

MURMULLOS filosóficos



NUEVA ÉPOCA NÚMERO 3 ENERO-JUNIO 2021 ISSN 2448-8607



La filosofía

y su enseñanza: 50 años del CCH





Dostoiewski



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

SECRETARIO GENERAL

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda

ABOGADO GENERAL

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

DIRECTOR GENERAL

Mtra. Silvia Velasco Ruiz

SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez

SECRETARIA ACADÉMICA

Mtra. Martha Patricia López Abundio

SECRETARIA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. Miguel Ortega del Valle

SECRETARIO DE PLANEACIÓN

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

SECRETARIA ESTUDIANTIL

Lic. Gema Góngora Jaramillo

SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Sumario

LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA: 50 AÑOS DEL CCH



- 5** **Presentación**
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
- 7** **Editorial**
Dr. Jorge L. Gardea Pichardo
- 9** **Ensayos**
MA. CARMEN CALDERÓN
De la importancia de enseñar filosofía
- 13** *MARÍA ESTELA GARCÍA-TORRES CRUZ*
CCH, mi experiencia de 46 años
- Artículos**
- 23** *VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ Y ALFONSO FLORES VERDIGUEL*
¿Para qué y cómo se debe educar la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades?
- 31** *PAOLA ELIZABETH DE LA CONCEPCIÓN ZAMORA BORGE*
Aprendizaje para el contexto social y académico actual: Un pensamiento cuidante ante la incertidumbre
- 39** *GEMA GÓNGORA JARAMILLO*
La naturaleza problematizadora de la filosofía y su carácter metacognitivo en el proceso de enseñanza
- 53** *JORGE JARED PLATAS CURIEL*
Filosofía y educación crítica
- 63** *MARIO SANTIAGO GALINDO*
Los problemas filosóficos como fundamentos de la práctica docente
- 75** **Artista invitado**
VIERA KHOVLIÁGUINA
Artista de las miniaturas
- 81** *LUIS FELIPE BADILLO ISLAS*
La epistemología crítica como fundamento para el diseño y la implementación de los planes y programas educativos
- 91** *GUILLERMO MARÍN CASTILLO*
La relación de la Filosofía en el área Histórico-Social. Una propuesta integradora
- 99** **Testimonios**
JORGE A. VILLAMIL RIVAS
Tlatelolco. ¿Un sueño?
- 105** *JORGE A. VILLAMIL RIVAS*
Aquella tarde. Aquella noche
- 111** **Reseña crítica**
J. JAVIER DE SAN JOSÉ RAMÍREZ
Filosofía en clase de física
- 117** *JORGE L. GARDEA PICHARDO*
Dos conceptos de “masculinidad hegemónica”

Murmullos Filosóficos

Número 3, Nueva época.
La filosofía y su enseñanza: 50 años del CCH

DIRECCIÓN

Jorge L. Gardea Pichardo

EDITOR

Héctor Baca Espinoza

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo Ortiz Millán
Virginia Sánchez Rivera
Alfonso Lazcano Martínez
Roberto Arteaga Mackinney
Jorge Carillo Silva
Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge

Diseño y Formación Editorial

Ma. Mercedes Olvera Pacheco

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alberto Otoniel Pavón Velázquez
Mildred Meléndez Rodríguez
Evelyn Castro Trejo

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Carmen Celeste Martínez Aguilar



Murmullos Filosóficos es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510, CDMX, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Coyoacán, CDMX, teléfono 5622-0025. URL: <https://www.cch.unam.mx/comunicación/murmullos>. Correo electrónico: murmullos.filosoficos@gmail.com. Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2011-120910301100-102, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: 2448-8607. Certificado de Licitud de Título y Contenido: 15931, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. La responsabilidad de los textos publicados en *Murmullos Filosóficos* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.



Presentación

En la actualidad vivimos en un mundo complejo y dinámico, en donde las relaciones entre los seres humanos y éstos con el entorno cambian rápidamente día con día. Ante esta situación que implica asumir decisiones asertivas minuto a minuto, es que el conocimiento y la reflexión cotidiana basada en los planteamientos filosóficos son más urgentes que nunca.

De esta manera, el Colegio de Ciencias y Humanidades es consciente de la importancia de la filosofía como disciplina que implica el análisis del bien pensar relacionado con el bien decir, hecho que sin duda es parte del Modelo Educativo del Colegio, pues en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes guían e invitan constantemente a los alumnos a desarrollar un punto de vista crítico en relación con su ser y sus circunstancias, lo cual no está alejado de los principios filosóficos del CCH como son: *aprender a aprender, a ser y a hacer*.

Es por este motivo que este tercer número de *Murmullos Filosóficos* está dedicado a “La filosofía y la enseñanza”, en el que a través de diversos artículos, maestras y maestros nos entregan sus experiencias y respuestas en torno a preguntas como: ¿qué es la filosofía y para qué sirve?, ¿por qué enseñar filosofía en el nivel medio superior?, ¿cómo se aplica la filosofía en el siglo **XX**?

A lo largo de estos 12 textos por parte de maestras y maestros como Ma. Carmen Calderón, María Estela García-Torres Cruz, Víctor Manuel Sandoval González, Alfonso Flores Verdiguél, Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge, Gema Góngora Jaramillo, Jorge Jared Platas Curiel, Mario Santiago Galindo, Luis Felipe Badillo Islas, Guillermo Marín Castillo, Jorge A. Villamil Rivas, J. Javier de San José Ramírez y Jorge L. Gardea Pichardo, demuestran que hoy más que nunca la filosofía es importante para que todos,

en conjunto, pensemos en las causas y consecuencias que vivimos hoy como humanidad, y sobre los cambios que el desarrollo digital provocará no sólo en la vida cotidiana de nuestros estudiantes sino en la enseñanza, hecho que se verá reflejado en los aprendizajes de los estudiantes; todo acompañado por las ilustraciones de Viera Khovliáguina.

De esta manera, con la publicación de este número de *Murmullos Filosóficos*, el Colegio demuestra una vez más que estamos a la vanguardia en el análisis y en el pensamiento crítico en torno a nuestro presente. Que nuestros profesores y alumnos no se detienen en el pasado, sino que trabajan día con día en entender el hoy y así poder afrontar el mañana con responsabilidad, con criterio y con los conocimientos filosóficos que nos han caracterizado a lo largo de 50 años de existencia del CCH. Sean bienvenidos a este tercer número de nuestra revista.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General del
Colegio de Ciencias y Humanidades



Editorial

«La filosofía y su enseñanza: 50 aniversario del CCH» está integrada por textos cuyo propósito común consiste en explorar diversas formas de entender el papel de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato y especialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este número nos acompañan las palabras de dos distinguidas profesoras de filosofía fundadoras del Colegio: Carmen Calderón y María García Torres. Ellas nos recuerdan que enseñar filosofía es una actividad gozosa porque inicia a los estudiantes en el pensar riguroso y en el actuar congruente con ese pensamiento. Nos indican que la enseñanza de la filosofía en el Colegio ha persistido, desde su origen, en la necesidad de educar en el deleite estético y el goce artístico; aspectos sustanciales de la formación humana. La narrativa de ambas autoras evocan el presente y los inicios de la enseñanza de la filosofía en el Colegio. Resalta su lectura de los principios del Colegio porque éstos fueron configurados y dotados de sentido gracias a las primeras generaciones de docentes. Ejemplifican una didáctica de la filosofía centrada en el diálogo, la indagación y la reflexión de los estudiantes. Reiteran la importancia y necesidad del trabajo colaborativo, así como la creatividad y la imaginación para hacer de los aprendizajes algo realmente significativo para los alumnos y, con ello, promover una enseñanza que apunte hacia una mejor forma de vida y de transformación de la cultura.

En estas páginas, el lector recorrerá reflexiones sobre la importancia de una enseñanza de la filosofía que promueva el diálogo y la comunicación como formas de construcción del conocimiento; el reconocimiento del valor de la filosofía como una forma de “cuidado de sí”; la estimación de la filosofía como un saber para la vida que reconforte y cuide de las personas en tiempos de incertidumbre; la observación de que la problematización filosófica suscita un pensamiento abstracto, complejo y metacognitivo, así como valorar ese carácter problematizador y reiterar que su estudio cuidadoso



entreteje preguntas inquietantes, promueve el asombro y la duda sobre nuestra comprensión cotidiana del mundo.

También encontrará acercamientos entre el origen de la física y la astronomía con la epistemología moderna. Asimismo, nuestros autores y autoras nos recuerdan que las respuestas a estas y otras inquietudes, por muy provisionales y relativas que sean, han de encaminarnos a vivir mejor e idear otras formas de vida; integrar la epistemología crítica, interesarnos por los asuntos públicos y contribuir a la consolidación de un pensamiento autónomo, crítico y creativo.

Especialmente, si el lector desea saber por qué la filosofía es un “eje, nodal, axial o base del Plan de Estudios del Colegio”, requerirá de la lectura del artículo de Víctor Manuel Sandoval González y Alfonso Flores Verdigel. Los grandes filósofos sabían que nunca podemos estar a salvo del infortunio, pero aún así requerimos de la filosofía para vivir mejor y, algunas veces, para encontrar consuelo y resignación. Sirva la publicación de este artículo como un ejemplo del rigor y la dedicación académica del maestro Víctor Manuel Sandoval González, cuya calidad académica y humana siempre fue reconocida por la comunidad del Colegio y quien lamentablemente falleció el pasado 19 de enero de 2021.

Con este número hacemos la tercera y última entrega de la serie Relatos México 68 del profesor fundador de filosofía en el Colegio: Jorge A. Villamil Rivas, cuya narrativa ha sido capaz de ayudarnos a comprender que el estilo literario no es un adorno y se sustenta en “tener algo que decir”; tener y seguir el camino de una vida propia.

Dr. Jorge L. Gardea Pichardo





De la importancia de enseñar filosofía

Ma. Carmen Calderón
macarcal@hotmail.com

Cada vez con más frecuencia y, de hecho, mayor insistencia, se escuchan voces que cuestionan la razón de ser de una asignatura como Filosofía para los alumnos de los dos últimos semestres del ciclo de educación media superior.

Lo anterior es una de las razones de este breve escrito. Parto, al igual que los alumnos y muchos maestros, de preguntar: ¿para qué sirve que en estos tiempos se les dé a los alumnos algo tan abstracto, tan poco práctico como la filosofía?

La enseñanza de la filosofía no es un lujo ni una fantasía metafísica, ni una curiosidad. No es algo impuesto por los otros, tampoco tiene un fin utilitario, sino que **es el ejercicio necesario para el desarrollo humano**, por tanto, exige esfuerzo y disciplina.

La respuesta es porque la enseñanza de la filosofía proporciona tres cuestiones básicas: aprender a pensar correctamente, aprender a tomar decisiones y, por último, aprender a admirar.

En el primer caso, al proporcionar a los alumnos el proceso básico de la argumentación, develan, por ellos mismos, (ya que nadie puede pensar por otro), que sí existen formas correctas de razonar, de construir argumentos y decir lo que verdaderamente piensan. Asimismo, descubren que aquellas ideas que se les querían vender, eran simplemente falacias, con lo que se dan cuenta que son capaces no sólo de construir su propio pensar, dar razones, aprender a fundamentar, sino de cuestionar de manera razonable las ideas de otros, más bien del entorno en el que están insertos.

Al ayudar a un alumno a descubrir el proceso del filosofar, se ayuda a descubrir que el hombre es algo que siempre está por hacerse, que no tiene una base dada de una vez y para siempre, sino que tiene que estar en constante movimiento para comprender, valorar, decidir y actuar. Por eso, enseñar filosofía es enseñar que el hombre tiene que estar abierto al entorno y está obligado a una actividad de auto constitución y de aprendizaje. Es dar las condiciones de posibilidad para que tengan herramientas para cuestionar creencias, ideologías y destruir absolutos.

La enseñanza de la filosofía no es un lujo ni una fantasía metafísica, ni una curiosidad. No es algo impuesto por los otros, tampoco tiene un fin utilitario, sino que es el ejercicio



necesario para el desarrollo humano, por tanto, exige esfuerzo y disciplina.

Pudiera parecer paradójico afirmar que se diga que se tiene que enseñar una asignatura que aparentemente “no sirve para nada”. Es más, de hecho, el filosofar no puede, ni debe servir para nada “útil” o “práctico” ya que, como menciona Pieper¹: “filosofar es un obrar libre, razón por la que no sirve para nada práctico. Por eso es necesaria su enseñanza”.

Lo anterior nos lleva a nuestro segundo e importante campo de enseñanza. Si en una primera fase se revela la importancia de enseñar a pensar correctamente, con las herramientas proporcionadas al abrir la enseñanza de la filosofía, en un segundo momento su enseñanza da un giro del cuestionamiento de lo exterior, al mundo del sujeto.

De un hombre concreto con aspiraciones, frustraciones, anhelos, parte de una sociedad

1 Sánchez Meca, D. (1982). *Aproximación a la Filosofía*. Salvat, España: Salvat. Pp.15-18.

concreta en un momento histórico y en una cultura en donde el cuestionar correctamente se vuelve necesario, pues ahí se condensa su pasado y su futuro a través de su presente.

Entramos en el campo de la acción consciente que conlleva intenciones, fines y consecuencias y, donde ese hombre, se ve a sí mismo como el único capaz de interrogarse sobre el sentido de su ser, dando quizás diversas respuestas a la misma necesidad que todos tenemos de expresar de manera objetiva algunas experiencias subjetivas reales pero con denominadores comunes para todos.

Es el ámbito de reconocimiento no sólo del yo sino de los otros y, sobretodo, del descubrimiento de los otros y del sentido de los valores. Es el entender que donde todo se vale, ya no se vale nada. De ahí al entendimiento de los otros.

Es llevarlos a entender que no hay nada más concreto que los valores, que eres en función de aquellos a los que les diste primacía. Es entender que los límites no son coacción sino probables escalones de creación. Aquí surgen dimensiones como la justicia, la bondad, el bienestar, la solidaridad, etc. Pero no como categorías abstractas producto de alguna teorización, sino en función de las limitaciones, las carencias, vacíos producto de vivencias históricas y culturales.

Aquí es donde el pensar filosófico se personifica en múltiples historias vividas y donde hay que rescatar no lo anecdótico, sino lo común en el sentido originario del término: lo compartido. Lo compartido es lo común, y lo común con los otros es nuestra misma realidad. El enseñar filosofía ayuda a compartir la realidad, eso que tenemos en común con los otros.

Y, con todo este herramental, se llega a cómo el proceso de pensar filosóficamente te puede llevar a entender el arte: ¿Qué es y para



Ma. Carmen Calderón

Licenciada en filosofía y doctorante en filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de tiempo completo titular "C" definitiva en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, y en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. Obtuvo los premios al Mérito Académico y Universidad Nacional.

qué sirve el arte? ¿Que tiene que ver con la filosofía? No se trata de hablar de historia del arte sino de una de las partes más complejas del proceso de pensar filosófico: la estética.

Al adentrar a un alumno al campo de la estética, se llega a percibir como el arte siempre, al ser producto de su tiempo, condensa dimensiones del mismo y sintetiza y da una clave básica de lo que está aconteciendo en esa realidad dando elementos para su interpretación y probable comprensión.

Quien entiende el arte, aprende a leer los signos de su tiempo. De ahí la necesidad de que los alumnos aprendan a percibirlo, a diferenciar gusto de apreciación, sentido de imposición, erudición de experiencia estética.

Ante todo lo anterior, pregunto ¿hay algo más gozoso que la enseñanza de la filosofía?



CCH mi experiencia de 46 años

María Estela García-Torres Cruz
mariagnovoa@hotmail.com

I. Los primeros años en el Colegio

Los primeros años del colegio se constituyeron con una enseñanza totalmente innovadora, frente a una enseñanza memorística y pasiva por parte del estudiante.

Cuando comencé de profesora dando clases en el plantel Sur, era el inicio de la materia de Ética en el Plan de Estudios, que contenía tres materias filosóficas para el CCH: Historia de la Filosofía, Ética y Estética.

El inicio era incierto, casi todos los profesores éramos jóvenes, recién egresados de las facultades. El principio del colegio se fundamentaba en transformar el sistema escolar a una visión más dinámica; se planteaba como uno de los objetivos principales el lograr la autonomía del estudiante en su conocimiento.

Básicamente se formulaba uno de los fundamentos del sistema del CCH: hacer que el estudiante investigara por su cuenta. Además, se le orientaba a que fuera a las fuentes directas de autores, para que pensara por sí mismo los temas del curso.

Marcha mancha

Estos principios, como sabemos, se constituían por los tres grandes lemas del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. El primero comprendía que se postulaba que el joven bachiller era un sujeto que podía irse formando en su propio aprendizaje; por ello, los horarios de clases se acoplaban para dejar bastantes horas libres fuera del salón de clases, con el objetivo, en ese entonces, de que tuviese tiempo de ir a la biblioteca a realizar su propia investigación, era tiempo para leer e indagar.

CCH, my experience of 46 years

Resumen

El presente artículo sitúa a la enseñanza de la filosofía en una experiencia de 46 años de docencia, basada en los fundamentos del Colegio. Es una experiencia que toma en cuenta el principio de hacer del estudiante un ser autónomo en su conocimiento, principalmente que sea un joven que acuda a las fuentes del conocimiento y que piense por sí mismo. Es un joven que investiga y que traduce el conocimiento a sus propias palabras. Esta enseñanza se basa en un aprendizaje colaborativo. Logra una enseñanza de la filosofía simbólica y humanística.

El desarrollo de la filosofía en el CCH no es un conocimiento memorístico, es un conocimiento significativo, y su fundamento principal es aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Por medio de los pilares de toda la filosofía práctica, que consisten en estudiar a los grandes filósofos, cuyo contenido es una enseñanza de vida para vivir mejor.

Palabras clave: enseñanza dinámica, conocimiento significativo, rechazar enseñanza memorística, joven que construye su conocimiento, saber para la vida, filosofía práctica, filosofía en libertad, filosofar dialogando.

Abstract

The article places the teaching of philosophy in an experience of 46 years of teaching, based on the fundamentals of the school. It is an experience that considers the foundation of making the student an autonomous being in his knowledge, mainly that he is a young man who goes to the sources of knowledge and thinks for himself. He is a young man who investigates and who translates knowledge into his own words. This teaching is based on collaborative learning. He achieves a teaching of symbolic and humanistic philosophy.

The development of philosophy in the CCH is not rote knowledge, it is significant knowledge, and its main foundation is "learning to learn" "learning to do" and learning to be". With the pillars of all practical philosophy, which consists in studying the great philosophers, which contained a teaching of life to live better.

Keywords: Dynamic teaching, meaningful knowledge, reject rote teaching, young man who builds his knowledge, knowledge for life, practical philosophy, philosophy in freedom, philosophizing through dialogue.



El segundo principio, *aprender a hacer*, tenía la premisa de que toda enseñanza debe comprender el practicar ese conocimiento dentro de cualquier posibilidad requerida por cada materia. En mi caso (en la asignatura de Ética), el *hacer* consistía en que cada alumno pensara los temas de los filósofos leídos para aplicarlos a la reflexión de su propia vida, a cualquier aspecto de la vida cotidiana que se pudiera pensar y reflexionar o cuestionar a través de los autores, filósofos, pensadores, científicos, que los jóvenes consultaban por cuenta propia.

En mi experiencia como joven profesora contaba con una excelente herramienta; mi vivencia de dar clases estaba conformada —ya que no había impartido todavía— por una práctica fundamental, el de haber tomado clases con la doctora Graciela Hierro en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) plantel 8 y en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL); su educación es invaluable para mí, al igual que para muchos jóvenes que ella formó. Su enseñanza basada en el diálogo filosófico con cada alumno fue el fundamento de mi docencia, que practico hasta el día de hoy. Así, llegué yo al salón de clases, con esa vivencia de formación esencial, que obtuve tomando clases con la doctora Hierro; me enfrenté a los jóvenes a quienes en ese entonces les llevaba pocos años. Fue fascinante y deslumbrante cuando empecé a ver cómo los adolescentes pensaban, cuestionaban, interpretaban, escribían y profundizaban en su conocimiento.

Así que la enseñanza en el CCH, en sus primeros años, fue totalmente dinámica: teníamos unos diálogos muy profundos y completamente vitales y en ocasiones muy apasionados.

La educación que privilegiaba la calidad, el pensar por sí mismo y el diálogo directo con cada alumno, da pie al principio del Colegio *aprender a ser*, porque los jóvenes con sus reflexiones acerca de las lecturas, sus escritos en su propio lenguaje, los diálogos en clase,

María Estela García Torres Cruz

Licenciada y maestra en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur a partir de 1974. Desde 1981 es profesora del Colegio de Filosofía de la FFYL de la UNAM en las cátedras: Problemas de Filosofía, Filosofía Contemporánea, Ética, Filosofía Francesa, Filosofía de la Educación, Ética Profesional del Magisterio y Antropología Filosófica y Problemas de Historia de la Filosofía. Durante 10 años escribió semanalmente en *Uno más Uno* artículos filosóficos sobre dos líneas de investigación: ética y feminismo. Obtuvo en marzo de 2006 el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz que otorga la UNAM. Es autora del libro *Filosofía Holística, amor y mujer* (2012) publicado en Alemania. En 2009 creó un blog filosófico para asesoría de alumnos: <http://mariagnovoa.spaces.live.com/blog/>. En 2013, organizó el curso-taller Foro de difusión y discusión de la actualización de los programas de estudio de Filosofía I-II y Temas selectos I-II, el cual tuvo una duración de 20 horas. En 2014 impartió el curso *Arte de vivir*, en el plantel Sur del Colegio, y en 2012 impartió el curso *Cuidado de sí, educación para la salud y la felicidad* en el Centro de Formación Docente, San Ángel.

permitieron un profundo análisis de su saber en sus modos de conducta, en sus estilos de vida, en sus propios valores, en las virtudes de las que hablan los filósofos de la antigüedad; en pensar: ¿Qué es el amor? ¿Cómo vivo mi experiencia amorosa? ¿Creo en el alma gemela? ¿Creo en el amor físico o en el del alma? ¿Qué es la virtud? ¿Qué es la amistad? ¿Es posible la felicidad? ¿Creo en la vida eterna? ¿Qué pienso de la muerte? Y estas reflexiones dan lugar al *aprender a ser*; es decir, mi ser se transfigura, aprendiendo filosofía práctica, porque me pregunto: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Cuáles son mis valores? ¿Cómo vivo el amor? Y los valores reflexionados constituyen el ser más profundo del ser humano.

Si pensamos que el CCH inició su sistema a partir de estos principios, se realizó una enseñanza de calidad, la cual consistió en lograr un conocimiento significativo. Y por primera vez en la historia de la enseñanza en México se trabajó en equipo, lo que dio lugar al conocimiento colaborativo. Cuando los alumnos intercambian sus concepciones con otros alumnos se logra realmente el conocimiento, ya que cada estudiante que interviene en el equipo para la entrega de resultados a todo el grupo tiene que haber asimilado, sintetizado, haber hecho suyo el contenido de los temas para poder intercambiar; tiene que defender sus puntos de vista con buenos fundamentos o asimilar que otros piensan diferente y, en el mejor de los casos, debe sumar perspectivas. Quizá es la parte más difícil del conocimiento colaborativo, pero al integrar este modo de pensar se dota al joven de la capacidad para reflexionar

acerca de su vida, el entorno, su mundo actual, los problemas y las soluciones de la realidad, y esto lo puede encaminar a buscar posibles soluciones en el camino de construir una buena vida.

Desde esa época, el conocimiento dinámico, significativo, se tradujo en experiencias dinámicas; en ese entonces eran muy innovadoras. Los jóvenes hacían teatro con los temas estudiados, como resultado final del aprendizaje de un contenido; ese trabajo final constituía la mejor evaluación de un tema, porque era una experiencia totalmente lúdica e imaginativa, el alumno demostraba cierto dominio del tema.

También empezó la estrategia de ver obras de teatro, películas que servían como una experiencia muy vívida, que nos permitía tratar temas en clase por medio de la misma. De ahí que la experiencia de aprendizaje en el Colegio llevó a cabo las primeras estrategias dinámicas en el sistema escolar, en el cual el alumno es el actor de su propio conocimiento.

Fue un tiempo muy creativo, muy innovador, que quizá muchos ya no recuerdan, pero fuimos pioneros en el mundo escolar, dirigiendo los principios de grandes pensadores que forjaron el sistema CCH.

II. Modelo Educativo del CCH

El conocimiento ha de servir para que la persona lo incorpore en su vida, en su cotidianeidad y le sirva para *transformar*. El conocimiento que se transmite en el

Estos principios, como sabemos, se constituían por los tres grandes lemas del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

Colegio no tiene que ver con un aprendizaje memorístico ni enciclopedista. Por enciclopedismo se entiende que una persona puede aprenderse la enciclopedia del conocimiento, sin embargo, para el Modelo del Colegio, esto no es garantía de que la persona así educada piense bien. Por otro lado, se distingue por memorístico el que un individuo puede tener muchos datos, muchos conocimientos y probablemente éstos sólo los ha almacenado en su memoria, pero no le sirven para la vida, no los ha hecho suyos, no son significativo, como tampoco le sirven para ser mejor persona, pues no ha meditado sobre las ideas, no las aplica a su vida. No tiene una *experiencia* de estos datos o conocimientos. Además, no es seguro que una persona que acumula todos los conocimientos, como si fuera enciclopedia, llegue a tener excelentes signos del carácter como son la prudencia o la templanza, la justicia o la honestidad.

El enciclopedismo en el proyecto del CCH no se tomó como el movimiento de la Ilustración en Francia en 1751, que pretendía concentrar todo el conocimiento desde los principios de la razón. Pues justamente el Colegio nace con la idea de *aplicar* los conocimientos, no se trata de tener muchos datos, de poseer muchas fuentes; su ideal consistía en ser un Colegio plural que fuese capaz de llegar a la interdisciplina, en lograr que las ciencias y las humanidades trabajaran en conjunto.

En *Gaceta UNAM* se explica la creación del CCH: “El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo” (1971, p. 14).

También se señalan los fundamentos del Colegio, que el Modelo Educativo “se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje... Su creación tenía en mente convertir a la educación en un acto *vivo* y dinámico” modelo educativo (*Gaceta UNAM*, 1971).

Más que un joven que abarcara mucha información, se quería lograr un estudiante que *pensara* sus conocimientos, los reflexionara, pudiera ver las posibilidades de su aplicación. Significó un poderío que los estudiantes hicieran investigaciones, ya que se pensaba que además se dedicasen al placer por conocer y que incluyeran en su investigación la diversidad, que trabajaran en equipo compartiendo, analizando, sintetizando la información, que realizaran obras de arte; se les dejaba tiempo libre para que pudieran asistir a espectáculos artísticos, pues se quería una educación *integral*, que tuvieran el tiempo para realizar otras actividades creativas y no sólo estar adquiriendo información. Pues existe la base fundamentada por la neurociencia que el cerebro procesa mejor el aprendizaje si el joven también realiza dibujo y actividades musicales o asiste a exposiciones de arte; es decir, si

expresa su sensibilidad artística. En la actualidad, por el contrario, al alumno se le satura de información, aumentaron las horas de clase, ya no se hace hincapié en lo práctico de algunas materias, sabemos muy bien que hacia finales de semestre vemos a los estudiantes exhaustos, cansados, sin tiempo para expandir el espíritu, entonces su cerebro embotado sólo sabe repetir (y en ocasiones ni eso); por



La enseñanza en el CCH, en sus primeros años, fue totalmente dinámica.



supuesto que estas condiciones no favorecen el cambio para un mundo mejor, que se esperaba para el joven bachiller.

La investigación es un proceso que requiere tiempo de meditación, de asimilación y la relevancia de compartirla con los compañeros. Si *únicamente* se dedica un plan de estudios a llenar de temas cada programa, el joven se sentirá agobiado de tanta información y no podrá procesarla y asimilarla.

Cuando en la enseñanza se critica el enciclopedismo, se rechaza un saber que contenga una obra monumental que conste de muchos volúmenes de libros. Pues eso no permite al joven relacionar sus conocimientos y haga suyo el saber.

El enciclopedismo es rechazado en la enseñanza del Colegio porque requiere que el alumno solamente aprenda de memoria y que no importa si le interesa, si le encuentra sentido; aprende datos, cifras, mucha información, pero no procesa ni decanta, ni aplica el conocimiento.

La escuela del CCH fue concebida como una enseñanza conformada por un modelo didáctico que se oponía al tradicional, donde además se concibe al alumno como el centro de la enseñanza; en este proyecto el profesor no es el que lo sabe todo, más bien es un dinamizador del proceso del conocimiento. Su método se apoya en la filosofía de Dewey que implica el lema “aprender haciendo”.

La principal tesis de la filosofía de la nueva educación que surgió en nuestra institución fue la libertad. El joven podía libremente transitar y tenía la decisión de cómo estudiar y cómo colaborar. Este principio de libertad sustentó toda su filosofía, al punto de que si el alumno es libre, podrá armonizar sus capacidades para adquirir el conocimiento bajo su propio ritmo; lo cual supone que no será un erudito como el enciclopedismo podía

concebir, sino que, antes de todo, el alumno construye su conocimiento y busca de qué forma podrá aplicar éste en la vida cotidiana, en su entorno y en qué medida puede cambiar su comunidad.

Parte de esta metodología se basó en Froebel y Pestalozzi, quienes tenían la intención de realizar una enseñanza que tuviera consecuencias en la *experiencia práctica*. Por ello, se suponía que no se diseñaría una educación artificial solamente delineada con base a materias y a un cúmulo de datos e información excesiva. Más bien se concibió en el respeto a que cada estudiante se desarrollara respecto a su propio ritmo, a su capacidad creativa; la enseñanza consistía en dinámicas de clase que integraban la imaginación, la intuición, el arte y la razón. Se quería diseñar una enseñanza basada más en la realidad.

El método de enseñanza del Colegio se basa principalmente en el aprender *haciendo* e incorpora muchas actividades que ayudan a adquirir el conocimiento de forma dinámica e integral, a veces a través de juegos, obras de teatro, de pintura (en algunas ocasiones). Por esto no es el modelo del enciclopedismo, pues no se trata de abarcar un cúmulo mayor de conocimientos, sino que la importancia recae en que el alumno pueda comprenderlos, digerirlos, hacerlos propios y aplicar los conocimientos. Esto requiere de una concentración dedicada, paulatina, en donde los alumnos en equipo van construyendo su conocimiento en sus tiempos, llevando a cabo la investigación con el ritmo del aprender *haciendo*.

Ahondaré en el término *hacer* en filosofía, pienso que no debe llevarnos a interpretarlo dentro del marco de las competencias, cuestión que ha significado la aplicación del saber hacer para la industria.

El *hacer* pienso que tiene que ver con *dinamismo*, y esa cualidad permea todo el ser de lo

humano, va desde el eros platónico (que conduce a la persona a moverse en busca de amor, de conocimiento, de belleza) hasta realizar arte. Lo más importante que “hace” la filosofía en el plano de la enseñanza es construir en el plano del dinamismo ético. Este movimiento tendría que verse expresado cuando el estudiante adquiere la conciencia y la comprensión de su *convicción* ética para ser mejor persona. Cuando entiende que su libertad es un acto de autonomía y de responsabilidad frente a los otros.

El objetivo principal de una enseñanza nueva, en el caso de filosofía, consiste en hacer reflexionar al alumno para que se cuestione constantemente: ¿qué es vivir con calidad?, ¿qué es lo bueno?, ¿en qué consiste ser moral? Y al haberle dado en la escuela las herramientas para encontrar este tipo de respuestas, logrará una mejora en su vida.

Pero es muy importante comprender la necesidad de también propiciar la *creatividad*, pues a través de esta facultad se pudiera dar lugar a un mundo nuevo; si bien suena a utopía, esto siempre ha sido motor de cambio. No podemos conformarnos con la chata realidad ni con los males del mundo, siendo fatalistas. Considero que nuestra labor fundamental es motivar a los jóvenes a pensar por sí mismos, a realizar su propia interpretación, a veces a través de aspectos muy dinámicos, de imágenes, de videos o de dibujos (incluso los que ellos mismos elaboran). Al despertar la creatividad, es posible que ellos estimulen la iniciativa para crear un mundo mejor. Nosotros no debemos proponer el modelo de cambio, no ha de estar atrapado en nuestros paradigmas o ideales. Lo básico es que los jóvenes conciban las nuevas ideas, germinen las nuevas formas de

Fue un tiempo muy creativo, muy innovador, que quizá muchos ya no recuerdan, pero fuimos pioneros en el mundo escolar.

organización social, que desconocemos cuáles serán. Pienso que las nuestras están agotadas. Así que nuestra labor *únicamente* consiste en motivarlos a crear mejores tipos de vida.

III. Modelo educativo aprender a aprender

Escribo una recapitulación sobre la enseñanza en el plantel Sur del Colegio, a 45 años de haber transitado por este modelo, el cual me parece extraordinario, pues es único en el mundo. No hemos sido capaces de trascenderlo, y algunos han querido copiar otros modelos o hacer parecer que en otros lugares del mundo se enseña mejor.

Soy maestra fundadora de la materia de Filosofía y considero importantísimo que se difunda lo valioso que resulta fundamentar las humanidades en la escuela, porque siendo el CCH un modelo de ciencias y humanidades, se ha priorizado el método científico, por esencia lógico-matemático.

Lo primero que debe conseguirse en una clase es que los alumnos perciban la libertad en todos los ámbitos, desde luego esto implica responsabilidad, pero básicamente el alumno no debe sentir presiones, represión, ni que se le exige un ritmo acelerado y una exigencia disciplinaria; es decir, pienso que al exigir disciplina y obligarlo a estar muy puntual en el salón, responde a los modelos de producción en las fábricas, en ese sentido se le educaría para reproducir un método acelerado de producción. En cambio considero que, cuando se deja al

La investigación es un proceso que requiere tiempo de meditación, de asimilación y la relevancia de compartirla con los compañeros.

alumno transitar libremente y participar cuando se vuelve más fluido, su cerebro trabaja en óptimas condiciones y, entonces, se elabora el aprendizaje.

En filosofía, pero también en humanidades, los conceptos enseñados tienen que identificarse como conceptos ambiguos, relativos, en construcción constante. Pueden contener contradicciones, lo cual no es grave porque como dice Edgard Morin: la contradicción es el motor del movimiento, ya que de una contradicción, se tiene que buscar o la dialéctica o la comunicación o la síntesis posible.

En filosofía humanista se definen los conceptos, pero no de forma lineal ni sólo racional o cerrada, sino como rizoma. Lo cual significa desde Deleuze y Guattari que son conceptos bifurcados, mantienen otras líneas que se van sucediendo unas a otras, se crean puentes con otros conceptos, se quiebran, para dar lugar a la novedad.

Las teorías son complejas, por tanto, los conceptos son multidimensionales, como plantea Morin, necesitan intervenir en su elaboración las facultades humanas de la imaginación, la intuición, lo sensible, incluso la pasión, y ha de ser tomada en cuenta la propia experiencia a la vez, lo cual significa que se tiene que construir tomando en cuenta la interdisciplina.

En Filosofía se tienen que abrir los conceptos, al igual que en otras disciplinas humanísticas. Se crean lazos de comunicación, se debe construir en el momento del diálogo nuevos conocimientos, pues en clase los alumnos buscan definiciones diversas en su celular. Y desde ahí se van realizando nuevas interpretaciones del concepto revisado.

En clase se parte de que alumnos y maestros

son amigos, entonces se escuchan. Por eso, de cada teoría, idea o concepto que se está analizando, los alumnos hacen reflexiones personales, lo cual significa que se tienen que pensar los conceptos por sí mismos.

Filosofar en clase es un aprendizaje que significa que te tomas el tiempo de hacer una introspección del tema, el método no consiste en memorizar; eso fue un principio básico del CCH, no emplear la memoria, sino hacer que el estudiante fuese capaz de realizar su propia investigación del tema, acudir a las fuentes y efectuar interpretaciones. Ya que el principio del Colegio desechaba la memoria, pues la memoria no es precisamente poseer un conocimiento; el aprendizaje consiste en que el alumno construya su propio conocimiento, porque lo ha dado a la luz él mismo, porque lo ha comprendido, porque ha intercambiado la información con sus compañeros, al lograr un conocimiento colaborativo el alumno realmente realiza una función en el cerebro que lo lleva a comprender e incluso a no olvidar lo que aprendió.

También la filosofía que yo he practicado durante todos estos años es aquella que se aplica a la vida cotidiana, pues de cada tema los alumnos, por medio de un cuestionario personal, se han de preguntar, por ejemplo: ¿Esta virtud la practico? ¿Qué pienso del tema del placer? ¿Diálogo con mi alma? ¿Mi alma es bella? ¿Me amo a mí mismo? ¿El amor es dinamismo?

La neurociencia considera que el aprendizaje se logra a través de la repetición, por ello, considero que un tema o un contenido se pueden revisar a través del diálogo en clase, a través de la lectura de las reflexiones y de los

comentarios de los compañeros. Se repite, elaborando una pintura del tema, al tener que buscar un símbolo que tenga que ver con el tema, como se utiliza el color y la emoción, es seguro que los alumnos no olviden el tema, lo vuelvan significativo y les sirva para mejorar su propia vida. Después pueden hacer un ensayo del tema o un mapa mental, y también realizar poema e incluso pueden elaborar un baile o performance.

Es muy importante que se trate de fomentar en los alumnos la honestidad y la coherencia entre lo que piensan y lo que actúan. Y hacer que se percaten de lo necesario de formar un tipo de pensamiento en el cual, a partir de lo que han leído de los contenidos del programa, tienen que pensarlo a la vez con el corazón. Eso significa que el aprendizaje va a ser completamente personal, que lo va a hacer suyo, que van a realizar una reflexión profunda que surgió incluso de un *insight*.

También en mi clase intento que la enseñanza sea no para volverlos unos intelectuales, pues considero que la educación humanista debe ser integral, lo cual implica que se educa la mente, el cuerpo y el espíritu. Hablar de lo espiritual significa que el alumno establece un diálogo consigo mismo, es un saber del *daimon*, sabiendo que es una voz interior que te puede guiar, como hacía Sócrates.

Es importante para una buena educación que los alumnos aprendan a buscar serenidad y paz, esto se logra en las caminatas en un parque, al escuchar música, y si el alumno está en paz, su cerebro puede asimilar mejor un conocimiento; un cerebro en paz elabora una sinapsis que le permite ahondar en su conocimiento. Además, se efectúa una función llamada pensamiento difuso, que está elaborando (como inconscientemente o en otras zonas del cerebro, que no son la frontal) un conocimiento que está como si se fraguara el cemento.

También en mi enseñanza le doy un peso muy grande a la cultura de la alimentación naturalista, ya que el cuerpo que está sano permite que el cerebro piense mejor. Pues si el cerebro no posee los aminoácidos necesarios, que están contenidos en el trigo, en las leguminosas y granos, en los cereales naturales y en las nueces y fruta que posee oxígeno, el cerebro no efectúa las funciones necesarias para el aprendizaje, y por más que se esmeren los profesores con métodos didácticos, el cerebro no posee la capacidad de alambicar para conocer.

Igualmente, es muy importante hacerles ver a los alumnos la importancia de la belleza, rodearse de belleza, pensar en la belleza del alma, pero también en la belleza física que en unión con la del alma hacen que el cuerpo irradie y, a la vez, nos llena de fuerza para poder ser activos y construir cosas mejores para los demás, para nuestra propia vida. Es decir, la belleza genera fuerza, y al mismo tiempo, el alma se manifiesta y entonces se vive mejor.

Bibliografía

“Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades”. (1971, 1 de febrero). *Gaceta UNAM* tercera época vol. III. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. (s.f.). Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>



Dalai Lama

¿Para qué y cómo se debe educar la filosofía

en el Colegio de Ciencias y Humanidades?

Alfonso Flores Verdiguél

angel.flores@cch.unam.mx

Víctor Manuel Sandoval González

In memoriam

El carácter educativo de la enseñanza de la filosofía en el CCH y su relación con el Plan de Estudios Actualizado

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), creado en 1971 y con su Plan de Estudios renovado en 1996, tiene como misión educativa que sus estudiantes respondan a un perfil determinado, que sean sujetos y actores de su propia formación y cultura y de su entorno social, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales que les permitan solucionar nuevos problemas. Los enfoques disciplinarios y didácticos— que se derivan de sus concepciones de educación y cultura, mantienen su vigencia a sus ya casi 50 años de creación—, deberían de haber adquirido una aceptación generalizada. Además, el currículo del Colegio busca que sus estudiantes posean conocimientos sistemáticos, adquieran una conciencia de cómo aprenden (basada en la interdisciplinariedad de sus estudios) y tengan la capacidad para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder a la solución de problemas prácticos. Pretende que los estudiantes se desarrollen como personas con valores y actitudes éticas sólidas, capaces de tomar decisiones de ejercer liderazgo con responsabilidad y de incorporarse al trabajo con creatividad. Asimismo, el CCH tiene como filosofía formar alumnos autónomos y críticos, capaces de seguir los principios del Colegio con compromiso social; por lo que las orientaciones del quehacer educativo de la institución se sintetizan en

sus denominadas formulaciones comunitarias: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, alumno crítico e interdisciplinariedad* (CCH, 1996, pp. 35-41).

Es a partir de este contexto institucional que se muestra el papel que juega la enseñanza de la filosofía como un elemento eje, nodal, axial o base de su Plan de Estudios y que, al asumirse como sostén de nuestro plan, debe arrogarse su relevancia formadora; ya que por su carácter *reflexivo, crítico, racional y argumentativo* se presenta como un área de conocimiento que aborda problemas y posee rigor metodológico (Díaz Cuevas *et al.*, 2005, pp. 24-27) y pergeña la posibilidad real que nuestros alumnos se asuman como sujetos de cultura (CCH, 1996, p. 38). No en balde en el propio “Plan de Estudios Actualizado” se indica que bajo cualquier intención educativa es preciso que se subyugue un concepto de humano que nos posibilite definir qué tipo de humano queremos formar. Esta situación robustece nuestra concepción de la filosofía como una materia que educa integralmente; parte, como ya lo indicamos, de una categorización particular del humano, como base de la *filosofía del Colegio*, en donde se

Why and how should you educate the philosophy in the College of Sciences and Humanities?

Resumen:

El propósito de este artículo es subrayar el carácter formativo de la filosofía en el CCH, para qué y cómo educa, destacando sus rasgos como disciplina, sus cambios curriculares en el Colegio y el cómo es conveniente enseñarse en nuestro bachillerato.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, Plan de Estudios, programa de estudio, enfoque disciplinario, enfoque didáctico, bioética, linderos de la ética, desempeños o núcleo de conocimientos, libertad con responsabilidad, formar más que informar, proceso educativo.

Abstract:

The purpose of this article is to highlight the formative character of philosophy in the CCH, for what and how it educates, highlighting its traits as a discipline, its curricular changes in the College and how it is convenient to teach in our high school.

Keywords: teaching philosophy, curriculum, curriculum, disciplinary approach, didactic approach, bioethics, ethics boundaries, performances or core of knowledge, freedom with responsibility, training without reporting, educational process.

concibe al ser humano como un “ser en proceso, natural-sensible, práctico, social, histórico, consciente, libre”; en consecuencia es “un ser que, si bien con múltiples limitaciones, tiene en sus manos su propio destino y es responsable; único y que tiene la capacidad de integrar acción, pensamiento, palabra y pasión” (CCH, 1996, pp. 44-45).

Recordemos que desde 1973 la filosofía empezó a enseñarse en el Colegio en dos sentidos: su carácter crítico y su enfoque histórico; la institución abordaba el pensamiento filosófico no sólo en el contexto sino también en la complejidad de los procesos históricos. Filosofía, Ética y Conocimiento del Hombre y Estética fueron el armazón principal de esta propuesta. En 1992 un conjunto de profesores de filosofía de nuestra institución (Martínez Ortiz *et al*, 1992, pp. 9-10) reafirmaron esta convicción, definieron su disciplina, acotando sus principales características:

La filosofía es un mar o un velo cósmico, algo que rodea a la totalidad y al mismo tiempo es invisible, quizás es nuestra mirada desde nuestro espacio y nuestro tiempo, desde el lugar en que nos tocó vivir. Nuestra concepción del mundo. La búsqueda del sentido de nuestra existencia, de significado, direccionalidad, proyecto; la búsqueda de fundamentos del conocimiento, la moralidad, el arte, la política y la ciencia, y la búsqueda de fundamentos de sistema de valores.

El amor a la sabiduría es la búsqueda del sentido de la vida, de armonía e integración a la totalidad. La filosofía es la energía dirigida a reflexionar sobre los valores espirituales de esta cotidianidad. Los fundamentos de la matemática, la física, el arte, la religión.

La filosofía es un sistema en evolución, un proceso de desarrollo, en el orden de los conceptos, que se desarrollan en el tiempo.

Las concepciones del mundo buscan fundamentos, principios conceptuales. Una concepción del mundo

Víctor Manuel Sandoval González (1963-2021)

In memoriam

Fue profesor titular “C” de tiempo completo adscrito al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan, con 35 años de antigüedad. Profesor definitivo en Historia, Ciencias Políticas y Sociales y Filosofía. Egresó de la licenciatura de Historia en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Obtuvo mención honorífica en el Premio Francisco Xavier Clavijero Mejor Tesis de Licenciatura (Premios Anuales INAH, 1991). Coautor de los programas de estudios de historia del Plan de Estudios Actualizados (PEA) del Colegio (1996), de Orientación y Sentido del área Histórico-Social del CCH (2006) y de los cuatro programas de estudio de Historia y Geografía del B@UNAM (2006). También fue coautor de seis libros de texto sobre historia a nivel bachillerato.

Ángel Alfonso Flores Verdiquel

Es licenciado en Filosofía por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán y cuenta con estudios de Psicología. Adscrito al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan. Profesor definitivo en las asignaturas de Filosofía I y II con 40 años de antigüedad. Ha sido profesor en la FES-Acatlán. Ha tomado tres diplomados en tecnologías de la información y la comunicación y un diplomado sobre sociedad del conocimiento y educación. Ha asistido y participado en diversos coloquios de filosofía y escrito artículos académicos.

fundamentada e integrada conceptualmente es un sistema filosófico.

La filosofía está contenida en el lenguaje, en el sentido común, en la religión, en el folklore, en la concepción del mundo. La concepción del mundo está integrada por la diversidad de expresiones artísticas, jurídicas, científicas, éticas, políticas, etcétera. La función de la filosofía es elaborar tu propia concepción del mundo consciente y críticamente y, en conexión a esta labor propia del cerebro, elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo.

A partir del análisis de esta cita, es necesario que puntalicemos hoy — como en toda visión histórica y ésta la es — que la filosofía comprende, además de la reflexión sobre los fenómenos propios del humano, los de la naturaleza y el mundo (llámese social o los demás seres vivos); situación que se ha enriquecido con las temáticas abordadas por la bioética como las controversias sobre las células troncales, el embrión humano, la procreación asistida, los derechos de procreación, la ética y los derechos de los animales, entre otros (González Valenzuela, 2019). Aborda conjuntamente las distintas fronteras y relaciones de la ética, es decir, los nuevos linderos de la ética con la historia, la economía, la tecnología, la religión, el lenguaje simbólico, la biología y la ecología (Villoro, 2005).

Finalmente, si atendemos al último párrafo de la anterior cita, observamos que existe la plena conciencia de los profesores de filosofía del CCH respecto al carácter formativo de su disciplina; la filosofía nos ayuda a comprender el mundo, ya que en el momento que aprendemos reflexionamos sobre nosotros mismos.

Recordemos que desde **1973 la filosofía empezó a enseñarse en el Colegio** en dos sentidos: su carácter crítico y su enfoque histórico.

Asimismo, en 1996, con la aprobación del Plan de Estudios Actualizado, los tres cursos de filosofía del plan original se convirtieron en uno sólo, que conservó y rearticuló los enfoques de la enseñanza de la filosofía y le agregó la lógica (formal y argumentativa), dándole a la materia un *carácter obligatorio*. Con lo anterior, los profesores de filosofía del Colegio fortalecieron una determinada concepción de su disciplina y de su quehacer en el aula. Igualmente, la formación filosófica del bachiller del CCH se completa optativamente con el curso Temas Selectos de Filosofía, que aborda la epistemología y la filosofía política (Díaz Cuevas *et al.*, 2005, p. 31). De esta forma, se reafirmó la necesidad de que todo bachiller debe educarse en la filosofía; situación que no era ignorada por el “Plan de Estudios Original” (1971) del Colegio, ya que todos nuestros alumnos tuvieron que optar por una materia optativa de filosofía, siendo la preferencia de nuestros estudiantes la del orden siguiente: Ética y conocimiento del Hombre, Estética y Filosofía.

Al analizar el carácter disciplinario de la filosofía y el para qué de su enseñanza en la UNAM, los profesores de filosofía de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio se abocaron a la tarea de definir lo que llamaron desempeños o núcleo de conocimientos y formación básicos del bachillerato (Consejo Académico del Bachillerato, 2001, pp. 10-11), estableciendo *grosso modo* las siguientes características:

La filosofía fortalece una de las finalidades más importante del bachillerato al fomentar en los alumnos el desarrollo de habilidades de pensamiento, la comprensión de sí mismos, de la

humanidad y del mundo, así como al contribuir a que asuman reflexivamente valores y actitudes cualitativamente distintos y superiores que les lleven a actuar de manera crítica y responsable en la sociedad.

La filosofía entendida como una forma particular de cuestionamiento, análisis y reflexión sobre los distintos modos de interpretar al hombre y la realidad, la filosofía contribuye al desarrollo de las capacidades crítica, reflexiva y de juicio autónomo.

La filosofía genera diversas interpretaciones y respuestas sobre los grandes problemas de la humanidad, también propicia la adopción de actitudes tolerantes y respetuosas hacia posiciones divergentes y, en general, hacia los otros. Asimismo, cuando aborda la realidad moral, promueve la reflexión crítica sobre los principales problemas éticos y, al acercarse al mundo a su dimensión estética, promueve el desarrollo de su sensibilidad.

La filosofía atiende las inquietudes que caracterizan al estudiante de bachillerato relativas a su identidad, autonomía, proyecto de vida, comprensión del mundo y forma de relacionarse con los demás, requiere de una formación filosófica básica en la que se aborden la temática y los problemas fundamentales de la disciplina, de manera que el alumno pueda aplicar conceptos y categorías fundamentales a la comprensión de los fenómenos y experiencias de su vida cotidiana, para argumentar acerca de los mismos, todo lo cual implica conocer diferentes concepciones y enfoques, así como el pensamiento de diversos filósofos, aun cuando no con la profundidad y extensión que sobre estos aspectos demandan los estudios que se realizan en otros niveles.

En los propósitos educativos anteriores, primero destacamos que los profesores de dos de los tres modelos de bachillerato de la UNAM convergen colegiadamente en éstos, destacando

el carácter formativo de la filosofía a partir del desarrollo de habilidades del pensamiento, la encomienda de formar sujetos con un actuar crítico, reflexivo y tolerante, con una identidad, autonomía y proyecto de vida.

Finalmente, queremos destacar que actualmente los elementos que sustentan el carácter formativo de la enseñanza de la Filosofía en el Colegio se mantienen y renuevan cuando observamos los propósitos generales de los programas de Filosofía I y II ajustados en 2018, en los que se señala que el alumno:

Valorará la actitud y el quehacer filosóficos ante la vida para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo, mediante la adquisición de las habilidades argumentativas propias de la filosofía.

Reflexionará y evaluará las razones que justifican sus creencias para comprender diferentes dimensiones del ser



En 1996, con la aprobación del Plan de Estudios Actualizado, los tres cursos de filosofía del plan original se convirtieron en uno solo.



humano y de sí mismo en relación con el entorno histórico social y el medio ambiente.

Descubrirá, fomentará y resignificará sus habilidades y capacidades como ser libre, sensible, creativo, flexible, abierto y plural, a través de la reflexión sobre la responsabilidad, la calidad de vida y del cuidado ético de sí mismo y de los otros.

En suma, lo que se plantean estos propósitos es dar cabida a nuestros estudiantes como sujetos en formación (Yurén, 2000, pp. 37-38), entendiéndolos como *Bildung* (construcción, configuración), en los que intervienen, según Habermas, tres elementos: la cultura (saberes, interpretaciones sobre algo del mundo), sociedad (ordenes normativos y redes de interacción) y personalidad (competencias y motivación del sujeto). Desde esta óptica la educación implica que el sujeto se apropie de las normas y órdenes institucionales, de la cultura de su tiempo y que se configure como sujeto de virtud; además, se entienda a la educación misma como una actividad que transforma la realidad y recupera la experiencia realizada.

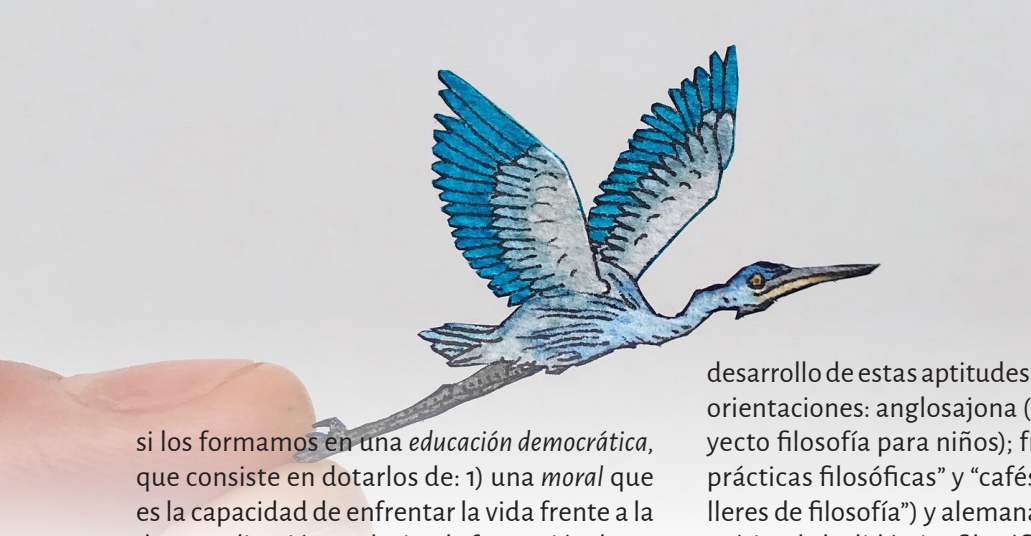
Es aquí donde otros de los propósitos educativos del Colegio se hacen imprescindibles, la libertad con responsabilidad y el formar más que informar no son frases huecas sino pautas de conducta institucional. Por ello, si la filosofía se parte en nodal, axial, eje de nuestro proyecto, debe asumir que el proceso educativo debe pasar por tres momentos: 1) necesidades o forma de problematizar nuestra realidad; 2) proyecto o interés por lo que se aprende a partir de procesos de investigación e indagación; 3) acción o forma de actuar para satisfacer las necesidades y el proyecto, esto sólo lo puede dar una relación pedagógica hermenéutica y dialógica.

Cómo debe formar la filosofía en el Colegio a nuestros alumnos. Retos para avanzar en la formación del alumno como un sujeto autodeterminado y por ende en un sujeto de cultura

Primer acto: los propósitos y el actuar del profesor.

El primer paso es identificarse como profesor del Colegio. Para ello, *hic et nunc* se hermanan el por qué y el para qué enseñar la filosofía. En el primer caso es cómo alimenta la filosofía el perfil del egresado. Los alumnos estudian filosofía porque: “contribuye a reflexionar sobre la validez del conocimiento y su producción a través de la epistemología y la lógica o argumentación”; además: “contribuye a la maduración personal, cuando se reflexiona en una perspectiva metafísica u ontológica o cuando se analizan los problemas de la ética o la estética” (Díaz Cuevas *et al.*, 2005, p. 24).

En la cita anterior podemos observar que éstas no son sólo metas disciplinares, también lo son metodológicas y actitudinales. Pero, sobre todo, cuando se parte de la idea de Cortina (2008, pp. 210-217), que la filosofía de antiguo pretende *enseñar la virtud*, aunque dicha pretensión es una utopía; este gran propósito sólo es posible si se matiza ante el fin dominante de la escuela que es dotar a los niños (y luego a los jóvenes) de *habilidades técnicas* que buscan que los alumnos puedan “defenderse en la vida”, a la vez que se les provee de la actitud de *enseñarlos a comportarse moralmente*. Esto sólo se logra



si los formamos en una *educación democrática*, que consiste en dotarlos de: 1) una *moral* que es la capacidad de enfrentar la vida frente a la desmoralización, es decir, a la formación de un carácter individual que lleva a los individuos a enfrentar la vida con un elevado *estado de ánimo*; 2) una *moral* como búsqueda de la felicidad, entendida como autorrealización, por ello, *el educador no tiene derecho a inculcar como universalizable su modo de ser feliz*; 3) una *moral* en la que los hombres desarrollan capacidades en una comunidad, lo que les permite conformar su identidad dando sentido de pertenencia, construyendo así su *ethos*; 4) finalmente, una *moral* que le permita dar el paso de aceptar su solidaridad comunitaria a una solidaridad universalista, en la que se acepta la dimensión comunitaria de las personas y el proyecto personal.

Segundo Acto: El desarrollo intelectual del alumno como sujeto autodeterminado.

En sus actividades de enseñanza-aprendizaje, secuencias y estrategias didácticas, el profesor de filosofía entiende la formación del alumno como una *autodeterminación del sujeto como ideal filosófico* (Revenga, 2010, pp. 20-29) que se concreta en el desarrollo de las siguientes *aptitudes* en el alumno: orden en el pensamiento, competencia lingüística, respeto a los valores culturales, compromiso social y aceptación de los códigos normativos y conciencia moral y defensa de los derechos humanos. Para el

desarrollo de estas aptitudes se presentan tres orientaciones: anglosajona (Lipman y el “proyecto filosofía para niños”); francesa (“nuevas prácticas filosóficas” y “café filosóficos”, “talleres de filosofía”) y alemana (dialógica pragmática de la didáctica filosófica de Martens).

Algunos profesores del Colegio han iniciado la exploración de las tres tendencias, así como de las denominadas orientaciones didácticas de la filosofía: la *semántica*, la *sintáctica* y la *pragmática*. En las estrategias del programa actualizado de filosofía observamos ejemplos de estas tres orientaciones, aunque predomina la sintáctica; siendo necesario, que, sin dejar las orientaciones, predomine la tercera.

Acto final: alumno crítico, sujeto de cultura, ciudadano activo.

Desde el 2005, los profesores de filosofía del Colegio ratificaron que su derrotero sería el hacer del alumno un *sujeto de la cultura*. Compromiso que obviamente asumieron desde 1973, pero que, en este primer año, corroboraron y que dada su importancia transcribimos:

Sin duda alguna, la enseñanza de la filosofía en el CCH debe crear una didáctica que refuerce su carácter crítico, argumentativo y formativo; una filosofía que valore las experiencias de la vida y la profundidad y contradicciones de la realidad social; que se presente como el espacio/tiempo de la mediación donde el aprendizaje del pensar propio resulte el elemento configurador de la subjetividad de nuestros alumnos. La filosofía sólo puede aceptar a la didáctica si se esta se presenta como “el acto de creación y recreación del

pensar, quedando su sentido y destino intrínsecamente ligado al de la filosofía como aprendizaje. Este ejercicio dialógico, como ente constitutivo de la argumentación, sólo es pertinente si se emparenta a la filosofía y la didáctica con el pensamiento crítico. (Díaz Cuevas *et al.*, 2005, p. 27).

Este acto de fe es nuevamente ratificado en los programas de estudio vigentes cuando se indica al final de la presentación:

Aprender a convivir implica un aprendizaje que se va constituyendo paulatinamente en el desarrollo del curso. Integra algunos aspectos relevantes de los principios anteriores, por ejemplo, el aprender a ser, se sustenta de valores y actitudes al estudiar diversas teorías éticas y analizar dilemas y controversias morales, legales y políticas. La expectativa del aprender a convivir es resolver razonablemente los conflictos derivados de tales controversias. Asimismo, integra el aprender a hacer, cuando en éste se incluye y aprecia el trabajo colaborativo para la construcción de los conocimientos. De este modo, el docente es promotor de ambientes colaborativos que concretan el aprender a convivir. Así se consolidan los principios para contribuir a una formación ciudadana, como persona y miembro capaz de incidir en la toma de decisiones. Que va más allá de una transmisión de información y su reproducción en el aula. (CCH, 2018, p. 14).

En la actualidad, por su carácter formativo la enseñanza de la filosofía en el CCH debe analizar cómo incorporar a su acervo teórico y a su práctica las denominadas habilidades del siglo XXI (Andere, 2020, pp. 154-290): pensamiento crítico, emociones, solución de problemas, digitalización, creatividad, sociabilidad y comunicación; sólo así cooperará en la construcción de una educación integral en nuestra institución.

Por todo lo anterior, ratificamos que la enseñanza de la filosofía es nodal, por su carácter crítico y formativo, para la aplicación del Plan de Estudios del Colegio. Como dijo González Casanova en 1971, nuestra meta sigue siendo hoy por hoy: “Educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”.

Bibliografía

Andere, E. (2020). *¡Aprender! Emociones, inteligencia y creatividad*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). “Plan de Estudios Actualizado”. Ciudad de México: UNAM.

——— (2018). “Programas de Estudio. Área Histórico-Social. Filosofía I y II”. Ciudad de México: UNAM.

Consejo Académico del Bachillerato. (2001). *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM. Primera aproximación*. Ciudad de México: UNAM.

Cortina, A. (2008). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

Díaz Cuevas, S. *et al.* (2005). *Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico-Social. Documento de Trabajo*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

González Valenzuela, J. (coord.). (2019). *Dilemas de la bioética*. Ciudad de México: FFYL-UNAM/CNDH/FCE.

Martínez Ortiz, E. *et al.* (1992). *Clásicos de la Filosofía I*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

Revenga, A. (2010). “Las relaciones entre filosofía y didáctica”. En Cifuentes, L. M. y Gutiérrez, J. *Didáctica de la Filosofía*. Vol. II. Barcelona: Graó.

Villoro, L. (coord.). (2005). *Los linderos de la ética*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Siglo XXI.

Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Ciudad México: Paidós.



Aprendizaje para el contexto social

y académico actual:
un pensamiento cuidante ante
la incertidumbre

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge
paolazamorab@gmail.com

*Si no esperas lo inesperado, no lo encontrarás,
pues es penoso y difícil de encontrar.
Heráclito*

Si a inicios del siglo **XXI** la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) impactó a la educación al poner en cuestión la vigencia de la escuela presencial y tradicional, así como el sentido de la información en conocimiento y el conocimiento en saber, con la pandemia del 2020 se replantea la educación en mares de incertidumbre desde el entorno digital. En un contexto en que abunda la información y cualquier dato está a la mano mediante un buscador en la web y en el que situaciones emergentes—como una contingencia sanitaria mundial— condicionan de modo apremiante el uso de las tecnologías en el

ámbito de la educación; esto, sin duda, será un parteaguas rumbo a la direccionalidad de una posterior educación híbrida o, bien, de nuevas formas de interactuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien esto es un problema del fenómeno educativo en general, lo es más aún en el caso de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, no tanto por sus cómo sino en sus por qué, en virtud de la demandante necesidad de pensar los retos y alcances de la filosofía, en el modo de articularla fuera de los ambientes presenciales; pero, sobre todo, hacerla significativa desde un ambiente virtual.

Ante los acontecimientos suscitados durante 2020, es pertinente enseñar la filosofía desde uno de sus atributos como es el presentarse en situaciones límite (Jaspers, 2000, p. 22) o responder a la pregunta ontológica: ¿dónde estoy? Es decir, a partir del desubicarse, del encontrarse

Learning for the current social and academic context: A careful thought in the face of uncertainty

Resumen:

El siglo XXI representa la era digital y la expansión global de situaciones emergentes. Ante ello, el uso de las tecnologías en el ámbito de la educación es indiscutible y, sin embargo, nos representa un reto pensar las nuevas formas de abordar los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje desde los entornos virtuales. Desde la filosofía, nos concierne plantear su pertinencia ante situaciones límite asumiendo una actitud y un pensamiento cuidante, de tal forma que se trata de pensar en estrategias para sostener diálogos desde las interacciones sociales en medios digitales que han quedado desarticuladas ante la incertidumbre. Hoy se nos presenta el reto de prepararnos para lo inesperado, ya no como una eventualidad sino como la constante de nuestros tiempos.

Palabras clave: situaciones emergentes, situaciones límite, pensamiento cuidante, diálogo, entornos virtuales.

Abstract:

The 21st century represents the digital age and the global expansion of emerging situations. Given this, the use of technologies in the field of education is indisputable, and yet it represents a challenge for us to think about new ways of approaching the contents and teaching-learning methods from virtual environments. From philosophy, we are concerned with raising its relevance to extreme situations assuming a careful attitude and thinking, in such a way that it is about thinking about strategies to sustain dialogues from social interactions in digital media that have been disarticulated in the face of uncertainty. Today we are faced with the challenge of preparing for the unexpected, no longer as an eventuality but as the constant of our times.

Keywords: emergent situations, extreme situations, careful thinking, dialogue, virtual environments.

Ante los acontecimientos suscitados durante 2020, es pertinente enseñar **la filosofía desde uno de sus atributos como es el presentarse en situaciones límite.**

fuera de lugar, tal como nos pone la pandemia actualmente. Por ello, es necesario abordar la filosofía y lo específico de ella, partiendo del origen y sus características vinculadas al conocimiento del ser humano para situarse, así como encontrar los modos de estar en el mundo a partir del conocimiento de sí. La idea es que los estudiantes vean la filosofía vinculada a su existencia y su entorno, para tiempos inciertos, como la que se desarrolló en el periodo helénico. Se trata de pensar en los contenidos indispensables, no sólo para momentos de crisis sanitaria sino, en general, para las situaciones emergentes que nos colocan y nos descolocan en un pensar con el mundo y la incertidumbre (Morin, 1999) a partir de la propia experiencia vital. También nos sitúa en un preguntar por sí mismo, en cómo se está en el mundo y con los otros, desde el conocimiento hasta la acción a partir de ambientes digitales, donde se acentúan los flujos de comunicación pero no el diálogo, la interacción social pero no el reconocimiento del otro en su total dignidad. De aquí la necesidad de la comprensión del otro, teniendo como condición para ello la escucha activa (reconocimiento de la otredad), es decir, abrirse a un diálogo, quizá como necesidad, y posibilidad. Pero en todo momento este pensar nos proyecta a la vida, que sólo tiene sentido en tanto vida comunitaria¹.

Lo que se pretende exponer es que habremos de pensar en una educación para el futuro, como si de prepararnos para la incertidumbre se tratara (Morin, 1999), de tal manera que, desde la filosofía, esto sea posible mediante lo que llamaré una actitud cuidante. Ésta insta a

¹ En concordancia con Delors y *los pilares de la educación* y que son los ejes también del Colegio.



Catalina

mantener, proteger, alimentar aquello que debe ser pensado, previo a la acción, de la cual el mundo actual da cuenta, a decir de Heidegger (2005); pero donde lo que se necesita es pensar más. En adelante me referiré a la actitud cuidante como la constante en los aprendizajes filosóficos:

Mantener, manutención significa proteger, dejar pacer en la tierra de pastos, lo que nos mantiene en nuestra esencia sólo nos sustenta mientras nosotros mismos por nuestra parte retenemos lo que sostiene. Lo retenemos si no lo dejamos escapar de la memoria. La memoria es la congregación de pensamiento... con miras a lo que nos sostiene, en cuanto esto es pensado con nosotros, pensado precisamente porque es lo que merece pensarse. Lo pensado es lo regalado con un recuerdo, regalado porque lo apetecemos. Sólo si apetecemos lo que en sí merece pensarse, somos capaces de pensamiento (Heidegger, 2005, pp. 15-16)

Ahora, ante esta desconexión presencial a la que nos ha arrojado el confinamiento por pandemia, es necesario un pensamiento cuidadoso y cuidante, de tal forma que se enlace este cuidado de sí con una actitud crítica ante lo que nos ofrece el mundo a través de la información y que se asume como argumentos, a partir de una escucha activa que considera al otro como interlocutor, valioso y necesario; es cuando consideramos y atendemos las afectaciones colectivas al sistema *bios*.

La filosofía como dinámica del pensamiento entre el mundo y el sujeto que le conoce; ubicar

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge

Es licenciada en Filosofía y maestra en Docencia para la Enseñanza de la Filosofía en Educación Media Superior. Profesora asociada "C" de tiempo completo, definitiva del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Azcapotzalco. Cuenta con diplomados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y una certificación como Asesora en Problemas Filosóficos, aparte de más de 30 cursos disciplinarios y didáctico-pedagógicos. Ha dado cursos en línea como asesora en la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). Ha impartido cursos a profesores sobre Pensamiento complejo y educación, Actualización disciplinaria (filosofía) y Filosofía y Literatura, así como cursos especiales a estudiantes como lo son el Programa de Apoyo al Egreso (PAE) y el Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso (Profoce).

Ha sido tutora desde 2012. Participó en la elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT) para quinto semestre. Ha coordinado grupos de trabajo para la elaboración de la guía de exámenes extraordinarios de Filosofía I y II 2017-2018 y del Seminario para el Diseño e Impartición del "Programa de Fortalecimiento al Egreso" 2018-2019. Fue coordinadora y coautora del libro Argumentación para el Bachillerato en el marco del Profece; también es coautora de Filosofía con niños y Adolescentes (2016). Ha realizado conferencias y ponencias sobre temas filosóficos, de género, arte, educación y tutorías. Además, ha colaborado con artículos para las revistas del Colegio como Eutopía, Murmullos Filosóficos, Poética y Delfos, con temas sobre adolescencia y tecnologías, arte y educación; género y violencia. Es integrante del Comité Editorial de la revista Murmullos Filosóficos. Ha participado como asesora de estudiantes y como integrante del Comité de Filosofía para la Olimpiada del Conocimiento, desde el 2015 a la fecha. Ha sido jurado de diversas actividades académicas y consejera académica. Ha coordinado proyectos Infocab como el "Taller filosófico: Filocafé Azcapo" durante el período 2013-2014, y para 2019-2021 con el Curso de Argumentación para el "Fortalecimiento al Egreso".

al sujeto en su contexto y en su comunidad y comprender que somos con los otros. Así pues, la práctica que posibilita esta formación es el diálogo filosófico, en el que se debe argumentar y establecerse criterios y categorías para la toma de decisiones personales y colectivas. Para que la problemática que desencadena el diálogo sea significativa, tiene que estar vinculada a la experiencia vivida y su contexto, de este modo se llega a la comprensión de los problemas éticos y morales. De ahí la importancia de problematizar mediante la pregunta y encontrar los vínculos temáticos entre las disciplinas para dialogar con las otras disciplinas.

Además, la filosofía no puede ser un compendio de datos, conceptos o teorías como si se tratase de mera información; sin embargo, estos son parte de su quehacer pues se requiere un grado de abstracción y comprensión de términos con los que el estudiante frecuentemente no se encuentra familiarizado. La filosofía tiene como eje el preguntar y desde ahí problematizar; entre otras cosas, permite dar y pedir razones, emitir juicios y construir conceptos no sólo sobre los grandes principios o causas, sino de las acciones humanas. Es decir, la argumentación en la vida cotidiana, tanto para la toma de decisiones como para la formación del criterio, es uno de los aspectos que dan pertinencia al aprendizaje del filosofar, en vista de su aplicabilidad a la vida cotidiana del individuo, misma que redundará en la sociedad en la que se desenvuelve.

Uno de los problemas actuales en el desarrollo del conocimiento es cuando desvinculamos la teoría de la práctica o el conocimiento y el saber de las emociones y la sensibilidad. El ser humano cuando aprende también está vinculado con sus aspectos afectivos. En su formación como persona se debe comprender la trayectoria que va desde las necesidades y los impulsos hasta la dirección específica que



Ante esta desconexión presencial a la que nos ha arrojado el confinamiento por pandemia, es más necesario un pensamiento cuidadoso y cuidante

toman sus pensamientos. Esto es, detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva, entonces vamos del pensamiento crítico relacionado con el aspecto racional y estructurante al pensamiento divergente y creativo vinculado a lo intuitivo y lo afectivo. Así, un pensamiento cuidante es también aquel que resuelve conflictos y problemas intrincados que se implican y que se pueden abordar a partir de una perspectiva de la racionalidad y una razonabilidad comprensiva y divergente.

El diálogo es uno de los recursos más frecuentes del filosofar, es donde se articula el intercambio reflexivo. La práctica del pensamiento filosófico tiene su origen en la palabra. En este sentido, podemos observar la estrecha relación entre palabra y pensamiento de tal suerte que, en la medida en que se desarrolla una se potencializa el otro, el diálogo engendra la reflexión:

[...] a menudo, cuando la gente establece un diálogo, se ve forzada a reflexionar, a concentrarse, a considerar otras alternativas, a escuchar atentamente, a poner mucha atención en las definiciones y significados, a admitir oposiciones en las cuales no nos habríamos metido, si la conversación no se hubiera dado. (Lipman, 2002, p. 113).

¿Pero cómo establecer un diálogo desde los entornos digitales? Aquí se evidencia que hay que fortalecer, y que no sean inmediatos o breves, los aspectos que constituyen al ser humano: creencias, actitudes, proyecciones y acciones.

Para promover el aprendizaje del diálogo es importante tener en cuenta cuáles son las dificultades o limitaciones iniciales que suelen presentar los alumnos: aquellas que se relacionan con el procedimiento y las que se dan en

relación con los contenidos. Sin embargo, se pueden encontrar algunas dificultades tales como la atención prioritaria a ideas propias y desatención de las ideas de los demás; ausencia de curiosidad por lo que los demás puedan aportar y falta de interés para contrastar el pensamiento propio y rectificar; poca flexibilidad, en la que se defienden posiciones; no intercambio de ideas ni construcción de pensamientos de manera colectiva; tener una frontera difusa entre el cuestionamiento de las ideas y el cuestionamiento a las personas. En cuanto a las dificultades de contenido, éstas pueden ser el mantener una línea continuada de argumentaciones; dificultad para retener argumentaciones previas y relacionadas con las nuevas y tendencia para centrar las intervenciones en los contenidos anecdóticos.

Para Lipman, la razonabilidad va más allá de la racionalidad, dado que resuelve cosas que aún con la ciencia no sería posible. Por ejemplo, en el caso de las disputas éticas hay cuestiones polémicas que no se pueden resolver sólo racionalmente ya que nos vemos obligados a realizar compromisos, renunciar a cosas a cambio de otras y a defender el respeto a nosotros mismos. La razonabilidad conjuga el pensamiento creativo y cuidante (Cfr. Lipman, 1997, p. 58). Gracias al pensamiento creativo, que es un pensamiento divergente, es posible estar preparado para lo inesperado, ser flexible y propositivo ante lo que deviene, y por cuidante podemos entender tanto el autocuidado; es decir, poner la mente y los pensamientos en orden (Cfr. Morin, 1999 y 2006)²,

2. Edgar Morin, quien en otra línea también se ha ocupado de hablar del pensamiento complejo, expone la importancia de no limitarse en la racionalidad sino en lo razonable y comprensible, y el acento en una mente ordenada.

como el cuidar a los demás: no violentar su dignidad humana y procurar también la relación vinculante. La lógica informal muestra que el pensamiento reflexivo tiene aplicaciones en la vida diaria en contextos y situaciones reales, particulares y concretas.

El aprendizaje mediante la resolución de problemas puede ser un motor para la práctica reflexiva, dado que el problema exige pensar en experiencias que ofrezcan formas de vencer la dificultad que se nos presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar y exige o bien recurre a conocimientos previos que ayuden en su resolución o a indagar en cómo y cuáles se necesitan adquirir para resolver dicho problema.

En este sentido, la presentación de problemas a ser resueltos, como una motivación para el ejercicio filosófico, demanda la formación de propósitos, acción que resulta una operación intelectual compleja que requiere la observación de las condiciones ambientales. Estos son algunos elementos que conforman el contexto, la situación o la experiencia vivida, los cuales permiten que el aprendizaje responda a problemas auténticos y, en ese sentido, sea significativo.

Así pues, el mejor modo para articular la práctica filosófica lo encontramos en la experiencia dialógica a partir de la necesidad de resolver problemas mediante una planeación de propósitos y actividades que den sentido y propicien una indagación puntual. Estas actividades pueden ser concretadas en una modalidad de proyecto. Esta modalidad³ genera un trabajo colaborativo en el

3 Esta modalidad tiene su origen en John Dewey, pero es concretada por Kipaltrick (1951) y retomada por Díaz Barriga.

cual todos los integrantes, mediante la indagación, resuelven una problemática que implica la formulación de hipótesis, la organización y la secuencia de acciones y, finalmente, la sistematización de los resultados.

Ahora bien, tomando en cuenta la situación actual, es importante considerar que una parte del aprendizaje que realizarán los estudiantes será autónoma y en solitario, por lo cual considero necesario continuar buscando formas nuevas de seguir articulando el diálogo, las

comunidades de indagación y la interacción social en espacios virtuales; por ello, propongo trabajar la Modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas (Díaz Barriga, 2006). Se requiere de una estrategia con un enfoque distinto, que permita la flexibilidad, la diversidad de recursos, que considere las carencias y posibilidades de nuevas formas de interacción social y hasta abordar la disciplina.

Otro aspecto relevante en nuestros tiempos es que este cuidado de sí demanda también el cuidado del pensar, el poder formarse un criterio para seleccionar la información adecuada que evite situaciones de riesgo. Como ocurre con la difusión de noticias falsas y efectos mediáticos de memes y videos con información distractora. Identificación, análisis, producción y evaluación de argu-

mentos, en virtud de que en la red se encuentra un exceso de información cuya selección es necesaria mediante una actitud crítica. Mientras que, desde la Ética aplicada y bioética, se pueden abordar los tópicos que acompañan a la problemática que estamos viviendo en torno

(2006). pp. 29-59.

La filosofía no puede ser un compendio de datos, conceptos o teorías como si se tratase de mera información.

al manejo de la salud y del cuidado colectivo, para lo cual resulta importante también seleccionar información, emitir juicios y pensar con cautela.

En esta modalidad de proyecto, como estrategia de trabajo en el aula, desde la filosofía se asignan proyectos en los que involucren a las materias optativas con el fin de realizar un proyecto transdisciplinario (cada uno en la filosofía actuará como el experto en las materias que toma como optativas). En todos los casos desde la filosofía se trabaja para buscar la claridad conceptual (nodos transdisciplinarios⁴). Mientras que las redes, las relaciones semánticas y conceptuales se construyen en comunidad dialógica.

Cultura básica ha de basarse en aprendizajes, es decir, es un saber hacer, gestionar los recursos necesarios para navegar en los mares de incertidumbre. Saber transitar de lo emergente a lo profundo, relaciones dinámicas con sectores o agentes problemáticos y las disciplinas del conocimiento que le estudian.

Se trata de pensar en estrategias para sostener diálogos desde las interacciones sociales en medios digitales que han quedado desarticuladas ante lo emergente. Se trata de favorecer la indagación y el trabajo colaborativo para pensar juntos, mantener una actitud cuidante tanto en el pensar como en lo que debe ser pensado y en el actuar individual como colectivo, considerando lo emergente no como una eventualidad sino como la constante de nuestros tiempos.

Bibliografía

AA.VV. (2011). *Filosofía una escuela de la libertad*. Ciudad de México: UNESCO-UAM. Consultado el 7 de septiembre de 2016. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf

4 Sobre el término de transdisciplina, me baso en Morin (2006).



Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Burbules, N. C. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información*. Barcelona: Granica.

Coll, C. (2010). "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares". En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: OEI-Santillana.

Deleuze, G. (1993). *¿Que es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana.

Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.

Erikson, E. (1974). *Sociedad y Adolescencia*. Ciudad de México: Siglo XXI. Hadot, P. (2009). *Filosofía como forma de vida*. Barcelona: Alpha Decay.

Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: FCE.

Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.

Jaspers, K. (2000). *La filosofía*. Ciudad de México: FCE.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

——— (2002). *Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Ciudad de México: UNESCO.

——— (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.



La naturaleza problematizadora de la filosofía

y su carácter metacognitivo en el proceso de enseñanza

Gema Cóngora Jaramillo
gongorajaramillo@yahoo.com.mx

Introducción

La metacognición es un concepto acuñado por la psicología cognitiva y las teorías de la mente que ha sido retomado de forma satisfactoria por las ciencias de la educación y la pedagogía, con el fin de posibilitar una práctica eficaz en el campo de la didáctica, capaz de repercutir en los complejos procesos de aprendizaje de nuestros alumnos.

Es una estructura fundamental para lograr el aprendizaje autónomo y posibilitar que el estudiante sea efectivamente el centro de la experiencia educativa, ya que a partir del desarrollo de las habilidades metacognitivas, éste puede construir su propio conocimiento y ampliar sus capacidades cognitivas. Aunque, para que dichas habilidades se logren desarrollar en nuestros alumnos, se precisa de una didáctica reflexiva y participativa por parte de



los profesores, así como de la elaboración de estrategias de aprendizaje capaces de estimular este desarrollo.

En el campo de la filosofía, la metacognición puede alcanzar sus niveles más altos, incluso se puede afirmar que el quehacer filosófico es en sí mismo un ejercicio de metacognición por su naturaleza problematizadora y su capacidad para pensar acerca del mismo pensamiento. Sin embargo, podemos preguntarnos si estas cualidades de la filosofía son suficientes para que su enseñanza repercuta en procesos metacognitivos en los aprendizajes de los alumnos, dicho de otra manera, ¿es suficiente

The problematizing nature of philosophy and its metacognitive character in the teaching process

Resumen:

La metacognición es una categoría propia de la psicología cognitiva y los estudios de la mente, que paulatinamente ha ido cobrando presencia e influjo en las investigaciones sobre educación, reconfigurando una buena parte de las prácticas didácticas, orientadas a fomentar el aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos.

Ahora bien, la filosofía, en tanto disciplina que desarrolla el pensamiento autónomo en su sentido crítico y reflexivo, está profundamente vinculada a la metacognición, incluso podemos afirmar que de manera latente, tiene una naturaleza metacognitiva. Sin embargo, surge aquí una gran interrogante: ¿Dicha naturaleza metacognitiva, resultará suficiente para que a través de su proceso de enseñanza, nuestros alumnos logren alcanzar y desarrollar niveles de aprendizaje metacognitivos? Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental construir una didáctica filosófica acorde al despliegue de las cualidades disciplinarias del quehacer filosófico, capaz de alcanzar el aprendizaje metacognitivo en los alumnos.

Palabras clave: metacognición, aprendizaje autónomo, didáctica de la filosofía.

Abstract:

Metacognition is a category from cognitive psychology and from the studies about the mind which has gradually become relevant in education investigations, reconfiguring teaching practices that are aimed at promoting the autonomous and self-regulated learning of students.

Philosophy as a discipline that develops autonomous thinking in its critical and reflective sense is deeply linked to metacognition. We can even assure that it has a metacognitive nature in a latent way. In spite of this, will this metacognitive nature be enough for our students to achieve and develop metacognitive learning levels? From our perspective, building philosophical didactic that enables students to reach metacognitive learning is essential.

Keywords: metacognition, autonomous learning, didactics of philosophy.

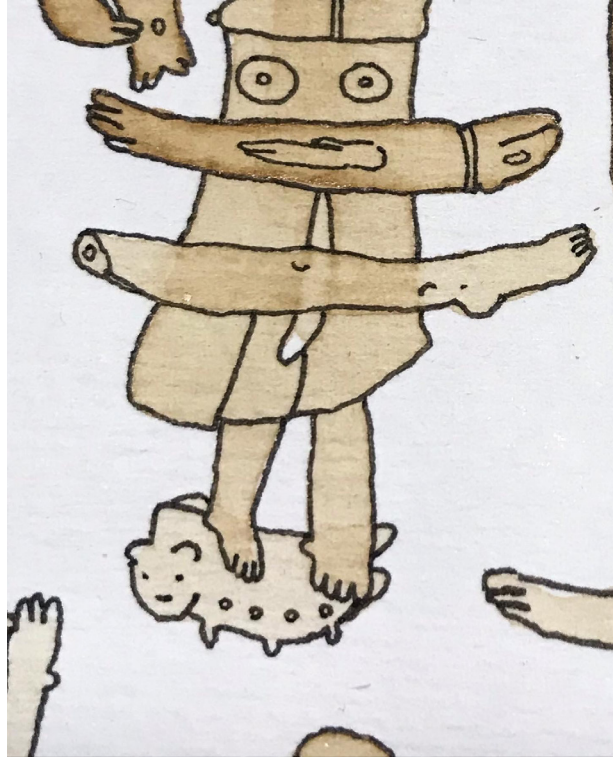
enseñar filosofía para alcanzar la metacognición en nuestros alumnos? Desde nuestra perspectiva consideramos que la sola enseñanza de la filosofía no es suficiente para alcanzar estos logros, sino que se requiere de una didáctica que valore la filosofía desde su naturaleza problematizante y no la considere sólo como una reproducción descriptiva de un *corpus tradicional* heredado. En este contexto la didáctica filosófica nos puede ayudar a recuperar el sentido de la filosofía como un quehacer o actividad propia del pensamiento humano, y de la metacognición como autoconciencia.

1. La metacognición en el campo de la psicología cognitiva y las teorías de la mente

La metacognición es una categoría nacida en la segunda mitad del siglo **xx**, ha sido desarrollada por la psicología, las ciencias cognitivas y la teoría de la mente. Su concepto fue introducido por el psicólogo John Flavell, discípulo de Jean Piaget y participante de múltiples investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en niños y adolescentes.

Flavell partió de la idea de que existen procesos cognitivos superiores en el ser humano, los cuales son orientados a desentrañar el propio pensamiento, conocerlo y refinarlo. Estos procesos los agrupó en una categoría mayor llamada metacognición, la cual definió como la capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva, y la identificó como parte de las estructuras evolutivas de la mente humana, que se desarrollaban en la tercera infancia y en la adolescencia (Crespo, 2000).

En este sentido, la metacognición también se entiende como el conocimiento de nuestras cogniciones. Este último concepto hace referencia a una amplia gama de habilidades y recursos que nuestra mente despliega para resolver problemas y actuar en el mundo, que son, entre otros:



Café 4

Gema Góngora Jaramillo

Filósofa y maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) por parte de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora investigadora de tiempo completo de las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur. Autora del libro *Filosofar en el aula. Una aproximación a la hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*.



Café 8

[...] los procesos que receptionan, registran y almacenan información (atención, percepción y memoria), facilitan la comunicación y la búsqueda de solución de problemas (lenguaje y pensamiento), permiten la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos (inteligencia y creatividad) y aquellos que conceden cambios en los desempeños cognitivos (aprendizaje cognitivo y desarrollo cognitivo). (Flores, 2015, p. 78).

La metacognición hace referencia a que:

un proceso mental, un conocimiento, se refleja sobre sí mismo, como la imagen en un espejo. Por ejemplo, el conocimiento de que algo se sabe o no se sabe, el conocimiento de las mejores

estrategias para memorizar, de las estrategias para mantener la atención sobre algo en particular o para aprender algo de lo leído o escuchado. (Peronard, 2005, p. 61).

La observación, la reflexión y la mejora de estas habilidades conlleva a la construcción de otros metaconceptos o categorías que van conformando el vasto universo de la metacognición, tales como: metaatención, metamemoria, metacompreensión, metalenguaje. Todos estos términos hacen alusión al seguimiento reflexivo que realizamos acerca de nuestros procesos mentales en el momento que estamos conociendo y construyendo aprendizajes.

Para Flavell (1985) la metacognición es una habilidad que se va desarrollando desde la tercera infancia a partir una línea ontogenética propia del sistema cognitivo humano. Ese desarrollo no se adquiere de forma aislada, sino en el marco de una serie de tendencias cognitivas con las cuales se retroalimentan y se enriquecen: los conocimientos, las experiencias y las estrategias metacognitivas; operaciones que a su vez se articulan a otros procesos.

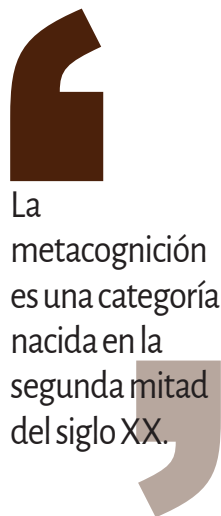
Es importante resaltar que las teorías sobre la metacognición no sólo estudian la estructura cognitiva y su funcionamiento, también se centran en el cómo se origina el pensamiento y el descubrimiento de la existencia de un mundo interior en el sujeto, que logra diferenciarse del mundo exterior; además reconoce la existencia de otros sujetos pensantes que tienen su propio sistema de creencias y actúan en consecuencia. La teoría de la mente estudia este campo fértil y ha arrojado una gran bibliografía de cómo se presenta este descubrimiento en los niños pequeños y su importancia para el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales a través de su crecimiento.

Entre los estudios más destacados sobre la teoría de la mente, se encuentra el planteado por el psicólogo Henry M. Wellman (1995), donde aborda cómo se construye el pensamiento. En él se establece que el pensamiento abstracto se construye desde la infancia, cuando el niño es capaz de reconocer que existe dentro de él, un universo mental autopoiético; pero que las demás personas también poseen dicha habilidad. Con el desarrollo de las habilidades metacognitivas, el niño es capaz de identificar una mentira, distinguirla de una equivocación y de interpretar los procesos

mentales de las demás personas. De esta manera, el niño adquiere consciencia de sí mismo y la capacidad para interactuar con los demás.

Tanto la metacognición como la teoría de la mente son procesos que ayudan a desarrollar la reflexión y la actitud crítica. La primera se entiende como la capacidad para facilitar el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de un problema o de alguna tarea en concreto, mediante la reflexión nos damos cuenta de cómo estamos pensando y valoramos algunas

situaciones de nuestro modo de ser para afrontar la realidad (Villa y Poblete, 2007, p. 61). El pensamiento crítico, por otro lado, implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, con base a ese cuestionamiento, estar preparado para pensar y actuar de forma diferente. (Villa y Poblete, 2007, p. 61.)

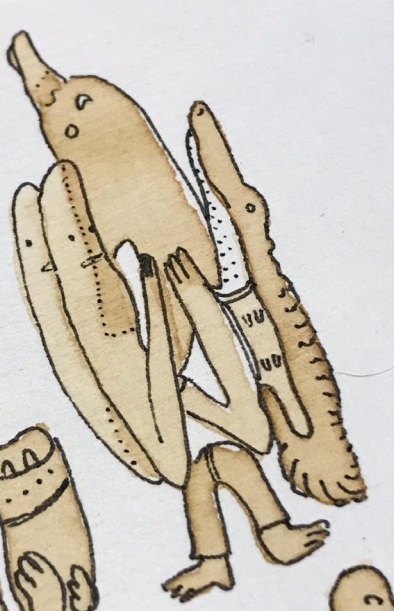


La metacognición es una categoría nacida en la segunda mitad del siglo XX.

2. La filosofía y su relación con la metacognición

Podemos identificar tres elementos constitutivos de la filosofía que la hacen una disciplina de carácter metacognitivo: su naturaleza problematizadora, su capacidad reflexiva y transformadora y, por último, pero no menos importante, su componente motivacional expresado en el llamado amor a la sabiduría.

Sabemos que la filosofía es una actividad propia del pensamiento humano, cuya capacidad principal radica en poner en cuestionamiento los diversos aspectos del mundo, del propio pensamiento y de la autoconciencia. Es



por consiguiente una disciplina de carácter reflexivo y crítico.

Para Eduardo Nicol explorar el pensamiento de manera reflexiva es parte de la vocación del filosofar. Esto se puede apreciar en la conciencia que tuvieron los primeros

filósofos al considerar que la filosofía era una actividad distinta de todas las otras formas de pensamiento que se hacían¹ (Nicol, 1998, p. 166).

Los filósofos presocráticos crearon una base nueva de entendimiento humano centrada en el ejercicio de preguntar. De ahí la importancia que tiene para la tradición filosófica volver siempre a sus orígenes. Esta génesis está marcada por un doble nacimiento: uno de carácter histórico y otro de manera existencial; históricamente la filosofía nos remite a un *logos* entendido como pensamiento y lenguaje, que articula a su vez *la sophía* y *la philía* en una actividad original a la que siempre regresamos (sobre todo cuando la filosofía se encuentra en crisis por las diversas situaciones de su propio contexto histórico); el carácter existencial de la filosofía nos lleva a la idea de que cada vez que una persona inicia la actividad filosófica, recorre el mismo camino de descubrimiento con la que ésta fue iniciada, como un nuevo quehacer basado en el cuestionamiento (Nicol, 2003b, pp. 166-184).

Nicol considera que en el origen de la filosofía se encuentra también su esencia o sentido. La filosofía presocrática se cuestionó las

1 Aunque Nicol no explica a cuáles formas anteriores se refiere, se infiere por tradición que son el pensamiento mágico, religioso y mitológico.

causas primeras que dan fundamento a las cosas del mundo y encontró una gran diversidad de respuestas, ampliando así el sentido del mundo y del conocimiento. Otro gran aporte del pensamiento presocrático fue el reconocimiento de que no sólo existen cosas materiales o tangibles en el universo, sino que hay un plano intangible que sólo puede concebirse a través del pensamiento metódico, razonado y reflexivo.

De esta manera, Nicol afirma que la filosofía revela al ser humano como el único ser con capacidad de interrogación, ya que todo cuanto le rodea puede suscitarle preguntas, pues lo que vemos con suma claridad nunca es tan claro como parece (Nicol, 1998, p. 167). Por esta razón, Aristóteles afirmaba en su *Protréptico* que: “si (algo) es de filosofar, que sea filosofado, si no lo es, que sea también filosofado, en todos los casos se habrá de filosofar” (Boavida, 2006, p. 2011).

Pero ya que todo es susceptible de ser problematizado, también el pensamiento en sí mismo puede serlo. Este es un cuestionamiento especial que comienza cuando nos preguntamos sobre la propia pregunta formulada, o para decirlo de otra manera, cuando cuestionamos nuestra propia forma de preguntar. Para Nicol, “gracias a la filosofía tomamos conciencia de que no todo el mundo sabe preguntar” (Nicol, 1998, p. 167), el oficio del filósofo consiste en aprender a formular las preguntas; es decir, orientar el pensamiento en una dirección y en un sentido concreto. Este aprendizaje tiene un carácter metacognitivo, porque no sólo nos preguntamos por las cosas que conocemos sino también por cómo las conocemos, cómo las pensamos, desde qué perspectiva, con qué supuestos.

Este carácter metacognitivo de la filosofía hace que podamos cuestionarnos el estatuto y la naturaleza de nuestra propia disciplina, pero

Los filósofos presocráticos crearon una base nueva de entendimiento humano centrada en el ejercicio de preguntar.

también de las otras ciencias y saberes que son parte del vasto mundo del pensamiento humano. Por ello, podemos afirmar que la filosofía es en sí misma una disciplina metacognitiva, que incluso puede ampliar el concepto de metacognición propuesto por la psicología cognitiva, porque en ella el sujeto no sólo es consciente de sus propios procesos de cognición para mejorarlos y refinarlos, sino que es capaz de poner en duda y reflexionar sobre los supuestos mismos de la cognición como capacidad para conocer, y sobre el conocimiento como producto del pensamiento.

En este sentido, Marianne Peronard comenta que mientras el interés de la psicología por el fenómeno de la metacognición fue el resultado de un largo y azaroso camino que tuvo que recorrer a través de su desarrollo disciplinario; para la filosofía, su naturaleza misma de carácter metacognitivo fue la condición de posibilidad que le permitió erigirse como la madre de la sabiduría. Peronard menciona ciertos ejemplos emblemáticos de la reflexión filosófica clásica y su carácter netamente metacognitivo: Aristóteles señalaba que la “cuidadosa observación de las formas permitiría llegar a lo universal en lo particular” (Peronard, 2009, p. 265); es decir, que la base ontológica del conocimiento universal se encontraba en la propia estructura humana. En su obra *De Anima*, Aristóteles realiza un tratamiento de lo que en la actualidad se consideran las facultades cognitivas: sensaciones, memoria, entendimiento, y de cómo se organizan en el alma humana para alcanzar los niveles más altos de la inteligencia superior. Aristóteles consideraba que: “Los

procesos mentales son tan observables como los hechos exteriores, es decir, que el hombre es capaz de un pensamiento reflexivo o introspección” (Peronard, 2009, p. 266).

La autora también hace referencia al interés del neoplatonismo por los estudios de la conciencia como base de la relación entre el mundo sensible y el inteligible, a filósofos como San Agustín y Santo Tomás que basaron sus enseñanzas en creencias obtenidas mediante la introspección; en el marco de la filosofía moderna a pensadores como Descartes, Spinoza, Hobbes y Locke. Por cierto, René Descartes es considerado como el padre de la subjetividad, a partir de su emblemática concepción del *cogito ergo sum* y su filosofía dualista acerca del pensamiento y la existencia.

De esta manera encontramos que el conocimiento sobre sí mismo es el último y más profundo objetivo de la filosofía y de la metacognición. Siguiendo la línea reflexiva que hemos explorado sobre el origen de la filosofía como orientación de su propia naturaleza a partir de Eduardo Nicol, podemos señalar que con la actividad filosófica se inauguró la última de las vocaciones humanas: *el conocimiento de sí mismo*. Con la filosofía el humano empieza a ser lo que no se era antes, ya que “se implanta una nueva forma de relación del yo consigo mismo y con el no yo, cuyas modalidades se van renovando a través de la historia” (Nicol, 2003a, p. 279). Esta relación consigo mismo, que es la autoconciencia, es capaz de dar razón de todos los demás aspectos del mundo, por eso para el autor todo lo que el hombre hace en la historia queda marcado por su autoconciencia: “El

Encontramos que el conocimiento sobre sí mismo es el último y más profundo objetivo de la filosofía y de la metacognición.

quehacer propio de la filosofía, impone desde entonces y para siempre la autorreflexión del hombre” (Nicol, 2003a, p. 283).

Esta es una de las más altas formas de la metacognición, porque expresa la capacidad humana de autoconocimiento, pero no sólo desde la perspectiva de sus facultades cognitivas o sociales como apunta la psicología cognitiva, sino desde un punto de vista ontológico que señala a la condición existencial del ser humano, por la cual puede reconocerse como un “ser capaz de elegir reflexivamente su propio modelo de ser” (Nicol, 2003a, p. 284). Los seres humanos tenemos la capacidad de modelarnos y autorregularnos, no sólo a nivel cognitivo, sino en todas las facetas de nuestra existencia, lo cual nos faculta para la libertad.

Traemos al recuerdo la famosa inscripción del oráculo de Delfos que fue inmortalizada por un gran número de escritores clásicos, entre los que destaca Platón y la filosofía socrática:

Te advierto, quienquiera que fueres tú, que desees sondear los arcanos de la naturaleza, que si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo fuera. Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa, ¿cómo pretendes encontrar otras excelencias? En ti se halla oculto el Tesoro de los Tesoros. Hombre, concóctete a ti mismo y conocerás el universo y a los dioses.²

Aunque esta inscripción apunta al autoconocimiento de la esencia humana más que a su existencia pues su sabiduría es profundamente religiosa, el quehacer filosófico, en su arduo

2 Martínez. S y Prade. L. *El oráculo de Delfos: la ciencia verifica cómo fue posible*, en: <https://www.revistaesfinge.com/historia/item/1061-el-oraculo-de-delfos-la-ciencia-verifica-como-fue-posible>

estudio sobre lo humano, que ha partido de este fundamento, ha propuesto la capacidad performativa o automodeladora como un elemento constitutivo de la condición humana. La búsqueda de la sabiduría personal no sólo se encuentra en el conocimiento de nosotros mismos sino en las posibilidades de construir un proyecto de nuestra propia existencia.

Al principio de este apartado señalamos que junto a la naturaleza problematizadora de la filosofía, así como de su capacidad reflexiva y transformadora, se encuentra un componente motivacional inherente, expresado en el llamado amor a la sabiduría.

La motivación es uno de los elementos más importantes para establecer procesos metacognitivos complejos. La autorregulación de nuestra estructura cognitiva depende en gran medida de nuestro propio interés, por esta razón es tan difícil establecer verdaderos entornos de aprendizaje en alumnos que no se sienten motivados.

Desde una perspectiva filosófica, esta motivación se aprecia en el concepto *amor por la sabiduría* o *amor por el conocimiento*. Ya Aristóteles apuntaba en su *Metafísica* que todos los hombres tenían naturalmente el deseo de saber. Para Nicol es parte de la propia vocación humana el dar razón de todo, por eso la filosofía contiene esta propia razón de ser (Nicol, 2003b, p. 285).

El concepto amor a la sabiduría nos orienta al ejercicio de un pensamiento reflexivo y crítico que se practica en libertad, a partir de una vocación humana que busca dar razones sobre el mundo exterior y también sobre la propia autoconciencia.



Café 6

3. La metacognición en la enseñanza filosófica

En el ámbito educativo la metacognición ha cobrado gran relevancia, ya que diversas teorías y experiencias didácticas han mostrado que es posible desarrollar y refinar los procesos metacognitivos de los estudiantes de cualquier nivel educativo, y, con ello, se lograrán aprendizajes más reflexivos, críticos, motivados y propositivos. En general, existe evidencia sólida de que la metacognición ayuda a los estudiantes a alcanzar mayor autonomía y autogestión con relación a sus formaciones académica, intelectual, práctica, social y emocional.

Estas teorías y experiencias forman parte de una propuesta educativa más amplia que considera al alumno como el centro de la experiencia educativa y el responsable de su propio aprendizaje. Idealmente la mayoría de los

profesores deseamos que nuestros alumnos alcancen mayor autonomía para desarrollar los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales, propios de la disciplina que impartimos, así como en su formación humana integral. Los estudios sobre la metacognición, aplicados en el campo educativo, pueden ser de gran ayuda para fomentar prácticas docentes mucho más efectivas en el desarrollo de los procesos metacognitivos de nuestros alumnos.

Dentro de las diversas disciplinas científicas, sociales y humanistas existe una conciencia de que además del conocimiento propio de la disciplina, se requiere una didáctica que posibilite el logro de los aprendizajes y, más específicamente, una didáctica dirigida a desarrollar procesos metacognitivos en los alumnos. En el caso concreto de la filosofía (que es una disciplina de naturaleza metacognitiva, como hemos podido apreciar en el apartado

anterior) se llega a pensar que su enseñanza por sí misma es suficiente para conseguir que los alumnos desarrollen a cabalidad sus facultades metacognitivas, pues el simple hecho de comprender un *corpus teórico* que ya es problematizador, crítico y reflexivo en sí mismo, habrá de dotar a los alumnos de capacidades similares.

En nuestra experiencia docente, tradicionalmente la enseñanza filosófica se ha impartido por medio de la conferencia magistral, donde el profesor es el centro de la experiencia educativa, ya que es él el único responsable de traducir los grandes problemas, conceptos y categorías a un entendimiento básico, encaminado a que el alumno sea capaz de vislumbrar los saberes expuestos. De esta manera, la explicación filosófica se convierte en la forma más recurrente de enseñanza. Somos los grandes mediadores e intérpretes de un “metadiscurso” elaborado por pensadores connotados. Incluso se suele aceptar, no con cierto dejo de tristeza, que los docentes no estamos haciendo filosofía con nuestros estudiantes, sino que simplemente fungimos como traductores reproductivos de alguna tradición filosófica. Nos sentimos orgullosos, por ejemplo, de que nuestros alumnos logren explicar mecánicamente el dualismo cartesiano o la teoría del mal en Hobbes y, en general, seguimos un modelo monolítico de enseñanza de la filosofía.

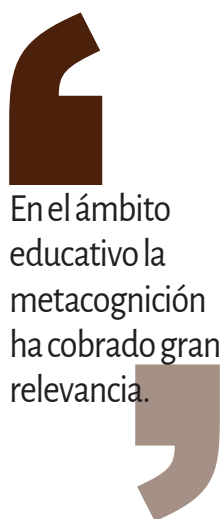
El resultado de este modelo deriva en que nuestros alumnos terminan concibiendo a la filosofía como un discurso complejo, ajeno y alejado de sus necesidades reales y experiencia de vida. En el mejor de los casos, llegan a opinar que el discurso filosófico es muy interesante, que pueden aprender mucho de él,

sobre todo en su nivel de lenguaje y por la forma como despliega sus problemáticas. Pero lo cierto es que en ninguno de los dos casos los alumnos pueden afirmar que están haciendo filosofía, que están llevando a cabo una actividad de desarrollo de su propio pensamiento, sobre todo con lo relacionado a sus habilidades metacognitivas.

Ahora bien, existe una gran diversidad de investigaciones en el campo de la enseñanza filosófica, las cuales advierten que no es lo mismo saber filosofía que saber enseñar filosofía; tampoco es lo mismo aprender filosofía que aprender a filosofar. Cuando planteamos el aprender a filosofar nos inclinamos a una propuesta más kantiana, cuando decimos aprender filosofía en un sentido histórico-crítico nos acercamos a una postura más hegeliana que ve a la filosofía como un *corpus*. Para Boavida la enseñanza de la filosofía tradicionalmente se ha inclinado a una filosofía *ex datis* que no permite ir mucho más allá de un conocimiento histórico o la asimilación de ciertos problemas, autores y soluciones que se encuentran al servicio de determinadas ideas “formativas” (Boavida, 2006, p. 209).

El autor afirma que la naturaleza problematizadora de la filosofía no obliga a problematizar su enseñanza (esto es algo que los docentes debemos tener presente) y que “Los contenidos filosóficos no transmiten necesariamente la potencia problematizadora de la filosofía, la cual puede desvitalizarse al ser transmitida” (Boavida, 2006, p. 210).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía puede ser desproblematizadora, porque puede no ser potencia real para el desarrollo del sentido crítico y reflexivo de los



En el ámbito educativo la metacognición ha cobrado gran relevancia.

alumnos, mucho menos en un nivel de autoco-
nocimiento o metacognición.

Esta idea también ya la había anunciado
Eduardo Nicol cuando planteaba la diferencia
entre un oficiante de la filosofía, que practica
la actividad de filosofar, y un aprendiz que sólo
adquiere un contenido filosófico (Nicol, 1998,
p. 167). La enseñanza de la filosofía no obliga
a la misma problematización ni a los mismos
métodos que la producción filosófica realiza
(Boavida, 2006, p. 210). Así que no es lo mismo
una reproducción descriptiva de un problema,
al despliegue que implica concebir un proble-
ma como real y buscar sus posibles soluciones.
Esto no significa que tengamos que renunciar a
nuestro *corpus filosófico* para enseñar a filosofar

a los alumnos, sino tener siempre en conside-
ración que lo importante de la filosofía es la
actividad problematizadora sobre su contenido,
que debe de estar al servicio de la primera acti-
vidad si se desea generar entornos de aprendi-
zaje autónomos y autogestivos en los alumnos.

Así lo plantea Aguilar Gordón:

Enseñar a filosofar y enseñar filosofía se necesitan
mutuamente por cuanto la primera requiere de
los problemas, conceptos y teorías surgidas como
consecuencia del proceso histórico-social que le
proporciona la segunda (filosofía entendida co-
mo sistema) y la segunda requiere del asombro
y de las problemáticas cotidianas surgidas de la
actitud y de las acciones humanas. (Aguilar, 2019,
p. 130).



Café 7

Para la autora la didáctica de la filosofía y del filosofar son parte constitutiva de la actividad filosófica en entornos académicos guiados por una cultura de la interrogación, la búsqueda del aprendizaje y la construcción del saber.

Sobre la postura que afirma que aún con la enseñanza de la filosofía no es posible que los alumnos (por lo menos a nivel medio superior) alcancen los niveles de la metacognición, porque ni si quiera han logrado desarrollar en su formación general los niveles más básicos de la cognición, como son: la memoria, la atención y la comprensión. Se muestra un desconocimiento garrafal sobre el funcionamiento de los procesos metacognitivos. Ya que la metacognición es una habilidad inherente, la cual ayuda a conocer las propias habilidades cognitivas, a manejarlas con mayor dominio y a mejorarlas. La metacognición nos ayuda a tener conciencia de cómo conocemos, pero igualmente de que tenemos un mundo interior constituido por el pensamiento y que las demás personas también lo tienen, por lo que es un aprendizaje no sólo cognitivo sino también práctico y social, que además debe ser desarrollado desde la infancia.

De la misma manera que la capacidad para filosofar puede ser desarrollada desde la infancia, aunque los niños no hayan acabado de desarrollar sus habilidades cognitivas; que dicho sea de paso, éstas se desarrollan y perfeccionan a lo largo de toda la vida. La metacognición es una actividad invariable en el ser humano independientemente de la edad, al igual que el quehacer filosófico, por eso existe en la actualidad toda una corriente de pensamiento orientada a la filosofía para niños. Tanto la filosofía como la metacognición son procesos dinámicos abiertos y no productos cerrados.

Esto último resulta muy importante en el momento que un profesor decide orientar su

práctica educativa hacia el aprendizaje autónomo y autogestivo, ya que el primer paso para lograrlo consiste en la toma de conciencia de la importancia de ser reflexivos y críticos hacia lo que estamos haciendo como docentes, y poner en práctica la metacognición con relación a nuestra propia experiencia y los procesos que vivimos en el aula como docentes. Si nuestro propósito es que los alumnos adquieran autonomía en sus aprendizajes y experimenten verdaderos procesos de metacognición, es fundamental cambiar de una orientación tradicionalista de enseñanza de la filosofía, y reconsiderar la práctica filosófica como una actividad que problematiza y reconstruye las diversas áreas de la filosofía.

Bajo esta perspectiva, aunque el alumno sea el beneficiario directo de una didáctica orientada al desarrollo de la metacognición, el profesor adquiere una importancia fundamental, ya que éste también debe desplegar sus habilidades metacognitivas y centrar su atención en el papel reflexivo, perceptivo y decisional para conseguir entornos de aprendizaje diversos, los cuales posibiliten el desarrollo de las habilidades dirigidas al desarrollo del aprendizaje autónomo y autogestivo (Trillo, 1989).

Ahora bien: ¿Cuáles serían los elementos más importantes a tomar en cuenta en una didáctica filosófica que impacte los aprendizajes de los alumnos y los direcciona hacia la metacognición?

1. Que el profesor se reconozca en su calidad de filósofo y no sólo de docente, no necesita construir todo un sistema filosófico para llamarse filósofo, le basta con desplegar el ejercicio de filosofar por medio de su pensamiento, reflexión y sentido crítico.
2. Que se haga consciente de sus propios procesos metacognitivos y que sea

- crítico y reflexivo sobre lo que sucede en su experiencia didáctica, desde lo que él propone hasta los efectos que generan en los alumnos.
3. Que reconozca también que los alumnos son capaces de filosofar y de desarrollar sus facultades metacognitivas, independientemente de sus propias carencias en su formación académica. Si se puede hacer filosofía para niños, del mismo modo se puede filosofar con jóvenes.
 4. Que el salón de clases debe convertirse en un espacio dialógico (porque es mediante el diálogo donde confluye y se despliega el pensamiento) y en una comunidad de conocimiento como se consideran las asociaciones filosóficas, donde cada integrante puede aportar algo al grupo entero.
 5. Que el profesor es parte de esta comunidad, que también se beneficia de esta asociación, aprende y desarrolla sus mejores cualidades.
 6. Que se deben clarificar siempre los procesos que se están llevando a cabo en la ejecución de una tarea o pensamiento. Esto incluye la claridad de lo que se espera lograr con una estrategia didáctica, con un producto o con cualquier actividad que intervenga en la adquisición de los aprendizajes.
 7. Que las estrategias, los procedimientos y las actividades sean diversas para que los alumnos puedan experimentarse en diferentes situaciones de aprendizaje y que se desarrolle su flexibilidad y su capacidad creativa.
 8. Que se explique a los estudiantes qué es la metacognición y cómo ellos pueden irse apropiando de sus propios procesos cognitivos.
 9. Que la evaluación sea parte del aprendizaje y de la autorregulación del conocimiento, y que esta sea diversa e incluya la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

Bibliografía

Aguilar Gordón, F. R. (2019). "Didáctica de la Filosofía". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18, no. 38, pp. 129-150.

Boavida, J. (2006). "De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación". *Revista española de pedagogía*. Año LXIV, no. 234, pp. 205-226.

Crespo, N. M. (2000). "La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría". *Revista Signos*. Vol. 33, no. 48, pp. 97-115.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Flores Alama, C. M. (2015). "Hacia una didáctica de la metacognición". *Horizonte de la ciencia*. Vol. 5, no. 8, pp. 77-86.

Nicol, E. (1998). Del Oficio. *Revista Anthropos*, (no. 3), 166-168.

——— (2003a). *La idea del hombre*. Ciudad de México: FCE.

——— (2003b). *La reforma de la filosofía*. Ciudad de México: FCE.

Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios pedagógicos*. Vol. 34, no. 1, pp. 187-197.

Peronard Thierry, M. (2009). "Metacognición: mente y cerebro". *Boletín de Filología*. Tomo XLIV, no. 2, pp. 263-275.

Trillo Alonso, F. J. (1989). "Metacognición y enseñanza. Enseñanza & Teaching". *Revista interuniversitaria de didáctica*. No. 7, pp. 105-118.

Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclee de Brouwer.



Filosofía y educación crítica

Jorge Jared Platas Curiel
jaredplatas@gmail.com

La necesidad de la Filosofía y su enseñanza

En su conferencia inaugural del Primer Encuentro de Filosofía, Ética y Estética del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1979, Adolfo Sánchez Vázquez planteó la cuestión sobre la necesidad de la filosofía o, dicho de otra manera, sobre el por qué hacer o para qué hacer filosofía. Según el autor, nuestra relación con la filosofía surge de la necesidad (su por qué y para qué) de “leer o interpretar el mundo” (Sánchez Vázquez, 1979, p. 5), es decir, de conocer nuestra realidad para determinar el lugar que en ella ocupamos. Así, filosofía y sociedad se relacionan en un sentido específico que es el hecho de la naturaleza cambiante y diversa de la filosofía misma en función de las necesidades, expresiones y experiencias de una sociedad que también es cambiante y diversa.

Como docentes y profesionales de la filosofía sabemos que en la tradición occidental no existe *una* filosofía *per se*, sino que tenemos una variedad de filosofías o tradiciones filosóficas cuya originalidad radica en que cada una de ellas no es más que la expresión de la necesidad de su momento histórico y social determinado. De este modo, cada filosofía resulta ser un diagnóstico y en algunas ocasiones la panacea de los padecimientos que aquejan a las sociedades y, sobre todo, a los seres humanos y su relación con el mundo y la realidad. Así, la necesidad de leer o interpretar dicha realidad es lo que impulsa al ingenio filosófico en la búsqueda de una “verdad”, cuyo carácter racional y universal sea la respuesta que satisfaga a nuestra pregunta sobre la necesidad de la filosofía misma.

Jorge Jared Platas Curiel

Es egresado de la licenciatura en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se ha desempeñado como profesor de ética y lógica a nivel bachillerato. Ha colaborado como becario-investigador en distintos proyectos de investigación del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM; actualmente colabora en la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (BGOAE) en el proyecto comunitario “La UNAM y Conapred por la Igualdad, la no Discriminación y la Sana Convivencia”.

Philosophy and critical education

Resumen

En el presente texto se hace una reflexión de la necesidad e importancia de la filosofía y la educación crítica para la democracia y la vida ciudadana. Para ello, se reflexiona sobre las consideraciones expuestas por Adolfo Sánchez Vázquez sobre el papel de la filosofía en la historia y en la educación. Posteriormente, se hace una revisión la concepción de educación crítica de Paulo Freire y su tesis sobre el propósito de la educación liberadora como una manera de contrarrestar la dicotomía entre educador-educando por una práctica dialógica y crítica de la educación y la experiencia. Finalmente, se reflexiona sobre el valor de la filosofía y la educación crítica con relación a la democracia.

Palabras clave: Filosofía, educación crítica, democracia, humanización.

Abstract

This text reflects on the need and importance of philosophy and critical education for democracy and civic life. To do this, we reflect on the considerations presented by Adolfo Sánchez Vázquez about the role of philosophy in history and in education. Subsequently, a review is made of Paulo Freire’s conception of critical education and his thesis on the purpose of liberating education as a way to counteract the dichotomy between educator-educator through a dialogical and critical practice of education and experience. Finally, it reflects on the value of philosophy and critical education in relation to democracy.

Keywords: Philosophy, critical education, democracy, humanization.

Ante la perplejidad de las filosofías que nos han sido heredadas desde hace más de dos mil años, no queda más que la actitud filosófica de escoger una o algunas de las lecturas e interpretaciones del mundo y la realidad. Por supuesto que, como señala Sánchez Vázquez, “la toma de posición filosófica no es fácil ni rectilínea” (1979, p. 6), pero lo decisivo aquí es notar que como seres sociales que somos no podemos permanecer ajenos a la necesidad de leer nuestro mundo y, en virtud de ello, la elección de una filosofía en particular presupone la actitud filosófica de posicionarse en el mundo como un ser reflexivo y crítico que indaga sobre los fundamentos y principios, sobre el sentido y el fin de su devenir histórico como ser humano, como individuo y como ser social.

De esta constatación surge la inquietud acerca del papel que las y los docentes en filosofía deben adoptar, pues su elección de esta o aquella filosofía en particular revelará una lectura del mundo y la realidad a sus estudiantes de entre muchas otras; por lo que, entonces, surge la pregunta sobre *qué* o *cuál* filosofía debería ser enseñada y, lo más importante, *para qué* propósito. Leer e interpretar el mundo es sólo una primera caracterización de la filosofía, una respuesta parcial, ya que se hace este ejercicio filosófico con miras a algo más, a un propósito ulterior que no es otro más que la aceptación o el rechazo del mundo que la verdad filosófica nos revela y la actitud vivencial que ésta nos deja como seres humanos finitos, históricos y sociales.

Así, el papel que desempeñan las y los docentes en filosofía es el de guiar a sus estudiantes en la inserción crítica de su realidad como seres reflexivos que, a la vez, son creadores de su propio devenir como seres históricos y sociales. Con ello, la labor docente en filosofía no se reduce ni limita a la transmisión de conocimientos, teorías filosóficas o nombres de

filósofos ilustres; sino que, por el contrario, consiste en despertar la intuición crítica y filosófica de las y los estudiantes como seres creadores de sí mismos y de su realidad a partir de la duda, la reflexión y el diálogo.

Es así como desde esta perspectiva, las y los docentes en filosofía actualizan el ejercicio propio del filosofar como la actitud creativa y creadora de ideas, valores y concepciones radicales y transformadoras de la realidad en cuanto la reflexión crítica incita a las y los estudiantes a ampliar sus horizontes teóricos y prácticos hacia una realidad social distinta que, a su vez, representa la convicción filosófica y humanista de transformarse a sí mismos.

Por tanto, las y los docentes en filosofía son quienes deben asumirse principalmente como seres críticos y transformadores de sí mismos y de su realidad, razón por la que su elección de la filosofía que le permita leer e interpretar su mundo revelará con mucho el hombre o la mujer que se es (Sánchez Vázquez, 1979), ya que su inserción crítica en la realidad representa la labor reflexiva y práctica, es decir, *praxis*, de quien es consciente de su propio devenir como ser social, históricamente determinado y socialmente inserto.

Como apunta Sánchez Vázquez:

Nuestra adhesión a esta o aquella filosofía sólo será racional, consciente y no la simple prolongación de una actitud emotiva, irracional, si comprendemos la razón de ser de la diversidad de ese universo filosófico con que me encuentro. Pero también si soy consciente de que mi adhesión no



Leer e interpretar el mundo es sólo una primera caracterización de la filosofía.



es puramente personal, arbitraria, sino que se halla determinada por el mundo de que formo parte y, en particular, por el mundo social en que estoy inserto. (1979, p. 7).

Desde esta perspectiva, filosofía y enseñanza convergen en una misma dirección: la de la educación crítica, reflexiva y liberadora que atañe a la pluralidad de la filosofía

como lecturas e interpretaciones del mundo y la realidad. Así, la enseñanza de la filosofía, y con ella el acto mismo de filosofar, adquieren un sentido radical y genuinamente formativo, porque hacen del estudiante un investigador crítico de su realidad a partir del “examen de las circunstancias” (Beuchot, 1999, p. 91), lo que detona el ímpetu que motiva su voluntad práctica para transformar sus propias circunstancias a través de la reflexión crítica y la práctica transformadora o liberadora, es decir, a través de la praxis:

El filósofo en la actualidad se encuentra con un mundo sociopolítico que le pide lucidez. Para ello tiene que interpretar. Pero esa lucidez es para transformar. Tiene que impulsar la transformación [...] Pero la misma transformación de la realidad requiere que se llegue al sentido que debe tener la realidad. Por eso puede entenderse la labor del filósofo como una donación de sentido; el filósofo es un dador de sentido. (Beuchot, 1999, p. 99).

Por lo anterior, resulta importante destacar que la filosofía y la educación crítica sitúan al estudiante y al docente en una interacción

pedagógica y humana distinta a la que presupone la concepción bancaria de la educación que señala Freire (2005), ya que ambas afirman la *dialogicidad* como un proceso continuo e inacabado en el que el diálogo “emerge con dos notas básicas: como el instrumento que, por una parte, desarrolla el pensamiento crítico y, además, nace de contemplar el mundo como un inmenso libro de texto sobre el que problematizar y actuar” (Jover Olmeda y Luque, 2020, p. 152), y de esta manera, dotarlo de sentido.

En su obra *Pedagogía del oprimido*, Freire señala que la concepción bancaria de la educación está definida por una “especie de enfermedad de la *narración*” (Freire, 2005, p. 71) que hace de la educación un acto de “alienación de la ignorancia”, donde el educador aparece como un sujeto real cuyo propósito es “llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 2005, p. 71), de manera que los educandos aparecen no como sujetos reales, sino como vasijas o recipientes que deben ser depósitos llenados de narraciones, las cuales no son más que retazos de una realidad fragmentada, aislada y desvinculada.

Por ello Freire denomina a esta práctica como alienación de la ignorancia, ya que “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 2005, p. 75), haciendo de ellos seres obedientes, depositarios y reproductores del orden y la autoridad dominante mediante la enajenación, donde priman los intereses particulares por encima del disenso y la pluralidad de valores, fines y modos de vida que hacen de lo político y lo social los ámbitos de la vida pública idóneos para la práctica y la experiencia democrática.

Contrario a lo anterior, la educación crítica o problematizadora se define como aquella concepción radical de la educación que pone en el centro de su práctica al ser humano y su



proceso vital como un ser histórico que se realiza con su mundo y su realidad, los cuales, a su vez, crea y transforma tanto como a sí mismo. Por ende, el propósito fundamental de la educación crítica frente a la educación bancaria es la realización de la vocación ontológica e histórica del ser humano que, en el pensamiento freireano, se refiere al proceso de *humanización* de hombres y mujeres por igual:

La liberación auténtica, que es la *humanización* en proceso, no es una *cosa* que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 2005, p. 83).

La educación crítica, tal como la piensa Freire (2005), constituye una práctica de la libertad en cuanto supera la contradicción entre educando y educador y transforma las relaciones verticales de poder en relaciones dialógicas en las que ambos actores, educadores y educandos, se relacionan como sujetos de conocimiento

mutuo, donde el educador “ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa” (Freire, 2005, p. 85).

Es así como a través del diálogo, la educación crítica adquiere un carácter humanizador de los educadores y los educandos, pues los reconoce como *investigadores críticos* de su realidad quienes mediante la reflexión y la interacción dialógica con su mundo y quienes en él se encuentran, están en un proceso de descubrimiento, creatividad y transformación constante que, sumado al aspecto hermenéutico de la educación crítica (Jover Olmeda y Luque, 2020), precede a la propia concientización de ser uno con los demás y por los demás en una misma realidad social e histórica, pero que se configura en una multiplicidad de experiencias y biografías particulares en las que la reflexión crítica y la dialogicidad operan como parte del proceso de autoconocimiento y liberación en comunidad.

De esta manera, la *concientización* se refiere a la “comprensión de la realidad del sujeto en relación con todo lo otro, la configuración de la realidad futura y el inicio del movimiento práctico para hacerlo un hecho” (Jover Olmeda y Luque, 2020, p. 160). En consecuencia, la educación crítica y la filosofía sitúan a la praxis como el movimiento radical, liberador y transformador de las condiciones de opresión y enajenación que hacen de las y los estudiantes meras vasijas depositarias de narrativas vacías, donde la sonoridad de la palabra narrada es erradicada y sustituida por el diálogo a través del cual docentes y estudiantes se hacen presentes *en su mundo, con su mundo y para su mundo* a partir de su acercamiento e inserción en él desde su lectura, interpretación, creación y transformación liberadora.

En definitiva, la educación crítica encuentra su inspiración y sustento en el pensamiento freireano, particularmente en el concepto de praxis, ya que en él está presente “la infalible vinculación de la relación *acción-reflexión-acción*. El sujeto interpreta su realidad, su vida y, a partir de esta interpretación, ejerce su práctica más conscientemente, provocando una acción transformadora *a posteriori*” (Olivares, 2020, p. 64) (Las cursivas son mías).

Para Freire el proceso educativo de liberación no sólo abarca la dimensión pedagógica; inicia ahí, pero se despliega hasta la dimensión política de la vida social y encuentra en ella la materialización de la esperanza y la libertad al humanizar a hombres y mujeres por igual. La educación crítica y liberadora replantea un orden social cerrado por uno abierto, donde la

El sentido de la educación crítica y la filosofía en nuestro tiempo radica en el “actuar educativo.”

relación entre los distintos sectores y clases, élites y masas no sea a partir de la lógica de la opresión, la domesticación y la obediencia, sino más bien a partir de una lógica mediada por la educación dialogal y activa, la toma de conciencia crítica y la liberación como un proceso continuo de transformación de la propia realidad y de sí mismo hacia la experiencia democrática e igualitaria con los demás y para los demás.

Educación crítica y democracia. El valor de la filosofía

La concepción de Freire sobre la educación crítica o problematizadora plantea puntos de encuentro con la realización de la democracia como ideal político y como forma de organización del poder y la sociedad. Es más, para Freire, la transición de una sociedad hacia la vida democrática requiere con urgencia “una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 2011, p. 82) y es en este sentido donde la educación crítica y la filosofía confluyen como saberes y haceres imprescindibles para la vida democrática de cualquier sociedad y nación.

Esta consideración no debe pasar desapercibida para las y los docentes de filosofía y humanidades del bachillerato universitario, pues es menester reflexionar desde nuestros ámbitos y espacios de enseñanza-aprendizaje el sentido del porvenir de la educación filosófica, sobre todo cuando la propia filosofía y las humanidades han sido cuestionadas sobre su “utilidad” para la preparación laboral de las y los estudiantes, así como también ha sido cuestionada la necesidad de su enseñanza frente a otros saberes verdaderamente “productivos”, “rentables” o técnicos.

Sin embargo, tanto la filosofía como las

humanidades no se definen por su orientación formativa para el mundo laboral y productivo del mercado capitalista, su valor radica más bien en otro ámbito de la vida de los seres humanos quizá más importante que aquel, pues la filosofía y las humanidades están orientadas hacia la formación de seres humanos íntegros, responsables y, sobre todo, críticos y reflexivos de su realidad y su tiempo; lo cual, puede traducirse en la formación de una ciudadanía democrática virtuosa y comprometida con participar en los asuntos que entrañan a la comunidad, el interés común y las condiciones de libertad, igualdad y justicia que promueven una particular visión de la vida social y política: la de seres humanos libres de la opresión, el dominio y el sufrimiento a causa de la injusticia del poder asimétrico y tiránico.

Así, el sentido de la educación crítica y la filosofía en nuestro tiempo radica en el “actuar educativo” (Freire, 2011, p. 85) de formar ciudadanas y ciudadanos social y políticamente responsables, dispuestos a cambiar de actitud y dejar atrás el quietismo de la conformidad, la conciencia ingenua y la domesticación por los placeres del consumismo, el poder alienante y la deshumanización.

En consecuencia, tanto la filosofía como la educación crítica constituyen saberes vitales para la consolidación de la democracia y la experiencia democrática de la ciudadanía. De ahí que el valor de la filosofía no sea otro más que el de la formación crítico-reflexiva para la vida democrática y más aún cuando fenómenos como la posverdad, el fanatismo,

la irracionalidad, el pseudo-pensamiento y la intolerancia inundan cada vez más los espacios de la discusión pública, poniendo en evidencia la urgente tarea de educar críticamente para el diálogo, el razonamiento lógico, el entendimiento mutuo a partir de la diferencia y del conflicto y la participación activa en la vida social para consolidar una sana y fuerte democracia.

Por lo anterior, considero que el valor de la filosofía de nuestra época radica en el saber dialógico y crítico como “la nota fundamental de la mentalidad democrática” (Freire, 2011, p. 89), de tal manera que es en la propia vivencia de la democracia como las y los estudiantes y la ciudadanía en general aprenden sobre ella. Pero esto no basta, ya que la democracia es, por definición, apertura, dinamismo y cambio, por eso es menester que la mentalidad democrática sea en esencia crítica, reflexiva, dialógica, disidente y, como señala el autor brasileño,



hasta una “cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión” (Freire, 2011, p. 84).

Por su parte, el maestro Gabriel Vargas Lozano señala que la filosofía debe establecer una sintonía con las necesidades sociales, donde el filósofo es “consciente de su responsabilidad social” y por ende debe buscar de la mano con las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades soluciones y alternativas “profundizando el conocimiento de nuestro país; fortaleciendo la incipiente democracia y pensando una orientación más justa para nuestra sociedad” (Vargas, 2010, p. 407).

Poner en el centro de la discusión académica y docente el valor social de la filosofía en nuestro tiempo es hacer frente al impacto neoliberal que ha mermado la importancia de la filosofía y las humanidades para el desarrollo social, político y cultural de nuestra país. De ahí que uno de los imperativos que atañen a la enseñanza de la filosofía y la labor docente sea la de “mudar” a la filosofía y el saber humanístico de los ámbitos exclusivos de las universidades, los institutos de investigación y los reducidos círculos intelectuales y acercarlos a la ciudadanía como parte de los imaginarios sociales de la vida democrática, cultural y nacional a partir de los cuales podemos construir vías de acción y participación que definan la trayectoria cívica de nuestra experiencia democrática.

Por esta razón, mi posicionamiento es hacer de la filosofía un saber para la vida práctica, social y cultural de nuestros estudiantes. La enseñanza de la filosofía y con ella el saber filosófico auténtico y original no deben quedarse en la exposición de autores, obras o escuelas de pensamiento; debe trascender las fronteras curriculares de la estructura educativa y caminar hacia la formación de jóvenes críticos y creativos, capaces de cuestionar racional y argumentativamente el *statu quo* y decididos a proponer alternativas viables de solución

desde su propio posicionamiento, subjetividad y mundo.

Debemos llevar a la filosofía más allá de las aulas y la universidad, debemos promover su valor para la vida social y democrática del país a través del diálogo, la crítica y la realización esperanzada de utopías, por cuanto es la democracia “el proceso compartido de que cada persona viva en un proceso de humanización continuo” (Jover Olmeda y Luque, 2020, p. 159).

En definitiva, la educación crítica para la vida democrática debe ser un aspecto esencial de nuestro tiempo, un aspecto vital de la ciudadanía y la sociedad mexicana. No sólo debemos educar en filosofía, sino también educar críticamente para filosofar. Despertar la conciencia democrática es hoy en día un imperativo que la filosofía y la educación crítica tienen que cumplir de la mano con otras ciencias y disciplinas, logrando así inculcar el hábito de la participación crítica y reflexiva en la vida social y cultural, una participación que es, en esencia, disidente, transformadora y creadora por cuanto libera al ser humano de la dominación, el miedo, la ignorancia y la enajenación.

Sólo a través de la educación integral, del diálogo multi e interdisciplinario entre filosofía, humanidades y ciencias sociales podemos desmitificar la conciencia ingenua y despertar y motivar la capacidad crítica de las y los estudiantes para su inserción en la realidad y, con ello, caminar hacia la realización de la tarea ontológica e histórica que afirma Freire: la *humanización* del hombre para la vida en democracia.

Conclusión

Reflexionar sobre la importancia y el valor de la filosofía en nuestros días es reflexionar sobre el sentido de la educación y la escuela,

En la actualidad, la filosofía tiene que cumplir la tarea de formar ciudadanos críticos para la vida democrática

Querubim 1



así como su propósito para la consolidación de una democracia auténtica. Partiendo de la consideración de Sánchez Vásquez (1979), veíamos que la necesidad de la filosofía es la de interpretar o leer el mundo y la realidad del hombre, dotar de sentido su existencia tanto individual y social. Por ello, el papel esencial de los docentes en filosofía es el de insertar de manera crítica a los estudiantes en su realidad como sujetos reflexivos y creadores de su propio devenir histórico y social.

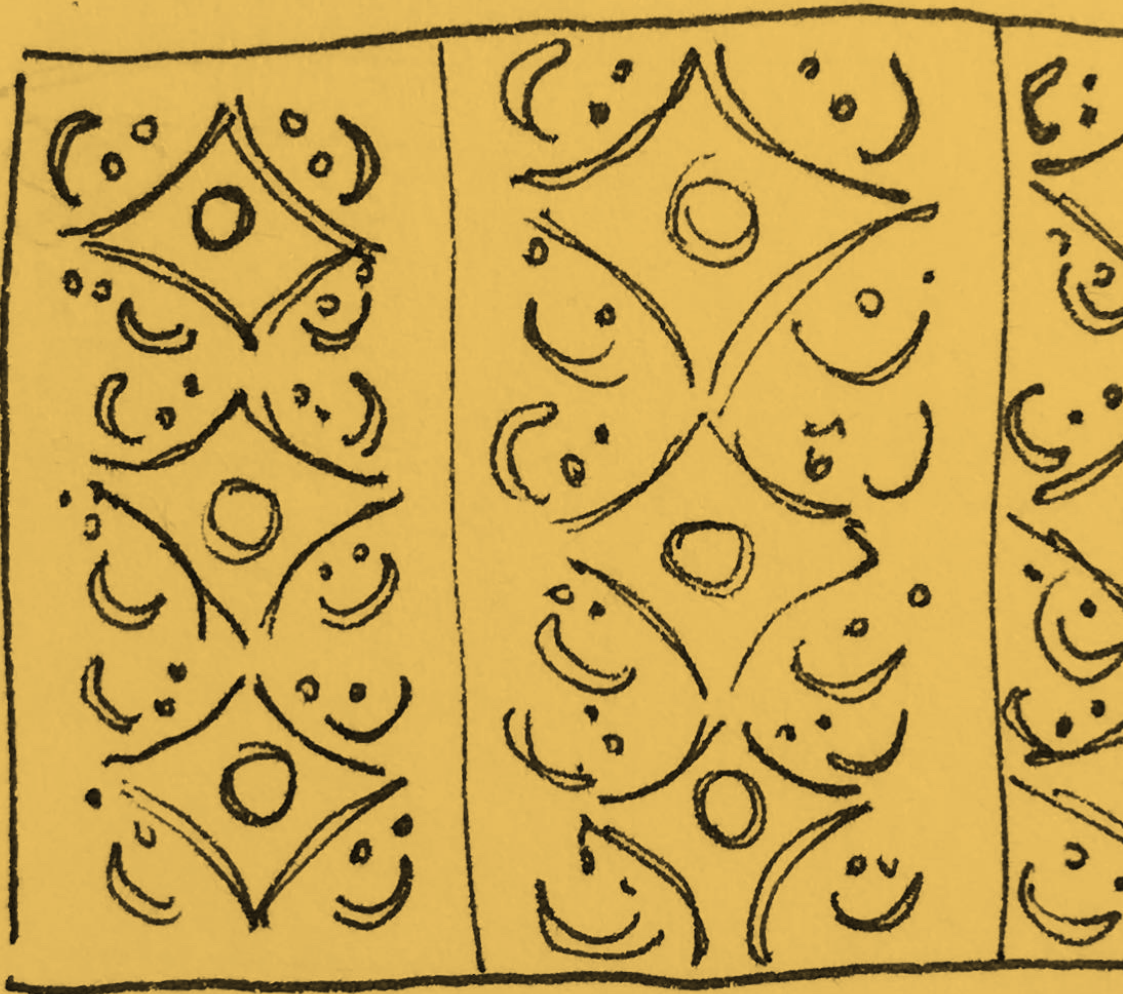
Por otra parte, para Freire (2005) la educación crítica debe formar estudiantes insertos críticamente en su propia realidad y lograr así superar la concepción bancaria de la educación a través de la dialogicidad. El propósito de la educación crítica es el liberar al ser humano de las relaciones de dominación y subyugación, superar la escisión de un poder vertical y asimétrico que enajena para lograr reivindicar la humanización del ser humano, es decir, realizar su sentido ontológico e histórico.

Finalmente, estas consideraciones sirvieron para señalar el valor de la filosofía y la educación crítica para la democracia y señalamos que, en la actualidad, la filosofía tiene que

cumplir la tarea de formar ciudadanos críticos para la vida democrática y hacer de ésta un continuo proceso de humanización, liberación y transformación de hombres y mujeres por igual. Así, el reto para nuestro tiempo consiste no sólo en educar en filosofía, sino también, y fundamentalmente, educar críticamente para filosofar y vivir en democracia.

Bibliografía

- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerril-Carbajal, B. (2018). "Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire". *La Colmena*, (97), pp. 109-118.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jover Olmeda, G. y Luque, D. (2020). "Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO". *Educación XXI*, 23(2), pp. 145-164.
- Olivares, C. (2020). "Integración del pensamiento freireano al quehacer universitario: hacia una transformación de la propia praxis". *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. XV (1), pp. 61-79.
- Sánchez Vázquez, A. (1979). *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?* Ciudad de México: CCH/UNAM.
- Vargas Lozano, G. (2010). "La filosofía y la sociedad en el México actual". *Revista Realidad*, 125, pp. 395-411.



(SU CASA ALFOMBRADA A MED
TODO ESTABA A MEDIAS EN ESA
UNA VEZ LE AYUDÉ A ARRANCAR
PAPEL TAPIZ. NO TERMINAMOS.)

Los problemas filosóficos

como fundamento de la práctica docente

Mario Santiago Galindo

mariosantiago.unam10@gmail.com

La filosofía a lo largo de su historia se ha constituido como un espacio del saber que cuestiona las certezas funcionales, aquellas en medio de las cuales se acomodan los seres humanos, limitando su capacidad de asombro y su curiosidad, aletargando la posibilidad de cuestionar todo aquello que parece normal y natural. Por ejemplo, Sócrates en *Apología* muestra claramente como sus conciudadanos creían saber sobre la naturaleza, el cosmos, el arte, la ciencia, la filosofía; muchas de las veces, por esas creencias, eran incapaces de poner en duda sus conocimientos y, lo más importante, el *sentido* de las cosas:

[...] es probable, atenienses, que el dios sea en realidad sabio y que, en este oráculo, diga que la sabiduría humana es digna de poco o nada. Y parece que éste habla de Sócrates —se sirve de mi nombre poniéndome como ejemplo, como si dijera: Es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombre, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría. (Platón, 2000, p. 22).



IAS.
CASA.
EL

Así que el filosofar en todo momento está cuestionando las certezas funcionales las cuales naturalizan el significado y el sentido de todas las cosas; en otras palabras, lo que cuestiona el filosofar es lo obvio, lo familiar, lo que está instaurado en el sentido común.

Philosophical problems as the foundation of teaching practice

Resumen:

El objetivo del presente ensayo es reflexionar sobre la importancia que tienen las preguntas y los problemas en la enseñanza de la filosofía. En el ámbito educativo se han olvidado de las preguntas, como si todo girara en torno a las respuestas. Es más, la misma filosofía, que nació de ellas, las ha olvidado. En las escuelas los profesores de filosofía se centran en enseñar sistemas —muchas de las veces europeos— sin detenerse a pensar, por lo menos, qué fue lo que incitó al filósofo a crear dicho sistema. Con este acto, no sólo se excluye del espacio educativo la pregunta sino, también, el diálogo. A los educados, por una parte, se les condena a un tipo de pensamiento que se funda en las certezas funcionales del horizonte. A la filosofía, por la otra, se le esteriliza apagando su verdadero carácter crítico que le es propio para la búsqueda de las verdades fundamentales, las cuales sólo son accesibles cuando se tiene como medio el preguntar por el sentido de las cosas. Por ello, es importante retornar a los orígenes del filosofar para ampliar las miradas, enriquecer los paradigmas, evolucionar teórica y metodológicamente, potenciando desde el texto y el contexto, con consciencia del pasado y del presente.

Palabras clave: filosofía, práctica docente, problemas, preguntas.

Abstract:

The aim of this essay is to reflect on the importance of questions and problems in the teaching of philosophy. In the field of education, questions have been forgotten, as if everything revolved around answers. Moreover, the same philosophy that was born of them has forgotten them. In schools, philosophy teachers focus on teaching systems—often European—without stopping to think, at least, what prompted the philosopher to create such a system. With this act, not only the question but also the dialogue is excluded from the educational space. The educated are condemned to a kind of thought that is based on the functional certainties of the horizon. Philosophy is sterilized by turning off its true critical character, which is proper to the search for fundamental truths, which are only accessible when asked about the meaning of things. That is why it is important to return to the origins of philosophizing to broaden the views, enrich the paradigms, evolve theoretically and methodologically, enhancing from the text and the context, with awareness of the past and the present.

Keywords: philosophy, teaching practice, problems, questions.

Por esa razón, el valor de la filosofía no pueda depender de un supuesto cuerpo de conocimientos seguros y precisos que pueden adquirir los que la estudian, sino:

La filosofía debe ser estudiada, no por las respuestas concretas a los problemas que plantea, puesto que, por lo general, ninguna respuesta precisa puede ser conocida como verdadera, sino más bien por el valor de los problemas mismos; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación. (Russell, 1991, p. 134).

Es a través de los problemas filosóficos —que son aporías (sin respuesta única) que el ser humano, en tanto ser racional, inevitablemente en un punto de su desenvolvimiento se ha hecho y se seguirá haciendo— que los filósofos tratan de comprender la realidad, de pensar el origen de las cosas, percibir los misterios de la vida humana y poner en cuestión todo lo que se cree saber; esto no es más que lo planteado por Descartes:

Hace ya mucho tiempo que me he dado cuenta de que, desde mi niñez, he admitido como verdaderas una porción de opiniones falsas, y que todo lo que después he ido edificando sobre tan endebles principios, no puede ser sino muy dudoso e incierto; desde entonces he juzgado que era preciso seriamente acometer, una vez en mi vida, la empresa de deshacerme de todas las opiniones, a que había dado crédito y empezar de nuevo, desde los *fundamentos* (Descartes, 2011, p. 147).

Siguiendo la argumentación de Descartes, cabe la posibilidad de que todo lo que creo, sé y conozco sea falso. Esta duda no es más que el proceder de la filosofía, esa curiosidad de indagar, de desconfiar de todas nuestras certezas.

A través de los problemas que aborda la

Mario Santiago Galindo

Licenciado en Filosofía y maestro en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesor de filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente. Autor del libro *El Sujeto. Esencialismo, contingencia y universalidad*, además de varios artículos sobre filosofía de la liberación, ética y filosofía política. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Fundador del proyecto Filocafé Oriente en el plantel Oriente. Actualmente cursa estudios de posgrado en Filosofía Política en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Iztapalapa.

filosofía se trata de comprender la realidad, el mundo, los misterios de la existencia, se busca hallar lo extraño en todo aquello que es familiar y encontrar lo familiar en aquellas cosas que son extrañas. De la misma manera intenta descubrir qué son la verdad y el conocimiento, para encontrar lo que puede llegar a ser el fundamento de todo (llámese Ser, Physis, motor generador de todo ser, Dios). Dada su autoconciencia, el filósofo se sabe dentro de un mundo, de una totalidad que intenta abarcar el todo de lo *Real*; pero lo *Real* es mucho más extenso que la suma de todos los mundos posibles.

La filosofía pone incluso en duda sus propios supuestos y las certezas sobre las que se han construido distintos sistemas filosóficos; por ejemplo, los empiristas plantearon que todo conocimiento surge de la experiencia, mientras que los racionalistas postularon que surge de la razón, que había ideas innatas. Posteriormente, el filósofo alemán Immanuel Kant en su *Crítica de la razón pura* planteará que “no hay



duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia [...] no por eso procede todo él de la experiencia” (Kant, 2002, pp. 41-42). De ahí que la filosofía juegue un papel preponderante en el proceso educativo al cuestionar de manera permanente todos los supuestos de las ciencias, las humanidades y la religión. Por eso la práctica docente de la filosofía debe estar encaminada a proyectar el pensamiento a sus múltiples posibilidades, porque lo *Real* puede ser comprendido e interpretado de múltiples formas.

Ahora bien, el presente ensayo está organizado en cuatro apartados: Ausencia-presencia del filósofo, El filosofar como nota esencial de la existencia humana, Universalidad del filosofar y Los problemas filosóficos como fundamento de la práctica docente. Esto para mostrar que la filosofía debe ir de la mano de una práctica docente fundada en los problemas.

Ausencia-presencia del filósofo

En esta primera parte del texto nos preguntaremos: ¿qué es la filosofía?, para comprender el

carácter, la esencia, si es que la hay, del filósofo. Para ello, retomaremos los planteamientos de Jean-François Lyotard de su ya famoso texto ¿Por qué filosofar?; en él cambia la pregunta del ¿qué es la filosofía? por la de ¿por qué filosofar?, pues la primera comenta que busca atrapar a la filosofía con una fórmula o como si fuera una cosa, sin embargo la filosofía se escapa una y otra vez porque no es algo material sino formal en perpetuo movimiento. Por eso dicha intención, de atrapar a la filosofía, se muestra como un acto fallido.

Para salir de esa búsqueda sin sentido, Lyotard propone cambiar la pregunta del ¿qué es? por ¿por qué?:

Al preguntarnos no ¿qué es la filosofía?, sino ¿por qué filosofar?, colocamos el acento sobre la discontinuidad de la filosofía consigo misma, sobre la posibilidad para la filosofía de estar ausente. Para la mayoría de la gente, para la mayoría de ustedes, la filosofía está ausente de sus preocupaciones, de sus estudios, de su vida. Incluso para el mismo filósofo, si tiene necesidad de ser continuamente recordada, restablecida, es porque se hunde, porque se le escapa entre los dedos, porque se sumerge. (Lyotard, 1989, p. 95).

Para el filósofo francés una primera respuesta a la pregunta ¿por qué filosofar? está en la misma palabra *Filosofía*, *filos*, amor. Y con el amor, viene el deseo. El deseo será la relación que simultáneamente une y separa, en el sentido de que el que desea y lo deseado no son dos polos independientes, sino el deseo en tanto tal es presencia y ausencia. Es decir, el deseo hace estar el uno en el otro y a la vez el uno fuera del otro. Así pues, algunas veces la filosofía se descubre como ausente; sin embargo siempre está presente-ausente:

[...] la presencia real de la cosa interrogada y su ausencia posible, se dan a la vez la vida y la muerte

de la filosofía, se la tiene y no se la tiene. Pero el secreto de la existencia de la filosofía pudiera es-tribar precisamente en esta situación contradictoria, contrastada [...] (Lyotard, 1989: 80).

Lyotard explica el amor, el deseo desde el mito del nacimiento de Eros, expuesto por Diotima en *El Banquete* de Platón. Eros es hijo de Penía y de Poros. Lo engendran en la misma fiesta del nacimiento de Afrodita, lo deseable por excelencia. Eros es esencialmente contradictorio porque de su madre Penía le viene la carencia, la pobreza (el peso de la muerte en el deseo); por la de su padre Poros, la abundancia, la riqueza (el avanzar con todas las fuerzas sin reparar en absoluto). Eros es pobre, como su madre, pero valiente y atrevido, como su padre. Nace y muere una y otra vez, es hombre y mujer al mismo tiempo; es hombre en tanto desea y es mujer en cuanto rechaza. El deseo, por ser indigente, tiene que ser ingenioso, mientras que sus hallazgos terminan siempre por fracasar.

El filosofar, como Eros, se mueve en esa dialéctica entre la presencia y la ausencia, es presencia en tanto formal y ausencia material.

[Por eso al final del Banquete Sócrates trata de mostrarle a Alcibíades] que la sabiduría no puede ser objeto de intercambio, no porque sea demasiado preciosa para encontrarle una contrapartida, sino porque jamás está segura de sí misma, constantemente perdida y constantemente por buscar, presencia de una ausencia, y sobre todo porque ella es conciencia del intercambio, inter-cambio consciente, conciencia de que no hay objeto, sino únicamente intercambio. (Lyotard, 1989: 80).

De modo que el deseo, el amor sea el impulso,

el movimiento que va hacia lo otro (la sabiduría) como lo que le falta a sí mismo, con la convicción de que nunca la alcanzará porque el ser que busca, el filósofo, es un ser finito. Por eso para Sócrates en la interpretación de Lyotard “filosofar no es desear la sabiduría, es desear el deseo”. Es en última instancia desear el movimiento que te conduce más allá de los límites de la experiencia inmediata. Es un salir de la Totalidad de las *certezas funcionales* para acceder a lo Real de las *verdades fundamentales*.

En suma, el deseo, el amor son impulsos propios de la condición humana que le permiten poder estar en perpetuo cambio; buscando las verdades fundamentales que pongan en cuestión el sentido de todas las cosas en la totalidad que siempre busca totalizarse. Por eso el filosofar es profundamente deseo, amor que mueve al ser humano a lo otro, a lo desconocido, a lo que está más allá del sentido común.

El filosofar como nota esencial de la existencia humana

Como se expuso en el apartado anterior a la pregunta ¿por qué filosofar?, el filósofo Lyotard responderá: filosofamos porque somos seres que deseamos y el movimiento existe por doquier buscando lo uno a lo otro. Es decir, el deseo, el amor, el filosofar es una condición humana. Siguiendo este razonamiento, en este apartado se retoma lo dicho por Martin Heidegger en su libro *Introducción a la filosofía* (1996). Para el filósofo alemán, como para Lyotard, el ser humano en tanto *ser humano* ya

El valor de la filosofía no puede depender de un supuesto cuerpo de conocimientos seguros y precisos.



LE INTIMIDABA CUALQUIER ATIZBO DE INTELIGENCIA EN LES OTRES. SOBRE TODO LE INTIMIDABA LA INTELIGENCIA DE LAS MUJERES JÓVENES.

siempre está en el ámbito de la filosofía. La existencia humana posee como nota *esencial* el filosofar.

Ello no porque acaso contemos ya con ciertos conocimientos de filosofía. Aun cuando no sepamos nada de filosofía, estamos ya en la filosofía, porque la filosofía está en nosotros y nos pertenece, por cierto, en el sentido que filosofamos ya siempre. Filosofamos incluso cuando no tenemos ni idea de ello, incluso cuando “no hacemos” filosofía [...] Existir como hombre, ser ahí como hombre, *da sein* como hombre, significa filosofar. Un Dios que filosofase no sería Dios porque la esencia de la filosofía consiste en ser una posibilidad finita de un ente finito. (Heidegger, 1996, p. 19).

¿Qué quiere señalar Heidegger con aquello de que ni Dios ni los animales pueden filosofar? Para el filósofo alemán Dios, como concepto, es infinito, no tiene límite. Por lo que no puede filosofar dado que la condición esencial es la *finitud*. Los animales no pueden filosofar, aunque son seres finitos, porque no tiene mundo. El mundo es una posición de los seres finitos con autoconciencia. El ser humano posee un mundo porque es consciente que habita un mundo. El *ser* de lo humano no sólo está

volcado hacia el exterior (primer nivel de conciencia), como los animales, sino que es consciente (segundo nivel de la conciencia: la autoconciencia) de su propia existencia en el mundo. Por lo cual la existencia humana tiene como condición *esencia* el filosofar.

Sin embargo, ¿por qué no todos los seres humanos están en un estado filosófico? o en términos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía ¿para qué una introducción a la filosofía?

La filosofía está, por así decir, dormida entre nosotros. Está en nosotros aunque encadenada y atada. Todavía no está libre, todavía no está en el estado de movimiento que le es posible. Es decir, la filosofía pasa en nosotros, sucede en nosotros, pero no como al cabo podría pasar y debería pasar. Por eso es menester una introducción. Pero introducir no significa ahora ya: desde una posición fuera de la filosofía llevar a alguien a dentro del ámbito de la filosofía, sino que introducir significa ahora: poner en marcha el filosofar, hacer que en nosotros pase o suceda la filosofía. (Heidegger, 1996, p. 20).

El filosofar, como lo indica Heidegger, es una “posibilidad finita de un ente finito”, de un ente incompleto, que al desear, amar, filosofar trasciende su mundo, el límite que le impone su experiencia. El ser humano que se *habituá* a su mundo no pierde la posibilidad de filosofar, sino, más bien el filosofar se encuentra adormecido. De ahí la importancia de una introducción al pensamiento filosófico, en los sentidos heideggeriano y lyotardiano, que

A través de los problemas que aborda la filosofía se trata de comprender la realidad, el mundo, los misterios de la existencia

ponga a los seres humanos en su estado natural de movimiento; es un moverse a lo desconocido, a lo extraño, a lo inconmensurable, hacia lo absoluto e infinito de lo Real.

Universalidad del filosofar

En los apartados anteriores se expuso que el filosofar es una condición de la existencia humana; que se filosofa porque el mundo está en constante movimiento por el deseo, el cual se manifiesta en la ausencia-presencia de lo deseado (lo desconocido, lo *Real*), es lo que lleva a los filósofos a desear el deseo. Lo que busca el filósofo, como Sócrates, no es alcanzar la sabiduría, porque ésta no es una cosa que se pueda asir y después conservar en algún lugar, sino más bien lo que busca es el ejercicio de la indagación.

Por esta razón, lo que está siempre presente en el filosofar es el deseo, el amor por conocer. Pero cada filósofo quiere conocer cosas distintas por lo que si se les cuestionara: ¿qué es la filosofía?, las respuestas serían diversas; por ejemplo, en el mundo occidental¹: Pitágoras pensó que la filosofía era “un afán de saber libre y desinteresado”, Santo Tomas que era “la sierva de la teología”, Immanuel Kant que “es una ciencia crítica que se pregunta por el alcance del conocimiento humano” (Zea, 1981, p. 12). Como se puede observar las definiciones sobre la filosofía son múltiples y diversas; sin embargo, lo que permanece en todos los filósofos es el amor, el deseo por conocer el sentido último de las cosas.

Volvamos por un momento a la idea socrática, que es la que estructura todo lo que se ha expuesto hasta este punto, de que lo

característico del filosofar es el ejercicio desinteresado de la indagación. Este ejercicio de indagar lo desconocido, lo *Real* es posible porque la condición humana es finita y autoconciente. El pez, por ejemplo, no puede saberse en el agua porque no es consciente de su propia existencia. Por eso, estas dos condiciones, la *finitud* y la *autoconciencia* (apercepción, en sentido kantiano), dotan al ser humano de un mundo, porque él es plenamente consciente de su propia existencia en el *Mundo* (el ser humano es ese pez en el agua que sabe que está en el agua y que hay algo más allá de la totalidad que representan).

Entonces, ¿qué es el Mundo? Para Heidegger es una totalidad de sentido, es el *Horizonte de Comprensión*, es el límite que le da sentido a todo (sillas, computadores, seres humanos, animales, naturaleza) lo que está dentro de dicho horizonte. Todo aquello que puebla ópticamente el horizonte es comprendido existencialmente dentro de la totalidad-mundo. Es una *com-comprensión del ser*, siendo el *ser* el fundamento práctico cotidiano del mundo. Es así que el *Mundo* de lo cotidiano se muestra como familiar, natural ocultando lo extraño, lo que está más allá de sí. Lo que está más allá es lo *Real*, es donde se encuentra la multiplicidad de posibilidades del ser, lo extraño, la exterioridad.

A diferencia del mundo, lo *Real* es lo inconmensurable, lo que escapa al sentido de todo *Mundo* posible. Porque el Mundo, como se ha indicado, es la totalidad ontológica que comprende existencial (cotidiano) y existenciaría (reflexión y crítico) una parte de lo *Real*. Así, por ejemplo, si Dios tuviera una existencia dependiente a la del ser humano, es decir, si el ser humano concibiera la existencia de Dios, él poblaría el mundo como los demás entes. Pero si la existencia de Dios no está determinada por la del ser humano, Dios sería lo *Real*. En suma,

1 Pensando sólo las respuestas dadas desde el mundo occidental. En otros textos se deberá pensar la filosofía desde otros mundos como el maya, mexicas, zapoteco, egipcio, chino, entre otras culturas que aportan elementos para la comprensión del filosofar.

El filosofar, como **Eros**, se mueve en esa dialéctica entre la presencia y la ausencia, es presencia en tanto formal y ausencia material.

lo *Real* no tiene límite y el *Mundo* está inmerso en lo *Real*.

Esta pequeña explicación sobre la diferencia entre *Mundo* y *Real* es para comprender que cuando la capacidad de asombro esta aletargada, los seres humanos se relacionan con las cosas de manera obvia, existencial; es decir, el ser humano asume el sentido impuesto por el *Mundo* sin cuestionarlo. Sin embargo, cuando dicha relación es existencial (reflexiva y crítica) el movimiento dialéctico del deseo, del amor propios del filosofar, lleva a los seres humanos a aprehender la exterioridad del mundo, lo *Real*. Es un pararse de puntitas para percibir más allá del límite que impone el horizonte, poniendo en duda todas las cosas familiares que pueblan el *Mundo*. El mismo horizonte ahora se torna extraño, problemático, perdiendo el sentido que la cotidianidad existencial garantiza. Han perdido los objetos familiares su obviedad, su claridad, su sentido.

Ahora bien, el problema en el que nos encontramos en este punto es ¿cómo pasar de un estado existencial (cotidiano) a uno filosófico (existencial/crítico)? ¿cómo transitar del pensamiento cotidiano al pensamiento filosófico?; en otras palabras, ¿cómo poner en movimiento el filosofar? Una primera respuesta a estas interrogantes sería retornar a los problemas y preguntas que la humanidad se ha hecho a lo largo de su historia. Lo que se conocen como nucleas problemáticos, que surgen de cuestionamientos fundamentales acerca del horizonte de comprensión, no son más que la materia prima de la filosofía para formar los llamados problemas filosóficos. Dichos problemas son lo que ponen en duda el sentido

de todas las cosas que pueblan ónticamente a la totalidad.

En suma, el filosofar se manifiesta cuando el mismo horizonte de comprensión, el mundo se presenta como problemático. Una manera de que dicho mundo se torne problemático es partir de los problemas fundamentales de la filosofía. En el siguiente apartado como ejemplo se analizan algunos tipos de problemas que aborda la filosofía.

Problemas filosóficos

Hay dos tipos de problemas en filosofía. Unos que atañen a todos los seres humanos y a los filósofos en su doble carácter de seres humanos y de teóricos. Otros, en cambio, interesan sólo a los filósofos en tanto teóricos. En este sentido, los problemas ontológicos (que estudian el ser en general) son profundamente teóricos, sin embargo, estos problemas tienen su origen en el desconcierto que le produce al ser humano la *totalidad de la realidad*². Este desconcierto, producto de su apercepción en el hecho de percibirse, genera núcleos problemáticos, que son universales y consisten en aquel conjunto de preguntas fundamentales. Son cuestiones fundamentales porque remiten a las cuestiones esenciales de la condición humana (saberse en un mundo, preguntarse por el fin último del ser humano, el tema de la finitud humano que lleva a pensar en la muerte, entre otros tópicos).

Los filósofos presocráticos, por ejemplo, se enfrentaron al problema metafísico sobre cuál

2 La Realidad es la actualización de lo Real en el mundo.

podría ser la sustancia última de las cosas. Entendiendo por sustancia lo que está debajo de las apariencias, en este caso lo que está oculto por el devenir. Las preguntas fundamentales eran: ¿qué es lo que permanece en medio del cambio?, ¿cuál es el origen de todas las cosas? Las respuestas fueron diversas, desde el agua, el aire, el fuego, la tierra (que son principios materiales), hasta principios formales tales como el ápeiron, el número, las ideas. Sin embargo, entre las múltiples y diferentes respuestas que se han dado en el transcurrir de la historia, lo que perduró fue el problema. Nos seguimos preguntando: ¿Cuál podría ser la sustancia última de las cosas? ¿Cuál es el origen de todas las cosas? ¿Qué había antes del antes? ¿Por qué hay algo y no más bien nada? ¿Qué es la nada? ¿Qué es la existencia? ¿Qué es lo real? ¿Cómo puede interpretarse el fundamento último de todo lo real? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es la existencia?

Lo que buscan los problemas ontológicos es comprender la totalidad del ser. Entre los problemas más destacados de la ontología se hallan los concernientes a la sustancia, al ser, a la existencia, a la realidad, al tiempo, al espacio, a la causalidad, al devenir, a la cantidad, a la cualidad, a lo finito, a lo infinito, a Dios, al alma, a la forma, a la materia, a lo real, entre otros.

En cuanto a los problemas del conocimiento, se investigan la relación del pensamiento con el objeto, es decir, la relación entre el contenido del pensar y el objeto del pensar. Esto trae consigo un problema fundamental que surge de esta relación, en torno al cual gira todo lo demás, esto es: ¿el pensamiento concuerda con el ser?, o en otros términos: “¿Es posible lograr —y en qué condiciones— una conformidad entre el contenido del conocimiento y su objeto?” (Hessen, 1976, p. 202). Así pues, los



LA ILUMINACIÓN QUE YO BUSCABA A LOS 18 ERA UNA FANTASÍA INTELLECTUAL MUY ABURRIDA. YO BUSCABA ALGO ASÍ COMO UN MIMO CON TUTÚ, PARA QUE FUERA YO.

Demonios 4

problemas del conocer están fundados en la aporía entre fenómeno (objeto captado por los sentidos) y noúmeno (objeto en sí), para decirlo en términos kantianos. La aporía surge por el hecho de que existe una realidad que probablemente escapa al conocimiento humano y lo que puede conocer el ser humano es lo que las cosas parecen ser y no lo que en realidad son.

Para Friedrich Nietzsche en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* el conocimiento humano está fundado en metáforas:

Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que corresponden en absoluto a las esencias primitivas. Del mismo modo que el sonido configurado en la arena, la enigmática X de la cosa en sí se presenta en principio como impulso nervioso, después como figura, finalmente como sonido. Por tanto, en cualquier caso, el origen del lenguaje no sigue un proceso lógico, y todo el material sobre el que, y a partir del cual, trabaja y construye el hombre de la verdad, el investigador, el filósofo, procede, si no de las nubes, en ningún caso de la esencia de las cosas. (Nietzsche, 2012, p. 27).

A partir de los planteamientos de Immanuel Kant y Nietzsche se puede concluir que ¡no existe la verdad!, pues la verdad es la concordancia entre el pensamiento y el objeto³. Siguiendo el razonamiento de Nietzsche, hay una imposibilidad de fondo en la relación entre el pensamiento y el objeto y es que dicha relación no es posible, dado que la imagen que se produce en el pensamiento fue generada por una extrapolación de un impulso nervioso que no se corresponde con las cosas externas. De ahí que concepto (puede ser árbol) y objeto (árbol) sean totalmente distintos.

Todo lo anterior muestra uno de los problemas que trata de pensar y resolver la teoría del conocimiento. De este problema surgen muchos más, tales como: ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es lo que se puede conocer? ¿Es posible conocer las cosas? ¿El conocimiento tiene límites? Si todo conocimiento tiende a la verdad, ¿qué es la verdad? ¿Qué relación tiene la verdad con el conocimiento? Y, por supuesto, ¿la verdad existe? ¿Hay algún medio para conocer si realmente existe la realidad? Entre muchos más.

Los problemas filosóficos en la enseñanza-aprendizaje

Si se parte de los problemas fundamentales de la filosofía lo más conveniente es que la práctica docente reconozca el valor de equivocarse para conocer y aprender. El error habitual es comenzar y terminar los cursos con un repertorio de respuestas que los estudiantes no comprenden y, por ende, carecen de significado vital porque no ven el problema. No nos vaya a suceder lo que narra Jean Wahl:

Un estudiante al que le expusieron los sofismas de Zenón sobre la negación del movimiento

³ En este punto de la argumentación sólo se toca la teoría de la verdad como correspondencia; las otras teorías para efectos prácticos del trabajo quedarán soslayadas.

juntamente con un ensayo de refutación y solución, dijo: “Veo la solución, pero no veo el problema”. No seremos demasiado infelices, si no viendo completamente la solución, vemos al menos el problema. (Wahl, 2006, p. 10).

Partir de los problemas es dar un giro de 180 grados. Desde esta perspectiva de la educación, no puede haber un recorrido único, un camino único, como no hay un estudiante único, porque de ser así caeríamos en el error ingenuo de pensar que las personas y lo Real son unidimensionales. Se trata de crear el ambiente propicio para que los estudiantes puedan abrir las puertas de su mente logrando distender todas sus potencialidades de aprendizaje, toda su genialidad. Es por ello que reconocer que los problemas (y por ende las preguntas) son el centro de la educación, y no las respuestas, es darse cuenta que la escuela es el lugar y el tiempo para equivocarse. Tanto los docentes como los estudiantes deben ir a la escuela a equivocarse, antes que buscar respuestas estereotipadas y seguras, se debe ir a *aprender a aprender*, dicho de otra manera, se debe aprender a filosofar filosofando.

Con los problemas filosóficos se aleja a los estudiantes de todo dogmatismo, se privilegia el diálogo, el debate racional con fundamentos. Lo que se pretende con esta manera de percibir la práctica docente es conformar sujetos conscientes de la importancia de convivir con otros en un ambiente democrático y de justicia social, es decir, lo que se busca es que los estudiantes sean capaces de respetar al otro (como un otro), de escuchar razones, de defender con coherencia lo que afirman, sin pretender instrumentalizar a los otros (maestro, estudiantes), descalificarlos ni dominarlos dogmáticamente (como la educación bancaria pretende hacer). La educación basada en problemas debe generar los espacios para que los estudiantes puedan interpretar de diversas



maneras la realidad, dentro de un marco categorial. Se trata de no ofrecer una única y universalizante visión del mundo, sino de mostrar horizontes de posibilidad para que signifiquen los estudiantes el mundo desde su propia perspectiva —desde categorías y conceptos que fueron reflexionados con antelación—.

En última instancia es favorecer un vínculo crítico entre la realidad-conocimiento-alumno-maestro que promueva el debate respetuoso y racional entre todas las partes, y la diversidad de posturas racionalmente sustentadas. Si en verdad la práctica docente es crítica, analítica, reflexiva y racional deberá hundir sus raíces en una estrategia basada en problemas y preguntas. Se trata de ampliar las miradas, enriquecer los paradigmas, evolucionar teórica y metodológicamente, potenciando desde el texto y el contexto, con consciencia del pasado y del presente para proyectarnos al futuro. Desde la teoría, desde la práctica; es decir, desde la praxis.

En conclusión, los problemas filosóficos son y deben ser el fundamento de la práctica docente, para que el estudiante a través del discurso racional (filosófico) logre poner en duda todas sus certezas funcionales. Con ello puede conseguir poner en movimiento el filosofar al poner en tela de juicio sus creencias, muchas de ellas infundadas, y podrá saberse parte y creador de su cultura. Con dicha práctica docente lo que se está creando es a un estudiante crítico, que sea capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de tal manera que los pueda afirmar, cuestionar o proponer otros distintos. La filosofía si bien no puede responder a todas las preguntas que ella misma concibe, si es capaz de proponer problemas que

aumentan el interés por el mundo y pone de manifiesto lo raro y admirable que justamente bajo la superficie se oculta, aun en las cosas más corrientes de la vida cotidiana.

Bibliografía

Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Tecnos.

Dussel, E. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino [1300-2000]: historia, corrientes, temas y filósofos*. Ciudad de México: CREFAL-Siglo XXI.

Echeverría, J. (1997). *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*. Barcelona: Anthropos.

Fronzizi, R. (2004). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Ciudad de México: FCE.

García Morente, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*. Ciudad de México: Porrúa.

Heidegger, M. (2001). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Frónesis-Cátedra.

Hessen, J. (1976). *Tratado de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Bogotá: Alfaguara.

Lyotard, J. F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.

Nietzsche, F. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

Platón. (2000). *Apología de Sócrates*. Diálogos. Madrid: Gredos.

—— (2000). *El Banquete*. Diálogos. Madrid: Gredos.

Russell, B. (1994). *Los problemas de la filosofía*. Colombia: Labor.

Wahl, J. (2006). *Introducción a la filosofía*. Ciudad de México: FCE.

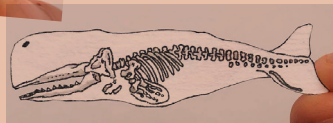
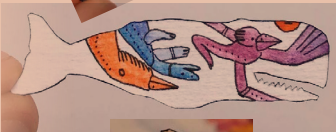
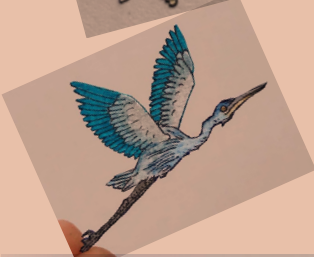
Zea, L. (1981). *Introducción a la filosofía*. Ciudad de México: UNAM.



Viera Khovliáquina

Artista de las miniaturas

Viera Khovliáquina es dramaturga egresada del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y violinista en la Orquesta Mexicana de Tango. Nació en San Petersburgo en 1991 pero vive en la Ciudad de México desde hace más de 20 años. Además, es traductora literaria formada en el Diplomado en Formación de Traductores Literarios (DFTL) de la Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y Traducción (ENALLT) e ilustradora. Parte de su trabajo artístico se centra en las miniaturas y las historias a través de viñetas.





la estrella

Mi oficio



Hace unos días improvisé
una meditación.
Me extendí sobre la cama
sin luz.

En mis audífonos
Alice Coltrane.
Cerré los ojos y respiré,
controlada
por la naturaleza de la música.

Cada inhalación
vibración de piano
de bajo
de sax
de guitarra.
Cada exhalación
un milímetro cuadrado
que mi cuerpo evaporaba.

Cada vuelta significa
un renacimiento.
Una copia de mí misma
reproducida
por lo que de mí queda.
Cada vuelta es el recorte
de mi orilla vieja.

Al hacerme chica, quiero verme.
Tomar una foto

de mi cuerpo
diminuto diminuto diminuto.
Y mientras menos soy
más quiero verme.

Dice Steven Millhauser que
la miniatura se esmera
hacia el ideal
de la imitación
total.

Me imito y me encojo;
me reproduzco y me abrevio.
Aún así, mi abreviatura
no carece de garigoleo.

Me reduzco a unas rayas
en forma de rata
que por mí la verdad roe.

El ansia de encogerse es
el ardor por contemplarse.

Cual chícharo en la cama, me reconozco.

Viera Khovliáguina
@fiera_ruleta



Marcha mancha



El loco



La epistemología crítica

como fundamento para el diseño
y la implementación de planes y
programas educativos

Luis Felipe Badillo Islas
lubadis@yahoo.com

Presentación

Tenemos no uno sino varios problemas respecto al diseño y la puesta en práctica de los planes y los programas educativos. Un ejemplo de ello son los planes que se diseñan para cualquier situación, tiempo y lugar o de aquellos que se consideran infalibles en virtud de que están hechos con base en propuestas pedagógicas novedosas. En principio, ahí está la cuestión. Pensar que lo que ya funcionó tiene que funcionar en otro espacio u otro momento porque la realidad es siempre la misma.

La epistemología crítica ayuda a pensar la realidad de manera diferente. Como lo dado y que se encuentra en movimiento continuo (a pesar de que cuando se planea se presume como algo inmutable). También nos ubica frente a situaciones emergentes que hacen necesario



Luis Felipe Badillo Islas

Licenciado en Sociología, maestro en Metodología de la Ciencia, doctor en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con estudios de doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Ha realizado labores de docencia e investigación en los niveles medio, medio superior y superior. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo titular "C" definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente.

corregir el rumbo y sustituir los patrones rígidos por esquemas flexibles que contribuyen de mejor manera a la resolución de problemas complejos, como los relacionados con el aprendizaje.

En este escrito se recuperan algunos aspectos de la epistemología crítica que aportan elementos para reflexionar y fundamentar los procesos de planeación y planificación.

Para ello, se pasa revista a las nociones de lo determinado y lo indeterminado y con base en una concepción abierta de la realidad se revisan los rasgos epistemológicos de los programas educativos en el marco de los dinamismos asociados a totalidad.

Critical epistemology as a foundation for the design and implementation of educational plans and programs

Resumen:

En el presente artículo se proponen algunas consideraciones con base en la epistemología crítica de Hugo Zemelman, relativas al diseño y la aplicación de planes y programas educativos. Para el análisis se recuperan, de esta propuesta epistemológica, la concepción de realidad, el sujeto y su relación con el conocimiento.

Palabras clave: Planeación educativa, currículum educativo, epistemología crítica.

Abstract:

This article presents some considerations, based on Hugo Zemelman's critical epistemology, regarding the design and implementation of educational plans and programs. For the analysis, the conception of reality, the subject and its relationship with knowledge are recovered from this epistemological proposal.

Keywords: Educational planning, educational curriculum, critical epistemology.

Las propuestas educativas a partir de una concepción determinista de la realidad

La construcción o reconstrucción de la realidad se lleva a cabo a partir de enfoques que la conciben como algo determinado o indeterminado. En el primer caso la realidad se presenta como una relación simple de causa-efecto; en el segundo como un campo abierto de posibilidades. Estas concepciones afectan el diseño y la implementación de programas educativos.

Uno de los problemas en la formulación de propuestas educativas es la introducción de procesos de cambio en una realidad social que se supone dada. Esta concepción permite que, a partir de referentes empíricos, se definan parámetros y se establezca la direccionalidad del cambio. El cambio, desde esta óptica, se produce en un entorno cerrado donde lo posible se encuentra predeterminado precisamente por los planes y programas.

El punto de vista tecnocrático se vincula a un determinismo mecánico que olvida que la realidad es una construcción en la que se conjugan la regularidad y la aleatoriedad. Las normas de orden determinista que reducen el encuadre de la realidad se justifican por la necesidad de imponer una dirección a la realidad. Con esto, la forma en que se da la realidad queda subordinada a las exigencias de las leyes o las directrices generales contenidas en los programas. Ante lo desconocido se opta generalmente por intentar reducir el caos a un orden preestablecido antes que “buscar el orden del caos”. Al respecto, Carmona (2003, p. 3) refiere que:

[...] la vida es el conflicto de lo singular contra lo universal; del desequilibrio de cada sistema contra el equilibrio máximo; del esfuerzo de mantenerse inestable en relación con la máxima

estabilidad a que tiende la naturaleza y del orden contra el caos. (Carmona, 2003, p. 3).

Pensar en una realidad única plasmada en un programa educativo del que se apropian de una única manera profesores y alumnos (únicos también), nos ubica frente a la mirada estrecha y determinista. Por ello, es importante problematizar la homogenización de creencias, saberes y actitudes que podrían estar asociadas a programas pensados (y valorados) con un solo sentido teleológico.

Desde la perspectiva de Zemelman (1991) la homogenización descansa en el supuesto de crear un “fondo común de verdades y de valores que contribuyen a crear una identidad nacional”. La cultura esencial o el “fondo común de valores y verdades” a la que se refiere Zemelman tiene como trasfondo una preocupación más asociada al control o a la supervisión que al logro de aprendizajes que suelen estar distantes de lo determinado.

Los programas educativos a partir de una concepción abierta de la realidad

Otra posibilidad en materia de formulación de programas educativos es su diseño para una realidad abierta. La apertura de los programas a una realidad en movimiento se justifica por la relación que existe entre lo determinado y lo indeterminado. Desde esta perspectiva es posible centrar el interés en lo dándose, como potencialidad de la realidad en movimiento, a partir de aspectos empíricos de lo dado que se definen con base en ejes problemáticos.

Cuando las propuestas curriculares se sujetan a la lógica de lo indeterminado, los



La epistemología crítica ayuda a pensar la realidad de manera diferente.



Espectadores 2

parámetros a partir de los que se definen conforman el límite de lo virtual. Esta circunstancia reconoce los papeles de creador, re creador y crítico del sujeto. Desde esta perspectiva los planes y programas le dan direccionalidad a una realidad que se concibe como inacabada.

La posibilidad de otorgarle una direccionalidad a lo dándose se encuentra vinculada a la potencialidad de los sujetos de transformar lo dado con base a conocimientos y prácticas abiertas a lo virtual.

El hombre se encuentra en proceso constante de redefinición con su realidad a partir de la información que posee. El pensar y el hacer, en transformación continua, se encuentran vinculados a marcos de referencia vinculados a parámetros culturales.

El concebir una realidad abierta también implica considerar un pensamiento abierto.

De acuerdo como lo señala Zemelman (1992 b), esto lleva a “incorporar la indeterminación como lógica del pensar”. Este autor refiere que la posibilidad de ir más allá de los parámetros que contribuyen a organizar el pensamiento requiere de:

[...] una exigencia de racionalidad con base en el supuesto de articulación lógica que da cuenta del movimiento de la realidad histórica... la nueva racionalidad se reconstituye como la capacidad del hombre para apropiarse del conocimiento como una construcción abierta, pero que, a medida que el desenvolvimiento histórico va rompiendo con los límites paradigmáticos, deviene cada vez más claramente en conciencia apropiadora de un saber abierto a sus propias potencialidades de transformación. (Zemelman, p. 54).

La capacidad de reactivación del hombre

La construcción o reconstrucción de la realidad se lleva a cabo a partir de enfoques que la conciben como algo determinado o indeterminado.

permite inferir que la base de la conciencia se encuentra en lo indeterminado que se determina en la misma construcción. La concepción de la realidad y del pensamiento abiertos conlleva a incursionar en el terreno de la racionalidad virtual. Lo virtual o lo no devenido nos ubica en una perspectiva sobre las realidades emergentes, en las que se abre paso la utopía del conocimiento y la transformación.

Las posibilidades de transformación del objeto didáctico son múltiples. Las propuestas educativas se enfrentan a la carencia de suficientes indicios sobre la trayectoria que habrán de seguir en el marco de una organización social e individual compleja.

Las propuestas educativas encierran un potencial sumamente amplio de posibilidades en cuanto a su diseño, implementación y, particularmente, en sus resultados. En este sentido, se formulan dentro de espacios virtuales de acción.

Para el diseño y la implementación de programas desde una perspectiva abierta es necesario trascender los límites impuestos por estructuras predeterminadas de conocimiento. Los programas, según esta perspectiva, buscan reconocer la capacidad de reactivación que tienen los “destinatarios” sobre y a partir de ellas. Con esa mirada la realidad que se articula “en cualquier esfuerzo por aprehenderla” se establece en función de dimensiones tales como “lo inmediato y lo mediato, lo dado y lo no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia” (Zemelman, 1992 b, p. 38).

Las bases conceptuales que fundamentan los programas vinculados con el desempeño de instituciones y actores tienen la doble

condición de ser un producto y un producente; de ubicarse en lo dado y lo dándose.

La consideración en torno a lo dado y lo que es posible darse nos permite referirnos a la realidad como lo determinable en una dinámica en la que se conjugan lo producido-dado con lo producente-dándose.

La relación hombre-realidad no es inmutable. Ésta se conforma a través de un proceso de definiciones y redefiniciones, de estructuraciones y reestructuraciones. El conocimiento, como parte de esta relación, se da a partir de un proceso dialéctico. La complejidad de los programas se vislumbra cuando estos se conciben como parte de la realidad construible en la que se incluyen las heterogeneidades. La realidad social, dentro de la que naturaleza humana desempeña un papel esencial, difícilmente puede ser moldeada en forma integral.

Es necesario abrir los programas hacia lo excluido por los parámetros y por las condiciones de validez que conciben al pensamiento como dado y, en consecuencia, plantean su cierre. La conjugación de lo determinado y lo indeterminado “deviene en un universo abierto que representa un campo de relaciones posibles, en contraste con el universo cerrado de la propia teoría” (Zemelman, 1992 b, p. 102).

Los programas educativos se conforman como un proceso que no se resuelve a través del logro de un fin normativo. La voluntad social es una condición indispensable para su concreción. Los sujetos actuantes y pensantes son el punto de partida de la problematización que conduce a la acción transformadora de los programas.

La efectividad de los programas estriba precisamente en su capacidad de reconocer las

El pensar y el hacer, en transformación continua, se encuentran vinculados a marcos de referencia vinculados a parámetros culturales.

propiedades de orden inclusivo, que conforman el todo como una articulación compleja de procesos y pueden afectar su viabilidad.

La viabilidad de los programas educativos se amplía en la medida en que se contempla la conjugación de aspectos de la realidad con la capacidad de construir lo objetivamente posible.

Rasgos epistemológicos de los programas educativos

Desde una perspectiva abierta los programas se conforman más en términos epistemológicos que teóricos. A pesar de que, en sentido estricto, no se encuentran delimitados por una estructura teórica, las alternativas de acción que plantean se orientan hacia la construcción de nuevo conocimiento.

Entre las características de orden epistemológico de los programas educativos se encuentran las siguientes:

- Tienen como función, en términos gnoseológicos, el reconocimiento de lo potencial. De ahí que su vínculo con una realidad, no conformada, carezca de correlato de orden teórico explicativo.
- No se conforman como un conocimiento en sí mismo, aunque se pueden fundamentar en conocimientos que se plantean como cerrados o abiertos.
- Su elaboración y aplicación más allá de la simple comprobación o aplicación de cuerpos teóricos se lleva a cabo a través de formas de razonamiento basadas en la totalidad. La totalidad no se define a partir de todos los hechos, sino que es

“una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica” (Zemelman, 1992 a, p. 50).

- Forman parte de la apropiación del futuro. Buscan otorgar direccionalidad a la praxis actuante en procesos de orden transcoyuntural. En la medida en que anticipan lo posible le dan forma al presente buscando darle viabilidad a lo proyectado. En la direccionalidad se conjugan la normatividad orientada al logro y la voluntad social. Esta última señala Zemelman es condición indispensable para la concreción de lo real.
- Median procesos, pero también resultan mediadas por ellos. Buscan no sólo conocer el curso de los acontecimientos sino también influir en ellos y de esta forma definir o redefinir prácticas sociales.
- Cumplen la función de poner en movimiento los procesos que se despliegan en un periodo determinado. Responden a procesos de dinamismo estructural y coyuntural.

Las dimensiones espacio-temporales de los programas educativos

Para la formulación de los programas es



necesario tener en cuenta que existen procesos que se desarrollan en tiempos cortos y otros que se llevan a cabo con base a ciclos prolongados.

Los dinamismos coyunturales se generan como una manifestación de la praxis de los sujetos sociales, en tanto que los estructurales tienen un movimiento independiente de esta praxis. Los espacios se definen en términos macro o micro (Zemelman, 1996).

La planeación educativa, en términos generales, se lleva a cabo y se implementa considerando tiempos cortos y espacios micro. No obstante, los aprendizajes no necesariamente se ajustan a esta dinámica; la movilización de éstos tampoco se constriñe al espacio áulico, lo deseable es que lo trasciendan.

Los programas se conforman a partir de una articulación de diversos ritmos temporales y escalas espaciales. Como constructo social se desarrollan en tiempos y espacios articulados a

nivel micro y macro que definen el contexto de referencia. Los tiempos, de orden estructural o coyuntural, inciden en la concreción de los programas. Las mediaciones históricas circunscriben la estructuración y la potencialidad de los programas.

La realidad social hacia la que se enfocan los programas presenta un carácter dinámico. En la medida en que los programas buscan incidir y apropiarse del presente también se orientan hacia la apropiación del futuro. Esta situación también se puede plantear en sentido inverso; los programas como proyecto (que se plasman en aprendizajes esperados o en la definición del alumno que se desea formar) también se transforman en una forma de apropiarse del presente. Logran su objetivo en la medida en que consiguen distinguir lo viable de lo deseable. En esta concepción del futuro se presenta como “horizonte de acciones posibles”.

Pensar la planeación educativa de manera



LUEGO, DESTRUIRLO, DES PLUMARLO,
REDUCIRLO A TROZOS DE CAL Y DE ARTERIAS
PALPITANTES DE VIDA.

abierta requiere ir más allá del horizonte micro temporal y espacial asociado al presente. Es importante pensar que los procesos formativos también se orientan hacia una diversidad de futuros posibles que se pueden estar gestando en el aula.

La recuperación de la totalidad

La especificidad del objeto de transformación en los programas se define a partir de su inserción en la totalidad. La totalidad como forma de razonamiento conlleva a replantear de manera congruente a la realidad.

La apertura de lo racionalmente determinado

hacia lo indeterminado se establece en la medida en que se contempla a la totalidad como forma de organización racional del objeto de transformación. Los programas se concretan al interior de una totalidad dinámica que permite delimitar sus objetos de transformación con base en inclusiones sucesivas, sin las que difícilmente se podría incidir en la transformación de la realidad.

Los diversos planos de la realidad se articulan con la totalidad social y contribuyen a definir prácticas a través de las que los programas buscan modificar el contenido en el hacer incidir en la realidad que se construye.

Los procesos de planeación educativa suelen estar acotados por algunos elementos de orden técnico. Planear considerando solo una parte de la totalidad limita la comprensión integral del objeto de estudio y reduce las posibilidades de lograr aprendizajes auténticos útiles para vivir la vida en un mundo cada vez más complejo y caótico.

Por otra parte, si nos ceñimos a lo puramente cognitivo perdemos de vista que la realidad asociada a los aprendizajes se encuentra mediada por factores sociales e ideológicos.

Conclusiones

Gran parte del fracaso de las propuestas educativas se deriva del diseño de programas “expertos” desde el centro y para un cuerpo de académicos a los que se concibe como depositarios o agentes instrumentales de éstas. Una vez diseñadas estas propuestas se dirigen

La planeación educativa, en términos generales, se lleva a cabo y se implementa considerando tiempos cortos y espacios micro.

a espacios, tiempos y sujetos que se consideran como invariables y determinados. El programa se convierte, desde esta perspectiva en una norma que se tiene que cumplir; para ello se establecen una serie de controles que buscan asegurar su observancia.

En el diseño lineal de programas a partir de esquemas, modelos o paradigmas en boga, formulados en términos ahistóricos y atemporales, la realidad se tiene que ajustar a la teoría. No se contemplan las transformaciones derivadas de las mediaciones que se dan en la praxis.

No obstante, de acuerdo con el viejo adagio, una gran parte de los programas se acatan, pero no se cumplen. En el caso de las instituciones educativas estamos frente a un sistema abierto en el que los actores, si bien han perdido espacios de participación efectiva, su calidad les confiere en los hechos un gran poder de veto.

De la complejidad que existe entre lo que se planea y lo que se implementa nos da cuenta Díaz Barriga (1997), para este autor existen una serie de tensiones entre lo que se prevé y la aplicación de lo que se pone en práctica. Estas tensiones están asociadas a la modificación de las condiciones iniciales o las circunstancias bajo las que se formula el plan.

Los programas educativos deben replantearse con base en una concepción abierta y holista de la realidad, recuperando sus rasgos epistemológicos y las dimensiones espacio-temporales en las que se ubican.

Es necesario superar las visiones reduccionistas y deterministas y comenzar a planear para una realidad abierta y cada vez más compleja en un proceso en el que tenga cabida no sólo lo ya construido, sino lo que es posible construir en el marco de las mediaciones y de una totalidad articulada.



Espectadores 5

Referencias

Carmona, C. (2003). "Fractal Attraction". Tesis. Puebla: Escuela de Artes y Humanidades/Universidad de las Américas Puebla.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Ciudad de México: Paidós.

Elmore, R. F. (1996). "Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales". En Aguilar Villanueva, L. F. (ed.) *La implementación de los programas*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.

Zemelman, H. (1991). "Epistemología y educación: el espacio educativo". *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp. 71-74.

———(1992a). *Los horizontes de la razón, I Dialéctica y apropiación del presente*. Ciudad de México: Anthtropos-El Colegio de México.

———(1992b). *Los horizontes de la razón, II Historia y necesidad de utopía*. Ciudad de México: Anthtropos-El Colegio de México.

——— (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.





Bohemos 6

[Texto recibido: 30 de noviembre de 2020
[Texto aprobado: 5 de enero de 2021]

La relación de la Filosofía con el área Histórico-Social. Una propuesta integradora

Guillermo Marín Castillo
marin.sabina@hotmail.com

El hecho de que la filosofía pertenezca al área Histórico-Social se debe principalmente a consideraciones de orden epistemológico que señalaremos a continuación. Por una parte, la concepción del conocimiento como un constructo histórico y social. Y por otra, su carácter formativo, crítico y argumentativo. Al respecto, citamos un documento del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2005) donde, en buena medida, se aclara la orientación del área respecto a la naturaleza de las disciplinas que la componen. Las consideraciones que se citan a continuación forman parte de los argumentos a partir de los cuales se justifica su pertinencia dentro de un campo de estudios específico, la relación que guardan

entre sí las asignaturas, así como la utilidad que tienen para la formación de los estudiantes.

La nueva epistemología de las ciencias sociales basa sus preceptos en la relación de las mismas con la historia. Para recomponer o reconstruir la fragmentación de las ciencias sociales, el punto de convergencia será la historia en sentido amplio y no sólo disciplinario. Las ciencias son ciencias históricas, debido a que su objeto propio, los hechos sociales, no pueden separarse de una específica estructura espacio-temporal. (CCH, 2005, p. 12).

El énfasis del nexo entre historia y ciencias sociales responde a la necesidad de replantear el

The relationship of Philosophy with the Historical-Social area. An integrating proposal

Resumen:

El presente artículo pone de manifiesto el papel de las asignaturas de Filosofía I y II en el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el marco del área Histórico-Social. Su finalidad es señalar las características de la materia y su pertinencia con relación a los principios epistemológicos del área. El escrito va acompañado de una propuesta sobre la importancia de recuperar tres elementos fundamentales que sirven como eje articulador en la enseñanza de la filosofía, que la presentan como una disciplina integradora respecto a las otras materias.

Palabras clave: filosofía, histórico-social, epistemología, argumentación, reflexión, aprendizaje, enseñanza, didáctica, propuesta integradora.

Abstract:

This article highlights the role of Philosophy I and II subjects in the curriculum of the Colegio de Ciencias y Humanidades within the framework of the Historical-Social area. Its purpose is to indicate the characteristics of the subject and its relevance in relation to the epistemological principles of the area. The writing is accompanied by a proposal on the importance of recovering three fundamental elements that serve as the articulating axis of the teaching of philosophy, which presents it as an integrating discipline with respect to other subjects.

Keywords: philosophy, historical-social, epistemology, argumentation, reflection, learning, teaching, didactics, integrating proposal.

El hecho de que la filosofía pertenezca al área Histórico-Social se debe principalmente a consideraciones de orden epistemológico

estatuto del conocimiento dentro del ámbito de las instituciones públicas de nivel medio superior. A diferencia de los planes de estudio para los que el conocimiento es una suma creciente de información o un depósito cuya acumulación de nuevos descubrimientos enriquece el tesoro del saber. En el proyecto del CCH se pondera la idea de que todo conocimiento es al fin de cuentas fruto del devenir histórico en el que surgen, se estructuran y despliegan el conjunto de nociones, conceptos y valores que sirven como referencia objetiva para la comprensión del mundo que habitamos.

De ahí que la llamada *nueva epistemología* (presente en el documento) se convierta en la crítica a concepciones de corte positivista. Desde la perspectiva positivista, las ciencias suelen aparecer para los estudiantes como un conjunto desarticulado de conceptos, datos y acontecimientos sin relación entre sí, pues cada materia de estudio tendría su marco conceptual delimitado; de tal modo que se torna difícil encontrar un vínculo que articule diferentes aspectos en un mismo objeto. Los reproches al enciclopedismo que se encuentran en el Plan de Estudios son el reflejo de esta urgencia por concatenar los esquemas interpretativos de las distintas disciplinas científicas, con la intención de darle coherencia a la cada vez más amplia gama de estudios, de procedimientos y de formas de investigación. La pretensión de brindar una cultura básica va en ese sentido, no sólo para que los alumnos aprendan a discriminar datos, ordenar información y desarrollar habilidades; sino para que puedan distinguir entre distintas maneras de interpretar un acontecimiento valiéndose de los

métodos de las ciencias sociales y naturales.

Dentro de este contexto, la pregunta: ¿para qué enseñar filosofía?, se responde en el documento sobre la orientación y sentido de las áreas de la siguiente manera: para conocer los principios del conocimiento, los tipos de validación científica, la diferencia entre los distintos órdenes científicos, así como la distinción respecto del conocimiento y los valores. “Conocer los fundamentos del conocimiento, los tipos de conocimiento, los instrumentos de prueba o validación del conocimiento y la diferencia entre conocimiento y valores” (CCH, 2005, p. 24).

En lo tocante a la necesidad de generar una conciencia crítica en los estudiantes, también



Hizilopostres

se pone de relieve “favorecer la formación de una conciencia ética para interpretar y actuar en el mundo, tomar decisiones autónomas y producir mayores saberes” (CCH, 2005, p. 25). El Colegio ha promovido desde su origen el fomento de la autonomía en los alumnos. La autonomía implica, en este contexto, que los individuos sean capaces de tomar sus propias decisiones, posibilitando así una actitud crítica respecto a la sociedad, con la intención de que se vuelvan sujetos activos de su formación académica.

Una actitud de esta naturaleza se hace patente en dos sentidos que no son excluyentes entre sí. En primera instancia, se promueve que los estudiantes se vuelvan partícipes del proceso educativo, el trabajo en equipo, la búsqueda de información por cuenta propia; en segundo lugar, propicia que asuman su responsabilidad como ciudadanos conscientes de la realidad histórica y social en la que viven, pues el Colegio espera de sus egresados una disposición a convertirse en ciudadanos comprometidos con los asuntos públicos de su país.

Por esa razón, promover la autonomía no apunta exclusivamente hacia fines éticos; los propósitos de esta actitud se extienden al desarrollo de hábitos de estudio que sirvan como recursos prácticos e intelectuales al momento de cursar estudios superiores. Concretamente, dichos hábitos se refieren a fomentar la disposición para examinar las ideas que son parte constitutiva de los problemas planteados en clase, así como el desarrollo de las capacidades de recabar y discriminar información. La filosofía jugaría entonces un papel preponderante en el cumplimiento de tales propósitos. Pues dadas sus características, se

convertiría en el eje articulador de los dos principales métodos de conocimiento propuestos en el Plan de Estudios: el método experimental y el método histórico social; los cuales forman parte de lo que en ese mismo Plan de Estudios se llama cultura básica. La cultura básica conforma, por ello, la plataforma de conocimientos indispensables con los que deben contar los estudiantes de bachillerato.

Características de la Filosofía para la institución



El Colegio ha promovido desde su origen el fomento de la autonomía en los alumnos.

A continuación, se exponen de manera sucinta los rasgos distintivos de la filosofía dentro del Modelo Educativo del CCH. En el documento sobre la orientación y sentido de las áreas referido anteriormente, se señala qué tipo de planteamientos filosóficos pueden ser significativos para la enseñanza sin que se haga mención a ninguna tendencia filosófica en particular, habida cuenta de la gran diversidad de posturas existentes hasta el día de hoy.

Acorde a los principios rectores de la práctica educativa del Colegio los cuales se mencionan a continuación, se establece un perfil de la enseñanza de la filosofía en el cual se ponen de relieve los siguientes aspectos: a) la filosofía como reflexión racional, crítica y argumentativa; b) la filosofía en cuanto pensamiento histórico; c) el carácter autoconstitutivo de la filosofía.

a) La filosofía como reflexión racional, crítica y argumentativa

A partir de la reforma a los planes y programas de estudio en 1996, se ha redimensionado la importancia de la argumentación y las

habilidades de pensamiento, elementos propios del pensar científico y filosófico. La coherencia que se requiere para argumentar, la precisión en los conceptos y el rigor teórico son característicos de la reflexión filosófica, de ahí la importancia de recuperarlos como recursos indispensables para la comprensión teórica en todos los ámbitos del saber. Que los alumnos sean capaces de expresar sus inquietudes por medio de argumentos es un aporte invaluable en su formación. Gracias al desarrollo de habilidades en el manejo del lenguaje pueden distinguir la manera como se estructura un discurso, su coherencia interna o sus fallas, dando lugar a una disposición al análisis y la crítica razonada.



b) La filosofía en cuanto pensamiento histórico

En lo que se refiere a los contenidos propiamente filosóficos, se les considera “respuestas temporales a problemas epocales” (CCH, 2005, p. 27). En otras palabras; el contenido de los problemas filosóficos y sus posibles respuestas resultan de una determinada circunstancia histórica. Son valiosos porque constituyen “un fondo de recursos conceptuales o metodológicos que el profesor ha de saber traducir convenientemente” (CCH, 2005, p. 27). Desde esta perspectiva, no se trata propiamente de detenerse en la discusión especializada sobre los temas del programa, sino de comprender el surgimiento y alcance de las ideas en un contexto histórico determinado. Situar los problemas con la intención de que los aprendizajes se vuelvan significativos, es decir, pertinentes respecto a las preguntas e intereses de los jóvenes. Así, los alumnos harán de las discusiones sobre el conocimiento, la ética y el arte, entre otros.

Promover la autonomía no apunta exclusivamente hacia fines éticos.

c) El carácter autoconstitutivo de la filosofía

En el documento al que hacemos alusión también se comenta la relación de la filosofía con la didáctica. Ahí se insinúa que el pensamiento filosófico es capaz de generar sus propios recursos didácticos. Por esa razón, se habla de “la relación autoconstitutiva de la didáctica filosófica” (CCH, 2005, p. 27). Es decir, que en el ejercicio mismo del filosofar se encuentra presente la necesidad de esclarecer, a través del lenguaje, la realidad en sus diferentes aspectos. De ahí que el pensar filosófico tenga como una de sus funciones primordiales el análisis de los esquemas interpretativos de las ciencias sociales y naturales. Ahora bien, la filosofía indaga y reflexiona sobre cuestiones teóricas fundamentales, por eso mismo, también propone alternativas con relación a los recursos didácticos surgidos de la actividad analítica y creadora. Para decirlo claro, la filosofía puede y debe generar sus propias estrategias didácticas, contribuyendo con ello al esclarecimiento de los procesos de aprendizaje y de pensamiento. En ese sentido, es importante recuperar los aportes de una didáctica filosófica centrada en el proceso de comprensión, más que en los contenidos (Cerletti, 2008). Aprender a pensar, antes que aprender a reproducir esquemas de pensamiento. En otras palabras: *aprender a aprender*.

La filosofía como disciplina integradora. Una propuesta

El que la filosofía se constituya como una disciplina cuya característica esencial sea la investigación sobre las distintas formas de pensar, nos permite entenderla en el ámbito de la enseñanza del Colegio como una disciplina *integradora*; pues dado que examina las ideas con las cuales interpretamos y comprendemos el

mundo, le brinda a los estudiantes la oportunidad de establecer nexos entre la rica variedad de conocimientos que componen el panorama de las asignaturas que cursan durante el bachillerato. Esta cualidad le otorga un lugar preponderante dentro de la currícula. Porque en última instancia, ninguna materia, excepto la filosofía, contempla dentro de sus prácticas la reflexión como objeto de estudio. Al hacer del lenguaje el elemento esencial desde donde se juzga la rica variedad de significados presentes en un discurso determinado (Ricoeur, 2001), la filosofía se convierte en la reflexión sobre el poder explicativo de las interpretaciones gracias a las cuales se comprende la realidad en sus múltiples aspectos.

Las matemáticas, la biología o el derecho no necesariamente reflexionan en todo momento sobre sí mismas. Sus objetos de conocimiento se ofrecen para ellas como algo previamente establecido en el marco conceptual del cual parten. Por esa razón, tampoco consideran relevante aclarar en qué consiste su diferencia de método con las otras formas de conocimiento, pues se dedican a explicar sus descubrimientos antes que a analizar cuáles son las características propias en su modo específico de conocer. Sobre ello, Eduardo Nicol pone énfasis al señalar que la filosofía desde sus orígenes (en la Grecia antigua) se ocupa de regular las relaciones del pensamiento consigo mismo y, de este modo, logra la adecuación del pensamiento con la realidad (Nicol, 1984). La ciencia trata con objetos reales y por tanto habla acerca de lo que es y, en esa medida, sus proposiciones son verdaderas; pero la ciencia que se refiere al ser en cuanto tal, la metafísica, es por lo mismo la ciencia de los principios y parte constitutiva de la filosofía como tal. De ahí la insistencia en que ninguna ciencia en particular puede, por sí sola, establecer los criterios metodológicos en los cuales descansaría el fundamento de

Las matemáticas, la biología o el derecho no necesariamente reflexionan en todo momento sobre sí mismas.

la realidad en su conjunto. “Ninguna ciencia particular puede resolver, plantear siquiera, la cuestión de los principios, porque estos han de ser universales, y por ello son comunes a todas las ciencias” (Nicol, 1984, p. 19).

Ahora bien, el camino para llegar al conocimiento, así como los procedimientos adecuados a seguir en la consecución de los propósitos de una investigación, es el método. Las ciencias conciben métodos para la comprensión y explicación de los acontecimientos sociales y naturales. Estos métodos difieren unos de otros en principio, por la forma en que cada disciplina recorta su objeto de estudio, en consecuencia establece límites precisos acerca de lo que sabemos de ese objeto. Por tanto, cada ciencia privilegia un camino adecuado a los problemas que han dado lugar a las investigaciones que realiza.

En contraste con las ciencias particulares, la filosofía pregunta y ofrece explicaciones sobre el método en cuanto tal. Porque en el hecho de preguntarse acerca de la posibilidad del conocimiento, así como por el proceso que permite llegar a él, se da implícitamente a sí misma la oportunidad de comprender las vías para alcanzarlo. Entonces, el ejercicio de la reflexión filosófica implica el examen de las nociones, los prejuicios y las creencias a través de los cuales se sabe de la historia, la sociedad y el mundo en general.

Por consiguiente se inscribe dentro del área Histórico-Social. Gracias al análisis filosófico, es posible someter a prueba los supuestos que dirigen las diferentes perspectivas teóricas en una dirección o en otra.

Esta manera de situarse frente al pensar, que se distingue por indagar acerca de la estructura del pensamiento mismo, es privilegio de la filosofía (Nicol, 1984). Pero dicho privilegio recae sobre la exigencia de dudar radicalmente acerca del sentido de esas nociones y conceptos, desde las cuales se entiende la sociedad y su historia; por eso puede jugar el papel de disciplina *vinculante* en la escuela, porque esencialmente su tarea es reflexionar sobre el conocimiento, el método, el entramado





conceptual de la teoría. Todas las ciencias conocen, indagan, elaboran hipótesis. Pero sólo la filosofía pregunta: ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es el método? ¿Qué es el pensamiento? Sobra decir que este tipo de preguntas son primordiales, pues intentan esclarecer los elementos inherentes a la búsqueda del saber; es decir, aquello en lo que cualquier método, por llamarse así, concuerda con otros. De ahí que filosofía intenta descubrir cómo es que el pensamiento instauro un horizonte de comprensión, en el cual nos encontramos experimentando el mundo, disfrutándolo o padeciéndolo.

En resumen, si para la institución universitaria a nivel bachillerato los rasgos distintivos de la filosofía están relacionados con su carácter argumentativo, histórico y didáctico, respecto a que la disciplina filosófica es capaz de aportar elementos epistémicos para el planteamiento y la comprensión de problemas relativos a la historia y la sociedad. Entonces, es posible afirmar su función como eje articulador de las asignaturas del área, no sólo en lo concerniente a los fundamentos epistemológicos, sino también al proceso enseñanza-aprendizaje. La propuesta pretende articular problemas y conceptos de las diferentes materias que integran el área Histórico-Social, a través de un eje integrador que se despliega en tres dimensiones,

coincidentes a su vez con los tres aspectos señalados anteriormente: **a) la dimensión crítico-argumentativa, b) la dimensión histórica, c) la dimensión didáctica.**

En la primera se trata de que los estudiantes entiendan la pertinencia de los conceptos y argumentos a partir de los cuales se estructura un discurso; sea histórico, político o jurídico, por mencionar algunos. Poniendo de relieve que las preguntas y la crítica razonada son esenciales al proceso de conocimiento. En la segunda, la intención es establecer un contexto histórico para los problemas planteados, acerca de las explicaciones sobre una determinada rama del saber. Y, por último, la finalidad es que gracias al diálogo, la creatividad y la imaginación, los jóvenes puedan encontrar un espacio para dar respuesta a sus inquietudes, tanto a nivel personal como social, contribuyendo de esta manera a fortalecer sus aprendizajes, no únicamente en lo que concierne a la educación escolar sino también en su vida. Ello quizá permita poner en práctica alternativas para la enseñanza de la filosofía en el marco del área Histórico-Social.

Bibliografía

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Argentina: Libros del Zorzal.

CCH. (2005). *Revisión del plan de estudios, Tercera etapa, Orientación y sentido de las áreas. Área Histórico-Social*. Ciudad de México: UNAM.

Nicol, E. (1987). *Los principios de la ciencia*. Ciudad de México: FCE.

Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Argentina: Libros del Zorzal.

Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación*. Ciudad de México: Siglo XXI.



Tlatelolco. ¿Sueño?*

Jorge A. Villamil Rivas

joalvillamil@yahoo.com.mx

Octubre, 1968

No acostumbro escribir páginas de diario ricas en experiencias personales sin mayor interés o relevancia para nadie. Pero hoy, alejado de mi entorno, casi en el exilio, aunque en realidad refugiado en la playa donde, cobarde, he venido huyendo, me siento con el corazón estrujado, me siento conmovido... y quiero escribirlo... sin medir interés o relevancia.

Es verdad aquello que afirma que en tierra de ciegos, el tuerto es rey... se siente un rey... Y así me ocurrió.

Yo he sido, hasta ahora, nada menos que un revolucionario radical, de esos que habrán de cambiar al mundo, esos que con la palabra audaz y el gesto viril en tiempos tranquilos, combaten a la sociedad opresora. Con encono inaudito, con conocimiento

* Versión original en noviembre de 1968



profundo, con valor increíble, y otras supuestas cualidades de mi fantasía, he denostado al opulento y sintiéndome poseedor de la *verdadera verdad verdadera* y a muchos invité a participar “en la lucha”... en tiempos de paz.

Ahora ha corrido la sangre: Multitudes encendidas pero ensombrecidas atestiguan el terror. Masas de estudiantes en rebelión, han sentido el furor del combate real y desproporcionado, el zaherir de la prensa, el odio de golpeadores,

el picar de bayonetas, la penetración hiriente, mortal, de una bala en el cuerpo, de la prisión incierta, sombría...

Cuando vino la primera gran derrota, ¿qué hice? Huí. Estuve sin inmutarme ante la tropa armada; incluso sonriente, me planté retador ante los tanques¹, esperé a las turbas ordenadas y disciplinadas pero turbas al fin, de los hombres de uniforme, casco y fusil, probé fugazmente la prisión y no me supo tan amarga, más aún, me reafirmó.

Pero un día, hace pocas semanas, en Tlatelolco, vi llegar el horror: las hordas de aquellos del casco y fusil y otros que no tenían casco y fusil pero sí un guante o vendaje blanco en una mano como medio de identificación, y en la otra una pistola que supongo era de alto calibre, disparaban inmisericordes sobre miles de inocentes que minutos antes escuchaban

¹ En realidad eran tanquetas.

la palabra regeneradora y rebelde de una juventud cansada de la represión. Al final de esa tarde abundaron los muertos; los heridos se multiplicaron hasta el infinito; las armas no callaron sino hasta después de haber consumado una horrible masacre... Y me intimidé.

En la turbulencia de mi memoria aún recuerdo a una joven madre que desesperada abrazaba a su hijo de pocos meses mordiéndose los labios para no mostrar con lamentos su angustia. Todavía puedo ver el rostro del niño de unos diez años que, llorando espantado, pedía que lo dejaran ir hasta su casa con su mamá. Inolvidable es el gesto retraído del catedrático universitario que, solemne, declaraba que el *Estado de Derecho* había muerto, mientras se refugiaba tras los muros del departamento vacío en el que tres o cuatro decenas de los antes curiosos y ahora asombrados e indecisos espectadores, nos protegíamos de la metralla y la muerte. Fue él quien me ilustró acerca de la verdad evidente: los disparos eran reales y no *salvas* como se llegó a suponer.

Era el noveno piso del edificio de tres secciones llamado Chihuahua.

Desde abajo, el sonido de las botas golpeando el piso, la estridencia de los gritos de dolor y de rabia, las frases militares exigiendo sumisión y los aislados insultos que brotaban de algunas escondidas ventanas, eran menguados por el ulular de sirenas de ambulancias y carros militares y sobre todo por el estruendo de los disparos de fusil y el traquetear de metralletas.

Minutos antes, desde ese piso noveno, primera sección, donde se ubica una de las terrazas con vista a la plaza, conjuntos de estudiantes y curiosos observábamos una explanada plétórica de gente ofendida y combativa que aplaudía con devoción a un núcleo de ferrocarrileros que hacía su entrada para ocupar un lugar dentro de la multitud, portando un estandarte con mensajes de solidaridad. En

otra esquina de aquella plaza llamada de Las Tres Culturas, un grupo de los asistentes formado en dos filas diagonales convergentes daba la visión de una “v” símbolo de la victoria; simbólica figura usada en otros tiempos y por otros seres humanos en batallas contra el fascismo, contra el militarismo. La historia cambia, la sociedad avanza pero algunas ocurrencias se arraigan y se quedan.

De pronto, en aquella reunión de protesta política, que dejaba ver el renacimiento ciudadano, se escuchó un ruidoso y confuso murmullo.

A lo lejos, allá en el puente donde la calle marca el final de la plaza, la gente corría desfavorida. En lo alto, la curiosidad creció y cuando los ojos clavarón la vista con fijeza en aquel movimiento descubrimos una aplanadora humana de color verde olivo que portaba fusiles, bayonetas, metralletas, cascos y botas con la obvia intención de disolver la concentración: ¡el Ejército!. La multitud comenzó a gritar, se escucharon porras y consignas reclamando libertad. En los corredores de las tres secciones de aquel gran edificio, aparecieron hombres cubiertos con gabardina gris y una mano en el bolsillo, ocuparon los descansos de las escaleras y obstruyeron el paso a las numerosas personas que en tropel queríamos bajar de las terrazas hasta la salida.

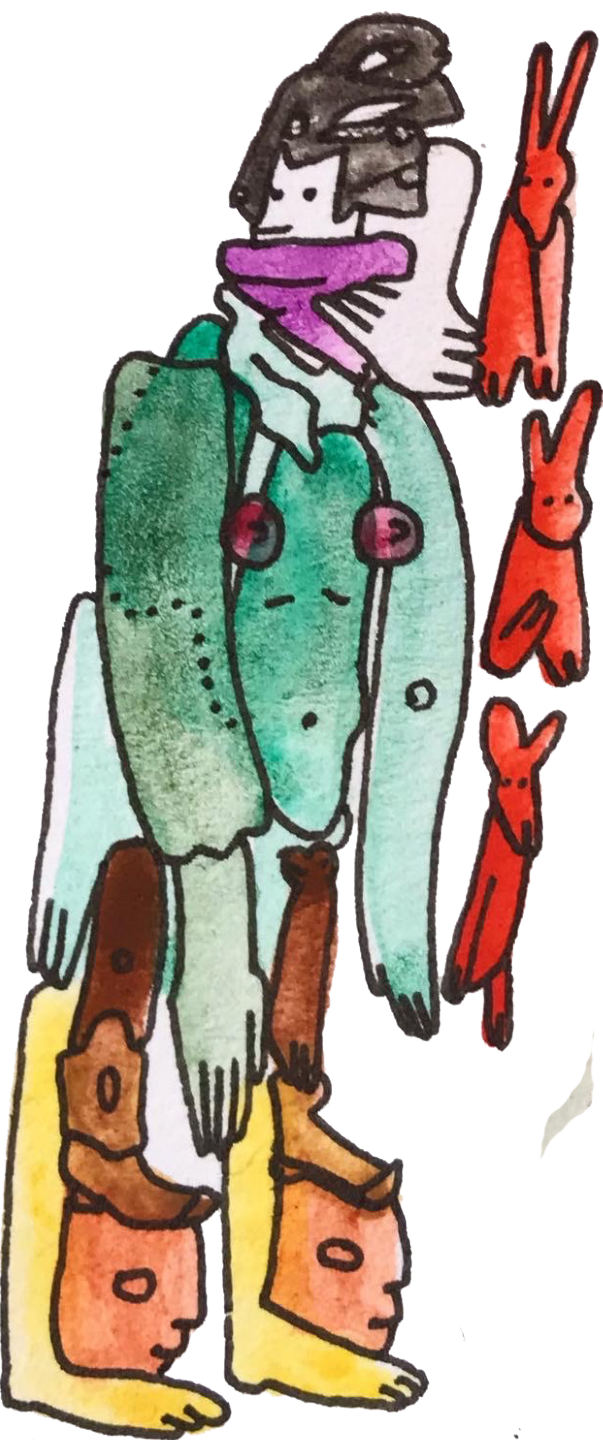
En cierto momento, una luz verde (o roja, o las dos, no lo puedo discernir, ni ubico el momento preciso) apareció en el cielo por encima de la colonial iglesia que adorna la plaza. Se escucharon disparos, cientos de disparos, que cada minuto se acrecentaban, disminuían y volvían a crecer... La muerte apareció...

Quise correr, quise bajar. No se podía. Las últimas imágenes que vi desde lo alto fueron muy imprecisas, cientos de personas tiradas en la plaza, otras que corrían para ambos lados del edificio, grupos de soldados que apuntaban



Jorge A. Villamil Rivas

Realizó sus estudios de licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y estudió la maestría en Filosofía de 1996 a 2000. Es profesor jubilado titular “C” de tiempo completo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Azcapotzalco, de 1973 hasta 2019. Fue Consejero Universitario de la UNAM durante en el período 1988 a 1993. Ha impartido numerosas ponencias y conferencias y publicado libros, ensayos y materiales de estudio entre los que destacan *Ensayos filosóficos*, *Clásicos de la Filosofía*, *Introducción a la Filosofía*, editados por la UNAM y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así como su libro *El Movimiento Estudiantil de 1968* (Claves Latinoamericanas, 1995). El profesor Jorge Villamil Rivas también ha sido articulista del diario *Uno Más Uno*, de 1984 a 2003, y del Semanario *Cómo*, de 1988 a 2001. Fue miembro de la dirección fundadora de la Preparatoria Popular de 1968 a 1972.



hacía todas partes y tanques ligeros que se aproximaban.

Una puerta en el mismo piso se removió. Alguien la abrió y allí por lo pronto me salvé. La madre, el niño, el catedrático, algunas señoras y pocos estudiantes nos metimos y quedamos quizás una hora o más en aquel refugio. Se trataba de un departamento vacío en remodelación.

Las órdenes militares se oían afuera, los golpes de culata en las puertas acrecentaban la tensión. A través de las ventanas muy poco se podía observar; tres cristales de nuestra guarida se quebraron por las balas. El muro negro del edificio a la derecha, claramente visible desde mi lugar a través de una ventana ya rota, me mostró el poder de las ametralladoras: sistemáticamente se oían las ráfagas y la pintura se descarapelaba. El sonido lejano de cristales que se quebraban era frecuente y simultáneo al sonar de las balas.

En los rostros se podían ver distintos gestos: los había llenos de angustia, de temor; abundaban los preocupados y eran muy pocos los tranquilos o pensativos. Allí, con cierta vanidad, me sentí satisfecho de mi *sangre fría*, pues no perdí la calma y por el contrario pude ayudar a tranquilizarse a algunos de los allí presentes. Sólo un fundado temor por mi posible aprehensión me turbaba a ratos pero no desesperé lo que me permitió grabar en mi mente algunos detalles... Y luego los olvidé.

Una de las veces en que osé asomarme por la ventana rota, ignorando advertencias de los ocupantes circunstanciales de aquel departamento, pude, sin sorpresa, mirar a soldados perseguir, golpear y disparar. Entonces, desde la intimidad me vino a la mente mi niñez: recordé uno de mis juegos preferidos; en él mis soldaditos de juguete, sentados, hincados, de pie, pecho a tierra estaban siempre disparando, siempre en combate... Curiosos recuerdos en tan trágicos momentos.

==O==

Hoy en esta tierra, bello lugar en donde el sol y el mar forman el cotidiano paisaje en que priva la tranquilidad y se puede escuchar el canto de las aves y sentir el paso del viento, todo el ambiente invita a reflexionar y contemplar. Estoy en un lugar donde abundan las atenciones de gente que sólo conoció la tragedia por un comentario lejano o un mal encabezado de periódico. Algunos tratan de alentarme, de llenar mis días con olvido. Alejado, todo me dice que el futuro viene muy negro; se sabe que hay calmas que anteceden a las tormentas y mis recuerdos agoreros me dominan...

==O==

En medio de tantos y tantos disparos, tanto llanto, tanta angustia, de pronto se oyó un sonido mucho más estruendoso que un disparo de fusil. Poco más tarde, cuando dos pistolas, algunos rifles y una metralleta nos apuntaban a todos los que bajábamos casi corriendo de aquel noveno piso debido a que los gritos de *incendio, incendio* nos habían obligado a salir del refugio, comprendí que ese ruido de espanto se había producido por el disparo de una *bazooka* o de un tanque ligero contra alguno de los departamentos del siguiente piso ubicado en la sección izquierda del gran edificio, precisamente allí donde apenas unos segundos antes, nos escondíamos.

==O==

Resulta increíble para mi mente confusa el saber que hubo tales disparos de esa cosa llamada *bazooka*. Ciertamente, su uso no era novedad pues dos meses atrás ya había ocurrido el tristemente célebre bazukazo contra la centenaria puerta de la Preparatoria de San

Ildefonso. Pero tal arma y tales ráfagas criminales de ametralladoras (armas inventadas para usar en una guerra) y sobre todo, las bayonetas que mostraban manchas de sangre y tantos y tantos muertos en un mitin estudiantil agobian cualquier reflexión... ¡Verdaderamente increíble!



==O==

Cuando ya bajaba las escaleras huyendo del incendio, custodiado por policías y soldados disfrazados de civil, empecé a sentirme nervioso, aparecieron más uniformados y ordenaron que nuestras manos se colocaran en la nuca. Yo no pensaba en la muerte a pesar de tenerla tan cerca. Los barandales de la escalera tenían manchas, seguramente de sangre fresca, que lentamente eran borradas por el agua de tuberías perforadas que a chorros caía por todas partes.

El recuerdo de cuando fui hecho prisionero por tres días durante la invasión a la Ciudad Universitaria se agudizó de tal manera que mi calma desaparecía precipitadamente. Mi destino se veía muy claro: la cárcel, otra vez. Pero no. Esta vez no fui encarcelado. Algo providencial me salvó esa tarde.

Es cierto, aunque suene cursi: fue el amor de la madre asustada, la misma que, allá arriba, abrazaba desesperada a su niño de meses. Cuando hubo una tregua en la matanza; la señora intentó salir del bodegón frente al Chihuahua donde la tropa nos condujo y encerró, pero alguno de los agentes y soldados la

regresó. Otra madre con una hija casi adolescente intentó la misma acción, con los mismos resultados los policías le ordenaron regresar. Aquello fue terrible; el futuro era negro. En esa bodega un soldado amable nos *informó* que no había ningún muerto, que sólo se disparaban tiros al aire y de salva...

Un oficial, sin embargo, se acercó curioso al oscuro lugar para constatar que los adultos abundaban, que las señoras eran numerosas y que varios niños estaban allí. Preguntó si todos los concentrados éramos vecinos del lugar a lo que la respuesta fue un unánime *sí*. Amable pero enérgico ofreció a quienes salieran diez metros de protección y los responsabilizó de sus vidas más allá de esa distancia, esta gracia era *sólo para los vecinos* pues los estudiantes no debían salir. Tomé del brazo a la señora quien primero se sorprendió pero de inmediato comprendió, aceptó y como si fuera de la familia pude salir.

La noche se hizo presente en la plaza ocupada y rodeada totalmente por la fuerza pública. Los disparos parecían haber cesado y sólo se veía gente corriendo y soldados, cientos, ¿miles?, en actitud de alerta.

Cuando salí y me alejé de la explanada sin encontrar salida no supe a dónde dirigirme, y caminé por andadores sin rumbo claro. Otra señora con su hija pequeña desde el zaguán de uno de los multifamiliares donde comentaba con sus vecinos me vio desenchajado y me invitó a su hogar, del que no saldría sino hasta el día siguiente protegido por el marido y otros inquilinos.

Ya en la noche estaba yo con aquella familia tomando café cuando nuevamente el horror apareció. Otra vez disparos, muchos disparos de distinto calibre e intensidad y otra vez los gritos de desesperación y los insultos que de las ventanas de tantas casas salían invadiendo la atmósfera. Llegaron los cateos a ciertos

edificios y toda la noche se escucharon lamentos. No catearon aquel donde me asilaba; la suerte me protegía pero a escasos metros, desde una de las ventanas ví dos largas filas de militares que se extendían hasta donde la vista no alcanzaba. Por allí en medio de una verde valla de uniformes miré pasar no sé cuantos pero sí muchos jóvenes, algunos conocidos míos, con las manos en la nuca y casi desnudos: los habían desvestido para golpearlos y registrarlos.

Dormité intranquilo y nervioso, la generosa familia que me asiló me había facilitado su teléfono para avisar a casa que estaba bien, que se tranquilizaran. No obstante, supe después de la angustia que padecieron mis padres, y los familiares de mis amigos del rumbo, también estudiantes que asistieron al mitin. Supe que mi viejo había hecho varios intentos para acercarse a la zona, que la madre de Jaime descontrolada entró en crisis. Nunca se repuso; falleció pocas semanas después.

==o==

Escribo lejos en tiempo y espacio de aquellos sucesos, el resto está opaco en mi memoria pero no es posible evitar un angustiado estremecimiento. Aquí el aire del puerto invita al olvido, a valorar los ideales, los principios, los compañeros de lucha. También invita a claudicar, a la traición que significa abandonar a los presos y sin embargo...

Cerca de mí está un televisor regocijado por el triunfo de un sargento mexicano en las competencias olímpicas que recién se realizaron.

El Rector ha llamado a reanudar actividades... ¡Debo ir a la asamblea...! No puedo, no podemos, regresar a clases.

¿Eso de Tlatelolco fue un sueño?

Aquella tarde. Aquella noche *

(Testimonio sobre el 10 de junio de 1971)

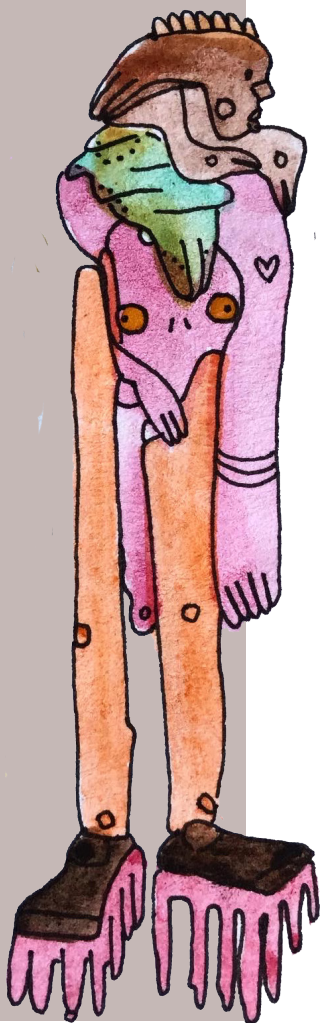
Jorge A. Villamil Rivas
joalvillamil@yahoo.com.mx

El 10 de junio se conmemora una tragedia, una más de las múltiples represiones sangrientas que han llenado de oprobio las páginas recientes de nuestra historia patria. Contribuir al recuerdo de hechos que debieran mantenerse siempre en la memoria, es tarea ciertamente ingrata pero necesaria. Estas líneas se inscriben modestamente en este esfuerzo. Abierta la puerta a los recuerdos me atrevo a esbozar, a manera de testimonio personal algunos de los hechos que me tocó vivir en esa tarde-noche de violencia, más con el afán de agregar un testimonio que de externar opiniones.

Aquel 10 de junio del año 1971, ocurrió un ominoso crimen de Estado, fue el *festín de los halcones*, el recordado baño de sangre con que el régimen del entonces presidente, Luis Echeverría Álvarez, pretendió detener la inconformidad juvenil que la masacre del 2 de octubre de 1968 no pudo eliminar y que, casi tres años después, afloraba nuevamente con intensidad. Esos sucesos imborrables, momentos cruciales de la vida política del país, fueron despiadada

* Presentación del libro *Si porque me ven con botas* de Héctor González. Texto revisado.





advertencia de la necesidad de cambios democráticos urgentes.

La matanza no se justificó entonces, no se justificó después y no se podrá justificar jamás. Es inadmisibles que a la disidencia política se le reprima con muerte y brutalidad. Lo que ocurrió ese “jueves de corpus” demostró que, el nuestro, era entonces un país silenciado por la violencia.

La Preparatoria Popular (PP) había nacido de una lucha triunfante, y ya en su tercer año, se desarrollaba con solidez y estrechamente relacionada con las organizaciones estudiantiles revolucionarias de aquellos años. La escuela había ganado su reconocimiento formal el 2 de julio de 1968, luego de una vigorosa

movilización durante seis meses contra el *examen de admisión* (examen de rechazo) a las preparatorias de la UNAM. Había conquistado su existencia legal apenas tres semanas antes de que estallara el gran movimiento del 68.

Por su propia naturaleza, la PP desde el principio se mantuvo vinculada al movimiento estudiantil que, en 1971, aún sobrevivía a pesar de los fuertes golpes recibidos en todo el país. Los maestros y alumnos de la prepa nos asumíamos como parte de la lucha democrática impulsada por aquel movimiento y sus secuelas.

En ese año —1971— mi compromiso como directivo de la PP, me colocaba en una posición excepcional pero a la vez llena de exigencias y responsabilidades. Muchos alumnos, aunque apenas más jóvenes que yo¹ confiaban en mí y en mi juicio “político” a pesar de que, en realidad, yo tenía muy poca experiencia política. Era tal su confianza que, algunos de ellos, condicionaron a mi opinión, su asistencia a la manifestación convocada por el CoCo² y respaldada por nosotros, el 10 de junio, en solidaridad con la Universidad Autónoma de Nuevo León que padecía un conflicto con el gobierno. Confiados los muchachos aceptaban mi dicho optimista en cuanto a seguridad e imposibilidad de violencia, y es que, desde algunos días antes, pero sobre todo en las horas previas a la marcha, circulaban insistentes los rumores de una posible represión.

Con entusiasmo rayano en ligereza yo aconsejaba que no hicieran mucho caso a las advertencias sobre un peligro que no era evidente; por el contrario, insistía en que valía la pena salir de nuevo en manifestación a las calles. Era importante hacerlo: habían transcurrido en un ominoso silencio impuesto por la persecución oficial, muchos meses, casi tres años, desde las

1 En 1971 mi edad era 25 años.

2 Comité Coordinador de Comités de Lucha, que agrupaba a representantes estudiantiles.

jornadas de la fiesta democrática que hizo de la ciudad el escenario bullicioso del 68. Y como no había desde entonces, la práctica de expresar disidencias en la calle, en las asambleas debía considerarse positivo dar una señal de que a pesar de todo aún estábamos ahí. Solidarios como siempre.

Aquel era buen momento para manifestarse en la vía pública, pues también impactaba el hecho de que varios de los dirigentes del legendario Consejo Nacional de Huelga del 68, todavía encarcelados apenas unas semanas atrás, comenzaban a gozar de la libertad que les concedía la amnistía decretada por el gobierno.

El conflicto en la Universidad Autónoma de Nuevo León era la causa que provocaba la movilización. Inicialmente profesores y estudiantes regiomontanos habían presentado una propuesta de ley orgánica que proponía un gobierno paritario para la institución. El gobierno estatal, en desacuerdo, redujo el presupuesto a la universidad y obligó al Consejo Universitario a aprobar un proyecto de ley que prácticamente suprimía la autonomía. Los universitarios llamaron a la huelga y pidieron solidaridad a las demás universidades del país. Los estudiantes de la UNAM y del IPN inmediatamente respondieron. Convocaron a una manifestación masiva en apoyo a los compañeros de Nuevo León, que se llevaría a cabo el jueves 10 de junio por la tarde.

Es importante señalar que unos días antes, el 30 de mayo, el gobernador de Nuevo León, Eduardo Elizondo Lozano, renunció a su cargo y el 5 de junio entraría en vigor una nueva ley orgánica en la UANL, medidas que a juicio de los gobiernos federal y estatal resolvían el conflicto.

En la Ciudad de México el CoCo, asociación que representaba a los Comités de lucha de escuelas y facultades, que se asumía como heredera del Consejo Nacional de Huelga de 1968,

se dividió: había quienes pensaban que ya la marcha era inoportuna y sólo provocaría al gobierno. Sin embargo, la mayoría de los delegados la apoyó arguyendo que aún había muchos problemas sin resolver. La manifestación se llevaría a cabo y llegaría al Zócalo.

== O ==

Lo que ocurrió aquella tarde es públicamente conocido y basta sólo reiterar que la maquinación montada desde las esferas más altas del poder político fue una infame trampa, cuya planeación seguramente se hizo con toda frialdad y cuidado, bajo la consigna de escarmentar a una juventud no doblegada y en franco proceso de renovada militancia.

Se reunieron más de 10 mil personas para participar en la manifestación que inició en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN, en el Casco de Santo Tomás, pero cuando apenas los primeros contingentes caminaban por la avenida de los Maestros para continuar luego sobre San Cosme se interpuso la vileza cargada de violencia.

La marcha, en dos ocasiones, fue interceptada por granaderos quienes, finalmente, dejaron libre el paso a un costado de la Escuela Normal. Los numerosos contingentes de la Preparatoria Popular portábamos pancartas y gritábamos consignas contra el entonces presidente Luis Echeverría, y de rechazo a la que considerábamos una reforma educativa *burguesa*. La vanguardia continuó hacia la calzada México-Tacuba (prolongación de San Cosme), en donde se encontraban emboscados cientos, quizás más de mil, jóvenes paramilitares,





identificados después como *halcones*, dispuestos a reprimir y a contener de cualquier forma a los estudiantes.

El alevoso cerco que instrumentaron granaderos y grupos paramilitares culminó con una nueva masacre que se vino a sumar a las perpetradas tres años atrás. Casi cuatro decenas de muertos documentados y centenares de heridos fue el saldo de aquella cacería.

Los agresores, según mi personal apreciación, llegaron por San Cosme en camiones grises y en camionetas panel; al grito de ¡Viva el Che Guevara!, y porras a la UNAM y al IPN. Agresivos se lanzaron corriendo contra el frente del contingente estudiantil, mientras por la retaguardia otros grupos realizaban una maniobra envolvente para copar a los manifestantes.

Ante el ataque, muchos manifestantes se atrincheraron en el interior de la Normal y de inmediato intentaron responder con piedras y con gritos, pero indefensos en su mayoría, fueron golpeados salvajemente. La policía uniformada, pasiva y complaciente, contemplaba sin intervenir.

Simultáneamente, los individuos emboscados, (*halcones* disfrazados de estudiantes), que traían distintivos con el rostro del “Che” Guevara o leyendas revolucionarias, blandían kendoros y disparaban sus armas de fuego, sobre los jóvenes manifestantes, que corrían despavoridos. Algunos francotiradores se parapetaron en patrullas policíacas, camiones de granaderos y las propias bardas escolares mientras disparaban sus armas contra la multitud y contra algunas azoteas. Cierta desorganización del ataque y el fuego cruzado, hizo que los mismos agresores se causaran algunas bajas entre sí.

== 0 ==

Por lo que a mí toca, recuerdo que hacia la medianoche, cuando al fin pude llegar a mi casa, me encontré una lista de recados telefónicos en los que me reportaban una larga relación de nombres de alumnos y compañeros muertos o desaparecidos, todos de la Prepa. El cielo me cayó encima. Por fortuna, al día siguiente desde muy temprano, en la escuela, aunque suspendidas las clases, se fueron congregando estudiantes y maestros que comentaban sus propias experiencias. Y así depuramos la relación de nuestras víctimas reales y posibles.

Yo había podido llegar a casa luego de haber escapado de halcones, granaderos, policías, balas y de la nueva matanza, tras algunas horas de haberme protegido en la azotea de uno de los edificios de la avenida de los Maestros, ubicado enfrente de una entrada lateral de la Normal; allí, por cierto, coincidí en el resguardo con el profesor Ismael Colmenares, creador del grupo Los Nakos. Aquellos edificios —pero no los departamentos sino las escaleras y azoteas— se habían convertido en improvisados refugios, pues la escuela en aquellos momentos se encontraba cerrada en aquel punto y las posibles salidas por las calles laterales estaban bloqueadas.

La lista finalmente no se corroboró pues era más producto de temores y suposiciones que de hechos confirmados. Aquella noche de la represión se convirtió pues en una pesada carga. ¿Qué hacer? Era pregunta obligada que no tenía respuesta precisa y segura.

Por lo pronto, con la relación original en la mano tendría que salir a buscar a algunos de los anotados. El inmediato contacto con compañeros dispuestos a realizar de inmediato esta penosa tarea, especialmente con Gladys, la secretaria administrativa de la preparatoria, siempre imprescindible, posibilitó que poco a



poco la nómina siniestra fuera verificada reduciéndose considerablemente su tamaño.

El número de víctimas de nuestra escuela afortunadamente se redujo a cinco o seis heridos, entre ellos, con bala en una pierna, el profesor Héctor González. Pero el peor daño fue que registramos dos sentidas pérdidas: el joven estudiante, Francisco Treviño Tavares (diecisiete años de edad), quien tras larga agonía moriría un mes después y el profesor Jorge de la Peña.

Nunca se supo la cifra real del total de muertos y heridos de aquella jornada.

A Francisco lo recuerdo esa tarde acompañándome durante la hora anterior a la salida de la manifestación; yo registraba en una grabadora de casetes, las opiniones de profesores y estudiantes que asistían a la marcha... Nos resultaba fascinante advertir la emoción que suscitaba en los participantes la expresión de solidaridad con el movimiento estudiantil de la UANL. La anunciada presencia de algunos dirigentes del movimiento de 68 recién ex-carcelados convocaba y brindaba un mayor estímulo para caminar unidos otra vez por las calles de la ciudad. Valía la pena indagar.

Una vez que los contingentes comenzaron a avanzar, Francisco se despidió pues quería marchar con sus compañeros del plantel Tacuba. Fue la última vez que lo vi, sano, alegre y entusiasta.

Más tarde lo visitaría en dos ocasiones: la primera poco después de la refriega cuando encamado en el hospital con tres balazos en el cuerpo luchaba inútilmente contra la muerte y la segunda, días después, en uno de sus últimos momentos de vigilia. Falleció exactamente al cumplirse un mes de la noche negra: el 10 de julio de 1971.

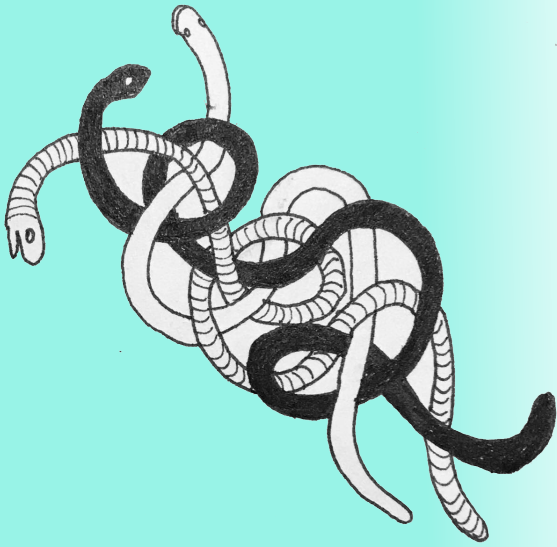
El gobierno tejió una telaraña de informes confusos y contradictorios con los que pretendió montar una explicación engañosa en la que se afirmaba, con diversos matices, que la masacre había resultado de un pleito entre grupos rivales de estudiantes; recurrió para ello a la tradicional rivalidad deportiva entre el Politécnico y la Universidad. Sin embargo, la multitud de testimonios y las fotografías impactantes publicadas en algunos medios periodísticos, probaron irrefutablemente el ataque de paramilitares a la manifestación, en ellas se veía a los disfrazados agresores protegidos por uniformados de la fuerza pública, disparando a mansalva sobre los estudiantes amparados en el interior de la Normal. El embuste, la felonía, se echó abajo.

Días después renunció Alfonso Martínez Domínguez a su cargo en el gobierno del Distrito Federal, acusado implícitamente de ser el responsable de la emboscada, en tanto que el presidente, enfático, aseguró que los culpables serían castigados. Las palabras del ejecutivo no se las llevó el viento, ahí quedaron como testimonio privilegiado de un pérfido “estilo personal de gobernar”.

Han transcurrido muchos años y mil acontecimientos enriquecieron y empobrecieron la incipiente vida democrática del país ¿Cuánto se ha olvidado de aquello? ¿Cuánto permanece? ¿Cuánto se ha deformado?... Tal vez predomina la indiferencia, el mito, la incredulidad y es por eso, entre otras motivaciones, que me he permitido dejar este íntimo recuento de daños y recuerdos.



Ángel 2



Filosofía en clase de Física

J. Javier de San José Ramírez
jujara14@hotmail.com

De hecho, no puede demostrarse que la ciencia sea intrínsecamente superior a otras formas de conocimiento. Y sin embargo, los resultados prácticos que ofrece son incomparablemente más efectivos que los de cualquier otra forma de abordar la realidad. Incluso, algunos filósofos han desarrollado recientemente una “epistemología evolucionista” que sugiere que la ciencia es una adaptación de nuestra especie cuya función es aumentar nuestras posibilidades de supervivencia: la ciencia como producto de la evolución.

Martín Bonfil Olivera. Ciencia y filosofía. Ojo de mosca¹

¹ www.comoves.unam.mx › revista › ojodemosca_22



En física tocamos temas como el modelo geocéntrico de Copérnico, las Leyes de Kepler, los descubrimientos de Newton, la síntesis de Maxwell, la relatividad de Einstein y otras muchas aventuras en la física. Cada una de ellas conlleva un cambio en la manera de pensar de la sociedad y, a su vez, genera cambios en la ciencia en general.

Dicha relación forma una espiral ascendente que ha llevado a la sociedad a un nivel científico y cultural nunca antes visto. Es claro que la relación ciencia-filosofía es fundamental para la evolución social y debe enseñarse en las clases de ciencia, particularmente en física así como también en las clases de filosofía, de lo contrario, la

visión que genera en los estudiantes es sólo una colección de expresiones matemáticas que se conocen como fórmulas; muchas veces sin sentido y que sólo sirven para aplicarlas en problemas, casi siempre artificiales. Desde luego que esta visión contribuye al rechazo de la física por parte del estudiantado.

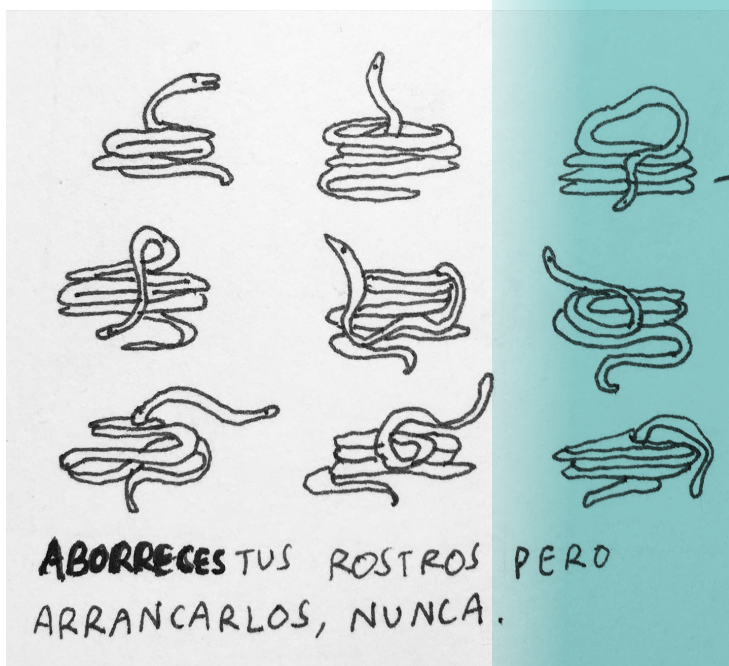
La imagen que el humano común (parcialmente culto) contemporáneo tiene de la relación entre ciencia y filosofía es relativamente simple. Para él, la ciencia representa el conocimiento por excelencia, un modo confiable de captar la realidad del universo y de brindar a nuestra especie el dominio sobre la naturaleza para resolver los problemas prácticos de la vida. Hay cosas que no están al alcance de la ciencia, el sentido de la existencia, los dilemas éticos, el sentimiento de amor o de amistad. Para este hombre con cultura media, la filosofía se encarga de estos aspectos que la ciencia no aborda, sin embargo se escucha con frecuencia que la filosofía es una profesión de locos que no merece la pena estudiarse. Por otro lado, también muchos humanistas califican a la ciencia como algo ininteligible, que aborda problemas que no tienen que ver con la razón de existencia de la humanidad y, coincidentemente, como profesión de locos aislados en un laboratorio.

Mi intención al escribir el presente artículo es intentar borrar ese sentido muy simplista de la ciencia y la filosofía y recordar que nuestra institución se llama *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Con y, no con o.

En el tiempo en que los humanos dejaron de ser recolectores y se asentaron en sociedades no migrantes inició, o se reforzó, la búsqueda de razones por las cuales existimos, qué ocurre después de la muerte o antes del nacimiento, por qué existen desastres naturales y tiempos de bonanza. La respuesta inmediata es que existen seres superiores capaces de crear el universo, la vida, la humanidad y que son tan volubles como los propios seres humanos. Si esos seres superiores nos crearon, es comprensible que se molesten si no acatamos ciertas reglas inventadas por los propios humanos y achacadas a esos superiores. Se crearon las primeras religiones que, en primera instancia, servían para entender el mundo. Dichas religiones cumplían una función semejante a la que cumple ahora la ciencia, brindar una explicación del universo.

De los primeros pasos de los humanos para entender el universo a la actualidad ha habido una gran cantidad de revoluciones científicas, como las llama Kuhn; en cada caso se han roto paradigmas y se han creado otros, desde la Tierra esférica hasta la materia oscura o la teoría de cuerdas. Hay una revolución especial, hermosa e interesante y que es comprensible para los estudiantes de bachillerato, es el periodo comprendido entre Copérnico y Newton. Pasa de la Tierra como centro del universo a un mundo semejante a muchos otros.

El problema comienza con Ptolomeo que habla de las esferas excéntricas por las cuales debían de transitar los planetas, con la Tierra como centro. Posteriormente, Nicolás Copérnico arrebató a la Tierra la posición central y la deja como un planeta más, aunque conserva las órbitas circulares. Dichas órbitas planteaban problemas en cuanto a la predicción de las posiciones de los planetas, de ahí que Copérnico tiene que aceptar la presencia de esferas cuyo centro gira manteniéndose en otra esfera



más grande, esto es, los planetas se mueven en epiciclos; ellos explicaban también el hecho de que algunos planetas se mueven en sentido contrario según se ven desde la Tierra, movimiento retrógrado. Concepto que ya había usado Ptolomeo. Sin embargo, las órbitas planetarias seguían considerándose circunferencias, manteniendo el modelo griego. La esfera y la circunferencia eran las formas perfectas, todos los puntos de la superficie o de la curva se encuentran a la misma distancia del centro.

Posteriormente, llegó Johannes Kepler (1571-1630). Alumno de Ticho Brahe, heredó el conjunto de medidas realizado durante décadas por su maestro, estas medidas más las que realizó él mismo lo llevaron a una visión muy diferente del universo. Inicialmente intentó establecer las órbitas de los planetas como esferas circunscritas a los sólidos regulares griegos pero, fracasó. Luego de muchos intentos fallidos y analizando con mucho cuidado las medidas de Brahe, llegó a la conclusión que la forma de las trayectorias planetarias no eran circunferencias, eran elipses. Con ello desbancó uno de los postulados más importantes de la mecánica celeste aristotélica. Además, propuso otras dos leyes importantes que ayudaron a Newton en el desarrollo de su mecánica: la velocidad areolar de cada planeta es constante y la razón entre el cubo del semieje mayor de cada órbita entre el periodo de traslación del planeta es constante.

Kepler se encontraba, si lo vemos con ojos del siglo XXI, a un paso de establecer el concepto y la expresión de la Ley de Gravitación, sin embargo, no podía hacerlo. Puede parecer que nada debería ser más fácil en Kepler que dar un paso más y llegar a la atracción universal, pero, no lo es. Kepler no lo hace ni puede hacerlo. Esto es debido a que para él, tanto como para Copérnico, la atracción gravitatoria se ejerce entre cuerpos “relacionados” (cognata).

Es por eso que tiene lugar entre la Tierra y la Luna, pero no entre la Tierra y los planetas, ni, en general, entre los planetas ya que no son de la misma naturaleza, no están “relacionados”.

Ocurre aún menos entre los planetas y el Sol. Nada, de hecho, es más diferente que éstos. También, en la concepción kepleriana, los planetas no gravitan hacia el Sol. No se sienten atraídos por él como la Luna lo está por la Tierra. Se mueven por él, eso es todo.

Podemos ver qué impide a Kepler formular la ley de gravitación universal es la persistencia de una concepción cualitativa del universo. Por el contrario, para que y antes de que se pudiera formular esta ley, era necesario que una concepción reemplaza a otra, según la cual el material que se es en todas partes perfecto y absolutamente homogéneo. Sólo cuando se pueda entender que la atracción puede extenderse al universo e identificarse con la gravedad.

Para Newton, en cambio, si resulta evidente que existe una fuerza, cuya definición él mismo introdujo, acepta las tesis de Kepler y demuestra matemáticamente que, para conseguir una trayectoria elíptica, se necesita una fuerza que varíe con el inverso del cuadrado de la distancia al cuerpo central.

Aunque, de acuerdo a algunos filósofos de la ciencia, la revolución que va desde Copérnico hasta Newton es la más importante en la física ya que fue la que les enseñó a los físicos cómo proceder, puede no ser tan cierto, en muchos pasos del camino, los científicos se han topado con barreras muy altas y han tenido que aprender cosas nuevas para superar esas barreras.

Otro ejemplo es el caso de inicios del siglo XX, la Mecánica Cuántica y la Relatividad también son casos de revoluciones científicas que han roto paradigmas para crear otros, se usaron dos casos típicos en la física pero, en las demás áreas de la ciencia se encuentran también

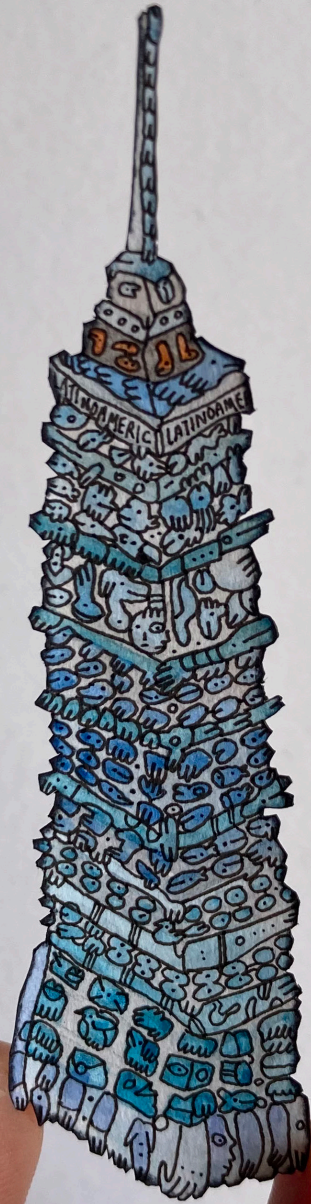


situaciones que han revolucionado la ciencia; por mencionar uno entre muchos, tenemos el trabajo de Charles Darwin quien es sin duda alguna una de las personalidades que más han representado para el avance de la ciencia en la historia de la Humanidad, sus estudios sobre la Evolución y, sobre todo, el descubrimiento de la Selección Natural, marcó el nuevo rumbo de la Biología.

Considero que es necesaria la discusión en clase de las principales revoluciones científicas que han significado hitos en la historia de la humanidad. Los estudiantes deben conocer que la ciencia no se crea por la inspiración de un hombre. Es el trabajo de muchos investigadores y la indispensable modificación de los paradigmas científicos, filosóficos y sociales que han permitido el avance social y, estas discusiones pueden darse en el ámbito de nuestras aulas, lo que llevará a que los estudiantes puedan disfrutar más las asignaturas correspondientes, independientemente de la ruta profesional que ellos deseen tomar.

Referencias

- Arana, J. (2016). "Evolución histórica de la relación ciencia-filosofía". En Vanney, C. E., Silva, I. y Franck, J. F. (eds.) *Diccionario Interdisciplinar Austral*. Recuperado de: URL=http://dia.austral.edu.ar/Evolución_histórica_de_la_relación_ciencia-filosofía
- Hawking, S. (2018). *Breves respuestas a las grandes preguntas*. Recuperado de: http://www.librosmaravillosos.com/breves_respuestas_a_las_grandes_preguntas/index.html
- Koyré, A. (1968). *Études newtoniennes*. Francia: Collection Bibliothèque des Idées/Gallimard/Parution.
- Kuhn, Ts. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: FCE.
- Schrödinger, E. (1997). *La naturaleza y los griegos. Metatemáticas, libros para pensar la ciencia*. Recuperado de: <http://www.librosmaravillosos.com/lanaturalezaylosgriegos/index.html>





Dos conceptos de “masculinidad hegemónica” *

Jorge L. Gardea Pichardo
jorge.gardea@cch.unam.mx

El libro *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation and Amplification* es una referencia necesaria para quien esté interesado en conocer las discusiones y los estudios críticos más recientes sobre el concepto de masculinidad hegemónica. Existen distintas masculinidades, pero la hegemónica tiene la peculiaridad de pretender legitimar las relaciones de desigualdad de género, entre mujeres y hombres, masculinidades y feminidades y masculinidades no hegemónicas. Raewyn Connell elaboró por primera vez el concepto de masculinidad hegemónica en diversos artículos a principios de los años ochenta. No obstante, sus libros *Gender and Power*

* Reseña crítica del libro: Messerschmidt, M. (2018). *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation and Amplification*. Londres: Rowman & Littlefield.



(1987) y, más tarde, *Masculinidades* (2015)¹, serán las referencias más importantes sobre este concepto; a partir de ese momento se elaboraron abundantes investigaciones alrededor del mundo; desde estudios críticos a la teoría hasta estudios de aplicación para realizar investigaciones con diversas metodologías; historias de vida, estudios etnográficos, análisis del discurso y estudios en medios audiovisuales de la cultura de masas.

Para el año 2005 se habían escrito más de 200 artículos (Connell y Messerschmidt, 2005, p. 830). James Messerschmidt colaboró con Connell para una primera reformulación (2005) y posteriormente planteó una ampliación de la teoría (2018). Messerschmidt propone algunas diferencias importantes respecto a la teoría de Connell; asimismo, elabora una revisión crítica basada en la producción académica a más de cuarenta años de la primera formulación. De este modo, su libro valora las aportaciones del concepto y sugiere nuevas bases para cimentar una teoría que permita profundizar sobre este concepto e indagar sobre las diferencias entre ésta y otras masculinidades.

1 La versión original en inglés se publicó en 1995. La versión en español ha sido publicada por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en 2003. Para esta reseña utilicé la segunda edición de 2015. Anoto ambas referencias. Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press. Traducción al español Connell, R. (2015). *Masculinidades*. (2da ed.). Traducción: Irene Artigas e Isabel Viricat. Ciudad de México: PUEG/UNAM.

Jorge L. Gardea Pichardo

Doctor en filosofía por parte de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) y el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF), ambos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor titular "C" de tiempo completo definitivo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur. Es autor del libro *Ciudadanía: Una lectura filosófica*, (México, 2018). En el año 2020, acreditó el xvii Diplomado de Relaciones de Género, impartido por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) de la UNAM.

El libro está dividido en seis capítulos: "1. Trasfondo", "2. Formulación", "3. Reformulación", "4. Ampliación", "5. Teoría" y "6. Prospec-tiva". En el primer capítulo, Messerschmidt establece una diferencia muy importante entre los conceptos de "roles-sexuales" y "género", y entre los conceptos de "patriarcado" y "masculinidad hegemónica". Con base en estas distinciones explica que el concepto, en su primera formulación, surge en el contexto del feminismo radical y el feminismo socialista de los años sesenta y setenta, pero su propuesta no depende de estas teorías y posturas políticas; posteriormente, expone la primera formulación de Raewyn Connell. En el siguiente capítulo resume su colaboración con Connell para la reformulación del concepto. Lo que da lugar a su propuesta de ampliación que ayuda

Existen distintas masculinidades, pero **la hegemónica tiene la peculiaridad de pretender legitimar las relaciones de desigualdad** de género, entre mujeres y hombres, masculinidades y femi-
nidades y masculinidades no hegemónicas.

a establecer diferencias entre la masculinidad hegemónica y la dominación masculina, otras masculinidades híbridas y el impacto de este concepto sobre la configuración cultural de distintas masculinidades. En el capítulo quinto propone la teoría de acción estructurada para mostrar que la masculinidad hegemónica es fundamentalmente *relacional* y depende de prácticas sociales y discursivas. En el último capítulo formulará algunas perspectivas para mirar masculinidades alternativas o disidentes que no reproduzcan el modelo hegemónico.

El concepto de masculinidad hegemónica que propone James Messerschmidt modifica la idea original de Raewyn Connell, lo que sin duda ha sido objeto de controversia y discusión, pero también ha contribuido a realizar distintas aplicaciones en diversos proyectos de investigación. Por una parte, su reconstrucción histórica muestra el contexto que dio origen al concepto, pero asume que la masculinidad hegemónica forma parte de un nuevo paradigma que reformula el supuesto de roles-sexuales y el referente del patriarcado. No es en vano que el primer capítulo está destinado al contraste

entre el modelo de patriarcado y el modelo de género. Por otra parte, asume una concepción de hegemonía distinta a la propuesta de Connell. Seguramente para algunos la propuesta de Messerschmidt representa un reto de mayor amplitud en el análisis y, para otros, puede implicar restricciones al estudio de las masculinidades; especialmente en lo que se refiere al paradigma del patriarcado. Esta reseña estará enfocada en mostrar estos problemas. Para ello, comenzaré con una revisión del modelo de Connell, lo contrastaré con la propuesta de Messerschmidt y haré algunas referencias a las aportaciones que propone Messerschmidt.

I

Antes de exponer el concepto de masculinidad hegemónica, propongo un esquema general sobre los conceptos de género y patriarcado porque ambos son esenciales para la definición de masculinidad hegemónica de Raewyn Connell.

Se entiende que el concepto de género se refiere a aquellos atributos que histórica, geográfica y culturalmente las sociedades asignan





a los hombres y mujeres para definir las características propias de lo “masculino” y lo “femenino”. El género está constituido por aquellos valores, actitudes y expectativas que una sociedad considera aceptables para mujeres y hombres. De modo que la masculinidad, en general, está configurada por todas aquellas prescripciones sobre cómo han de comportarse los hombres; qué rasgos definen su virilidad; qué disposiciones de carácter deben mostrar, y cuál es su papel en la vida social, económica y política (Lamas, 2013). Esta caracterización destaca dos aspectos importantes: el género es relacional y está supeditado a una configuración binaria, de modo que, al definir la feminidad, en una cultura determinada, se pueden inferir los atributos de la masculinidad como atributos contrarios y viceversa. En una cultura predominantemente patriarcal se define la masculinidad y se infieren los atributos de lo femenino como aquello que no es masculino. Para decirlo con mayor precisión, se define *una* feminidad correlativa a *esa* masculinidad. Esto implica establecer un orden social estructural

que da origen al patriarcado en tanto que los atributos de la masculinidad establecen una relación de superioridad y dominación por parte de los hombres hacia las mujeres.

En el imaginario social estas distinciones son generalmente atribuidas bajo argumentos naturalistas y biologicistas. Si para los varones está reservada la vida política y el trabajo económicamente remunerado, para las mujeres “por naturaleza” les corresponden las tareas de crianza y trabajo doméstico económicamente no remunerado.

El patriarcado se sustenta en una división sexual del trabajo. En estas distinciones, basadas en los modelos sexo-genéricos se establece que la “naturaleza” es destino, precisamente porque se considera que el sexo con el que se nace, determina naturalmente el género; las teorías feministas y los estudios de género no aceptan este modelo. En realidad, el género es una creación cultural y no es “natural”. Así, para el modelo tradicional la paternidad es el destino “natural” de los hombres, cuya tarea principal es proveer de los bienes de subsistencia y proteger a la familia, mientras que el destino “natural” de las mujeres es la maternidad, el cuidado y crianza de los hijos. Apoyándonos en este esquema se puede pensar en un modelo patriarcal en el que los privilegios de la vida pública y económicamente remunerada estarán reservados para los hombres y las tareas domésticas para las mujeres. En este modelo de patriarcado no hay forma de elegir ni de establecer un pacto de género equitativo e igualitario. Si a esto se suma que el padre de familia asume el mando y la autoridad, entonces el orden patriarcal depende de

las decisiones y pensamientos de los hombres. Este modelo, que hemos heredado y que no necesariamente ha sido modificado, constituye un orden de organización social destinado a preservar el poder, la autoridad y los privilegios en manos de los hombres y sirve para establecer desigualdades entre mujeres y hombres.

Ahora bien, para Messerschmidt este modelo es el objeto principal de la crítica del feminismo radical y el feminismo socialista (aunque no dudo que lo siga siendo y no sólo del feminismo radical). Si consideramos este esquema inicial, tendríamos que decir que la masculinidad se encuentra relacionada con el patriarcado y la dominación masculina, por eso Salvador Cruz Sierra (2019) define la masculinidad como “los rasgos, actitudes y comportamientos que la ideología de **género** atribuye a los hombres, a los significados asociados con la virilidad, o a la categoría que, dentro de los **estudios de género**, representa la dominación masculina” (p. 170). Asimismo, se establecen condiciones de desigualdad que carecen de una justificación racional, y, tal vez por eso para Pierre Bourdieu (2019), la dominación masculina no requiere de legitimación: “La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla” (p. 22).

Aún así, lo primero que hay que destacar es que para Raewyn Connell (2015) la masculinidad hegemónica no es igual a la *dominación masculina*, como Cruz Sierra y Bourdieu lo atribuyen a la masculinidad, pues ésta se define como:

La configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres

y la subordinación de las mujeres. (Connell, 2015, p. 112).

Estas diferencias son muy importantes. De hecho, es necesario reparar en tres notas distintivas: En primer lugar, Connell reconoce la vigencia del concepto de patriarcado como orden social de dominación masculina. En segundo lugar (esta es una diferencia muy importante), su hegemonía depende de su capacidad de legitimación del patriarcado. Y en tercer lugar, se legitima la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. Sin duda, hay algunas preguntas que debemos plantearnos: ¿Qué significa *legitimar* el patriarcado? ¿Por qué habría que acentuar que le hegemonía es la respuesta *aceptada* a la legitimidad del patriarcado? ¿Por qué la masculinidad hegemónica es la respuesta que garantiza la posición dominante de los hombres? Esto



El patriarcado se sustenta en una división sexual del trabajo.



Salvador Cruz Sierra (2019) define la masculinidad como “los rasgos, actitudes y comportamientos que la ideología de género atribuye a los hombres, a los significados asociados con la virilidad, o a la categoría que, dentro de los estudios de género, representa la dominación masculina”.



da por hecho que no todas las masculinidades son hegemónicas y que hay una diversidad de masculinidades. Connell sostiene que se trata de una masculinidad que detenta poder. Así, una condición necesaria consiste en que:

La hegemonía sólo se establecerá si existe cierta correspondencia entre el ideal de cultural y el poder institucional, colectivo si no es que individual (...) la principal característica de la hegemonía es el éxito de su derecho a ejercer la autoridad. (Connell, p. 112).

De este modo, sólo aquella masculinidad que represente un “ideal cultural” será hegemónica. Asimismo, para Connell esta hegemonía establece relaciones de dominación por parte de varones heterosexuales y la subordinación de hombres homosexuales; así como la complicidad de otros varones, la marginalidad de grupos, clases sociales, orígenes étnicos y raciales que no pertenecen al grupo hegemónico.

Ante la pregunta de qué significa hegemonía, Connell (2015), siguiendo a Gramsci, propone que: “Se refiere a la dinámica cultural por medio de la cual un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social. Sin importar cuál sea el momento, la cultura siempre preferirá alguna forma de masculinidad” (2015, p. 112).

Aunado a esto último, en el análisis de Connell sobre el proceso histórico de la masculinidad hegemónica se seleccionan varios momentos importantes a partir de la modernidad. Los momentos históricos seleccionados se refieren a acontecimientos como la Conquista de México, la colonización de América Latina, India, el sureste de Asia y algunas partes de África; la Guerra de Independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa, el surgimiento de la burguesía, el fascismo del siglo **XX** y la globalización. En cada uno de estos momentos prevalece el “surgimiento de toda una serie de masculinidades subordinadas y marginadas” (Connell, 2015, p. 231), y al igual que Octavio Paz, reconoce que el machismo en México fue “producto de las relaciones entre culturas durante la época colonial” (Connell, 2015, p. 239). Estas distinciones obligan a pensar que la masculinidad hegemónica refiere, como en muchos casos se plantea, al tipo de masculinidades “promedio” de las sociedades europeas y estadounidense. Precisamente como indica Salvador Cruz (2019), “en los países occidentales, la masculinidad dominante implica ser blanco, de clase media y heterosexual” (p. 176).

Ésta es, a grandes rasgos, la caracterización de la masculinidad hegemónica propuesta por Connell. Por supuesto que hay más preguntas que respuestas sobre cómo se consolida la masculinidad hegemónica de modo que sea un ‘ideal cultural’ y que sea capaz de conceder legitimidad al patriarcado. No dudo de que en la historia de la filosofía se encuentren ejemplos de ideales culturales en los que se legitima moralmente al patriarcado y se invisibiliza

la subordinación de las mujeres. Ahora bien, lo que resulta verdaderamente importante, para los fines de esta reseña es conocer los argumentos que defiende Messerschmidt para proponer condiciones conceptuales muy distintas, puesto que tanto el concepto de patriarcado como el concepto de hegemonía fueron reformulados para comprender un nuevo significado del concepto de la masculinidad hegemónica.

II

La tesis más fuerte que sostiene Messerschmidt (2018), y que puede ser objeto de discusión y debate, implica sustituir el concepto de patriarcado por el concepto de masculinidad hegemónica:

El análisis de múltiples masculinidades y el concepto de masculinidad hegemónica sirvió como un marco teórico mucho más desarrollado para la investigación sobre los hombres y la masculinidad replazando la teoría de los roles-sexuales y el modelo categórico del patriarcado. (p. 31).

Esta diferencia obedece a varias razones. Una de ellas consiste en ampliar la relación de dominación no sólo, ni únicamente, entre hombres y mujeres, sino entre hombres heterosexuales y hombres que simplemente son cómplices, excluidos, subordinados o marginados de la masculinidad hegemónica. No todos los hombres con poder representan la masculinidad hegemónica, pues esta masculinidad tiene que ganar adherencia, operar de manera invisible y sin violencia directa. Del mismo modo que no todos los hombres sin poder económico están excluidos de ejercer un tipo de masculinidad hegemónica. Debido a lo cual las variables de la interseccionalidad, con las que argumenta Messerschmidt como clase social, edad, grupo étnico y nacionalidad, deben ser consideradas

para establecer diferencias en la forma en que se pretende legitimar la desigualdad de género. Esto último es muy importante, no se hace referencia al patriarcado precisamente porque se busca legitimar las desigualdades de género y no sólo la desigualdad entre hombres y mujeres. Cabe reflexionar sobre el contexto de discusión en el que plantea estas tesis, puesto que está relacionado con la segunda crítica, aquella que refiere a pensar las relaciones de género a partir de la asignación de roles-sexuales predeterminados.

En algunos pasajes de su libro, Messerschmidt cuestiona algunas tesis de la feminista Kate Millet. El patriarcado es una forma de organización social destinada a preservar el poder, la autoridad y los privilegios en manos de los hombres que sirve para establecer desigualdades entre mujeres y hombres. El feminismo sostiene que las mujeres han sido y siguen siendo oprimidas por el patriarcado.



Señores 5

Sin embargo, en estas teorías, plantea Messerschmidt (2018), el patriarcado es concebido como la causa de todas las formas de inequidad social y como la base estructural de relaciones de poder racial, político y económico de los hombres, por encima de otras relaciones sociales como son la clase social, la edad, la raza y la sexualidad (p. 2). Los hombres reales tienen que cumplir con un papel preestablecido, cuya función principal consiste en ajustarse a las prácticas y a la ideología del patriarcado. Así, los roles-sexuales preestablecidos, continúa Messerschmidt, establecen una relación binaria, dicotómica y opresiva en un código de conducta que asigna a los hombres agresividad, inteligencia y fuerza; mientras que a las mujeres las condena a la pasividad, ignorancia y docilidad. Hombres y mujeres deben tener una orientación heterosexual porque la finalidad de la sexualidad es la reproducción. Sin embargo, la teoría de roles-sexuales tiene una propensión, en las palabras de Messerschmidt, a un tipo de determinismo biológico que no permiten comprender el entrelazamiento entre la vida personal y la estructura social (2018, p. 22).

Es importante recordar que para 1968 el concepto de género modificó la idea que asignaba una naturaleza biológica para los hombres y otra muy distinta a las mujeres. Naturaleza que es vista como la causa de las diferencias sociales y culturales entre masculinidad y feminidad. Para este cambio de paradigma fue necesario establecer una diferencia entre sexo y género. Así, sostiene Messerschmidt, el psicoanalista Robert J. Stoller usó el concepto de género para entender el problema de la

identidad sexual en 1968 y fue Anna Oakley la primera académica feminista en distinguir sexo y género:

Oakley definió “sexo” como la diferencia biológica entre hombres y mujeres (capacidades reproductivas y genitales que son presuntamente universales e inmutables) y “género” como las diferencias sociales asociadas con el sexo (“masculinidad” y “feminidad” que son variables y culturalmente cambiantes). (Messerschmidt, 2018, p. 21).

Como se ha expuesto al inicio, esta tesis muestra la diferencia entre naturaleza y cultura. Se acentúa la distinción entre lo biológico (sexo) y lo cultural (género). De este modo, si feminidad y masculinidad son variables y culturalmente cambiantes, entonces el patriarcado ya no puede ser pensado como inamovible, puesto que su “legitimidad”, como plantea Connell, puede ser distinta de una cultura a otra. En consecuencia, esta legitimación contribuye a las variables de distintas masculinidades que ya no tienen una relación con roles-sexuales preestablecidos. Para Messerschmidt la diferencia más importante consiste en no aceptar una estructura patriarcal homogénea, inamovible, ahistórica y determinista. La teoría del patriarcado y los roles-sexuales tienen la propensión a mirar a los hombres como victimarios y a las mujeres como sus víctimas. De tal forma que la violencia contra las mujeres (como sostiene el feminismo radical) es conscientemente elegida por los hombres como un instrumento para mantener el poder patriarcal y para ejercer el control social (Connell, p. 14); no se trataba de un mandato de género sino de una disposición

No todos los hombres con poder representan la masculinidad hegemónica, pues esta masculinidad tiene que ganar adherencia, operar de manera invisible y sin violencia directa.

natural de todos los hombres. Sin embargo, la problematización inicia, como hemos visto, cuando Connell (2015) estipula que la legitimidad depende de un ideal cultural:

La hegemonía sólo se establecerá si existe cierta correspondencia entre el ideal de cultura y el poder institucional, colectivo si no es que individual [...] la principal característica de la hegemonía es el éxito de su derecho a ejercer la autoridad. (p. 112).

Evidentemente ejercer la autoridad es una característica del patriarcado. Pero lo que hay que destacar es que la hegemonía no se obtiene por la fuerza o la violencia, ni por una apelación a una especie de “derecho natural” de los varones, sino que requiere de cierto consenso y consentimiento para convertirse en un ideal cultural. Con esta caracterización se reconoce la “agencia” y la responsabilidad en las relaciones de género, pues tanto hombres como mujeres pueden reconocer distintos ideales y, por lo tanto, distintas masculinidades hegemónicas o no hegemónicas. Por eso cobra relevancia la metodología de la sociología; los estudios empíricos y la investigación de historias de vida, de análisis del discurso o estudios de medios audiovisuales de la cultura popular o de masas, darán cuenta de distintas masculinidades y de distintas formas en las que la variable de interseccionalidad funciona para conocer distintos mecanismos de legitimación de la desigualdad de género. Por ello, en la reformulación del concepto Connell y Messerschmidt (2005) concluyen que: “Así, se pueden construir masculinidades hegemónicas que no se correspondan estrechamente con la vida de ningún hombre real. Sin embargo, estos modelos expresan, de diversas formas, ideales, fantasías y



deseos generalizados” (p. 838). Estas distinciones permiten entender la diferencia entre los hombres en tanto “individuos” y la masculinidad. La masculinidad puede verse más como una representación de lo que un hombre debe ser, pero como toda cultura es cambiante y hay muchas formas de entender la cultura, no todos los ideales de masculinidad serán geográfica e históricamente iguales. Asimismo, la teoría reconoce agencia porque hombres y mujeres compartirán, o no, ideales y fantasías, pero sus deseos estarán condicionados por su posición cultural y social en la que viven o desean vivir.

Dadas estas consideraciones, James Messerschmidt propone una reformulación del concepto en la que no sólo se debe conservar la naturaleza relacional entre masculinidad hegemónica, feminidad y masculinidades no hegemónicas, sino también: “la idea de que esta relación es un patrón de hegemonía, —no un patrón de simple dominación— que *legitima las relaciones de desigualdad de género*” (Messerschmidt, 2018, p. 68). Con esta caracterización,

Messerschmidt establece dos diferencias importantes: 1) La masculinidad hegemónica legitima la relación de desigualdad de género y no consiste únicamente en legitimar el patriarcado y 2) La legitimidad sustenta la desigualdad de género entre hombres y mujeres, entre masculinidad y femineidad y entre otras masculinidades no hegemónicas, lo que acentúa que no sólo se legitima la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres, pues incluye a todas las masculinidades no hegemónicas.

Ahora bien, parece que esta reformulación plantea un modelo de hegemonía más amplio porque no consiste en legitimar el patriarcado, sino que es extensivo a todas las relaciones de desigualdad de género; por eso enfatiza que:

El modelo de masculinidad hegemónica reformulado, incluyó ciertos aspectos de la formulación original que la evidencia empírica indicaba que debía ser retenida, en particular la naturaleza relacional del concepto (entre masculinidad hegemónica, femineidad sumisa² y masculinidades no hegemónicas) y la idea de que esta relación es un patrón de hegemonía, no un patrón de simple dominación, que legitima las relaciones desiguales de género. (Messerschmidt, 2018, p. 68)

Ahora bien, Connell ya había identificado que la influencia o poder de la masculinidad hegemónica era extensible a otras masculinidades y no sólo se establecía una relación de dominación de los hombres y subordinación de las mujeres. La aportación de Messerschmidt está relacionada con la crítica al concepto de patriarcado para establecer diferencias interseccionales de raza, género,

2 El término que utiliza Messerschmidt ha sido retomado de Connell en *Gender and power es emphasized femininity*, y significa "femineidad conforme con la subordinación hacia los hombres y orientada por la satisfacción de los deseos e intereses de los hombres". (Connell, 1987, p. 183)

edad, nacionalidad y diferencias entre distintas masculinidades hegemónicas a nivel local, regional y global. Estas diferencias serán importantes porque los hombres que encarnan la masculinidad hegemónica pueden poseer características distintas según pertenezcan o no a un grupo racial, formen parte de la clase media o no, sean jóvenes o adultos, sean ciudadanos de Europa o de Estados Unidos o sean latinoamericanos. Algún rasgo han de tener en común, pero con estas variables el concepto original se modifica porque la legitimación de las desigualdades de género pueden variar de acuerdo con los criterios de interseccionalidad y de acuerdo con las diferencias locales, regionales y globales.

III

Para Messerschmidt, al igual que para Connell, no es una mera dominación masculina, sino que siempre requiere de una legitimación. Como hemos visto, la principal diferencia consiste en que, para Connell en *Masculinidades* (1995), lo que se legitimaba era el patriarcado; mientras que para Messerschmidt se legitima la desigualdad de género. Pero, además, Connell planteaba que la legitimación de la hegemonía dependía de un ideal cultural; en filosofía podemos buscar ejemplos sobre distintos ideales culturales. No obstante, la legitimación no depende de una fundamentación moral o filosófica, como bien puede apreciarse en el mundo antiguo o en la modernidad, sino, como hemos visto, de aquellos modelos, formas, ideales, fantasías y deseos generalizados (Connell y Messerschmidt, 2005, p. 838) que hacen que una masculinidad sea hegemónica, y por ello sea social y culturalmente preferida; tenga adherencia y el consenso social capaz de legitimar la desigualdad de género. Conforme haya deseos y fantasías generalizadas y que formen

parte de nuestro imaginario social, habrá masculinidad hegemónica.

De igual manera, las masculinidades hegemónicas serán distintas local, regional y globalmente porque las fantasías y deseos generalizados son distintos. Con esto y la importancia de analizar la variable de la interseccionalidad (orientación sexual, clase social, grupo étnico, raza y nacionalidad) se establece una diferencia radical con la primera formulación de Connell, pues se abandona la idea de que la masculinidad hegemónica sea un atributo de un grupo hegemónico que posee el poder político o económico y que la masculinidad hegemónica está siempre y en cada caso representada por hombres blancos, de clase media, adultos, propietarios, ciudadanos europeos, estadounidenses o australianos.

Así, podemos comprender que el ideal cultural depende de prácticas, deseos, fantasías y modelos que la sociedad acepta o valida, día con día, con su acción social y sus prácticas discursivas, mismas que producen los significados culturales de la masculinidad hegemónica, la feminidad y las otras masculinidades no hegemónicas (Messerschmidt, 2018, p. 118). Las metodologías que aplica la sociología no están elaboradas para confirmar lo que ya sabemos sino para mostrar los distintos discursos legitimadores; es decir, entender la forma en que las prácticas sociales son culturalmente significativas porque gozan de adherencia y consenso. Y estos mismos estudios permiten ver la forma en que se invisibiliza e institucionaliza la desigualdad de género. No se trata simplemente de definir a los hombres como fuertes y violentos sino de mostrar la forma en que

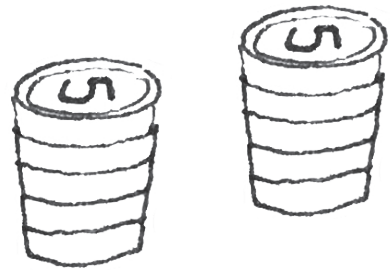


Señores 7

esa fuerza y esa violencia puede ser aceptada cuando cumple una función socialmente valorada, por ejemplo, proteger a la familia. Esa es violencia de género, pero no es visibilizada, incluso puede causar orgullo y respeto social.

Los estudios etnográficos y sociológicos permiten ver cómo se establecen relaciones de género en las que, por ejemplo, la cultura de masas configura representaciones que invisibilizan e institucionalizan relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres, promueven sumisión, miedo y hasta admiración por las masculinidades hegemónicas. De este modo, si examinamos ejemplos de la cultura de masas por supuesto que encontraremos casos en los que claramente la masculinidad hegemónica encuentra su legitimidad como un ideal cultural. Tal y como sostiene Messerschmidt (2018), su legitimación es reconocida por mujeres y hombres:

Como bien se demuestra en las investigaciones sobre historias de vida, las mujeres son centrales en los procesos de construcción de las



masculinidades – como madres, como compañeras de escuela; como novias, parejas y esposas; como trabajadoras en la división sexual del trabajo; etcétera—. El concepto de “feminidad sumisa” en la formulación inicial enfocada en la obediencia masculina sigue siendo relevante en la cultura de masas contemporánea. (p. 51)

Evidentemente estos modelos o ideales culturales son transmitidos, reproducidos y adoptados gracias a los medios masivos de comunicación como el cine, la televisión y, más recientemente, por las cadenas de servicios de *streaming*. Y así como reproducen ideales culturales que legitiman la masculinidad hegemónica, también puede haber casos en los que se le critique.

Ahora bien, los niveles local, regional y global muestran las diferencias entre diversas formas de masculinidades hegemónicas. Los estudios etnográficos y de historia de vida desarrollan investigaciones sobre las masculinidades hegemónicas locales, pues éstas se construyen en la interacción entre familias, comunidades y organizaciones; pensemos, por ejemplo, en escuelas, centros deportivos, oficinas, fábricas, entre otros. El nivel regional es configurado por los aspectos culturales de un país o un Estado. Mientras que el nivel global agrupa áreas transnacionales, políticas mundiales, empresas y medios nacionales, lo que implica establecer relaciones entre las distintas masculinidades y la globalización. Por supuesto que la masculinidad hegemónica global presiona a las masculinidades regionales y locales y que algunos aspectos de las masculinidades hegemónicas regionales pueden proveer de material cultural adoptado o reelaborado en espacios globales, de modo que favorecen modelos de masculinidades en las dinámicas de género locales (p. 53). Lo interesante acentúa Messerschmidt es que

estas mismas instancias (locales, regionales y globales) pueden contraponerse o contrarrestarse por políticas, discursos, medios de comunicación y cultura de masas que reconozcan la necesidad de democratizar las relaciones de género y abolir las diferencias de poder de los hombres hacia las mujeres. Los movimientos transnacionales son importantes para establecer una masculinidad abierta a la equidad con las mujeres (p. 57).

A partir de lo anterior, algunos ejemplos de investigaciones para aplicar el concepto de masculinidad hegemónica encuentran muy diversas formas de expresión de esos ideales o fantasías que configuran el significado y la legitimidad de la desigualdad de género. Es necesario referir algunos ejemplos. Messerschmidt (2018), cita el estudio de Ronald Weitzer y Charis Kubrin sobre el análisis de las letras de 403 canciones de 103 álbumes de rap de 1992 a 2000 que obtuvieron el estatus de álbumes de platino (por vender más de un millón de copias) y se lograron identificar cinco temas recurrentes: 1) degradación de la mujer y admiración de los hombres, 2) objetivación sexual de la mujer y empoderamiento sexual de los hombres, 3) mujeres como desconfiables, hombres como invulnerables, 4) normalización de la violencia de los hombres, normalización de las mujeres como víctimas, y 5) mujeres como prostitutas y hombres como proxenetas (p. 59). En un análisis del programa de televisión *Dos hombres y medio*, Elizabeth Hatfields muestra la forma en que el personaje Charlie encarna una masculinidad hegemónica que constantemente feminiza a su hermano Alan. Feminizar a otros hombres implica establecer una relación de subordinación del hermano a la hegemonía de Charlie. Kristen Talbot y

Michael Quayle (2010) entrevista a estudiantes universitarios, varones y mujeres, en una universidad de Sudáfrica; en su estudio se muestra la forma en que la cultura de la feminidad sumisa se representa por las respuestas recibidas por estudiantes heterosexuales de clase media al definir las características de situaciones románticas para construir una familia; “Las mujeres argumentan que los hombres deben tener el control y ser dominantes, deben sostener económicamente a la familia y deben protegerlos y cuidarlos” (p. 61).

Todos estos estudios son casos en los que se muestra que la reformulación del concepto permite establecer variables locales, regionales y globales en las que no es una condición necesaria y exclusiva detentar los poderes económico y político, ni ser varones blancos de clase media para asumir las expectativas, valores, creencias y deseos de la masculinidad hegemónica. Por eso, Yuchen Yang (2020) se cuestiona “¿Qué es lo hegemónico de la masculinidad hegemónica?” En todos estos casos lo que prevalece es el discurso legitimador en el que se establece una jerarquía de superioridad entre hombres y mujeres, entre la masculinidad hegemónica y la feminidad sumisa y las masculinidades no hegemónicas.

IV

Con base en lo anterior, se puede concluir que el “ideal cultural” es distinto local, regional y globalmente y que la hegemonía no es algo que predomine en un grupo, sino que depende de creencias, deseos y fantasías que la sociedad prefiere como los mejores rasgos de masculinidad. Evidentemente esto modifica el concepto original y al mismo tiempo puede ser objeto de crítica. ¿Realmente se ha suprimido la categoría de patriarcado? ¿No habrá un rasgo que se conserva del patriarcado para



legitimar la desigualdad de género?

Considero que una cosa es decir que la masculinidad hegemónica es una respuesta aceptada socialmente que legitima la desigualdad de género porque incluye la subordinación y dominación de otros hombres, junto con las masculinidades no hegemónicas, y otra, muy distinta, es aceptar que el concepto de “masculinidad hegemónica” sustituye al concepto de “patriarcado”, puesto que éste último siempre establece “la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2015, p. 112).

En el capítulo de ampliación del concepto, Messerschmidt propone una diferencia entre la simple dominación y hegemonía. Cuestiona la propuesta de Richard Howson de reducir la masculinidad hegemónica a tres principios: heterosexualidad, proveedor del hogar y agresividad (2018, p. 75). Buena parte de la crítica consiste en que estos pueden ser rasgos de una masculinidad dominante, pero no necesariamente hegemónica. De modo que hombres violentos no son necesariamente un ejemplo de masculinidad hegemónica; a partir de este punto, Messerschmidt establecerá distintos tipos de masculinidades. Asimismo, su desacuerdo con Howson radica en que



tales principios no garantizan la legitimación de las desigualdades de género. Para ello cita un estudio que él realizó con quince adolescentes en un bachillerato, seleccionó aquellos que eran populares, agresivos y sexualmente seductores. Concluyó que en sí mismos sólo representaban ejemplos de masculinidades dominantes, pero que, en el análisis de ciertos rasgos, narrativa y discursos, concluyó que podrían ser ejemplos de masculinidades hegemónicas locales. Así, en los casos de violencia masculina en los que un grupo de niños o adolescentes hacen *bullying* a otros jóvenes feminizándolos y abusando de ellos verbal o físicamente serán considerados localmente como ejemplos de masculinidad hegemónica porque la legitimación de la desigualdad de género se establece por el discurso *feminizador* (2018, p. 76). ¿No sería precisamente este discurso feminizador una condición establecida por la cultura patriarcal?

En otros casos, Messerschmidt (2018) planteará diferencias entre distintas masculinidades hegemónicas. Así, clasificará aquellas que son dominantes y aquellas que son protectoras (p.79). En ambas se construyen distintas relaciones de poder. Incluso, situaciones a nivel local muestran, asegura Messerschmidt,

relaciones homosexuales en las que una pareja, sea hombre o mujer, cumple la función del protector benevolente. En un estudio de historia de vida a nivel local, descubrió que, en una relación de pareja entre dos mujeres, una de ellas cumplía la función de ser protectora benevolente, puesto que era compasivamente protectora, cuidaba a la otra de modo que la veía como una feminidad sumisa, la orientaba y la apoyaba en todo. La novia la veía con respeto, le rendía admiración y honor. En este ejemplo local, Messerschmidt concluye: “La subordinación femenina y la

hegemonía de género procedía de la posición del protector compasivo, la relación se centraba sobre un mandato claramente definido de ‘inferioridad’ femenina y las cualidades y prácticas masculinas de ‘superioridad’” (p. 80).

En más ejemplos, Messerschmidt explica que a nivel global y regional algunas figuras políticas importantes asumen la hegemonía y pueden autolegitimarse a través de discursos en los que ellos son héroes protectores de la nación o del mundo. Es el caso, por ejemplo, en el que Trump se define como un héroe protector de los norteamericanos (hegemonía regional) y curiosamente otros presidentes estadounidenses se definen como héroes protectores del mundo (hegemonía global). Así, en su análisis muestra que líderes políticos como W. Bush o Barack Obama (p. 81) se representan a sí mismos como héroes globales compasivos, protectores, virtuosos, justos y pacifistas que se ven obligados a iniciar una guerra contra los grupos terroristas incivilizados, crueles, injustos, villanos y violentos.

Con estos ejemplos y consideraciones finales es más claro cómo funcionan los patrones de legitimación y cómo logran adherencia los discursos de estas masculinidades para alcanzar el grado de ideal cultural. Sin embargo, en

el caso más extremo, aquel en el que hay una relación desigual entre dos mujeres y se hace visible la posición dominante masculina (protector compasivo) y la posición subordinada de la novia que “necesita” protección. Así como en el caso de *bullying* en el que la ofensa, la violencia y la humillación se sostiene *feminizando* a los hombres, no queda nada claro que se trata de una legitimación de la desigualdad de género, pues en ambos casos se sigue estableciendo una relación desigual entre aquello que llamamos femenino y aquello que llamamos masculino, según el modelo patriarcal. Es cierto que no estamos frente a las acciones de hombres y mujeres sino frente a las representaciones simbólicas de lo masculino y lo femenino. Y que los hombres y mujeres reales, a nivel local, regional o global pueden encarnar o actuar de distintas formas, tan diversas que el componente “hombre” o “mujer” no es necesario para asumir el discurso del protector benevolente, pero lo que es cierto es que estas características de género, masculino y femenino, no terminan de resolver la dicotomía heredada por una sociedad patriarcal. En resumen, me parece que la masculinidad hegemónica sigue sosteniéndose en algún rasgo en las relaciones de desigualdad heredadas del patriarcado. Quizás, ahora debamos decir en la posición dominante de lo masculino y la subordinación de lo femenino.

Referencias

- Bourdieu, P. (2019). *La dominación masculina*. (13ra edición). Traducción: Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power*. California: Stanford University Press.
- (2015). *Masculinidades*. (2da edición). Traducción: Irene Artigas e Isabel Viricat. Ciudad

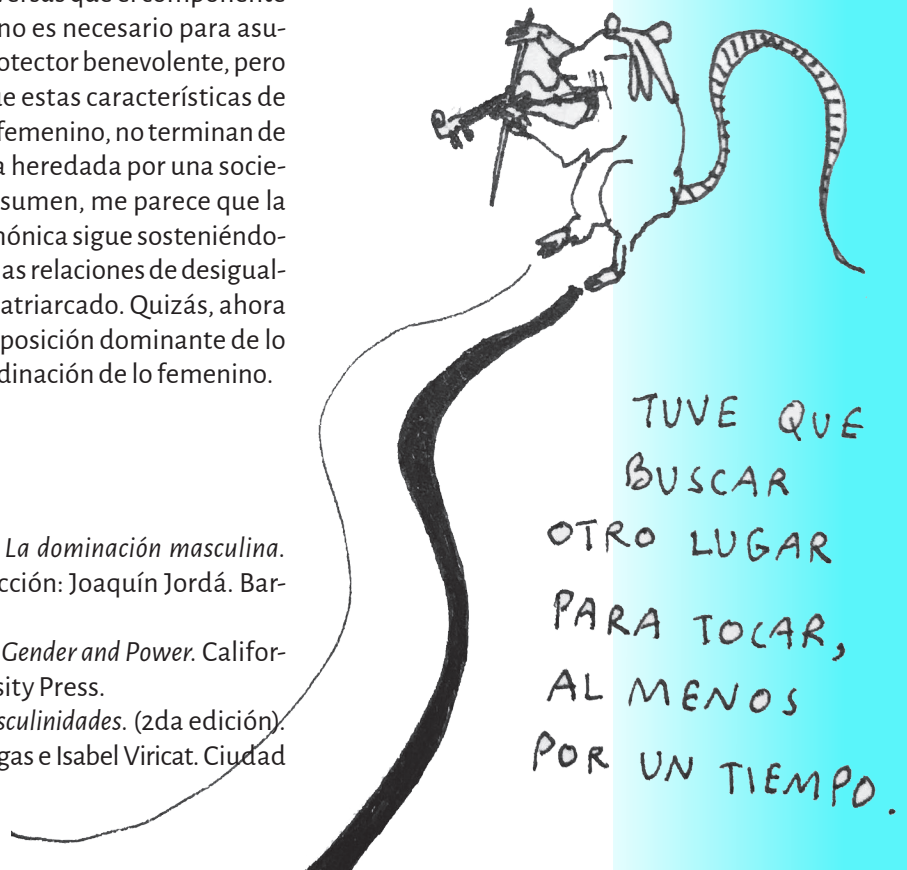
de México: PUEG/UNAM.

Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), 829-859. Consultado en diciembre del 2020. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/27640853>

Cruz, S. (2019). “Masculinidades”. En Moreno, Hortensia y Alcántara, E. *Conceptos clave en los estudios de género*. Vol. 2. Ciudad de México: CIEG/UNAM.

Messerschmidt, J. (2018). *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation and Amplification*. Londres: Rowman & Littlefield.

Yang, Y. (2020). “What’s Hegemonic about Hegemonic Masculinity? Legitimation and Beyond”. *Sociological Theory* 38 (4) 318-333.



MURMULLOS filosóficos

LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA

Presentación

Dr. Benjamín Barajas Sánchez.

Editorial

Dr. Jorge L. Gardea Pichardo.

Ensayos

Ma. Carmen Calderón

De la importancia de enseñar filosofía

María Estela García-Torres Cruz

CCH, mi experiencia de 46 años

Artículos

Víctor Manuel Sandoval González y Alfonso Flores Verdíquel

¿Para qué y cómo se debe educar la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades?.

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora

Borge

Aprendizaje para el contexto social y académico actual: Un pensamiento cuidante ante la incertidumbre

Gema Góngora Jaramillo

La naturaleza problematizadora de la filosofía y su carácter metacognitivo en el proceso de enseñanza

Jorge Jared Platas Curiel

Filosofía y educación crítica

Mario Santiago Galindo

Los problemas filosóficos como fundamentos de la práctica docente

Luis Felipe Badillo Islas

La epistemología crítica como fundamento para el diseño y la implementación de los planes y programas educativos

Guillermo Marín Castillo

La relación de la Filosofía en el área Histórico-Social. Una propuesta integradora

Testimonios

Jorge A. Villamil Rivas

Tlatelolco. ¿Un sueño?

Jorge A. Villamil Rivas

Aquella tarde. Aquella noche

Reseña crítica

J. Javier de San José Ramírez

Filosofía en clase de física

Jorge L. Gardea Pichardo

Dos conceptos de "masculinidad hegemónica"

Artista invitado

Viera Khovliáguina

Artista de las miniaturas



Marcha mancha

Viera Khovliáguina

