surge la idea de que la lengua no es tanto algo trascendental de tipo retórico y poético, sino más bien es un objeto digno de investigación comparativa, y de un examen epistemológico. En este sentido, las lenguas empiezan a ser investigadas, pero ahora como objetos intramundanos; de esta suerte, la profesión de fe dogmática” en la belleza formal y en la sabiduría argumentística, de una universal lengua formativa, entendiéndola como autoridad tradicional. Ha nacido la voluntad filosófica de conocer la naturaleza; la ratio que emerge de la comparación como algo universal por ser común a todas las lenguas, o por lo menos a sus vínculos de parentesco y origen históricamente universales.

Una de estas orientaciones es representada por la defensa de la tradición literal de los estudios exegéticos, y contra la interpretación Rabínica de las Sagradas Escrituras; en este sentido, Baruch Spinoza en su *tractatus*, expone sus diferencias respecto a estos trabajos pues le parecen que están inundadas de glosas y comentarios no justificados ni necesarios que terminan por producir un conflicto de interpretaciones antagónicas lo que opaca o hasta impide la manifestación de todo lo que se puede leer en la *Biblia*.

De esta manera, Espinoza abona una interpretación restauradora en la que alude e invoca criterios racionalistas para mantener y preservar el sentido del texto original.<sup>216</sup> Desde aquí se van perfilando dos orientaciones del quehacer hermenéutico: la Hermenéutica como restauración del sentido, y la Hermenéutica como escuela de la sospecha. (propuestas que analizaremos más adelante en este mismo apartado)

No obstante, hay que mencionar que un detalle importante en este proceso, lo es la aparición del concepto de *Texto*, el que en la Edad Media poco a poco se fue desembarazando de su naturaleza escrituraria con la que había surgido, y que se consolida en la época del Renacimiento, para poder referirnos ahora alegóricamente

---

<sup>216</sup> Primero la exégesis bíblica debe, como en el examen de la naturaleza, situarse en una condición de inmanencia respecto al objeto en sí [...].El conocimiento de los relatos y de las revelaciones, es decir, de casi todo lo que está dicho en las Escrituras, debe proceder de la Escritura misma, del mismo modo que procede de la naturaleza, la ciencia de la naturaleza [...].La Regla universal para interpretar la Escritura es ésta: no atribuir a la Escritura algo que no sea resultado y con la máxima evidencia de sus historias (2010:45-46).

a la naturaleza como “texto”, y al oficio hermenéutico como interpretación de esa naturaleza.<sup>217</sup>

La comprensión de la Biblia, dice Spinoza en su *Tractatus*, depende de lo que se logre hallar, en el conjunto del escrito, la intención oculta del autor; la “naturalidad” de la comprensión de la Biblia consiste, por consiguiente, en el hecho de que en ella lo que es razonable se comprende inmediatamente; por el contrario, lo que no es inmediatamente razonable, es posible comprenderlo “históricamente”. Siguiendo esta línea de argumentación, G.H. Gadamer,<sup>218</sup> propone utilizar también el recurso de acudir a los textos históricos para acercarnos a la verdad oculta del texto.

Por otra parte, la noción de “texto” ya liberada de su determinación “escrituraria” (Ricoeur: 2007:27), es retomada por Sigmund Freud, para quien el objeto de la interpretación no es sólo la escritura, sino además de ella, todo un conjunto de signos diversos susceptibles de ser descifrados. Así lo pueden ser también por ejemplo, las creencias, las obras de arte, los mitos y los sueños. En este sentido la hermenéutica aparece como dividida en sí; ya que por un lado son evidentes sus pretensiones de restauración de un sentido que se ha dirigido como un mensaje, o como una proclama; y por otra parte, se presenta como reducción de ilusiones y como desmitificación, como sospecha de aquello que se ha presentado como verdad

La situación que se ha creado hoy acerca del lenguaje, implica esta doble posibilidad, esta doble urgencia: por un lado purificar el discurso de sus excrecencias, liquidar los ídolos; ir de la ebriedad a la sobriedad, y hacer de una vez por todas el balance de nuestra pobreza. Por otro lado, es posible usar los movimientos más “nihilistas”; más destructor, más iconoclasta para dejar hablar, lo que cada vez se dijo, cuando el sentido apareció pleno.

---

<sup>217</sup> Desde el Renacimiento esta *Interpretatio naturae* está tan completamente liberada de sus referencias propiamente escriturarias que Spinoza puede recurrir a ella para instituir una nueva concepción de la exégesis bíblica; La interpretación de la naturaleza – dice en el tratado teológico-político – es lo que debe inspirar la nueva hermenéutica regida por el principio de la interpretación de la Escritura por sí misma (2010:26).

<sup>218</sup> (1960: 219-220).

La Hermenéutica, dice Ricoeur (2007:29), me parece movida por esa doble motivación, representada por voluntad de sospecha y voluntad de escucha; voto de rigor, y voto de obediencia. Somos hoy una generación de hombres que no hemos hecho morir los ídolos y que apenas comienzan a entender los símbolos. De esta manera, *la Hermenéutica como restauración de sentido* se conforma sobre la base de una fe razonable que anima a la fenomenología de la religión y la fe del hermeneuta; Ésta es una fe razonable porque interpreta, pero es fe porque busca, mediante la interpretación, una segunda ingenuidad. Aquí mismo se inicia o continua el análisis hermenéutico desde la sospecha, en el sentido de dudar de las verdades proclamadas.

Aquí aparece un nuevo matiz de la fenomenología; la fenomenología de lo sagrado, la funge como propedéutica a la revelación del sentido.<sup>219</sup> Y que es al mismo tiempo, el instrumento de la escucha, de la recolección, y de la restauración de sentido. Esta hermenéutica intenta restituir o complementar el sentido hasta ahora difuso o no aparecido. Y para ejercer esta tarea de hermeneusis, es necesario creer, y este hecho de creer, se constituye en indispensable para lograr cabalmente la comprensión, lo mismo que el hecho de comprender se constituye en aliado para creer (2007:29). En este momento se vislumbra ya la posibilidad de una modalidad nueva para la hermenéutica que se desarrolla a partir de la Escuela de Frankfurt, particularmente con Habermas introduciendo el elemento de la crítica<sup>220</sup>

---

<sup>219</sup> Llamamos “sagrado” a ese objeto al que se apunta sin prejuzgar su naturaleza [...]. En este sentido general y a fin de subrayar esta preocupación fundamental por el objeto intencional, diremos que toda fenomenología de la religión, es una fenomenología de lo sagrado (2007:32).

<sup>220</sup> De modo no distinto a Ricoeur, Habermas ha presentado una interpretación de la hermenéutica de la tradición, representada por la autorreflexión de las ciencias del espíritu (que rige el interés por la comunicación), con las instancias de la crítica de la ideología, anticipada por Nietzsche, Marx y Freud, que harían valer frente a la hermenéutica de la tradición y con sus prejuicios y/o en las de las autocomprensiones distorsionadas del sujeto cognoscente, de modo que la hermenéutica de la sospecha introduciría lo que para Habermas parece constitutivamente ausente en el horizonte de la tradición: a saber: la crítica (Mauricio Ferraris: 2010: 229-233).

### 6.5.1.1 Los orígenes griegos de de la hermenéutica

Abordar el tema de la hermenéutica nos obliga a acudir a la mitología griega clásica, donde Hermes, el mensajero de los dioses, ejercía una actividad de tipo práctico, llevando y trayendo anuncios, amonestaciones y profecías. En sus orígenes míticos, como mas tarde en el resto de su historia, la hermenéutica, en cuanto ejercicio transformativo y comunicativo, se contrapone a la teoría como contemplación de las esencias eternas, no alterables por parte del observador. Es ante todo a esta dimensión práctica a la que la hermenéutica debe su tradicional prestigio: arte de la interpretación como transformación, y no teoría para la contemplación.<sup>221</sup>

De manera implícita la hermenéutica se había dado en las actividades de los primeros poetas, pensadores y filósofos griegos quienes postulan como una de sus tareas más importantes; la interpretación de la naturaleza y la secularizar de los mitos. En esta línea debemos decir que una de las primeras aportaciones a la hermenéutica, la encontramos en los trabajos lógicos de Aristóteles, quien en el segundo apartado del Organón refiere y desarrolla las características y algunos rasgos de la llamada “correcta” interpretación, si bien ésta no se da estrictamente en el sentido que modernamente se le adjudica.

El *Peri-hermeneias* (segundo tratado del Organón); teoría de las interpretaciones, no es del todo, una hermenéutica sino más bien una parte de la gramática lógica, que se ocupa de las estructuras del logos apofántico (del juicio), y de todas aquellas otras partes del logos en las cuales no se cuestiona aún la verdad. Aquí no pone en contacto a los dioses con los hombres, y es en sustancia sólo una función que media entre los pensamientos del alma y su expresión lingüística, y representa a lo sumo, una teoría de la expresión hacia donde apunta Aristóteles en sus esporádicas referencias a la hermenéutica.

---

<sup>221</sup>” Hermeneuin” es ese exponer que lleva un anuncio, toda vez que es capaz de escuchar un mensaje. De ahí que la interpretación de lo dicho por los poetas- los cuales según las palabras de Sócrates en el diálogo platónico Ion “son mensajeros de los dioses”- se conforma precisamente como un exponer de esa naturaleza [...]. De todo esto resulta claro que “hermeneuin” no significa primariamente interpretar, sino más bien conducir el mensaje y el anuncio (Maurizio Ferraris: 2010: 13).

De cualquier manera, en este tratado (*Peri-hermeneias*) se contiene una discusión casi exhaustiva de las categorías sintácticas del discurso, además de ciertos principios más generales de la lógica como lo es el principio de Tercer Excluido. A partir del conjunto de ideas contenidas en esta obra lógica, Aristóteles llama la atención a la necesidad de establecer reglas para la discusión que por aquellos tiempos se había generalizado entre los sofistas, y que representaba ya una forma de vida válida para esa sociedad y ese tiempo. Por otra parte, en otro de sus celebres trabajos: *La retórica*, se encuentran referencias, aunque muy débiles, a la hermenéutica, como orientada a la teoría de la expresión.

Tiempo antes, Platón desde su teoría de las formas puras y trascendentes, había discutido con los sofistas de su tiempo acerca del sentido literal y no metafórico de los poemas homéricos. Platón se adhiere a la interpretación unívoca y literal, fiel a la palabra y sentido que su antecesor en este asunto, Parménides de Eléa, le había legado.<sup>222</sup> Se burla así de los hermeneutas que interpretan el sentido figurado y alegórico de esos textos. El recelo hacia la hermenéutica, en Platón, parece, pues, entrar en el marco de la sospecha hacia aquellos que -como los sofistas- no poseen ningún saber verdadero, porque sus palabras son imitaciones simples de la sabiduría, de la misma manera que el artesano imita las ideas y los artistas copian las imitaciones de los artesanos. Análogamente, el intérprete transmite mensajes de los cuales no conoce la validez y los que, finalmente, no comprende.

Por otra parte, es importante decir que en Grecia la hermenéutica es desarrollada también en el período helenístico, principalmente por escépticos y estoicos y por los neoplatónicos de Alejandría.<sup>223</sup> En este marcado multiculturalismo, es importante señalar que, estos pensadores ya no se concebían estrictamente como filósofos griegos sino pensadores de diferentes orígenes; algunos eran de origen asirio, egipcio, judíos y de otros pueblos que hacían o conocían la filosofía griega, pero que

---

<sup>222</sup> Es importante recordar que para Parménides de Eléa, la explicación de la realidad material tiene que ver con una sentencia fundamental: "El ser es y el no ser no es", queriendo decir con ello que el mundo siempre ha sido lo que es y que debemos referirnos a él de una manera unívoca.

<sup>223</sup> En sentido estricto, los neoplatónicos de Alejandría no son ya griegos, sino más bien responden a una realidad social y cultural híbrida, se trataba ya de otra comunidad proveniente del Asia menor y del África a quienes los mitos y tradiciones griegas no les resultaban muy significativas

ya no tenían tan claro ni presente ese referente cultural, y ya no vivían ni sentían como propio el legado cultural de Homero y sus dioses. Lo interpretaban a través de otras creencias, vivencias y concepciones del mundo.

Aquí se demanda, para ellos, la necesidad de reinterpretar y reconstruir su propia cultura; tarea que inevitablemente requirió de la creación y uso de nuevas herramientas teóricas y culturales, pues para llevar a cabo semejante tarea, se requería un sólido instrumento interpretativo; se requería de una Hermenéutica.

### **6.5.1.2 Schleirmarcher y el romanticismo.**

Mucho tiempo después, hemos de mencionar, que un momento importante en el desarrollo histórico de la hermenéutica lo representa el periodo conocido como Romanticismo, y dentro de él destaca con brillo propio la figura de Ernst von Schleirmarcher en el siglo XIX. En términos generales, el movimiento Romántico, es conocido como una reacción a la fijación de la Ilustración con la razón que afectó profundamente a todas las convenciones e instituciones sociales, desde las relaciones matrimoniales, las relativas a la crianza y la educación, hasta las ideas sobre la justicia y la gobernabilidad, el movimiento Romántico era tanto una forma de sentir como una filosofía, que se inspiraba en la naturaleza más que en las matemáticas.

Los románticos se deleitaban en una identidad humana profundamente enraizada en la naturaleza y la abrazaban con gran entusiasmo, creían que ésta no estaba fijada eternamente, sino que era una fuerza creativa emergente que continuamente se trascendía a sí misma. Aquí, la imaginación se convirtió en la herramienta fundamental; por primera vez en la historia, la imaginación humana se convirtió en tema de debate y despertó un profundo interés, lo que supuso e impulsó un cambio en la conciencia humana.

En este marco cultural, como ya hemos dicho, aparece una de las figuras más representativas del Romanticismo, e impulsadora de una corriente de pensamiento

que realiza una interpretación de la Religión, y que con ello se perfila hacia el surgimiento, o resurgimiento de hermenéutica; Friedrich Daniel Ernst Schleimarcher. Se puede decir que tres son las aportaciones fundamentales de Schleimarcher: a).- Su interpretación romántica de la religión, b), El relanzamiento de Platón, y c).- Sus ideas precursoras e inéditas de la hermenéutica.

Nuestro interés por profundizar en las ideas del maestro Schleimarcher, como es obvio, tiene que ver principalmente con sus hallazgos y aportaciones a las tareas hermenéuticas, mediante los cuales se da una conformación definitiva a esta disciplina. Schleimarcher fue un auténtico precursor de esta tendencia, en donde la hermenéutica no es sólo una mera técnica de interpretación de los diversos tipos de escritos, por ejemplo de las Sagradas Escrituras y de sus significados, sino que la concibe como un arte universal destinado a legitimar la peculiaridad de la ciencia teológica, y su equiparación metodológica en el círculo de las ciencias.

Para Schleimaker, la hermenéutica desempeña un papel importante en la vida personal e interpersonal, sobre todo cuando se intenta comprender las palabras de una persona profunda que no nos son accesibles de manera inmediata. Entonces, señala Schleimarcher, utilizamos constantemente este arte, tratando de captar algo en las palabras del interlocutor espiritual; leemos y entendemos entre líneas. Consciente de la presión que ejerce el concepto moderno de ciencia en la comprensión hermenéutica, señala que este arte no puede ser reducido a la metodología científica de carácter positivista.

En este sentido, abordó y desarrolló lo que se dio en llamar: la interpretación romántica de la Religión, en donde para él, ésta es una intermediación entre los seres humanos y la totalidad; con esto intenta realizar una definición de ella en el marco de esta corriente de pensamiento. De esta manera podemos señalar la presencia de dos rasgos definitivos de la moderna hermenéutica filosófica que se advierten ya en Schleimarcher: una tendencia a la universalización de ésta, y el hecho de complementar el ejercicio interpretativo con la psicología, rasgos que luego serán desarrollados principalmente por Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger y G.H. Gadamer, entre otros importantes pensadores.



### 6.5.1.3 La hermenéutica ontológica de Heidegger

Ya en los trabajos de Wilhelm Dilthey (de quien hablaremos en el siguiente apartado), se van prefigurando algunos rasgos muy importantes para la interpretación, que a su tiempo fueron retomados y desarrollados sobre todo por Martin Heidegger y G.H. Gadamer; Uno de estos rasgos lo representa la presunción de la existencia del otro, o de los otros seres humanos que comparten mi mundo de vida, y la presunción también de que en ese inter, se abre la posibilidad de aprendernos y comprendernos mutuamente.

Otro rasgo que caracterizará el pensamiento ontológico-hermenéutico de Heidegger, es el haber partido de algunas ideas de Aristóteles, pero más que del Peri-Hermeneias en el Organón, abrevó de sus obras de ética y en sus trabajos sobre la retórica, lo que en lo general le da una connotación diferente a las tareas de interpretar el mundo.

Para profundizar un poco más en el asunto que estamos tratando, diremos que la conformación del pensamiento de Heidegger concita una gama muy amplia de influencias, dentro de las cuales las ideas de Husserl en su etapa tardía son determinantes.<sup>224</sup> Una novedad que en esta etapa no le pasa inadvertida, es la incorporación del concepto de "mundo de vida", con el que se va tejiendo el tema de las "intersubjetividades", en el sentido de que el sujeto se "constituye" en, y como individuo sumergido en una comunidad y en un mundo previamente "dados".

Si bien, Heidegger advierte un gran avance y una gran transformación en la filosofía con la incorporación del concepto de "mundo de vida" que él también comparte, le objeta a éste, un exceso de radicación en lo teórico, lo que a su vez, le impide ver el ámbito vivencial del mundo circundante. Considera que un exceso de actitud teórica despoja de lo esencial de la vida. Heidegger, en cambio, se centra en el uso práctico de los objetos e intenta explicar la intuición (actitud teórica) como un fenómeno derivado, y éste desplazamiento hacia la conducta práctica va unido a una

---

<sup>224</sup> Se consideran aquí como las obras tardías de Husserl tanto a las Meditaciones Cartesianas (Conferencias de París (1931), y su obra póstuma La Crisis de la ciencia Europea y la Fenomenología Trascendental (1950-1954).

sustitución de la intencionalidad por “el comportamiento práctico respecto al ente”; Para Heidegger, el comportamiento con las cosas del mundo es más amplio que el de la mera intencionalidad. Se va fraguando aquí, una nueva interpretación de la realidad fenoménica, o bien; una hermenéutica fenomenológica.

En sus obras tardías -después de *Ser y tiempo*,<sup>225</sup> sus reflexiones van adquiriendo una connotación distinta porque ahora la pregunta originaria acerca de las posibilidades del Ser, se matiza y se enuncia como la pregunta sobre el acontecer de la esencia; de esta manera, la esencia del ser es el lenguaje aconteciendo. Aquí, el ser en cuanto ser, es apertura y está abierto a la comprensión; El ser es ante todo Dasein, está en el mundo, se cifra en la temporalidad, y se ofrece a la comprensión. Hombre y mundo no son dos realidades separadas, ambos polos; el hombre y el mundo, están por igual involucrados en los posibles modos de comportamiento, por ello; entenderse y entender el mundo son una misma cosa. De esta manera, la estructura de este “ser en el mundo” es un existencial, y su comprensión no es la reproducción de cosas ya dadas, sino el análisis de las maneras fundamentales de ser-en-el mundo.

Ser- en- el- mundo implica necesariamente que, de manera constitutiva, estamos con los “otros”, y que estos conforman un mundo junto con nosotros. Tenemos un mundo compartido y entreverado; encontramos a los otros en el mundo que ejercemos y a nosotros se nos encuentra en el de ellos. Los otros están dados de antemano; son una modalidad originaria de la comprensión del ser. El “ser con” y su comprensión es una originaria manera de de ser existencial.<sup>226</sup> Por ello el conocerse se funda en este “ser con”, que está dado junto con el ser del Dasein. En consecuencia la empatía no descubre por primera vez al otro, sino que lo presupone la empatía solo es posible sobre la base previa del “ser con”.

---

<sup>225</sup> Como obras posteriores de Heidegger se pueden mencionar *¿Qué es metafísica?* (1976), *¿Qué es metafísica?*, y *La pregunta por la técnica* (2007).

<sup>242</sup> En lo relativo a la existencia, Heidegger distingue el aspecto óntico, del ontológico. Ónticamente existir es asunto de cada uno, y ontológicamente comprendemos los constitutivos implicados en la existencia. En lugar de óntico y ontológico, Heidegger utiliza los términos existencial y existencial. La existencia de cada uno es “existencial” en cuanto a problema de su realización. Y la comprensión de las estructuras de un ente caracterizado por la existencia es “existencial” (Raúl Gabás: 2011:122).

De aquí se deriva para Heidegger el problema de comprender e interpretar el mundo; el ser en el mundo, no obstante y dado que no se encuentra solo, sino “con”, convive y comparte una realidad afectada. Es decir, vive en una realidad y un mundo que él no inventó ni propuso; en este contexto y ligado a la temporalidad su afección mayor como posibilidad es la muerte. La muerte como posibilidad preside el sentido de mi existencia, de ahí la necesidad de comprender este mundo en el que coexisto. El comprender afecta a toda la estructura fundamental de ser-en-el mundo, y se refiere a una manera posible manera de existir.

En este sentido, el ejercicio hermenéutico; el comprender, tiene siempre la estructura de “proyecto”, y lleva inherentes las diversas formas de “ver”. La circunspección en, el mirar por alguien y en el cuidado de los demás; la visión del ser. En esta dimensión, el ver no se reduce al plano estrictamente ocular; aquí el ver brota de la iluminación del ahí, y el comprender en el que se abre esa luz, es el lugar primigenio del que se derivan el intuir y el pensar.

Entre comprender e interpretar hay una relación de afecciones mutuas y recíprocas; la interpretación –dice Heidegger- es el desarrollo de las posibilidades esbozadas en la comprensión, y lo comprendido explícitamente tiene la estructura de algo, como algo. La interpretación enlaza con lo que ya entendemos de alguna manera y anticipa el sentido que se forjará en ella; la interpretación en cuanto anticipativa está vinculada a la temporalidad. Arrancamos siempre de un mundo comprendido (un todo de conformidad) en el que nos encontramos y le damos una interpretación explícita, anticipando un determinado punto de vista o aspecto y un ámbito conceptual que dirigen el proceso interpretativo.

En este proceso de comprender y entender el mundo, un factor que nos ayuda, lo es el lenguaje, y su vinculación con el habla. “El lenguaje se esclarece con el habla y no a la inversa”. Con esta sentencia, quiere -Heidegger- referir la condición existencial del ser del ente, y desde ahí proyectarlo hacia el lenguaje. El lenguaje es la forma institucional y convencional mediante la que los seres humanos buscamos construir una manera de comunicación unívoca; es la pronunciación del

habla hacia afuera; en cambio el habla es la articulación de comprensibilidad y, por tanto está en la base de la interpretación del enunciado.

De esta manera la pregunta originaria por el ser prepara para la pregunta por el “ser con”, es decir; la pregunta por lo que realmente existe en el mundo, por lo tanto en Heidegger tenemos una transformación de la fenomenología de Husserl, en el sentido de que la apertura del ser es previa a la subjetividad, y donde el lenguaje es la morada del ser, pero también su lugar natural. En esta nueva fenomenología ontologizada, el “logos” revela aquello de que se habla y lo hace accesible a otros; “Fenómeno”, por su parte adquiere la significación de lo que se muestra a sí mismo; lo manifiesto.

Así, la propuesta fenomenológica y hermenéutica de Heidegger consiste precisamente en mostrar que lo más profundo del hombre no gira necesariamente en torno a los actos de conocimiento, sino en torno al ser como factor articulante de las estructuras entitativas del ser. A partir de aquí, Heidegger identifica a la fenomenología con la ontología, en donde lo que se muestra es el ser del ente, su sentido, sus modos y derivados. El ser que se manifiesta como fenómeno es el ser del “ente” y, por tanto se requiere un acercamiento al ente, (al hombre) en el que se da el ser.

Se advierte aquí, que Heidegger va contra la univocidad significativa del lenguaje propuesta por la modernidad, que la concebía como una cosa más del mundo y le signaba una función instrumental, representada por la técnica y su pensamiento calculador, pues éstas sólo son un modo unilateral de acontecer la verdad, pero no la verdad del ser. De esta manera, el progreso científico no proviene fundamentalmente del acopio de datos, sino de las innovaciones en la comprensión de los conceptos fundamentales. Tales conceptos delimitan y esclarecen determinados ámbitos del ser. Y, a su vez, el esclarecimiento de posibles maneras de ser exige una comprensión previa de lo que propiamente entendemos por ser.

Por esta razón Heidegger desarrolla y defiende la naturaleza omnisignificativa del lenguaje, considerando que éste no es una estructura petrificada en la naturaleza

humana, ni tan sólo un instrumento, sino una forma de existir y una manera de mostrar lo que hay detrás del lenguaje que habla. Así para Heidegger, el lenguaje asume una función no metafísica sino ontológica pero al mismo tiempo antropológica, en el sentido de que el lenguaje consiste en acontecer, abriendo mundo y permitiendo con ello que lo humano cobre sentido y significación. El lenguaje es acontecer que deja comprender lo propio. Aquí las estructuras lingüísticas tradicionales son trascendidas para dar paso al fenómeno humano que se muestra ocultándose y se oculta mostrándose.<sup>227</sup>

De esta manera sí el ser del ente es mera posibilidad, entonces la interpretación del ser del ente también será pura posibilidad. En el sentido ontológico, la última posibilidad del ser del ente es la muerte; por ello, en tanto que el ser del ente está siendo, su sentido y significación no adquirirán carácter permanente ni definitivo<sup>228</sup>. Mientras exista tendré la posibilidad de interpretar el mundo y la de ser interpretado en él.

Desde otro punto de vista, hemos de decir que la categoría fundamental en el pensamiento de Heidegger, lo es la categoría de “Tiempo”, concepto que ha prevalecido precisamente desde los argumentos contenidos en “*Ser y Tiempo*”, en donde el tiempo representa, no la medición cronológica de momentos sino un entramado de sucesos aconteciendo, y en donde el protagonista principal es el ser del ente.

El tiempo es concebido como horizonte de cualquier posible interpretación general del ser, y del ser del ente particular; Heidegger no ve en el ser una presencia eterna sino, sin ante todo, un acontecer. Puesto que el ser se da en el hombre en forma de una comprensión de aquél, ahora la fenomenología ontologizada de

---

<sup>227</sup> Se refiere aquí Heidegger a la disolución tradicional de la relación sujeto-objeto- representación, para asumir ahora una modalidad que vale sólo a nivel de posibilidad. Nada está preestablecido para siempre. El hombre en su esencia sigue siendo posibilidad.

<sup>228</sup> La línea existencial del hombre ha de buscarse en el hecho de que él es siempre un “todavía no”, y por otra parte es siempre un fin. Esta relación con el fin se da siempre en el Dasein que se comporta con la muerte como su posibilidad suprema. Sabemos que el Dasein como existencia se comporta con posibilidades y abre el mundo en general. Lleva pues en su entraña la referencia lo que no es. [...]. En cuanto soy relativamente a la muerte, soy a la vez, un ser anticipativo. Tan pronto como el Dasein existe, está arrojado a dicha posibilidad (Gabás: 2011:149).

Heidegger, es una hermenéutica por la que se interpreta esa comprensión. La fenomenología y/o hermenéutica que pone en marcha, se refiere a las estructuras del ser del hombre, y estas han de constituir la condición de posibilidad de toda investigación ontológica.<sup>229</sup>

#### **6.5.1.4 La hermenéutica y las ciencias sociales: Wilhelm Dilthey.**

Como disciplina moderna de la interpretación de textos la hermenéutica se formaliza en los siglos XVIII y XIX, y al final de este último, el filósofo alemán Wilhelm Dilthey propone a la llamada Hermenéutica Textual, como la metodología de las ciencias sociales. No obstante, ya en el siglo XX esta teoría sufre algunas transformaciones y se convierte en la base de un enfoque filosófico para el análisis y comprensión de la conducta humana. Dilthey había tomado las ideas hermenéuticas como saber general y con base en ellas, frente a las ciencias naturales, asume la tarea de fundamentar o refundamentar las llamadas ciencias humanas o ciencias del espíritu, pues lo propio de estas nuevas ciencias no consiste llanamente sólo en explicar el mundo, dice Dilthey, sino en comprenderlo.

No obstante, la compleja pregunta fundamental que preside las investigaciones de Dilthey, de manera particular en *Dos escritos sobre hermenéutica*, es: ¿Es posible el conocimiento científico de las personas individuales?, y al mismo tiempo; ¿De qué

---

<sup>229</sup> No puede dudarse de que Heidegger, al equiparar la fenomenología con la ontología, entiende por ser lo manifiesto en sí mismo, y en consecuencia tiende a identificarlo con la verdad. Esto supuesto, intentaremos nuevamente, encontrar la diferencia entre la fenomenología de Husserl y la de Heidegger. Ambos apuntan hacia lo que es originalmente manifiesto. Pero en esto se enuncia ya una diferencia. Husserl encuentra tierra firme en la evidencia y las evidencias del yo como como estrato más hondo del ser. Este estrato está referido siempre a los correlatos noemáticos por medio de las modalidades intencionales. Heidegger no se centra en la evidencia del yo, sino en la del ser como lo originalmente manifiesto. El ser desde el principio “el claro del ente”, en primer lugar del ente llamado hombre, que como lugar desde este claro recibe el nombre de Dasein (ser- ahí). Por otra parte los análisis de Heidegger nos conducirán a través de regiones donde desaparece la intencionalidad, por ejemplo, la angustia, la muerte, la nada. Esas vivencias no conducen a ningún producto que constituya una unidad objetiva de tipo noético-noemático. Y precisamente en esas vivencias se pone de manifiesto el núcleo más íntimo de la existencia. Por eso Heidegger alza la pretensión de de ahondar un estrato más en el fenómeno.(Raúl Gabás: 2011: 116-117).

medios poseemos y disponemos para lograrlo?<sup>230</sup> Las respuestas que ofrece Dilthey están orientadas no a desconsiderar ni sustituir las ciencias de la naturaleza, sino paralelamente a ellas crear vías alternativas y complementarias de apropiación de la realidad humana y social.

Con este propósito, en el esquema de Dilthey se incorporan y se entrecruzan tres dimensiones igualmente importantes, estas son: la cognoscitiva, la emotiva y la afectiva. Esto porque considera que el dar cuenta de la realidad humana, no puede o no debe quedar limitado unilateralmente a la primera de ellas; a su dimensión epistemológica, sino que son necesarios además, el involucramiento de la emoción y el sentimiento, los que procediendo del interior del sujeto sirven para comprender su exterior, pues previo al conocimiento científico-natural del mundo se encuentra la “experiencia interna”, como “hecho de conciencia” en el que se da una realidad interna inmediata como conexión vivida desde dentro.<sup>231</sup>

Dilthey advierte que sólo en la comparación de mí mismo con otros, tengo yo la experiencia de lo individual en mí; sólo entonces se me hace consciente lo que, en mi propia existencia difiere de los otros. A este proceso por el cual conocemos un interior a partir de signos dados desde fuera lo llamamos: –dice Dilthey- Comprender; comprender es el proceso por el cual, a partir de unos signos dados sensiblemente, conocemos algo psíquico de lo cual son su manifestación.

Lo interior sólo se hace accesible tanto a sí mismo como a los otros, cuando se objetiva en una expresión. No tiene sentido intentar, algún tipo de introspección directa al interior de uno mismo; uno sólo es comprensible desde afuera; dando un rodeo por el mundo exterior que se nos presenta como signos. El interior que se

---

<sup>230</sup> Lo que ahora se plantea es el conocimiento científico de la persona individual misma. [...]. Lo que está en juego con tal conocimiento es el obrar humano hacia la felicidad misma. Luego también “las ciencias históricas y filológicas”. Dilthey señala la trabazón de tales ciencias con el proceso de comprensión de lo singular; pero ello no debe ocultar que el interés fundamental de Dilthey está dirigido, más que a reivindicar las ciencias del espíritu y su dignidad, a abordar la vida humana en todas las dimensiones que constituyen a cada individualidad (2000:22-23).

<sup>231</sup> Es preciso señalar que la “experiencia interna” no se opone a una “experiencia externa”, como si fueran las “subjetivas” ciencias del espíritu, frente a las “objetivas” ciencias naturales. [...]. La experiencia interna es la forma primaria de darse la realidad como tal, cuando se consideran sus dimensiones cognitiva volitiva y afectiva; la experiencia externa es secundaria y derivada de aquella, y es sólo cognitiva (2000: 26-27).

busca a sí mismo en su proyección exterior, encuentra a ésta inserta en un tejido de “hechos sensibles”, los que corresponden a su vez a otras interioridades ajenas expresadas en él; no hay propiamente un encuentro entre individualidades, porque esas se construyen intersubjetivamente también respecto a sí mismas. De tal modo que los interiores no se encuentran nunca de modo inmediato sino en el medio de articulaciones simbólicas.<sup>232</sup>

Otro de los temas que abonó y enriqueció Dilthey con sus obras, fue el análisis del camino que va de la comprensión a la hermenéutica, y viceversa; de la hermenéutica a la comprensión. Este paso que va de la comprensión a la hermenéutica, está mediada por la interpretación, en donde se destacan dos rasgos definitorios del pensamiento de su pensamiento; por un lado la tecnificación del proceso de dar cuenta de la realidad- mundo, y por el otro; la incorporación y desarrollo del concepto de “texto”.<sup>233</sup>

La comprensión- dice Dilthey- se dirige a cualquier exteriorización o signo, la interpretación lo hace a manifestaciones o exteriorizaciones de la vida ya fijadas, y por su parte la hermenéutica se dirige a aquellas exteriorizaciones fijadas por escrito, a los textos. (2000: 34). El escalón siguiente a la mera comprensión está marcado por necesidades de ésta, cuando se requiere un cierto grado de objetividad, un punto fijo sobre el que poder volver. Los signos exteriores pasan a denominarse “manifestaciones o exteriorizaciones de la vida”; a la vida que para Dilthey es por definición lo insondable, lo que no puede ser nunca envuelto o controlado.

Para acceder siquiera al mundo de vida, es preciso que sus exteriorizaciones tengan una cierta consistencia; deben estar fijadas como algo duradero, de modo que la comprensión pueda realmente actuar retornando sobre ellas. Esta comprensión se

---

<sup>232</sup> El camino del conocimiento no va, entonces de un polo a otro, de sujeto a objeto, ni a la inversa, sino de un interior que se busca a sí mismo hacia un afuera, donde encuentra la tarea de reconstruir otros interiores extraños, ajenos. El más extraño entre los procesos de conocimiento, desde el adentro hasta el afuera del afuera, que es otro dentro, el más ajeno (2000:28).

<sup>233</sup> Por un lado la comprensión se hace técnica, pierde la “inmediatez” y “naturalidad” inicial para adoptar el “artificio” o la “artificialidad” de la interpretación, artificio que por otro lado, va unido a la idea misma de fijación de la vida. El segundo giro consiste en introducir el concepto de “texto” en su sentido más amplio, en el que una escultura, una pintura o un edificio pueden ser considerados como textos (2000:34).



llama entonces interpretación. De este modo la hermenéutica que ha de constituir la médula de las ciencias del espíritu, emerge incardinadamente en el mundo de la vida humana.

Así, la hermenéutica habiendo tenido su más remoto origen en Hermes el mensajero de los dioses o en el Organón y en la Retórica de Aristóteles, reaparece ahora para Dilthey, por la necesidad que planteaba el hecho de la existencia de algunos textos que, por alguna razón, habían sido corrompidos o falsificados, y que demandaban la necesidad de, ser restaurados, o bien ser adaptados a la nueva sensibilidad. Esto dio lugar al surgimiento de dos métodos correlativos de apropiación de la realidad social y humana; el método de interpretación histórico-filológico, y el llamado método alegórico.<sup>234</sup>

#### **6.5.1.5 La hermenéutica y la experiencia artística: G.H. Gadamer**

Otro personaje que hizo aportaciones fundamentales para el fortalecimiento de la Hermenéutica, fue G.H. Gadamer, quien se formó primariamente en la filosofía clásica y la filología, de esta manera su hermenéutica supone una interpretación continua del significado de la tradición clásica en la filosofía. Gadamer enfatiza en la necesidad de respetar, y reflexionar sobre, la misma naturaleza de las distancias que se abren entre nosotros y el mundo de un texto clásico; “el verdadero locus de la hermenéutica se encuentra en este inter-medio”.

Esto lo lleva a reflexionar sobre la naturaleza de la comprensión histórica y cultural en general. Aquí, Gadamer es influenciado por la óptica histórico-cultural de Wilhelm Dilthey y se apoya fuertemente en la explicación histórica del desarrollo de la hermenéutica de éste, pero su propia visión se distingue también porque rebasa

---

<sup>234</sup> El conflicto entre estos dos métodos va a marcar a marcar la historia de la hermenéutica. Dilthey se decanta claramente por el primero, aunque el método alegórico aparecerá siempre de nuevo. Aparte de sus peligros, tiene una cierta superioridad que viene dada, porque ya presupone, de por sí, al otro método y porque muestra una conciencia mayor de la distancia temporal y de la opacidad del tiempo. [...] Pero es la dimensión exclusivamente filológica y crítica la que mejor se desarrolla ahora a juicio de Dilthey: Se trata ahora de fijar los textos, de establecer de modo duradero las manifestaciones de vida con las que se va a trabajar, de tal manera que esa tarea filológica sea propiamente interpretación (2000:44-45).

esta tradición; Gadamer no acepta la noción de Dilthey de la hermenéutica como aquello que caracteriza el método de las ciencias sociales y humanas, y rechaza también la concepción diltheyana de la hermenéutica como la “técnica” o “arte” de alcanzar la comprensión de las entidades culturales, principalmente en los textos.

Esta nueva hermenéutica, para Gadamer (1999), tiene como punto central a la experiencia estética, entendida en tanto que experiencia del arte, y al igual que Dilthey coloca en primera instancia al arte como espacio particular de la vida humana, pero con características específicas irreducibles a cualquier otra área de la experiencia. Sin embargo, para Gadamer, una parte muy importante de la experiencia estética lo representa su dimensión histórica: En la obra de arte ve un recuerdo, una evocación de otros tiempos, con lo que se abre –para él- la posibilidad de comprender lo que se daba en otros tiempos: la obra ubicada en su contexto.

El problema no se da pues respecto a la misma obra de arte, sino en la relación que ésta guarda con la relatividad histórica del gusto; el aspecto histórico queda marcado no sólo en relación a la obra de arte sino también en relación a la experiencia estética del espectador. Relación misma que se vuelve fundamental en la hermenéutica, porque en base a esto se abre la posibilidad de una multiplicidad de experiencias respecto a la misma obra de arte.<sup>235</sup> Uno de los ejes fundamentales de la propuesta de Gadamer es, al igual que con Dilthey, la de buscar la verdad de la obra de arte, pero esto requiere de una diferenciación muy importante: la verdad de la obra de arte es; la verdad que se da en el arte, no la que se da en determinada obra de arte. Al final la obra de arte más allá de su contenido específico se convierte en la verdad de una determinada época.

A diferencia de la propuesta por Dilthey, la hermenéutica de Gadamer implica un autoconocimiento que sólo se hace posible en la medida en la que aquel que interpreta se coloca frente a la obra de arte, es decir ante otra cosa, y en tanto que

---

<sup>235</sup> La obra es sólo una forma vacía, un mero punto crucial en la posible multiplicidad de las vivencias estéticas: sólo en ellas está allí el objeto estético. (Verdad y método:1993: 127)

el arte está revestido de una profunda dimensión histórica, porque pone en juego la misma historicidad de aquel que la interpreta.<sup>236</sup>

Es importante recordar que la teoría de Gadamer ha sido también llamada hermenéutica fenomenológica, en atención a las ideas de las que se ha alimentado: las ideas de Husserl y de Heidegger, así como de la filosofía griega, particularmente las propuestas en la Retórica de Aristóteles; Gadamer fue inicialmente atraído por la lectura de la filosofía griega a través de Heidegger como un intento fenomenológico por comprender la vida concreta y fáctica. Por lo que *Ser y tiempo* es, para él, un ensayo genial sobre la autocomprensión humana, y ésta en gran medida, representa también el proyecto de la hermenéutica.

La filosofía de Gadamer, comporta un género de fenomenología del acto de comprensión, y al mismo tiempo, el acto central por el que los humanos se involucran con y en el mundo. Es fenomenológico también en tanto que intenta hacer justicia al evento de la comprensión y no lo reduce a un esquema epistemológico, o bien sólo de carácter subjetivo, pero sí como una apropiación fenomenológica, así; Gadamer está generando también una descripción trascendental de las condiciones que hacen posible la comprensión.

En el proceso de construcción de su definición de hermenéutica, Gadamer rastrea *Ser y tiempo* de Heidegger al ver que éste concibe la comprensión como el modo central de ser-en-el-mundo del humano. Aquí los humanos están esencialmente comprometidos en la tarea históricamente situada y finita de comprender el mundo, un mundo enfrentado y habitado en y a través del lenguaje. El lenguaje es la medida de la experiencia hermenéutica dice Gadamer en Verdad y método; el lenguaje es el medio por el cual la comprensión es llevada a cabo. Más aún, el lenguaje tiene su verdadero ser en el “habla”, particularmente en la clase de habla que ocurre en el contexto de una “conversación”.

En este sentido, la filosofía es entonces, una conversación que conduce hacia la comprensión mutua; una conversación, además, en donde esta misma comprensión llega como algo genuinamente experimentado. La práctica de la fenomenología es el

---

<sup>236</sup> El arte no es mero objeto de la conciencia histórica, pero su comprensión implica siempre una mediación histórica. (1993:218)

mejor camino para acceder propiamente y describir la experiencia de la comprensión misma. Así, Gadamer entiende la función de la filosofía como un revelarse del hacer manifiesto de “las cosas mismas” arrojando luz sobre la esencia de las cosas; “la iluminación de las esencias”. De hecho, va más allá y afirma que las “cosas mismas” se revelan solamente en y a través del lenguaje. En verdad, sin embargo, la ilusión de que las cosas preceden a su manifestación en el lenguaje disimula el carácter fundamentalmente lingüístico de nuestra experiencia del mundo.

El carácter dialogal de la filosofía hermenéutica de Gadamer es tal, que siempre interpreta las cosas mismas como los eventos que ocurren “entre” el pueblo y su tradición –las comprensiones comunes que emergen en un diálogo y que van más allá de las intenciones de los hablantes. Por este sendero, va transitando la intensión de universalización del acto hermenéutico, y sostiene con Heidegger que la hermenéutica es una estructura constitutiva fundamental de la comprensión humana misma. La hermenéutica está en todas partes, en todos los aspectos de la vida humana; así, la hermenéutica es “un rasgo universal de la filosofía”.

La comprensión tiene lugar dentro de los límites finitos del humano vivo, esencialmente limitado e históricamente condicionado, como Heidegger describió claramente en *Ser y tiempo*. Comprender sólo tiene lugar en el contexto de una tradición existente, en donde se presupone ya una enorme cantidad de cosas en cada acto de comprensión y donde tomamos como válidos nuestros propios prejuicios y presuposiciones.

Una condición de la comprensión genuina radica en que también tenemos que aceptar las buenas intenciones de la otra persona con quien nos estamos comunicando, y a quien estamos buscando comprender. Así, Gadamer, entonces, busca una forma de encuentro con otros que a un tiempo esté completamente abierto a nuevas posibilidades y, de hecho, a la verdad de la posición del otro; con el propio punto de vista heredado y con las presuposiciones. El acto humano, filosófico y hermenéutico de comprender una obra de arte, consiste en concebirla en su totalidad, y en la propia autocomprensión.

Nuestra comprensión -dice Gadamer- está esencialmente habilitada y condicionada por nuestros prejuicios. Pero también está limitada por nuestros “horizontes” globales

de perspectiva y al igual que Husserl, considera que toda comprensión está teniendo lugar dentro de cierto horizonte. A lo que Gadamer se opone es a la visión de que estos horizontes sean mutuamente exclusivos y/o excluyentes, o que nuestras cosmovisiones están hermenéuticamente selladas.

Por ello quiere enfatizar que nuestros horizontes están abiertos a otros horizontes, que pueden solaparse y que de hecho se están solapando. Este es el proceso de interpretación de nuestros horizontes, o lo que llama “fusión de horizontes”. De esta manera, el intento hermenéutico de entender al otro debe comenzar con el reconocimiento de que estamos separados por diferentes horizontes de comprensión, y que la comprensión mutua llega mediante el consenso solapado, fundiendo horizontes, más que en el abandono por parte de uno de los o las interlocutores de su horizonte inicial.

## **6.6 Una hermenéutica de la formación docente y su vínculo con la práctica didáctica de la filosofía**

Con la intención de caracterizar la naturaleza tanto del quehacer filosófico, como de los procesos relativos a la formación de sus docentes, en apartados anteriores de este mismo trabajo, hemos expuesto la fenomenología de la formación docente. Ahora nos disponemos a desarrollar la llamada hermenéutica de la Formación Docente, hasta llegar a ese espacio donde fenomenología y hermenéutica se cruzan y complementan en esa tarea fundamental que comparten: describir, interpretar y comprender esta realidad humana en la que co-existimos y con-vivimos.

Iniciamos este apartado de nuestra investigación invocando las palabras del maestro Jorge Vicente ArreguÍ (1999), contenidas en la conferencia magistral pronunciada por él, en el marco del Seminario Internacional de Hermenéutica y Educación Multicultural realizado en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco, en

noviembre de 1999,<sup>237</sup> en donde señala que la educación como fenómeno humano, es esencialmente un problema hermenéutico:

*No se trata de que la hermenéutica sea una buena teoría para un problema, no, es que el problema es hermenéutico. [...] y, Comprender en qué consiste ser humano, en qué consiste lo específicamente humano, es lo que permite comprender en qué consiste la educación, porque si hay un fenómeno específicamente humano, este precisamente es la educación [...].*<sup>238</sup>

En estas breves expresiones el maestro, Arreguí nos señala que la naturaleza de este quehacer, comporta la habilidad humana para dar cuenta del mundo que habitamos, así como de sus maneras para enseñarlo en las aulas escolares. De esto se desprende la idea de que el ser humano es el gran intérprete de sí mismo, pero también del mundo. En este sentido, una de las labores y tareas fundamentales del docente es la de interpretar y comprender este mundo en el que desarrolla su tarea de enseñar y aprender la vida. Y significa también para el docente, la necesidad de construir su propia identidad humana, social y política, porque solamente sabiendo quienes somos, en donde estamos y hacia dónde queremos dirigirnos es posible ejercer nuestro oficio educativo y humano hacia los demás.

En este sentido, lograr la identidad docente es una de las asignaturas todavía por resolver en el curriculum de la vida, para mediante ella colaborar en el logro del esclarecimiento y sentido de la identidad de los demás. El maestro Arregui, apoyándose en los trabajos de Paul Ricoeur y Charles Taylor.<sup>239</sup> señala la necesidad heurística para el docente de no separar lo que somos de lo que interpretamos que somos, pues ambas dimensiones son una sola. La imagen que cada profesor tiene de sí mismo se configura en una práctica. La identidad docente es un saber práctico que se configura en una tradición que ha de ser manifestada a los demás; que ha de ser narrada. Desde aquí se percibe la trayectoria de la vieja

---

<sup>237</sup> Vicente Arreguí (1958-2005), maestro español invitado al Seminario Internacional de Hermenéutica y Educación Multicultural.

<sup>238</sup> Citado por María Guadalupe Díaz Tepepa, en *Hermenéutica, antropología, multiculturalismo y educación*, (2008:10).

<sup>239</sup> Díaz Tepepa (2008: 11)

pregunta de Heidegger; ahora ésta se reconfigura en el ser del ente, o de manera más precisa para nosotros, en el ser del docente.

El docente como hermeneuta de su propio oficio, se reconoce como teórico y práctico de la enseñanza; conoce sus propias limitaciones, y atiende las necesidades de los demás como parte esencial del conocimiento de sí mismo. En este sentido comprende que su preparación para enseñar filosofía no puede quedar limitada sólo a saber y repetir lo que los diferentes libros o manuales sobre una determinada disciplina nos indiquen. La preparación de docentes supone, la necesidad de reconocer y atender sus limitaciones personales y profesionales, así como de conocer y abonar la dimensión axiológica y ética de su quehacer académico y humano

Desde aquí podemos recuperar la esencia de lo que implica enseñar filosofía,<sup>240</sup> para, a partir de ello, vincular la identidad personal, profesional y política del docente, con su encargo principal de enseñar, pero a la vez de aprender filosofía. Sólo podemos ejercer el oficio filosófico si nos concebimos como parte de una misma realidad que compartimos con otros. Esta realidad a la que pertenecemos; en la que interpretamos y somos interpretados, y en la que nos esforzamos por comprender, pero a la vez, nos ofrecemos para ser comprendidos, representa el cruce de lo personal y lo social; y de lo público y lo privado, en el empeño de fortalecer lo humano del humano.

Todo lo anterior nos demanda nuevas modalidades para enseñar la filosofía y las humanidades. Éstas no pueden ser las mismas que se utilizan para enseñar otras áreas de la realidad. Enseñar biología, o física, o cualquiera de las otras asignaturas curriculares, nunca será lo mismo que enseñar filosofía o humanidades. Cada una de ellas tiene su propio objeto estudio y, por ello, su propia metodología de enseñanza.

---

<sup>240</sup> Tal y como lo señalamos en el Capítulo # 3, enseñar filosofía supone siempre tener presente en su ejecución el Qué, el Cómo y el Para qué de la enseñanza. Enseñar supone un desafío y una provocación tanto para el docente como para el alumno, pues de lo que se trata es de promover y avivar, con el pretexto de aprender, una serie de interacciones entre seres humanos.

En suma: la enseñanza y la didáctica de la filosofía y las humanidades en general, comportan ahora, al menos los siguientes elementos:

a).- Un conocimiento disciplinar suficiente. No se puede enseñar desde la ignorancia, ha dicho el maestro Guillermo Obiols.<sup>241</sup> Pero tampoco se puede hacerlo ignorando el contexto social y político en el cual se estén llevando a cabo estos procesos.

b).- Una identidad docente construida e identificada por el propio docente, desde la cual la realizará interrogantes que han de ser contestadas de manera participativa por el grupo escolar, y finalmente:

c).- Asumir, que en la enseñanza de la filosofía es más importante proponer interrogantes que ofrecer respuestas.

Lo anterior, nos deja un expediente abierto donde se perfilan nuevas funciones para los enseñantes de la filosofía; aprender a interpretar el mundo, y en nuestro caso concreto aprender a interpretar nuestra realidad académica, social y humana, para sobre la base de ello, diseñar las actividades escolares que coadyuven en este empeño.

## **6.7.- Teoría y pedagogía críticas, como fundamento de la formación de docentes y la enseñanza de la filosofía**

Esta parte de nuestro trabajo abriga la modesta intención de convocarnos hacia un tipo de reflexión y práctica filosófica propias de nuestro contexto y realidad social. Se trata de construir, o de darle lugar a otras filosofías que intentan desarrollarse más allá de las limitaciones de ser concebidas sólo en su dimensión “eurocéntrica”.<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> Obiols (2008).

<sup>242</sup> El filósofo alemán Stefan Gandler en un muy importante libro titulado *El Marxismo crítico en México* señala: “Este libro [...] pretende ser una aportación a la discusión filosófica del marxismo, y precisamente con el descrito doble objetivo de huir tanto del eurocentrismo como del dogmatismo. [...] La debilidad de las fuerzas sociales comprometidas con la emancipación humana, de la explotación y de la opresión se debe en gran medida no a que ni sean muy concurridos, sino de que muy a menudo dan la impresión de no ser ninguna alternativa a la existente. Esa impresión no siempre es engañosa. Hay infinidad de aspectos en los que la izquierda casi no se diferencia en lo absoluto de las fuerzas burguesas cuya herencia ha aceptado en el mal sentido. Pero son esos aspectos los que constituyen la debilidad de la izquierda y no, como se afirma con placer, un alejamiento excesivo de “la voz del pueblo”. Estos restos burgueses en la izquierda no sólo le restan credibilidad, sino que la carcomen desde dentro. La emancipación de unos no puede alcanzarse a costa de la



De esta suerte la investigación que presentamos toma una línea de argumentación que, además de significar una apropiación fenomenológica y hermenéutica del mundo; intenta, ser crítica y autocrítica, y mediante su ejercicio, promover la transformación la realidad.

Por ello, para el desarrollo de este estudio, hemos tomado en cuenta los elementos esenciales de la filosofía de la Praxis en sus versiones más recientes de la Escuela de Frankfurt, en las obras de Max Horkheimer, Theodor Adorno y Jürgen Habermas, entre otros.<sup>243</sup> Y por supuesto las ideas del maestro Adolfo Sánchez Vázquez y de otros valiosos intelectuales que con sus trabajos han enriquecido el conocimiento y la experiencia de la realidad social latinoamericana y mexicana en particular.

En abono a lo anterior, abordaremos también algunas de las ideas y conceptos de Paulo Freire (1969, 1979, 1985, 1991, 2013), Henry Giroux (2011), Peter Mc. Laren (1998) y Michel Apple, (1997) entre otros destacados fundadores y continuadores de la llamada Pedagogía Crítica.

### **6.7.1- La naturaleza del pensamiento crítico y de la formación filosófica**

Desarrollamos aquí un conjunto de ideas que corresponden al movimiento social, académico y político que denominamos “Pensamiento Crítico”, constituido principalmente por ideas beligerantes, revolucionarias y emancipadoras, provenientes no sólo de la filosofía, sino también de las diferentes ciencias sociales, así como de

---

emancipación de los otros. [...] Es este aburguesamiento de la izquierda el que casi ha causado su desaparición. Más que destrozada o ignorada desde fuera, se ha minado a sí misma desde adentro hacia fuera” (2007:34-37).

<sup>243</sup> La Escuela de Frankfurt, es la corriente de que toma cuerpo en Frankfurt a partir de su creación por un decreto del Ministerio de Educación del 3 de febrero de 1923 en el que se llegó a un acuerdo para la creación del Instituto de Ciencias Sociales, aunque el Instituto toma mayor impulso a partir de la rectoría de Max Horkheimer en 1931, quien la orienta bajo el siguiente Manifiesto: “Si la filosofía social se ubica en el centro del interés filosófico en general no está en mejor posición que la mayoría de los esfuerzos filosóficos, o que la mayoría de los esfuerzos intelectuales fundamentales contemporáneos. No se le puede encontrar una disposición conceptual lo suficientemente sólida como para pretender imponer un compromiso. Ante la situación científica actual en la que las funciones tradicionales de las especialidades se ponen en duda y ante el hecho de ignorar aún como se proyectarán en el futuro próximo, no parece oportuno intentar hacer definiciones definitivas en el campo de la investigación.” A partir de aquí, Horkheimer impulsa no sólo una intención que se traduce en la llamada Teoría Crítica, sino además libera al Instituto de su limitación territorial a la que ha estado confinada, para que La Escuela de Frankfurt sea concebida como una entidad internacional (Paul Laurent-Assoun: La escuela de Frankfurt: 1991:8-9).

la pedagogía y las humanidades. Es importante señalar que con este bloque temático pretendemos empatarnos con las intenciones de la fenomenología y la hermenéutica, en el intento de comprender e interpretar, críticamente, la realidad objeto de estudio: nuestro “mundo de vida”, y en la búsqueda de su modificación y transformación, si ésta fuera necesaria.

Desde aquí, consideramos que todo proyecto de acción social es también proyecto de naturaleza política y antropológica, y que por ello las tareas de aprender y enseñar filosofía, así como las de formar docentes, deben ser asumidas como tales. Estos proyectos se consideran de naturaleza política en el sentido que los dispositivos académicos, pedagógicos y didácticos para la realización de estas tareas se diseñan tomando en cuenta el tipo de individuos que se requiere para una sociedad y para un modelo de país determinados.

Por otro lado, son también proyectos de carácter antropológico porque, el concepto y la práctica de “formar” para la enseñanza, significa ir mucho más allá de los procesos de información a los que ordinariamente estamos sometidos y porque su significación demanda también, acentuar y privilegiar la naturaleza ética y moral de los docentes.

En esta línea de argumentación, Stefan Gandler (2007), propugna por la legitimación de una corriente de pensamiento autónoma y hasta cierto punto de vista autóctono también, que permita dar cauce a las necesidades reales, de cada región del mundo, y particularmente de la nuestra. Es decir; representa un reclamo para el reconocimiento de las ideas, las voces de los protagonistas en tiempo y espacio.

Es importante, dice Gandler, tener conciencia de que la tendencia cultural eurocentrista, habiendo nacido históricamente como ideología concomitante al poder y a la preponderancia económica y militar del viejo continente, se ha convertido para los excluidos de ese selecto primer mundo en algo aparentemente natural, legalizado en primera instancia por la práctica acrítica de las concepciones

filosóficas tradicionales sobre el mundo, así como por la participación autocomplaciente y muda de quienes pudiendo opinar y proponer no lo hacemos.<sup>244</sup>

### **6.7.2 La filosofía de la praxis como modelo del pensamiento crítico**

La Filosofía de la Praxis es una filosofía marxista no dogmática, que adopta y desarrolla como su categoría central a la categoría de la Praxis, y que por consiguiente, su objeto de estudio no es el ser en sí mismo, sino el ser constituido por la actividad humana creadora, donde se opera un desplazamiento de la realidad “contemplada” por la filosofía, a la realidad constituida y transformada mediante la actividad humana sensible real; a la realidad que se constituye en, y por la praxis.

Las concepciones de la filosofía tradicionales se contentan con contemplar e interpretar el mundo, y al final de cuentas, no dejan de ser lo que son; concepciones conservadoras del mundo. Para convertirse en filosofías revolucionarias es necesario efectuar un cambio sustancial también en la práctica filosófica; es decir, cambio en las maneras en que los preceptos de las teorías filosóficas se aplican al mundo real que habitamos y compartimos con otros seres humanos.<sup>245</sup>

De esta manera, hemos de señalar que la revolución en la filosofía se lleva a cabo no sólo por el cambio de objeto, que ya hemos referido, sino por este cambio unido, a una nueva práctica de la filosofía. De nada vale sólo cambiar de objeto de estudio, para seguirlo contemplando, (lo que implicaría, a lo mucho, una revolución teórica), ni tampoco es suficiente incorporar una nueva práctica de la filosofía, si no sabemos hacia dónde dirigir ésta. El quid de la verdadera filosofía de la Praxis consiste no

---

<sup>244</sup> Quedarse atascados en el eurocentrismo significa aferrarse a uno de los fundamentos de la ideología burguesa, y con ello, por muy radicales que sean en otros aspectos se ostenten la praxis y la teoría, seguir reciclando al fin y al cabo a la nieve burguesa de ayer. [...] El presente libro pretende ser una aportación a un primer paso de la superación de la eurocéntrica estrechez de miras dentro de la formulación de una teoría izquierdista no dogmática dicho con más precisión: dentro de la discusión filosófica no dogmática del marxismo (Gandler:2007:39-41).

<sup>245</sup> Tenemos pues una contraposición entre teoría y práctica que hunde su raíz en el hecho de que la primera de por sí, no es práctica, es decir, no se realiza, no se plasma, no produce ningún cambio real. Para producirlo no basta desplegar una actividad teórica; hay que actuar prácticamente. O sea, no se trata pensar un hecho, sino de revolucionarlo (Sánchez Vázquez:1985:269).

sólo en el cambio de paradigma filosófico o de objeto de estudio, sino necesariamente también, en el cambio de las maneras de ejercer la práctica filosófica.

En su operación, la filosofía de la praxis, considera relacionados en unidad indisoluble, los proyectos de emancipación social y los referidos a la crítica de lo existente, así como a aquellos que intentan no sólo conocer la realidad sino además transformarla. De esta manera, la Praxis se constituye en el gozne articulador de una tarea fundamental de la filosofía y de la educación por realizar: mediante la crítica orientar las actividades escolares hacia fines esencialmente humanos.<sup>246</sup>

Es importante también señalar que la filosofía de la praxis está conformada por un conjunto amplio de movimientos intelectuales y políticos que se han desarrollado en diferentes partes del mundo, sobre todo en Europa y América Latina, en donde han figurado personajes del ámbito académico tales como Louis Athusser, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Karl Korsh y Adolfo Sánchez Vázquez. Nuestra propuesta se desarrolla fundamentalmente a partir de las ideas de éste último, quién en las primeras páginas de su *Filosofía de la praxis (1983,1985)*, expone de una manera clara y transparente la naturaleza del concepto de "Praxis", que él prefiere manejar en lugar del concepto de "práctica", conceptos que en nuestra lengua tienen un significado semejante pero diferente, porque aunque ambos implican y refieren actividad, la última de ellas ordinariamente carga con una connotación peyorativa, y más bien emparentada con las diferentes modalidades de utilitarismo.

De la misma manera, el concepto de praxis reclama una identidad más humana, que destaque no sólo las capacidades físico-antropológicas de los seres humanos, sino además su dimensión espiritual.<sup>247</sup> Sánchez Vázquez compara los significados de otros términos utilizados en la lengua griega que se acercan al sentido que él quiere darle al de "Praxis", que significa: "acción humana intencionada de llevar a cabo

---

<sup>246</sup> El problema teórico (filosófico) fundamental, es por tanto el problema práctico de la transformación del mundo humano social; es el de la autoproducción o cumplimiento del hombre, en un contexto histórico- social dado en y por la praxis (1986:36).

<sup>247</sup> La elaboración de un concepto filosófico de la actividad práctica exige liberarlo de este significado que casi siempre va asociado en el lenguaje ordinario a los vocablos "Práctica" y "Práctico", por ello hemos decidido acogernos al termino "Praxis", que si bien se haya emparentado etimológicamente con el vocablo "práctica", no carga forzosamente con las adherencias semánticas que antes hemos señalado (1985:20).

algo”, pero que también es una acción que tiene su fin en sí misma, y que por ello, no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad. Un ejemplo en este sentido de la praxis es la acción moral mediante la cual no se produce un cambio o transformación ni en los sujetos implicados en esta acción, ni tampoco en la realidad social a la cual pertenecen.

Un concepto del griego antiguo cercano al de Praxis, lo es el de “poiésis”, que a diferencia del ya mencionado concepto de praxis, significa la creación o fabricación de algo exterior al sujeto. De esta manera, por ejemplo el trabajo de los artesanos es poiético y no práctico, en tanto que el artesano hace surgir algo objetivamente nuevo de su materia de trabajo; en tanto que la práctica no pretende necesariamente crear algo nuevo, sino sólo ejercer una actividad material, pero no necesariamente transformadora.<sup>248</sup>

Desde esta definición conceptual, Sánchez Vázquez identifica y señala los rasgos esenciales de la Praxis:

a).- Toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis. Es decir, la actividad es un componente fundamental de la praxis, pero ésta no puede quedarse limitada sólo a ello, puesto que se requiere además acompañarla de intencionalidades humanas.<sup>249</sup>

b).-Adecuación a fines. La actividad humana se diferencia de cualquier otra actividad en que se halle a un nivel meramente natural. La actividad propiamente humana tiene un carácter consciente; lo característico de ella es que por mucho que diste el

---

<sup>248</sup> Con todo, sin dejar de tener presente que nuestro término “praxis” no coincide con su significado originario en griego, lo preferimos al de “poiésis” que en español se conserva todavía en palabras como “poesía”, “poético” o “poeta”. Aunque el término “poesía”, lejos de abandonar su significado originario de producción o creación lo presupone necesariamente, este significado adopta una forma específica que hace inservible el término en cuestión para designar la actividad práctica en el sentido amplio que le damos en este libro. Por ello, nos inclinamos por el término “Praxis” para designar la actividad consciente objetiva sin que por otra parte se conciba con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo “práctico” en el lenguaje ordinario (1985:20-21).

<sup>249</sup> La actividad propiamente humana se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado idea, o fin y terminan con un resultado o producto efectivos reales; por algo que no tiene una existencia efectiva aún y que sin embargo, determina y regula los diferentes actos antes de desembocar en un resultado real o sea, la determinación no viene del pasado, sino del futuro (1985:246).

resultado real, del ideal se trata en todo caso de adecuar intencionalmente el primero al segundo. Esta adecuación puede asemejarse poco o incluso nada al fin original, ya que este sufre cambios, a veces radicales en el proceso de su realización. En este sentido, la actividad humana es actividad guiada por fines que existen como producto de la conciencia del hombre. Sin la conciencia de un fin, o conjunto de fines a perseguir la actividad que los seres humanos despliegan en el proceso de su desarrollo, carece de sentido, y actúa en detrimento de lo humano de esa actividad.<sup>250</sup>

c).- Vinculación entre la actividad cognoscitiva y la actividad teleológica. En el proceso de transformación de la realidad para adecuarla a los fines esencialmente humanos, se produce conocimiento. Pero entre la actividad cognoscitiva y la actividad teleológica hay diferencias sustanciales, pues mientras que la primera tiene que ver con una realidad presente de la cual se pretende dar razón, la segunda hace referencia a una realidad futura y por tanto inexistente aún. Por otro lado, mientras la actividad cognoscitiva de por sí no entraña una exigencia de acción efectiva, la actividad teleológica lleva implícita una exigencia de realización, en virtud de la cual se tiende a hacer de ella una causa de la acción real.<sup>251</sup>

d).- Sólo se conoce actuando y transformando el mundo. Fiel a los principios de esta filosofía, el conocimiento sólo se puede concebir como actividad humana ejercida de manera práctica sobre la naturaleza, la sociedad o el hombre mismo. El fin de esa actividad es la transformación real, objetiva del mundo natural o social, para así satisfacer determinada necesidad humana. El resultado es una nueva realidad, que subsiste independientemente del sujeto o de los sujetos que la engendraron con su actividad subjetiva, pero que en definitiva sólo existe por el hombre y para el hombre como ser social.

---

<sup>250</sup> El fin es, a su vez, la expresión de cierta actitud del sujeto ante la realidad; por el hecho de trazarme un fin adopto cierta posición ante ella. [...] El fin prefigura idealmente lo que aún no se logra alcanzar. Por el hecho de trazarse fines, el hombre niega una realidad efectiva y afirma otra que todavía no existe. Pero los fines son producto de la conciencia y, por la actividad que rigen es consciente (1985:248-249).

<sup>251</sup> En efecto, en cuanto anticipación ideal de un resultado que se quiere alcanzar, el fin es expresión de una necesidad humana que sólo se satisface con el logro del resultado que aquél prefigura o anticipa. Por ello, no sólo es anticipación ideal de lo que está por venir, sino de algo que además queremos que venga. Y en ese sentido, es causa de acción y determina – como porvenir – los actos presentes. Ciertamente es que el hombre no sólo anticipa el futuro con su actividad teleológica; al dar razón de una realidad presente, y sobre la base de su conocimiento, puede prever una fase de su desenvolvimiento que aún no se da (1985:250).

### **6.7.2.1.- La praxis como filosofía integradora.**

El concepto de praxis como lo concibe y desarrolla el maestro Adolfo Sánchez Vázquez tiene que ver principalmente con la recuperación de la intención crítico-práctica transformadora de la actividad humana, considerada en la 1º tesis de Marx sobre Feuerbach.<sup>252</sup> Establece una relación intrínseca entre la actividad objetiva orientada a transformar un objeto, ya sea de la naturaleza, o bien de la sociedad, bajo la orientación de la subjetividad consciente y actuante de los seres humanos. La Praxis representa la simbiosis de objetividad y subjetividad, en donde lo determinante no es la acción objetiva y transformadora del mundo (separada del sujeto), ni la actividad subjetiva (separada del objeto), sino la unidad sinérgica de ambos momentos.

Como parte central de su filosofía, Sánchez Vázquez establece la diferencia entre actividad teórica y actividad práctica: La actividad teórica en su conjunto sólo existe por, y en relación con la práctica ya que en ella encuentra su fundamento y criterio de verdad. Por su objeto, medio, fines y resultados, la actividad teórica se distingue de la práctica. Su objeto o materia prima son las sensaciones o percepciones, o bien los conceptos, teorías, representaciones o hipótesis que tienen una existencia ideal.

El fin inmediato de la actividad teórica es transformar no la realidad material, sino su materia prima; el campo de las ideas y los conceptos. Mediante esta práctica, el ejercicio filosófico obtiene como productos, teorías o modelos con los que se intenta explicar o prefigurar una realidad futura. La actividad teórica nos proporciona un conocimiento indispensable para llevar cabo la transformación de la realidad, o al menos traza idealmente los fines que anticipan su transformación, pero tanto en uno como en otro caso la realidad efectiva queda intacta. En este sentido, la actividad

---

<sup>252</sup> El defecto fundamental de todo el materialismo anterior – incluido el de Feuerbach- es el que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana; no como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, en oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial como tal. Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad objetiva. Por eso en la esencia del cristianismo sólo considera la actividad teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija sólo en su forma suciamente judaica de manifestarse. Por lo tanto, no comprende la importancia de la actualización “revolucionaria”, “práctico- crítico (Federico Engels:1971:64).

teórica, por muy actividad que sea, no puede identificarse ni confundirse con la actividad práctica que denominamos, praxis (1983:261).

Por otro lado, tenemos la actividad a la que llamamos “práctica”, que es una actividad presidida por finalidades de naturaleza esencialmente humana que se manifiesta en el trabajo; en la creación artística, o bien en la praxis revolucionaria. En la actividad práctica humana, el sujeto actúa sobre una materia que existe independiente de su conciencia, y para transformarla se requieren de una serie de actos físicos y corpóreos sin los cuales no sería posible la aparición de un objeto nuevo, con nuevas propiedades producto de esta actividad humana orientada por fines preconcebidos.<sup>253</sup> En este sentido, las teorías y la actividad teórica, sólo pueden transformar nuestra conciencia del mundo, pero no la realidad material misma. En cambio, la actividad práctica supone una acción efectiva sobre el mundo que tiene por resultado una transformación real y efectiva de éste.

No obstante, no existe en la Filosofía de la Praxis lo que pudiera llamarse un antagonismo absoluto entre teoría y práctica. O entre actividad teórica y actividad práctica: antes bien, se procura en ella, una suerte de conciliación entre ambas, que se traducen en el nuevo concepto de la Praxis. Es decir, teoría que orienta la práctica, y práctica que legitima y legaliza la teoría<sup>254</sup>.

---

<sup>253</sup> En este sentido podemos decir que la actividad práctica es real, objetiva y material [...]. El objeto de la actividad práctica es la naturaleza, la sociedad o los hombres reales. El fin de esa actividad es la transformación real, objetiva de ese mundo natural o social para satisfacer determinada necesidad humana. Y el resultado es una nueva realidad que subsiste independientemente del sujeto o de los sujetos concretos que la engendraron con su actividad subjetiva, pero que en definitiva sólo existe por el hombre y para el hombre como ser social (1985:253).

<sup>254</sup> Esta oposición (entre teoría y práctica) tiene un carácter relativo, pues cuando se plantean justamente las relaciones entre teoría y práctica vemos que se trata más bien de una diferencia que de una oposición. En verdad sólo puede hablarse de oposición – y sobre todo de oposición absoluta-, cuando las relaciones entre teoría y práctica se plantean sobre una base falsa, ya que porque ésta última tienda a desligarse de la teoría, ya sea porque la teoría se niega a vincularse conscientemente con la práctica. Lo primero es lo que vemos en el modo de concebir estas relaciones es la conciencia ordinaria. Para ello lo práctico, entendido esto como lo utilitario, se contrapone absolutamente a la teoría. Ésta se hace innecesaria o nociva para la práctica misma. En vez de formulaciones teóricas, tenemos así el punto de vista del “sentido común” que dócilmente se pliega al dictado o exigencias de una práctica vaciada de ingredientes teóricos. [...]. La práctica se basta a sí misma, y el “sentido común” se sitúa pasivamente en una actitud acrítica hacia ella. El “sentido común” es el sentido de la práctica. Como no hay inadecuaciones entre “sentido común” y práctica, para la conciencia ordinaria el criterio que ésta proporciona en su lectura es inapelable. La conciencia ordinaria se ve a sí misma en oposición a la teoría, ya que la intromisión de ésta en el proceso práctico le parece perturbadora. La prioridad absoluta



Contrario a lo que se pudiera suponer, el maestro Sánchez Vázquez asume la idea de que ninguna filosofía, incluyendo a la de la praxis, por si sola, puede transformar el mundo, puesto que la actividad filosófica puede modificar nuestras ideas sobre el mundo, la sociedad, el hombre, pero no modifica nada real. En este sentido nuestro pensador, refiriéndose a la Tesis XI de Marx, sobre Feuerbach,<sup>255</sup> hace una división de las filosofías, entre aquellas que históricamente se han limitado a dar razón de lo existente, y que de manera inevitable desembocan en el sistema idealista de Hegel, en el intento de conciliación del pensamiento con lo real (Filosofías como aceptación del mundo).

Por otra parte se señala a aquellas filosofías que presumen una capacidad de transformación de la realidad (filosofías como instrumento teórico o guía de una transformación radical del mundo), pero señala que en ninguno de los sentidos mencionados, el quehacer filosófico se comporta como praxis, es decir ni la filosofía como interpretación del mundo, ni tampoco como instrumento teórico para su transformación representan de por sí, la Praxis de modo directo e inmediato (1985:264-265).

En este sentido, la filosofía marxista, siendo necesariamente una interpretación científica del mundo, responde a necesidades prácticas y humanas; expresa, a su vez, una práctica existente y, aspira conscientemente a ser una guía para una praxis revolucionaria, efectiva real del mundo, integrando así la praxis con el fin de la teoría.(1985:265). La filosofía que se ve a sí misma como instrumento de la praxis es teoría, y como tal no transforma real y efectivamente la realidad. Esta actividad filosófica en cuanto tal no es praxis, como no lo es tampoco la teoría de la actividad práctica del hombre en sus relaciones con la naturaleza y con otros hombres.

En suma: la praxis se nos presenta como una actividad material, transformadora y adecuada a fines; fuera de ella, queda la actividad teórica que no se materializa, en cuanto que es actividad espiritual pura. Por otra parte, no hay praxis puramente

---

corresponde a la práctica, y tanto más cuanto menos impregnada esté de ingredientes teóricos. Por ello el punto de vista del "sentido común" es el practicismo. práctica sin teoría o con un mínimo de ella (1985:270).

<sup>255</sup> Los filósofos no han hecho otra cosa que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo (1974: 57) Carlos Marx.

material; es decir, sin la producción de fines y conocimientos que caracterizan la actividad teórica (1985:266-267). Por ello, considerando que la materia prima sobre la cual se ejerce la praxis es cambiante, es necesario señalar también la existencia de diferentes tipos de praxis. En unos casos tendrá como objeto a la naturaleza, y en otros al ser humano en su dimensión social.<sup>256</sup>

### **6.7.3.- La filosofía crítica de la Escuela Frankfurt.**

El movimiento filosófico de la Escuela de Frankfurt, se inicia en Alemania a principios de las década de los años veinte, con la intención de ofrecer una alternativa frente a las tendencias principales de la época: el marxismo centroeuropeo y el capitalismo. Aquí el término “crítica”, asume el sentido de que su actividad académica y política no se reduce tan sólo a describir los hechos del mundo, sino que se compromete a juzgarlos, y a criticarlos a la luz de una anticipación del mundo conforme a la razón.<sup>257</sup>

De esta manera las figuras intelectuales de la Escuela de Frankfurt, haciendo uso de la reflexión crítica y desde una posición no dogmática, intentan recuperar el propio

---

<sup>256</sup> Praxis productiva. Entre las formas fundamentales de la Praxis tenemos la actividad práctica productiva o relación material y transformadora que el hombre establece mediante su trabajo con la naturaleza. Gracias al trabajo el hombre vence la resistencia de las materias y fuerzas naturales y crea un mundo de objetos útiles que satisfacen determinadas necesidades. La praxis productiva es la praxis principal, porque en ella el hombre no sólo produce un mundo humano, sino [...] también en el sentido de que en la praxis productiva, el hombre se traduce, se transforma a sí mismo.

Praxis artística. Otra función de la praxis es la producción o creación de obras de arte. [...]. La obra artística es ante todo creación de una nueva realidad, y puesto que el hombre se afirma creando o humanizando lo que toca, la praxis artística – al ensanchar y enriquecer con sus creaciones la realidad ya humanizada- es una praxis esencial para el hombre.

La praxis experimental es la que se pone de manifiesto cuando el investigador actúa sobre un objeto material, modificando a voluntad las condiciones en las que se opera un fenómeno. Tal es el sentido de experimentación como praxis científica.

La Praxis política. Ésta presupone la participación de amplios sectores de la sociedad. Persigue determinados fines que responden a los intereses radicales de las clases sociales y en cada situación concreta que la realización de esos fines se halla condicionada por las posibilidades objetivas inscritas en la propia realidad (1985:253-260).

<sup>257</sup> En esta Escuela, el concepto de “razón” tendrá un peso muy importante, y su discusión y argumentación será el punto de partida para muchos de los temas y asuntos que los intelectuales de Frankfurt desarrollaron. El concepto de razón se postula aquí de una manera muy diferente a la que defiende Hegel, de ser la RAZÓN, omniabarcante que refleja a la propia realidad. Aquí las subjetividades individuales no son manifestaciones de un TODO racional, sino centros limitados de una espontánea actividad histórica.

peso de la subjetividad, que a su juicio se había venido perdiendo en las discusiones por parte de los diferentes sistemas de universalidades vigentes. Las subjetividades son agentes actuantes de una historia cuyo sentido final está por definirse; es decir, la historia la constituyen estas individualidades con su actuación y participación efectiva en el mundo; en este mundo.

Se pudiera tomar como su antecedente más inmediato de la Escuela de Frankfurt a la serie de reuniones de discusión social y política denominada “Primera semana marxista de trabajo” que se celebró en la primavera de 1922 con el apoyo económico de Felix Weil y Karl Korsh. En esa ocasión asistieron entre otros: Gyorgy Luckac’s, Frederick Pollock, y Karl August Wittfogel, todos ellos miembros militantes del Partido Comunista, que discutieron y analizaron el trabajo de Korsch, denominado *Marxismo y filosofía*, en donde éste refuta la creencia de que según Marx y Engels, con la aparición del socialismo científico quedaba ya superada la filosofía.<sup>258</sup>

De estas tesis, se generaron propuestas académicas políticas como la de Görgy Luckac’s en *Historia y conciencia de clase* en 1923, que se desarrolló a partir del concepto de alienación, y que a su vez impactó de manera muy significativa y determinante en Max Horkheimer y Theodor Adorno (2005), en quienes más adelante recayó la tarea de organizar las funciones del ahora Instituto de investigación Social.<sup>259</sup>

Max Horkheimer (2007), convencido de que la filosofía tradicional había concluido con la filosofía idealista de Hegel, se propuso al frente del Instituto, hacer de la filosofía una Teoría de la Sociedad. En 1932, en un artículo intitulado “*Observaciones sobre ciencia y crisis*” reconoce la importancia de las ciencias en ese momento, pero no está de acuerdo en que el conocimiento proveniente de ellas no se haya canalizado hacia el bienestar de los seres humanos, sino en beneficio de la cada vez más poderosa actividad industrial. Reconoce también, en la ciencia un elemento

---

<sup>258</sup> Raúl Gabás, Historia de la filosofía del siglo XX, Editorial Herder, Barcelona, 2011:413).

<sup>259</sup> Max Horkheimer no fue el primer presidente de este Instituto, pero sí fue el que promovió de manera definitiva la orientación del Instituto. Junto con Adorno publicó uno de las obras académicas más importantes de la Escuela de Frankfurt: Dialéctica Negativa

fundamental e indispensable para la creación y desarrollo de la riqueza, pero al mismo tiempo no está conforme con la orientación instrumental y utilitaria que se le asigna de parte de sus promotores y desarrolladores.

El método científico, dice Horkheimer, considera a la sociedad como un mecanismo de procesos iguales que se repiten sin abordar adecuadamente la posibilidad de su transformación; sus resultados se aplican a la industria, pero no contribuyen de manera significativa a la racionalización del proceso total de la sociedad. Por ello es necesaria la creación de una nueva teoría que retome la intención de la emancipación de la clase trabajadora no sólo europea sino de todo el mundo. De esta manera, Horkheimer cuestiona el modelo tradicional de teoría social, y pone en duda que el aparato científico responda a un mundo existente en sí mismo, con independencia de una sociedad determinada, pues la vida de la sociedad resulta del trabajo conjunto de las diversas ramas de la producción.

Como punto final en este trabajo, Horkheimer concibe al futuro humano como “Una asociación de hombres libres” y afirma que la teoría crítica estará dirigida por el interés de instaurar un estado de cosas racional.<sup>260</sup> En suma: la obra de este pensador durante la década de los treinta, del siglo pasado, representa una propuesta de convivencia de los individuos autónomos como alternativa a la desaparición de la confianza marxista en la transformación revolucionaria de la sociedad. Es importante señalar aquí que en esta fase del pensamiento de este autor está presente y sigue vigente la herencia liberal de la Ilustración.

Un personaje que no podemos deslindar en esta fase de la Escuela de Frankfurt es Theodor Adorno, quien junto a Max Horkheimer estableció una línea de pensamiento nucleada inicialmente por el concepto marxista de alienación inducida por Görgy Lukac’s. Ahora bien, los marxistas confiaban en la posibilidad de trasladar del ámbito de la lógica dialéctica a la realidad social, la ley de *la negación de la negación*, y en

---

<sup>260</sup> Horkheimer entiende por razón la capacidad de regular las relaciones entre los hombres. Según él la razón introduce un equilibrio entre la utilidad de cara al individuo, y la utilidad de cara a la sociedad. En la racionalidad de la sociedad actual prevalece el aspecto de la conservación del todo, que en el fascismo y en el nazismo llegó a exigir la muerte de los individuos con tal de lograr la conservación de la organización social (Raúl Gabás: 2011:418).

que la clase negada en el capitalismo tomara conciencia de sí y produjera una gran transformación o revolución. No obstante, esta intención fue abandonada después de los acontecimientos históricos en la Unión Soviética donde el comunismo había triunfado, pero el resultado no era todo lo deseable ni lo esperado.

En la *Dialéctica Negativa*, Adorno expone precisamente, la naturaleza del concepto de “Dialéctica”, el que en lo general alude a Hegel y reconoce en él dos términos: sujeto y objeto mediados por un tercero, de esta relación, surgen tres posiciones filosóficas fundamentales: la fenomenología de Husserl, vista desde el existencialismo de Sartre. Por otro lado, las filosofías en las que el polo fundamental está en el sujeto; el ser de Heidegger, y el materialismo, que atribuyen la primacía a lo que es previo al sujeto, y en tercer lugar tenemos el desarrollo de una filosofía que considera lo subjetivo y lo objetivo, desde el fondo de una identidad de ambos en la filosofía de Hegel.

En esencia, la Escuela de Frankfurt nos ofrece la posibilidad de ver al mundo desde una perspectiva que tiene como principal tesis y propósito la de lograr la emancipación social, por la vía de la lucha política. En nuestro caso, esta lucha por la emancipación social se traduce en acciones que tienen que ver con la creación de una educación liberadora, sustentada en los principios filosóficos de la Praxis, para la que obviamente se requerirá de la preparación adecuada de sus enseñantes. Como se señaló al principio de este apartado, ninguna filosofía aislada del mundo, puede cambiarlo; y para ello se requiere además una pedagogía revolucionaria.

## **6.8 La pedagogía crítica como alternativa hermenéutica para la formación y enseñanza de la filosofía**

En este apartado queremos hacer acopio de las ideas expuestas, para proponer un nuevo modo de abordaje teórico y práctico de las tareas de enseñar y formar maestros autónomos no asimilados por el contexto social y político, al que hemos referido a lo largo de la investigación, particularmente en el capítulo # 5. Se trata ahora de dar forma a una pedagogía que alimentándose de las ideas de la filosofía de

la praxis, y de otros conocimientos y experiencias en otras áreas de la realidad académica y política, nos permite concebir o imaginar nuevos modos de preparar seres humanos no sólo para el ejercicio profesional, sino seres humanos que con base en una práctica pedagógica nueva, busque la emancipación de los seres que constituyen la sociedad. Se trata de reorientar el quehacer escolar y formar seres humanos para la vida.

### **6.8.1.- Antecedentes de la pedagogía crítica.**

Atendiendo a sus raíces, el concepto de pedagogía deriva de dos vocablos del griego antiguo: de *paidos*, “niño”, y *gogía*, “llevar” o “conducir”; En sus orígenes, este término compuesto se refería particularmente al esclavo que acompañaba a los niños a la escuela; Esta pedagogía aparece como una propuesta alternativa a la pedagogía tradicional y pretende provocar transformaciones de fondo en el sistema educativo.

En nuestro patio Latinoamericano, el pensador brasileño Paulo Freire es un importante referente, en tanto es considerado por muchos como uno de los principales fundadores de este movimiento; su propuesta de la educación como praxis liberadora, es considerada una aportación clave para su fundación. Confluyen en este movimiento con propuestas muy significativas los maestros Henry Giroux (2001), Peter Mc Laren (1984), y Michael Apple (1997) y Stephen Kemmis ( ), entre otros distinguidos intelectuales.

La pedagogía crítica se apoya y comparte con la teoría crítica, la idea de que la modernidad, es un proyecto inacabado e incompleto y que en razón de esto, no puede ser considerado como el sustento teórico de la educación contemporánea, y mucho menos para la educación en el tercer mundo. Sí los postulados básicos de la modernidad están en crisis, es natural que las instituciones que se han arropado en ella, también lo estén. No obstante, es importante señalar que las ideas principales de la pedagogía crítica provienen principalmente de estudios filosófico-sociales de los intelectuales que en diferentes generaciones constituyen la Escuela de Frankfurt, a los que ya nos hemos referido.

### 6.8.2.- Qué es la pedagogía crítica.

Esta corriente, en la pedagogía concibe al aprendizaje como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto, en donde, se promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados en la búsqueda de la transformación de sus condiciones sociales. Esta pedagogía se erige contra las concepciones tradicionales de la enseñanza, en las que se involucra un concepto de aprendizaje pretendidamente neutral y transparente, y que por eso mismo se convierte en apolítico e inocuo.

Una de las categorías de mayor importancia para la pedagogía crítica es la categoría de *dialéctica*, entendida ésta en el sentido que le asignaba, en primera instancia, Heráclito en la antigüedad, de que el mundo está en constante cambio y modificación, y que no puede concebirse a la realidad social, por ejemplo, como estática y prefigurada para siempre. En segundo lugar se asume el concepto de dialéctica en el sentido que recientemente hemos referido a la Escuela de Frankfurt, en donde se apuesta por la integración de lo objetivo con lo subjetivo, para que en razón de ello se construyan posibilidades emancipatorias reales.

En este sentido, la interpretación de nuestra realidad social desde la pedagogía crítica no es concebible sin la participación teórica y práctica de la dialéctica, la que es asumida desde el punto de vista educativo como la necesidad de anteponer a las concepciones tradicionales de la educación, nuevas condiciones materiales y sociales para el ejercicio docente, así como de nuevos dispositivos y prácticas pedagógicas y didácticas permeadas de lo político.<sup>261</sup>

Son dialécticas las teorías que conciben la interacción como modo principal de vinculación con lo otro. Esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad

---

<sup>261</sup> Wilfred Carr y Stephen Kemmis, citados por Mc. Laren describen al pensamiento dialéctico como sigue: El pensamiento dialéctico [...] es una forma abierta y cuestionadora de pensamientos que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función. [...]: en el pensamiento dialéctico, la complementariedad de los elementos es dinámica, es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constituidos, no separados ni distintos (Mc. Laren: 1984: 203-234).

como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Considera que estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad; el individuo como actor social, tanto tiene la capacidad de crear, como la de ser creado y desarrollado por el universo social del que es parte.

Desde aquí, individuo y sociedad están inextricablemente entrelazados, de tal forma que la referencia a uno por implicación, significa la referencia al otro y viceversa. Así, la naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no sólo como un lugar de adoctrinamiento o socialización, o también como un sitio de instrucción, sino además como un terreno cultural que promueve e impulsa la afirmación del estudiante y del maestro, hacia su autotransformación.

Por otro lado, hay que señalar que la pedagogía crítica centra su atención en la construcción de un lenguaje y un discurso pedagógico dialéctico dado en relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, mediante acciones y prácticas liberadoras. Pero también hay que decir, que esto sólo es posible si los profesores se forman como educadores críticos, capaces de analizar, cuestionar, problematizar y transformar la práctica educativa; examinar el trabajo docente y transformarlo es un imperativo para construir un mundo más humano.

Hay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica. Podemos citar entre otras a: la libertaria, la radical o la liberacionista, y a muchas otras más, todas ellas con puntos de divergencia y coincidencia. Pero en general se caracteriza a la pedagogía crítica por la distinción importante que realiza entre los conceptos y prácticas de los procesos de escolarización y educación. “La escuela escolariza”; pero, escolarizar no es lo mismo que educar.<sup>262</sup> Desde el punto de vista de Henry Giroux (2001), y Peter Mc. Laren (1984), lo primero se presenta principalmente como un modo de control social; pero la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante y al docente como sujetos activos y comprometidos con su desarrollo

---

<sup>262</sup> Esta alusión es referida al pedagogo Ivan Illich en su conocida obra “La educación desescolarizada”



particular, y también con el desarrollo de la sociedad en general, y de la sociedad pedagógica en particular.

En el marco de esta pedagogía educativa, los protagonistas principales son los sujetos; es decir los seres humanos que en razón de la posición transitoria que les corresponda en el mundo de vida, intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea como educadores o educandos; son individuos socialmente vinculados por sus intereses y expectativas de vida. Los sujetos en esta teoría se conciben como capaces de imaginar y crear un futuro mejor y con posibilidades de intervenir en su propia formación para adquirir la capacidad de transformar o rehacer el mundo.

La pedagogía crítica se propone potenciar el papel de los sujetos a partir de la ejercitación de la crítica y de su imaginación para comprometer su acción educativa (que es al mismo tiempo política) en beneficio de una organización social democrática, justa y equitativa. En este contexto, si no se cuestiona la práctica educativa que se realiza, si el profesor y los estudiantes no se interrogan, tampoco se descubrirá el carácter ideológico, reforzador de intereses ajenos y hasta contrarios a los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía crítica, en cualquiera de sus presentaciones, trata de responder a las siguientes preguntas: ¿A qué intereses responde el conocimiento que se construye en la escuela? ¿Para qué educo? ¿A quién sirve mi quehacer docente? ¿Por qué soy profesor? ¿Cómo educo? ¿Quiénes y por qué quedan marginados de los servicios escolares?

Por ello, es necesario llevar a cabo una reflexión en torno a estas cuestiones y examinar también de manera crítica el acto educativo, para llegar a descubrir que en las prácticas tradicionales y escolarizadas de la educación se ha realizado un ejercicio contrario a la intención original de educar; en lugar de cumplir este propósito, se ha estado ideologizando, donde se necesita ejercitar la crítica para descubrir los verdaderos resultados de la acción pedagógica de profesores y estudiantes, en el contexto político y económico en donde se realiza su labor. Por ello es importante, descubrir la naturaleza social y política de la educación para poder ejercer una acción pedagógica solidaria con los grupos sociales subordinados y

marginados, que posibilite eliminar las condiciones que permiten y naturalizan el sufrimiento humano.

#### **6.8.2.1. La criticidad como característica fundamental de los participantes en el acto y fenómeno educativo.**

En la pedagogía crítica, el profesor trata de guiar a los alumnos para que cuestionen las prácticas que son consideradas como represivas, a cambio de generar respuestas liberadoras a nivel individual y grupal. El primer paso de la pedagogía crítica es lograr que el estudiante, en diálogo con el maestro, se cuestione a sí mismo como miembro de un proceso social (que incluye las normas culturales, la identidad nacional y la religión, por ejemplo). Una vez hecho esto, el alumno advierte que la sociedad es imperfecta y se le alienta a compartir este conocimiento para crear la posibilidad de modificar la realidad social.

Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna debe tomar partido; esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social; el educador crítico no cree que haya dos lados para cada cuestión social y humana, y que ambos requieran y merezcan igual atención. Los educadores críticos sostienen que la praxis (las acciones informadas) debe ser guiada por la frónesis (la disposición a actuar verdadera y correctamente); esto significa, en términos críticos, que las acciones y el conocimiento deben estar dirigidos a eliminar el dolor, la opresión, y la desigualdad, lo mismo que a promover la justicia y la libertad.

Desde este punto de vista se va perfilando la idea de que en esta concepción educativa, los sujetos de este proceso, particularmente los docentes han de procurar constituirse en intelectuales transformativos,<sup>263</sup> es decir, agentes de cambio que promuevan la idea de que lo político y lo pedagógico se complementen en las tareas educativas. Esto significa insertar la

---

<sup>263</sup> Esta concepción de los llamados intelectuales transformativos, se presenta como antitética de la referida a los intelectuales orgánicos, cuya función consiste principalmente en fortalecer a los poderes instituidos

enseñanza directamente en la esfera política, en tanto representa una lucha por la determinación de significado en un contexto de relaciones de poder, y utilizar una forma de pedagogía que involucra intereses políticos y sociales de naturaleza liberadora.<sup>264</sup>

Desde la pedagogía crítica se piensa a la educación y al profesorado como parte de un amplio proyecto político contra-hegemónico, comprometidos en la articulación de un lenguaje que contribuye a examinar el campo de la educación como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social. Para ello proponen que como forma de política cultural, el currículum de la educación del profesor se fundamente en la creencia y convicción de que los profesores puedan actuar como intelectuales del cambio y la emancipación.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Desarrollar la pedagogía crítica es defender una práctica en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se lleva a cabo en forma fría, mecánica y mentirosamente neutral.

Esta pedagogía se propone desarrollar una educación humanizadora y, por tanto, liberadora; exige tomar en serio sus puntos sólidos y fuertes así como conocimientos, experiencias, estrategias y valores de los miembros de grupos oprimidos. Pero implica, también, estimularles a analizar y a problematizar las estructuras sociales que les oprimen para elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de resistirlas; y para forzar aquellas transformaciones necesarias e imprescindibles.

De la misma manera, el hecho educativo, de manera inevitable, nos remite a una instancia que representa el espacio, tanto físico como ideológico, de la educación: la

---

<sup>264</sup> En efecto, la pedagogía tradicional fundamentada en una visión biunívoca – la del maestro, jerárquica en la que es él quien tramite conocimientos y los estudiantes de forma pasiva los escuchan-, constituye el punto de partida crítico con base en el cual se plantea la necesidad de una pedagogía que no sea una simple transmisión de conocimientos, explicados discursivamente desde un emisor hacia un receptor pasivo, sino que dicho conocimiento sea una construcción activa, en la que maestros y alumnos participen cooperativamente.

escuela. Para la pedagogía crítica, las escuelas no son ni tampoco pueden ser neutrales, pues se ejerce y se privilegia en ellas una acción política. Los teóricos de la pedagogía crítica consideran que en el trabajo de enseñar, el lenguaje de los profesores, por ejemplo, su discurso pedagógico, y sus acciones didácticas sirven, ciertamente, a los escolares para que adquieran conocimientos, hábitos, habilidades, etc., pero también son utilizados para transportar y transmitir los mensajes de la ideología en que se sustenta. Un aporte importante en este sentido lo podemos encontrar en muchos de los trabajos Michael Foucault.<sup>265</sup>

### **6.9.- La construcción social del conocimiento**

Las concepciones tradicionales de la pedagogía, ven al conocimiento como un legado histórico que siempre se presenta y se adquiere de la misma manera. Para la pedagogía crítica, en cambio, el conocimiento propiciado en la escuela o en cualquier lugar nunca es neutral ni objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. Aquí el conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento está socialmente construido, quieren decir que éste es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo de clase, raza y de género), y que viven en coyunturas particulares en el tiempo.

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. Se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano es producido, asumido y vivido. De la misma manera, se pregunta también: ¿cuáles son las funciones de éste tipo de conocimientos?

---

<sup>265</sup> Abonaremos este tema en el apartado correspondiente a La Construcción Social del Conocimiento.

En este sentido, no hay un mundo ideal, o autónomo, al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales; pero siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan estos símbolos. Y este particular campo referencial conformado por el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo, influye en cómo los símbolos generan y adquieren significados, los símbolos significan no porque se refieran a un mundo, sino porque pertenecen a él, y al entramado social que representan.

La pedagogía crítica está fundamentalmente interesada en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento, dado que los programas de la escuela formal dominante tienden a separar el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; allí el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales: como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos. Para Michel Foucault, por ejemplo, las relaciones de poder se inscriben en lo que llamó discurso, o bien; familia de conceptos, los discursos están hechos de prácticas discursivas que él describe como "un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que se han definido para un período dado y para una área social, económica, geográfica o lingüística dada. Estas prácticas discursivas, por tanto, se refieren a las reglas por las cuales se forman los discursos; las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y quién debe simplemente escuchar.

De esta manera, las instituciones sociales y políticas, como las escuelas o las instituciones penales, por ejemplo, son gobernadas con y mediante prácticas discursivas. Estas prácticas discursivas no son pura y simplemente formas de producir discurso, sino que están incorporadas en los procesos técnicos y en los patrones de conducta general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y mantienen.

Para la educación, el discurso puede definirse como un "sistema regulado de planteamientos" que establecen diferencias entre los campos y las teorías de la formación de educadores; no son "simplemente palabras", sino que se materializan

en la práctica de las instituciones, en patrones de conducta y en formas de pedagogía. Desde esta perspectiva, podemos considerar los discursos dominantes (los producidos por la cultura dominante) como "regímenes de verdad", como economías generales de poder y conocimiento o como formas múltiples de restricción.

En los ambientes de formación, los discursos educativos dominantes determinan qué libros se pueden o se deben usar, qué enfoques de la educación deberíamos emplear (dominio de habilidades, método socrático, etc.) y qué valores y creencias deberíamos transmitir o inducir a nuestros estudiantes.

En cambio, un discurso crítico enfoca los intereses y supuestos que conforman la generación misma del conocimiento, es también autocrítico y deconstruye,<sup>266</sup> los discursos dominantes en tanto están listos para ejercer la hegemonía; un discurso crítico (y autocrítico) puede, por ejemplo, explicar como el conocimiento de alto nivel (los grandes aportes del mundo occidental) puede emplearse para enseñar conceptos que refuercen el statu-quo, y que al mismo tiempo que se trabaja desentrañando estas relaciones de poder, se avanza también en el conocimiento de las maneras de cómo contrarrestar, o aprovechar los efectos materiales de estas prácticas discursivas.

No todos los discursos tienen el mismo peso específico, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia del statu-quo, y otros proporcionarán un contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales vigentes. Los discursos influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados. Esto reafirma (dice Foucault) nuestro argumento de que el conocimiento (la verdad) es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado. Los discursos son generados y gobernados por reglas y poder.

---

<sup>266</sup> La deconstrucción es un tipo de pensamiento que critica, analiza y revisa fuertemente las palabras y los conceptos [ ], puede postularse como la generalización de los análisis de la historia de la filosofía de la historia de Martin Heidegger, postulado por Jaques Derrida, que con base a conceptos históricos y acumulaciones, mostrando que lo aparentemente claro, dista de serlo, puesto que los útiles de la conciencia en que lo verdadero, en sí, ha de darse son históricos, relativos y sometidos a las paradojas de las figuras retóricas de la metáfora y la metonimia. Fuente: [hhh://es. Shvoong.com/humanities /h\\_philo](http://es.shvoong.com/humanities/h_philo), disponible el 13 de octubre de 2015.

De esta manera, la comprensión de las relaciones entre poder y conocimiento plantean importantes cuestiones en torno a con qué clase de teorías deberían trabajar los educadores y qué conocimiento pueden dar para habilitar a sus estudiantes, porque aquí “habilitar” significa no sólo ayudar a los estudiantes a comprender y abordar el mundo que los rodea; significa también formarlos para adquirir y generar el valor necesario para cambiar el orden social donde sea preciso. Por otra parte, los educadores necesitan reconocer que las relaciones de poder corresponden a las formas de conocimiento dado en la escuela que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como “verdad”.

Todas estas ideas se han ido construyendo y enriqueciendo sobre la base de los planteamientos originales de sus fundadores y principales exponentes: Paulo Freire, Peter Mc. Laren, Henry Giroux y Michael Apple.

#### **6.9.1.- Paulo Freire y la educación**

Este apasionado educador brasileño combina dialécticamente en sus trabajos, acción y reflexión, teoría y práctica, así como pensamiento y realidad, para combatir la teoría y práctica educativas que por la década de los sesentas y setentas prevalecían en América Latina y particularmente en su país (Brasil), en donde la educación se había constituido en instrumento de opresión, y donde la realidad social era concebida como algo detenido, estático y dividido. Para Freire, la educación es necesidad ontológica de humanización, y es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica. Freire combina en sus propuestas, las antropologías existencialistas y fenomenológicas con su énfasis sobre la libertad y la subjetividad, con las concepciones marxistas que ponen el acento en la problemática de la ideología, el poder y la dominación.

Podemos decir que las teoría y metodología de Freire respecto de la educación quedan ya definidas desde sus primeras obras; *La educación como práctica de la*

*libertad* (1979), y *La pedagogía del oprimido* (1991a, 2013b),<sup>267</sup> escritas ambas hacia el final de la década de los sesentas. En ellas se da cuenta tanto de la situación política y social de América Latina, como de la naturaleza de los procesos sociales y políticos en los que se hacía consistir la educación.

Los principios de la filosofía de este pensador se conservarán a través de varias décadas aunque matizados hacia finales del siglo XX, donde *La educación como autonomía* (1996) propone la incorporación a lo anterior; conceptos relativos a la moralidad y a la ética. Para que la educación realmente sea concebida y llevada a cabo, como práctica de la libertad, es necesario buscar y crear conciencia no sólo en lo educandos, sino principalmente en los docentes, y mediante ellos a la sociedad de la que se forman parte.

La propuesta de Freire se acerca a la práctica educativa de una manera más directa, específica y actualizada para presentar los saberes que considera indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos o progresistas, y reafirma su propuesta de una pedagogía fundada en la ética y el respeto a la dignidad y la autonomía del educando (y también del educador). La cuestión es cómo lograr o como incidir para que los docentes en formación inicial, o los que están en actual ejercicio profesional, consigan apropiarse de estos saberes para desarrollar una práctica pedagógica crítica y coherente.

### **6.9.2- La Pedagogía liberadora de Paulo Freire**

El tema central de los escritos de este educador brasileño, es el de la emancipación social, por ello, en sus diferentes trabajos llama la atención acerca de la opresión y del colonialismo que como países del Tercer Mundo hemos venido arrastrando por siglos; propone a la educación liberadora como alternativa, dada la naturaleza esencialmente política y no neutral de la misma. En esta realidad criticada y

---

<sup>267</sup> Aunque las obras referidas de Freire fueron escritas y publicadas en las fechas aquí mencionadas, utilizaremos versiones más recientes de ellas. Por suerte, en el caso de la pedagogía del oprimido, contamos con la sexta reimpresión en su nuevo formato con fecha de 2013.



combatida por Freire, el educador, tradicionalmente ha sido considerado como agente indiscutible del proceso educativo, y su tarea a lo largo del tiempo ha sido llenar y colmar a sus alumnos con su prístina sabiduría.

Como complemento en este proceso, el educando, “beneficiario”, asume la función de fijar, archivar y memorizar datos sin poner atención ni importarle lo que realmente éstos significan. No existe de parte del educando la posibilidad o la necesidad de aportar creatividad alguna, ni tampoco de ejercer posibilidad de transformar ese conocimiento. El saber es una donación altruista, de aquellos que se juzgan sabios y que todo lo saben, a aquellos a los que de antemano consideran ignorantes, y que precisamente por ello, son candidatos para ser iluminados.<sup>268</sup> La educación concebida y llevada a cabo de esta manera, busca y promueve la adaptación y ajuste acrítica de los hombres al mundo. Aquí se prohíbe pensar, y con ello se anula la capacidad de creatividad e innovación, convierte a los seres humanos en autómatas; los deshumaniza.<sup>269</sup>

Desde aquí se van perfilando en Freire dos grandes modelos educativos, que sólo pueden aprehenderse cabalmente en su mutua oposición; uno el impuesto y alienante; el otro deseable, liberador y humanizante. El primero de ellos es conocido como modelo de *educación bancaria*, y supone, como ya lo hemos señalado, la existencia de un educador que todo lo sabe, y de un estudiante que todo, o casi

---

<sup>268</sup> Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante; el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva disertadora. Narración de contenidos, que por ello mismo tienden a petrificarse o a quedar inermes.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la narración es ésta narrar siempre narrar. [...]. En estas disertaciones la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería de poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado, y como tal sería mejor no decirla. [...]. La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas” que deben ser llenadas 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 esta manera, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (2013:78-79).

<sup>269</sup> Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, objetivo; son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera corresponde a la “vocación de los hombres”. Vocación negada, más afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada. La deshumanización que no se verifica en aquellos que fueron despojados de su humanidad, sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de ser más. Es distorsión posible en la historia, pero no es vocación histórica. Freire (2013:40).

todo ignora. La enseñanza se entiende aquí como depósito, transmisión e instrucción mecánica. La actividad educativa se desarrolla de acuerdo con una rígida previsión, en base a textos y escritos formalistas y de espaldas a la realidad personal y social de los estudiantes; aquí la concepción “bancaria” niega a la dialogicidad como herramienta esencial de la educación, y por ello se convierte en su antítesis: antidialógica y vertical.

La fuerte crítica de Paulo Freire al sistema escolar, parte de reconocer que los propios mecanismos culturales de opresión, mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional.<sup>270</sup> En este modelo educativo los hombres son vistos como los seres de la adaptación, pues cuanto más se les ejercite en la habilidad para memorizar archivos depositados en su cabeza, tanto menos desarrollarán la conciencia crítica de la que dependerán las facilidades para insertarse en el mundo que viven.

El educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que ignoran. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. Desde aquí se va pautando la conducta de los oprimidos mediante la prescripción de una conciencia receptora que aloja a la conciencia opresora; toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra.

Cuanto más se incremente la pasividad de los educandos, más ingenuamente tenderán éstos a adaptarse a la realidad social que se les imponga, en lugar de transformarla. Lo que los “opresores” pretenden y desean no es transformar el mundo sino tan sólo transformar la mentalidad de los oprimidos, para que sigan siendo oprimidos. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”, su solución no está en el hecho de “integrarse”, o de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino en transformar ésta para que puedan convertirse en “seres para sí”.

---

<sup>270</sup> En la educación “bancaria” que estamos criticando, y para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir de transmitir valores y conocimientos, no se verifica ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la educación “bancaria”, mantiene y estimula la contradicción (2013:80-81).

Aquí el educador enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria; reconoce su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos.<sup>271</sup>

En el seno de la educación “bancaria”, se prohíja y promueve un tipo de humanitarismo, (que no de Humanismo) muy especial vinculado a una serie de acciones sociales de carácter paternalista, en donde los oprimidos solamente son considerados como “asistidos”, a los que generosamente se les mal-mantiene en condiciones de marginalidad. Los oprimidos son la “patología” de las sociedades sanas, a las que hay que corregir y ajustar.<sup>272</sup>

Este extraño “humanismo”, que promueve la educación “bancaria” se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario, su opuesto; y representa la negación de su vocación ontológica de superación.<sup>273</sup> En este sentido, la concepción y prácticas de la educación que crítica Freire se convierten en eficaces instrumentos para mediatizar el comportamiento de los educandos, a tal grado que su práctica educativa se ve reducida sólo a verbalizaciones memorísticas por parte de los educandos, producto del ejercicio didáctico de los llamados “controles de lectura”, “toma de clase” y “exposiciones magistrales”, etc. Aquí, el diálogo se destierra y, en cambio se privilegia al conocimiento impuesto, que legitima el estado de cosas

---

<sup>271</sup> Los educandos alienados, a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador (2013:79).

<sup>272</sup> Como marginados, los oprimidos, son concebidos como “seres fuera de”, o “al margen de”; la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, incorporados a la sociedad sana de donde partirán un día renunciando como trásfugas a una vida feliz. Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar “la condición de ser fuera de”, y asumir la de “seres dentro de” sin embargo los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, jamás estuvieron “fuera de”, siempre estuvieron “dentro de”: dentro de la estructura que los transforma en seres para otro. Su solución pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse”, a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí” (2013: 81-82).

<sup>273</sup> En este sentido, podemos afirmar con Freire, que la educación “bancaria” adopta las siguientes características:

a).- el educador es siempre quien educa, el educando, el que es educado. b).- el educador es el que sabe, el educando el que no sabe. c).- el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados d).- el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. e).- el educador es el que disciplina; los educandos los disciplinados. f).- el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos los que siguen la prescripción. g).-el educador es quien escoge los contenidos programáticos, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. h).- el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel. i).- finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos (2013:80).

propuesto por el educador; la única verdad es la de él.<sup>274</sup> Así, el educador se autoconcibe como parte de una clase especial de seres humanos virtuosos por herencia que ven la ignorancia en los “otros”; meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”.

En suma: la educación “bancaria” se sitúa en los hechos; una vez más, como práctica de dominación”, pues parte de una falsa concepción de los hombres a quienes se reduce a meros objetos. De ella no puede esperarse el desarrollo de la naturaleza humana, sino su negación; su aniquilación. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano. Su ánimo es justamente el contrario: conducir al hombre a su rápida adaptación al mundo mediante el control de su pensamiento y su acción. En estas condiciones crece el hombre, pero en cantidad de frustraciones acumuladas. En lugar de incrementar en los hombres su biofilia, de manera clandestina se promueve su antítesis: la necrofilia.<sup>275</sup>

Como propuesta alternativa, Freire da cuerpo al llamado Modelo Liberador. *O de La educación como práctica de la libertad*, en donde por contrario, al modelo tradicional

---

<sup>274</sup> Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación, y se hace antidualógica. En cambio, la educación problematizadora – situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.[...]. A través del dialogo se opera la superación de la que surge un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando, con educando educador (2013: 92).

<sup>275</sup> Freire se vale de las palabras de Erick Fromm para fundamentar estos conceptos, que a su juicio esclarecen la realidad educativa y social, y lo expone de la siguiente manera:

Mientras la vida, dice Fromm, se caracteriza por el crecimiento de una manera organizada, estructurada y funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por el deseo de convertir todo lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fueran objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto- una flor o una persona- , únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión, es una amenaza a sí mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. [...] Ama el control, y en el acto de controlar, mata la vida. La opresión no es sino un control aplastador, es necrofilia. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida. [...] El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, “restablecer su capacidad de acción” (Fromm).[...] Sin embargo, ¿puede hacerlo? y ¿cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o a un grupo que tenga poder, e identificarse con ellos. Por esta participación en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando en realidad no hace sino someterse a los que actúan, y convertirse en parte de ellos (2013:87-89).

de opresión, en el que la educación se concibe y se practica como forma efectiva de dominación; la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan; su camino se cruza con un solo objetivo: la realización de ambos, y se transforma en educación como práctica de la libertad. La educación auténtica libera, mientras que las prácticas escolares sin sustento ontológico alienan.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica de manera esencial la negación del hombre abstracto y desconectado del mundo, así como la negación del mundo como entidad separada de los hombres. La reflexión sobre esta realidad consiste en la reflexión sobre los hombres en relación con el mundo. Conciencia y mundo proceden de un solo acto; se dan simultáneamente. La auténtica liberación de los hombres, es precisamente eso; liberación de hombres y no sólo de cosas ni de objetos. La auténtica liberación es en realidad autoliberación humana, dado que en esta nadie es liberado por alguien, sino que todos nos liberamos con todos. Al colaborar en la liberación de otros, colaboramos en nuestra propia liberación.

La educación auténticamente liberadora no puede ser concebida como la acción de transferir conocimientos de parte de unos humanos a otros, sino que ha de concebirse a ésta como situación gnoseológica en la que el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediador entre sujetos cognoscentes; educador por un lado; y educandos por el otro. La educación liberadora exige la superación de la contradicción educador-educandos.<sup>276</sup>

---

<sup>276</sup> En verdad no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo. A través de éste se opera la superación, de la que resulta un nuevo término; ya no educador del educando; ya no educado del educador, sino educador-educando, con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es el que educa, sino el que, en tanto que educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos, y en el cual "los argumentos de autoridad" ya no rigen, proceso en el que el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con ellos y no contra ellos.

Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (2013:91-93).

De esta manera, la filosofía educativa de Freire se puede condensar en la intención de generar una conciencia crítica en los seres humanos, como base para abonar su optimismo; en elevarlos a ser conscientes de que es factible transformar la realidad, y de que es posible vencer el fatalismo que promueven las opciones pedagógicas conservadoras que hasta ahora nos han dominado.

Habrà que insistir también en que este modelo educativo, además de tener clara orientación fenomenológica, en cuanto que busca la creación de la conciencia y la conciencia social, es de carácter antropológico, pues implica también la comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con él, y que la conciencia es propiedad y creación exclusiva de los seres humanos. La conciencia y la acción humanas poseen las notas distintivas de pluralidad, crítica, intencionalidad, temporalidad y trascendencia; bajo esta concepción, las relaciones de los hombres con el mundo son históricas y la actividad humana se produce a partir de la interacción creativa con el entorno.

El educador –escribe Freire- tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. Así, Freire consideraba a la educación, y particularmente a la pedagogía como instrumentos de lucha por la liberación de los oprimidos, y representa una esperanza de vida para los seres humanos; una pedagogía que ayuda a superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, disminuidas con acciones sociales que han venido deformando la entidad humana a través de un clima deshumanizante y que provoca graves consecuencias en la naturaleza social.

### **6.9.3.- Otras pedagogías liberadoras: Peter Mc. Laren y Henry Giroux**

Los planteamientos expuestos por el maestro brasileño Paulo Freire, son compartidos en lo general por otros intelectuales contemporáneos. Uno de ellos es el

profesor de la Universidad de California en los Ángeles (UCLA) Peter Mc Laren, quien además de ser co-fundador del movimiento de la pedagogía crítica, ha sido referente de muchos profesores e intelectuales no asimilados a través de sus ideas plasmadas en una gran cantidad de obras académicas que han trascendido las fronteras norteamericanas y han circulado por todo el mundo. Una de estas obras es *La vida en las escuelas* (1994), donde expone la naturaleza alienante de la institución escolar, sobre todo en los Estados Unidos y en América Latina, a finales del siglo XX. Aquí se concibe a la escuela como una instancia que promueve la dominación y subordinación de unas clases sociales a otras. Se denuncian también las diferentes maneras de discriminación y exclusión que se naturalizan mediante el ejercicio y las prácticas escolares.

En la institución escolar, se da un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan y defienden relaciones asimétricas de poder; de esta manera, las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Así mismo las escuelas se convierten en arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación.

De acuerdo con Mc Laren (1984,2003-2004), estas instituciones poseen una doble forma de presentación: primero como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género; y segundo, las escuelas funcionan como agencias para dar, promover o acrecentar poder social e individual. La escuela es el ámbito de preparación y legitimación de formas particulares de la vida social; la escuela debe preparar a individuos que cumplan con la lógica de las demandas del mercado; y define el éxito escolar en términos de crear trabajadores cumplidos productivos y patrióticos.

En este esquema, los programas escolares, son reflejo de los intereses que le rodean; las visiones particulares del pasado y del presente que representan y de las relaciones sociales que afirman o descartan. En estos programas, los contenidos son organizados de tal manera que puedan ser fácilmente medidos y cuantificados; apoyan y sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro.

A través de sus actividades escolares, la clase dominante va naturalizando una tipo de cultura e ideología, en donde se exponen las ideas, valores y creencias que abonan un determinado Statu-quo, y van legitimando la hegemonía de una clase social sobre otras. La cultura es reflejo del sentido que el grupo dominante le imprime a la sociedad en un momento determinado; se hace consistir en ese conjunto de prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad.

Desde la pedagogía crítica, la cultura es un espacio de disociación de ruptura y de contradicción: un ámbito de protesta contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes. Es decir, se concibe a la cultura como estructurada por la combatividad de discursos en disputa.<sup>277</sup> La cultura esta entretrejida por una red de conocimiento y poder, en la que mediante prácticas institucionales y regímenes discursivos se genera una realidad despreocupada de motivaciones democráticas y emancipadoras. Apoyándose en los trabajos de Foucault, Mc. Laren presenta las relaciones entre conocimiento y poder, como inevitables en las sociedades antidemocráticas. El quid, de esto consistirá entonces crear un sistema educativo que posibilite que el conocimiento propicie la concientización y consecuentemente la liberación.<sup>278</sup>

Por otra parte, una modalidad de la pedagogía crítica es la llamada pedagogía fronteriza, o pedagogía de los límites, propuesta y desarrollada por Henry Giroux (2000), donde éste expone y justifica la necesidad de un sistema educativo beligerante y liberador, que sustente la acción social y política. Giroux desarrolla en

---

<sup>277</sup> La cultura es un laberíntico juego de discursos que comprende los efectos prácticos y materiales de sus variadas configuraciones. Es el lugar en el que el significado se desvanece en las catacumbas y en los espacios subterráneos de la sociedad. Así pues, es quizás más apropiado entender la cultura como una zona más heterogénea y transgresiva, como circuitos de representación en un campo de batalla ocupado en forma desigual y dispareja (Mc Laren: 1994:26).

<sup>278</sup> El poder, según nos lo ha mostrado Foucault, no es un espíritu caprichoso; no es una fuerza desencarnada que se insinúa en los asuntos humanos. Antes bien tiene raíces históricas, se lo construye socialmente, toma parte en una política cultural y sirve a intereses estructurados dentro de la sociedad. [...] Foucault nos ha enseñado que el ejercicio del poder crea conocimiento, y que el conocimiento, induce a su vez efectos de poder. [...] No poseemos poder ni lo aplicamos porque está en todas partes y al lado de los discursos mediante los cuales construimos nuestros cuerpos y estructuramos la dirección de nuestro deseo (1994:26).



esta propuesta una pedagogía que consiste fundamentalmente en una desterritorialización del plano de la comprensión cultural dominante, y en consecuencia el rechazo a la idea de un sujeto unificado y racional. Para ello se propone como estrategia, centrar las críticas de todas las formas de representaciones y significados que reclamen un status trascendental y transhistórico.

La pedagogía fronteriza propuesta por Giroux establece como sus fines centrales los siguientes: a).- Desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y delimitar los límites existentes. b).- Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos existentes, y c).- Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. Para lograr sus objetivos se acentúa el lenguaje de lo político, al examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta, pero también examina el lenguaje de lo ético para comprender como las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta al otro.

El contenido educativo de la pedagogía fronteriza de Giroux reconoce el conocimiento de las capacidades como uno de sus principales propósitos educativos, siempre y cuando éstos permitan y generen la “oportunidad de armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes”. En este sentido, las destrezas y valores se convierten en contenidos educativos para que el alumno pueda negociar de manera crítica los límites culturales que le ofrece la sociedad, y en consecuencia, para proceder a transformar el mundo en que viven.

De la misma manera, la propuesta de Giroux, encuentra en los textos el principal insumo para el trabajo de los contenidos educativos ya expuestos, pero los “textos” deben ser descentralizados y entendidos como construcciones históricas y sociales determinadas (2000:11), pues éstos se pueden leer enfocándose en la manera en que diferentes públicos pudieran responder a ellos, destacando así las posibilidades de leer dentro, contra y fuera de los límites establecidos; Los docentes en la pedagogía fronteriza deben tener un control teórico de las formas en que se construye la diferencia, ya que estas pueden adoptar diferentes representaciones y

prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados.

Sirva la anterior exposición, tanto de la pedagogía como de la filosofía críticas para enfatizar la necesidad de la enseñanza de la filosofía en nuestras universidades y centros de educación superior, para con ello menguar o matizar los efectos de la globalización impuesta y aceptada de manera acrítica por nuestras autoridades universitarias y por nosotros mismos, los docentes, los que cada vez más nos encaminamos hacia nuestras propias exequias, y con ellas las de la sociedad libre a la que en algún momento de nuestra vida aspiramos.

De cualquier manera, consideramos que no todo está perdido en esta causa, y que podemos revertir la realidad y sus consecuencias aberrantes, mediante la puesta en práctica de procesos realmente educativos orientados por principios filosóficos que promuevan la conciencia y la libertad humanas.

En este marco, representan fundamental importancia las actividades escolares relativas a la enseñanza de la filosofía, así como las relativas a la preparación de sus enseñantes. Mientras no desarrollemos una filosofía que nos advierta de los peligros de la colonización cultural a la que durante siglos hemos estado sometidos, la realidad social no sólo no va a cambiar, y si en cambio, nos promete una versión 2.0 más cruel para las próximas generaciones.

## **7.- Epílogo; conclusiones y recomendaciones**

**¿Cómo innovar y transformar la formación de los profesores y la enseñanza de la filosofía? Alternativas frente a la disolución del sentido del pensamiento crítico.**

### **Introducción**

En esta parte de nuestra investigación, consideramos conviene realizar un recuento de algunas de las ideas centrales de la misma, con la intención de establecer una suerte de vigilancia epistemológica, y con el propósito de constatar la congruencia temática y metodológica que hayamos logrado en el transcurso de la misma. Esto ante una realidad social, en donde sus principales instituciones en lo político, lo económico y lo educativo se encuentran en franco estado de crisis, y en su conjunto, reflejan un alto nivel de descomposición y degradación social.

Ante este panorama desolador, semejante al que Husserl describe para Europa a inicios del siglo XX (1973, 1888). En donde la filosofía sólo existe como divisa cultural de la época, y los problemas de la realidad son mencionados y referidos, pero no siempre abordados para su resolución. A inicios del siglo anterior, para Husserl era indispensable e inaplazable la reconstrucción rigurosa de la filosofía, y a ello dedicó gran parte de sus obras.

Hoy, para nosotros reaparece de manera evidente, la necesidad no sólo de fortalecer el corpus de la filosofía, sino principalmente el quehacer filosófico; la práctica filosófica; por ello mismo cobran importancia los modos como se promuevan tanto la filosofía y las humanidades, así como el diseño y aplicación de los dispositivos que se utilicen para preparar a sus enseñantes. Se trata ahora de asumirlas no sólo como medio para saber más acerca del mundo, sino como instrumento válido para también crear conciencia de él, tanto en los recintos escolares y universitarios como fuera de ellos.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, asumimos también la necesidad práctica de amalgamar algunos componentes de los llamados Paradigmas cualitativos de investigación con los enfoques y orientaciones propias de la investigación filosófica; es decir, la intención es, y ha sido; fortalecer la naturalización de modelos propiamente filosóficos de investigación. En nuestro caso, intentamos una simbiosis metodológica que definimos como: Método fenomenológico, hermenéutico y crítico

En este sentido, para la fundamentación teórica de la investigación, y en concordancia con lo metodológico, desarrollamos nuestro aparato crítico desde la fenomenología en su trayecto hacia la constitución del modelo híbrido de investigación, fenomenológico-hermenéutico, hermenéutico-fenomenológico, fortalecido y complementado con las ideas, conceptos y prácticas de la filosofía y pedagogía críticas. En este marco referencial, abordamos e intentamos explicar y comprender nuestro objeto de estudio; La enseñanza de la filosofía y la formación de sus docentes, y a partir de ello, y desde la filosofía, proponer alternativas para este y los escenarios académicos, sociales y políticos por venir.

### **7.1.- ¿Cómo innovar y transformar la formación de los profesores y la enseñanza de la filosofía? Alternativas frente a la disolución del pensamiento crítico.**

Ante el panorama de Crisis que hemos expuesto a lo largo de la investigación, se advierte que la educación superior está asimilada a las leyes del mercado y por la urgente necesidad de satisfacer divisas de la eficiencia y la productividad que los organismos evaluadores y certificadores nacionales y extranjeros, han impuesto como condición para apoyar o patrocinar proyectos de desarrollo institucional. Esto en la práctica educativa se ha reflejado en la cada vez más evidente pérdida del sentido de nuestra realidad; todo esto, propiciado en gran medida, por el descuido y la desatención que las autoridades educativas y universitaria históricamente han tenido al respecto, pero, debido también a la falta de una comunidad social, y universitaria

consciente y comprometida con el presente y el futuro de sus docentes y alumnos; solidariamente comprometidos también con los “otros” y con el futuro de todos.

En este sentido, tenemos que señalar que la realidad social, socavada, en más de una manera y que ya hemos prefigurado (Cap. # 5), no va a cambiar si de igual manera no cambian las prácticas educativas de las que se ha alimentado por muchos años. Esto, supone que para lograr modificar las mencionadas prácticas educativas, es necesario que también cambien, entre otros, los dispositivos y modalidades para la preparación y formación de los enseñantes; todo en el marco de un proyecto educativo y de sociedad incluyentes, y en donde en lugar de la eficiencia, coloquemos ahora la creatividad y la innovación como nuevas competencias que se deban cultivar como necesarias y deseables en la formación de docentes para la enseñanza de la filosofía y de las humanidades.

## **7.2.- ¿Qué sucede en el aula? El reflejo de la enseñanza de la filosofía: sus posibilidades creativas.**

En razón de las evidencias recabadas a lo largo no sólo del tiempo que ha durado esta investigación, sino también de la experiencia como alumno y docente de esta Universidad de más de cuatro décadas, advertimos, con muy pocas excepciones, que en los procesos docentes escolarizados ordinarios, no ha pasado nada excepcional o diferente. Los jóvenes estudiantes de ahora siguen asumiendo el mismo rol pasivo y contemplativo que los de otras generaciones anteriores. Todo esto, a nuestro juicio, como reflejo puntual de dos factores internos principales: a).- La falta de preparación disciplinar, pedagógica y filosófica del maestro, y; b).- La ausencia de proyectos institucionales tanto de la Facultad de Filosofía, en concreto, como de la propia Universidad Autónoma de Nuevo León, relativos a desarrollar programas de formación de docentes e investigadores específicamente orientados a la enseñanza de la filosofía y las humanidades; ello, en consonancia con las condiciones sociales, económicas y políticas que ya hemos expuesto también, como factor externo.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que, sin generalizar pero sí en un alto porcentaje, los maestros se preparan para su encargo casi exclusivamente de acuerdo a sus propias iniciativas, recursos y voluntad, en lugar de hacerlo en atención a programas para tal propósito. El hecho de que los docentes se preparen por su cuenta es bueno, pero no es suficiente, puesto que la preparación para la docencia de la filosofía y las humanidades, y de la docencia universitaria en lo general, supone para nosotros, la incorporación e internalización de los objetivos y propósitos de la institución; supone imbuirse del espíritu universitario como reflejo, a su vez, de las necesidades y expectativas de la sociedad a la cual se pertenece.

En las aulas, las sesiones académicas ordinariamente se han convertido en espacios donde un preceptor ilumina a sus pupilos casi ignorantes de los temas que en turno se manejan. En muchos de los casos, se ostenta también en ellas una gran cantidad de conocimientos sobre los temas tratados, y una gran capacidad también para declamar fechas, nombres de autores y obras. No obstante, esta erudición que se manifiesta no ha sido suficiente, para entender y comprender nuestra realidad, mientras no se esclarezcan las relaciones entre conocimiento y poder que refería Michael Foucault (2010), y/o entre las ideas y conceptos que se manejan en las aulas escolares, con los problemas vigentes de los seres humanos y de la sociedad de hoy. Para educar, no basta, dice Paulo Freire (1996), tener la capacidad para decir algo, sino que es necesario tener algo que decir.

Aquí, a nuestro juicio cobra sentido la pregunta que planteábamos como tema central en el capítulo # 3 de este trabajo: Enseñar filosofía, ¿para qué? Qué relevancia tiene hoy la enseñanza de la filosofía y de las humanidades en nuestro espacio y tiempo. Las respuestas que hipotéticamente se pudieran concebir, reflejan dos maneras de asumir la realidad; la primera que nos refiere el quehacer filosófico sólo como actividad intelectual y teórica para justificar y reiterar la realidad.

Esta concepción a nuestra manera de ver, no se puede considerar como auténtica filosofía, puesto que ésta se ocupa de manera principal de reiterar una realidad que como ya se advierte no es la mejor que nos pudiera acontecer. En la otra respuesta, desde donde nosotros concebimos su quehacer teórico y práctico; la filosofía y su

enseñanza, en los espacios universitarios y escolares en general, están o deben estar, al servicio de la emancipación y la libertad humanas, y no para eternizar y petrificar la realidad ya existente

### **7.3.- Hacia una didáctica de la formación y la enseñanza de la filosofía: Del diagnóstico a la acción.**

Considerando que el ejercicio de la práctica tradicional de enseñar y aprender filosofía,<sup>279</sup> se ha convertido en uno de los factores principales que inciden para conservar el estado de cosas negativo que ya hemos referido en los capítulos anteriores. Es imperativo imaginar y poner en práctica nuevos modos de enseñanza y aprendizaje formativos que nos permitan incidir en nuestra realidad educativa y social transformándola, pero al mismo tiempo, transformándonos con ella; y estar conscientes de que este propósito sólo adquiere sentido cuando sepamos hacia dónde queremos ir, y cuando cobremos conciencia también, del cómo y el para qué acceder a esta nueva realidad.

Así, a nuestra manera de ver, para esta nueva realidad se impone la necesidad pedagógica y política de crear y dar vida a nuevas estrategias y procedimientos didácticos, fundamentados en criterios no asimilados de la realidad política, que nos faciliten el acceso al conocimiento, pero también a nuevas formas de utilización de ese conocimiento. Esto, para nosotros comporta un nuevo éthos en el sentido de buscar la reivindicación moral de los que participamos en esos procesos y, en el inter, colaborar en la reivindicación de los otros con quienes compartimos el viaje.

Bajo esta concepción, el ejercicio escolar del binomio pedagógico tradicional; enseñar y aprender, son parte ahora de procesos que no acaban de asumir formas definitivas, y que se van construyendo en atención a necesidades personales, sociales y políticas cambiantes. Aquí, el enseñante, a la vez que enseña, aprende;

---

<sup>279</sup> La práctica tradicional de la enseñanza, como de la preparación de maestros, consiste fundamentalmente en captar la mayor cantidad de informaciones y datos posibles, independientemente de la manera de obtenerlos, ni de la utilización que de ellos se pudiera hacer.

y el educando cuando aprende, confirma y/o corrige para su educador los contenidos que maneja, de tal suerte que el educador también aprende de sus educandos.

En este nuevo escenario; moderno y posmoderno tenemos que aprender filosofía, enseñando para una realidad que no permite ser asumida de forma definitiva, porque su signo distintivo es el cambio constante y permanente. Para responder a este desafío, será indispensable en la formación de los docentes de filosofía, adoptar, internalizar y poner en práctica la competencia de la innovación pedagógica y didáctica.

Sólo trascendiendo y superando el viejo modelo que consiste en el aprendizaje unilateral, se puede transitar hacia este nuevo ámbito, sólo así se puede acceder a un plano superior que es el de la formación; el de la formación docente. Allí, el enseñar y aprender vislumbran un nuevo horizonte y un nuevo aliado; se trata además de enseñar y aprender a formarse en complicidad con otros. Así, de un binomio pedagógico ordinario, se deriva una tríada pedagógica, pero al mismo tiempo axiológica y antropológica: Enseñar-aprender; formarse.

De aquí se desprende una didáctica que intenta fundir teórica y metodológicamente a la fenomenología, a la hermenéutica y al pensamiento crítico. Como ya lo hemos expuesto con cierta profundidad en el capítulo # 5, consideramos a la fenomenología y a la hermenéutica como extremos de una sola variable; la naturaleza y funciones de una y de la otra se complementan y retroalimentan recíprocamente. El método fenomenológico y hermenéutico se concibe como dos momentos de una trayectoria cuya misión es describir, interpretar y comprender la realidad.

El quehacer filosófico de esta metodología híbrida, en primera instancia consiste en la descripción de aquello que se da a la conciencia, excluyendo todo supuesto o convicción sobre la existencia de aquello que se da. La ventaja de este proceder metodológico estriba en que mediante él se accede al mundo como fenómeno; como, lo que aparece en tanto que aparece. Así, en esta suerte de asepsia filosófica, el investigador adquiere las condiciones para concentrar su atención sobre las formas estructurales mediante las cuales los fenómenos estudiados se constituyen.



De esta manera, el quehacer investigativo nos provee de ángulos de la realidad muchas veces ocultas, a las que accedemos ahora gracias a esta descripción originaria y original, y que nos revela sus modalidades de presentarse ésta, al sujeto filosofante, y al mismo tiempo, pone en sus manos, los elementos necesarios para interpretar y comprender, de acuerdo a su esencia, los casos y fenómenos de la realidad en donde vive y con-vive.

Habiendo pasado este filtro fenoménico, recae en mí, la responsabilidad de afirmar o de negar algo del mundo sólo cuando lo pueda fundamentar a partir de mi propia experiencia inmanente del mundo; a partir de lo inmediatamente vivido sólo por mí. De aquí se deriva una premisa metodológica muy importante; lo que el sujeto afirma o niega le es posible precisamente porque se es un ser vivo, porque vive una vida, y porque comparte una vida con otros en una realidad mundo, que demanda no sólo ser meticulosamente descrita, sino además, ser interpretada y comprendida. En este sentido mis experiencias con otros son mis experiencias de vida, desde las que intento comprenderme a través de la comprensión que logre de los otros, y todo esto en el marco de un contexto social y cultural que no puedo evadir.

Por otra parte, la didáctica que hemos puesto a consideración, también se alimenta del llamado pensamiento crítico, en el sentido de que todas las actividades académicas y docentes están orientadas hacia la determinación del porqué y del para qué de lo que estamos enseñando y/o aprendiendo; y saber además si esto tiene alguna relevancia en relación con los problemas y las condiciones de vida que nos impulsaron a abordarlos para su estudio. Aquí, a nuestro juicio, se impone enfatizar la dimensión pragmática, pero al mismo tiempo ética de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía; formar para la vida, y mediante esta formación coadyuvar en la formación de los otros

Por lo anterior, así como teórica y metodológicamente hemos fundamentado la necesidad de enseñar y aprender la filosofía desde diferentes paradigmas, de la misma manera será necesario proponer nuevas modalidades de enseñarla. De esta suerte, la propuesta híbrida que proponemos ahora, que no intenta ser un guion o una pauta a seguir; representa sólo una orientación que permite tomar distancia de

aquellos procedimientos sistemáticos e inflexibles de algunas pedagogías tradicionales y recuperar o crear la horizontalidad en el trabajo docente. Este dispositivo se presenta en dos momentos:

*El primero* tiene que ver con la dimensión fenomenológica y hermenéutica, la que consistirá en lo siguiente:

a).-En el marco de las condiciones en que vive, el maestro puede llamar la atención de los alumnos en relación a algún determinado problema, sobre la base de observaciones perceptivas actuales, o de recuerdos o elaboraciones intelectuales, señalándose la necesidad de atenerse sólo a lo que se da en cuanto tal, y como se da. Esto con la intención de no caer en prejuicios, convicciones o creencias sobre esa realidad fenoménica.

b).- El docente procurará que los alumnos describan y analicen por su propia iniciativa y con sus propios recursos el fenómeno considerado. Él eventualmente puede intervenir para complementar o reforzar las descripciones de los alumnos. Otra alternativa de esta modalidad será que el docente realice la descripción de la realidad y los alumnos sigan su trabajo, y que eventualmente pregunten o pidan aclaraciones y realicen observaciones personales.

c).- En este espacio se podrán comparar o confrontar las diferentes descripciones de los alumnos o del maestro (si es el caso), para que en una actividad participativa, se intente interpretar los rasgos comunes encontrados en las descripciones realizadas. Llegado a este punto se podrá estar en condiciones no sólo de describir e interpretar la realidad, sino además de poder comprenderla.

*El segundo momento* de esta didáctica (el momento crítico), tiene que ver con la actitud de los alumnos y el docente hacia lo descrito e interpretado, y se propone de la siguiente manera:

a).-De acuerdo con la actitud, promovida hacia los alumnos, es importante anteponer la impronta de la duda respecto a legitimidad de las conclusiones obtenidas y acerca de la posibilidad de ser aplicadas como respuesta a los problemas de la vida

real. Se trata de promover en los alumnos la intelección de la razón o fundamento de los hechos o cosas, en términos de asumir que no se trata simplemente de hechos o cosas sino de las condiciones de su posibilidad; es decir, de aquellas bases que hacen posibles las descripciones e interpretaciones, así como las posibilidades reales de empatizar con ellas.

b).- Sobre la base del trabajo fenomenológico y hermenéutico realizado el maestro puede promover y motivar la formulación de preguntas por parte de sus alumnos cultivando mediante ellas el asombro ante lo dado, como elemento fundamental del quehacer filosófico. Puede el maestro introducir preguntas motivadoras pero desafiantes al mismo tiempo como: ¿Cómo es esto posible?, ¿No es paradójico que esto suceda?, o ¿Porqué esto y no lo otro? Estas interrogantes, u otras bien planteadas, señalan varias maneras de introducir la inquietud crítica en los alumnos, la cual se reforzará con una buena elección del tema o problema filosófico para su estudio.

#### **7.4.- Una educación para la libertad: tarea fundamental de la filosofía.**

En el trayecto de esta investigación hemos presentado indicios de que más allá de sus funciones sustantivas, la filosofía, ya sea como descripción e interpretación racional de la realidad, o bien como discurso crítico sobre la misma, tiene como finalidad ulterior, descubrir y transitar el camino hacia la emancipación y la libertad humanas. En este sentido, y con la intención de esclarecer lo más posible este problema, intentemos ahora contestar a las siguientes interrogantes ¿Qué es la libertad?, ¿Cómo se alcanza o se construye ésta? y ¿Qué tienen que ver la educación y la filosofía con ella?

En principio, habrá que decir que la libertad no es un destino conocido, fijo e inamovible, al que se pueda acceder tan sólo anteponiendo una buena dosis de persistencia y tenacidad, sino que representa un allende que nosotros mismos construimos en razón de nuestra disposición, capacidad y preparación para lograrla. Pero de la misma manera, hay que señalar, que el goce y usufructo de mi libertad

conquistada no me autoriza a realizar sólo lo que yo quiera hacer, sino que me conmina principalmente llevar a cabo y fortalecer todo aquello que de acuerdo a proyecto me conduzca hacia mi realización personal y al mismo tiempo, hacia la realización de los demás con quienes comparto este mundo globalizado.

En este sentido, mi proyecto particular de vida, libremente conformado, incluye y se entrelaza con los proyectos de los otros, y no se concibe al margen de ellos. No obstante, tampoco existe lo que se pudiera llamar la libertad absoluta, pero si estados de mayor o de menor libertad, los que pueden incrementarse y enriquecerse paulatinamente en la co-participación enterada y consciente de aquellos que conformamos una comunidad social.

Una vía privilegiada para alcanzar o incrementar la libertad es precisamente la educación en el sentido que la propone Julio Barreiro,<sup>280</sup> y en nuestro caso, la educación superior, en donde ésta se constituye en medio de concientización; es decir, en vehículo mediante el cual se facilite a los protagonistas el acceso no sólo a conocimientos de carácter instrumental, sino a saberes producto de su actividad humana creadora y que reflejen los problemas y contingencias de la realidad-mundo que habitamos.

Por ello, se trata aquí de dar forma y sentido a una conciencia crítica superadora de la conciencia ingenua y mágica, con las cuales nos hemos confundido a lo largo de nuestra historia (Freire 1979). En suma; se trata de asumir la conciencia crítica como representación de los hechos y las cosas tal y como se dan en la existencia empírica en sus correlaciones causales y circunstanciales con los hombres y con el mundo. En este sentido, educar representa una suerte de concientización en donde los saberes y habilidades construidas tienen su propia historia y genealogía; y en donde promover o propiciar un determinado tipo de conocimientos implica asumir y sortear los riesgos y consecuencias que se deriven de su puesta en práctica.

---

<sup>280</sup> La Educación verdadera, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo [...], Es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad a la que no teme, más bien busca transformarla por solidaridad, por espíritu fraternal. Prologo a La Educación como Práctica de la Libertad de Paulo Freire,(1979:7-9)

No se trata sólo de conocer por conocer, pues el conjunto de actividades académicas y sociales que representan la enseñanza y la educación, debe concebirse en el marco de un *telos* y un *éthos*, en donde saber más suponga necesariamente ser más, y al mismo tiempo estar conscientes de las implicaciones y responsabilidades de saber e ignorar y, consecuentemente, mediante esto, estar más próximo a la libertad. La educación concebida de esta manera nos conduce poco a poco hacia mayores niveles de concientización, y hacia la libertad. Y todo esto también hacia mayores grados de humanización. Así, educación para la libertad, representa la conciencia de que la llamada "educación bancaria", como la describe Paulo Freire: (1979),<sup>281</sup> a la que hemos estado sometidos por décadas, no nos provea de elementos que conduzcan hacia la humanización de lo humano, sino tan sólo a convertirnos en un engrane más en la estructura del mercado, en donde los conocimientos aislados y sin referencia a su origen, se convierten en mercancías que sin pudor alguno e ignorando su destino, se pongan a disposición del mejor postor.

La educación para la libertad, supone a ésta como un cauce orientado hacia la realización humana o hacia el estado de Eudaemonía que propone Aristóteles en sus escritos de ética y política. Desde aquí se va perfilando la necesidad de la participación de la filosofía como guía orientadora del quehacer educativo; la educación como forma de liberación se asume como auténtica tarea antropológica y ética, cuando su función principal se reconoce como la liberación de los seres humanos secuestrados por una cultura de la conveniencia y la eficiencia que se olvida de lo más esencial de los seres humanos; lo humano de ellos mismos. Aquí, el *télos* y el *odos* educativos se orientan y convergen en un *ánthopos*, consciente, libre y solidario.

---

<sup>281</sup> La concepción bancaria, al no superar la contradicción educando-educador, por el contrario, al acentuarla, no puede servir sino a la domesticación del hombre.[...], Una concepción bancaria de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Su conciencia es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia, La Educación como Práctica de la Libertad (:1979:16-17)

La filosofía no puede concebirse sino como filosofía de la educación, ha dicho John Dewey;<sup>282</sup> nosotros agregaríamos, no existe auténtica educación sino como educación pensada, concebida y guiada desde la filosofía, lugar donde los procesos educativos se perciben fenoméricamente como se dan, para luego ser interpretados en vías de su transformación crítica. Sin embargo, la educación para la libertad, supone todavía la consideración de otros factores esenciales e igualmente importantes. Uno de ellos lo es precisamente el saber y proponer el modelo o modelos adecuados para la formación de nuevos docentes que requiere esta nueva forma de educación, que se da en contextos cada vez más cambiantes y contradictorios.

Si reparamos en que la educación se hace consistir fundamentalmente en procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, en donde el fiel de la balanza lo constituye precisamente el docente, cobra importancia por ello, que éste se transforme y se convierta también en un factor de liberación y emancipación del educando y de él mismo. Aquí, es indispensable trascender el mero ámbito de la información (doxa) para acceder al plano superior del conocimiento (epísteme) y de la formación. Para ello, es importante recuperar la idea de que formar, es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas.

Se impone ahora la construcción de un nuevo éthos docente en donde educadores y educandos son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros, y donde juntos inician la tarea de liberarse a sí mismos y a sus opresores (Freire:1970). Así, de ser inconscientemente opresores, los educadores pasan a ser libres y liberadores mediante su praxis teórica y práctica, para instalarse en un estado de permanente liberación.

---

<sup>282</sup> Es esta la consigna principal que John Dewey sustenta en dos de sus obras fundamentales; Democracia y educación (2004), y La reconstrucción de la filosofía (1970), en donde, a su juicio, la importancia de la educación que orientada filosóficamente puede conducir a la sociedad al logro de sus fines más preciados: La libertad y la democracia.

## 7.5 Conclusiones.

*“Defendamos a la Universidad sin condiciones”*

*Jaques Derrida*

Como lo señalamos al inicio de este trabajo de investigación, nuestra intención al realizarlo, ha sido siempre la de recuperar la esencia y espíritu de la Universidad asumiendo que para ello, es indispensable recuperar y fortalecer también a la filosofía en dos dimensiones distintas pero complementarias: La enseñanza disciplinar de esta área del saber y de la cultura, en su Facultad y fuera de ella; y a la filosofía como orientación y guía de la Universidad en el cumplimiento de sus funciones sustanciales. Partimos también de la convicción de que la enseñanza tanto de la filosofía como de las humanidades puede obrar como agente sensibilizador acerca de la realidad social y humana que vivimos.

Como guía de trabajo propusimos dos conjeturas en forma de hipótesis, mediante las cuales intentamos evidenciar, en la primera: qué la filosofía hoy es indispensable en las tareas relativas a explicar y comprender este mundo de vida en el que para bien o para mal, estamos instalados. Y qué para el desarrollo adecuado de las tareas universitarias, éstas, deben estar sustentadas en una auténtica formación de sus enseñantes, y en la seguridad de qué la formación consiste más que en una capacitación académica, pedagógica y didáctica, en una preparación, práctica y ética para la vida.

Aportamos también argumentos y evidencias documentadas de que hoy, tanto el conocimiento como la enseñanza de la filosofía y las humanidades se convierten en el gozne fundamental del ser y quehacer de la Universidad, pues a nuestro juicio, sin la filosofía como orientación y como ejercicio docente, ésta no podrá cumplir con su encomienda principal con la que surgió en el siglo pasado; producir conocimiento y cultura, y mediante ella: humanizarnos. En este sentido, la filosofía da luz y sentido a las tareas de la Universidad, convirtiéndola a su vez, en la conciencia crítica de la sociedad.

La segunda conjetura, destaca la importancia de la formación de los enseñantes de filosofía, para que ésta efectivamente incida favorablemente en la realidad objeto de estudio. Se demanda la necesidad de poseer y dominar por parte del docente, nuevas competencias pedagógicas y didácticas, además del conocimiento disciplinar correspondiente. Estas nuevas habilidades son; las de ser competente para: describir, interpretar, comprender y criticar la realidad, buscando su transformación.

Tanto a la primera, como a la segunda conjetura, considero que hemos aportado elementos teóricos y prácticos, si no para validarlos “científicamente”, sí para abonar la presunción de que así debieran ser.

Por lo que se ha expuesto a lo largo del trabajo, hemos podido advertir que resalta con singular importancia la necesidad de pensar y repensar la Universidad, pero ahora en un contexto diferente al que la vio surgir hace ya más de ocho décadas; pensar la Universidad no sólo como la repetición de un proceso ya realizado, sino mediante él, asumirla desde lo más profundo de su esencia, y de conservar su espíritu orientado hacia el humanismo. Un humanismo viejo, pero nuevo que abreva tanto en el conocimiento y sabiduría de la antigüedad, como en las nuevas teorías y prácticas sobre nuestra realidad mundo. Se trata de pensar, sentir y vivir nuestra Alma Mater desde las actuales condiciones sociales y políticas, para con base en ello visualizar con claridad su naturaleza y funciones futuras

En este sentido, ya en 1946, Karl Jaspers (1959), en el marco de la crisis que representó en Europa la segunda guerra mundial, nos ofrece en, *La idea de la Universidad*, la convicción de que el futuro de esta institución consiste en la renovación de su espíritu originario en la recreación del éthos universitario y en fortalecer la búsqueda de la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos. Consiste en la recuperación de la esencia de la Universidad ubicada en su origen y que se resume en la idea de una libertad imperecedera, supra nacional y universal.

Según Karl Jaspers, la Universidad ha de constituirse como una corporación autónoma que debe enseñar la verdad independientemente de los deseos y las consignas de quienes pretendan limitarla desde adentro o desde fuera. Más allá de



que la Universidad interese al Estado y a la sociedad porque ella capacita para el ejercicio de las profesiones y forma el espíritu de quienes pasan por sus aulas, su fin se realiza en el querer saber originario que es universal. Desde aquí se deja ver en Jaspers su idea de Universidad como la objetivación del espíritu absoluto, en una entidad con objetivos reales que se alcanzan con un impulso de elevación del espíritu que trasciende toda realidad, para volver a ella con más claridad e imperturbabilidad.

Con lo anterior, no se intenta desestimar los servicios que a lo largo de su historia milenaria en casi todas partes del mundo ha prestado la Universidad a la humanidad, ni tampoco en nuestro espacio geográfico y temporal, menospreciar las aportaciones científicas, artísticas y culturales con que la UANL, ha colaborado en la formación de muchas generaciones de ciudadanos y personas de bien. No obstante sustentamos la creencia de que la Universidad y los universitarios de hoy podemos aportar más y mejores servicios a la sociedad.

Por otra parte, es importante reconocer, que en el trayecto de este trabajo han surgido muchas preguntas a las que, hasta ahora, sólo hemos ofrecido esbozos de respuesta, pero a las que en el presente y en el futuro inmediato hemos de considerar como guías para continuar con la tarea tan inconclusa como indispensable; saber hoy la universidad. En este entendido, y haciendo eco en los trabajos de Jaime Castrejón Díaz (1982), habremos de dar continuidad a la idea de que es absolutamente indispensable re-definir el concepto de Universidad y empatarlo con los nuevos tiempos.

Nos llevamos también la tarea de responder a las inquietudes de algunos destacados intelectuales como Carlos Thunerman (2009), quién nos pregunta en uno de sus más recientes trabajos: ¿Está armada la Universidad para responder a los retos que le plantea el siglo XXI. O bien, buscar respuesta a la pregunta fundamental que el maestro José Ortega y Gasset (2007), quién inquiere acerca del sentido y la misión de la Universidad, y quien demanda de parte de la Universidad y de los universitarios el estudio de los problemas emergentes que la realidad de hoy presenta a los seres humanos

## 7.6.- Recomendaciones.

Al final de este camino, nos permitimos proponer algunas recomendaciones que pudieran considerarse en lo futuro para desempeñar la tarea universitaria de enseñar y aprender filosofía, así como de preparar maestros bajo criterios que respondan a condiciones sociales nuevas y para el futuro. Estas son las siguientes:

1.- Considerar a la enseñanza de la filosofía y a la formación de sus docentes como espacio para construir un nuevo sentido actual y futuro para la Universidad, que la suponga una instancia donde converjan personas y saberes con la voluntad de saber más y mejor para la nueva realidad-mundo que habitamos; es decir, seres humanos que producen, gozan y usufructúan conocimientos y artes a favor de la resolución de problemas que esta realidad plantea.

2.- De la misma manera, naturalizar la idea de que la misión de la Universidad, hoy sólo puede ser cumplida a partir de un diálogo honesto y comprometido, que permita relacionar y conjugar los saberes de las ciencias y las humanidades y, de asumir que lo que aquello que las ciencias constituye su fortaleza como “ciencias”, en la práctica sea complementario de lo que para las humanidades ha sido su virtud; es decir, su flexibilidad y tolerancia para comprender.

3.- Reivindicar mediante la práctica filosófica un humanismo que se escribe en claves fenomenológicas y hermenéuticas, que lleven a descubrir las estructuras del mundo de la vida, así como a la historicidad y a la intersubjetividad como esenciales de ella y de la sociedad. Porque ahora, en su nueva función de la Universidad, ésta pretende interpretar y comprender el mundo y no tan sólo explicarlo; se propone un humanismo que vincula e interrelaciona; doxa y epísteme, paideia y bildung, así como objetividad y subjetividad. En suma: un humanismo que intenta reconstruir el sentido originario del mundo de vida para el hombre que ha sido alienando y deshumanizado por el objetivismo prevaleciente y que empobrece sus capacidades.

Se trata de bordar un humanismo nuevo para los nuevos tiempos y para aquellos por venir, tal como lo define Fernando Salmerón citado por Guillermo de Hoyos<sup>283</sup>

*“...el humanismo contemporáneo engloba a las ciencias que nos hacen patente la realidad natural, al lado de aquellos que nos muestran los fenómenos de la vida humana”*

Se perfila aquí, para el maestro Salmerón, un sentido de humanismo que se va consolidando mediante los procesos educativos, esto al ir tomando conciencia y apropiarse el ser humano intencional y moralmente de sus relaciones con el mundo y con la sociedad. Este nuevo humanismo es cercano también al paradigma comunicacional que desde una concepción fenomenológica propone Jürgen Habermas (1992), como una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía que nos permite articular, los distintos saberes en una actividad que por su naturaleza es comunicación y que en la práctica se traduce en competencia ciudadana.

4.- Complementar las funciones esenciales de la Universidad. Este nuevo modo de abordar lo humano, considera que la Universidad, de manera implícita, y sin menoscabo de las actuales, debe desarrollar nuevas funciones que fortalezcan, potencien y activen las que ya tiene. Sustentamos la convicción de que estas se pueden facilitar por intermedio de la filosofía y su enseñanza así; de manera implícita, pero específica, la Universidad ha de asumir ahora una función hermenéutica, en el sentido de saber interpretar y comprender su realidad mundo, y facilitar la intervención humana sobre ella.

5.- Filosofía de la Universidad. Finalmente, y habiendo llegado a este punto “sin retorno”, se va poco a poco naturalizando en nosotros, la necesidad de una *Filosofía de la Universidad* que tenga como finalidad principal, abrir la conciencia histórica de las vinculaciones de la institución con los conocimientos y sus lenguajes, no con la intención de asignar una verdad a lo instituido, sino de equilibrar sentidos que hoy se imponen de forma unívoca. Una filosofía que permita reflexionar sobre los diferentes escenarios pedagógicos y la relación con y entre las disciplinas, de modo tal que

---

Guillermo de Hoyos<sup>283</sup> (2008:12)

esto no sea sólo un simple adaptarse a las condiciones técnicas económicos vigentes.

6.-Democracia y la responsabilidad social universitaria (RSU). En abono a esta *Filosofía de la Universidad*, invocamos el argumento, donde se alude a la autoridad auto reflexiva de todos los miembros de la Universidad, quienes como producto de debates serios, pueden definir el conjunto de funciones que debe cumplir la Universidad en el mundo de hoy, y para el mañana. En este marco, es conveniente preguntarnos por el sentido de lo que la filosofía hace *en y desde* la universidad; y asumir el papel de reflexividad sobre sus acciones que Derrida (2003), asigna a la filosofía *en la Universidad*, para *desde ahí*, opinar fundadamente sobre la sociedad y la realidad-mundo.

7.- Estrechar las relaciones de la Universidad con la sociedad. *Aquí* se propone reconocer y dar vida al hecho de que la Universidad no representa sólo lo que acontece dentro de sus aulas; la Universidad está anclada en el mundo de la vida a través de sus funciones: *Por* su ejercicio, la universidad estará vinculada no sólo con los conocimientos instrumentales indispensables para el desarrollo técnico, sino también con la educación en general, con la trasmisión de cultura, y con el impulso de diferentes políticas públicas.

8.- Promover la libertad, desde la enseñanza de la filosofía y con la filosofía. En esto radica la propia razón de ser de la Universidad y se legitima en esa profesión de libertad incondicional representada en la libertad académica de poder decir, lo que se tiene que decir públicamente. Obviamente que esta libertad de decir la verdad no se limita sólo a señalar las verdades teóricas sino principalmente refiere y alude a la fuerza per formativa del compromiso con la posibilidad del acontecimiento y la esperanza de la democracia por venir.

## **Bibliografía**

Adorno, Theodor (2005), *Dialéctica negativa*, Editorial Akal, Madrid.

Adorno, Theodor (2007), *Dialéctica de la ilustración*, Editorial Akal, Madrid.

Aguilera Portales Rafael Enrique (2011), *Modernidad, política y religión en Jürgen Habermas*, UANL, Monterrey.

Altisieri, Dario, (2013), *Cómo se razona en filosofía*, Unión Editorial, Madrid.

Álvarez Gayou-Jurgenssen, José Luis (2002), *Cómo se hace investigación cualitativa*, Paidós, Barcelona.

Alba, Alicia de, (1995), *Posmodernidad y educación*, Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.

Apple, Michael W. (1986), *Ideología y currículo*, Editorial Akal, Madrid

Arauz Mercado, Diana (2011), *Pasado, presente y porvenir de las humanidades III*, Texere Editores, Zacatecas.

Aranguren, José Luis (1981), *Ética*, Alianza Universidad, Madrid.

APA, (2009), *Manual de estilo de publicaciones*, Editorial manual moderno, México.

Apple, Michael, (1997), *Educación y poder*, Editorial Paidos, Buenos Aires.

Apple, Michael (2002), *Educación como dios manda*, Paidos Editorial Buenos Aires.

Arendt, Hannah (2012), *Qué es la política*, Paidós, Barcelona.

Arregui, Jorge Vicente (2008), citado por María Guadalupe Díaz Tepepa, en: *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo y educación* (2008:10), SEP, Conacyt-UPN, México.

Arriarán, Samuel, (1997), *Filosofía de la posmodernidad*, UNAM, México.

Arriarán Samuel y Beuchot Mauricio (1999), *Virtudes, valores y educación moral*, UPN, México.

Asprelli, María Cristina (2011), Didáctica en la formación docente, HomoSapiens Ediciones.

Assoun, Paul Laurent (1991), La Escuela de Frankfurt, Ediciones de la Cruz, México.

Ayala Barrón, Carlos (2011), Por los caminos de la filosofía, UAS, Culiacán.

Barbier, J.M. (1999), Prácticas de formación, UBA, Buenos Aires.

Barreda, Gabino (1963), Estudios de historia de la filosofía en México, Editorial Porrúa, México.

Barreiro, Julio (1974), Educación popular y proceso de concientización, Siglo XXI, Editorial, Buenos Aires.

Basave Fernández del Valle, Agustín (1976), Filosofía del Hombre, Col. Austral, Buenos Aires.

Basave Fernández Del Valle, Agustín (2012), Fenomenología de la sabiduría, UANL, Monterrey.

Bauman, Zygmunt (2007), Los retos de la educación en la modernidad líquida, Gedisa, Barcelona.

Bauman, Zygmunt (2007), Ética posmoderna, Editorial Siglo XXI, México.

Bauman, Zygmunt (2009), Tiempos líquidos; vivir en una época de incertidumbre, Tusquets, México.

Bauman, Zygmunt (2010), Vida líquida, Paidós, Estado y Sociedad, Madrid.

Bauman, Zygmunt (2011), Daños colaterales, desigualdades sociales en la Era Global, F.C.E, México.

Bauman, Zygmunt (2011), La globalización; consecuencias humanas, FCE, México.

.Bauman, Zygmunt (2012), Vida de consumo, F.C.E. México.

Bauman, Zygmunt (2015), La cultura en el mundo de la modernidad líquida, FCE, México.

- Balbier, E, y Otros (1990), Michel Foucault, filósofo, Gedisa, Editorial Barcelona.
- Beillerot, Jacky (2000), La formación de formadores, FFyL- UBA, Buenos Aires
- Berciano Villalibre, Modesto (1998), Debate en torno a la posmodernidad, Editorial Síntesis, Madrid.
- Berger, Peter y Luckman (1986), La construcción social de La realidad, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Bergson, Henri (1985), La evolución creadora, Espasa Calpel, Buenos Aires
- Berman, Marshall (2003), Todo lo sólido se desvanece en el aire, Siglo XXI. México,
- Bell, S.J (2004), Foucault y la educación, Ed. Morata Madrid.
- Beuchot, Mauricio (2012), Manual de filosofía, Ediciones Paulinas, México D.F.
- Beuchot, Mauricio (2009), Historia de la filosofía en la posmodernidad, Editorial Torres, México D.F.
- Beuchot, Mauricio (2006), Lineamientos de hermenéutica analógica, Consejo Para la Cultura y las Artes de Nuevo León, Monterrey N.L.
- Beuchot, Mauricio (2012), La semiótica: teoría del signo y el lenguaje en la historia. FCE, México
- Beuchot, Mauricio (2013), Grandes figuras de la filosofía moderna, Editorial San Páblo, México.
- Beuchot, Mauricio (2010), Breve historia de la ética, Editorial Torres Asociados, México.
- Bisquerra, Rafael (2004), Metodología de la Investigación educativa, Editorial La Muralla Madrid.
- Bobbio, Norberto (2007), El futuro de la democracia, FCE, México.
- Bochenski, I.M. (1979), Los métodos actuales del pensamiento. Editorial Rialp Madrid.
- Bodgan & Taylor (1986), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Editorial Paidós Barcelona.
- Bolivar, Echeverría (1986), El discurso crítico de marx, Ediciones ERA, México.

Brouseau, Guy (2007). Iniciación a las técnicas de la didáctica, Ediciones el Zorzal, Buenos Aires

Broveto, Jorge (2009), en: Carlos Tunnermann, La Universidad del siglo XXI, Universidad Juárez del Estado de Durango.

Brunner, J.J. (1988), América latina, cultura y modernidad, FCE, México.

Casirer, Ernst (2013), Filosofía de la ilustración, FCE, México.

Camero, Francisco (1991), Las Humanidades como concientización de técnicos y científicos, Ediciones El Caballito, México.

Camps, Victoria (2004), Concepciones de ética, Editorial Trotta, Madrid España.

Camps, Victoria (2008), Creer en la educación, Editorial Península Barcelona.

Cantú Mendoza, Rogelio (2015), El cambio universitario en México, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, Monterrey N.L.

Castells, Manuel, (2002, 2004, 2004) La era de la información, Editorial Siglo XXI, Tres Volúmenes, México.

Castells, Manuel (2005), Globalización desarrollo y democracia en Chile, FCE, México.

Castells, Manuel & Manuel Flecha (2004), Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós Educador, Barcelona.

Casullo, Nicolás (1989), El debate modernidad-posmodernidad. Editorial Puntosur, Buenos Aires.

Cerletti, Alejandro (2010), La enseñanza de la filosofía como problema filosófico, Ediciones del Zorzal, Buenos Aires.

Cerletti, Alejandro (2008), Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un Enfoque filosófico y político, Ediciones El Zorzal, Buenos Aires.

Coll, Cesar (2004), Psicología y currículo, Paidós, Buenos Aires

Comenio, Juan Amós (2012), Didáctica magna, Editorial Porrúa México.

Comte-Sponville. André (2012), La Filosofía, Editorial Paidós , Barcelona.

Comte –Sponville, André (2012), Invitación a la filosofía, Editorial Paidós, Barcelona.

Cortina, Adela (2001), Alianza y contrato, Editorial Trotta, Madrid.



- Cortina, Adela (2001), *Ética*, Ediciones Akal, Madrid.
- Cousin, Victor (1947), *Necesidad de la filosofía*, Colección Austral. Editorial Espasa-Calpe, Buenos Aires- México.
- Cuartas, Juan Manuel (2011), *Los Desastres de la filosofía*; en *Didácticas de la Filosofía*, coordinadas por Luz Gloria Cárdenas y Carlos Enrique Restrepo, Ediciones San Pablo, Bogotá.
- Chateau, Jean (2012), *Los Grandes Pedagogos*, FCE, México.
- De Gortari, Elí (1979), *Introducción a la lógica dialéctica*, FCE, México.
- De la Torre, Miguel (2004), *Del humanismo a la competitividad*, UNAM- UANL, México D.F.
- De la Torre, Miguel (2008), *Concepciones y representaciones del Cambio Educativo*, FFyL, UANL, Monterrey N.L.
- De la Torre, Miguel (2011), *La Docencia universitaria frente al cambio*, FFy L ANL, Monterrey, N, L.
- De la Torre, Miguel (2013), *La Universidad que necesitamos*, Juan Palos- UANL Editores, México.
- Delleuze, Gilles & Felix Guattari (2013), *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama, Barcelona.
- Delors, Jack (2008), *La educación encierra un tesoro*, Dowers Editorial, UNESCO
- De Alba, Alicia (1995), *Posmodernidad y educación*. CESU, UNAM 1995,
- De Alba, Alicia (2011), *Pensar con Foucault*, UNAM, México.
- Descartes, René (1971), *EL discurso del método*, Editorial Porrúa, México.
- Denzin & Lincon, (2011), *El Campo de la investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona.
- Dewey John (1946), *Educación y democracia*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (1995), en De Alba Alicia, *Posmodernidad y educación*, CESU, UNAM. México.
- Díaz Barriga, Ángel (2003), *Didáctica y curriculum*, Paidós, Buenos Aires.
- Dilthey, Wilhelm (1949), *Introducción a las ciencias del espíritu* FCE, México.

Dilthey, Wilhelm (2000), Dos escritos sobre hermenéutica, Ágora de Ideas, Ediciones Itsmo, Madrid.

Dilthey, Wilhelm (1960), La Esencia de la filosofía, Editorial Losada, Buenos Aires.

Díaz Tepepa, María Guadalupe (2008), Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en educación, UPN, Conacyt-SEP, México.

Didrixon, Axel (1999), El currículum universitario: de cara al nuevo milenio. CESU-UNAM, México.

Drucker, Peter (1994), La Sociedad poscapitalista, Editorial Norma, Bogotá.

Dussel, Enrique (2012), Historia de la filosofía latinoamericana y caribeña, Editorial Siglo XXI, México.

Durkheim, Emile (2013), Sociología y educación, Editorial Península, Madrid.

Durkheim, Emile (1990), Las reglas del método sociológico, Editorial Textos y Contextos, México

Eagleton, Terry (2001), La idea de cultura; Una mirada política sobre los conflictos culturales, Paidós Editorial, Barcelona.

Eagleton, Terry (2005), Ideología: una introducción, Editorial Paidós Barcelona.

Engels, Federico (1974), Ludwig feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, Editorial Progreso Moscú.

Elliot, John (1996), El Cambio educativo desde la investigación acción, Editorial Morata, Madrid.

Escobar Valenzuela, Gustavo (1980), La ilustración en la filosofía Latinoamericana, Editorial Trilllas-ANUIES, México

Etcheverry, Guillermo Jaime (2000), La Tragedia educativa, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

Etzioni, Amitai y Eva (2003), Los cambios sociales, FCE, México.

Esquivel, Estrada Noé H. (2008), Viabilidad de la ética en los inicios del siglo XXI; enfoque desde la hermenéutica, Editorial Torres-Asociados, México.

Farrington, Benjamin (1974), Ciencia y filosofía en la antigüedad, Editorial Siglo XXI, México.

Fedosev, P.N. (1985), Metodología del conocimiento científico. Editorial Quinto Sol, México.

Ferraris, Maurizio (2010), Historia de la hermenéutica, Siglo XXI, México.

Ferry, Gilles (1990, 1999), El Trayecto de la Formación,

Feurbach, Ludwig (1841), La esencia del cristianismo, Editorial Progreso Moscú.

Flores Longoria, Samuel (2005), La ciudad universitaria de Nuevo León, UANL, Monterrey Nuevo León.

Flores Alanís Irma María, et. al. (2013), De aprendiz a aprendiente, Facultad de Filosofía y Letras UANL, Monterrey, N.L.

Flick, Uwe (2004), Introducción a los métodos Investigación Cualitativa, Editorial Morata. Madrid.

Frankena, William (1974), Tres filosofías de la educación, UTEHA, México.

Freire, Paulo (1979), La Educación como práctica de la Libertad, Siglo XXI, Editores, México.

Freire, Paulo (1985), ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio Rural. Siglo XXI, Editorial México.

Freire, Paulo (1991,2013), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México.

Freire, Paulo (1996), Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, México.

Freire, Paulo (2011), Pedagogía de la esperanza, Siglo XXI, Editorial, México.

Freire, Paulo (2011), Política y educación, Siglo XXI, Editorial, México.

Freud, Freud (2007), El malestar de la cultura, Editorial Biblioteca Nueva, Barcelona.

Forrester, Vivian (2000), Una extraña dictadura, FCE, México.

Foucault, Michelle (2004), La hermenéutica del sujeto, FCE, México.

Foucault, Michelle (2010), Vigilar y castigar, Editorial Siglo XXI, México.

Foucault, Michelle (2004), La hermenéutica del sujeto, FCE, México.

Fullat, Octavi (1992), Filosofías de la educación, CEAC, Madrid.

Fuentes, Diana, Isaac, García Venegas, Carlos Oliva Mendoza, (compiladores), (2012), Bolívar Echeverría; Crítica e Interpretación, Facultad de Filosofía y Letras, Editorial Itaca-UNAM, México.

Gabás, Raúl (2011), Historia de la filosofía del siglo XX, Editorial Herder, Madrid.

García Canclini, Néstor (2001), La globalización Imaginada, Paidós Estado y Sociedad, Madrid.

García Canclini, Néstor (1990), Culturas híbridas; claves para entrar y salir de la modernidad, Grupo Editorial México, México.

García Cantú, Gastón (1988), Historia en voz alta: La universidad, Cuadernos Joaquín Mortiz, México.

Garrido Luis Javier (1995),

Gaos, José (2008), Filosofía de la filosofía, FCE, México.

Gaos José (2007), Misión de la Universidad, Biblioteca Nueva, Madrid.

Gadamer, G.H. (1999), Verdad y método, Editorial Sígueme, Salamanca España.

Gadamer. G.H. (2010), Verdad y método II Editorial Sígueme, Salamanca España.

Gadamer, G. H.(1993), El Problema de la conciencia histórica, Tecnos, Madrid.

Gandler, Stefan (2007) El marxismo crítico en México, Editorial FCE, UNAM.

García Quintanilla, Magda (2007), Voces y paradigmas en la educación. UANL, Monterrey. Nuevo León México.

García Perea, María Dolores (2006), La Noción de formación en la Investigación, Castellanos Editores

Giroux, Henri (2011), Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI- UNAM, México

Glazman, Raquel (1990), La docencia entre el autoritarismo y la Igualdad, UNAM México.

Glucksman, André (2010), Los dos caminos de la filosofía, Tussquets. Editores, Buenos Aires.

Guevara Niebla, Gilberto (2007), La catástrofe silenciosa, FCE, México.

Guevara Niebla, Gilberto (2004), La libertad nunca se olvida, memoria del 68, Ediciones Cal y Arena, México.

- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990), Historia de la educación en la época medieval: La educación de los criollos y la vida urbana, El Colegio de México, México
- González Casanova , Pablo (2009), ¿Qué universidad queremos?, UJED, Durango.
- González Casanova Pablo (2007), La universidad que necesitamos en el siglo XXI, Editorial Era, México.
- González, Souza, Luis (1998), (Coordinador) Reconstruir la democracia, La Jornada Ediciones, México.
- González Juliana (1996), El ethos destino del hombre, FCE-UNAM, México.
- Habermas, Jürgen (1990), Conocimiento e interés, Editorial Taurus, Madrid
- Habermas, Jürgen (1990), El Pensamiento posmetafísico, Editorial Taurus, Madrid.
- Habermas, Jürgen (2000), La lógica de las ciencias sociales, Editorial Tecnos , Madrid.
- Habermas, Jürgen (1992), Teoría de la acción comunicativa, Taurus. Madrid.
- Habermas, Jürgen (1993), Teoría y praxis, Editorial Rei, México.
- Habermas, Jürgen (2005), Ciencia y técnica como ideología, Editorial Rei, México.
- Habermas, Jürgen (1992), El discurso filosófico de la modernidad, Vol. I y Vol II, Editorial Rei, México.
- Hargreaves, Andy (2005), Profesorado, cultura y posmodernidad, Ed. Morata, Madrid.
- Hargreaves Andy (2000), Una educación para el cambio, Biblioteca del Normalista, Editorial Octaedro-SEP, México.
- Heidegger, Martin (1951), ¿Qué significa pensar?, Editorial Nova Buenos Aires. A
- Heidegger, Martin (1979), ¿Qué es metafísica?, Editorial Siglo XX, Buenos Aires.
- Heidegger, Martín (1974), El ser y tiempo, FCE, México.
- Heidegger, Martin, (2007), La pregunta por la técnica, Editorial Labor, Barcelona.
- Hernández Jesús, Álvaro Delgado-Gal y Javier Pericay, Editores. (2013), La universidad cercada, Editorial Anagrama, Barcelona.
- Hernández, Helen (2002), El arte de ser maestro, Edamex, México.

Hernández Ruiz, Santiago (1963), *Antología pedagógica de Platón*, Fernández Editores, México.

Hernández, Sampieri, Roberto (2006), *Metodología de la investigación*, Mc. Graw Hill, México.

Hook, Sidney (2000), *John Dewey; semblanza intelectual*, Paidós, Educador, Barcelona España.

Hoyos Vásquez, Guillermo de (2008), *Filosofías de la educación*, Editorial Trotta, Madrid.

Horkheimer, Max (2007), *Crítica de la razón Instrumental*, Editorial La Plata: Terramar, Buenos Aires.

Husserl, Edmund (1973), *La Filosofía como ciencia rigurosa*. Editorial Troquel . Buenos Aires Argentina.

Husserl, Edmund (1970), *Las investigaciones lógicas, I, II*. Revista de Occidente Madrid.

Husserl, Edmund (1988), *Las conferencias de París*, UNAM, México

Husserl, Edmund (2014), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, FCE, México

Ibáñez Martín, José A. (1975), *Hacia una formación humanística*, Editorial Herder, Barcelona.

Illich, Iván ( ), *La educación desescolarizada*,

Imbernón, Francisco (2007), *La formación y el desarrollo profesional del Profesorado*, Ed, Grao, Madrid.

Imbernon Francisco (1996), *La formación del profesorado: formar para Innovar*. Editorial magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires.

Izuzquiza, Ignacio (2005), *La filosofía como forma de vida*, Editorial Síntesis, Madrid.

Kant, Emmanuel, (2009), *Filosofía de la Historia*, FCE, México.

Kemmis, Stephen (1986), *Teoría Crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Madrid

Kemmis, Stephen (2004), *La investigación acción*, Paidos, Buenos Aires.

Kierkegard, Sören (1999), *Temor y temblor*, Editorial Losada, Buenos Aires Argentina

Krauze, Rosa (1986), Introducción a la investigación filosófica, Editorial Siglo XXI, UNAM México.

Khun, Tomas (1971), La estructura de las revoluciones científicas, FCE, México.

Levinas, Emmanuel (2007), De la existencia al existente, Arena Libros, Madrid.

Leyva, Gustavo (2013), “La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología”, en De la Garza Toledo Enrique y Leyva Gustavo, Tratado de metodología de las ciencias sociales, FCE, UAM, México.

Lipman, E. (1969), Filosofía para niños

Lyotard, Françoise (1989), La condición posmoderna, Editorial Cátedra, Madrid.

Lyotard, Jean Francois (1991), La posmodernidad (Explicada a los niños), Gedisa, México. D.F.

Lyotard, Jean Francois (1986), ¿Porqué filosofar? Editorial Paidós Barcelona.

Margallón Anaya, Mario (2007), Filosofía, tradición cultura y modernidad desde América Latina, UAS, Culiacán.

Mares, Roberto (2013), Los mejores pasajes de la mitología griega, Editorial Tomo, México.

Maritain, Jaques (1966), Humanismo integral, Editorial Carlos Lohlé, Buenos Aires.

Marx, Engels (1971), Ideología alemana, Editorial Progreso Moscú.

Marx Carlos & Federico Engels (1974), Tesis sobre feuerbach, Editorial Progreso Moscú.

Mayz Vallenilla, Ernesto (1956), Fenomenología del conocimiento, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Mc. Laren, Peter (1998), Multiculturalismo: pedagogías de disensión para el nuevo Milenio, Siglo XXI, México.

Mc. Laren, Peter (1994), Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo Editorial Reí, Buenos Aires.

Mercado, Maldonado Ruth (2012), Los Saberes docentes como construcción social, FCE, México

Morin, Edgar (2006), ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?, Unesco, Gobierno del Estado de Nuevo León, Universidad del Salvador, Monterrey, N.L.

- Montaigne, Michelle de (2000), De la educación de los hijos, FCE, Fondo 2000, México.
- Muñoz García, Humberto (2012), Retos de la universidad pública en México, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Murillo Gallegos, Verónica (2012), El Individualismo, valores y mundo: reflexiones desde la filosofía, Editorial Texere, Zacatecas.
- Moran, Dermot (2011), La fenomenología, Editorial Antrophos, UAM, México.
- Morín, Edgar (1999), Los Saberes para la educación del futuro, Dower, UNESCO, París.
- Morín, Edgar (2011), Hacia dónde va el mundo, Paidós Barcelona España
- Moscovici, Sergei (1991), Psicología social, vol I, Paidós, Barcelona.
- Noyola, Gabriela (2000), Modernidad disciplina y educación, UPN, México.
- Nussbaum, Martha C. (2010), Sin fines de lucro, Editorial Katz, Buenos Aires.
- Nussbaum, Martha C. (2005), El cultivo de la humanidad, Paidós Básica, Barcelona.
- Nussbaum, Martha C. (2010), Libertad de conciencia, Tusquets Editores, México.
- Obiols, Guillermo (2014), Didáctica de la filosofía,
- Ortega y Gasset, José (2004), Qué es filosofía, Editorial Porrúa, México.
- Ortega y Gasset, José (2005), La rebelión de las masas. Editorial Planeta, México.
- Ortega y Gasset, José (2007), Misión de la universidad, Clásicos del pensamiento, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ortiz Monasterio, Xavier (1966), Para ser humano, Introducción experimental a la filosofía, Obra Nacional de la Buena Prensa, A.C. México.
- Paris, Albert Sonia (2005), La transformación de los conflictos, desde la filosofía para la paz, Versión electrónica disponible en:  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf?sequence=1>
- Pardo, José Luis (2005), Las reglas del juego sobre la dificultad de aprender filosofía, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- Pérez Cortés, Sergio (2010), Karl Marx: invitación a su lectura, UAM, México



Peréa de Martínez, María Esther (2005), El poder oculto; sociedad y medios de Comunicación, Ediciones Paulinas, México.

Pérez Serrano, Gloria (1998), Investigación cualitativa; retos e Interrogantes, Editorial la Muralla, Madrid.

Piaget, Jean (1979), Tratado de lógica y conocimiento científico, Tomo I, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Picos Bovio, Rolando (Coordinador), (2011), Filosofía y tradición, UANL, Monterrey, Nuevo León.

Pichón Riviere,

Platón, (2013), Diálogos, Ediciones Leyenda, Estado de México, México

Piñera Llera, Alberto (1954), La enseñanza de la filosofía en Cuba, Unesco

Popper, Karl (1977), La lógica de la investigación científica, Editorial Tecnos, Madrid España Mercado.

Postic, Marcel (2000), La relación educativa, Editorial Narcea, Madrid.

Pusser, Brian (2005), La educación superior, el mercado emergente y el bien público, Miguel Ángel Porrúa México.

Putman, Hilary (2000), 50 años de filosofía vistos desde dentro, Editorial Paidós, Barcelona España

Ramirez, Teodoro Mario (2011), La razón del otro, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México.

Ramírez, Mario Teodoro (2011), Humanismo para una nueva época; Nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro, Siglo XXI, en coordinación con la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.

Ranciere, Jaques (2008), El espectador emancipado, La Fabrique Editions, Buenos Aires.

Rangel Sotsman, Rafael, (2014), Universidad 2.0, Editorial Taurus, México

Rangel Guerra, Alfonso, Vida y pensamientos del Dr. Agustín Basave Fernández del Valle,.Centro de estudios humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL, Monterrey.

Reale, Giovanni & Dario, Altisieri (2010), Historia del pensamiento filosófico y científico, Vol. III Del romanticismo hasta hoy, Editorial Herder Madrid.

Reed, Harry, P. (2011), La Praxis fenomenológica de Husserl, Editorial San Pablo, Bogotá.

Ryle, Gilbert (2005), El concepto de la mente, Paidós Ibérica, Barcelona

Rey, Abel (1968), La juventud de la ciencia griega, Editorial UTEHA, México.

Rey, Abel (1973), La madurez de la ciencia griega, Editorial UTEHA, México.

Rico, Eugenia, Juan Cruz Ruiz y Francisco Javier Rodríguez de Fonseca, (2012), Saber narrar, Instituto Cervantes, Editorial Santillana, México

Ricoeur, Paul (1996) Sí mismo como otro, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires

Ricoeur, Paul (2007), Freud: una interpretación de la cultura, Siglo XXI, México.

Ricoeur, Paul (2011), Teoría de la interpretación, Siglo XXI-Universidad Iberoamericana, México.

Rifkin, Jeremy (2010), La civilización empática; La Carrera hacia una conciencia Global en un mundo en crisis. Editorial Paidós, México.

Ruiz Cabrera, Carlos (2008), La autonomía de la Universidad de Nuevo León, Impulso Cultural , Monterrey, Nuevo León, México.

Roitman, Marcos (2004), El pensamiento sistémico: El origen del socialconformismo, Siglo XXI-UNAM, México.

Rodríguez Gómez, Roberto (2013), El siglo de la UNAM, UNAM, México.

Romero, Francisco (1981), La filosofía moderna, FCE, México.

Rorty, Richard (1989), La filosofía y el espejo de la realidad, Editorial Cátedra Madrid.

Rorty, Richard (2005), Filosofía y futuro, Gedisa, Madrid.

Ruiz Iglesias, Magalys (2009), La formación en competencias: tres procesos metodológicos esenciales, FFyL-UANL, Monterrey.

Russ, Jacqueline (2001), Los métodos en la filosofía, Editorial Crítica, Madrid.

Saénz Obregón, Javier (2010), John Dewey: experiencia y educación, Biblioteca Nueva, Madrid.

Salmerón Castro, Ana María (2011), Democracia y educación cívica, FFyL, UANL-UNAM, Editorial Juan Palos México.

San Martín, Javier (1999), Teoría de la cultura, Editorial Síntesis, Madrid.

Sánchez Días de Rivera, (Coordinadora) (2004), Las Universidades de América Latina, en la construcción de una globalización alternativa, Universidad Iberoamericana, Puebla.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1985), Filosofía de la praxis, Editorial Grijalbo, México.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1986), Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, Editorial Océano, Barcelona.

Sarbach Ferriol, Alejandro (2005), ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Versión electrónica disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1352>

Sartre, Jean Paul (2008), El existencialismo es un Humanismo, Editores Mexicanos Unidos, México

Sartori, Giovanni (2003), Homo videns: la sociedad teledirigida, Editorial Taurus Barcelona.

Sellés, Juan Fernando (2011), Qué es filosofía, Siglo XXI, Colección Tribuna Madrid.

Selsam, Howard (1975), Qué es la filosofía, Colección 70, México

Selltiz, C. (1970), Los Métodos de investigación en las relaciones sociales, Editorial Rialp, Madrid.

Scheler, Max (1997), El puesto del hombre en el cosmos, Editorial Grijalbo, México.

Solana, Fernando (Coordinador) (2000), Educar ¿para qué?, Editorial Limusa, México.

Solana, Fernando (2009), Educación y desigualdad, Editorial Siglo XXI, México

Stein, Edith (2010), La filosofía existencial de Martin Heidegger, Editorial Trotta, Madrid.

Stenhouse, Laurence (1985), Investigación y desarrollo del curriculum, Editorial Morata Madrid

Taylor, S.J. & R, Bodgan, (1990), Introducción a los métodos cualitativos de Investigación, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Taylor, Charles (2010), Hegel, Editorial Antrophos, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Tedesco, Juan Carlos (2000), Educar, en la era del conocimiento, Siglo XXI, México.

Touraine, Alain (2006), Crítica de la modernidad, FCE, México

Tunermann, Carlos (2009), La universidad del siglo XXI, UJED, Durango.

UNAM, (1963), Estudios de historia de la filosofía en México, Coordinación de Humanidades, UNAM, México.

UNESCO, (2011), La filosofía, escuela de la libertad, Paris.

Vatimo, Gianni (2000), Introducción a Heidegger, Gedisa Editorial, Barcelona España

Vargas Lozano, Gabriel (2012), Filosofía; para qué, Itaca, UAM, Iztapalapa, México.

Vázquez Fuentes, Alicia (1999), En busca de la enseñanza perdida: Un modelo didáctico para la educación superior, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Vences Esparza, Angélica (2013), “Los académicos universitarios y su conformación en colectivos de trabajo. La experiencia de los cuerpos académicos de la UANL”, en Miguel de la Torre Gamboa, La universidad que necesitamos, FFyL, UANL, Monterrey, Nuevo León.

Vigotsky, Leed (1988), Pensamiento y lenguaje, Editorial Quinto Sol México

Villoro, Luis (1992) El poder y el valor: fundamentos de una ética política, FCE, El Colegio Nacional, México.

Villoro, Luis (2010), Los retos de la sociedad por venir, FCE, México.

Wallerstein, Immanuel (2005), Las incertidumbres del saber, Gedisa, Barcelona

Watson, Peter (2012), Historia de la humanidad, Editorial Crítica Barcelona.

Weber, Max (1991), La ética protestante, Premia Editores México.

Weber, Max (1992), Economía y sociedad, FCE, México.

Weber, Max (1993), Ensayos sobre Metodología Sociológica, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Wittgenstein, Ludwig (1992), Tractatus logicus philosophicus, Alianza Editorial Madrid.

Woods, Peter (1993), La escuela por dentro, Paidós Madrid.

Woods, Peter (1997), Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje, Paidós, Buenos Aires.

Xolocotli, Ángel (2011), Fenomenología viva, BUAP, Puebla.

Yurén Camarena, María Teresa (1999), Formación: horizonte al quehacer académico, UPN, México.

Zarzar Charur, Carlos (2003), La Formación integral de los docentes, Editorial Presente y Pasado, México.

Zirión, Antonio (1989), La actualidad de Husserl, Alianza Editorial Mexicana, México.

Zuluaga, Eusse Ofelia (1994), Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

“Dialéctica”, Revista Editada por la Universidad de Puebla

# ANEXOS

## Anexo I Historia del Colegio de Filosofía

### I.- Origen del Colegio de Filosofía

#### Introducción

La fundación del Colegio de Filosofía, hoy de Filosofía y Humanidades, está ligado de manera indisoluble con la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1951, y a la propia fundación de la Universidad en 1933, pues las ideas previas que circulaban entre algunos intelectuales mexicanos, muchos de ellos del norte de nuestro país, tenían que ver precisamente con la necesidad de una institución que orientara los saberes y la cultura que por aquellos tiempos se estaban desarrollando en la región. De esta manera, la inquietud por la enseñanza y promoción de la filosofía antecede a la propia Universidad y al surgimiento del Colegio y la carrera de filosofía

Está vinculada también la carrera y el Colegio de filosofía, como ya se ha dicho, con el surgimiento de la Universidad de Nuevo León, pues los motivos declarados de la universidad en su origen, reflejan la necesidad de colaborar con ella en el desarrollo de la cultura y a la humanización de la sociedad en el Estado de Nuevo León, y también ante la necesidad de implantar y llevar a cabo estudios superiores en la región para responder las demandas que implicaban las actividades laborales de ese tiempo; principalmente de corte industrial y comerciales. El espíritu propio de la Universidad que emana de su documento fundacional señala como su función principal; la de “colaborar en la formación integral de los seres humanos” de la sociedad nuevoleonense, como de las mujeres y hombres de la región y del país en general.<sup>284</sup>

---

<sup>284</sup> <sup>284</sup> En un boletín oficial de la UNL, denominado MEMORIA, y publicado en el mes de abril de 1933, se describe el Artículo primero de la Ley Orgánica de la universidad, en donde se señala el objeto principal de la misma; “...Se destina a procurar la educación integral del hombre en un plano de absoluta igualdad y justo equilibrio de fuerzas, valores y actividades, con las características que lo señala la presente Ley. De igual manera en el Estatuto de la UANL donde se contiene la ley Orgánica señala: en su título segundo correspondiente a Funciones y Atribuciones de la Universidad lo siguiente: Artículo 4, Son funciones de la Universidad las siguientes: I.- La función docente que en la trasmisión de conocimientos y en el desarrollo de actividades

Se advierte aquí que los orígenes de la UNL, tienen que ver con un claro proyecto humanista producto de discusiones y consensos entre intelectuales de aquella época y que se sintetiza en el lema: " *Mi raza como norma, la humanidad como horizonte*", y que en estas tierras inhóspitas y lejanas del centro político, económico y cultural del país inauguraba un lento pero seguro proceso de transformación cultural de la región.

Al fincarse la Universidad sobre ideales y conceptos humanistas de carácter universalista, se induce y da pie a concretar más tarde, esta vocación con la creación formal de la Facultad de Filosofía y Letras, y con ello la aparición de la carrera y el Colegio de Filosofía. En su inicio, esta institución sólo contaba con las carreras que se anuncian en su nombre: Filosofía y Letras.

## **2.-Desarrollo histórico de la Carrera.**

La carrera de filosofía se funda a mediados del siglo XX. No obstante, *Miguel de la Torre Gamboa*, docente de esta universidad en un libro de reciente publicación<sup>285</sup>, hace un rastreo histórico del surgimiento de la filosofía como práctica docente, y encuentra que esta actividad se desarrollaba ya en algunas escuela públicas y privadas del siglo XVIII en la ciudad de Monterrey, así como también en instituciones, no necesariamente escolares, pero que llevaban a cabo este tipo de tareas educativas y religiosas. Una de estas instituciones lo fue el Colegio Seminario adjunto a la iglesia de San Francisco Javier de Monterrey, con la intención explícita de transmitir a los jóvenes de la región los principales elementos de instrucción superior: Gramática, Retórica, Teología y Filosofía.

La carrera de Filosofía, de manera formal nació en el año de 1951, teniendo como antecedente inmediato a la Escuela de Verano, en 1946 y que fue dirigida por el Mtro. Francisco M. Zertuche, hasta 1949, y a los cursos preparatorios de

---

tendientes a la formación integral del hombre con espíritu crítico, suficiente capacidad práctica y orientado a servir a la sociedad. Leyes Reglamentos y Lineamientos Generales UANL.

Esta finalidad educativa de la Universidad también se confirma en los documentos oficiales Misión 2012 y 2020 De la UANL.

<sup>285</sup> (2004)



humanidades que se realizaron en 1950 y que también coordinó el Mtro. Zertuche. Los llamados Cursos de Verano, que se impartieron en el Colegio Civil se pensaron y llevaron a cabo con la finalidad de conocer y discutir las ideas filosóficas y culturales más importantes que circulaban por aquellos tiempos, así como para sensibilizar a la comunidad nuevoleonense y del norte acerca de los problemas del país y del mundo, y con la finalidad de tener elementos para diseñar y proponer maneras de resolverlos..

Estos cursos consistían en cinco cátedras iniciales: Lengua y literatura españolas, Introducción a la filosofía, Lengua y Literaturas Griegas, Lenguas francesa y Gramática y Literatura latinas. Estas actividades académicas de carácter propedéutico tuvieron como sede principal al edificio de la Escuela Diurna de Bachilleres, en la calle de Colegio Civil entre Washington y cinco de mayo donde más tarde funcionaría la Escuela Preparatoria número uno, y de pocos años hacia acá, el Espacio Cultural Universitario

Es muy importante señalar que la Escuela de Verano hizo posible que grandes personajes nacionales y extranjeros de las letras, la filosofía, las artes, la ciencia, la pedagogía y la historia y otras disciplinas sociales fueron familiares para los jóvenes estudiantes y profesores universitarios y para un público selecto que en aquellos años poseían verdaderos intereses culturales. Estos cursos pioneros convocaron en su tiempo a intelectuales y humanistas de la talla de Alfonso Reyes, Justino Fernández, José Gaos y León Felipe, entre otros. Estos primeros Cursos de Verano, dice el maestro David Martell Méndez,<sup>286</sup> fueron el caldo de cultivo para la formación universitaria del medio siglo XX, las que se van a distinguir posteriormente en diversas áreas del conocimiento y en la actividad artística cultural y política. Esto fue posible gracias a las diligencias del entonces Rector Raúl Rangel Frías, quien ese

---

<sup>286</sup> David Martell Méndez, periodista y maestro universitario desde 1950, coordinó los trabajos para realizar la Revista de los Treinta Años, con la que se celebraron tres décadas de creación de la Facultad de Filosofía y Letras editada y publicada en 1981.

mismo año propuso la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Nuevo León<sup>287</sup>.

No obstante que en 1933, año de la fundación de la “Universidad del Norte” como se le llamó a la que sería la futura Universidad de Nuevo León, no aparece ni la facultad ni la carrera de filosofía, pero el Comité organizador de la universidad preveía ya la creación de una escuela de Filosofía, Ciencias y Artes, intención que cristalizó en 1951. De esta manera, para el año siguiente, la entonces Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras albergaba cuatro carreras llamadas “maestrías” (hoy licenciaturas) y que eran: Filosofía, Letras, Historia y Ciencias,

Para 1956, la carrera de Filosofía se desarrollaba con un plan de estudios anual y tenía una duración de cuatro años el primero de los cuales compartía con la carrera de Letras.

### **3.-Diferentes sedes de la carrera de filosofía.**

Los cursos preparatorios de humanidades se llevaron a cabo en un espacio conocido como “Aula Roberto Carlos Darwin”, y el primer edificio en el que en 1951 se asentó la Facultad de Filosofía y Letras se ubicó en el domicilio de la calle Washington, ya, mencionado en el centro de Monterrey.

De 1952 a 1955 se instaló en un caserón de la calle 15 de Mayo y Cuauhtémoc, frente a la hoy Clínica número 33 del IMSS (Hospital de zona) para luego mudarse a una bonita residencia que se ubica en las calles de Espinosa y Zaragoza, donde permaneció hasta su traslado a su asiento definitivo en ciudad universitaria en San Nicolás de los Garza.

En 1961 le fue asignada su actual sede, inaugurada en 1963 por el Presidente De la república Licenciado Adolfo López Mateos

---

<sup>287</sup> Revista de los treinta años de la Facultad de Filosofía y Letras, (1981), UANL, Departamento Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Universitaria Monterrey Nuevo León México

#### **4.-Primeros Maestros de la carrera.**

Los primeros cinco maestros fundadores de la carrera de filosofía son según investigaciones de David Martell Méndez son: Francisco M. Zertuche que impartió Lengua y literatura española. Federico Uribe, Gramática y literatura latinas. Luis Astey, Lengua y literatura griegas. Marty Garza Fox, Lengua francesa, y Bernardino Oliveros de la Torre; Introducción a la filosofía.

#### **5.- Primeros alumnos inscritos/egresados**

De acuerdo a los datos disponibles, uno de los primeros alumnos inscritos en los cursos de verano y después en la carrera de Filosofía fue Artemio Benavides, aunque la primera egresada del mismo fue Consuelo Botello Treviño. Agregamos aquí a los diez primeros titulados de esta carrea: Además de la ya mencionada; Hugo Padilla Chacón, Tomás González de Luna, María Isabel Treviño, Severo Iglesias González, Cesar Augusto Salazar Ortiz, Eduardo Ulises Ramírez Rodríguez, José María Palos de la Torre, Manuel Galván Garza, Mario Aguilera Mejía y Juan Ángel Sánchez Palacios.

#### **7.- Primer Plan de estudios.**

Desafortunadamente no contamos con la información acerca del primer Plan de Estudios que se implementó en la carrera de filosofía, pero si tenemos el que se implementó de 1956 a 1957<sup>288</sup>, éste consistió en lo siguiente:

Primer año

Materia	Horas por semana
Griego I	3
Latín I	3
Español (Composición literaria)	2
Filosofía I	2
Francés I	2

Segundo Año

---

<sup>288</sup> Revista de los treinta años de la Facultad de Filosofía y (Letras 1981).

Latín II (Lengua y cultura latinas)	3
Griego II (Lengua y cultura griegas)	3
Alemán III	2
Un curso por optar:	
Francés II	2
Seminario de Filosofía	2

### Tercer año

Griego III (Cultura griega)	3
Latín III (Cultura latina)	3

Junto a estas materias que se estudian en los primeros tres años, el alumno debe cubrir las siguientes:

Lógica	2
Historia de la Cultura	2
Ontología I	2
Ontología II	2
Cosmología	2
Historia de la filosofía I	3
Historia de la Filosofía II	3
Historia de la Filosofía III	3
Psicología Experimental	2
Ética	2
Historia de México	2
Historia de la filosofía en México	2
Estética	2
Teoría e historia de la ciencia	2
Filosofía de la historia	2
Psicología racional	2
Epistemología	2

## 7.1.- Modificaciones curriculares

En el transcurso de sus 63 años, el plan de estudios de la licenciatura en Filosofía ha sido objeto de diversas modificaciones cuya finalidad fue, y ha sido la de actualizar y adecuar los contenidos curriculares a nuevos enfoques de la problemática de la realidad social y cultural ; el nombre de la carrera se conservó hasta el 2005, año en que se cambió por el de Filosofía y Humanidades con la intención de ampliar su ámbito de conocimiento y reflexión correspondientes a necesidades concretas del contexto social y cultural del presente y futuro próximo

## 8.- Bibliografía

Revista De los treinta años de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. San Nicolás de los Garza Nuevo León 1981

Picos Bovio, Rolando y Miguel de la Torre Gamboa (2013), Inventario de la Filosofía en Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras UANL.

*Memoria*, Boletín de la UNL, Universidad de Nuevo León, Monterrey N.L.1933