

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)

“EL ESPACIO CURRICULAR DE LA FILOSOFÍA EN
EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES:
TRES PROPUESTAS DIDÁCTICAS”

TESIS

que para obtener el grado de

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)

presenta

FRANCISCO JAVIER MUÑOZ RAMÍREZ
fcojaviermuram@yahoo.com.mx

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ANA LUISA GUERRERO GUERRERO

Ciudad Universitaria, enero de 2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Yusef

Mi agradecimiento a mis sinodales:

Dr. Mauricio Beuchot Puente,
Dr. Jorge Barojas Weber,
Dra. Frida Zacaula Sampieri
Dr. Jorge Armando Reyes Escobar,

sus comentarios y valiosas observaciones
me permitieron mejorar la forma
y contenido de mi tesis.

A la Dra. Ana Luisa Guerrero Guerrero,
directora de tesis, mi reconocimiento
por su apoyo invaluable
a lo largo de esta investigación.

*Aquí, el discurso filosófico es
inversamente proporcional a su comprensión:
a menor comprensión, mayor jerarquía filosófica;
a mayor comprensión menor jerarquía filosófica.*

Rafael Sebastián Guillen Vicente, *Filosofía y educación* (Tesis).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------	---

PRIMERA PARTE

EL ESPACIO CURRICULAR DE LA FILOSOFÍA EN EL CCH

CAPÍTULO 1. Los Programas de Filosofía del Plan de Estudios Original y Plan de Estudios Actualizado: del marxismo al logicismo	16
1.1 Programa oficial de Filosofía I (vigencia: 1971-1996)	17
Tabla de Programas de Filosofía	21
CAPÍTULO 2. Los nueve programas de transición: debate, propuesta y discusión	22
2.1 Programa de Filosofía; primera aproximación (proyecto-propuesta, 1994)	22
2.2 Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II (proyecto-propuesta, 1995)	27
2.3 Propuesta de programas para las asignaturas: Filosofía I y II (proyecto-propuesta, 16 de febrero de 1996)	29
CAPÍTULO 3. Los programas aprobados	31
3.1 Los dos programas del Plan de Estudios Actualizado: del conglomerado vanguardista al elemental esquematismo	31
3.2 Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II, julio de 1996 (vigencia: 1996-2004)	31
3.3 Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II, mayo y junio de 2004 (vigencia: desde 2004)	39
Consideraciones preliminares	42

SEGUNDA PARTE

TRES MODELOS OPERATIVOS DE DISEÑO DIDÁCTICO

CAPÍTULO 1. Lógica Informal	48
1.1 Lógica Informal; una aproximación (ensayo)	48
1.1.1 Introducción	48
1.1.2 Diagramación de argumentos	52
1.1.3 Lógica y lenguaje	62
1.1.4 Lógica y didáctica	63
1.1.5 Necesidad del estudio de la Lógica en el bachillerato	65
1.1.6 La Lógica en el CCH	66
1.1.7 Ruta crítica para un curso de Lógica en el CCH	70
Consideraciones preliminares	74

1.2 Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Lógica Informal	79
1.2.1 Presentación del MODD en lo general y particular	79
1.2.1.1 Enfoque educativo	80
1.2.1.2 Necesidad social de Filosofía y Lógica Informal	81
1.2.1.3 Características de Filosofía y Lógica	82
1.2.1.4 Diagnóstico de la situación educativa	83
1.2.2 Listado de objetivos	84
1.2.2.1 Reformulación de contenidos y objetivos	85
1.2.2.2 Estructuración de contenidos (temario)	85
1.2.2.3 Objetivos particulares	86
1.2.2.4 Estrategias didácticas	86
1.2.3 Planeación de clase	88
CAPÍTULO 2. Hidroética	95
2.1 Hidroética; ensayo	95
2.1.1 Justificación	95
2.1.2 Objetivo general	100
2.1.3 Planteamiento del problema	101
2.1.4 Proceso de evaluación conceptual y actitudinal	109
Consideraciones preliminares	114
2.2 Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Hidroética	120
2.2.1 Necesidad social de la Hidroética	120
2.2.2 Características de la Hidroética	121
2.2.3 Listado de objetivos	121
2.2.3.1 Reformulación de contenidos y objetivos	122
2.2.3.2 Reestructuración de contenidos (temario)	123
2.2.3.3 Objetivos particulares	123
2.2.3.4 Estrategias didácticas	124
2.2.4 Instrumentación de clase	124
2.2.5 Evaluación de la práctica docente	127
2.2.6 “Hidroética”; tutorial	138
CAPÍTULO 3. Arte islámico	142
3.1 Arte islámico; una aproximación (ensayo)	142
3.1.1 Justificación	142
3.1.2 El arte islámico	144
3.1.3 Las fuentes del arte islámico	145
3.1.4 Arte y belleza (divina)	145
3.1.5 Ornamentación islámica	147
3.1.6 El polígono estrellado de ocho puntas	153
3.1.7 Platón y el arte islámico	155
Consideraciones preliminares	157
Ilustraciones	161

3.2 Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Arte islámico	172
3.2.1. Necesidad social de la estética	172
3.2.2 Características de la estética	172
3.2.3 Listado de objetivos	173
3.2.3.1 Reformulación de contenidos y objetivos	174
3.2.3.2 Estructuración de contenidos (temario)	175
3.2.3.3 Objetivos particulares	176
3.2.3.4 Estrategias didácticas	176
3.2.4 Instrumentación de clase	177
3.2.5 Evaluación de la práctica docente	181
3.3 Anexo islámico: Ensayo (histórico) sobre el Islam	190
CONCLUSIONES GENERALES	209
BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y OTRAS FUENTES	217

Introducción

La investigación que conforma mi tesis de maestría se circunscribe a una institución educativa específica: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) la cual se funda a principios de la década de los setenta promovida por el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Pablo González Casanova. La creación del CCH representa el enriquecimiento de la oferta educativa del bachillerato universitario que contaba hasta ese momento sólo con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El CCH introdujo, en su momento, cambios significativos en la Educación Media Superior (EMS). Su modelo educativo ofreció grandes posibilidades de estudio a miles de estudiantes con una nueva didáctica que enfatizaba más la formación que la información, con la que se pretendía combatir el denominado “enciclopedismo”; se convirtió el “aprender a aprender” en una de las más altas metas de la tarea educativa. Su plan de estudios hacía énfasis en las materias básicas a través del dominio de dos métodos: el experimental y el histórico; y en dos lenguajes: el español y las matemáticas, fundamentalmente. Este nuevo bachillerato universitario contaba con cuatro turnos que mantenían ocupadas las instalaciones de sus cinco planteles de 7 A.M. a 10 P.M. de manera ininterrumpida. Según su lema, se trataba de educar más y mejor a un mayor número de mexicanos.

La planta docente del CCH se nutrió de jóvenes maestros que tenían frescas las experiencias de movimientos sociales, principalmente del movimiento estudiantil de 1968. Algunos eran profesores recién egresados de distintas carreras profesionales, otros eran pasantes o incluso estudiantes de licenciatura con la mayoría de sus créditos cubiertos. Sus inquietudes políticas y sociales encontraron espacio en los salones de clase del CCH. Tales aspectos, si bien no homogéneos, contribuyeron a forjar una imagen del docente y del estudiante ceceachero identificándolo con las actividades políticas y las cuestiones sociales. El CCH ganó pron-

to la reputación de espacio que gestaba la preparación del estudiante con miras a la solidaridad o militancia con organizaciones y movimientos sociales reivindicatorios.

El impacto de este entorno social será notorio en el manejo temático de los Programas de Filosofía del Plan de Estudios Original donde el enfoque marxista domina el tratamiento de la materia. El sentido, profundidad y enfoque iniciales de los Programas de Estudio de Filosofía originales serán modificados sustancialmente en 1996, con la primera Reforma del Plan de Estudios del CCH.

En esta tesis de maestría apunto hacia un campo de estudio comúnmente soslayado por la mayoría de los profesores de Filosofía, pero que es, sin duda, de gran relevancia para la práctica docente en el nivel medio superior. El espacio al que me refiero es el denominado diseño curricular, que contempla tanto el análisis de planes como programas de estudio; de ello, mi estudio se centrará particularmente en el diseño de los Programas de Estudio de Filosofía del CCH. Este campo de reflexión y análisis renueva su vigencia, ya que desde 1996, se inicia la primera Reforma del Plan de Estudios Original del CCH el cual databa de 1971. Uno de los grandes impactos de esta primera reforma curricular es la reducción de cuatro a dos turnos. Otro fue el aumento de horas clase que los alumnos tomaban semanalmente, así como las horas clase por asignatura que aumentaron, como fue el caso de las asignaturas filosóficas: de tres a cuatro horas a la semana. Cuando se modifica la carga horaria a cuatro horas semanales, se obliga a introducir modificaciones también a los elementos y estrategias didácticas. En el Plan de Estudios Actualizado, se sugiere superar la clase convencional para incursionar en lo que se denominará curso-taller. Las clases de dos horas permitirán contar con el tiempo suficiente para que el alumno realice, dentro del salón de clase, lo que, en el Plan Estudios Original, quedaba asignado a actividades extra-clase (de lectura e investigación, entre otras). En el propio Plan de Estudios Actualizado se reconoce que la población estudiantil del CCH tiene un bajo nivel económico y cultural que le imposibilita contar con los medios y el ambiente propicio para el trabajo académico extra-clase, lo que también se considera factor decisivo para el incremento en las horas de clase que los alumnos reciben semanalmente.

En el ámbito de la materia de Filosofía, se gesta un giro en sus programas que obliga a replantear contenidos, tiempos, enfoques, profundidad y didáctica. En esta etapa, se incluirá la Lógica como parte de los contenidos filosóficos, materia impartida anteriormente por los profesores del Área de Matemáticas. En el Plan de Estudios Original, la Filosofía se impartía en quinto y sexto semestres en de tres materias (Filosofía, Ética y conocimiento del hombre y Estética) de las cuales el alumno elegía y cursaba sólo una, con un año de duración, dividida en dos semestres. El Plan de Estudios Actualizado contempla sólo dos materias filosóficas: Filosofía y Temas selectos de Filosofía; la primera es obligatoria y se imparte en quinto y sexto semestres, mientras que, la segunda es de carácter optativo y se cursa simultáneamente en los mismos semestres que la anterior. La materia obligatoria de Filosofía considera en sus dos asignaturas (Filosofía I y Filosofía II) unidades temáticas que abordan los grandes bloques de conocimiento: Filosofía, Lógica, Ética y Estética.

Bajo esta circunstancia, y con la intención de delimitar de la mejor manera mi tema de tesis, decidí enfocar mi estudio al análisis formal de los Programas de Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades mediante la revisión de algunos supuestos curriculares, con el objetivo de contar con los instrumentos analíticos necesarios para interpretarlos y valorarlos objetivamente.

Por sorprendente que pueda parecernos, se puede ejercer la docencia por décadas, elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje, elaborar instrumentos de evaluación, etc., sin poseer una idea clara del currículum ni de la estructura de los Programas de Estudio. De ahí, la necesidad de plantear, en esta línea de investigación, un tejido entre la Filosofía, la Didáctica y el *currículum*, delimitado por la evolución de los Programas de Filosofía en el CCH. Esta tarea me ha llevado a la búsqueda y cotejo de distintos Programas de Estudio Institucionales (llamados, en el CCH, *indicativos*), así como a tener presentes los denominados *programas operativos* (o de profesor) que han orientado o debieron haber sido referentes de la práctica docente de la Filosofía en esta institución educativa. Mi registro de programas institucionales de disciplinas filosóficas es de 17, y no dudo que puedan existir otros más; el de *programas operativos* es mucho mayor y rebasa la

posibilidad de análisis de esta tesis. Aclaro que solo analicé aquellos programas que consideré más relevantes y que consideré representativos de los distintos periodos que abarca la investigación. En el cuadro de la página 21, presento un listado de los programas institucionales así como de la selección de programas que he convertido en objeto de análisis de tesis.

El enfoque utilizado para tal análisis, no lo reduzco a un mero análisis formal que me introduciría a un espacio técnico que, sin demérito de su interés, sólo me conduciría a saber, por ejemplo, si los objetivos educativos de tal o cual versión del Programa de Estudios estuvieron bien o mal redactados, o si existe coherencia entre las estrategias de aprendizaje con los tipos de contenido, etc. No niego que me he visto forzado a hacerlo, pero lo que deseo expresar es que mi tesis no se ha reducido sólo a ello. Quiero evitar que este objeto de estudio y su enfoque se agoten en los marcos de un abstracto análisis curricular de la institución educativa seleccionada. Considero necesario y plenamente justificado ahondar más en los propósitos que la escuela pretende lograr de sus alumnos, dado que la práctica docente se encuentra inscrita al interior de instituciones educativas que no agotan sus objetivos en los señalamientos curriculares explícitos de sus Planes y Programas de Estudio. En el espacio de la escuela, se ponen en juego no sólo los elementos de transmisión y preservación de la cultura universal, sino también los de la cultura nacional con sus valores regionales. Es en los distintos niveles escolares donde se informa y se forma al sujeto que el país necesita. La escuela, junto con otros sistemas ideológicos, es el elemento primordial para forjar al individuo o ciudadano que el sistema social identifica como necesario o indispensable en un momento determinado de su desarrollo.

Cada institución educativa debería registrar claramente el perfil del sujeto-estudiante al que pretende aspirar. La escuela tiene propósitos no circunscritos exclusivamente al ámbito académico, ya que ella prepara a sus alumnos en las habilidades y valores pensando que sus estudiantes serán, en corto o mediano plazo: padres de familia, ciudadanos, empresarios, profesionistas, técnicos, comerciantes, etc.; a ello, técnicamente se denomina Perfil de Egreso, aspecto que,

sin ser el objeto central de mi tesis, rastrearé en las versiones más representativas de los Programas de Filosofía, desde la fundación del CCH hasta la actualidad.

La segunda parte de mi tesis está compuesta de un Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) el cual contiene la planeación, la instrumentación y la evaluación de la práctica docente de la Filosofía; en dicho modelo y con afán propositivo y constructivo, exploro las posibilidades que tienen los Programas de Filosofía vigentes. Tal diseño lo aplico a tres de sus cuatro principales bloques temáticos, a saber: Lógica, Ética y Estética, los cuales titulo respectivamente “Lógica Informal” “Hidroética” y “Arte islámico”, nombres que, por lo demás, exigen una justificación, la cual se dará en los ensayos que preceden a cada Modelo Operativo de Diseño Didáctico. Adelanto que, en tales propuestas didácticas, intento distanciarme de la ortodoxia académica dominante en el bachillerato muy apegada a los manuales y al poderoso imán que siempre ejerce la Filosofía Griega en nuestra docencia; combato, sin apasionarme, el logocentrismo (es el caso de “Lógica Informal”); el antropocentrismo (es el caso de la “Hidroética”) y el eurocentrismo (es el caso del “Arte islámico”). Aclaro que no se trata de un “paquete didáctico” que, *in extenso*, desarrollaría una unidad temática o bien el contenido de la asignatura en su totalidad. Mis propuestas didácticas son sólo indicadores de lo que concibo como práctica de la Filosofía o la Filosofía como práctica, no reducida a su historia; se trata sólo de sugerencias que no intentan, en ningún caso, determinar contenidos o modelar tipos de práctica.

Para el caso, el contenido de la tesis a nivel de su propuesta didáctica fue implementado ante grupos regulares de Filosofía I y II del CCH Sur y su Planeación, Instrumentación y Evaluación fueron sometidos a profunda revisión crítica en el marco de la materia Práctica Docente I-III del posgrado MADEMS. De la presentación del tema “Hidroética” se generó video grabación de tres sesiones y un tutorial, realizado en la materia afín Didáctica de la Filosofía II, que cumple con los requisitos para gestionarse como sitio WEB. Del tema “Arte islámico” se cuenta con video grabación de sus cuatro clases. Por limitaciones de formato la presente tesis no incluye dichos instrumentos. Por lo que toca a “Lógica Informal” fue el único tema no implementado como práctica docente.

Considero necesario justificar el contenido que abarca este trabajo; al respecto, señalo que mi tesis no debe entenderse como una investigación *sobre* la educación sino como una investigación *para* la educación. Mi espacio natural no se encuentra en la investigación sino en la docencia, y es en ésta donde intento buscar y encontrar el sentido de este abanico temático que me propongo abordar. En el contexto educativo del CCH, la Filosofía, con sus cuatro grandes bloques temáticos, se imparte en una sola materia obligatoria, por lo que no evado la exigencia y el reto didáctico ante la diversidad temática y el corto tiempo disponible para impartirla. Se observará, en la segunda parte de mi tesis, debido a esta circunstancia, una tensión constante por el cuidado y buen uso de los recursos pedagógicos, así como del tiempo disponible para abordar los temas en clase, condición sin la cual no sería factible una docencia apegada a los lineamientos institucionales.

Con lo anterior cubro los aspectos didáctico y disciplinario de mi formación docente, objetivo fundamental de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). En las dos partes en que divido mi tesis, tanto a nivel curricular como en mi propuesta didáctica, he intentado identificar factores curriculares como extracurriculares que puedan influir en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en el CCH, lo que supongo de utilidad para contribuir a afianzarla.

PRIMERA PARTE

**EL ESPACIO CURRICULAR DE LA FILOSOFÍA EN
EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

Los Programas de Filosofía del Plan de Estudios Original y Plan de Estudios Actualizado: del *marxismo* al *logicismo*

En la primera Reforma del Plan de Estudios Original del CCH, cuya primera etapa inicia en 1989 y concluye formalmente en 1996,¹ con la reestructuración del mapa curricular y la modificación de los Programas de Estudio, se da paso a la desaparición de dos de los cuatro turnos con los que contaba originalmente el modelo educativo. De las tres materias filosóficas existentes, Filosofía, Ética y co-nocimiento del hombre y Estética, sólo quedarán dos materias bajo los nombres de Filosofía y Temas Selectos de Filosofía, la primera de carácter obligatorio y la segunda, optativa. Con relación a Filosofía, la materia de Temas Selectos de Filo-sofía agrupa aproximadamente, al 3% de la población estudiantil y, en relación a grupos, al 4% con respecto a los grupos formados para la materia de Filosofía.²

¹ Breve cronología. 1989: inicia la revisión del Plan y los Programas de Estudio; 1989-1991: la comisión preparatoria selecciona, sistematiza y difunde los documentos producidos; 1991 (diciembre): elaboración de la Primera Aproximación por Área a la Revisión del Plan de Estudios; 1992: publicación de la misma, revisión y crítica por parte de los profesores; 1993: Segunda Aproximación y elaboración de programas de los cuatro primeros semestres; 1994: elaboración de programas de 5º y 6º semestres; 1995: versión final de los programas (inicio de año). Se pospone la aprobación del Plan de Estudios y se abre nueva consulta (febrero). Se aprueban los programas (11-15 septiembre). “Se crean grupos de síntesis formados por académicos de Facultades o Institutos de calidad indudable, y por profesores del Colegio. El 27 de septiembre, los grupos comenzaron una nueva revisión de los programas.”; 1996: 11 de julio, aprobación del Plan de Estudios y Programas. Fuente: *El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*, DGCCH, UNAM, Coordinación de Análisis de la Información, febrero de 2006. p. 8.

² Fuente: Dirección General del CCH, Secretaría de Planeación, Departamento de procesamiento informático y análisis estadístico. Estadística elaborada a petición del tesista.

El elemento más distintivo que separa los Programas de Filosofía del Plan de Estudios Original y Plan de Estudios Actualizado es su enfoque; en los primeros era el *marxismo*, en los segundos es la Lógica. Para los primeros programas, la historia de la Filosofía era elemento imprescindible, mientras que para los segundos, no.

Recordemos que la influencia del *marxismo* (como teoría y práctica...) en el Colegio ha estado presente desde su fundación. Hagamos breve referencia al impacto académico que tuvo el *marxismo* en el Área histórico-social. En distintas materias y asignaturas del Área predominó el enfoque marxista del *materialismo histórico*. Bajo este paradigma se seleccionaron los principales contenidos así como su tratamiento. Al considerar al *materialismo histórico* como la única ciencia posible de lo histórico social y, al reducir a manifestaciones ideológicas a las historias no marxistas, se terminó por caer en los dogmas de las determinaciones economicistas, mecánicas entre la estructura económica y la supraestructura política, jurídica e ideológica. La periodización histórica basada en el concepto de modo de producción (facilitará) esquematizará procesos complejos —*sobredeterminados*—, en etapas históricas fijas que pronostican el triunfo del socialismo hasta el comunismo, cuando la lucha proletaria haya derrocado al sistema capitalista.³

1.1 Programa oficial de Filosofía I (vigencia: 1971-1996)

En el bloque de disciplinas filosóficas, la influencia del marxismo se reflejó de distintas formas. Tomemos como ejemplo el Programa oficial de Filosofía I del Plan de Estudios Original.⁴ ¿Cómo se seleccionaron y abordaron los contenidos? La elección temática estuvo gobernada por el marxismo bajo la forma del denominado materialismo dialéctico y, no pocas veces, también por el materialismo histórico. Esto exigió un tratamiento histórico y cronológico de la filosofía. En Filosofía I, después de la obligada “Introducción” y “Definición de la Filosofía”, le siguen la

³ Cfr. La revisión autocrítica elaborada por un grupo de profesores de Historia del Plantel Oriente bajo el título “¿Hacemos tabla rasa de 20 años de experiencia frente a la revisión de los programas de Historia Universal, Historia de México I y II, y Teoría de la Historia?”, en: *Serie de documentos sobre la revisión del Plan y los Programas de Estudio*, Cuadernillo número 46, publicado por el CCH, 13 de julio de 1992, pp. 3-9.

⁴ *Programa de Filosofía I y II*, edición mimeografiada, pp. 343-356.

periodización de la historia de la filosofía bajo el criterio de los *modos de producción*: UNIDAD III: “La filosofía y la sociedad esclavista” (de los presocráticos a Aristóteles), UNIDAD IV: “Teología y feudalismo” y UNIDAD V: “Filosofía en el capitalismo” (del *racionalismo* al *utilitarismo*). El tratamiento temático estaba dirigido a que los alumnos tomaran conciencia de la historia y de la sociedad; que con la dialéctica, pudieran comprender el campo que ocupa la Filosofía en el todo social; que la identificaran como coadyuvante de la emancipación humana o como fundamento de la ideología dominante. Esta concepción, que por la dialéctica dividía al mundo en dos grandes bloques: los opresores y los oprimidos, y a la Filosofía en *materialismo* e *idealismo*, también exigirá la gestación de la conciencia social y la necesidad de transformar el mundo.⁵ Tampoco estaban ausentes los determinismos economicistas al exigir que cada categoría filosófica debiera ser explicada en (por) el contexto económico-social del modo de producción y de las relaciones sociales de cada época.

Analizado, desde su aspecto formal, el Programa de Filosofía I del Plan de Estudios Original consta de una Presentación construida a partir de la enumeración de diferentes conceptos de la Filosofía (como concepción del mundo, fundamento de lo social, fundamentación de Dios, reflexión sobre el hombre, fundamento de la ideología dominante, etc.). Sus *objetivos generales* hacen hincapié en la relación entre filosofía y sociedad, estableciendo que la Filosofía es: la “expresión conceptual de las diversas sociedades” y el medio por el cual se realiza la “reproducción o transformación de las relaciones sociales”⁶ En la formulación de los Objetivos específicos, se describen los temas de cada unidad, por ejemplo, de la Unidad III: “[El alumno:] -Expondrá y analizará: -Filosofía clásica en el esclavismo. –La filosofía cosmológica. –La concepción de Heráclito y Parménides. –El surgimiento de la ciencia del deber y del conocimiento. –La polis. –La concepción de la sociedad clasista: Platón, Aristóteles y la fundamentación del esclavismo.”⁷ En la formu-

⁵ “El estudio de la filosofía permitirá al alumno integrar una concepción del mundo que le proporcione los elementos teóricos necesarios para el análisis de la realidad social y la posibilidad de intervenir como elemento crítico y transformador de la sociedad.” *Ibid.*, p. 343.

⁶ *Ibid.*, p. 345.

⁷ *Ibid.*, p. 346.

lación de este tipo de objetivos es conveniente especificar el *qué*, el *cómo* y el *para qué*. En tal caso, a dicha formulación le falta especificar el *cómo* y el *para qué*. Por lo anterior se mantiene una ambigüedad o duplicidad de términos entre *objetivos específicos* y *contenidos temáticos*, observable claramente en el cuadro siguiente:

Unidad III: La filosofía y la sociedad esclavista

OBJETIVOS	CONTENIDO TEMATICO
<ul style="list-style-type: none"> -Expondrá y analizará: - Filosofía clásica en el esclavismo - La filosofía cosmológica - La concepción de Heráclito y Parménides - El surgimiento de la ciencia del deber y del conocimiento - La polis - La concepción de la sociedad clasista: Platón, Aristóteles y la fundamentación del esclavismo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosmogonías - Concepción estática de la totalidad - Concepción dialéctica de la totalidad - Ethos, polis y conocimiento - Dualismo platónico - Metafísica esclavista.

El Programa contiene también un conjunto de *sugerencias de enseñanza y de aprendizaje* de distinta índole: investigar para tener bases sólidas, para exponer o debatir los temas en clase; exposición oral de maestro y alumnos; generar controversias sobre temas difíciles; elaborar ensayos; trabajar cuestionarios guía; hacer representaciones de obras filosóficas. Sobre la *evaluación*, se señala: “El profesor cuenta con suficientes elementos para evaluar las diversas formas de trabajo escrito y las constantes aportaciones en el curso de cada clase. De ser necesario pueden aplicarse exámenes.”⁸ El Programa concluye con una Propuesta bibliográfica de más de 20 títulos.

El *marxismo* (en sus distintas formas) operó como fundamento teórico-metodológico de los Programas de Filosofía del Plan de Estudios Original vigentes hasta 1996 (incluyendo los Programas de Estudio de Ética y conocimiento del hombre y Estética). El cuestionamiento sobre el *marxismo* será notorio en los programas de transición y en los programas definitivos y vigentes. En la actualidad, al

⁸ *Ibid.*, p. 348.

marxismo no se le puede fácilmente recuperar más que como otra de las filosofías históricas. En los programas que analizamos a continuación, resultará evidente la paulatina desaparición de la influencia y presencia del marxismo.

Los nueve programas de transición: debate, propuesta y discusión

¿Qué sucede en la etapa de transición hacia los programas del Plan de Estudios Actualizado? En el plano de las propuestas de los Programas de Filosofía que sustituirían a los del Plan de Estudios Original, se darán nueve intentos fallidos que, al final del proceso, serán sustituidos y ni siquiera integrados parcialmente a los programas definitivos. Se trata de propuestas de programas elaborados por comisiones amplias o restringidas, trabajados durante tres años o más, que reflejaban las inquietudes y sugerencias de multitud de profesores consultados. Los nueve proyectos de programa implicaron grandes esfuerzos de participación y propuestas por parte de la planta docente de los cinco planteles del CCH, de comisiones de síntesis con su trabajo de interpretación, de ajuste y reordenación de la multitud de propuestas sistematizadas, o no, de los profesores.

2.1 Programa de Filosofía; primera aproximación (proyecto-propuesta, 1994).¹

Se trata de un programa, elaborado por una comisión restringida, compuesto de un conjunto de elementos² que intenta construir una estructura común base del actuar docente independiente de la postura filosófica a que los profesores pertenecieran³. Aun así, es notoria la permanencia de una concepción predominante de filosofía entendida como cosmovisión lastrada por su propia historia. El programa está dividido en tres unidades temáticas el cual, por su contenido amplio y problemático, nos hace suponer que se trata de un programa anual y no semestral, lo

¹ Ma. del Carmen Calderón Nava y Elsa Martínez Ortiz, *Programa de Filosofía; Primera aproximación*, UNAM, UACB-CCH, México, 1994, 33 pp.

² Introducción, Sentido de la materia, Ubicación, Concepción de la materia, Propósitos, Objetivos, Contenidos temáticos, Estrategias de aprendizaje, Evaluación y Bibliografía.

³ “El docente, no obstante la línea de pensamiento que posea, puede configurar su propio programa sin dejar de ser él mismo, y sin dejar de seguir el programa.” *Ibid.*, p. 3.

que, por otro lado, en ningún momento es aclarado. La Unidad III, por ejemplo, contiene toda la historia de la filosofía occidental de los presocráticos hasta la posmodernidad.

Unidad III. Diferentes cosmovisiones filosóficas

- a) De la filosofía griega clásica:
 - Periodo cosmológico
 - Periodo antropológico
 - Periodo sistemático
- b) Del cristianismo. Relación entre filosofía y religión
- c) De la modernidad
 - Primera etapa: Empirismo, Racionalismo
 - Síntesis: Kant
 - Segunda etapa: Se descubre el mito de la razón: Hegel
 - Marxismo
 - Positivismo y Neopositivismo
 - Pragmatismo
 - Existencialismo
- d) De la posmodernidad
 - Categorías plurales
 - Cuestionamientos básicos

En el desarrollo del programa, se precisan aún más sus contenidos. Tomemos como referencia su Segunda unidad temática.

Unidad II. Concepción de filosofía

- a) La filosofía es simultáneamente totalizante y crítica
 - I. Origen de la filosofía
 - 1.1 ¿Qué es la actividad filosófica?
 - 1.2 La filosofía nace en Grecia
 - 1.3 La utilidad de lo inútil
 - II. La actitud filosófica
 - 2.1 ¿Qué son las actitudes?
 - 2.2 ¿Qué es la actitud filosófica?
 - 2.3 Características del preguntar filosófico
 - III. Función de la filosofía
 - 3.1 De revolucionaria a tirana
 - 3.2 Diferencias con la ideología
 - 3.3 Papel actual de la filosofía
- b) Sus dominios y repercusiones
 - IV. Los caminos y campos del filosofar
 - 4.1 Los caminos de la filosofía

- 4.2 Los campos de la filosofía
- 4.3 Los nuevos horizontes
- c) Influencia de la filosofía en la vida cotidiana
 - V La modernidad y la posmodernidad
 - 5.1 La modernidad
 - 5.2 La posmodernidad⁴

Por la proyección temática de estas unidades, se supondría que se trata de un curso de introducción (completo) e historia (completa) de la Filosofía, pero su intención es todavía más amplia al “pretender enseñar a filosofar y no enseñar filosofía como algo cerrado”.⁵ En el programa, se asume que la Filosofía no es una disciplina informativa sino formativa, que conlleva actitudes de reflexión y crítica, aplicadas a una realidad dinámica, donde el énfasis está puesto en el aprendizaje más que en la enseñanza, donde el alumno es percibido como persona, síntesis entre lo afectivo y lo cognitivo.⁶ El programa demanda ver al alumno no sólo como un posible profesionalista, sino también como “un ser humano con una concepción del mundo y de la vida que es necesario explicitar, reflexionar, reelaborar y reformular, entonces la enseñanza (sic) de la filosofía adquiere un carácter de vital necesidad...”⁷

La Unidad II. Concepción de la Filosofía, complementa la idea de Filosofía expresada anteriormente. Se trata de entender la Filosofía como saber totalizador que integra y fundamenta el conocimiento y toda la cultura por medio de una razón universal.

La filosofía es dubitativa por excelencia, es decir, posee un carácter cuestionador racional intrínseco por excelencia. Esto significa que parte de su función es, a través de un preguntar universal, necesario y racional, el indagar de manera tal de no dar por supuesto nada, de llegar al fundamento último, de aprender a no imponer ideas previas ni de antemano condiciones de planteamientos. Parte del principio de autonomía de la razón como lo inevitablemente básico. Aun cuando la filosofía entiende como su tema todo cuanto hay, en el sentido de la totalidad de lo que existe, de lo que cada cosa es

⁴ *Ibidem*, pp. 10-11.

⁵ *Ibid.*, p. 3.

⁶ *Ibid.*, p. 3.

⁷ *Ibid.*, p. 4.

en relación con las demás, su puesto, su rango en el conjunto de todas las cosas, lo que cada cosa representa y vale en el todo de la existencia.⁸

Por las circunstancias en que se elaboró este programa, el cual recogió las ideas de múltiples profesores, se puede entender que el trabajo de síntesis de la comisión elaboradora planteó una especie de lluvia de ideas en donde el discurso filosófico predomina sobre todo y todas las cosas. En relación con las ciencias, la filosofía “no queda reducida a una simple sistematización coordinadora de los resultados y saberes de la ciencia, su intencionalidad es la de articular el conjunto de las ciencias, de proporcionar una perspectiva integral que permita ir a lo particular, asociar, relacionar, contextualizar, fundamentar, reflexionar y, sobretodo, totalizar.”⁹ En relación con la cultura la Filosofía le otorgaría unidad y organicidad. Tal concepción se liga con los *objetivos del programa*¹⁰ dirigidos a que el alumno desarrolle actitudes de reflexión, análisis y crítica sobre su visión personal del mundo. Los *objetivos generales* de la materia tienen una formulación insuficiente dado que sólo manejan el aspecto conceptual o declarativo, es decir el *qué*, pero olvidan el *cómo* y el *para qué*. Ejemplo: “Comprender lo específico del discurso teórico-filosófico.” (p. 7) En la sección de Actividades de aprendizaje, para las tres unidades temáticas, sólo se sugiere la elaboración de ensayos sobre diversos tópicos: filosofía, religión, ciencia, Dios, cultura, conocimiento, dialéctica, sociedad, etc. No se precisan lineamientos de elaboración, así como tampoco se consideran los obstáculos para que el profesor que atiende multitud de grupos, por lo regular saturados, revise los ensayos generados. La evaluación del curso se reduce a un examen o cuestionario de opción múltiple.

Otro de los apartados del programa es el de *experiencias de aprendizaje*, el cual está basado en la lectura e interpretación de textos y en la propuesta de la elaboración de ensayos sobre diversos tópicos. Por su composición dudaríamos si se trata de una formulación diferente a la sección de *actividades de aprendizaje*, dado que en ambas las actividades son las mismas. Por lo que toca al *contenido*

⁸ *Ibid.*, p. 6.

⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁰ Llamados propósitos los que “implican en el presente el pensamiento de un fin o una meta en el futuro con la intención de realizarlo.” *Ibid.*, p. 6.

se desglosan las partes del índice sin aclarar su sentido con breves comentarios reduccionistas, contrarios a la intención inicial de entender de manera abierta la Filosofía; por ejemplo, al abordar el tema de la *modernidad*, se apunta lo siguiente: “El racionalismo fundamenta el conocimiento a partir de la racionalidad desde la subjetividad, desde el sujeto que construye, razona, ordena, organiza la realidad y la reconstruye conceptualmente, Kant representa la síntesis entre empirismo y racionalismo. Kant establece los límites de la razón pura y define claramente a la experiencia y a la razón como elementos indispensables del conocimiento científico más allá de lo cual nada podemos conocer.” (*Ibid.*, p. 16.) Llama la atención que en el programa se encuentren recomendaciones como la siguiente: “Lee cuidadosamente: Kant, I., *Crítica de la Razón Pura*, México, Porrúa, 1991.” O bien que se presente como *estrategia de aprendizaje* lo siguiente: “Se divide al grupo en dos: La mitad del grupo asumirá y representará la concepción empirista del conocimiento, la otra mitad representará la concepción racionalista.” (p. 18.)

Como parte del proceso de revisión de los programas, en esta etapa, nos encontramos con una primera aproximación que suscita múltiples interrogantes y no todas ellas resueltas satisfactoriamente. ¿La enseñanza de la historia de la Filosofía sirve para los propósitos propuestos en este programa? ¿Cómo filosofar con la enciclopédica tarea de estudiar toda la historia de la Filosofía? ¿Cómo lograr enseñar a filosofar cuando lo que se está manejando son estrategias didácticas que sólo reproducen información? ¿Cómo no ver la filosofía como “algo cerrado” cuando las tesis defendidas sostienen la Filosofía como cosmovisión, síntesis del saber universal, sentido y fundamento de todo lo existente? ¿Cómo acercar o convertir la historia de la Filosofía en referente de la construcción reflexiva del alumno y de su entorno? ¿Por qué confundir la historicidad de la filosofía con su historia? ¿Por qué reducir la evaluación a la aplicación de un cuestionario de opción múltiple? ¿Cómo “lograr la síntesis entre lo afectivo y lo cognitivo” en un programa que sólo exalta lo racional? El programa analizado no aporta los elementos suficientes para dar respuesta satisfactoria a tales preguntas. Era efectivamente una primera aproximación; un primer paso en la construcción de los consensos necesarios para la apropiación de los programas por parte de los docentes.

2.2 Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II 1995 (proyecto-propuesta, 1995)¹¹

El programa que analizaremos enseguida, pertenece a un bloque de cuatro materias pensadas como opciones de las cuales, el alumno que ingresaba a quinto semestre, elegiría una para acreditar la materia filosófica indispensable en sus estudios. En este bloque, se incluyó Teoría del Conocimiento I y II, que fue diseñada como la cuarta materia que enriquecería la oferta de disciplinas filosóficas. Sin embargo, en el momento definitivo, esta nueva opción también fue desechada.

Grosso modo, el programa de Filosofía de 1995 es la continuación del programa de 1994, elaborado por las mismas autoras pero con un formato ligeramente diferente. Recoge, en distintos espacios, párrafos completos del programa anterior. Una vez cotejados ambos programas, podemos afirmar que se trata de la transcripción textual de casi el 70% del programa de 1994; su bibliografía general, básica y complementaria son las mismas y sólo son añadidos tres o cuatro nuevos títulos. Las *sugerencias de evaluación* quedan igual que en la versión de 1994; se transcribe también la sección sobre el *proceso de evaluación* que incluso, sigue dando la impresión de estar incompleta al hablar sólo, en cinco líneas, exclusivamente, de la evaluación formativa. De la misma manera, se repiten los llamados *propósitos generales* y el *enfoque del curso*. De manera que cabría considerar que las observaciones ya hechas al programa de 1994 sean también, en lo general y específico, pertinentes para este nuevo programa.

¿Qué novedades aporta este nuevo proyecto de programa? Se retoma de la versión anterior la distribución de unidades, temas y subtemas, pero presentándose en formato de tabla con cinco columnas donde se especifican: *carga horaria*, *temática*, *objetivos educativos*, *sugerencias didácticas* y *referencias bibliográficas*. Ahora sí se divide el programa en dos semestres y se tiene el cuidado de especificar los tiempos sugeridos para abordar cada unidad. Los temas y subtemas son estrictamente los mismos. Los *objetivos educativos* no corresponden, en estricto sentido, con los temas o bien los duplican. La sección de *sugerencias*

¹¹ Elsa Martínez Ortiz y Ma. del Carmen Calderón Nava, *Programas de Estudio para las asignaturas: Filosofía I y II*, UNAM, CCH, Cuadernillo no. 59, 26 de julio de 1995, Área histórico-social, Comisión de programas del Área histórico-social, pp. 3-22.

didácticas reitera lo ya dicho en el programa revisado con anterioridad aunque se observan otras propuestas, aparte de la elaboración de ensayos o la discusión grupal, como son: lectura de textos y proyección de videos, reconstrucción de argumentos, reflexión sobre temas y cuadros sinópticos.

Se detecta también, en la sección de *enfoque del curso* la propuesta de tres ejes problemáticos: el ontológico, el epistemológico y el antropológico.¹² Pero en el curso de la revisión del programa no se observa que haya quedado integrado realmente el enfoque problemático propuesto. Los *objetivos generales* son para Filosofía I los siguientes: “Al término del semestre, el alumno: -Descubrirá los procesos de análisis y reflexión; - Reelaborará las diversas concepciones del mundo; - Comprenderá qué es la filosofía y su relación con la vida cotidiana.” (p. 8). Como se ve, nuevamente subsiste la ausencia del *cómo* y el *para qué*; su generalidad también puede resultar excesiva y desconectada de los *contenidos específicos* del programa.

En este programa, como en el anterior, la historia de la Filosofía se periodiza bajo el criterio de la *premodernidad*, *modernidad*, y *posmodernidad*. Aquí destaca el peso otorgado al *posmodernismo* que lograba, incluso, tomarse como referente para periodizar la historia de la Filosofía y poder subordinar la plataforma de un programa de estudios. En el Plan de Estudios Original, se refleja la tendencia a imponer temas y tendencias filosóficas a través de los programas de estudio. En el programa que analizaremos enseguida destaca su eje temático, que desemboca en la *posmodernidad* como cúspide del desarrollo de más de veinte siglos de filosofía. Es algo así como nuestro “espíritu absoluto”, fin último, decadencia a que nos condujeron las secuelas del derrumbamiento del bloque socialista y todo lo que representó.

¹² *Ibid.*, p. 5.

2.3 Propuesta de programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II) (proyecto-propuesta, 16 de febrero de 1996).¹³

Este programa también pertenece a un bloque de cuatro materias filosóficas que se concibieron como opciones, para que el alumno eligiera una de ellas. Obviamente, continúan los esfuerzos de conformación de los programas definitivos del Plan de Estudios Actualizado el CCH. Su formato y presentación ha mejorado, se ha incluido como nuevo elemento la sección sobre el *enfoque didáctico de la materia* y se ha completado la sección de *sugerencias de evaluación*. La *bibliografía* se amplió y mejoró; los *contenidos temáticos* también se modificaron, pero conservaron el sentido o la intención de enseñar a pensar filosóficamente, en el espacio destinado a la introducción e historia de la filosofía, como en los proyectos de programas anteriores.

El Programa de Filosofía I consta de tres unidades temáticas; la primera corresponde a una introducción de la Filosofía en la que se presentan sus rasgos significativos, como son su función, la elaboración de sistemas racionales y coherentes, así como su función crítica e interpretativa. En la segunda unidad, se trata de delimitar el campo de la filosofía estableciendo criterios para demarcar la filosofía del mito, magia, religión, ciencia e ideología. La historia de la Filosofía se inicia en la *unidad tres* que, aun cuando supera la idea de hacer un recorrido por los tres periodos de la Filosofía Griega y por los principales momentos de la Filosofía Medieval, ahora conlleva la dificultad de presentar los principales problemas filosóficos (ontológicos, cosmológicos, antropológicos, gnoseológicos y teológicos), sin precisar los momentos históricos a que pertenecen. A guisa de ejemplo, en la redacción del “Tema 3: Los grandes sistemas”, no se establece ningún elemento que ubique a qué sistemas se refiere. De esta manera, al leer los *objetivos educativos* correspondientes se mantiene la ambigüedad, por ejemplo, se dice: “El alumno: conocerá a los principales autores representativos de éstos; identificará elementos de ruptura y transición de los sistemas.”¹⁴ Podríamos preguntar con

¹³ *Propuesta de programas de estudio para las asignaturas; Filosofía I y Filosofía II*, Grupo de síntesis, Comisión de programas del Área histórico-social, CCH, Cuadernillo No. 95, 16 de febrero de 1996.

¹⁴ *Ibid.*, p. 10.

justa razón: ¿a qué autores representativos se refieren los *objetivos*? y ¿de qué elementos de ruptura se trata y a qué sistemas se refieren? Por la secuencia, se puede suponer que la intención era abordar los problemas de la Filosofía en relación con la Filosofía Griega y Medieval, dado que, en el Programa de Filosofía II, sus dos únicas unidades fueron dedicadas a abordar respectivamente la *modernidad* y la *posmodernidad*. Ahora quedaba claro que en estos programas, vistos comparativamente con los programas del Plan de Estudios Original, la Filosofía seguía manteniendo un planteamiento histórico, si bien sus criterios para periodizarla eran distintos: en los primeros, eran los *modos de producción*, en los segundos, era el criterio de la *premodernidad, modernidad y posmodernidad*.

En los programas que analizamos enseguida, el problema de la periodización de la historia de la Filosofía ha desaparecido debido al aglomerado temático que se le introdujo, lo que obligó, entre otras cosas, a evitar los tratamientos exhaustivos.

Los programas aprobados

3.1 Los dos programas del Plan de Estudios Actualizado: del conglomerado vanguardista al elemental esquematismo

A pesar de la forma imprevista en que se aprobó el primer Programa de Filosofía del Plan de Estudios Actualizado en 1996, desechando el trabajo previo que implicó la elaboración de nueve proyectos-propuesta de programas, se tiene que reconocer que este primer programa propuso, por lo menos a nivel de contenidos, temas novedosos y actuales entre los que cabe mencionar los relacionados con la denominada *Lógica Informal* y los temas de *Ética Práctica*. Sin embargo, el segundo programa, vigente desde el 2004, borra lo anterior y parece reducirse a una simple insinuación de lo que debe impartirse en un curso de Filosofía. Carece de rigor conceptual al proponer contenidos y su tesis fuerte consiste en fundar los programas en el eje de los aprendizajes, formulación que, sin ningún referente cercano resulta insuficiente para que llegue en algún momento a instrumentarse con tales lineamientos.

3.2 Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II, julio de 1996 (vigencia: 1996-2004)¹

La versión definitiva del Programa de Filosofía I y II, de julio de 1996, agrupa, en una sola materia, los bloques temáticos de Filosofía, Ética, Estética y, además, se incluye, por primera vez, la Lógica. En esta única materia, se compactaron las tres asignaturas filosóficas del Plan de Estudios Original, a saber: *Filosofía, Ética y conocimiento del hombre y Estética*. Su vigencia fue de aproximadamente seis años, considerando que, aunque fue aprobado en 1996, entró en vigor hasta 1998 por tratarse de una materia de quinto y sexto semestres.

¹ *Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II*, CCH, UACB, Área Histórico-social, julio de 1996, 19 pp. Sin datos de autoría.

Las modificaciones introducidas por el Plan de Estudios Actualizado, en el Área de Matemáticas, conducen a la desaparición de la *Lógica* como materia, y a su traslado como unidad temática al Programa de Filosofía I. La importancia que adquiere esta modificación curricular impactará al ordenamiento y enfoque de sus contenidos en varios sentidos que analizaremos posteriormente.²

Advertimos que el programa contiene errores tanto técnicos y de redacción, como repeticiones en todas sus páginas. Identificamos que muchos de los componentes del programa se aplican indistintamente a Filosofía I como a Filosofía II sin establecer consideraciones por sus diferencias temáticas, de esta manera se repite la Bibliografía (que por cierto no incluye ningún texto sobre el tema de Lógica Informal), los Objetivos jerarquizados de asignatura, la Presentación, etc. Y de hecho no existe concordancia entre Temas, Objetivos educativos y Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Las Sugerencias de evaluación son las mismas de la versión del programa de febrero de 1996.

Procedamos al análisis ordenado del Programa de Filosofía tomando como punto de partida su marco de referencia compuesto de: Ubicación, Intenciones y Enfoque de la asignatura. Posteriormente comentaremos los Contenidos, Objetivos y Bibliografía.

UBICACIÓN. La materia de Filosofía se compone de dos asignaturas, Filosofía I y Filosofía II, impartidas con carácter obligatorio en quinto y sexto semestres respectivamente. Esta materia sustituyó a las tres del bloque filosófico del Plan de Estudios Original. Cada asignatura cuenta con ocho créditos por semestre, con dos sesiones por semana de dos horas cada una, lo que hace un total de 64 horas clase por semestre. El Plan de Estudios Actualizado incluyó la creación de una materia filosófica optativa denominada Temas Selectos de Filosofía³ con la misma cantidad de créditos, horas clase semanales y semestrales. Ambas se

² Respecto a la carga horaria, tenemos los siguientes datos: *Filosofía I*: 1º Unidad: ¿Qué es la filosofía?, 22 hrs. 2º Unidad: Lógica Informal y argumentación, 42 hrs. *Filosofía II*: 1ª. Unidad: ¿Qué es ética?, 22 hrs. 2º Unidad: Enfoques éticos sobre problemas contemporáneos, 20 hrs. 3ª Unidad: ¿Qué es estética?, 22 hrs. *Ibid.*

³ *Programas de estudio para las asignaturas: Temas selectos de Filosofía*, UACB del CCH, julio de 1996, 19 pp.

ubican en el Área histórico-social⁴ que agrupa a las materias de: Historia, Economía, Ciencias Políticas, Derecho, Administración, Geografía y Antropología.⁵ El Plan de Estudios Actualizado acepta el carácter interdisciplinario del Área Histórico-social y sostiene “la interrelación teórica, metodológica, científica y humanística entre la historia, las ciencias sociales y las disciplinas filosóficas.”⁶ La orientación del Área consistirá en proporcionar las herramientas analíticas y metodológicas necesarias para que los estudiantes comprendan con rigor la realidad histórica y la sociedad, así como su interpretación filosófica.

Filosofía I permitía contar básicamente con los elementos siguientes: una tipificación de la problemática filosófica y sus disciplinas; una caracterización del pensamiento filosófico, su historicidad y los distintos enfoques que genera; así como de los elementos necesarios para el análisis del pensamiento desde un punto de vista lógico. Este instrumental conceptual y metodológico posibilitaría al estudiante de Filosofía II la reflexión y el análisis crítico de la ética y la estética.

INTENCIONES. ¿Qué se pretendió lograr con este programa en la enseñanza de la materia de Filosofía y hacia dónde se pretendía que llegara el estudiante?

Al unificar en una sola materia a las tres opciones filosóficas, el Plan de Estudios Actualizado pretendió garantizar una cultura filosófica homogénea para todos los estudiantes del Colegio.⁷ A éstos se les dotaría de herramientas Lógicas que les permitirían construir sus pensamientos sobre la base de argumentaciones sólidas para enfrentar problemas y resolverlos coherentemente. “La asignatura de Fi-

⁴ Las áreas académicas que han compuesto el Bachillerato del Colegio desde su fundación son: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico-social.

⁵ Aguilar Casas, Marisela, *et. al*, *Las áreas en el Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cuadernillo número 37, publicado por el CCH, 16 de enero de 1995, p. 32.

⁶ *Plan de Estudios Actualizado*, p. 61.

⁷ “La asignatura obligatoria de Filosofía responde a la necesidad de garantizar un perfil de egreso homogéneo para los estudiantes que la cursan, a fin de que obtengan las herramientas básicas de un pensamiento estructurado y les permita tomar conciencia de su ser como sujetos morales responsables ante sí mismos y ante la comunidad.” (pp. 7 y 12.) En este texto se menciona incorrectamente al perfil de egreso homogéneo como medio para que los estudiantes obtengan las herramientas básicas de un pensamiento estructurado, cuando la relación correcta es la inversa, ya que la asignatura requiere que los estudiantes obtengan las herramientas básicas de la Lógica y de la ética (medios) para que se garantice un perfil de egreso homogéneo (fin).

lososofía I y II trata de contribuir al perfil del egresado, en tanto que ayuda a fundar racionalmente una serie de conocimientos e ideas para argumentar y juzgar su validez en el ámbito escolar y social.”⁸ La base en la que se apoya este propósito es la Lógica Informal, entendida como disciplina que estudia el pensamiento y el razonamiento ordinarios.

El Programa de Filosofía no pretendió reproducir los elementos de una educación enciclopédica; su intención no consistía en formar filósofos. En el Programa la Filosofía, se concibe como materia introductoria de carácter formativo y prope-
déutico. Con este programa, los alumnos desarrollarían habilidades y aptitudes para enfrentar y resolver los temas propuestos por la misma. En consecuencia, el estudiante tendría una visión de conjunto de la práctica filosófica y de su interacción con la cultura, expresada en la moral y el arte. Sin perder de vista lo que lo ligaba a su cotidianidad, manejaría las categorías filosófico-Lógicas que contribuirían a incrementar su capacidad analítica, crítica, reflexiva e interpretativa. Desde el primer semestre, el estudiante comprendería la importancia de la Lógica como instrumento de análisis que le posibilitaría tomar posiciones propias, autónomas, para solucionar los problemas de su circunstancia. La Filosofía, entendida como actividad intelectual “tiene como finalidad proporcionar al estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes”⁹ para que, como individuo integrante de una sociedad específica ubicada en un espacio histórico, social y cultural, alcance a comprender su realidad y aquellos aspectos epistemológicos, lógicos, éticos y estéticos que le afectan. Para el segundo semestre, se proponía abordar, en sus dos primeras unidades, los siguientes temas respectivamente: los principales problemas teóricos de la Ética, y los principales problemas éticos contemporáneos. La tercera unidad se abocaba al tema de la Estética, en donde se caracteriza al sujeto y objeto estéticos, y donde también se especificaba la actividad artística y los problemas de la valoración estética.

ENFOQUE. ¿En qué se fundaban los nuevos Programas de Filosofía en sus aspectos teórico, metodológico y pedagógico? ¿En qué consistía su viabilidad y

⁸ *Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II, p. 3.*

⁹ *Ibidem.*

su coherencia con los postulados del Modelo Educativo del CCH? Estas interrogaciones nos permiten orientar el entendimiento del *enfoque de la materia*. El enfoque es uno de los grandes temas en la implementación de los programas de Filosofía, porque representa la posición institucional respecto a la estructura de los contenidos programáticos y cuál debe ser su tratamiento.

Los programas de Filosofía tienen, entre otros, el propósito de fomentar la actividad intelectual, analítica, reflexiva y crítica, para establecer lazos de unión entre filosofía y cotidianidad. Su carácter formativo pretende establecer las bases para que el estudiante comprenda las estructuras Lógicas del pensamiento y pueda constituirse coherentemente en un sujeto moral; es decir, se ha sustituido el enfoque disciplinario histórico-social de la Filosofía por el enfoque lógico. En la *concepción de la materia* se afirma: “Desde el enfoque de la *Lógica Informal* o *Pensamiento Crítico*, se trata de promover un pensamiento argumentativo y cuestionador que posibilita la reflexión que ayuda a fundamentar las afirmaciones.”¹⁰ Esta ordenación Lógica repetida en los *objetivos* de la asignatura jerarquizados (que son los mismos para Filosofía I y II), expresa: “Ayudar al desarrollo de un pensamiento estructurado Lógicamente.”¹¹

El enfoque didáctico de los contenidos temáticos deberá ser acorde al modelo educativo del Colegio que, desde su origen, estableció un conjunto de principios en los que se sustenta la filosofía educativa del CCH. En primer lugar, destaca el establecimiento de la corresponsabilidad entre alumno y profesor en el logro de las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, el enfoque didáctico de la materia no es el rol tradicional asignado a maestros y estudiantes, en donde el estudiante aprende lo que el maestro enseña. Por el contrario, se concibe como un proceso de reciprocidad en donde el maestro se encuentra también en una situación de aprendizaje y donde el alumno aporta experiencias y conocimiento a la enseñanza. En segundo lugar, plantea la relación entre teoría y práctica. Esto se aborda concibiendo que lo teórico está constituido por el dominio conceptual de la asignatura y lo práctico como aplicación (a diversos niveles) de éstos conceptos

¹⁰ *Ibid.*, p. 4.

¹¹ *Ibid.*, pp.7 y 13.

en la realidad. En tercer lugar, se encuentra el propósito de superar el enciclopedismo que genera un conocimiento memorístico y poco significativo. Se enfatiza la motivación que estimule la generación autónoma de ideas así como la problematización de todos los campos del saber.¹² Sin embargo, la concepción didáctica del programa no definió su postura con respecto a la formulación del constructivismo. En lo general, el Plan de Estudios Actualizado tampoco definió su posición en relación con ninguna de las corrientes en boga de la didáctica contemporánea.

CONTENIDOS. Los Contenidos del Programa de Filosofía I se presentan en dos unidades que hemos ordenado para facilitar su referencia.

Primera unidad: ¿Qué es la Filosofía?

1.1 Problemas de la Filosofía:

1.1.1 Problemas del conocimiento: Epistemología

1.1.2 Problemas del ser: Ontología

1.1.3 Problemas del razonamiento y la argumentación: Lógica

1.1.4 Problemas de la moral: Ética

1.1.5 Problemas de la sensibilidad y la expresión: Estética

1.2 Especificidad de la Filosofía y otras formas de abordar la realidad

1.3 Historicidad y enfoques de la Filosofía

Segunda unidad: Lógica Informal y argumentación

2.1 Relevancia del pensamiento lógico y su aplicación

2.1.1 La argumentación

2.1.2 Análisis de los argumentos en la vida cotidiana y en los diferentes discursos

2.1.3 Falacias

2.1.4 Lenguajes naturales y formales

2.1.5 La importancia de la simbolización y formalización de los argumentos

Los contenidos del Programa de Filosofía II se presentan en tres unidades, que igualmente hemos ordenado numéricamente para facilitar su referencia.

Primera unidad “Qué es la Ética”:

1.1 Las concepciones del hombre

1.2 El ser moral del hombre: ontología y eticidad

1.3 La constitución del sujeto moral

1.4 El problema de la libertad, la responsabilidad y el deber moral

1.5 Valores y normas morales

¹² *Ibid.*, p. 5.

Segunda unidad “Enfoques éticos sobre problemas contemporáneos”, tiene tres temas con sus respectivos subtemas:

2.1 Bioética:

2.1.1 Eutanasia

2.1.2 Suicidio

2.1.3 Ingeniería genética

2.1.4 Medio ambiente

2.2 Derechos humanos

2.2.1 Derecho a la diferencia

2.2.2 Diversidad cultural

2.2.3 Problemas de género

2.3 Sexualidad y corporeidad

2.3.1 La sexualidad

2.3.2 Amor, erotismo, la reproducción, el aborto

2.3.3 La salud. Responsabilidad en el manejo del cuerpo. Enfermedad (SIDA)

2.3.4 La drogadicción.

Tercera unidad “Qué es la Estética”, consta de seis temas:

3.1 Especificidad de lo estético. Dimensión estética del ser humano

3.2 Constitución del sujeto y objeto estéticos

3.3 Especificidad de la práctica artística

3.4 Lo estético y el arte

3.5 Valoración estética

3.6 Problemas de la estética contemporánea.

Breves consideraciones sobre el contenido temático

Respecto al tema de la Lógica, las distintas instancias académicas han postergado un auténtico debate al respecto, lo cual ha impedido avanzar en su caracterización como disciplina filosófica o científica; identificar su campo y objeto de estudio; acordar los conceptos mínimos por abordar; así como definir la modalidad o tipo de Lógica por enseñar (formal o informal, mixta u otra). En consecuencia, se ha descuidado un tanto el análisis crítico del papel estratégico que la Lógica tiene en los programas de estudio, al haber sido concebida como una unidad temática eje. El impacto que tiene el enfoque logicista del Programa supone convertir a la misma en un instrumento de análisis de cualquier tipo de discurso, no solamente el filosófico. Por eso, su estudio, al percibirse como condición necesaria, básica, preliminar, debió suponer su traslado a la *primera unidad* o, en caso contrario, redefinir el *enfoque de la materia*, lo que permitiría liberar unidades y temas sin que quedaran constreñidas. Aunque la *unidad temática* del Programa de Filosofía I

que abordaba el tema de la Lógica tenía una carga horaria de 42 horas-clase, lo cual equivale a las dos terceras partes de tiempo de la asignatura, las opiniones vertidas por múltiples profesores difieren tanto que algunos propusieron reducirle su tiempo de impartición para igualarse al de la *primera unidad*; otros sugirieron que, por su extensión y sus exigencias didácticas, se trasladara a Temas Selectos de Filosofía, mientras otros mas definitivamente operaron sus Programas como si realmente no existiera dicho tema. El problema de la enseñanza de la Lógica en el CCH se detecta con relativa facilidad en los exámenes extraordinarios de Filosofía I, en los que se identifica en los alumnos diversas dificultades derivadas de una impartición dispar tanto de la temática, como de su profundidad y enfoque. Los alumnos identifican incluso, a profesores que no abordan el tema de la Lógica o bien a de los que lo abordan de manera completamente libre.

El problema de mantener las *unidades temáticas* existentes en los Programas de Filosofía (dos unidades para Filosofía I y tres para Filosofía II) genera el riesgo de darle un tratamiento desigual a los distintos bloques temáticos. De ahí, la conveniencia de reducir las a dos *unidades* por asignatura y procurar que sus horas de clase fueran iguales, lo que evitaría que una *unidad* subordinara a la otra.

El nivel problemático de la Ética, que es igual de actual e interesante pero extenso, y que se abordaba en la *unidad II* debería haber sido integrado a la *primera unidad*, tanto por razones didácticas como de tiempo. Asimismo, en la *unidad temática* "Introducción a la estética", para lograr un equilibrio con la ética contendría un nivel problemático integrado en sus temas y subtemas. El proponer equivalencias en número de unidades, de temas y de horas clase supone tratar cada unidad en igualdad de condiciones, sin privilegiar y sin hacer distinciones que finalmente terminan por estrangular o suprimir por la vía de los hechos a las unidades temáticas "rivales". Pensemos que los profesores que defendieron, en su momento, la permanencia de la Estética dentro del programa de Filosofía, lo hicieron con argumentos legítimos que invocaban su permanencia no como un simple relleno, sino como parte orgánica de la formación de los jóvenes estudiantes de bachillerato. Defendían el derecho que tienen los estudiantes a recibir una educación formativa e integral. Hacían a un lado las dificultades que como profesores

en lo individual tendrían para preparar clases de materias nuevas o bien de materias que no eran del total agrado o preferencia del docente.

OBJETIVOS. Los *objetivos educativos* deben tener una relación directa con cada tema. En los objetivos, se precisan los límites y profundidad con que se abordarán los conceptos, categorías, habilidades y actitudes que se pretenden lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los programas analizados, los objetivos no guardan relación con los temas ni tienen precisión en la definición de sus logros; por ejemplo: *objetivo* de la primera unidad: “Descubrir cómo los problemas de la vida cotidiana son susceptibles de recibir un tratamiento filosófico” (p. 9), objetivo que no tiene conexión con ninguno de los temas. De la misma manera, en las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* se sugiere: “Elaborará una utopía personal que rebase las limitaciones del conocimiento filosófico.” (p. 9) No es claro el sentido de esta propuesta, su intencionalidad, su posibilidad de ejecución ni tampoco su conexión funcional con la didáctica de la Filosofía.

3.3 Programa de Filosofía I y II, mayo y junio de 2004 (vigencia: desde el 2004)¹³

Este Programa se encuentra vigente (en 2006); presenta una reformulación de la estructura programática con tres grandes bloques compuestos de los siguientes elementos: *aprendizajes*, *estrategias* y *contenidos*. No contiene la segmentación acostumbrada, como son unidades, temas, subtemas, objetivos. Dicha propuesta tiene como intención, poner como centro del programa, a los *aprendizajes*. Anteriormente, se hablaba de “enseñanza-aprendizaje” para equilibrar los dos aspectos indispensables del quehacer educativo. En rigor, en este programa no se niega tal conexión, pero el asunto es que se trata de subrayar el aprendizaje, por lo que sus elaboradores consideraron fundamental colocarlo en primer lugar, dándole sólo énfasis a este proceso. A riesgo de juzgar por sentido común, nos preguntamos si acaso no estemos ante un falso dilema (o falacia del falso dilema, por cierto) por el cual se tenga que elegir entre enseñanza o aprendizaje. Consideramos que el bi-

¹³ Comisión de Revisión y ajuste del programa de Filosofía I y II, *Programa de filosofía I y II*, mayo de 2004 (existe otra versión con cambios menores de junio de 2004), UNAM, CCH, Área Histórico-social, 16 pp.

nomio “enseñanza-aprendizaje”, para evitar pensarlo circularmente (no hay aprendizaje sin enseñanza y viceversa), guarda dependencia recíproca y tiene que seguir en uso para no pensar que la enfermedad se cura con la sola mención de la medicina. Que el planteamiento más importante del proceso educativo en el CCH sea que los alumnos aprendan, nadie lo pretende poner en duda, pero de ahí a que se piense que la sola mención del énfasis en el aprendizaje sea el antídoto contra una educación centrada en el docente, existe una verdadera y seria distancia. Llegamos al meollo del peso que los programas tienen en la conformación de la docencia. Para el docente, no es tan relevante establecer diferencias sutiles como las que los elaboradores de programas están introduciendo en los mismos porque, por ejemplo, la distinción entre *propósitos* y *objetivos* establecida en las últimas versiones de los programas, resulta de interés secundario cuando en los mismos programas, no se cuenta con una idea clara de los contenidos disciplinarios. Sin duda, también, los profesores han pasado por alto la idea de que la educación debe estar centrada en los aprendizajes, porque, en los programas vigentes, sólo hay enunciados carentes de argumento. Consideramos que el deseo de que la educación esté centrada en los aprendizajes requiere de un trabajo de reconfiguración del trabajo docente que no se limita a su sola mención en los programas.

Son muchos los profesores que han dado una buena acogida a los programas de Filosofía de mayo-junio de 2004, considerando la extraña virtud de que, con ellos, se puede hacer lo que el profesor desee al no estar constreñidos por contenidos específicos, ni por tiempos ni líneas o enfoques preestablecidos. A todo esto se le suele llamar *libertad de cátedra*. Pero si la virtud de un programa es que no señala o apunta hacia alguna dirección ¿para qué queremos programas? Aunque éste es un planteamiento radical, afortunadamente, en el CCH la docencia no es tan dependiente de los programas dado que existen múltiples alternativas de interpretación de los mismos, amén de que la *libertad de cátedra* permite reconstruir la docencia sobre la base de criterios que no están supeditados al seguimiento estricto de los programas institucionales (o indicativos).

¿Qué quedó de la Lógica? Literal o textualmente, no aparece ninguna alusión ni a la Lógica, ni a la Lógica Informal; tampoco al pensamiento crítico. El contenido 4 de Filosofía I se limita a preguntar: “¿Cuáles son los elementos fundamentales del carácter argumentativo de la filosofía? • La argumentación como una herramienta que facilite la expresión escrita y oral en forma coherente.” (p. 7) Por otro lado, el bloque de *aprendizajes* del mismo programa expresa: “El alumno(a): Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.” (p. 7) En las referencias anteriores, se ha soslayado o borrado la Lógica Informal para quedar sólo como una alusión que, como tal, no orienta o propone ningún contenido específico al respecto. Con este planteamiento, la formación del estudiante, en el conjunto de habilidades básicas, como la contribución a la formación de un pensamiento estructurado Lógicamente, queda al arbitrio o buen juicio del docente que imparte Filosofía.

Consideraciones preliminares

1) De la revisión de los Programas de Filosofía del CCH, podríamos estar ciertos de que la mayoría no obedece a criterios claros de elaboración ni a patrones homogéneos que hagan suponer que fueron creados o inspirados en un modelo curricular específico. En su mayoría, se trata de instrumentos elaborados a partir de temarios, acompañados de intenciones educativas u objetivos generales o específicos; bibliografía -no siempre bien elaborada- y, en muchos casos, de listados temáticos que carecen de objetivos claros y que no cuentan con líneas pedagógicas que fundamenten con claridad tanto enfoque, profundidad ni objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la materia. Es notoria la falta de claridad conceptual en el manejo de términos como “estrategia didáctica”, “objetivos educativos”, “enfoque de la materia”, “evaluación del aprendizaje”, etcétera. Para el diseño curricular, se requiere considerar que los programas son instrumentos que orientan el trabajo del docente en clase; que le brindan los elementos indispensables para planear, operar y evaluar el curso; que deben guardar una relación coherente con la didáctica de la disciplina, así como ser intermediarios entre los principios educativos institucionales y la docencia en el aula.

2) La elaboración de programas de estudio implica la consideración de una problemática compleja que involucra selección de contenidos temáticos, formulación de objetivos educativos, estrategias de aprendizaje, lineamientos de evaluación y acreditación, etc. El momento de los cambios curriculares, ya sea por cambios de programas o bien por el cambio de planes de estudio, pone a prueba los niveles de tolerancia, flexibilidad, participación democrática de la planta docente y de la institución. Cuando la institución educativa decide nombrar a un conjunto de notables para su elaboración (nos referimos a especialistas en la disciplina) ajenos o externos, se corre el riesgo de que sus realizadores no traduzcan apropiadamente las necesidades de los profesores encargados de su implementación, así como que éstos no se identifiquen con los mismos; o cuando permite la participación colegiada de su planta docente en la elaboración de éstos, y ante la dificultad de llegar a acuerdos académicos, se terminen negociando políticamente. Dada la heterogeneidad de criterios con los que se prepararon los Programas de

Filosofía estudiados, lo que no contribuye al mejoramiento de la docencia sino a su distanciamiento, sería urgente y necesario explicitar significados de los términos didáctico-pedagógicos utilizados. Es conveniente que los profesores de cualquier disciplina, en este caso, de Filosofía, al elaborar los programas, cuenten con la asesoría técnica de especialistas en pedagogía o áreas similares que los orienten en sus formulaciones. De esta manera, se tendría un vocabulario común que permitiría al docente, la posibilidad de discutir y afrontar los problemas de fondo de la didáctica de la disciplina y no distraerse en aclarar o intentar interpretar con tino la vaguedad de términos didácticos y pedagógicos. La claridad conceptual no está reñida con la *libertad de cátedra*.

3) Respecto a la importancia que tienen los programas y su impacto en los procesos educativos, “Es necesario reconocer la importancia de la elaboración de programas de estudio, y al mismo tiempo tener conciencia de que no es suficiente su sola elaboración para modificar el funcionamiento del salón de clases.”¹⁴ Para bien o para mal, en el CCH, no se cuenta todavía con mecanismos para supervisar que la práctica docente se apegue a los programas oficiales e incluso existe una política de atenuación que establece la distinción entre “programas institucionales” (denominados también indicativos) y “programas operativos” (elaborados por los profesores).¹⁵ “Lejos de quienes piensan que los programas son un problema exclusivo de la burocracia escolar, se puede decir que son un espacio que permite que el docente recree sus ideales pedagógicos, como tal puede convertirse en un ámbito para la experimentación de sus mejores ideas educativas, si tanto los docentes como las instituciones entienden los diversos significados de un programa; el programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales.

¹⁴ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum; Convergencias en los programas de estudio*, p.12.

¹⁵ Robles Uribe, José Eduardo y José de Jesús Bazán Levy, *Programas institucionales y operativos*, CCH, Divulgación, Cuadernillo no. 30, 7 de noviembre de 1994, 7 pp.

De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos.”¹⁶

4) Cualquier modificación a los programas de Filosofía del CCH debe suponer una evaluación diagnóstica que registre tanto las virtudes como los defectos del programa que se pretenda modificar. Este diagnóstico se da cotidianamente por parte de los profesores a lo largo de su puesta en operación. Es necesario definir en qué consiste la revisión de los Programas de Filosofía: identificar sus obstáculos, límites y posibilidades. Sería recomendable no acotar tales revisiones sólo a la discusión sobre contenidos temáticos y poder avanzar en su evaluación integral y crítica. Lo anterior supone el conocimiento de la estructura formal de un programa (de cualquier programa de estudios que pretenda cumplir con los requerimientos para orientar adecuadamente la práctica docente) y de su función estratégica dentro del plan de estudios de cualquier institución educativa.

5) Algunos aspectos del programa vigente de Filosofía que requieren una revisión o reformulación urgente son: a) el *enfoque* tanto de la materia como de las asignaturas; b) el equilibrio en la presentación del *contenido temático* que logre una correcta jerarquía y secuenciación entre *objetivos* y *contenidos*; c) una adecuación de los *objetivos* con las unidades del programa, sus temas y subtemas, precisando los límites, profundidad y sentido con que se deberán abordar éstos dentro del salón de clase, dado que, en los hechos un programa sin la debida precisión en sus formulaciones didácticas, no contribuye para un mejor ejercicio de la *libertad de cátedra* ni a su enriquecimiento.

Respecto a la *evaluación* deberá plantear, en su función diagnóstica, los conocimientos previos necesarios para iniciar un nuevo tema, así como indicar, en los otros tipos de evaluación los momentos de su realización, precisando los instrumentos utilizados para la evaluación diagnóstica y sumativa, todo esto a nivel de orientación pedagógica.

En conclusión, la base del programa (*contenidos, objetivos y estrategias didácticas*) deberán tener una formulación homogénea: que se integren los *objetivos jerarquizados* como *objetivos de unidad*; que sin perder su generalidad, se

¹⁶ Ángel Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 13.

precise la orientación de los *objetivos educativos*; que se establezcan rutas de seguimiento alternativo para el tratamiento temático; que los *objetivos* tengan relación con los *temas*.

6) Desde la fundación del CCH, se presumió la introducción de una nueva concepción didáctica que involucraba al alumno y lo hacía partícipe responsable de su formación. Bajo la influencia de los aportes del CISE (Centro de Investigación Sobre la Educación) se hablaba de una didáctica activa y crítica. A lo largo de la revisión de programas que nos propusimos revisar, nos percatamos que existe la evasiva para abordar el asunto del tratamiento didáctico. Nos percatamos de que la didáctica estaba reducida en la mayoría de los casos, a invocar los principios pedagógicos en que se fundaba el modelo CCH. En otros, se mencionaban actividades de aprendizaje tales como las discusiones en grupo, la elaboración de ensayos, etc. No se ha querido, desde el espacio de la justificación del nuevo Plan de Estudios, tomar partido a favor de una u otra de las corrientes didácticas actuales. No se ha querido tomar una posición clara, por ejemplo, frente tendencias pedagógicas como el constructivismo. La formación debería proporcionar las herramientas de análisis adecuadas y suficientes para construir un pensamiento autónomo. Precisamente, en la mayoría de los programas no se habla de un método de pensar o indagar mucho menos se aborda el asunto de los métodos filosóficos. ¿Cómo lograr una autoeducación sin método o didáctica? ¿Cómo aprender más que enseñar, sin método o didáctica? ¿Cómo formar más que informar, sin método o didáctica? ¿Cómo construir una reflexión coherente y seria de la experiencia, sin método o didáctica? ¿Cómo enseñar argumentación sin aclarar en lo más mínimo cómo funciona una premisa en relación a la conclusión? Hemos pensado, por muchos años, que la educación activa consistía en la exposición de temas por parte de los alumnos o bien pensar que el constructivismo, si fuera el caso, consistía sólo en la elaboración de mapas conceptuales. ¿Será así de simple el asunto?

7) Así como no podemos seguir inventando el mundo en cada modificación de programas, tampoco podemos pensar que, a lo largo de los años, el mundo sigue igual. Valga lo anterior para insistir en la necesidad de un análisis a fondo de los

programas y de los planes de estudio en que se inscriben. Hemos detectado en la revisión curricular de la Filosofía en el CCH, etapas de auge de ciertas corrientes de pensamiento filosófico, por ejemplo la del marxismo en el Plan de Estudios Original, así como su posterior decaimiento. Hemos visto surgir nuevas temáticas como la Lógica Informal y también hemos atestiguado su abandono. Podemos entender que la primera reforma curricular en el CCH, la cual concluyó en 1996, obedeció a factores naturales de renovación de un modelo educativo que inició en 1971 y que al paso del tiempo, exigía cambios definitivos para estar a tono con los avances científicos y tecnológicos como es el caso de la informática, entre otros. Que, asimismo, los cambios realizados en los programas de estudio reflejaron, en cada propuesta o proyecto, momentos específicos, en muchos casos coyunturales como puede considerarse el intento de introducir el tema de la *posmodernidad* en algunas versiones de los Programas, o la propuesta de abordar en Ética, un conjunto de problemas actuales ligados a situaciones morales producto de las nuevas tecnologías, como la ingeniería genética o bien la problematización de la moral sexual, entre muchos otros temas. En el aspecto temático, se han visto desfilar los grandes asuntos de actualidad que harían posible rescatar el pensamiento filosófico como reflexión viva y no como herramienta arqueológica para desenterrar pensamientos caducos. En el aspecto curricular los distintos programas de estudio fueron elaborados obedeciendo a distintos criterios, en unos, el eje principal eran los contenidos, en otros, los objetivos o bien las estrategias o los aprendizajes. Es notoria la ausencia de un modelo de diseño curricular que, partiendo de una teoría curricular específica, definiera el trabajo intelectual que debería suponer la elaboración de los programas de estudio.

SEGUNDA PARTE

TRES MODELOS OPERATIVOS DE DISEÑO DIDÁCTICO

Capítulo 1

Lógica Informal

*Todos tenéis razón, todos estáis en un error
-oímos decir al despreocupado sufici-
porque cada uno cree que su linterna
es la deslumbradora luz del día.*

*La verdad es el espejo roto en mil pedazos;
Mientras cada uno cree que su pedazo
es todo el espejo.
(Richard Burton, La cávida)*

1.1 Lógica Informal; una aproximación (ensayo preliminar)

1.1.1 Introducción

Uno de los aspectos por los que debemos empezar a tratar el tema de la Lógica Informal es el de su posible justificación así como la necesidad de su existencia. Esto no es tan raro dado que la Lógica Formal ha dominado una amplia esfera del conocimiento de la disciplina, hasta tiempos recientes y los parámetros que se toman para juzgar materias similares, como las que pertenecen a áreas metodológicas, suelen estar, por lo regular, en referencia a la misma.

Encontramos todavía que muchos de los especialistas en Lógica Formal, de los cuales no se puede poner en duda su autoridad en la materia, al ser interrogados acerca de la Lógica Informal, no atinan a dar un juicio correcto sobre el tema y lanzan opiniones aventuradas acerca de su naturaleza lo cual nos hace sospechar que la Lógica Informal no goza ya no del reconocimiento como disciplina, sino incluso, del conocimiento elemental de su existencia. La exigencia es tal que al abordar el tema, estamos obligados, más que en cualquier otro, a definir su campo y objeto de estudio, lo que permitirá establecer relaciones y diferencias básicas con respecto a la Lógica Formal.

A la Lógica Informal se le ha caracterizado comúnmente como disciplina enfocada básicamente al estudio de las falacias. Sin negar lo anterior, habría que precisar que las falacias no constituyen su único objeto de estudio. Las falacias han

sido parte de la ocupación de un buen número de lógicos, incluso de aquéllos que se especializan en Lógica Formal, pero la Lógica Informal no se agota en tal estudio. Trata, entre otras cosas, de discernir la naturaleza de los razonamientos no deductivos, estableciendo parámetros flexibles para su valoración.

Si bien los lógicos que dicen practicar Lógica Informal no han definido un campo unificado de estudio, lo que ha llevado a entenderla de muy distintas maneras, entre ellas como Retórica (arte de la persuasión), sí han coincidido en sostener que ésta se ocupa de razonamientos expresados o contenidos en situaciones de la vida cotidiana. Los razonamientos se componen de un conjunto determinado de proposiciones, ordenadas y relacionadas entre sí, de modo que de algunas proposiciones, llamadas premisas, se derivan otras proposiciones llamadas conclusiones. Las premisas ofrecen pruebas favorables para aceptar la conclusión. La función de las proposiciones será relativa, dependiendo de si una proposición, dentro del razonamiento, se deriva o apoya a otras proposiciones. Es decir, una misma proposición puede ser en un argumento premisa y, en otro argumento, conclusión, pero en cualquiera de los casos, el discurso argumentativo aportará las razones para afirmar o negar algo.(SW-1, p. 2)¹

A diferencia de la Lógica Formal, la Lógica Informal analiza el discurso cotidiano u ordinario y contribuye a la resolución de problemas aportando estrategias metodológicas que hacen más claros o didácticos los procesos derivativos mediante nuevos criterios de diagramación o representación de los argumentos y de la argumentación. Se trata, a decir de Pedro Ramos, del estudio de “cualquier tipo de discurso argumentativo que vaya más allá de la Lógica Formal” tal como puede encontrarse en las ciencias sociales, disciplinas humanísticas o en la vida cotidiana. La Lógica Informal sería el estudio teórico metodológico que permite construir, reconstruir y evaluar los discursos argumentativos, tanto escritos como hablados.² Para lograr sus objetivos construye criterios para identificar los espacios en los que se encuentran aquellos discursos con pretensiones de verdad o

¹ Para la referencia bibliográfica a Sitios WEB utilizaremos las siglas SW acompañado del número de documento localizable en la bibliografía y en algunos casos especificaremos sus páginas.

² Pedro Ramos, “¿Pensamiento o razonamiento, crítico o Lógica Informal?”, p. 2.

verosimilitud en textos o discusiones. En tal sentido el estudio de la Lógica Informal no se reduce al estudio de los argumentos sino también al estudio de la argumentación entendida como acto dialogado razonado que acontece entre dos o más personas y presente en mayor o menor medida en las disputas personales, debates, diálogos de persuasión o discusión crítica, investigación o negociación.³ También la encontraremos en los discursos descriptivos y demostrativos con fines refutatorios o probatorios.⁴

Los cultivadores de la Lógica Informal han propuesto un conjunto de lineamientos (no unificados por el momento) para el análisis de los argumentos, algunos de los cuales mencionamos enseguida:

a) La Lógica Informal promueve el diálogo argumentativo apegado a reglas de cooperación orientadas a un fin: “llevar el peso de la prueba cuando te corresponda; no hacer que el interlocutor lleve el peso de la prueba cuando no le corresponda; no utilizar premisas no admitidas por los demás interlocutores, en el caso que estés persiguiendo que una conclusión sea admitida por todos; define el significado de los términos que utilices siempre que te lo pidan; no intentes finalizar el diálogo antes de tiempo.” (SW-2).

b) “S. Thomas puso énfasis en la tarea de: 1º. Mostrar la estructura del argumento al margen de un análisis tradicional. 2º. Introdujo un nuevo sentido de validez como su criterio para las inferencias en los argumentos. El argumento sería válido si la verdad de las premisas garantizase o estuviese muy cercana a la verdad de la conclusión. 3º. Introdujo el Principio de Caridad que implica consideraciones pragmáticas en la interpretación de los argumentos, que requiere que intentemos hacer la mejor posible interpretación del argumento que se estudia más que la peor.” (SW-3)

c) Scriven propone siete pasos para analizar los argumentos, estos son: 1) clarificar el significado (argumento y componentes); 2) identificar conclusiones (evidentes y no evidentes); 3) reconocer la estructura; 4) formular suposiciones

³ Cfr. el texto de Tomás Miranda Alonso, *El juego de la argumentación*.

⁴ Pedro Ramos, “Detección de razonamientos en textos o discusiones”, pp. 2-3.

(premisas olvidadas); 5) criticismo (premisas-inferencias); 6) introducción de otros argumentos relevantes; 7) evaluación del argumento a la luz del paso 6.” (SW-3)

d) Toulmin-Beardsley consideran que en el análisis de un argumento se debe tomar en cuenta si es: “i) Convergente, si muchas razones independientes soportan una conclusión; ii) Divergente, si una razón es el soporte de muchas conclusiones; iii) Argumentos seriales, si contiene una afirmación que sea tanto conclusión como razón para una mayor conclusión.” (SW-3)

Otro de los aspectos relevantes de la Lógica Informal, a nuestro juicio, es poner en el núcleo de debate la centralidad de la razón al asumir que no todos los procesos argumentativos admiten demostraciones definitivas. Hemos sospechado que la razón no puede ser única ni absoluta; que, además, son inaceptables las posiciones que intentan erigirla en guía inequívoca de nuestras vidas. Sospechábamos que, en contra de la idea heracliteana de razón, ésta no es absolutamente universal; que la razón, y estamos hablando de la razón lógica, no resuelve ni todos ni los principales problemas a que se enfrenta la ciencia y tampoco nuestros problemas y conflictos como sociedad o individuos. La razón se habría convertido en el paradigma absoluto de buena parte de la historia del pensamiento filosófico, pero también de nuestra cultura occidental⁵. La Lógica Informal sostiene, en primer lugar, que la demostración formal es insuficiente en las disertaciones o disquisiciones argumentativas de la vida ordinaria y trata de resignificar el concepto de verdad y sus criterios. Abandona cualquier posibilidad de erigir verdades absolutas para recuperar de la retórica su idea de verdad como consenso racional. La Lógica Informal integra el análisis del argumento en sus consideraciones descriptivas y prescriptivas,(SW-3) abriendo con ello el intercambio del saber lógico con otros espacios como el económico y el moral, vetas que apenas se empiezan a explorar o recuperar.

De antemano señalamos que, después de haber investigado el asunto, podemos adelantar que sería un craso error ver a la Lógica Formal e Informal como adversarias, cuando pueden pensarse mejor como complementarias. De este mo-

⁵ “...en nuestra tradición occidental el razonamiento deductivo fue siempre implícitamente identificado con la racionalidad.” Guy Debrock, “El ingenioso enigma de la abducción”, en: *Analogía*, Revista de filosofía, México, año 12, enero-junio de 1998, p. 23.

do, no encontramos casos en los que la Lógica Informal haya intentado desplazar o anular a la Lógica Formal, y de igual manera que no hemos encontrado que la Lógica Informal pretenda alcanzar los grados de certidumbre de la primera.

1.1.2 Diagramación de argumentos

Del amplio campo que abarca la Lógica Informal hemos seleccionado sólo el tema de la diagramación de argumentos, con el fin de abordar su tratamiento didáctico. Nos interesa abordar la forma particular en que la Lógica Informal, a diferencia de la Formal, representa o diagrama los argumentos. Para comparar las novedades propuestas por la Lógica Informal describiremos primeramente el proceder de la Lógica Formal respecto a la traducción de argumentos y su demostración.

Esta particularidad es relevante dado que si interrogamos a la Lógica Formal sobre cómo y para qué se tiene la necesidad de representar de manera esquemática un argumento, ésta sostendría que es para reducirlo a expresiones unívocas, precisas, que no contengan elementos de distracción o vaguedad, así como para facilitar su análisis con fines de demostrar su validez o invalidez lógica. La Lógica Formal sostiene que el análisis del argumento, o razonamiento, consiste sólo en los elementos lingüísticos expresados en el mismo, lo que exigiría una depuración de los elementos contextuales o circunstanciales que se adhieren a los mismos.

En este sentido, la primera tarea de la Lógica Formal consistirá en separar contenido y forma de las proposiciones. Si bien las proposiciones pueden presentar múltiples contenidos, lo que le interesará a la Lógica Formal sólo será la forma de las mismas. Para traducir los enunciados, proposiciones y/o argumentos, del lenguaje natural al lenguaje simbólico, se requiere reducir el lenguaje a su nivel sintáctico, para lo cual es necesario distinguir los niveles que lo componen: a) el conjunto de signos lingüísticos conocidos también como alfabeto o signos primitivos, que en Lógica Formal son las variables proposicionales ($p, q, r, s, \text{etc.}$), con las cuales se sustituye el contenido de proposiciones simples o atómicas; los conectivos lógicos o constantes lógicas ($\sim, \wedge, \vee, \underline{\vee}, \rightarrow, \leftrightarrow$), para unir o relacionar a las proposiciones entre sí; y, signos de agrupación como son los paréntesis, corchetes y llaves ($() [] \{ \}$), para lograr enunciados bien formados; b) las reglas

de formación, concatenación o combinación que permiten establecer cuando los enunciados están correctamente formados y cuando no; c) las reglas de transformación, que en Lógica vienen a ser las reglas de inferencia, equivalencia o reemplazo, entre otras, que permiten establecer relaciones derivativas o inferenciales entre premisas y conclusiones de un razonamiento.

Cuando se usan tablas de verdad, como medio de comprobación lógica, la Lógica Formal establece, por medio del condicional asociado, un recurso por el cual el tránsito derivativo de premisas a conclusión se representa de manera análoga a un condicional, en el que su antecedente estaría compuesto de las premisas, y el consecuente del condicional, sería su conclusión. El recurso del condicional asociado es utilizado en el método de prueba conocido como tablas de verdad, en el cual el conectivo principal sería un condicional que prueba la validez del argumento cuando éste resulta, después del análisis, con todos sus valores de verdad verdaderos.

Otra forma se da por medio del método directo de demostración de argumentos en el que se aplican las reglas de inferencia (*Modus Ponens, Modus Tollens, Silogismo hipotético, Silogismo disyuntivo, Dilema constructivo, Absorción, Simplificación, Conjunción, Adición, etc.*), complementada por las distintas reglas de equivalencia o reemplazo (*Teoremas de De Morgan, Conmutación, Asociación, Distribución, Doble negación, Transposición, Implicación material, Equivalencia material, Exportación, Tautología.*).⁶

Pongamos por caso un ejemplo de razonamiento con el que la Lógica Formal ejercita las pruebas de validez de argumentos.

Si las leyes son buenas y su cumplimiento es estricto, disminuirá el delito. Si el cumplimiento estricto de la ley hace disminuir el delito, entonces nuestro problema es de carácter práctico. Las leyes son buenas, luego nuestro problema es de carácter práctico.⁷

⁶ Irving M. Copi y Carl Cohen, *Introducción a la Lógica*, México, Limusa, 2005, p. 699.

⁷ *Ibíd.*, p. 393.

Este razonamiento expresado en lenguaje natural se traduce al lenguaje simbólico de la Lógica asignándole una variable proposicional a cada proposición simple. Ejemplo:

p Las leyes son buenas.
 q Su cumplimiento es estricto.
 r Disminuye el delito.
 s Nuestro problema es de carácter práctico.

Una vez asignadas las variables a cada proposición, se enlazan las variables proposicionales por medio de los conectivos lógicos adecuados, auxiliándose de la puntuación original del argumento, y posteriormente se ordenan, en caso de ser necesario, por medio de signos de agrupación.

$(p \wedge q) \rightarrow r$
 $(q \rightarrow r) \rightarrow s$
 p
 luego (*indicador de conclusión*)
 s

Por el indicador de conclusión “luego” sabemos que la última proposición, representada por la variable “s”, es la conclusión.

El propósito de la demostración consistirá en demostrar que “s” se deriva necesariamente de las premisas de las líneas 1, 2 y 3.

Se indicaran en la columna de la derecha las reglas de inferencia y/o de reemplazo y el número de líneas a las que se aplican.

1) $(p \vee q) \rightarrow r$	Prem.
2) $(q \rightarrow r) \rightarrow s$	Prem.
3) p	Prem.
4) $p \rightarrow (q \rightarrow r)$	Exportación de 1.
5) $p \rightarrow s$	Silogismo hipotético de 4 y 2.
6) s	Modus Ponens de 5 y 3 (c.e.q.d.)

La Lógica Informal, en cambio, considera que, cuando se toman como referentes de estudio argumentos en su contexto natural, no depurados con fines de análisis, salta a la vista la dificultad de su lectura, de su comprensión, interpre-

tación y representación diagramática.⁸ Para la Lógica Informal los múltiples obstáculos que puede presentar el análisis de los argumentos ordinarios en su propio contexto es un reto mayor, comparado con los que presentarían los análisis de argumentos, como el analizado anteriormente, cuyas formas argumentativas han sido prefabricadas y no expresan la riqueza y variedad argumentativa que tienen los razonamientos en su contexto cotidiano en donde no ocurren estructuras puras. Para la Lógica Informal, que trabaja con contextos o trasfondos del argumento, sería incluso necesario conocer otros elementos aparte de los lingüísticos expresados en los argumentos. Pedro Ramos establece incluso la necesidad de distinguir entre “descripciones, explicaciones, oraciones condicionales y razonamientos”.⁹

Aquí quedaría patente que los lineamientos, reglas o metodologías de análisis del argumento, propuestos por la Lógica no son suficientes y, en muchos casos, son superados por las formas lingüísticas y de estructura siempre nuevas que presentan los argumentos, lo que obligaría a replantearlos por medio de la paráfrasis u otros medios.

Para la Lógica Informal la diagramación de argumentos se hace de manera distinta teniendo presente la intención de hacer claro el proceso derivativo, no necesariamente con fines de demostración, por lo que se ha propuesto una diagramación consistente ya no en los recursos de la Lógica proposicional (exclusivamente), sino en otra serie de signos que contribuyan a hacer más clara y didáctica la estructura de un argumento.¹⁰

⁸ “No hay recetas fáciles ni mecánicas aplicables a ninguno de los puntos mencionados y la situación es aún peor que eso, pues no creo que las pueda haber. (...) Así, los lenguajes naturales no son como los jardines orientales: bien ordenados, delimitados y simétricos; se parecen a las junglas, donde más bien la sorpresa acecha al cazador que éste a la presa.(...) Si no se apela a ejemplos prefabricados, aunque sólo se consideren razonamientos sencillos, resulta extremadamente difícil para el docente el intento por enseñar tales técnicas de análisis y dicho intento puede estrellarse en el desconcierto del alumno que no posea cierta habilidad intuitiva previa para comprender por qué un análisis dado debe realizarse de un modo y no de otro.” Pedro Ramos, “Detección de razonamientos en textos o discusiones”, pp. 5-6.

⁹ Pedro Ramos, “Análisis formal e informal de argumentos”, p. 71.

¹⁰ El impacto de la diagramación de argumentos propuesta por la Lógica Informal ha sido incluso retomada por lógicos tan influyentes como Irving Copi, el cual la ha integrado a las más recientes ediciones de su conocido libro *Introducción a la Lógica*. Cfr. pp. 35-39.

El trabajo previo a la diagramación de argumentos, que ocupa una función primordial de la Lógica Informal, consiste en identificar los razonamientos en los espacios en los que estos ocurran, identificando sus premisas, conclusiones e indicadores (de premisa o conclusión), reformulándolos hasta donde sea posible por medio de paráfrasis o aclaración de términos. Continúa con la evaluación de sus componentes que nos permiten dirimir si son “verdaderos o falsos, verosímiles o inverosímiles, probables o improbables, necesarios o contingentes, *a priori* o *a posteriori*, analíticos o sintéticos, para evaluar la ‘solidez’ de los razonamientos mismos y el tipo al que pertenecen y poder declararlos como válidos o inválidos, correctos o incorrectos, inductivamente fuertes o no, buenos o malos.”¹¹

La propuesta de la Lógica Informal, para el análisis de los argumentos, aporta algunas novedades que superan la tradicional tarea reducida a identificar, en los razonamientos, sus premisas y conclusiones, auxiliándose del papel estratégico que ocupan, en esta labor, los denominados indicadores o enlaces derivativos. Como todo razonamiento está compuesto de proposiciones, pero no todo conjunto de proposiciones puede considerarse un razonamiento, resulta necesario identificar si un determinado conjunto de proposiciones es un razonamiento. Tal tarea se ha realizado tradicionalmente localizando los indicadores de conclusión o de premisas con los que se sabrá qué proposiciones fungen como premisas y cuáles como conclusión.

La lista de expresiones derivativas es muy amplia.¹² Éstas pueden ser los indicadores de conclusión como: “por lo tanto”, “por ende”, “por consiguiente”, etc. Al encontrar una expresión de este tipo en un razonamiento tenemos la seguridad de

¹¹ Pedro Ramos, “Detección de razonamientos en textos o discusiones”, p. 5.

¹² *Indicadores de conclusión*: Luego / luego entonces / de ahí que / de ahí se sigue que / así / así pues / por tanto / por lo tanto / por eso / por consiguiente / consiguientemente / por ende / por ello / en consecuencia / consecuentemente / por lo que / entonces / se concluye que / se infiere / se deduce que / implica que / de esta manera / así que / de modo que / de manera que / ergo / se sigue que / etcétera.

Indicadores de premisas: Porque / pues / puesto que / una vez que / aunque / teniendo en cuenta que / en virtud de que / debido a / debido a que / debido que / dado que / ya que / se deduce de que / es una consecuencia de que / se infiere a partir de que / se demuestra a partir de que / se prueba a partir de que / en razón de que / bajo el supuesto de que / en vista de que / etcétera.

Expresiones conjuntivas: Y / además / también / asimismo / e / incluso / pero / sin embargo / no obstante / aunque / a pesar de que / pese a que / empero / así como / mas / , / ; / .

que la proposición que le sigue es una conclusión. La lista de expresiones o indicadores de premisas también lo es: “puesto que”, “pues”, “porque”, etc. Cuando encontramos indicadores de este tipo tendremos la certeza de que lo que se escribe después de ellas son las premisas.

En el siguiente razonamiento se muestra un ejemplo del funcionamiento tanto de los indicadores de premisa como de conclusión:

El buen sentido es la cosa mejor repartida en el mundo; pues cada uno piensa estar tan bien provisto de él que aun aquellos que son más difíciles de contentar en todo lo demás, creen que tienen bastante y, por consiguiente, no desean aumentarlo.¹³

Al analizar este razonamiento formulado por René Descartes localizamos dos expresiones que nos permiten identificar sus premisas y conclusiones. La primera es el indicador de premisa “pues” y la segunda es el indicador de conclusión “por consiguiente”. Con la primera identificamos que la proposición inicial “El buen sentido es la cosa mejor repartida en el mundo”, es una primera conclusión, ya que antecede a un indicador de premisas, mientras la proposición “cada uno piensa estar tan bien provisto de él que aun aquellos que son más difíciles de contentar en todo lo demás, creen que tienen bastante”, es una premisa anunciada por el indicador de premisas “pues”. Por último, encontramos un indicador de conclusión, “por consiguiente”, y la conclusión “no desean aumentarlo”.

La tarea para el lógico informal consiste, para el caso, en reformular, mediante paráfrasis, el argumento estableciendo un orden de premisa-conclusión más claro.

Ejemplo:

Premisas:	Cada uno piensa estar tan bien provisto de buen sentido, que aun aquellos que son más difíciles de contentar en todo lo demás, creen que tienen bastante.
Indicador de conclusión:	Por lo tanto.
Conclusión:	El buen sentido es la cosa mejor repartida en el mundo y nadie desea aumentarlo.

¹³ René Descartes, *El discurso del método*, México, Porrúa, 1977, p. 9.

La Lógica Informal ordenará los argumentos en: “*sencillos* (constan de una premisa y una conclusión), *dependientes* (constan de dos o más premisas de las que depende su conclusión), *convergentes* (de premisas de razonamientos distintos se infiere una misma conclusión), *divergentes* (de un mismo conjunto de premisas se infieren dos o más conclusiones independientes) y *encadenados* (las conclusiones de unos razonamientos son a su vez premisas de otros).”¹⁴

Para la diagramación de argumentos se coloca la conclusión debajo de las premisas y se usa(n) flecha(s) para indicar la conclusión. Se numeran las proposiciones conforme aparecen, ya se trate de premisas o de conclusiones, encerrándolas en pequeños círculos. Cada elemento del razonamiento se pondrá entre corchetes antecedido de su numeración respectiva.

El siguiente ejemplo es un *argumento sencillo* que consta de una premisa y una conclusión.

① [El Imperio Romano se derrumbó] porque ② [carecía del espíritu del liberalismo].¹⁵

El enlace derivativo “porque” es un indicador de premisas, de donde se sabe que la proposición ① es la conclusión y la ② es la premisa.

Su diagrama es el siguiente:



Los *argumentos dependientes*, constan de dos o más premisas solidarias o complementarias las cuales apoyan conjuntamente la misma conclusión. Su diagramación por medio de llaves colocadas en sentido horizontal, conteniendo el conjunto de las premisas, ilustra tal relación, como en el ejemplo siguiente:

¹⁴ Pedro Ramos, “¿Pensamiento o razonamiento, crítico o Lógica Informal?”, p. 3.

¹⁵ Tomado de: Pedro Ramos, “Metodología para la reconstrucción de argumentos” (mimeo).

Se nos dice que este Dios que prescribe la indulgencia y el perdón para toda falta no los ejerce él mismo, sino que hace exactamente lo opuesto, así como un castigo que llega al final de todas las cosas, cuando el mundo ha terminado y desaparecido, no puede tener por objeto mejorar o disuadir y es, por lo tanto, pura venganza.¹⁶

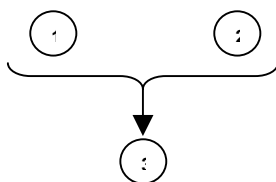
En este razonamiento elaborado por Arthur Schopenhauer se puede, primeramente, identificar los enlaces derivativos, como la expresión “por lo tanto”, que es un indicador de conclusión. Con ella se identifican tanto sus premisas como su conclusión. Enseguida se numeran sus elementos en el orden en que aparezcan:

Se nos dice que (1) [este Dios que prescribe la indulgencia y el perdón para toda falta no los ejerce él mismo, sino que hace exactamente lo opuesto], así como (2) [un castigo que llega al final de todas las cosas, cuando el mundo ha terminado y desaparecido, no puede tener por objeto mejorar o disuadir] y es, por lo tanto, (3) [pura venganza].

Es claro que la conclusión es la marcada con el número (3), y reformulada quedaría como sigue: “Dios ejerce el castigo por pura venganza.”

Expresado en forma abreviada el argumento quedaría así: “Se nos dice que (1) así como (2) y es, por lo tanto, (3).”

Siendo (1) y (2) las premisas solidarias en las que se apoya la conclusión (3), su diagramación quedaría como sigue:



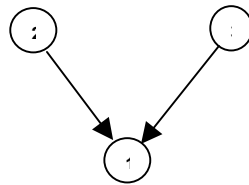
Los *argumentos convergentes* (o *independientes*, según I. Copi) son argumentos con premisas independientes que convergen, cada una por su cuenta, en una misma conclusión. Ejemplo:

(1) [Es tiempo de instrumentar un sistema férreo de transporte de alta tecnología.] (2) [Las aerolíneas no pueden satisfacer la demanda y, en su intento de hacerlo, proporcionan muy mal servicio a los pasajeros, así como condiciones inseguras que ponen en peligro su vida.] (3) [Los costos de

¹⁶ Arthur Schopenhauer, *El sistema cristiano*, citado por Pedro Ramos, *Ibidem*.

mantener carreteras con una densidad de tráfico mucho mayor a aquella para la que fueron concebidas es cada vez más alto.]¹⁷

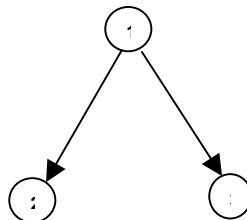
Aunque carece de expresiones derivativas, este ejercicio es un argumento cuya conclusión (1) se apoya de manera independiente en las premisas (2) y (3). “Cada una proporciona una garantía para aceptar la conclusión y lo seguiría haciendo aun en ausencia de la otra premisa.”¹⁸ Su diagrama será el siguiente:



Los *argumentos divergentes* parten de la misma premisa o premisas y derivan dos o más conclusiones independientes. Ejemplo:

(1) [Uno puede leer sobre la historia de un país y sobre su cultura, o bien hojear folletos de viaje... pero no se tendrá una verdadera comprensión de su pueblo y su cultura sin haber visto el país directamente.] Esta es la razón por la cual (2) [no hay sustituto alguno a la posibilidad de enviar a nuestros hijos a estudiar a otro país], y por la cual (3) [alojar a un estudiante extranjero en la propia casa puede ser una valiosa experiencia para la familia].¹⁹

En este texto encontramos dos conclusiones que comparten la misma premisa. Se trata, en realidad, de dos argumentos presentados en un mismo pasaje argumentativo. Su diagrama es el siguiente:



¹⁷ L. D. Marks, “Time to Star on High-Speed National Rail”, en: I. Copi, *Op. cit.*, p. 36.

¹⁸ Irving M. Copi y Carl Cohen, *Introducción a la Lógica*, México, Limusa, 2005, p. 37.

¹⁹ Citado en: Irving M. Copi y Carl Cohen, *Introducción a la Lógica*, p. 56.

Los *argumentos encadenados*, consisten en que la conclusión de un razonamiento es, a su vez, la premisa de otro. Se trata, como en el caso anterior, de pasajes argumentativos que contienen dos o más argumentos. Ejemplo:

① [La mayoría de nuestros estudiantes universitarios se enrolan en el aprendizaje superior por razones vocacionales.] ② [Tales estudiantes, (por lo tanto,) ven su estancia en la universidad como una serie de pruebas que culminan con una credencial y un trabajo de posgraduado.] (En consecuencia,) ③ [los valores enarbolados por la mayoría de los estudiantes coinciden muy precisamente con los valores del mundo de los negocios en general y de los administradores de la universidad.]²⁰

Su diagramación es la siguiente:



La multiplicidad de modos en que se presentan los argumentos en el ámbito cotidiano obligará al lógico informal a crear nuevos modelos sobre la base de la combinación o recreación de los ya existentes.

Como se observa, la Lógica Informal, habla ya no de demostración, sino de verificación o algo equivalente, dado que en Lógica Informal, sí existe competencia para el análisis de los argumentos con consideración a sus contenidos o para atenuar, sin soslayar sus contenidos. Quedaría claro que, en el objeto de estudio de la Lógica Informal, no entraría necesariamente el dominio de la argumentación deductiva, el cual constituye uno de los principales criterios con los que podremos demarcar ambos tipos de Lógica.

²⁰ Citado en: Irving M. Copi y Carl Cohen, *Introducción a la Lógica*, p. 58.

1.1.3 Lógica y lenguaje

Desde cualquier enfoque de Lógica que asumamos tendremos que darle una atención especial a la Lógica en su conexión con el lenguaje. Desde la Semiótica tenemos la perspectiva de análisis del lenguaje en los planos: semántico, sintáctico y pragmático. Será en el segundo, el sintáctico, donde recaerá el mayor peso de la llamada Lógica Formal o Simbólica. En el plano sintáctico, se localizan las dificultades mayores de la Lógica Simbólica. Tiene que ver con el tipo de lenguaje usado, que excluye semántica y pragmática, presentes en el lenguaje ordinario, y trata de reducir sus enunciados a pura sintaxis Lógica. En cambio, para la Lógica Informal existe una integración lógico-lingüística de los tres aspectos de la semiótica, entre otros.

Los temas lógico-lingüísticos más importantes de los que se ocupa la Lógica informal, son los siguientes: La distinción entre sintaxis, semántica y pragmática. La distinción entre signo, significado y referencia. La intensión (o comprensión) y la extensión de los conceptos. La distinción entre *enunciados* u oraciones declarativas, significados, proposiciones, afirmaciones o aseveraciones, creencias y situaciones. Los distintos usos o funciones del lenguaje y su relación con la forma gramatical de las oraciones. La distinción entre el uso y la mención de las expresiones lingüísticas. La definición. La clasificación. La vaguedad, la ambigüedad y la oscuridad en el uso del lenguaje. La paráfrasis. Las expresiones lógicas del lenguaje natural ('y', 'o', 'no', 'si..., entonces', 'si y sólo si', 'todo', 'algo', etc.) y sus equivalentes en éste. La distinción entre enunciados singulares, particulares, generales y universales. El contraejemplo. Las relaciones de contradictoriedad, contrariedad, subcontrariedad y subalternancia aplicadas a enunciados cualesquiera. La distinción entre enunciados que contienen operadores modales ('es necesario que', 'es posible que', 'es imposible que', etc.), epistémicos y doxásticos ('sabe que', 'cree que', 'dice que', 'opina que', etc.), deónticos ('es obligatorio que', 'está permitido que', 'está prohibido que', etc.) y temporales ('siempre', 'nunca', 'a veces', etc.) Las distinciones necesario/contingente, analítico/sintético y *a priori/a posteriori* en los enunciados. La distinción entre enunciados necesarios, empíricos y evaluativos. Los modos de información. La aplicación a los enunciados de los conceptos de verdad, certeza, evidencia, plausibilidad, probabilidad, aceptabilidad, credibilidad, verosimilitud, etc.²¹

²¹ Pedro Ramos, "¿Pensamiento o razonamiento, crítico o Lógica Informal?", Mimeo, p. 3.

1.1.4 Lógica y didáctica

El origen de la Lógica Informal se encuentra ligado al del Pensamiento Crítico; en ambos se trata de construir alternativas que mejoren la didáctica de la Lógica así como buscar su incidencia en la aplicación de sus conceptos en la vida ordinaria.

El movimiento del Pensamiento Crítico (*Critical Thinking*) brotó en Estados Unidos a mediados de la década de 1970. Es un movimiento promovido por profesores de nivel medio y superior y surgido como una reacción ante el cultivo y la difusión de la llamada 'Lógica Formal'. La Lógica deductiva formal es una disciplina que estudia, entre otras cosas, los principios y métodos que rigen el razonamiento deductivo correcto, pero los estudia desde un punto de vista estrictamente formal, privado de cualquier contenido específico o concreto. Por ende, la Lógica Formal *parece* no tener nada que ver con los afares y problemas concretos de la vida cotidiana en sus diversos ámbitos: ético, político, religioso, filosófico, científico, económico, social, etc. (...) Así pues, ante la Lógica Formal los cultivadores del pensamiento crítico propusieron, entre otras cosas, una Lógica Informal, una Lógica que pudiese estar cargada de todos aquellos contenidos 'despreciados' por la Lógica Formal, una Lógica del razonamiento concreto."²²

La Lógica Informal y el denominado Pensamiento Crítico conforman todo un movimiento para reformar la enseñanza de la Lógica. Apuntan a la promoción de habilidades de pensamiento para enfrentar los problemas típicos y muy recurrentes en la enseñanza y aprendizaje del pensamiento abstracto y simbólico de contenidos lógicos. Es el problema que existe también en la enseñanza y aprendizaje de disciplinas como las Matemáticas. La Lógica tiene no sólo la dificultad didáctica que presenta cualquier disciplina científica derivada de su rigor y búsqueda de precisión; también muestra el problema de su representación simbólica. El lenguaje lógico se ha pretendido reducir a enunciados simbólicos. Sería, por esta vía, que el análisis lógico se presentaría como más exacto, aunque no todo pensamiento lógico o argumentativo pueda aceptar tal reducción. Es claro que el problema de la didáctica de la Lógica es uno de los detonadores que obligan a la gestación de la Lógica Informal, la cual promovería las habilidades necesarias para ana-

²² *Ibidem.*

lizar los razonamientos en su contexto natural contribuyendo a una impartición de contenidos lógicos más relevante para los estudiantes.²³

En relación a la identificación que frecuentemente se hace entre Pensamiento Crítico con la Lógica Informal tendrían que aportarse elementos más profundos para dirimir sus similitudes y diferencias. Mencionamos algunos intentos que apuntan en tal sentido: 1] “El pensamiento crítico es considerado como una deliberación activa, permanente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de suposición del conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y la mejor conclusión a la que tiende.” (SW-3) 2] “El pensamiento crítico es una actitud de la mente cuya aplicación no conoce límites disciplinarios. Cualquier materia que involucra el intelecto o la imaginación puede ser examinada desde la perspectiva del pensamiento crítico.” (SW-3) 3] “Los temas propios del Pensamiento Crítico serían los considerados como de carácter lógico-lingüístico, debido a que no presuponen (lógicamente) los temas vinculados directamente con el del razonamiento en sí –incluso pueden estudiarse con independencia de dichos temas–, pero son tales que están presupuestos (lógicamente) por éstos. Además, los temas lógico-lingüísticos mentados versan directamente sobre la expresión del pensamiento mediante los enunciados y su evaluación. Los temas propios de la Lógica Informal serían la conjunción de los temas propios del Pensamiento Crítico y del Razonamiento Crítico. De los primeros los temas de: ‘paráfrasis’, ‘simbolización’, ‘conectivas’ y ‘cuantificadores’, ‘tablas de verdad’, ‘forma gramatical’ y ‘forma Lógica de los enunciados’, etc.; de los segundos: el análisis del razonamiento en lo que corresponde a su definición, usos, tipos, formas, clasificación, diagramación, evaluación, etc.”²⁴

²³ “Entre los antecedentes más inmediatos, un pionero estadounidense de la Lógica Informal es Monroe Beardsley, con su obra *Practical Logic* (1950), que tuvo una significativa trascendencia. Fue un filósofo y maestro con notable sensibilidad para los valores literarios, por lo que su libro es una combinación ingeniosa y de amena lectura de Lógica, gramática, retórica y literatura. Escrito para estudiantes, intenta reemplazar los ejemplos artificiales que caracterizaban a los manuales de Lógica por instancias de razonamiento, argumentación y debate tomados directamente de la literatura, de diarios y revistas. Esto es, ofrece situaciones problemáticas que presentan una Lógica vital y renovada cuyo conocimiento se torna una actividad placentera.” (SW-5)

²⁴ Pedro Ramos, “¿Pensamiento o razonamiento, crítico o Lógica Informal?, mimeo, p. 4.

1.1.5 Necesidad del estudio de la Lógica en el bachillerato

Abordar el tema de la Lógica y de su enseñanza, independientemente de pensar en Lógica Formal o Informal, requiere comprender la importancia que ésta tiene en la formación académica de los estudiantes de bachillerato. Se acepta que la Lógica, como disciplina, ayuda a estructurar el pensamiento argumentativo y sirve como instrumento a la investigación, de ahí que no se puede pensar un modelo educativo en la Educación Media Superior sin Lógica. La Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Bachilleres, etc., cuentan con asignaturas específicas para tal tratamiento, si bien cada una de ellas con matices y enfoques diferentes.

Existen dos grandes vertientes en la función que se le asigna a la enseñanza de la Lógica en el bachillerato mexicano. Simplificando, diríamos que, en algunos planes de estudio, la Lógica es una ciencia rigurosa que apoya en la fundamentación de la metodología científica; coadyuva a la formulación de los problemas de la ciencia así como en el planteamiento de las hipótesis y su demostración. Sería el caso del Colegio de Bachilleres donde se imparte la Lógica en dos de sus cuatro asignaturas filosóficas, a saber: *Métodos de investigación I y II*.²⁵ En el caso de la ENP la Lógica se imparte en un curso anual en el que predomina la enseñanza de la *Lógica aristotélica (silogística aristotélica)*, *Lógica del concepto, cuadro de oposiciones*, etc. En otro plan de estudios, exclusivo del CCH, la Lógica Formal quedaría desplazada por la enseñanza de la Lógica Informal (Programa de filosofía I, versión 1996) cuyo campo de trabajo estaría compuesto del análisis del discurso argumentativo de orden cotidiano. Aquí no habría interés, en principio, por la articulación de la Lógica con el discurso científico, aunque abogaría por utilizar los recursos lógicos aplicados en ciertas metodologías que permitirían mayor claridad al discurso argumentativo.

El conocimiento del discurso argumentativo es fundamental para el alumno de bachillerato para que le permita distinguir las buenas de las malas

²⁵ “OBJETIVO DE UNIDAD: Que el estudiante identifique a la Lógica como ciencia formal y en su aplicación como instrumento metodológico; mediante el reconocimiento de los elementos de la Lógica tradicional y el manejo de algunos instrumentos de la Lógica simbólica, para que los comprenda y utilice en el proceso de construcción de la investigación científica.” *Programa de Estudios de Métodos de Investigación II: UNIDAD 1. LÓGICA Y METODOLOGÍA.*

argumentaciones, las falacias y otras trampas de la razón. Asimismo el pensamiento lógico estructurado coadyuva a la mejor claridad metodológica tanto a nivel de las ciencias como de los procesos de pensamiento ordinarios. Pedro Ramos, uno de los pioneros de la Lógica Informal en México, ha descrito con tino los motivos por los que se debe promover el estudio de la Lógica, que son coincidentes con la plataforma de principios educativos del CCH.

Conseguir el desarrollo de individuos que sean constructores o descubridores de la verdad, autónomos, racionales, sensibles a la racionalidad del otro, pero siendo críticos respetuosos de ésta; individuos que sepan escuchar y qué y cuándo preguntar, que sean congruentes con los presupuestos y las consecuencias de lo que defienden, que sepan clarificar el discurso del otro, que sepan construir razonamientos de manera sólida y correcta y analizar los razonamientos del otro, evaluando contenidos e inferencias, detectando falacias y detectando cuándo la evidencia es suficiente o insuficiente, que sepan expresar verbalmente y por escrito sus ideas de manera clara, breve y precisa.²⁶

1.1.6 La Lógica en el CCH

En el CCH la tradición de la enseñanza de la Lógica se encontraba en el Área de Matemáticas cuyos maestros la impartieron de 1971 a 1996, fecha en que se realiza la primera Reforma del Plan de Estudios.

Se suprime la materia de Lógica, cuya concepción, sentido y ubicación en el área de Matemáticas han dado lugar a una docencia confusa, la cual raras veces ha podido mantener el enfoque matemático específico y lo ha sustituido por otros de índole y valor sumamente dispares.²⁷

A partir de ese momento, se traslada la enseñanza de la Lógica al Área Histórico-social a través de la asignatura de *Filosofía I* en la que se le reasigna la función de eje rector de la enseñanza de la Filosofía, en su conjunto. En ella, se propone la enseñanza de la Lógica Informal o también denominado Pensamiento Crítico. Los profesores de Filosofía del CCH habían impartido hasta esta fecha las asignaturas filosóficas de Ética, Estética y Filosofía, y pocos se habrían imaginado (y deseado) impartir Lógica como parte de la Filosofía. De esta manera, con los

²⁶ Pedro Ramos, “¿Pensamiento o razonamiento, crítico o Lógica Informal?”, Mimeo, p. 7.

²⁷ *Plan de Estudios Actualizado*, UACB del CCH, julio de 1996, p. 81.

cambios curriculares, de buenas a primeras, se desprende la enseñanza de la Lógica del Área de Matemáticas, que se impartía como asignatura optativa a lo largo de dos semestres, y se incluye en los Programas de Filosofía (1996-2004) en los cuales sólo ocupaba el espacio de una sola unidad de 42 horas dentro de la única materia filosófica obligatoria subsistente.

Al trasladarse la enseñanza de la Lógica del Área de Matemáticas al Área Histórico-social (Filosofía) operaron distintos factores. Por su ubicación, y por la carga horaria insuficiente asignada a su enseñanza, la Lógica Informal se enfrentaba a la carencia formativa de los docentes que impartían Filosofía que en su mayoría desconocían su sentido. La misma bibliografía de los Programas de Filosofía no mencionaba ninguna bibliografía directa sobre el tema. Tampoco, en las principales librerías de la ciudad de México, era tan sencillo localizar libros específicos sobre el tema. En la mayoría de los sitios WEB que nos remitían al tema de Lógica Informal, se trataba sólo de menciones secundarias al tema y no a desarrollos serios y fundamentados.

Los profesores que seguían los lineamientos de los programas institucionales optaron por la enseñanza de la Lógica Formal o “tradicional”, lo que significó, sin el tiempo disponible para abordarla adecuadamente, tratamientos insuficientes o inconclusos. Se registraron, y se siguen registrando en la práctica docente de la actualidad, una extensa gama de formas de enfrentar la enseñanza de la Lógica; desde aquellos profesores que se negaron a desarrollarla, aduciendo distintas razones o bien aquéllos que intentaron recuperar una idea convencional de la misma en la que se enseñaban *operaciones conceptuadoras (Lógica de conceptos), silogismo aristotélico, Lógica proposicional, tablas de verdad* o incluso *demonstración de argumentos por medio de reglas de inferencia*. Otros contenidos, un poco más familiares con la Lógica Informal fueron el tratamiento de las *falacias*.

Podríamos considerar que estas distintas respuestas no enriquecieron y sí por el contrario empobrecieron el panorama de la enseñanza de la Lógica en el CCH. Esta situación reflejó que el paradigma de la llamada Lógica Informal no se arraigó. La ausencia de apropiación, por parte de los docentes del CCH, puede explicarse por distintas razones, algunas claras, otras controvertibles. La primera

razón que podemos poner a discusión sostiene que la enseñanza de la Lógica Informal en el CCH fue una propuesta vanguardista que careció de la suficiente divulgación y adecuada promoción (diríamos, de “cabildeo”). La respuesta de muchos docentes fue de incertidumbre o bien de una actitud prejuiciada contra la Lógica Informal que se veía como un elemento de negociación para atenuar la resistencia probable que enfrentaría el hecho de que la Lógica fuera trasladada al campo de la filosofía. En muchos casos, se ejerció una crítica, sin tener conocimiento del objeto que se criticaba, ignorando en qué consistía su campo y objeto de estudio así como sus relaciones y diferencias con la Lógica Formal. En el Programa Institucional, nunca se mencionaron conceptos mínimos (como podría haber sido los conceptos de *proposición*, *argumento*, *premisa*, *conclusión*, etc.). Tampoco se consideró de importancia establecer la relación entre Lógica y *lenguaje* (*lenguaje natural* u *ordinario*, *filosófico*, *científico*), así como de sus análisis semiótico (*semántica*, *sintáctica* y *pragmática*). Se pasó de los Programas de Filosofía versión 1996 a los programas vigentes (2004), a la disolución, desvanecimiento o desaparición de la Lógica Informal para convertirse en el tema de “La Argumentación” del cual no se identifica ningún concepto básico, tampoco algún lineamiento que permita avizorar su sentido. Es claro que de ser el CCH pionero, introductor vanguardista de la Lógica Informal, ha pasado a ser el gran verdugo de la enseñanza de una cultura del pensamiento lógico por la vía de su abandono.²⁸ La Lógica Informal, en conclusión, no cuenta actualmente con arraigo en la docencia filosófica del bachillerato. Con lo que respecta al CCH, hoy por hoy, es, de los distintos modelos educativos, el que tiene más abandonado el aspecto de la formación Lógica explícita en su mapa curricular.

Consideramos que, en su Plan de Estudios, el CCH no ha aquilatado la importancia de una cultura Lógica sólida, mínima pero suficiente para coadyuvar a la formación de la *cultura básica* del alumno de bachillerato. Nos estamos refiriendo a los elementos institucionales que permitan instrumentar, en el salón de clases, la

²⁸ La justificación se encuentra en el *Plan de Estudios Actualizado* en el cual se sostiene que “en el modelo educativo del Colegio, aprender a pensar no es el resultado del conocimiento de una sola disciplina [en este caso la Lógica], sino del conjunto del plan de estudios y de sus asignaturas.” p. 81.

enseñanza de la lógica con mayor propiedad. Se ha soslayado la necesidad para el alumno de saber argumentar como medio de que justifique sus decisiones y actos.

¿Qué tanto influyeron los rasgos de la didáctica y ambiente escolar del CCH en tal situación? Desde la fundación del CCH la Lógica quedó desvinculada de la Filosofía. Se asumió, desde un inicio, que la Lógica se ubicaría en el Área de Matemáticas, bajo el criterio de constituir las cuatro grandes Áreas Académicas del CCH bajo el criterio de los “dos métodos” (el experimental y el histórico-social) y los “dos lenguajes” (el matemático y el castellano). La *argumentación*, desde los primeros años del CCH, en los que con facilidad se politizaba cualquier tema, quedó reducida a formas de discusión o debate político que no alcanzaron su sistematización:

En un sistema democrático la razón no pertenece a una persona o clase social por el solo hecho de ocupar un lugar privilegiado en el escalafón social. La razón la tiene aquel que presenta razones, es decir, argumentos a favor de su propuesta o tesis. Así el diálogo se convierte en el concepto clave del sistema democrático. (SW-1, p. 2)

Para el CCH de los años 70, esta idea de diálogo resultaba inaceptable dado que dominaba una visión ortodoxa del marxismo que, al decir del propio Louis Althusser: dividía al mundo en dos. Dominaba también en este ámbito una lucha ideológica que reflejaba de algún modo la guerra fría que confrontaba en el plano mundial al capitalismo y al socialismo. La democracia era un concepto político que resultaba insuficiente cuando, en lo que se pensaba, era en la aniquilación del sistema económico capitalista.

Bajo esta tónica, la *argumentación* derivaba en debates, confrontación de ideas y toma de posiciones políticas burguesas o proletarias. Eran los tiempos de vigencia de “la lucha de clases”, concepto fuerte del marxismo que ya incluso el filósofo francés Louis Althusser había replanteado para el trabajo intelectual como “Lucha de clases en la teoría”.²⁹ Quedan muchos debates pendientes para el CCH contemporáneo, por ejemplo, la revisión del contexto político e ideológico que

²⁹ Louis Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*, p. 17.

canceló y excluyó del Plan de Estudios Original su propósito de constituirse en un bachillerato bivalente: propedéutico y terminal. Derivado de una discusión político-ideológica se canceló tempranamente del Plan de Estudios Original su programa de Opciones Técnicas quedando sólo a un nivel opcional y sin ningún valor curricular. Se esgrimía que el modelo educativo del CCH no tenía la obligación de proporcionar a la empresa capitalista mano de obra barata y calificada.³⁰

1.1.7 Ruta crítica para un curso de Lógica en el CCH³¹

Al pensar en la estrategia didáctica y contenidos idóneos para impartir Lógica, bajo las circunstancias particulares del CCH, imaginamos a la primera como una estrategia gradual que anteponga los intereses del estudiante a los del docente, cuyo objetivo, con frecuencia, se centra en cubrir la totalidad de los contenidos del programa. Aunque no parecería necesario justificar esta didáctica, baste decir que se trata en ir poco a poco, empezando de lo sencillo a lo complejo, dedicando todo el tiempo necesario a enseñar y consolidar las primeras nociones e introducir nuevas no sin antes tener la plena seguridad de que se dominan las primeras.

Formulamos tres recomendaciones para el caso:

Primera. Cada concepto clave tendrá que exponerse, desarrollarse, explicarse y ejemplificarse buscando su adecuación con el nivel de comprensión apropiado a los estudiantes.

Segunda. Cada explicación deberá acompañarse no de un ejemplo pertinente sino por tres, cinco o más ejercicios del mismo o similar nivel de dificultad, que la consoliden.

³⁰ “La educación ha tenido como funciones producir fuerza de trabajo especializada y desarrollar la ideología dominante.” *Programa de Filosofía I* del Plan de Estudios Original, p. 343.

³¹ “El problema surge porque la necesidad institucional de proponer ciertos aprendizajes mínimos se enfrenta a las exigencias que dicta el proceso de aprendizaje de los alumnos y el carácter intelectual del docente que es capaz de interpretar el contenido del programa a partir de su propia experiencia y de su postura frente al contenido.” Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum; Convergencias en los programas de estudio*, p. 15.

Tercera. La introducción de nuevos conceptos o el aumento de dificultad en los mismos, igualmente, será acompañado de una cantidad suficiente de ejercicios cuidando siempre que sean de dificultad similar.

Es claro que el tiempo disponible para impartir Lógica en los programas de Filosofía vigentes es muy limitado, situación que se agrava por la necesidad pedagógica de ejercitar, con múltiples y variados ejercicios, sus conceptos. Estas limitantes se tendrían que enfrentar y resolver en las futuras y, esperemos, cercanas revisiones de programas, para que la enseñanza de la Lógica fuera asumida con mayor claridad y pudiera entenderse la necesidad de aumentar sus horas clase, o incluso, de conformar una nueva materia filosófica de carácter obligatorio ubicada en tercer y cuarto semestre que pueda contar con mejores condiciones para la enseñanza de los contenidos lógicos.

Mientras lo anterior no suceda, para el tratamiento de la Lógica Informal en contexto del Programa de Filosofía I, sólo consideramos un conjunto mínimo de temas que, a manera de posicionamiento, nos permitan trazar una ruta hacia donde dirigimos con la intención de cimentar la enseñanza de la Lógica en el CCH. Proponemos un conjunto de conceptos que orienten el tratamiento didáctico del tema, para lo cual, incluimos un conjunto de conceptos, que desarrollen las nociones básicas de la Lógica Informal. Insistimos en que los siguientes temas y/o definiciones tienen un carácter de propuesta y su posibilidad de desarrollo en el aula está limitado actualmente por el poco tiempo disponible asignado para su impartición. Bajo este escenario, lo que proponemos es un conjunto de nociones básicas que podrán enriquecerse o depurarse, y para lo cual no hemos considerado conveniente acompañarlas de ejemplos, dado que estos constituirán justamente el núcleo de su operación didáctica. Los conceptos, temas y definiciones propuestos son los siguientes:

- 1) Caracterizar la Lógica a partir de su campo y objeto de estudio estableciendo criterios claros para distinguir Lógica Formal de Lógica Informal.

- 2) Definir las proposiciones estableciendo sus relaciones y diferencias con respecto a los juicios, oraciones y enunciados. Identificar la forma y el contenido de las proposiciones. Clasificar los tipos de proposiciones.
- 3) Relacionar la lógica con el lenguaje. A partir de la semiótica caracterizar al lenguaje en sus niveles semántico, sintáctico y pragmático. Distinguir forma y función del lenguaje identificando sus posibles combinaciones y aplicaciones en el análisis de los discursos argumentativos. Establecer diferencias con los enunciados de forma interrogativa, exclamativa e imperativa. Establecer relaciones del lenguaje natural con la diagramación de argumentos de la Lógica Informal.
- 4) Del tema del razonamiento o argumento desarrollar los siguientes aspectos: estructura del razonamiento (premisas, conclusiones, expresiones derivativas –indicadores de conclusión y de premisas–); tipos de razonamientos (deductivos, inductivos, analógicos y abductivos); diversos usos del razonamiento (demostrar, convencer, explicar, aclarar, decidir, etc.);³² la argumentación, analizada a través de la Tabla de Orden del Pensamiento (propuesta por Ariel Campirán).

Este bloque temático ocupa, sin duda, un papel estratégico fundamental, por lo que consideramos necesario hacer las siguientes puntualizaciones:

Los argumentos más comunes son los razonamientos deductivos e inductivos. Los deductivos son aquellos cuya conclusión se deriva con carácter necesario de sus premisas; la inferencia deductiva dependerá exclusivamente de su forma. En ellos no ocurre que, siendo sus premisas verdaderas su conclusión sea falsa. Los argumentos deductivos permiten lograr estructuras formales que posibilitan su demostración completa, de la que se encargará la Lógica Formal. En los inductivos, en cambio, sus premisas sólo generan una conclusión probable (débil, parcial o verosímil), y sus inferencias dependen de su contenido. En ellos la verdad de sus premisas no garantiza la verdad de la conclusión. La corrección de los razonamientos inductivos depende de su contenido más que de su forma y su conclusión no

³² Ramos, Pedro, “¿Pensamiento o razonamiento, crítico o Lógica Informal?”, Mimeo.

alcanza la certeza de la conclusión deductiva. Por su naturaleza no plenamente formalizada ni válida, los argumentos inductivos serán objeto de estudio primordial de la Lógica Informal. Con las precisiones anteriores se intenta superar las definiciones que caracterizan: a la deducción como inferencia compuesta de premisas universales y conclusión singular o particular, y, a la inducción como inferencia con premisas singulares o particulares y conclusión universal, dado que estas definiciones no son necesariamente exactas.³³

A los dos tipos de razonamientos anteriores se le añaden los razonamientos analógicos, que guardan una fuerte relación con los argumentos inductivos, llegándoseles a considerar como casos específicos y más comunes de éstos. El razonamiento por analogía toma como referencia otro razonamiento con el que establece semejanzas significativas en alguno o algunos aspectos que considera relevantes.

- 5) Definición y distinción de los términos dicotómicos: *verdad* y *falsedad*; *validez* e *invalidéz*; *corrección* e *incorrección*, *forma* y *contenido*. Si bien las proposiciones analizadas aisladamente pueden ser *verdaderas* o *falsas*, no pasa lo mismo con los razonamientos o argumentos que sólo son *correctos* o *incorrectos*, y, en el caso de los razonamientos deductivos, *válidos* o *inválidos*. La *verdad* es lo contrario de la *falsedad*, pero la *verdad* no es igual a la *validez*. Tampoco la *falsedad* es identificable con la *invalidéz* ni con la *incorrección*, ni la *verdad* es igual a la *corrección*. La *validez* es identificable con la *corrección* y la *invalidéz* con la *incorrección* sólo cuando se evalúan razonamientos deductivos. En el caso de los argumentos inductivos, analógicos o abductivos, no se califican como *validos* o *inválidos* sino como *correctos* o *incorrectos*.
- 6) La caracterización de las *falacias*, formales e informales, también ocuparía un lugar especial en estos contenidos indispensables del curso planeado.

³³ Cfr. Irving M. Copi y Carl Cohen, *Introducción a la Lógica*, pp. 70-75, 209-211, 443-446.

Consideraciones preliminares

Si un docente decidiera iniciar la impartición del tema de Lógica utilizando un ejemplo de razonamiento, como el siguiente:

Burton es traductor y Burton no es traductor. Por consiguiente, las salamandras son anfibias.

y se le dijera a los alumnos que se trata de un razonamiento compuesto de un indicador de conclusión, “por consiguiente”, de dos premisas, la primera compuesta de una proposición singular afirmativa, “Burton es traductor” y la segunda de una proposición singular negativa, “Burton no es traductor”, así como de una conclusión compuesta por una proposición afirmativa. Y se le explicara que entre premisas y conclusión existe una relación derivativa que legitima la validez del razonamiento, el profesor podría esperar, por parte del alumno, distintas reacciones. La primera sería un poco de desconcierto por la aparentemente obvia desconexión entre premisas y conclusión. La segunda, duda respecto al significado de validez, que no es igual que el de verdad. O incluso perplejidad sobre las salamandras y su posible existencia o no existencia, y/o su propiedad de ser anfibias. Así también, nosotros podríamos preguntar si el Burton del que se habla es realmente traductor o no lo es. En caso de que Burton si lo fuera la primera proposición sería verdadera, mientras la segunda tendría que ser forzosamente falsa, o viceversa, si “Burton no es traductor” es la proposición verdadera, la primera resultaría falsa. Sea cualquiera de los dos casos, debería quedar suficientemente claro que entre ambas proposiciones habría una contradicción; con ambas se muestra una relación lógica, más que una relación derivativa, dado que en las relaciones lógicas el valor de verdad de una proposición afecta el valor de verdad de la segunda y viceversa. Aquí se aplicaría el principio lógico de no contradicción el cual sostiene que dos proposiciones contradictorias no pueden ser ni verdaderas ni falsas al mismo tiempo. En las dos primeras proposiciones analizadas una de las dos es verdadera y como la otra es su contraria, la proposición compuesta “Burton es traductor y Burton no es traductor” es una contradicción lógica. En caso de ser analizada por medio de una tabla de verdad, instrumento de prueba del cálculo proposicional, el resultado que arrojaría sería, todas sus combinaciones falsas. Con el

mismo procedimiento de tablas de verdad podríamos analizar el argumento completo, traduciéndolo al lenguaje simbólico de la Lógica, del siguiente modo:

$$(p \wedge \sim p) \rightarrow q$$

aquí se ha introducido un condicional, como conectivo principal del enunciado, que reemplaza al indicador de conclusión “por consiguiente”, para separar premisas y conclusión. La tabla de verdad sería la siguiente:

P	Q	(p	∧	~	p)	→	q
V	V		F	F		V	
F	V		F	V		V	
V	F		F	F		V	
F	F		F	V		V	
						*	
						TAUTOLOGIA	

su resultado tautológico probaría la validez del argumento. Lo que demostraría, también, que de una contradicción se puede derivar cualquier cosa.

La Lógica Formal definió la deducción como argumento en el que la relación entre premisas y conclusiones es de carácter necesario, es decir, en el que dadas las premisas de un argumento se tiene que derivar forzosamente su conclusión (independientemente de si las proposiciones que la componen sean verdaderas o falsas), lo que significa que en este tipo de razonamiento las premisas dan un apoyo absoluto a la conclusión.

La Lógica Informal objeta que: “usar argumentos válidos en su forma no es suficiente para que una comunicación tenga éxito o sea correcta. Un argumento puede ser formalmente válido a pesar de que algunas de las premisas y la conclusión sean falsas y, cuando ocurre que son falsas, el argumento deja de ser convincente para quienes lo usan.” (SW-2) Los argumentos pueden ser correctos (válidos, si son razonamientos deductivos) sobre la base de que: las proposiciones de que se componen (premisas y conclusión) sean falsos. Asimismo, los razonamientos pueden ser incorrectos siendo: sus proposiciones (premisas y conclusión) verdaderas; sus premisas verdaderas y la conclusión falsa; falsas sus premisas y

conclusión, o bien cuando, su premisa es falsa y su conclusión es verdadera.³⁴

Ilustremos lo anterior con un solo caso:

Si las bananas tienen alas, el oro es un fruto seco. Acontece que las bananas tienen alas. Luego, el oro es un fruto seco.

“También aquí tendrá que ser verdadera la conclusión si las premisas lo son. Pero difícilmente, alguien estaría dispuesto a aceptar un argumento de estos. Lo que acontece es que no es suficiente un argumento válido para que tengamos que aceptarlo, mostrando así que no todos los argumentos válidos son buenos. No estamos interesados en aceptar la conclusión de un argumento válido cuando esa conclusión es inferida de falsedades. Queremos también que un argumento sea sólido. Es decir, que además de ser válido tenga premisas verdaderas. Así, si un argumento fuera válido y que tuviera premisas verdaderas, racionalmente estaríamos obligados a aceptar su conclusión.”(SW-6)

Con los elementos anteriores podemos establecer algunos elementos comparativos entre Lógica Formal y Lógica Informal:

- La Lógica Formal es una ciencia exacta que estudia la corrección de los razonamientos; la Lógica Informal, también llamada Lógica de las buenas razones, no es una ciencia exacta pero estudia los razonamientos que sin ser formalmente correctos pueden considerarse razonablemente correctos sin ser estrictamente concluyentes. (SW-2)
- La Lógica Formal analiza el argumento válido (validez lógica) o correcto (corrección lógica) mediante la aplicación de reglas o leyes lógicas; en Lógica Informal la fuerza probatoria de sus argumentos depende de que se cumplan ciertas condiciones ligadas a su contexto o trasfondo. (SW-2)
- La lógica Formal estudia preferentemente los razonamientos deductivos cuya forma garantiza la verdad de la conclusión, en el caso de que las premisas sean también verdaderas. Su forma Lógica es decisiva. (SW-6); la Lógica Informal estudia preferentemente razonamientos no deductivos. Hay argumentos que consisten en defender una tesis recurriendo a ejemplos

³⁴ Pedro Chávez Calderón, *Comprobación científica*, p. 63.

mediante los cuales se intenta demostrar que la conclusión es verdadera.(SW-2)

- En Lógica Formal los argumentos se pueden evaluar intrínsecamente, sin necesidad de su contexto; en Lógica Informal las condiciones que debe cumplir un argumento son: que no se puede apoyar en un solo ejemplo. Los ejemplos tienen que ser representativos. Se tiene que considerar la información de trasfondo o contexto en el que se producen (SW-2).
- En Lógica Formal en caso de existir en los argumentos inconsistencias, se podrán detectar por medio de los métodos formales de prueba; en Lógica Informal se trata de analizar los contraejemplos, sin ocultarlos, exponiendo su pertinencia o improcedencia. (SW-2)
- En Lógica Formal se estudian primordialmente los razonamientos deductivos; en Lógica Informal se estudian los razonamientos inductivos, analógicos, abductivos, de autoridad, causales, etc. (SW-2)
- La Lógica Formal estudia las falacias formales; la Lógica Informal estudia las falacias informales. (SW-2)

Uno de los grandes propósitos de la Lógica Formal ha sido mejorar el estudio de los razonamientos, para lo cual desarrolló un lenguaje formalizado con el que pretendió dar mayor claridad al análisis del lenguaje, llegando a presumir la posibilidad de un lenguaje universal libre de ambigüedades e imprecisiones. Lo anterior es precisamente el mayor obstáculo didáctico que encaran los docentes de la disciplina. Los paralelismos con los obstáculos que enfrentan la enseñanza y comprensión de las Matemáticas resultan tentadores. Nadie puede poner en duda la importancia del estudio de las Matemáticas, así como nadie puede poner en duda la importancia del análisis del razonamiento. Pero como una cosa es el reconocimiento de su importancia y otro el éxito en su enseñanza, tenemos que aceptar que los que abogan a favor de la Lógica Informal apelan no sólo a que en la Lógica se estudien los razonamientos no deductivos, sino que también se facilite su enseñanza, obviando los recursos formales que dificultan su aprendizaje o, en otro sentido, utilizar estos recursos sólo cuando tales garanticen mayor claridad.

Es indispensable que el docente cuente con el dominio del contenido de su materia. Sin lo anterior, no habrá teoría psicopedagógica o didáctica, por más vanguardista que sea, que pueda salvar las carencias en el conocimiento del contenido de la materia que imparte. En el contexto del CCH, se ha identificado que no todos los profesores entienden o interpretan del mismo modo las sutiles diferencias entre enseñar Lógica, Lógica Formal y Lógica Informal.

La relación entre Lógica Formal e Informal no es excluyente, sino complementaria. Pero resulta necesario preguntarse hasta qué punto la Lógica Informal depende de la Lógica Formal o hasta dónde podemos avanzar, pensando en los cursos, hacia una Lógica Informal sin nociones previas de Lógica Formal. Lo ideal sería contar con las condiciones de tiempo para impartir ambas, pero en el contexto de la enseñanza de la Lógica (como parte de un curso multitemático de filosofía) no es posible. Se puede pensar en recurrir a la Lógica Formal sólo en aquellos aspectos estrictamente necesarios e imprescindibles que apoyen la enseñanza de la Lógica Informal. Podríamos sugerir que el orden en la enseñanza de la Lógica sea inverso a como originalmente se ha planteado en otros sistemas educativos, es decir, empezar impartiendo Lógica Informal y posteriormente Lógica Formal. En el contexto del CCH, tal tarea se dificulta dados los tiempos restringidos para su impartición.

1.2 Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Lógica Informal³⁵

En esta sección presentamos el Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Lógica Informal. Su base son los Programas Institucionales de Filosofía I, versión 1996 y 2004, a los cuales se les hicieron adecuaciones y ajustes de distinta naturaleza.

1.2.1 Presentación del MODD en lo general y particular

¿Cuál es la relevancia de un Diseño Didáctico? El Diseño Didáctico contempla, pero al mismo tiempo rebasa, en mucho el concepto de Plan de Clase. Requiere un mayor esfuerzo de planificación y de conocimiento curricular. Las ventajas que presenta el Modelo Operativo de Diseño Didáctico es que, independientemente de cómo se haga y cuál sea su resultado, permite detectar el grado de dominio y apropiación que el docente tiene no sólo de los contenidos disciplinares sino de la comprensión del plan curricular institucional en el que se inserta su práctica. “El modelo se sustenta en paradigmas que proponen tomar en cuenta los procesos cognitivos o mentales en la enseñanza y el aprendizaje para lograr que el estudiante aprenda a aprender. También se sustenta en aportaciones teóricas sobre el currículo que permiten ubicar al diseño didáctico en una visión contextual, es decir, en relación con los requerimientos sociales y culturales que se le plantean a la educación.”³⁶

Hemos leído y escuchado en distintas ocasiones comentarios acerca de planes de clase bien estructurados pero fallidos en su instrumentación. Nos preguntamos en dónde puede residir la falla. La respuesta no es sencilla y no lo puede ser por el carácter altamente circunstancial en que opera la docencia. De cualquier forma consideramos que un diagnóstico constructivo de la práctica docente debe contemplar no sólo el momento en que el profesor se encuentra en el salón de clase impartiendo su cátedra a un grupo de alumnos, sino también el momento previo del diseño de estrategias didácticas. Este momento requiere un esfuerzo mucho mayor al de la clase misma. Resulta necesario pues que el diagnóstico de la situación educativa considere el valor estratégico de los diseños didácticos y que sean

³⁵ El diseño de este MODD está basado, con ligeras variantes, en el libro de Etty Haydeé Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender*.

³⁶ *Ibid.*, p. 13.

ellos los principales referentes para la evaluación de la docencia, obviamente con la salvedad de que la práctica no puede ser una calca de tal diseño.

El Modelo Operativo de Diseño Didáctico responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué y para qué enseñar determinada materia?
2. ¿Qué se espera lograr con lo que se enseña?
3. ¿Qué secuencia darle a lo que se enseña?
4. ¿Cómo enseñar esos contenidos?
5. ¿Qué y cómo se enseñó? ¿Cómo validar y retroalimentar en forma general la propuesta de diseño didáctico?³⁷

1.2.1.1 Enfoque educativo

De acuerdo al *Plan de estudios actualizado del CCH*,³⁸ uno de los propósitos centrales de este modelo educativo consiste en proporcionar los elementos para que los alumnos aprendan a aprender y logren ser responsables de su propia educación. Ubicado como bachillerato de cultura básica, el CCH pretende dotar al alumno de conocimientos y habilidades metodológicas que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y de la cultura. La concepción pedagógica del Colegio supone concebir al alumno no como mero ente pasivo-receptivo-repetidor del discurso de sus maestros, sino como sujeto activo, portador y creador el mismo de cultura. Por lo anterior se busca generar en el estudiante (y en el profesor) un cambio de actitudes a fin de estimular que su curiosidad y deseo por aprender sea realizado con rigor; fomentar habilidades metodológicas para identificar y plantear correctamente problemas y poderles dar el tratamiento demostrativo pertinente.

En el documento de trabajo denominado *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*³⁹ se puntualiza que los desempeños correspondientes a la materia de Filosofía consisten en fomentar en los alumnos el desarrollo de habilidades de pensamiento como la comprensión de sí mismo y de su entorno, así como asumir reflexivamente valores y actitudes de

³⁷ Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender; Estrategias cognitivas*, p. 75.

³⁸ *Plan de Estudios Actualizado*, UACB del CCH, julio de 1996, 146 pp.

³⁹ *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM; Documento de Trabajo*, UNAM, Consejo Académico del Bachillerato, 2001.

manera crítica y responsable. La formación filosófica básica debe proporcionar al estudiante los temas y problemas fundamentales de la disciplina de manera que el alumno pueda aplicarlos a su vida cotidiana, para argumentar acerca de los mismos.

El enfoque educativo de la materia formulado en el Programa de filosofía I y II “entiende que lo más importante en la formación de los estudiantes no es solamente la acumulación de información, sino la necesidad de fomentar su capacidad reflexiva sobre la realidad y su autonomía personal, intelectual y moral.”⁴⁰ Esto significa que se busca transformar básicamente el modelo de educación tradicional centrado en un saber enciclopédico y memorístico, por un modelo de aprendizaje, que enfatiza que el estudiante aprenda a investigar, argumentar y valorar. Debemos destacar que en dicho enfoque la materia es concebida también como *actividad*, en tanto que se entiende que, por medio de la misma, los estudiantes generarán la necesidad de cambiar sus actitudes respecto a su entorno (histórico, social, cultural, ético, estético y ambiental).

1.2.1.2 Necesidad social de Filosofía y Lógica Informal

“La enseñanza de la filosofía adquiere particular importancia en el momento actual debido a que el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista; dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando advertimos la influencia negativa de algunos de los medios de comunicación que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos.”⁴¹ De acuerdo con lo expresado en el *Programa de Filosofía*, se intenta promover en los estudiantes actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional ante la vida. Se trata de una disciplina formativa que dota al adolescente, cualquiera que sea su elección profesional, de la cultura indispensable básica con los valores que le permitan la reflexión y la toma de decisiones para asumir sus compromisos individuales y sociales.

⁴⁰ *Programa de Filosofía I y II*, mayo de 2004, UNAM, CCH, Área Histórico-social, p. 3.

⁴¹ *Ibid.* p. 2.

La Lógica Formal o Informal, o bien la *teoría de la argumentación*, aportan las herramientas de análisis y elaboración de argumentos con bases de coherencia suficiente. El pensamiento lógico es indispensable para las distintas actividades humanas por lo que la formación lógica proporciona al estudiante la posibilidad de lograr un pensamiento autónomo y crítico que le permita evaluar razonamientos propios y ajenos.

1.2.1.3 Características de Filosofía y Lógica

Son dos las materias filosóficas que se imparten en el CCH: Filosofía y Temas selectos de Filosofía, ambas se ubican en el Área Histórico-social y están dirigidas a los estudiantes que cursan quinto y sexto semestre. La primera es obligatoria, la segunda es optativa. La materia que nos ocupa se imparte en dos semestres a través de dos asignaturas: Filosofía I y Filosofía II. Tiene un carácter teórico, formativo y humanístico. Aglutina cuatro grandes bloques temáticos que son: filosofía, ética, estética y Lógica. El programa no especifica cargas horarias. Se inscribe en el contexto de bachillerato de tipo propedéutico y de cultura básica. La asignatura de Filosofía I consta de ocho créditos y se imparte en 64 horas-clase por semestre, en dos clases semanales de dos horas. No tiene requisitos de seriación ni de acreditación.

En los programas vigentes (versión 2004) se carece de lineamientos claros sobre el tema de Lógica. Sólo se menciona como contenido el desarrollo del carácter argumentativo de la Filosofía. En nuestra propuesta de tratamiento del tema, asumimos la relevancia de la enseñanza-aprendizaje de la Lógica Informal en el bachillerato, y enfatizamos que dicha disciplina coadyuva a dotar a los estudiantes de recursos conceptuales y procedimentales a fin de desarrollar habilidades de análisis y producción de discursos argumentativos conforme a los cánones de producción del pensamiento lógicamente correcto.

En este capítulo, presentamos una propuesta de Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) para Lógica Informal. Su base referencial es el Programa de Filosofía I, versión 2004, que, de manera genérica, señala la *argumentación* como eje temático con el que se sustituyó la unidad de Lógica Informal de la versión

1996 del Programa de Filosofía. En su desarrollo, vislumbraremos lo insuficiente que resulta tal planteamiento, esperando mostrar la necesidad de hacer explícitos y plantear con mayor claridad contenidos, objetivos, etc.

Hacemos la observación de que este MODD no pudo ser validado mediante práctica docente video grabada, pero cuenta con algunos referentes derivados de la experiencia docente de quien lo elaboró. En gran medida, el trabajo de elaboración estratégica, conceptual y didáctica ya fue expuesto en la sección 1.1 Lógica Informal; una aproximación (ensayo), donde se aportan los conceptos mínimos, ejercicios y herramientas de análisis para tomar partido por un enfoque determinado de la Lógica y en pro de su enseñanza y permanencia en el bachillerato universitario del CCH. En dicho apartado, se avanzó en la presentación de una nueva forma de diagramación de argumentos que supera la simple identificación de premisas y conclusiones y es a su vez distinta de la traducción clásica de argumentos mediante variables proposicionales, conectivos lógicos y signos de agrupación. En la presente sección presentamos un instrumento de análisis de la argumentación, útil para enfrentar los problemas de comprensión lógico-metodológico de textos argumentativos.

1.2.1.4 Diagnóstico de la situación educativa

La casi totalidad de los alumnos del Colegio proviene de secundarias públicas en las que, por lo regular, los estudiantes no logran desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo ni hábitos de estudio.⁴² Carentes del ambiente propicio para el estudio por cuenta propia tienen escasas posibilidades de contar en su familia con orientación y apoyo en el trabajo escolar. “No olvidemos que se trata de alumnos jóvenes no habituados al control propio ni a la organización autónoma de su tiempo; provenientes de medios culturalmente menos favorecidos; con deficiencias serias en aspectos fundamentales, tales como comprensión de lectura y en conocimientos y habilidades intelectuales; carentes de espacios físicos para el trabajo autónomo y originarios de ambientes lejanos a la cultura universitaria.”⁴³

⁴² *Plan de Estudios Actualizado*, UACB del CCH, julio de 1996, p. 15.

⁴³ *Ibid.*, p. 21.

El estudiante de Filosofía I no cuenta prácticamente con ningún antecedente o referente filosófico que le permita transitar hacia tipos de pensamiento reflexivo, analítico y abstracto, lo que exige al docente a generar estrategias de enseñanza y aprendizaje para introducirlo gradualmente a la terminología, problemas y métodos filosóficos de la Ética, Estética y Lógica. El estudiante de Filosofía II sólo cuenta con Filosofía I como antecedente o referente filosófico.

Para el caso de la enseñanza de la Lógica Informal, se parte del análisis del discurso argumentativo ordinario, con el que se pueden establecer puentes entre la circunstancia cotidiana del alumno con la esfera del pensamiento lógico (objeto de análisis del Capítulo 1). En este mismo sentido, la estrategia para abordar un tema de ética aplicada ligada al agua, como posible objeto de reflexión y tratamiento filosófico, parece estar plenamente justificada (objeto de análisis del Capítulo 2). Del mismo modo, la estrategia para abordar un tema de estética a partir del desarrollo de algunas categorías del arte islámico, la cual permite introducir técnicas de enseñanza-aprendizaje tanto discursivas como de desarrollo de ciertas habilidades básicas de dibujo geométrico, parece tener también un sustento que lo hace viable (objeto de análisis del Capítulo 3). Tenemos así, pues, una estrategia que parte de la vivencia cercana del estudiante y que lo conduce a convertir ésta en objeto de reflexión, análisis y posible acción consciente y fundamentada.

1.2.2 Listado de objetivos⁴⁴

PROGRAMA INSTITUCIONAL (versión 2004)
<p>PROPÓSITOS GENERALES</p> <p>El alumno (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática filosófica de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica ante la vida. - Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará. - Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y

⁴⁴ Programa de Filosofía II, junio de 2004, pp. 6-7. (Programa vigente en 2006)

<p>creador, para que se asuma como ser sensible, responsable de sí mismo y del mundo natural, social, artístico y cultural.</p>
<p>CONTENIDOS: 4. ¿Cuáles son los elementos fundamentales del carácter argumentativo de la filosofía? -La argumentación como una herramienta que facilite la expresión escrita y oral en forma coherente.</p>
<p>APRENDIZAJES El alumno (a): - Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa. - Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana. - Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.</p>

1.2.2.1 Reformulación de contenidos y objetivos (a cargo del docente)⁴⁵

Tema	Subtema	Objetivos	Etapas de aprendizaje
Las disciplinas filosóficas y sus problemas	La teoría del conocimiento y el problema del conocer	Con el fin de que el alumno muestre y ejercite su capacidad para leer, analizar e identificar problemas centrales así como tesis principales de la teoría del conocimiento y su desarrollo discursivo y argumentativo, aplicará la Tabla de Orden del Pensamiento para leer y analizar el texto de B. Russell "Apariencia y realidad"	<i>Percepción analítica:</i> Identificación de los rasgos imprescindibles del pensamiento filosófico y su distinción de otras formas de pensamiento (como el científico y el religioso). <i>Síntesis integradora:</i> Establecer relaciones entre problemas epistemológicos y sus soluciones. <i>Consolidación:</i> Reconstrucción de las líneas argumentativas.

1.2.2.2 Estructuración de contenidos (temario)

1. Las disciplinas filosóficas y sus problemas
 - 1.1 Recapitulación sobre los rasgos del pensamiento filosófico
2. Disciplina filosófica
 - 2.1 Epistemología

⁴⁵ Referente: *Programa de Filosofía I*, p. 7.

1.2.2.3 Objetivos particulares

<i>Tema</i>	<i>Subtema</i>	<i>Objetivo particular</i>
1. Las disciplinas filosóficas y sus problemas		Mediante la lectura del texto seleccionado y la aplicación del TOP el alumno establecerá criterios de demarcación entre pensamiento filosófico y no filosófico para identificar los rasgos típicos de la problemática filosófica.
	1.1 Recapitulación sobre los rasgos del pensamiento filosófico	Mediante una recapitulación de contenidos previos el alumno identificará las actitudes de análisis, reflexión, crítica, etc., como partes de los rasgos distintivos del pensamiento filosófico para establecer criterios analíticos de su lectura.
2. Disciplina filosófica		
	2.1 Epistemología	El alumno establecerá líneas argumentativas que le permitan identificar en el texto seleccionado: trasfondo, tema, problema, tesis o hipótesis, argumentación, ejemplo, contraejemplo, etc., con el fin de que cultive estrategias de lectura y análisis de textos argumentativos, con el propósito de que identifique los problemas y soluciones que aporta la epistemología.

1.2.2.4 Estrategias didácticas

Como instrumento de análisis tomaremos la Tabla de Orden del Pensamiento, propuesta por Ariel Campirán para ilustrar el análisis de un texto argumentativo. Por sus características y aportes a la metodología de análisis del discurso argumentativo, es un recurso idóneo para articular nuestra apología de la Lógica Informal con la teoría de la argumentación, propuesta de forma bastante laxa en el programa de Filosofía vigente. La argumentación, recordemos, es un proceso contextual que puede tener la extensión de un libro y que no siempre se presenta compactada, como en aquellos ejemplos comúnmente descontextualizados en los que en un pequeño párrafo se contienen premisas y conclusiones de un razonamiento. La Tabla de Orden del Pensamiento (TOP) permite secuenciar la argumentación sin reducirla a la sola exhibición de premisas y conclusiones, y es la herramienta analítica con la que desarrollamos este MODD; fue propuesta por Ariel Campirán como parte de una estrategia didáctica más amplia y aquí la tomamos como ver-

tiente legítima de la Lógica Informal por sus aportes metodológicos y herramientas que resultan de gran utilidad en el análisis del discurso argumentativo. La Tabla de Orden del Pensamiento es la pieza que articula la Lógica Informal, tema propuesto en la versión del programa de Filosofía I (versión 1996), con el tema de la argumentación del programa actual.

Para el caso, seleccionamos del filósofo inglés Bertrand Russell (*Los problemas de la filosofía*, Capítulo I) “Apariencia y realidad”, que cuenta con un grado de dificultad medio, precisamente en el que los estudiantes reportan un cúmulo de dificultades como los son bagaje cultural insuficiente, pobreza de vocabulario, así como ausencia o carencia de estrategias de lectura y comprensión adecuadas.

1) La estrategia didáctica parte de que el TOP es una estrategia no sólo analítica sino metodológica que contribuye a mejorar las estrategias de comprensión de lectura de textos filosóficos y argumentativos de distinta índole. Con ella, se trata de enfrentar las dificultades que los estudiantes presentan ante lecturas de dificultad media. El texto seleccionado puede admitir diferentes tratamientos. Una vez que los alumnos cuenten con el material de lectura se les puede pedir sin previa instrucción que, simple y sencillamente, lo lean. La respuesta a esto puede presentar resistencias de distinta índole, desde justificar su no lectura por falta del tiempo suficiente, o bien haber iniciado la lectura pero no haberla concluida por falta de interés o atención adjudicable a un lenguaje confuso, ambiguo o contradictorio del texto. También puede llegar a suceder que la lectura no se lleve a cabo por falta de una instrucción clara, es decir, que llegue a afirmar el alumno que no la realizó porque no sabía que hacer con ella. El tipo de respuesta obtenida, tanto la positiva como la negativa, permitirá al docente generar un diagnóstico de la situación educativa inicial a fin de detectar grados de motivación, estímulos, capacidad adquirida y habilidades del alumno. De acuerdo a la respuesta anterior, se puede solicitar una nueva lectura con instrucciones mínimas de subrayado, identificación de ideas principales, glosarios, cuestionarios, elaboración de mapas conceptuales, etc. No es recomendable solicitar a los estudiantes los llamados resúmenes, reportes o síntesis de lectura, dado que se pueden elaborar a partir de la trans-

cripción indiscriminada de párrafos completos del texto sin que se encuentre en ella un trabajo analítico o sintético legítimo.

2) La Tabla de Orden del Pensamiento supone que en un texto argumentativo subyacen factores explícitos o implícitos que conforman de manera discursiva la intención de justificar una tesis o hipótesis sobre la base de su ubicación temática y de su identificación problemática. Se parte de que el texto tuvo como origen un problema (o conjunto de problemas) que intentarán resolverse por medio de una tesis o hipótesis, la cual exigirá una fundamentación argumentativa apoyada en razones y ejemplos que la apuntalen. O en el caso de existir contraejemplos pertinentes obligarán a reformular desde la hipótesis hasta la justificación razonada de la misma. En el discurrir argumentativo la tesis o hipótesis es algo equivalente a la conclusión que se encuentra sostenida por el peso de la justificación argumentada, que sería equivalente a las premisas del argumento. Con la TOP hemos trasladado el argumento a un espacio en el que no se desprecia el trasfondo o contexto en el que se elabora el argumento, así como los ejemplos o contraejemplos que lo pueden apoyar o debilitar.

3) Es conveniente “modelar” ante los alumnos el recurso de la TOP de manera suficientemente clara antes de solicitar que la ejerciten por su cuenta. Esto lo haremos en la planificación de la clase siguiente.

1.2.3 Planeación de clase

HABILIDADES A DESARROLLAR

Desarrollar recursos estratégicos para detectar en un texto filosófico líneas argumentativas que le permitan al alumno identificar trasfondo, tema, problema, tesis o hipótesis, sustento argumentativo, ejemplos y contraejemplos. El alumno identificará y enunciará, con precisión, el problema filosófico central del texto de Bertrand Russell. Reconstruirá sus argumentaciones sobre el conocimiento utilizando la Tabla de Orden del Pensamiento (TOP). Sustentará y justificará argumentadamente sus nociones acerca del conocimiento y sus problemas.

MÉTODOS O TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

- a) Lectura previa del texto por parte de los alumnos.
- b) Modelado de la lectura por parte del maestro.
- c) Lectura guiada del texto por parte de los alumnos.
- d) Evaluación de resultados.

RECURSOS DE APOYO

- Material de lectura (fotocopias).
- Recursos en salón de clase: pizarrón, gis, etcétera.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- a) Comprensión de lectura.
- b) Análisis de elementos según Tabla de Orden del Pensamiento.
- c) Autoevaluación.

EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Se realizará, preferentemente, la evaluación procedimental a lo largo de la práctica docente, cuando tenga que impartir la clase en el CCH, la cual consistirá en determinar el dominio de las habilidades de pensamiento a nivel básico, analítico o crítico.

FASE DE APERTURA

Presentación

Orden del día

Ambientación

Encuadre

Objetivos o propósitos

Cuestionario diagnóstico

FASE DE DESARROLLO

Presentación de la técnica de enseñanza (Tabla de Orden del Pensamiento)

Modelado de TOP

Lectura de fragmentos del texto seleccionado

Ubicación de fragmentos en relación a TOP

FASE DE CIERRE

Preguntas y/o dudas

Conclusiones

Evaluación entre pares

TABLA DE ORDEN DEL PENSAMIENTO

Con esta tabla se pretende el desarrollo de habilidades de pensamiento a nivel ordinario, analítico o crítico. Representa una alternativa a la elaboración de síntesis o resúmenes con los que se acostumbra manejar las lecturas con los alumnos.⁴⁶ Propicia que el alumno procese ordenadamente la información y la asimile de manera integral colocándola en relación a las siete columnas sugeridas. Permite evaluar los procesos de pensamiento del estudiante y asimismo evaluar las estructuras argumentativas del propio texto. Este modelo didáctico “pretende desarrollar de manera integral a un estudiante de filosofía, facilitándole competencias filosóficas: conocimientos (saber), habilidades (hacer) y actitudes (ser) filosóficas en equilibrio.”⁴⁷

La primera columna se refiere al *contexto* o *trasfondo*, que si bien puede entenderse de manera compleja, aquí lo hemos simplificado a decir unas cuantas palabras sobre el autor del texto.

La segunda columna permite ubicar el *campo temático* que, para el caso analizado, es la disciplina filosófica denominada teoría del conocimiento o epistemología, cuyo espacio problemático se describe con brevedad. Para el alumno supone integrar nociones filosóficas previas o externas al texto.

La tercera columna referida al o los *problemas teóricos* localizados en la lectura implica la caracterización de lo que debe entenderse por problema, y en el caso del texto analizado por problema filosófico. En el texto existe al inicio una pregunta relacionada con la certeza del conocimiento, al parecer ésta representa el eje en relación al cual gira la hipótesis y los ejemplos. Se trata de una pregunta, pero como no toda pregunta o interrogación expresa un problema, se aclara con brevedad la naturaleza de los problemas filosóficos.

⁴⁶ “Muchas veces el estudiante ha aprendido contenidos de filosofía, sin estar de acuerdo en aprenderlos, sin reflexionarlos y sin haber empleado al menos un poco de su imaginación y por qué no de su aparato emocional. ¿Será que el estudiante de filosofía aprende con gusto, con asombro, etc.?” Campirán Salazar, Ariel Félix, “Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento”, p. 29.

⁴⁷ Campirán Salazar, Ariel Félix, “Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento”, p. 27.

La cuarta columna se ocupa de la *tesis* o *hipótesis*, que es la respuesta provisional al problema de origen. Puede presentarse como idea, todavía no justificada, en relación a la cual girarán tanto justificación, ejemplos y contraejemplos. En relación a las partes del argumento sería equivalente a la conclusión.

La quinta columna está dedicada a la *justificación argumentada de tesis o hipótesis*. Pretende aportar los elementos teórico-conceptuales para aceptar la tesis o hipótesis. Es equivalente a las premisas de un argumento.

La sexta columna corresponde al *ejemplo*, con el que se pretende apoyar tanto la tesis o hipótesis como su justificación.

La última columna, el *contraejemplo*, se identificó fácilmente por las marcas textuales “sin embargo” y por el sentido de poner en duda la validez del ejemplo, pero fundamentalmente la hipótesis. Dependiendo la fuerza del contraejemplo, su pertinencia o no, se evaluaría la necesidad incluso de reformular la hipótesis, lo que suele ocurrir muy a menudo en un texto filosófico.

En cada columna predomina la cita textual, que a nivel de comprensión básica es suficiente pero pudiéndose expresar también por paráfrasis o redacción propias.

En este modelado didáctico no se ha pretendido exponer un tratamiento completo del texto de Bertrand Russell, quedando para el alumno la búsqueda y desarrollo de las tesis o hipótesis subsecuentes. “El estudiante verá que es capaz de pensar si el docente se lo permite, es decir, que la respuesta, la expresión de su comprensión sea real. Cuántas veces el docente pregunta y el mismo contesta no dando tiempo a que el estudiante procese y genere su respuesta en un nivel de comprensión: básico, analítico o crítico. Quizá la actitud impaciente o la actitud paternal del docente resulten terribles justo al momento de la construcción o elaboración de las respuestas del alumno.”⁴⁸

⁴⁸ Campirán Salazar, Ariel Félix, “Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento”, p. 29.

TABLA DE ORDEN DEL PENSAMIENTO
 Texto: Bertrand Russell, "Apariencia y realidad"

Contexto o trasfondo	Tema	Problema(s)	Hipótesis	Justificación de hipótesis	Ejemplo	Contraejemplo
<p>Bertrand Russell autor del texto "Apariencia y realidad" es un filósofo inglés de gran renombre que obtuvo el premio Nobel. Aquí expone los problemas de la teoría del conocimiento, disciplina filosófica encargada de discutir los problemas sobre la posibilidad del conocimiento. Para el autor la filosofía es el intento de responder a los grandes problemas de manera crítica y no dogmática, con fundamento y no de manera superficial (p. 9).</p>	<p>La teoría del conocimiento: disciplina filosófica que estudia los problemas más generales del conocimiento (¿qué es el conocimiento? ¿es posible el conocimiento? ¿cómo se fundamenta? ¿cuáles son sus formas?, etc.).</p>	<p>1º) "¿Hay en el mundo algún conocimiento tan cierto que ningún hombre razonable pueda dudar de él?" (p.9.) - Se trata de un problema filosófico, por su generalidad, así como por las múltiples dificultades, para resolverlo en contextos no filosóficos.</p>	<p>1º) "En la indagación de la certeza es natural empezar por nuestras experiencias presentes y, en cierto modo, no cabe duda que el conocimiento debe ser derivado de ellas." (pp. 9-10)</p>	<p>1º) "Daremos el nombre de <i>datos de los sentidos</i> a lo que nos es inmediatamente conocido en la sensación: así, los colores, sonidos, olores, durezas, asperezas, etc. Daremos el nombre de <i>sensación</i> a la experiencia de ser inmediatamente conscientes de esos datos." (pp. 14-15)</p>	<p>1º) "Creo que si cualquier persona normal entra en mi habitación verá las mismas sillas, mesas, libros y papeles que yo veo (...) Todo esto parece tan evidente, que apenas necesita ser enunciado, salvo para responder a alguien que dudara de que puedo conocer en general algo." (p. 10)</p>	<p>1º) "Sin embargo, cualquier afirmación sobre lo que nuestras experiencias inmediatas nos dan a conocer tiene grandes probabilidades de error. En este momento me parece que estoy sentado en una silla, frente a una mesa de forma determinada, sobre la cual veo hojas de papel (...) Sin embargo, todo esto puede ser puesto en duda de un modo razonable, y requiere en su totalidad una cuidadosa discusión antes de que podamos estar seguros de haberlo expresado en una forma totalmente cierta." (p. 10)</p>

BERTRAND RUSSELL, LOS PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA EDITORA NACIONAL, MEXICO, 1977, PP. 9-20

CAPÍTULO I

Apariencia y realidad

¿Hay en el mundo algún conocimiento tan cierto que ningún hombre razonable pueda dudar de él? Este problema, que a primera vista podría no parecer difícil, es, en realidad, uno de los más difíciles que cabe plantear. Cuando hayamos examinado los obstáculos que entorpecen el camino de una respuesta directa y segura, nos veremos lanzados de lleno al estudio de la filosofía — puesto que la filosofía es simplemente el intento de responder a tales problemas finales, no de un modo negligente y dogmático, como lo hacemos en la vida ordinaria y aun en el dominio de las ciencias, sino de una manera crítica, después de haber examinado lo que hay de embrollado en ellos, y suprimido la vaguedad y la confusión que hay en el fondo de nuestras ideas habituales.

En la vida diaria aceptamos como ciertas muchas cosas que, después de un análisis más riguroso, nos aparecen tan llenas de evidentes contradicciones, que sólo un gran esfuerzo de pensamiento nos permite saber lo que realmente nos es lícito creer. En la indagación de la certeza, es natural empezar por nuestras experiencias presentes, y, en cierto modo, no cabe duda que el cono-

cimiento debe ser derivado de ellas. Sin embargo, cualquier afirmación sobre lo que nuestras experiencias inmediatas nos dan a conocer tiene grandes probabilidades de error. En este momento me parece que estoy sentado en una silla, frente a una mesa de forma determinada, sobre la cual veo hojas de papel manuscritas o impresas. Si vuelvo la cabeza, observo, por la ventana, edificios, nubes y el Sol. Creo que el Sol está aproximadamente a noventa y tres millones de millas de la Tierra; que es un globo ardiente, muchas veces mayor que la Tierra; que, a consecuencia de la rotación de nuestro planeta, sale cada mañana y continuará haciendo lo mismo en el futuro, durante un tiempo indefinido. Creo que si cualquiera otra persona normal entra en mi habitación verá las mismas sillas, mesas, libros y papeles que yo veo, y que la mesa que mis ojos ven es la misma cuya presión siento contra mi brazo. Todo esto parece tan evidente, que apenas necesita ser enunciado, salvo para responder a alguien que dudara de que puedo conocer en general algo. Sin embargo, todo esto puede ser puesto en duda de un modo razonable, y requiere en su totalidad una cuidadosa discusión antes de que podamos estar seguros de haberlo expresado en una forma totalmente cierta.

Para aillanar las dificultades, concentremos la atención en la mesa. Para la vista es oblonga, oscura y brillante; para el tacto pulimentada, fría y dura; si la percuto, produce un sonido de madera. Cualquiera que vea, toque la mesa u oiga dicho sonido, convendrá en esta descripción, de tal modo que no parece pueda sur-

gir dificultad alguna; pero desde el momento en que tratamos de ser más precisos empieza la confusión. Aunque yo crea que la mesa es « realmente » del mismo color en toda su extensión, las partes que reflejan la luz parecen mucho más brillantes que las demás, y algunas aparecen blancas a causa de la luz refleja. Sé que si yo me muevo, serán otras las partes que reflejen la luz, de modo que cambiará la distribución aparente de los colores en su superficie. De ahí se sigue que si varias personas, en el mismo momento, contemplan la mesa, no habrá dos que vean exactamente la misma distribución de colores, puesto que no puede haber dos que la observen desde el mismo punto de vista, y todo cambio de punto de vista, lleva consigo un cambio en el modo de reflejarse la luz.

Para la mayoría de los designios prácticos esas diferencias carecen de importancia, pero para el pintor adquieren una importancia fundamental: el pintor debe olvidar el hábito de pensar que las cosas aparecen con el color que el sentido común afirma que « realmente » tienen, y habituarse, en cambio, a ver las cosas tal como se le ofrecen. Aquí tiene ya su origen una de las distinciones que causan mayor perturbación en filosofía, la distinción entre « apariencia » y « realidad », entre lo que las cosas parecen ser y lo que en realidad son. El pintor necesita conocer lo que las cosas parecen ser; el hombre práctico y el filósofo necesitan conocer lo que son; pero el filósofo desea este conocimiento con mucha más intensidad que el hombre práctico, y le inquieta mucho más el conocimiento de

las dificultades que se hallan para responder a esta cuestión.

Volvamos a la mesa. De lo establecido, resulta evidentemente que ningún color parece ser de un modo preeminente el color de la mesa, o aun de una parte cualquiera de la mesa: *esta* parece ser de diferentes colores desde puntos de vista diversos, y no hay razón alguna para considerar el color de alguno de ellos como más real que el de los demás. Sabemos igualmente que aun desde un punto de vista dado, el color parecerá diferente, con luz artificial, o para un ciego para el color, o para quien lleve lentes azules, mientras que en la oscuridad no habrá en absoluto color, aunque para el tacto y para el oído no haya cambiado la mesa. Así, el color no es algo inherente a la mesa, sino algo que depende de la mesa y del espectador y del modo como cae la luz sobre la mesa. Cuando en la vida ordinaria hablamos *del* color de la mesa, nos referimos tan sólo a la especie de color que parecerá tener para un espectador normal, desde el punto de vista habitual y en las condiciones usuales de luz. Sin embargo, los colores que aparecen bajo otras condiciones tienen exactamente el mismo derecho a ser considerados como reales; por tanto, para evitar todo favoritismo, nos vemos obligados a negar que, en sí misma, tenga la mesa ningún color particular.

Lo mismo puede decirse de la estructura del material. A simple vista se pueden ver sus fibras, pero al mismo tiempo la mesa aparece pulida y lisa. Si la miráramos a través del microscopio veríamos asperezas, prominencias

Capítulo 2

Hidroética

La economía moderna, a pesar de todos los conocimientos de que dispone, no ha querido considerar, desde hace mucho tiempo, una de las bases más importantes tanto de su propia existencia como de nuestra vida, a saber, la pureza del agua. Semejante olvido demuestra el carácter unilateral de su desarrollo, el cual es perjudicial para muchas otras cosas, y no de las menores, tales como el alma, o psique. Mientras el equilibrio de la Naturaleza permanece intacto, las aguas de la tierra se purifican permanentemente, en tanto que la ruptura de este equilibrio tiene como consecuencias la contaminación y la muerte. Por eso no es pura coincidencia si la “vida” de las aguas simboliza la “vida” del alma humana.
(Titus Burckhardt, *Espejo del intelecto.*)

Penetrad en el corazón de una sola gota de agua y cien océanos puros emergerán.
(*El jardín de la rosa secreta*, Shabistari, poeta y místico persa, S. XIII.)

Es fatal que el agua siempre falte o sobre.
(Ghislain de Marsily, *El agua.*)

2.1 Hidroética; ensayo preliminar

2.1.1 Justificación

En tiempos relativamente recientes las principales corrientes éticas sostenían que la conducta moral sólo competía a la esfera exclusiva de lo humano; la conducta moral hacia plantas o animales era impensable. La conducta moral del individuo, decían, lo es porque afecta positiva o negativamente a otros seres humanos. Personajes de la leyenda o la ficción, aislados como el náufrago Robinson Crusoe en su isla desierta no podían actuar moralmente al carecer de interlocutores morales a los cuales afectara su actuar. Para el ambientalismo, en cambio, las “robinsonadas dieciochescas” (Marx) –en el caso remoto de ser posibles– serían vistas como otras tantas de las acciones humanas que transforman y afectan el frágil equilibrio natural, ya que el hombre, en lo individual o lo social, está

continuamente beneficiándose de la naturaleza sin respetarla y retribuirle de algún modo lo que toma de ella. Los cambios operados por el hombre sobre la naturaleza en los últimos siglos han implicado efectos de gran magnitud, no todos predecibles ni deseables, y en nada comparables con el decurso natural del planeta sin la afanosa actividad humana. A la base de las concepciones antropocéntricas (y egocéntricas), que conciben al hombre en su relación con el entorno natural sólo como beneficiario y no como benefactor (conservador o restaurador), se encuentran las religiones derivadas del tronco judeocristiano, complementadas con la noción capitalista de progreso basada en el máximo beneficio a costa del menor esfuerzo. Ciertos ambientalismos son también antropocéntricos cuando consideran que el sentido de su lucha a favor del cuidado del medio ambiente está en función de la supervivencia del ser humano junto con todas sus comodidades.¹ En suma, el hombre exaltado por la religión, por el capitalismo o incluso por el ambientalismo, se convierte en el fin último, siempre por encima de la naturaleza, a la cual se le escatimará su valor intrínseco.²

¹ El fundador del movimiento de la ecología profunda Arne Naess al combatir al ambientalismo antropocéntrico lo define "...en el sentido de que todas sus recomendaciones se justifican exclusivamente en términos de sus efectos sobre el bienestar básico y la salud humanos." Arne Naess, "El movimiento de ecología profunda: algunos aspectos filosóficos" en: Kwiatkowska, Teresa y Jorge Issa (compiladores), *Los caminos de la ética ambiental; Una antología de textos contemporáneos*, CONACYT, UAM, Plaza y Valdés, 1998, México, volumen I, p. 22. Una referencia en el mismo sentido que bien podríamos aplicar a la hidroética nos la proporciona Jean-Michel Cousteau, hijo del mítico Jacques Cousteau, que afirma: "Debemos amar el océano y el sistema hídrico que genera, pues su bienestar es, sin duda alguna, el nuestro." Jean-Michel Cousteau, "Agua y océano" en: *National Geographic en español; Agua: la crisis del siglo XXI*, revista, México, 16 marzo de 2006, p. 31.

² El movimiento de ecología profunda formula sus famosos ocho puntos sobre la base de la reivindicación del valor intrínseco de la naturaleza: "1. El bienestar y el florecimiento de la vida humana y no humana sobre la Tierra tienen valor en sí mismos (expresiones sinónimas: valor intrínseco, valor inherente). Estos valores son independientes de la utilidad del mundo no humano para los propósitos humanos. 2. La riqueza y la diversidad de las formas de vida contribuyen a la realización de estos valores y también son valores en sí mismos. 3. Los humanos no tienen ningún derecho a reducir tal riqueza y diversidad, excepto para satisfacer necesidades vitales. 4. El florecimiento de la vida y las culturas humanas es compatible con una población humana sustancialmente menor. El florecimiento de la vida no humana *requiere* una población humana más pequeña. 5. La actual interferencia humana con el mundo no humano es excesiva, y la situación empeora rápidamente. 6. Por lo tanto, deben modificarse las políticas. Estas políticas afectan estructuras económicas, tecnológicas e ideológicas básicas. El estado de cosas resultante será

En este sentido la reflexión filosófica sobre los temas ambientales surge en una etapa posterior al desarrollo del pensamiento ecologista. Con esta nueva temática la ética encontrará una vertiente de reflexión fresca, muy acorde con la preocupación moderna sobre la polución ambiental en las grandes ciudades, el sobrecalentamiento del planeta, la desaparición de las especies, así como la tipificación de ecocidio para ciertos actos humanos. Con la gestación de las nuevas temáticas surgirán nuevas éticas: la bioética, la ética ambiental, la ética animal (y las que faltan).³

Con estas nuevas disciplinas surgirán también ciertos estereotipos. Se abren desde estas esferas, según nuestro punto de vista, dos tendencias que a riesgo de simplificar podremos llamar: moralista-teoricista y técnico-pragmatista.

En la primera se pretende instalar al hombre en un estado de acusación y culpabilidad, de vergüenza por el hecho de que como individuo o como especie, directa o indirectamente, sea responsable participe del deterioro ambiental del planeta. Muy a menudo la gente puede tomar relativa “conciencia ambiental” al en-

profundamente distinto del actual. 7. El cambio ideológico consistirá principalmente en apreciar la calidad de vida (vivir en situaciones de valor inherente) más que en adherirse a un nivel de vida cada vez más alto. Habrá una profunda conciencia de la diferencia entre lo grande y lo grandioso. 8. Quienes suscriben los puntos anteriores tienen la obligación directa o indirecta de tratar de que se produzcan cambios necesarios.” *Ibíd.*, pp. 23-24. Los puntos anteriores no constituyen sólo una declaración de principios sino también un programa de acción. “La EP [Ecología Profunda] no consciente medias tintas. Si de verdad queremos afrontar la crisis ecológica global que nos afecta, se requiere un cambio completo en la manera de concebir nuestra relación con la naturaleza. En suma, necesitamos una nueva filosofía y una nueva ciencia, una nueva ética y una nueva política. Se trata de crear una *Ecosofía*, una sabiduría completa.” Carmen Velayos Castelo, “Ecología Profunda; la Naturaleza como absoluto”, en *El ecologista*, revista, no. 45, p. 44.

³“La primera ética se ocupó de la relación entre los individuos; el decálogo de Moisés es un ejemplo. Ampliaciones posteriores trataron de la relación entre el individuo y la sociedad. (...) Hasta ahora no hay una ética que se ocupe de la relación del hombre con la tierra y con los animales y plantas que crecen sobre ella. La tierra, como las esclavas de Odiseo, es todavía propiedad. La relación con la tierra sigue siendo estrictamente económica, conllevando privilegios pero no obligaciones. (...) La ética de la tierra sólo amplía los límites de la comunidad para incluir suelos, aguas, plantas y animales, o colectivamente: la tierra.” Aldo Leopold, *A sand Country Almanac with Essays on Conservation from Round River*, Ballantine, Nueva York, 1966 (trad. Alicia Herrera) en: Kwiatkowska, Teresa y Jorge Issa (compiladores), *Los caminos de la ética ambiental; Una antología de textos contemporáneos*, CONACYT, UAM, Plaza y Valdés, 1998, México, volumen I, p. 62. Aldo Leopold es considerado precursor de los estudios ecológicos y uno de los primeros en intentar la articulación entre ambientalismo y filosofía. Su principal desarrollo es la conocida ética de la tierra.

terarse por las noticias de algún incendio forestal que arrasa con cientos de hectáreas de bosque, la inversión térmica, el insuficiente abasto de agua en ciertas zonas del país o de la ciudad, o bien las consecuencias nada agradables derivadas de un insuficiente servicio municipal de recolección, selección y tratamiento de la basura.

¿Es suficiente estar dotado de un buen sentido común para sensibilizarnos y poder orientar nuestras acciones cotidianas con fines de preservación del medio ambiente? Aunque lo deseáramos nuestra respuesta es negativa. Aquí sostenemos que la sola sensibilización no basta para modificar conductas incompatibles con la naturaleza, dado que la responsabilidad de los habitantes en tanto sujetos morales queda diluida para establecer elementos mínimos de obligatoriedad moral y porque en lo individual no se aceptara ninguna responsabilidad de los daños ecológicos provocados por el conglomerado humano. Si todos somos responsables del deterioro ambiental es probable que en lo particular nadie se sienta convencidamente responsable y por ende sea difícil cualquier modificación constructiva de actitudes y conductas. En la situación del actuar de un individuo “conciente”, remando a contra corriente en una comunidad indolente o indiferente ante tales problemas, su ejemplo resultaría insuficiente y su actuar de efectos insignificantes ante la magnitud del problema. De la misma manera tendríamos que poner en duda la eficacia de las buenas intenciones. Nuestro apóstol del árbol, Miguel Ángel de Quevedo, promovió con las mejores buenas intenciones una gran campaña de reforestación, desafortunadamente con buen éxito, usando los árboles conocidos como eucaliptos, que en la actualidad están señalados por los especialistas como la especie de árbol menos apropiada para la reforestación de la Ciudad de México por los daños ambientales y colaterales que ocasionan.

Lo que tenemos que reconocer es que cierto tipo de “información ambiental”, por más alarmista o catastrofista que se presente, puede generar angustia, preocupación y sentimientos de culpa, pero no convierte al ciudadano común en un voluntario brigadista que auxilie a los bomberos ante los incendios forestales, ni lo hace más sensible para afinar su automóvil y acreditar sin trampas las pruebas de verificación de emisión de gases contaminantes, ni le motiva a corregir las fu-

gas de agua de su casa o departamento o a usarla sin dispendio, ni mucho menos a reutilizarla, ...¡qué incómodo! Tampoco los desagradables olores de los rellenos sanitarios, utilizados en el tratamiento de la basura, logran modificar, en primer lugar, los hábitos de consumo que permitan reducir la adquisición de bienes cuyos sobres o empaques aumentan el volumen de los desechos. Ejemplo típico son los envases plásticos de aguas y refrescos, cuyo aumento exponencial resulta alarmante tanto por el volumen de basura no compactada que generan, así como por el gasto energético y de materias primas que implican, resultando la posibilidad de su reciclaje un paliativo más que una solución. Por otro lado, muy pocas veces la basura es depositada en los contenedores adecuados (si es que los hay) compactada y clasificada. Es todavía menor la posibilidad que en los hogares se reciclen parte de los desechos, mediante composteo, por ejemplo, en el caso de los desechos orgánicos.⁴

La descripción anterior, aun en el caso de ser cierta, no debe justificar una visión escatológica (del tipo de “Hasta que la basura nos alcance”) que pinte un futuro incierto para el hombre y el mundo que habita.⁵ Por el contrario, supone una crítica a las posiciones filosóficas “teoricistas” incapaces de conducir de la “preocupación” estéril a la “ocupación” consciente, respetuosa, responsable y enterada ante el medio ambiente. “Porque las respuestas no se encuentran solamente en

⁴ “Lo instantáneo, lo fugaz, el consumo y los cortos plazos ponen marco a nuestra época. Son rasgos de una cultura de lo joven, en la que se percibe como disonancia todo gesto de precaución, de angustia ante el futuro o de simple miedo. Los mensajes ecologistas tienden, tal vez como defecto de diseño, a resaltar los aspectos negativos, la precaución, el temor a las graves consecuencias de la marcha del planeta. De ahí que, en el clima burbujeante e instantáneo de nuestra cultura, la mirada del ecologista, preocupada y dirigida al futuro, no se integra bien. El miedo no tiene buen cartel; y los horizontes lejanos apenas se consideran objeto de acción política. Con estos mimbres se teje un cesto de rencor hacia el portador de malas noticias; y lo que hay de lúcido en los avisos sombríos del ecologismo es pasado por alto entre los fragores del presente.” Pascual Riesco Chueca, “Anti-ambientalismo en España”, en *El ecologista*, revista, p. 21.

⁵ “Los ecologistas se han convertido a veces en pregoneros del Apocalipsis, cargando sobre sus hombros predicciones negras que el tiempo ha desmentido (...) ¿cómo conseguir atención sin exagerar?; ¿cómo evitar la deslegitimación del falso profeta? Es verdad que no es tan fiero el león (de la debacle ambiental) como lo pintan: pero es león.” Pascual Riesco Chueca, “Anti-ambientalismo en España”, en *El ecologista*, revista, p. 22.

los libros”,⁶ y en este caso en los libros de filosofía, habrá que empezar por reconocer lo mucho que hemos formulado las grandes preguntas de los *por qué* filosóficos, para empezar a valorar la necesidad de complementar el saber filosófico con el saber técnico que nos aporte el *cómo*. El cómo cuidar nuestros recursos naturales, los bosques, el agua. El cómo manejar la basura que generamos, etc. Abogamos por una pragmática ambiental que responda al cómo prevenir, evitar o enfrentar las no deseables pero posibles, cercanas o futuras, crisis ambientales. El deterioro ambiental provocado por la humanidad es inevitable y no es reversible por completo; pero se puede disminuir la velocidad con que acontece.

El tópico de la contaminación ambiental que implica degradación y deterioro de la calidad de vida de los habitantes de este planeta, y principalmente de los que habitan las ciudades modernas con cierto desarrollo industrial a últimas fechas han mostrado gran inquietud por lo que a su salud afectan la contaminación del aire, del agua, de la tierra, etc. Si bien el tema es en extremo extenso, a la búsqueda de soluciones viables se han abocado un gran número de especialistas, desde políticos, agrónomos, médicos, químicos, físicos. El tema del deterioro ambiental es noticia permanente y en últimas fechas además asunto de análisis de filósofos. En este sentido consideramos plenamente justificada la posibilidad de una ética ambiental y en particular de una ética referida al agua (Hidroética), pensada como complemento del saber técnico con el cambio de actitudes hacia el agua.

2.1.2 Objetivo general

Es necesario y urgente justificar la necesidad de la Hidroética que, aunque subsumida en la ética ambiental, debe contar con un campo de trabajo propio dada la urgencia mundial y la preocupación que muchos individuos, organizaciones y países tienen por el tema. Si bien algunas propuestas ecológicas existentes ya presuponen una axiología ambiental, normas ambientales, obligaciones ambientales y en suma una visión del mundo coherente con los principios de la ecología, el caso

⁶ Luis Ansa, *El hombre memoria del universo*, pp. 19 y 25. “Amar la pintura no hace de usted un pintor. Conocer la historia de la pintura hace de usted sólo un teórico. Conocer el nombre de los colores no le permitirá pintar un cuadro. Estos tres elementos siguen siendo necesarios; pero por encima de todo, es necesario saber pintar. En realidad, usted no sabe *qué material* utilizar ni *cómo* utilizarlo. Le hace falta la información y la técnica.”

de la Hidroética, incorporada al campo de conocimiento de la Ética –como rama de la Filosofía–, responde a la necesidad que tiene toda sociedad de educar a sus miembros en los valores y principios desde una perspectiva sistemática y rigurosa que ayude a la humanidad a comprender la importancia y valor del agua para la existencia y pervivencia de los seres vivos en nuestro planeta. Siendo el agua un problema de actualidad para las grandes ciudades (aunque no de manera exclusiva), es conveniente interesar al estudiante (y al ciudadano en general) en las implicaciones ético-morales (pero también sociales y ambientales) que tiene su uso y abuso; esto significa poner como principal problema ambiental el tema del agua.

Es cada vez más notorio en los distintos foros regionales o mundiales organizados en relación al tema la insistencia en declarar al agua y a su acceso como un derecho básico de la humanidad, o incluso como otro de los derechos humanos, lo que implicaría distintas obligaciones como podría ser el usarla con responsabilidad.⁷

2.1.3 Planteamiento del problema

Una vez que se está superando la influencia de las éticas teóricas y se vuelve a la reflexión de los problemas morales, cabe rescatar y cultivar la reflexión acerca de la relación del hombre con el agua. El agua es un recurso natural necesario e imprescindible para la existencia de las distintas formas de vida en nuestro planeta. Partimos de un hecho incontrovertible como lo es el reconocimiento de que el agua es un bien natural. Por otro lado consideramos también un conjunto de hechos que supondrían que el agua no es un bien natural: por lo menos el agua que hace posible la vida humana es un bien que tiene un origen natural pero que puesta al alcance del hombre se convierte en mercancía mediada por la actividad (económica) del mismo. “El agua es (...) cada vez más, el resultado de la acción del hombre: el agua dominada, almacenada, tratada, que se ha vuelto cotidiana y anodina por la amplitud y la complejidad de sus instalaciones. Si hay un campo en que

⁷ Edgar González Gaudiano en su artículo “Educación para la ciudadanía ambiental” ensaya la confluencia de tres temas: la educación ambiental, el concepto sociológico-político-jurídico de “ciudadanía” y los derechos humanos. En otros espacios como los de la Organización Mundial de Salud se han establecido criterios cuantitativos que fijan en 30-50 litros de agua el derecho mínimo diario para cada habitante.

el genio humano –en el doble sentido de inteligencia y obras públicas– se dio libre curso es, sin duda, en el aprovechamiento de las aguas.”⁸

Apenas ahora empezamos a conocer y reconocer los problemas que giran entorno al agua: su escasez, su degradación, su uso y abuso. Si bien el agua es uno de los recursos naturales de mayor abundancia en nuestro planeta y además es un recurso renovable, no por ello su abasto deja de significar un grave reto para las generaciones actuales; y para las futuras, de acuerdo a los índices de crecimiento económico y demográfico, los retos y riesgos serán cada vez mayores. En esta perspectiva, que cuida mucho de no ser catastrofista, pretendemos construir las bases para una reflexión sobre las implicaciones ético-morales de la relación del hombre con el agua.

Como es ampliamente sabido las éticas convencionales reconocían que el actuar moral existía sólo en relación a otros seres humanos y de ningún modo se aceptaba el contenido moral del actuar del hombre hacia la naturaleza.⁹ En siglos pasados se pensaba en los recursos naturales como bienes inagotables, por lo

⁸ G. de Marsily, *El agua*, pp. 8-9.

⁹ Robert Elliot en su artículo “La ética ambiental” después de hacer un breve recuento de las éticas centradas en el ser humano, en los animales y en la vida, que lo lleven a justificar la ética ambiental, reflexiona: “Las éticas consideradas hasta aquí evalúan las acciones teniendo en cuenta las consecuencias para los individuos y agregándolas. Lo que distingue a estas éticas es el tipo de individuos que contemplan; además, las últimas incluyen a todos los individuos incluidos por las anteriores. Podría decirse que somos inexorablemente atraídos hacia una ética centrada en la vida; que no existe una forma no arbitraria de detener el desplazamiento desde la ética de alcance más limitado a la ética de más amplio alcance. ¿Por qué no dar una vuelta más de tuerca al argumento e incluir también a los seres no vivos como seres moralmente considerables? No se trata aquí de atribuir una vida o una perspectiva mental a seres no vivos; eso sería entrar en una discusión totalmente distinta. Lo que se quiere decir es que los seres no vivos que, al igual que muchos seres vivos, carecen de conciencia e incluso de una organización biológica rudimentaria son moralmente relevantes.” En: Peter Singer, *Compendio de ética*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, p. 396. Es natural entender la reacción que éste ajuste de cuentas dirigido contra el “especismo” o “antropocentrismo” ha provocado, el cual debe contextualizarse. Aquí al parecer el problema reside en aclarar el sentido de “relevancia”. No cuesta esfuerzo el pensar en la relevancia moral del ser humano e incluso pensar en la relevancia moral de algunas especies, animales o plantas, cuando éstas son de especial interés (económico, recreativo o estético) para éste. Pero ¿qué pasa con seres no vivos? Aparentemente las piedras no gozarían de la misma jerarquía moral que los seres vegetales o animales, por no decir ya del hombre; su composición molecular o biológica dista de ser homogénea. Aún así su consideración moral no será puesta en duda si se entiende la defensa del medio ambiente como defensa de la biosfera.

que no se consideraba la necesidad de alzar voces de alerta que previnieran la degradación ambiental por la tala inmoderada de bosques o bien por la caza indiscriminada de ballenas, etc. Nos parece que fue sólo a finales del siglo XX, con el trabajo pionero de algunos grupos ambientalistas, que se terminó por reconocer la no supremacía del ser humano sobre la naturaleza, así como la consecuente negativa de que el hombre tuviera derechos absolutos sobre los bienes naturales planetarios. Aldo Leopold amplió la esfera de lo moral para incluir la relación del hombre con el medio ambiente. Arne Naess argumentó, por su parte, a favor del reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza. Fue Peter Singer quien criticó al “especismo” o lo que es la creencia de que la especie humana tuviera derechos sobre el resto de las especies “inferiores”, esto en relación al trato de sufrimiento innecesario que el hombre dispensa a los animales en granjas y establos.¹⁰

Se abría la perspectiva para introducir nuevos contenidos a la reflexión ética partiendo de un reacomodo del papel del hombre en el mundo moral, tomando como raíz la crítica al antropocentrismo ético-moral dominante. De cualquier forma se tendrá que reconocer que no es sencillo prescindir del ser humano en cuestiones de ética y moral, dado que por lo regular las éticas no antropocéntricas cobran su verdadero significado en relación con lo humano. Nuestra perspectiva sobre el agua no le otorga un valor intrínseco en sí o por sí, pero dada su importancia para los seres humanos habría que tratarla como si realmente lo tuviera.¹¹

Nuestra perspectiva no pierde de vista que el ser humano ha usufructuado los bienes naturales y que en muchos casos ha hecho un uso inapropiado de los mismos. Su responsabilidad por las consecuencias ocasionadas las tiene que asumir el hombre como especie y como individuo, pero al mismo tiempo tiene que aceptar compromisos para el presente y el futuro.

De lo anterior pueden derivarse los grandes temas de la ética. En primer término la preexistencia de códigos de conducta moral que establezcan claros re-

¹⁰ Peter Singer, *Liberación animal*.

¹¹ Zanjear la distinción entre valor y precio: es urgente para individuo y sociedad formular una nueva economía del agua que abandone el inoperante criterio de asignar un precio tan bajo (apenas de \$1.58 el metro cúbico en el D. F.) a un bien natural tan valioso. Por otro lado las tablas comparativas entre el costo del agua embotellada y el agua del servicio municipal arrojan diferencias que ameritan intervenciones sociales inmediatas.

ferentes de lo que está permitido o no hacer. ¿Existe un código de conducta moral específico para el agua? ¿Sobre qué base ético moral se sustentaría tal código? ¿En caso de que existiera, quedaría subsumido en relación a códigos morales de mayor amplitud? ¿Quién asumiría la responsabilidad de formar moralmente al individuo-ciudadano para regular la relación hombre-agua? ¿Será el Estado, la familia, la escuela? ¿Quién tiene la carga de la responsabilidad moral en el cuidado del agua? La complejidad social de la esfera del actuar humano opaca la responsabilidad, la cual queda encerrada en distintos círculos viciosos oscilantes entre individuo, gobierno o empresas. ¿Todos? ¿Qué problemas implica pensar que los responsables somos todos? ¿Qué hacer para que el individuo-ciudadano asuma con carácter de obligatoriedad los preceptos establecidos? ¿Qué valores están supuestos en esta razón práctica? Respondemos que la Hidroética al demandar del hombre un trato responsable hacia el agua defiende primordialmente el valor de toda la vida, porque el agua es la gran dadora de vida.

Por razones de tiempo y espacio disponibles nos circunscribiremos sólo a un aspecto que consideramos relevante para intentar fundar a la aquí denominada Hidroética no a partir sólo de códigos morales (los cuales reflejan sólo nuestros anhelos y buenas intenciones), sino a partir de la discusión frontal con la denominada “falacia naturalista”. Esta falacia formulada por el positivismo lógico y planteada con anterioridad por David Hume, negaba la validez lógica de pretender obtener a partir de premisas descriptivas conclusiones prescriptivas; es decir, partir de un “ser” y concluir con un “deber ser”.

En todo sistema de moralidad que hasta ahora he encontrado he notado siempre que el autor procede durante algún tiempo según el modo corriente de razonar, y establece la existencia de Dios o hace observaciones concernientes a los asuntos humanos, y de repente me veo sorprendido al hallar que en lugar de los enlaces usuales de las proposiciones *es* y *no es* encuentro que ninguna proposición se halla enlazada más que con un *debe* o *no debe*. Este cambio es imperceptible, pero es, sin embargo, de gran consecuencia, pues como este *debe* o *no debe* expresa una nueva relación o afirmación, es necesario que sea observada y explicada y al mismo tiempo debe darse una razón para lo que parece completamente inconcebible, a

saber: como esta nueva relación puede ser una deducción de otras que son totalmente diferentes de ella.¹²

Los grandes sistemas morales estarían fincados en tal falacia, al partir de una descripción de la naturaleza humana para formular cómo debería ser tal naturaleza. El reconocimiento de la falacia naturalista ahondaría las dicotomías entre lo teórico y lo práctico e imposibilitaría la justificación de normas morales a partir de la descripción de hechos.¹³

En la conocida tesis once sobre Feuerbach, se dice que “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*.” Carlos Marx, formuló de acuerdo a su propio enfoque, una variante de la dicotomía entre el ser y el deber ser replanteada como dilema entre interpretar el mundo y transformarlo. El punto actual es que autores como Hilary Putnam critican la validez absoluta de tal dicotomía.¹⁴ El propio Marx y los marxistas subsecuentes tuvieron que enfrentar el problema de si los términos de tal dilema o dicotomía eran excluyentes irreconciliables; es decir, de si era forzoso inclinarse por la interpretación del mundo o bien por su transformación. Distintos marxismos teorizaron sobre la relación necesaria entre teoría y práctica como reformulación de la dicotomía de origen. La naturaleza del problema no era pues de importancia menor y más bien era decisiva para justificar el tránsito de la teoría a la práctica o bien de la teoría revolucionaria a la práctica revolucionaria.

En el caso de la Hidroética encontramos presente el problema de la dicotomía ser y deber ser. Para ilustrar el tema describiremos con datos sus principales indicadores, los cuales podremos aceptar sin mayor conflicto como proposiciones verdaderas. Partimos pues de un nivel descriptivo.

¹² David Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, México, Porrúa, 1977, p. 304.

¹³ “Moore centra el naturalismo en la moral. De ahí su objeción de falacia naturalista al que pasa del ser al deber ser, del hecho al valor. Sabemos que esa acusación aparece ya en Hume, pero Moore es uno de los que le dio más formalidad. La Lógica no nos permite pasar del ser al deber ser, no hay reglas para ello. Es decir, no se puede pasar de lo descriptivo a lo valorativo. Únicamente se puede construir la ética en el plano de lo valorativo.” Mauricio Beuchot, *Ética*, p. 56.

¹⁴ Hilary Putnam, *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*, Barcelona, Paidós, 215 pp.

1. El agua ocupa las dos terceras partes de la superficie de nuestro planeta.
2. De la existencia total de agua en nuestro planeta el 3% corresponde a agua dulce.
3. Si lleváramos las cifras a una altura de agua repartida uniformemente por el planeta, del que hubiésemos borrado todos los relieves, llegaría a la cifra de tres kilómetros.
4. Canadá concentra la mayor reserva de agua dulce del mundo.
5. El estado de Chiapas concentra la mayor reserva de agua dulce del país.
6. Un metro cúbico de agua tiene mil litros de agua.
7. El costo que los habitantes de la Ciudad de México pagan por cada metro cúbico de agua potable es de \$1.58
8. En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se consumen 74 metros cúbicos por segundo aproximadamente.
9. Cada habitante del D. F. gasta en promedio diariamente 320 litros de agua.
10. Cada vez que se usa el excusado se utilizan aproximadamente 10 litros de agua.
11. En la ciudad se pierde el 20% de agua por fugas en el sistema de distribución.
12. En la ciudad son las casas habitación las que ensucian mayor cantidad de agua.
13. El agua que se consume mayoritariamente en la Ciudad de México se obtiene de los mantos acuíferos de la región.

Tendríamos en esta parte proposiciones o juicios clasificados como enunciados fácticos a los que se les puede reconocer como objetivamente verdaderos (o falsos) y también objetivamente justificados. De acuerdo a la prohibición que establece la falacia naturalista, no es legítimo derivar de éstos la necesidad de establecer normas que regulen el uso del agua, tendientes a optimizar su uso ni tampoco a recomendar medidas de reciclado, etc. Muy al contrario, una interpretación optimista de los datos podría hacernos creer que no hay problemas de escasez de agua cuando lo que se aporta es un dato de abundancia como en los puntos 1, 3, 5 y 7. Con estos puntos hemos construido el siguiente monólogo que muestra ciertas actitudes que podemos encontrar frecuentemente en algunas personas.

El contenido del “Monólogo del Sr. Pasalagua” (posible recurso didáctico para abordar el tema en salón de clase) describe la actitud de un tipo acaudalado para el cual no existen problemas entorno al agua ni tampoco la necesidad de “sensibilizarse”. Para esta persona no hay problemas de agua porque él vive en una colonia donde no existe escasez del líquido. Considera que en el mundo hay

suficiente agua (lo cual es cierto) y que de llegar a haber problemas con el agua su solvencia económica podrá solucionarle tales inconvenientes, finalmente, la mayoría de los problemas se pueden solucionar con dinero. Piensa que el precio tan bajo que se paga por el suministro del agua se debe a que tal recurso no vale tanto como lo que algunos piensan. En nuestro país existen amplias zonas en las que si algo sobra es precisamente el agua; ahí están los estados de Chiapas, Tabasco, Veracruz, la región huasteca, o bien los mares que rodean nuestro territorio nacional. Por si esto fuera poco tenemos en gran parte del territorio nacional un promedio de precipitación pluvial considerable. Si hay gente que abusa del agua es porque tal recurso es muy abundante y además es renovable. ¿Acaso no vemos la cantidad de inundaciones y desbordamientos de ríos que ocurren?, lo que nos lleva a la conclusión de que el problema no es que falte el agua sino que sobra. El agua disponible la tenemos que aprovechar porque finalmente si la dejamos correr terminará evaporándose o yéndose al mar lo que la haría irrecuperable para el ser humano. No podría haber abuso si es que el agua no abundara. El agua es un recurso que debemos aprovechar y del cual obtener los beneficios a que estamos acostumbrados. El agua nos la dio la naturaleza para resolver nuestros problemas y no para preocuparnos por ella. La vida es hoy, no mañana. ¿De dónde vendría la autoridad moral que me obligara a mí, el Sr. Pasalagua, a cambiar mis hábitos de dispendio acuático, dejar de usar mi tina de hidromasaje o mi alberca y privarme de otras comodidades que me proporciona el agua? Si tengo el dinero suficiente para pagar el agua ¿quién me podrá impedir usarla como yo quiera? ¿Quién me obligará a cuidar el agua pensando en las generaciones futuras o en los sectores de población que carecen de ella? ¿Quién?

Por otro lado tendríamos ciertos enunciados que por su naturaleza no pueden clasificarse como verdaderos ni falsos. Ejemplo: “El agua es un bien natural que debo cuidar para las generaciones futuras.” Efectivamente su primera parte podría ser “El agua es un bien natural” que constituye una proposición susceptible de ser verdadera o falsa, en realidad es verdadera. La segunda parte del enunciado podría reescribirse del siguiente modo: “Debo cuidar el agua para las generaciones futuras.” Por su componente prescriptivo ya no se trataría de una proposición que

informa o describe un hecho, sino que se trata de un juicio de valor que no contiene afirmaciones fácticas sino que sugiere una acción. Su rasgo es la subjetividad y el relativismo. El que se actúe siguiendo o no esa recomendación o mandato depende de las posibilidades materiales del sujeto que se sienta, en primer lugar, interpelado por tal enunciado, así como de sus intereses, jerarquía de valores, contexto cultural y social, entre otros.

En el plano de lo moral y del análisis ético correspondiente nos enfrentamos no sólo a hechos sino a conductas o actitudes relacionadas con dichos sucesos. Las nuevas exigencias en la docencia consideran imprescindible desarrollar los aspectos actitudinales que detectarían los aspectos valorativos del asunto. Para tal propósito sugerimos, en el siguiente apartado, el instrumento de evaluación actitudinal titulado “¿Qué tanto estoy dispuesto a hacer por el agua?”, que consta de una serie de preguntas cuyas diversas opciones de respuesta no son necesariamente excluyentes dado que cada pregunta podrá generar una o más respuestas, en cuyo caso se tendrían que establecer jerarquías que especifiquen sus valores de referencia.

Al revisar la dicotomía hecho-valor en el contexto de la problemática del agua estableceríamos si a partir de proposiciones verdaderas, como las enunciadas al inicio, es legítimo (desde un punto de vista moral) derivar juicios morales que nos obliguen como seres humanos a valorar y cuidar los recursos acuíferos. ¿Cuáles serían los argumentos que nos permitieran echar por tierra los impedimentos que nos impone la falacia naturalista?

En el plano del sentido común parece no considerarse como problema la falacia naturalista. Imaginémonos un médico que atiende a un enfermo. Éste trata de identificar la causa o causas de la enfermedad, pregunta, explora, construye una historia clínica del paciente, le manda estudios de laboratorio, todo con el fin de construir un conocimiento certero del mal. A esto se le llamaría enunciados fácticos, cuya verdad o falsedad se puede corroborar en la experiencia, o, verificar por medio de estudios de laboratorio. Pero el sentido de la práctica de la medicina no es sólo el diagnosticar enfermedades, sino el curarlas. Para el paciente implicará cuidarse, seguir con el tratamiento recomendado y en ocasiones cambiar

sus hábitos de trabajo, de alimentación, hacer deporte, dejar el cigarro, o cualquiera otra recomendación prescriptiva útil.

De acuerdo a Mauricio Beuchot en su libro *Ética*, que continúa la línea argumentativa de Hilary Putnam, su posición respecto a la falacia naturalista puede resumirse del siguiente modo:

- *En la actualidad está viéndose la tal falacia naturalista como una pseudo-falacia, como algo que no es falacia, o, a lo menos, como algo que, si es falacia, tenemos que cometerla todos los días para poder vivir individual y socialmente. Más aún, se ve el paso del ser al deber ser como un paso normal, que damos continuamente cuando hablamos de moral, cuando planteamos la ética. (pp. 162-163)*
- *No hay nada tan descriptivo que no contenga algo valorativo, y que no hay nada tan axiológico que no tenga alguna raigambre en lo fáctico. (Ibidem.)*
- *Algunos han sido más radicales, como Searle, quien dice que en los mismos enunciados encontramos algunos que contienen una fuerza ilocucionaria (es decir, expresiva) y hasta perlocucionaria (es decir, realizativa) prescriptiva, y con ello lo que se hace, al pasar de la descripción a la prescripción, es únicamente explicitar ese contenido conceptual prescriptivo que ya se encontraba en esos enunciados descriptivos. Por ejemplo, de enunciados descriptivos como “Ticio prometió pagar a Cayo cinco dólares” se puede pasar a “Ticio debe pagar cinco dólares a Cayo”, y ya allí aparece la fuerza prescriptiva que contienen. (p. 85)*
- *Algo parecido dice Putnam, pues alude a descripciones tales como “Los nazis incineraban judíos” [o el enunciado: “El gobierno de Israel mató a mujeres y niños palestinos en los campamentos de refugiados de Shabra y Schatila” o “En el 2006 el estado sionista ataca Líbano masacrando a su población civil.”], lo cual difícilmente puede pasar como un enunciado puramente descriptivo. Está cargado de contenido valorativo. Y de ahí se puede pasar a algo imperativo, llenándose el espectro de lo prescriptivo. Cuestiona profundamente el que haya una distinción tan clara entre lo descriptivo y lo prescriptivo; señala que no hay descripciones tan neutras que no contengan implícitamente elementos de prescripción. (pp. 85-86)*

2.1.4 Proceso de evaluación conceptual y actitudinal

Una primera consideración para seleccionar las estrategias pertinentes en la evaluación de la ética práctica es partir de su naturaleza formativa, así como de su carácter teórico-conceptual, sin olvidar sus implicaciones prácticas. En su nivel medio de abstracción y generalidad se demanda cierta exigencia de fundamentación racional en sus formulaciones. Por lo anterior se establece una secuencia evaluadora que retoma conocimientos previos mediante la aplicación de una EVALUA-

CIÓN DIAGNÓSTICA, la cual recupera conocimientos de cultura general no filosófica con el instrumento “¿Qué tanto sabemos acerca del agua?”, para introducir al alumno progresivamente en el tema fuerte de la hidroética y sus problemas, a la que se pretende dar un tratamiento filosófico argumentativo y problematizador. Se trata de enfrentar al estudiante no con libros de texto o lecturas exclusivamente, sino con situaciones que conflictuen su actuar cotidiano. De acuerdo a las dificultades más comunes que presentan los alumnos al estudiar la materia de Filosofía, se trata de evitar un manejo exhaustivo de información filosófica que no deje huella y fincar las estrategias en el dominio del mínimo lenguaje filosófico requerido, así como en las lecturas que le permitan identificar las estructuras discursivas del campo filosófico a fin de dotarlo de las habilidades intelectuales mínimas que le permitan ubicar problemas, métodos y líneas argumentativas. Lo anterior se piensa lograr mediante el instrumento evaluatorio titulado “¿Qué tanto estamos dispuestos a hacer por el agua?” Mediante instrumentos de evaluación diagnóstico (“¿Qué tanto sé acerca del agua?”) intentamos conjuntar una serie de elementos declarativos que ilustrarían EL SER; para que en la siguiente etapa, mediante otro cuestionario (“¿Qué tanto estoy dispuesto a hacer por el agua?”) que ejemplificaba el aspecto normativo-valorativo, EL DEBER SER, podamos contar con los elementos de análisis y debate acerca de la posibilidad de transitar de uno al otro. De esta manera contaríamos con los referentes para entrar a debatir la falacia naturalista. Sólo faltaría el desarrollo e inclusión de la EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL que podría ser tratada con la adaptación de la metodología obtenida del ISO 14000, enfocada a proporcionar estándares ambientales.

A continuación transcribimos los dos instrumentos de evaluación CONCEPTUAL y ACTITUDINAL:

.....
¿Qué tanto sabemos acerca del agua?

Instrucciones: Tacha el inciso correcto.

1. ¿Qué proporción de superficie de nuestro planeta es ocupada actualmente por agua?

- a) una tercera parte b) dos terceras partes c) dos décimas partes
d) una cuarta parte e) dos quintas partes
2. De la existencia total de agua en nuestro planeta ¿qué proporción aproximada corresponde a agua dulce?:
a) 7% b) 5% c) 1% d) 3% e) 9%
 3. De la existencia total de agua dulce en nuestro planeta (hablemos del 100%) ¿qué porcentaje se encuentra disponible para las actividades humanas?
a) 10 % b) 22.5 % c) 50 % d) 75 % e) 100 %
 4. ¿Si lleváramos las cifras a una altura de agua repartida uniformemente por el planeta, del que hubiésemos borrado todos sus relieves, la Tierra quedaría cubierta totalmente por una capa de agua con una altitud de...?
a) 300 metros b) 3 kilómetros c) 20 centímetros d) 7 kilómetros
e) 700 metros
 5. ¿Qué país concentra la mayor reserva de agua dulce?
a) Rusia b) Brasil c) Canadá d) Estados Unidos de América e) Australia
 6. ¿Qué Estado de la República Mexicana tiene la mayor reserva de agua dulce?
a) Tabasco b) Veracruz c) Chiapas d) Tamaulipas e) Estado de México
 7. ¿Cuántos litros tiene un metro cúbico de agua?
Respuesta: _____
 8. ¿Cuál es el costo promedio que los habitantes de la Ciudad de México pagan por cada metro cúbico de agua potable que llega a sus hogares?
a) \$3.00 b) \$6.00 c) \$8.00 d) \$4.00 e) \$1.50
 9. ¿Cuántos metros cúbicos de agua por segundo se consumen diariamente en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en la actualidad?
a) 2 metros cúbicos b) 550 metros cúbicos c) 120 metros cúbicos
d) 74 metros cúbicos e) 370 metros cúbicos
 10. ¿Cuántos litros de agua gasta en promedio un habitante del D.F. actualmente?
a) 320 litros b) 27 litros c) 120 litros d) 80 litros e) 450 litros
 11. ¿En promedio, cuántos litros de agua se van al drenaje cada vez que usas el excusado?
a) 25 litros b) 10 litros c) 6 litros d) 35 litros e) 2 litros
 12. ¿Qué porcentaje de toda el agua disponible de la ciudad se pierde por fugas en el sistema de distribución?
a) 40% b) 60% c) 20% d) 10% e) 5%
 13. ¿Quién ensucia mayor cantidad de agua?
a) las industrias b) los hospitales y escuelas c) las casas habitación
d) las plazas y jardines
 14. ¿De dónde se obtiene mayoritariamente el agua que se consume en la Ciudad de México?
a) de las cuencas de los ríos Lerma y Cutzamala b) de las fuentes superficiales de la cuenca de México como el río Magdalena c) de los mantos acuíferos de la región d) de la captación pluvial e) de los manantiales existentes
 15. En una casa urbana de la Ciudad de México ¿dónde o para qué se ocupa en promedio mayor cantidad de agua?
a) regadera y lavamanos b) lavado de ropa c) para beber y cocinar
d) excusado e) lavar vajilla f) jardín y coche

16. ¿Cuántos habitantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) carecen actualmente de un abasto regular de agua?
a) ninguno b) 500 mil c) un millón d) dos millones e) cuatro millones
-

¿Qué tanto estamos dispuestos a hacer por el agua?

Instrucciones: Dado que las posibles respuestas no son totalmente excluyentes indica con el número 1 la de más alta preferencia y así sucesivamente. Es probable que al finalizar se te solicite que justifiques mediante la aplicación de una jerarquía de valores alguna de tus respuestas.

1. Respecto a la situación actual del agua considero:
- que el agua es un recurso inagotable que nunca nos faltará
 - que la ciencia encontrará en el futuro tecnologías viables para aprovechar el agua de mar
 - que nos acercamos al estallamiento de guerras por la posesión y control del agua
 - que son alarmistas las voces que hablan de una crisis del agua
 - otro (describelo) _____
2. En caso de ver una gran fuga de agua por la avenida por la que circulo mi actitud es:
- de indiferencia
 - de impotencia y resignación por no estar a mi alcance la solución
 - de reproche a las autoridades por su negligencia
 - reportar tan pronto me sea posible la fuga a las instancias de gobierno competentes
 - otra (describela) _____
3. Las actuales tarifas por consumo de agua en la Ciudad de México son:
- populistas
 - justas
 - excesivamente altas
 - subsidiadas
 - otras (describir) _____
4. ¿Qué haría si tuviera una fuga (en forma de goteo insignificante) de agua en mi casa y cuya reparación fuera de \$4000.00?
- la repararía inmediatamente aun cuando el costo de agua por dicha fuga fuera realmente insignificante
 - la dejaría así ya que el costo del agua es tan bajo que realmente no vale la pena invertir tanto en su reparación
 - otro (describir) _____
5. En caso de que las tarifas de agua aumentaran de \$50.00 a \$3000.00 bimestralmente:
- Procuraría aumentar mi consumo de agua
 - No modificaría mi consumo actual
 - Reduciría mi consumo
 - Otro (describir)

6. ¿Quién es responsable del 20% de fugas de agua?

Respuesta: _____

7. Consideras que reutilizar el agua en tu hogar es:

- inviable
- innecesario
- costoso
- necesario
- incómodo
- deseable
- otro (describir)_____

8. Vives en un edificio en el que habitan 20 familias. Tú procuras cuidar el agua e incluso de reutilizarla, pero te has enterado que otros vecinos la derrochan de forma alarmante por lo cual has procedido a:

- cambiar de domicilio
- mantener tus hábitos de cuidado del agua
- intentar sensibilizar a los vecinos
- adoptar los hábitos de consumo de agua de tales vecinos.

9. Haz elegido una carrera profesional. Describe cómo desde tu óptica profesional puedes participar e incidir en una relación diferente hacia el agua:

10. Mi autoevaluación respecto al cuidado del agua y al uso responsable de la misma en una escala del 0 al 10 es de:_____ .

.....

Consideraciones preliminares

Debatir la posibilidad y necesidad de una nueva disciplina filosófica.

No es casual que el nacimiento de la filosofía occidental inaugurada por Tales de Mileto (Siglo VI a. C.), primer filósofo griego, haya colocado al agua como elemento único, fundamentador y primigenio del cosmos; tampoco es de extrañar que después de este grandioso acontecimiento haya seguido un vacío, que es más bien abandono, sobre las reflexiones filosóficas acerca del tema. Lo anterior refleja justamente la situación paradójica que se cierne en relación al agua: que nadie le niega su importancia vital para la humanidad y para la vida en general, pero muy pronto tendemos a olvidarla. Para múltiples filósofos persiste la duda sobre la posibilidad de construir una reflexión seria y fundamentada ya no sobre el agua, tal como lo estamos proponiendo, sino incluso sobre el medio ambiente en general.¹⁵ Este silencio quedó roto apenas hasta finales del siglo XX, cuando la problemática ambiental derivó en problemática ético-moral y quedó vertida en la *Ética ambiental* (disciplina filosófica de reciente creación). Con ella el círculo de la consideración moral se amplió hasta abarcar no sólo al hombre sino a animales y vegetales, hasta llegar a entidades sin vida como el agua.

La Hidroética no debe entenderse como un nuevo neologismo que, impulsado por el prurito de originalidad, se empeñe hoy en día en descubrir otra vez el Mediterráneo. Debatimos la posibilidad y necesidad de una nueva disciplina filosófica a través de poner a discusión la vieja dicotomía entre “ser y deber ser”. Pero, para puntualizar, aclaramos que no es por esta dicotomía que abordamos el tema del agua, como simple y llano ejemplo, sino por el contrario, que fue primordialmente por el agua (y la propia Hidroética) que consideramos factible cimentarla sobre la crítica precisamente a tal dicotomía. No es de despreciar que en torno al agua se puede y se debe construir un andamiaje que nos permita transitar de lo teórico a lo práctico o bien del ser al deber ser. Porque de no romper con estas falsas dicotomías probablemente estemos contribuyendo a convertir o mantener el estatus teo-

¹⁵ Jorge Martínez Contreras se pregunta: “¿Se puede reflexionar éticamente sobre el medio ambiente, este ente que no contiene racionalidad y que, menos aún, puede proporcionar reciprocidad en los actos?”, “Ética y evolución”, en Kwiatkowska, Teresa, *Humanismo y naturaleza*, p. 119.

ricista de la filosofía, reduciéndola a sólo un instrumento de interpretación del mundo.

La Hidroética debería quedar incorporada al campo de conocimiento de la Ética (como rama de la Filosofía) y en particular de la Ética ambiental. La Hidroética respondería a la necesidad que tiene toda sociedad de educar a sus miembros en los valores y principios desde una perspectiva sistemática y rigurosa que ayude a la humanidad a comprender la importancia y valor del agua para la existencia y pervivencia de los seres vivos en nuestro planeta. Siendo el agua un problema de actualidad para las grandes ciudades, pero no exclusivamente de ellas, es conveniente interesar al individuo y ciudadano, al niño y al adulto, en las implicaciones ético-morales, pero también sociales y ambientales, que tiene su uso y abuso.

En muchos movimientos ambientalistas subsiste mucho catastrofismo, el cual genera angustia, impotencia, preocupación y sentimientos de culpa. Para nosotros no se trata de sembrar culpas, se trata en primer lugar de crear las bases filosóficas para disertar sobre el tema del agua, independientemente de si se acepta o no la Hidroética como disciplina filosófica;¹⁶ en segundo lugar, enfrentar y poner en el centro del debate la naturaleza misma de la filosofía y su enseñanza.

Por lo anterior, las exigencias de tal disciplina serán también pedagógicas. Para el caso reiteramos la conveniencia de ligar la enseñanza de la ética a las circunstancias cotidianas del alumno considerando previamente algunas herramientas de carácter filosófico analítico, como fue el caso del concepto de dicotomía así como el problema axiológico del valor intrínseco de la naturaleza. Reiteramos y defendemos para el caso una actitud pragmática que complemente las preguntas del *por qué* con el que podamos acceder al *cómo*.

Por medio de la Hidroética hemos presentado una crítica a las éticas antropocéntricas y sin duda el problema no tiene soluciones sencillas. Por nuestro lado hemos defendido la posibilidad de una ética práctica centrada en el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza en general y del agua en particular,

¹⁶ Ya escuchamos los cuestionamientos hechos a la ética ambiental que ponen en duda su solidez como disciplina y que quisieran encontrar en la ética tradicional los recursos para formular y resolver los problemas que la ética ambiental reclama como propios.

más que como una tesis axiológica fuerte, como un recurso estratégico que enderece la deuda que la humanidad tiene con la naturaleza en general y el agua en particular, dado que cuando el bastón del cuidado ambiental se encuentra torcido es necesario enderezarlo aplicándole fuerza pero en sentido opuesto. La Hidroética se ubicaría entre la provocación (con fines pedagógicos) y la retórica con fines de divulgación. “Las formulaciones retóricas –diría Arne Naess- también sirven para despertar interés entre los extraños.”¹⁷

En su nivel medio de abstracción y generalidad la Hidroética reclama un desarrollo discursivo fundamentado racionalmente. Nos enfrentamos con el agua, un recurso natural con el que tenemos una relación familiar y cotidiana, la más común probablemente de las relaciones que tengamos con cualquier otro objeto, exceptuando quizás el aire, apenas conflictuada cuando nos falta. Imaginémonos qué pasaría al quedarnos un solo día sin agua. Podría ser productivo plantear también la posibilidad de una filosofía de la vida cotidiana en relación al agua.

No debe causar extrañeza que en la disciplina que aquí bautizamos como Hidroética confluyan elementos y aspectos no estrictamente filosóficos. En relación al agua convergen multitud de enfoques, desde los geológicos, físicos, químicos, biológicos, hasta los económicos, políticos, militares, sociológicos, jurídicos, médicos, ambientales, etc. Enseguida presentamos algunas *adendas*, pequeñas caras de este poliedro multifacético que es el tema del agua. En cada una de ellas se destaca la influencia que tienen las distintas actividades humanas y su impacto en relación al agua.

ADENDA URBANISTA

El agua es la vida misma. La fertilidad y la productividad de nuestro planeta dependen de su disponibilidad. De toda el agua de nuestro planeta sólo el uno por ciento es agua dulce y de esta mínima parte dependemos la mayoría de las especies vegetales y animales. Actualmente, la contaminación en constante aumento amenaza este recurso vital. La lluvia ácida, los productos tóxicos, la basura, los drenajes y el arrastre de agroquímicos junto con el despilfarro,

¹⁷ Arne Naess, “El movimiento de ecología profunda: algunos aspectos filosóficos”, p. 33.

especialmente en las sociedades ricas, son algunas de las principales causas de su contaminación y escasez. En la Ciudad de México el 67% del agua se destina al uso doméstico. En una casa urbana promedio el uso del agua se reparte de la siguiente forma: excusado 30-40%; regadera y lavamanos 20 a 30%; para beber o cocinar 5 a 10%; para lavar la ropa 8%, lavar vajilla 5%; jardín y coche 2%. Debemos evitar el despilfarro y la contaminación, y algunas ideas para lograrlo son las siguientes: con respecto al excusado, usar tazas con tanques de seis litros, o colocar objetos en el tanque que desplacen el agua (tabiques, botellas con agua, piedra, etc.); promover el uso de letrinas secas; usar agua jabonosa del lavamanos o de la lavadora para llenar el tanque del retrete. En lo posible, reciclar aguas grises, etc.¹⁸

ADENDA BÉLICA

Cuando el abasto de agua escasea, crece el potencial de conflictos. Dentro de fronteras nacionales puede crear largas disputas legales, pero cuando involucra a países puede provocar guerras. Más de 250 de las cuencas de ríos grandes sostienen a más de un país, y muchos expertos creen que la amenaza de “guerras por el agua” puede aumentar conforme crezca la población mundial. De acuerdo con las leyes internacionales, el agua no tiene dueño absoluto, pero hoy en día eso es poco para evitar que las naciones de río arriba exploten los suministros en formas que amenacen a sus vecinos. Los probables puntos de conflicto incluyen Medio Oriente, África del Sur y Asia, regiones donde la falta de lluvia provoca tensión. En 2003, Año Internacional del Agua Dulce, un informe de la ONU predijo que el abasto promedio de agua por persona descendería más de un tercio en 20 años, y 7 millones (sic) de personas podrían sufrir escasez de agua para 2050, a menos que se actúe hoy. Con recursos de agua estáticos, la preservación adquirirá una importancia progresiva, pero un reto más grande es asegurar que las reservas sean compartidas con justicia.¹⁹

ADENDA POLÍTICA

Unas palabras en relación a las políticas que involucran la administración y consideración política del agua. El D. F. es una ciudad sedienta, un porcentaje cada vez mayor de su población no cuenta con el abasto suficiente y normal de agua, esto principalmente en la zona oriente de la ciudad. La Ciudad de México es un botón de muestra de la situación mundial del agua: su distribución geográfica desigual se ubica en los lugares más alejados de los grandes núcleos poblacionales, lo que hace que la gente más pobre pague el agua más cara al tener que costear su

¹⁸ Arquitecto Jorge Calvillo especialista en diseño urbano y ecológico. Tomado de su libro *La casa ecológica*, México, CONACULTA, Serie Tercer milenio, 1999, p. 32.

¹⁹ Luhr, J. F., *Tierra*, p. 130.

abasto por medios externos al abasto gubernamental. Aun cuando los movimientos sociales demanden una distribución justa y democrática del abasto del líquido, lo cierto es que tanto los factores naturales como humanos no han hecho más que enmarañar más la madeja del problema. Los políticos y gobernantes de “derecha” o “izquierda”, los que nos gobiernan o aspiran a hacerlo, coinciden plenamente en considerar el agua como un buen medio o recurso publicitario para sus campañas: prometen asegurar su abasto. Prometen también mantener sin alteración las cuotas de agua (ya de por sí bajas) o incluso disminuirlas o bien condonar adeudos (50% de los usuarios del D. F. no pagan sus adeudos²⁰; siendo ésta la proporción del botín político). Los programas de gobierno, por lo regular, no contemplan planes integrales que, involucrando a la ciudadanía, permitan enfrentar a corto, mediano o largo plazo las futuras crisis por el abasto del agua. Priva la ausencia o el rezago, en políticas de gobierno, tendientes a: evitar fugas, mediante mantenimiento preventivo y correctivo, en la red de distribución municipal del agua; aplicar cuotas de agua (y cobrarlas) más realistas y menos populistas; leyes y programas que obliguen a los constructores a incorporar criterios ambientales en sus edificaciones para el reciclado del agua o la recuperación del agua pluvial, entre otros; promover la construcción suficiente de plantas de tratamiento de las aguas negras; fomentar un desarrollo urbano sustentable; evitar que el suelo urbano se impermeabilice tan aceleradamente con obras viales y edificaciones que impiden la recarga de los mantos acuíferos; etc.

El agua aquí es el claro ejemplo de cómo un bien natural se convierte en medio y no en fin. En otros casos se le ignora, es el caso de AMLO, que no incluyó en ninguno de sus 20 puntos de su “Proyecto alternativo de nación”, plataforma para las elecciones federales del 2006, ni un solo aspecto al agua ni al cuidado del medio ambiente. Si los cuidados del medio ambiente se los pensaba dejar al Dr. Simi o a su sobrino “el niño verde”, o a su camaleónico PVEM, ya podemos prever resultados. Por otro lado los altos funcionarios de la Comisión Nacional del Agua sostienen que la situación del agua en el D. F. es manejable porque, según ellos,

²⁰ Ella Grajeda, “Paga por el agua sólo la mitad de usuarios”, en *El universal*, 17 marzo 2006.

siempre es factible renovar convenios que garanticen que el Estado de México abastezca de agua a la Ciudad de México. Es obvio que esta política hídrica ciega no reconoce, aunque lo sepa, los cada vez más altos costos energéticos del cada vez más lejano abasto del líquido. Frente a otros servicios como la energía eléctrica, el teléfono, el gas, llama la atención que sea justo el agua la que no sea afectada con su corte de suministro en caso de que algún ciudadano no cumpla con la obligación de pagarla.

Contrastan estas posiciones con las del EZLN que enarbola la lucha por la defensa de la naturaleza como recurso necesario y además estratégico ante la que denominan guerra de conquista del gran capital. Las grandes empresas privadas (fábricas contaminantes, empresas madereras, flotas pesqueras, etc.), en nombre del progreso, actúan sin ninguna consideración por el medio ambiente; contaminan tierra, aire, agua, rompen el vedó y las leyes ambientales. La aplicación de éstas últimas se da sólo a comunidades rurales o indígenas, en donde se aplican a campesinos por talar un árbol. Es claro que la destrucción del medio ambiente está justificada sólo cuando se hace a nombre del desarrollo y del progreso capitalista.

ADENDA ISLÁMICA

La primera tarea de planificación urbana que se le presenta al egregio constructor de ciudades es la elección de un emplazamiento. La condición esencial que éste ha de tener es la disponibilidad de agua. Las obras hidráulicas ejecutadas por los fundadores de ciudades musulmanas hacen legión: acueductos que traen el agua de lejos, zonas de captación en las que el agua se embalsa, canales subterráneos para filtrarla (*qattarah, qanah*), cisternas para el agua de lluvia, e incluso el suministro del agua de un río a una ciudad situada en una pendiente. Es el agua, antes que cualquier otro factor, lo que determina la planificación urbana de los musulmanes, pues es tanto preservadora de vida como elemento indispensable para las abluciones rituales. No es pues, sorprendente que la arquitectura islámica gustara de los surtidores ornamentales, de las fuentes y de los reflejos en la superficie de las aguas, que traen la paz así a la mente como a los sentidos. Ejemplo particularmente notable de lo que queremos expresar es la función desempeñada por el agua en lo que denominaremos la economía material y espiritual de la ciudad musulmana, agua que es, por lo demás, una suerte de imagen del alma en su fluidez y pureza.²¹

²¹ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, pp. 131-133.

2.2 Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Hidroética²²

En esta sección presentamos el Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Hidroética que fue instrumentado en tres clases con alumnos del CCH Sur. Su base es el Programa Institucional de Filosofía II, al cual se le aplican modificaciones.

2.2.1 Necesidad social de la Hidroética

El conjunto de éticas prácticas, tanto la Ética Ambiental como la Bioética, se ha caracterizado por abordar problemas que la Ética tradicional no había formulado o bien porque los problemas que dan origen a éstas no habían surgido o bien porque ésta consideraba que sus formulaciones generales eran suficientes para abordar los temas modernos que la sociedad actual está generando. Pensemos en los grandes impactos que tienen las nuevas tecnologías así como el establecimiento de la discusión sobre nuevas formas de convivencia y sus repercusiones en la vida cotidiana y moral de la humanidad. Surgen múltiples ejemplos que pueden constituir renovados campos de reflexión ético-moral, por ejemplo: el impacto social y moral de la clonación tanto de animales como de seres humanos; la ingeniería genética aplicada tanto a vegetales como a seres vivos, vegetales, animales o incluso seres humanos que reavivan la olvidada eugénesis; el cambio bioclimático en el planeta analizado desde el punto de vista del impacto que tienen las actividades humanas sobre el mismo; la sexualidad y los nuevos criterios sociales de convivencia, etc.

En este sentido, la Hidroética se instala en el amplio espacio de las éticas prácticas y en particular de la Ética Ambiental, donde trata de responder a la urgente necesidad social de educar, sobre bases ético-morales, a todos sus integrantes. Dicha tarea exige la construcción de: una nueva axiología ambiental que revalore la importancia del agua para la humanidad; ponga al hombre en un papel equilibrado con respecto a otras especies; establezca criterios para fincar responsabilidades morales por el impacto del actuar humano sobre el ambiente; preserve los derechos de las futuras generaciones, entre otros.

²² Este MODD está basado, con ligeras variantes, en el libro de Etty Haydeé Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender; Estrategias cognitivas*, México, Paidós, 2004, 223 pp.

2.2.2 Características de la Hidroética

En *Filosofía II* se inscribe el tema de la ética, a partir del cual elaboramos nuestra propuesta denominada Hidroética. Se trata de una disciplina que enfatiza la necesidad y urgencia de la reflexión y acción a fin de enfrentar los problemas derivados del uso y abuso del agua. El instrumental teórico del que se vale está relacionado con las principales categorías éticas en uso pero problematiza el carácter antropocéntrico que domina a las mismas, asumiendo la necesidad de ampliar la esfera de lo moral al campo de lo no humano. Insiste en que la formación en valores que pregonan los programas de estudio requiere no sólo un dominio conceptual sino también de un cambio actitudinal.

2.2.3 Listado de objetivos²³

PROGRAMA INSTITUCIONAL
PROPÓSITOS GENERALES El alumno (a): Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales) para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.
CONTENIDOS: 3. ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? •Ética aplicada.
APRENDIZAJES El alumno (a): Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.

²³ Programa de Filosofía II, junio de 2004. (Programa vigente en 2006)

2.2.3.1 Reformulación de contenidos y objetivos

Tema	Subtema	Objetivos	Etapas de aprendizaje
Unidad 3. Hidroética	3.1 Ética, moral y medio ambiente	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicará conceptos éticos básicos, revisados en la Unidad anterior (tales como son: los componentes del acto moral; la libertad y responsabilidad moral; etc.) para analizar si existe entre el hombre y la naturaleza (particularmente entre el hombre y el agua) una relación con contenido moral. • revisará la dicotomía hecho-valor en el contexto de la Hidroética, partiendo de la problemática del agua en las sociedades actuales y estableciendo si a partir de estos hechos es legítimo (desde un punto de vista moral) derivar juicios morales que nos obliguen como seres humanos a valorar y cuidar los recursos acuíferos. • establecerá con claridad la distinción entre contenidos: conceptuales, actitudinales y, si es posible, procedimentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Percepción analítica:</i> Identificación de los datos básicos que componen los rasgos imprescindibles de la problemática actual relacionada con el agua. • <i>Síntesis integradora:</i> Establecer relaciones entre problemas morales y acuáticos para justificar sus soluciones. • <i>Consolidación:</i> Reconstrucción de las líneas argumentativas, poniendo como centro de discusión la dicotomía hecho-valor.

2.2.3.2 Reestructuración de contenidos (temario)

- 1. Hidroética
 - 1.1 La hidroética como disciplina filosófica (ética ambiental)
 - 1.2 La hidroética y sus problemas
 - 1.3 Justificación bioética de la hidroética
 - 1.4 La dicotomía hecho-valor en relación a la hidroética

2.2.3.3 Objetivos particulares

Tema	Subtema	Objetivo particular
1. Hidroética		Establecer vínculos entre conocimientos previos para que el alumno se familiarice con los problemas filosóficos de la hidroética y asuma actitudes coherentes con el cuidado, preservación y restauración del agua, en particular, y del medio ambiente, en general. Se requiere el manejo adecuado de contenidos a nivel conceptual, actitudinal y procedimental.
	1.1 La hidroética como disciplina filosófica	El alumno aplicará las principales características del pensamiento filosófico como la actitud analítica, reflexiva, crítica, así como la racionalidad, la universalidad y exigencia fundamentadora para el tratamiento de la hidroética en tanto disciplina filosófica.
	1.2 La hidroética y sus problemas	El alumno identificará la problemática local y mundial del agua mediante la consulta de páginas WEB para ubicarla en relación a la problemática moral y ética de nuestro tiempo.
	1.3 Justificación bioética de la hidroética	El alumno identificará el agua como sustento y pilar imprescindible para la existencia de la vida en nuestro planeta. Debatirá las posiciones éticas antropocéntricas y su impacto en las éticas ambientales.
	1.4 La dicotomía hecho-valor en relación a la hidroética	El alumno identificará el aspecto descriptivo y prescriptivo en relación al tema del agua: a) el agua es, aparte de un recurso natural básico e imprescindible, el resultado de la acción del hombre; b) los principales factores problemáticos del agua, su distribución mundial, su papel geoestratégico, así como las reglas a establecer para su mejor aprovechamiento presente y futuro en función de las necesidades, crecientes sin cesar, que el hombre tiene del agua. Asumirá el papel que le corresponde en tanto sujeto moral en relación a la superación de la dicotomía hecho-valor.

2.2.3.4 Estrategias didácticas

¿Cómo enseñar los contenidos? Para responder a esta pregunta es conveniente redefinir el campo de la actividad docente y su interacción con el alumno. Se trata de reconocer que la práctica docente real no es lineal y se encuentra influenciada por múltiples factores internos como externos. Cada grupo escolar posee características propias que obligan al docente a plantear y replantear de manera permanente sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Consideramos necesario partir de un diagnóstico para conocer el grado de conocimientos de los que parte el estudiante, sus intereses y expectativas que tenga sobre la materia o tema. El identificar sus actitudes, preconcepciones o nociones sobre los temas a tratar permitirá al docente trazar las estrategias adecuadas. Se sugiere, por ejemplo, la lectura en voz alta de los textos, elaboración de glosarios de términos, identificación de ideas principales, cuestionarios que incluyan formulación de dudas, etc. El maestro podrá hacer una lectura dirigida de los materiales y proponer estrategias de tratamiento. Formulará preguntas que provoquen o generen la atención de los alumnos y los involucre en el debate argumentado de ideas.

2.2.4 Instrumentación de clase

PLAN DE CLASE:

HABILIDADES A DESARROLLAR

A lo largo de esta práctica educativa se pretende crear el ambiente necesario para que el alumno identifique los problemas actuales del agua y construya líneas argumentativas que le permitan establecer conexiones con problemas de tipo ético-moral, logrando con ellos el desarrollo de los objetivos educativos planteados.

MÉTODOS O TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

- a) Lectura previa: fragmento seleccionado del libro de Ghislain de Marsily, *El agua*, Siglo XXI, pp. 7-19. Identificación de los siguientes elementos: Objetividad/ Subjetividad; Descripción/Prescripción; Ser/Deber ser.
- b) Aplicación de un sondeo diagnóstico que nos permita identificar los niveles de conocimiento (no necesariamente filosófico) que los alumnos tienen acerca del tema del agua.
- c) Recuperación de características y categorías filosóficas previas.

RECURSOS DE APOYO

- Material de lectura (fotocopias)
- Sondeo diagnóstico (fotocopias)

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- Comprensión de lectura.
- Aplicación de las dicotomías Objetividad/Subjetividad, etc., a la lectura identificándolas apropiadamente.

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DIRIGIDA A LOS ALUMNOS

Se aplicará en tres momentos diferentes de la práctica docente, a saber:

- 1ª CLASE: Evaluación diagnóstica (de contenidos declarativos o conceptuales)
- 2ª CLASE: Evaluación de contenidos procedimentales (ISO 14000)²⁴
- 3ª CLASE: Evaluación actitudinal con la posible inclusión de jerarquía de valores.

ORDEN DEL DÍA (PRIMERA CLASE)

FASE DE APERTURA

Orden del día

Encuadre

Breve presentación del tema

Dinámica grupal con fines de animación o ambientación (“Esta es la bota que buen vino porta”; “Esta es la cuerda que ata la bota que buen vino porta”...)

Objetivos o propósitos

Cuestionario diagnóstico “¿Qué tanto sabemos acerca del agua?”

FASE DE DESARROLLO

Presentación de la técnica de enseñanza

Lectura de fragmentos del texto seleccionado

Ubicación de fragmentos en relación a las dicotomías

FASE DE CIERRE

²⁴ Aunque no fue aplicada en práctica docente la norma ISO 14000 es el instrumento idóneo para establecer parámetros de tipo ambiental en el aspecto procedimental de la exposición.

Preguntas y/o dudas

Conclusiones

Evaluación entre pares

Tareas para próxima clase

ORDEN DEL DÍA (SEGUNDA CLASE)

FASE DE APERTURA

Orden del día

Dinámica de animación y ambientación (la magia de los números)

Revisión y entrega de tareas (respuestas fundamentadas o documentadas al cuestionario diagnóstico “¿Qué tanto sabemos acerca del agua?”)

Objetivos o propósitos (recapitular enfatizando dicotomías)

FASE DE DESARROLLO

Aplicación del cuestionario “¿Qué tanto estamos dispuestos a hacer por el agua?”

Presentación de la técnica de lluvia de ideas para elaborar extenso listado de dicotomías

Lectura de textos breves que apoyen o critiquen a las dicotomías

Cuadro comparativo entre los dos cuestionarios aplicados destacando su naturaleza descriptiva y prescriptiva

FASE DE CIERRE

Consolidación

Preguntas y / o dudas

Conclusiones (ética descriptiva o prescriptiva)

Tareas para próxima clase

Selección de textos sobre dicotomías:

Estamos inmersos en dicotomías: forma/contenido; naturaleza/cultura; esencia/accidente; alma/cuerpo; teoría/práctica; bien/mal; concepto/metáfora; habla/escritura, etc. Enfatizamos la dicotomía prevaleciente entre el “ser” y el “deber ser”, la cual es nuestro objeto de debate.

“Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*.” (Texto 1)

“Para criticar lo que es, ¿no hace falta creer en lo que debería ser?” (Texto 2)

“Los hechos son hechos y los valores son valores, y ambas cosas nunca deben mezclarse.” (Texto 3)

“Los juicios de valor son subjetivos.” (Texto 4)

“Los ‘enunciados fácticos’ pueden ser ‘objetivamente verdaderos’ y también ‘objetivamente justificados’, mientras que los juicios de valor no pueden ser ni una cosa ni otra.” (Texto 5)

“Los juicios de valor están completamente al margen de la esfera de la razón.” (Texto 6)

“Hume es célebre por su acusación de lo que después se llamará falacia naturalista a todas las éticas conocidas. Ésta consiste en señalar que todas ellas pasan de una descripción del ser humano a lo que éste debe hacer, por lo tanto pasan del *ser* al *deber ser*, lo cual es un paso inválido.” (Texto 7)

“En todos los sistemas de moralidad que he encontrado hasta ahora siempre he observado que el autor procede por algún tiempo según la forma ordinaria de razonar y establece la existencia de Dios o hace observaciones sobre los asuntos humanos. Pero de repente me sorprende al ver que en lugar de *es* y *no es*, las cópulas usuales de las proposiciones, no doy con ninguna proposición que no esté conectada con un *debes* o *no debes*. Este cambio es imperceptible; pero tiene, sin embargo, consecuencias extremas. Como este *debes* o *no debes* expresa una nueva relación o afirmación es necesario que sea observado y explicado, y que al mismo tiempo se ofrezca una razón para lo que parece totalmente inconcebible, es decir, cómo esta nueva relación puede deducirse de otras que son completamente distintas de ella.” (David Hume, *Tratado de la naturaleza humana*) (Texto 8)

“Moore centra el naturalismo en la moral. De ahí su objeción de falacia naturalista al que pasa del ser al deber ser, del hecho al valor. Sabemos que esa acusación aparece ya en Hume, pero Moore es uno de los que le dio más formalidad. La Lógica no nos permite pasar del ser al deber ser; no hay reglas para ello. Es decir, no se puede pasar de lo descriptivo a lo valorativo. Únicamente se puede construir la ética en el plano de lo valorativo.” (Texto 9)

2.2.5 Evaluación de la práctica docente

Consta de cinco aspectos:

- 1) Evaluación de la práctica docente a cargo del supervisor, profesor titular del grupo en el que se llevo a cabo la práctica

- 2) Evaluación de la práctica docente a cargo de la profesora de la asignatura de Práctica docente II (MADEMS), basada en la observación de la video grabación realizada
- 3) Evaluación del docente a cargo de los alumnos
- 4) Autodiagnóstico a cargo del profesor
- 5) Evaluación de Tutorial de Hidroética, complementario a la práctica docente.

1) *INFORME DE PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR FRANCISCO JAVIER MUÑOZ RAMÍREZ ELABORADO POR EL SUPERVISOR DE LA PRÁCTICA PROFR. JORGE LUIS GARDEA PICHARDO (Agosto de 2005)*

[El supervisor de la Práctica, testigo presencial de la misma a lo largo de las tres sesiones, elabora algunos juicios críticos y aporta nuevos elementos de análisis para el desarrollo del tema.]

I. Aspectos de planeación

El profesor Francisco Javier Muñoz Ramírez presentó su segunda práctica docente con el grupo 640 de Filosofía II. El profesor preparó un plan de clase para instrumentar una estrategia de aprendizaje pertinente a los aprendizajes y temas de Ética aplicada del programa del CCH de Filosofía II. El aprendizaje del programa señala que el alumno: Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas. Señaló los propósitos del Programa en los que se enmarca dicho aprendizaje: El alumno reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales) para que pueda proponer vía razonables de solución individual y colectiva.

Para la instrumentación didáctica, el profesor se concentró en el tema de la hidroética. Dado que se espera que los alumnos realicen un ejercicio de reflexión y análisis a partir de un problema práctico (dilema) y formulen una solución razonable, el planeamiento me pareció pertinente y original; puesto que, por una parte, el problema de la conservación, adquisición, cuidado, distribución, consumo y reciclaje del agua da lugar a problemas que pueden ser tratados desde una perspectiva ética y, por la otra, generalmente este tema no es abordado en la práctica docente.

En cuanto al aprendizaje específico que se propuso lograr, se apoyó en dos conceptos relevantes: la libertad y el deber. Aunque estas dos ideas las presentó como problemáticas relacionadas con la diferencia entre lo público (lo social) y lo privado (lo individual), y planteó una dicotomía que no es muy usual trabajar en el Colegio, pero que vale rescatarla como un acierto del profesor: la dicotomía entre hechos y valores, o entre el ser y el deber ser.

1.1. Los problemas éticos: libertad y deber

Respecto a la diferencia entre libertad y deber, los alumnos reflexionarían sobre los límites de la libertad y la responsabilidad para tomar decisiones relacionadas con la conservación y el uso racional del agua. El profesor planteó lo problemático de la libertad a través de un dilema: O se tiene libertad para consumir agua en exceso y desperdiciarla o aceptar la obligación que se tiene para conservarla como un bien social. Evidentemente, por los antecedentes del curso, los alumnos tendrían que ponderar la dificultad y justificar el cuidado del agua a partir del imperativo categórico. Sin embargo, de acuerdo con su planeación didáctica, el profesor incluyó un nuevo problema para la reflexión ética: ¿Qué tan válida es la distinción entre hechos y valores? ¿Hay realidades morales? ¿Es vigente la distinción entre ser y deber ser?

1.2. Los problemas éticos: hechos y valores

Hay diversas interpretaciones respecto al problema de la diferencia entre hechos y valores. Comúnmente se entiende que Hume estableció una diferencia entre hechos y valores. Los hechos corresponden a datos empíricamente observables, los valores son representaciones, fines que ponemos sobre la “naturaleza” para establecer un sentido que oriente la acción. Los valores pueden ser postulados por la razón (Kant) o justificados con ciertas creencias y sentimientos relacionados con algunas aspiraciones intereses o deseos humanos. El problema es muy importante porque cuando se acepta esta dicotomía se aceptan varias consecuencias: 1) se reconoce que la moralidad carece de un sustento empírico verificable, que los valores no son ni verdaderos ni falsos y que por lo tanto, no hay razones suficientemente justificadas para vivir de acuerdo con valores específicos, 2) la segunda consecuencia es que ante tal incertidumbre o ambigüedad no habría un parámetro para rechazar posiciones extremas e intolerantes como el nihilismo, el escepticismo o los fundamentalismos. Evidentemente, hay diversas formulaciones éticas que nos permiten establecer un criterio para diferenciar distintos tipos de valores y ofrecer pruebas razonables de que hay unas acciones que son mejores que otras. Sin embargo, esto no suele ser reconocido por formulaciones positivistas, por lo que generalmente se rechaza todo intento ético de fundamentar moralmente ciertas acciones (véase por ejemplo las argumentaciones de Kelsen en contra del derecho natural). De ahí entonces que al introducir esta problemática, el profesor Francisco Javier, basándose en algunas reflexiones de Hilary Putnam, favorece la reflexión de la comprensión de este problema para que los alumnos entiendan que hay situaciones, como el deber o la obligación de conservación del agua, que tienen una justificación racional y empírica. Prácticamente se plantea que la “obligación” de cuidar el agua es “necesaria”, si se quiere conservar la especie humana y facilitar la vida de las futuras generaciones.

1.3. Aspectos didácticos

Con base en los supuestos anteriores el profesor desarrolló una planeación didáctica congruente con los objetivos, los propósitos, los contenidos y los aprendizajes

previstos. Dado que se trataba de reflexionar sobre el cuidado del agua y establecer que la obligación de conservarla tiene un sustento empírico y valorativo, el profesor propuso una investigación para recabar información y contar con datos verídicos sobre las condiciones reales relacionadas con el consumo, el abastecimiento, la cantidad de agua potable, su comercialización, su precio y las reservas. Una vez que se contara con esta información los alumnos podrían estar en condiciones de tener elementos de juicio para basar su razonamiento moral.

II. Desarrollo de la clase

Debido a la situación que se presentó en la práctica docente anterior, el profesor instrumentó estrategias de comunicación y juegos para establecer una relación más personal y atenta con los alumnos. Estas actividades fueron favorables y generaron un ambiente de trabajo cordial.

En la primera sesión, el profesor Francisco Javier planteó el problema que se trataría en las sesiones posteriores, entregó un cuestionario diagnóstico que fue revisado en clase. En este diagnóstico planteó seis preguntas, que motivaron la reflexión y anticiparon los problemas que se abordarían. Las preguntas estaban orientadas para conocer la información, las creencias, las opiniones y las actitudes que los alumnos tenían respecto al problema del agua. Algunas tenían una estructura dilemática, lo que permitiría que el profesor conociera el juicio y las decisiones que los alumnos tendrían en situaciones hipotéticas, por ejemplo, ¿qué harían en el caso de que tuvieran una fuga de agua de goteo insignificante, si su reparación fuera de \$4,000. 00 pesos?

También en esta clase se trabajó un aspecto general acerca de las dicotomías, puesto que posteriormente retomaría esta problemática.

Finalmente, dejó como tarea investigar en libros y en diferentes instituciones algunos problemas relacionados con el agua. Las preguntas de este trabajo de investigación fueron pertinentes para que los alumnos recabaran información y datos precisos para apoyar los aspectos éticos.

Con el cuestionario el profesor recabaría información sobre la cantidad de agua en nuestro planeta, la cantidad de agua potable, el país que conserva la mayor reserva de agua dulce, el estado de la República Mexicana que conserva mayor reserva de agua dulce, cuántos litros tiene un metro cúbico de agua, cuál es el costo que se paga en la Ciudad de México por cada metro cúbico de agua potable, cuántos metros cúbicos de agua se consumen diariamente en el Área Metropolitana, cuántos litros de agua gasta en promedio un habitante de la Ciudad de México, qué porcentaje se pierde por fugas en el sistema de distribución, quién ensucia mayor cantidad de agua, de dónde se obtiene mayoritariamente el agua que se consume en la Ciudad de México. Las preguntas fueron planteadas en reactivos de opción múltiple lo que ayudaría a los alumnos a orientar su juicio ético sobre el problema del agua, por ejemplo, la pregunta acerca de quién ensucia mayor cantidad de agua tenía como opciones de respuesta: la industria, los hospitales y

escuelas, las casas habitación y las plazas y jardines. El dato de que las casas habitación ensucian la mayor cantidad de agua potable podría sugerir la necesidad de observar con mayor prudencia nuestro comportamiento.

En la segunda sesión se revisó las tareas que debían entregar los alumnos y el profesor motivó el interés por el problema ético respecto a la necesidad de conservar el agua.

En la tercera sesión se planteó el problema de la hidroética: ¿Por qué es un problema el agua?, el profesor utilizó la técnica de role-playing para ilustrar la diferencia entre un individuo que actúa con “libertad” respecto al consumo de agua sin tener ninguna referencia a la obligación social de conservarla. Con esta actividad los alumnos se sintieron motivados para debatir sobre la obligación moral de conservar el agua y refutar el razonamiento de que: “porque una persona paga por su consumo del agua, tiene derecho a utilizarla como quiera”, que fue el asunto planteado en el rol-playing.

Finalmente expuso el concepto de falacia naturalista para explicar la diferencia entre lo descriptivo y lo prescriptivo o entre el ser y el deber ser.

Conclusiones y comentarios

En su trabajo de planeación el profesor Francisco Muñoz logró seleccionar las estrategias y contenidos pertinentes para lograr los objetivos que se propuso. Si uno de los aprendizajes consistía en comprender la dicotomía entre hechos y valores, el uso de la información empírica fue totalmente pertinente para lograr ese propósito, como lo fue también el uso del rol-playing para provocar el debate sobre los problemas de la relación de libertad y deber en torno al agua. Sin embargo, me parece que en la práctica faltó resolver dos aspectos:

- 1) El role-playing sirvió para motivar el debate, pero tal vez hizo falta solicitar a los alumnos mayor reflexión, tal vez producir un brevísimo texto argumentativo, para promover razonamientos acerca de: ¿se justifica moralmente que el poder de consumo nos dé libertad para desperdiciar el agua?, o bien ¿es adecuado identificar libertad con poder de consumo?, o ¿la libertad individual debe limitarse por los intereses y las necesidades de los otros, incluidas las generaciones futuras?
- 2) El problema de la diferencia entre hechos y valores puede abordarse extrínsecamente y no intrínsecamente, es decir, si se considera que la finalidad de la clase consiste en tratar la dicotomía, entonces es abordado intrínsecamente, pero para el tema y la unidad no sería pertinente, pues es un problema que incluye a las áreas de la metafísica y la epistemología. Por lo que para el trabajo en ética y ética aplicada la planeación que desarrolló el profesor podría dar lugar a que los alumnos comprendieran que la obligación moral (el deber, la esfera de los valores) no está totalmente separada de las condiciones reales y objetivas (el ser y la esfera de los hechos), en consecuencia la obligación de conservar el agua es una exigencia fáctica

que se nos impone, puesto que es un recurso natural potencialmente escaso. De ahí que también haría falta una actividad de cierre que permitiera a los alumnos reflexionar más sobre esta diferencia a partir de un problema práctico: ¿es universalmente compartida la necesidad del agua?, ¿las generaciones futuras requerirán de agua potable?, ¿qué pasaría si las generaciones pasadas hubieran agotado las reservas de agua potable, esto sería moralmente reprochable?, ¿es un deber universalmente compartido la obligación de cuidar este recurso natural?

Finalmente, considero que la planeación del profesor Francisco Muñoz y su práctica docente mejoraron bastante respecto a la práctica anterior. El aspecto de planeación y selección de problemas muestra capacidad de imaginación y creatividad para generar éstos y utilizar información y aplicar conceptos para solucionarlos.

De hecho, el trabajo que realizó para esta sesión podría ampliarlo para desarrollar una planeación de temas transversales a partir del tópico generativo del problema ético de conservación del agua. De este modo en Filosofía I podría trabajar los aspectos ontológico-metafísicos y epistemológicos sobre la diferencia entre hechos y valores y en el segundo semestre trabajar el problema del agua y la forma en que la discusión filosófica sobre hechos y valores puede tener sentido y dar respuesta a problemas práctico-morales.

2) EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A CARGO DE LA PROFRA. CARMEN CALDERÓN DE LA ASIGNATURA DE PRACTICA DOCENTE II (MADEMS) BASADA EN LA VIDEO GRABACIÓN

Práctica Docente II, mayo 05.

De los maestros de P.D. II quien más avances concientes presenta es el maestro Francisco Javier. Es el ejemplo de quien trató de realizar una presentación aplicando lo más posible los recursos y las estrategias que se le habían marcado como carencias.

En la fase de apertura maneja con claridad su planteamiento introduciendo a sus alumnos en la ética aplicada a través de la hidroética, cabe hacer notar que su actitud, voz y lenguaje estaban cargados con entusiasmo respecto a su tema, lo que abrió canales de comunicación que permitieron que los contenidos a nivel del alumno fueran mucho mejores que el semestre pasado. En esta ocasión el maestro tuvo conciencia de la espacialidad y de la importancia de establecer contacto con los alumnos, de ahí que la interacción con ellos se vio muy diferente a como se vio en el primer semestre. Desde un principio marcó un ritmo de clase dinámico y ágil en donde, si bien el ejercía la autoridad y el control total, sabía cómo lo estaba haciendo y tenía claro adonde quería llegar.

Las actividades estuvieron bien planeadas y con claridad, a pesar de que pareciera que hubiera dos objetivos, no obstante en el transcurrir de la clase se notó

como hizo uso de técnicas de cuestionamiento que ayudaron no sólo a mantener la atención, sino a tomar partido y a emitir juicios por parte de los alumnos, de manera tal que se puede decir que el maestro sí se acerca a los verdaderos aprendizajes y logra, pues muestra una serie de evidencias en el video, garantías de cómo lo va construyendo.

Desde su llegada al grupo, y con las actividades planeadas, da una explicación clara de la importancia de su tema y su toma de conciencia en la vida cotidiana.

El tema fue manejado en función de la profundidad y el nivel requerido por los alumnos y sí hace uso de recursos para lograr que el tema encaje dentro de la problemática de la ética aplicada, aunque desde el punto de vista disciplinar cabría una mayor explicación que justificara su permanencia en el programa.

Es de mencionar que hace uso de los nuevos retos que el tema representa y logra con sus estrategias propiciar un ambiente de trabajo novedoso e interesante. Así la presentación y la organización de la información cumple con el mostrar, ahondar e intensificarla de manera positiva.

Es de hacer notar que al maestro lo podríamos definir como un maestro de corte expositivo que no obstante sabe sacar provecho de su rol como tal y presentar a través de la exposición diversos mecanismos de interés, aunque necesita incrementar los canales de comunicación pues su papel de autoridad siempre está presente. No obstante la falla sería si todas sus clases son así de planeadas de manera excepcional, lo interesante sería saber qué ocurre en la cotidianidad plana cuando la preparación magistral se quedó en el cuaderno de planeación.

No obstante el maestro tiene que potenciar los logros que quiere alcanzar y clarificar más, desde la postura filosófica, qué habilidades concretas se mejorarían y cuáles serían los mecanismos de apropiación y reproducción de las categorías centrales de su tema. Esto es, aclarar, desde lo conceptual qué operaciones mentales están en juego, cómo las configura y, desde el punto de vista axiológico, qué valores transmite y jerarquizarlos en función de los valores compartidos. A partir de aquí realizar ejercicios de reproducción de valores para ver si realmente se está alcanzando el objetivo.

En relación a las estrategias de aprendizaje sería conveniente introducir mayor diálogo, que ayude a articular los problemas así como aprovechar para la creación de una guía de razonamiento en función del propio tema y que pueda servir como práctica recurrente a lo largo de todo el ciclo escolar.

Asimismo cabe enfatizar como el maestro tiene que recurrir de manera más consciente a las técnicas de focalización y de repetición para asegurarse la apropiación del aprendizaje.

El uso que realiza del preguntar fue muy bien dirigido, pero necesita cerrar de una manera más integradora, de manera tal que unifique e integre todas las opiniones

de los alumnos en tanto sus posturas referidas a la postura teórica de manera argumentada para que el alumno sienta que sus ideas sí tienen incidencia en las llamadas posturas filosóficas y, por tanto, adquieran una mayor credibilidad, pues en ocasiones da la idea de que el profesor es, para variar, el que siempre tiene la última palabra.

Es también necesario hacer uso de los resúmenes en donde se sintetice toda la información dada con ideas básicas centrales.

En el caso del profesor, valdría la pena que a partir de este punto se centrara más en estrategias referidas al estudiante para que poco a poco lograra la autoinstrucción dado que tiene las herramientas para lograrlo.

Dada la escasez de tiempo, es claro que el problema de la evaluación no se puede contemplar a fondo, no obstante, dado el interés despertado por el tema, sería conveniente en un futuro insertar el aprendizaje a comienzos del segundo semestre para seguir evaluándolo durante todo el curso.

3) EVALUACIÓN DEL DOCENTE A CARGO DE LOS ALUMNOS.

EVALUACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Profesor evaluado: Fco. Javier Muñoz Ramírez

Supervisor de práctica: Jorge Gardea Pichardo

Grupo de Filosofía II: 640. T.M. CCH SUR

Realización de práctica: 3, 5 y 12 de mayo de 2005.

1. ¿Quedó claro lo que había que aprender en la clase?	8.17
2. ¿El profesor despertó el interés del grupo?	8.78
3. ¿Propició la participación del grupo?	9.28
4. ¿Trabajó con la mayoría de los alumnos?	9.17
5. ¿Organizó actividades en el grupo?	9.67
6. ¿Facilitó que se oyeran diferentes puntos de vista?	8.46
7. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones?	8.57
8. ¿Utilizó efectivamente el tiempo de clase?	9.53
9. ¿Logró el orden indispensable para el trabajo en clase?	8.89
10. ¿El profesor escuchó atentamente las preguntas del grupo?	9.21
11. ¿El profesor aclaró dudas?	8.89
12. ¿El profesor te ayudó a relacionar lo tratado con otros puntos de la materia?	8.78
13. ¿El maestro te ayudó a relacionar la materia con situaciones de la vida?	9.42
14. ¿El profesor puso ejemplos claros?	8.89

15. ¿El lenguaje del profesor fue claro?	9.10
16. ¿El profesor hizo uso del pizarrón, de apoyos audiovisuales o didácticos?	8.60

4) *AUTODIAGNÓSTICO: CONSIDERACIONES EN RELACIÓN A LA VIDEO GRABACIÓN DE LA INSTRUMENTACIÓN DEL TEMA HIDROÉTICA POR EL PROFR. FCO. JAVIER MUÑOZ RAMÍREZ (julio 2005)*

a) Estrategia didáctica

El primer elemento que consideraré para elaborar mi autodiagnóstico es la ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA UN TEMA DE ÉTICA AMBIENTAL DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA II DEL CCH, que titulé “HIDROÉTICA” y que presenté previamente al grupo de Práctica Docente II. Este instrumento constituyó el referente para la instrumentación de las tres clases que impartí al grupo piloto de Filosofía. Dicho plan se estructuró retomando algunos elementos del Modelo Operativo de Diseño Didáctico (Etty Haydeé Estévez Néninger, *Enseñar a aprender; Estrategias cognitivas*, Paidós, México, 2004.) y contempla los siguientes aspectos:

- Enfoque educativo
- Necesidades sociales
- Características de la disciplina
- Diagnóstico de situación educativa
- Objetivos
- Tipos de contenidos
- Listado de objetivos generales
- Organización y desglose de contenidos
- Etapas de aprendizaje
- Estructura de contenidos
- Selección y desarrollo de estrategias didácticas
- Establecimiento de filtros
- Taxonomías de estrategias
- Ejemplo de plan de clase para el tema “Hidroética”
- Subtemas
- Habilidades a desarrollar
- Métodos o técnicas de enseñanza
- Recursos de apoyo
- Actividades de aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Bibliografía
- Orden del día para tres sesiones (Apertura, Desarrollo y Cierre)
- Cuestionario diagnóstico declarativo: ¿Qué tanto sabemos acerca del agua?

- Cuestionario diagnóstico actitudinal: “¿Qué tanto estamos dispuestos a hacer por el agua?”
- Directorio y bibliografía de apoyo para alumnos
- Selección de textos sobre el tópico de las dicotomías
- Instrumento de evaluación de la práctica docente

b) Instrumentación

El diseño de la estrategia didáctica se implementó en tres sesiones, de dos horas cada una, los días 3, 5 y 12 de mayo de 2004. El grupo piloto correspondió al 6º semestre de la asignatura de *Filosofía II*. El supervisor y profesor del grupo fue el Maestro Jorge Gardea Pichardo.

La implementación de las tres clases, según mi juicio, siguió tanto el diseño didáctico, como el plan de clase establecido. Los ajustes fueron mínimos. Cabe mencionar que, previamente a la instrumentación, había acordado con el supervisor, manejar un tema diferente a la línea que él seguía. El tema de la Hidroética que proponía resultaba novedoso en dos sentidos: primero, el tema nunca lo había impartido y segundo, al parecer tal propuesta (con todas las insuficiencias de fundamentación teórico-filosófica que pueda tener) no se encuentra plenamente reconocida e incluso, ni reconocida dentro del campo de la Ética ni tampoco, dentro de la denominada Ética Ambiental o de otras disciplinas similares. Lo anterior pude constatarlo mediante distintas consultas en internet, las cuales únicamente registraban un solo caso del uso del término Hidroética derivado, casi como accidente, en un foro organizado por la Presidencia de la República sobre problemáticas ambientales, y cuyo sentido o significado no tenía relación con ninguna propuesta ético-filosófica. Acordado ya el tema con mi supervisor, decidimos proporcionar a los alumnos del grupo piloto, con dos semanas de antelación, dos lecturas aparentemente inconexas. La primera era una selección breve de un libro de bolsillo escrito por G. de Marsily, geólogo francés, sobre el agua. La segunda lectura era una selección de textos del libro de Peter Singer, *Liberación animal*. La segunda lectura serviría de refuerzo al tratamiento de un tema o problema filosófico que pensaba abordar como condición de posibilidad de la Hidroética, a saber, la superación de la dicotomía ser y deber ser, conocida también como falacia naturalista. De manera análoga a cómo se puede justificar el paso del ser al deber ser, en el caso

del agua, también se podría justificar a partir del conocimiento del sufrimiento, en muchos casos innecesario, que los humanos infringen a los animales una nueva obligatoriedad moral hacia los animales que llevaría a la humanidad a cambiar radicalmente sus hábitos alimentarios y de consumo suntuario. El segundo texto no fue abordado en clase dado que consideré que desviaría del tema central entorno al agua y la moral.

De las necesidades descritas derivé una estrategia que, *grosso modo*, consistió primero en la utilización, al inicio de cada sesión, de técnicas de ambientación que propiciaran la motivación y concentración-atención de los alumnos para un mejor aprendizaje. En segundo término, mediante instrumentos de evaluación diagnóstico (“¿Qué tanto sé acerca del agua?”) intenté conjuntar una serie de elementos declarativos que ilustrarían EL SER; para que en la siguiente etapa, mediante otro cuestionario (“¿Qué tanto estoy dispuesto a hacer por el agua?”) que ejemplificaba el aspecto normativo-valorativo, EL DEBER SER, contáramos con los elementos de análisis y debate acerca de la posibilidad de transitar de uno al otro. De esta manera, contaríamos con los referentes para entrar a debatir la falacia naturalista. La tercera y última sesión se planeó como consolidación o reforzamiento de las dos clases anteriores. Lo hice a través de una técnica de “monólogo” en la cual se trataba de representar a un personaje hostil a cualquier idea de cuidado del agua: “El monólogo del Sr. Pasalagua”

Obviamente el sentido de tal técnica consistía en detonar un debate o incluso una confrontación de distintos puntos de vista, lo que efectivamente sucedió.

c) Evaluación crítica

Son distintas las fallas que alcancé a detectar en mi práctica docente. Las enumero enseguida sin intentar jerarquizarlas:

- No consolidé el trabajo grupal entre pares.
- Invertí demasiado tiempo en el uso de técnicas de ambientación.
- No encontré técnicas de ambientación ligadas al tema de la clase.
- No fui lo suficientemente claro al precisar el sentido del uso del “monólogo” de la última sesión.

- Los dos cuestionarios manejados en las dos primeras sesiones distrajerón y debilitaron la presentación teórico-filosófica acerca de la falacia naturalista.

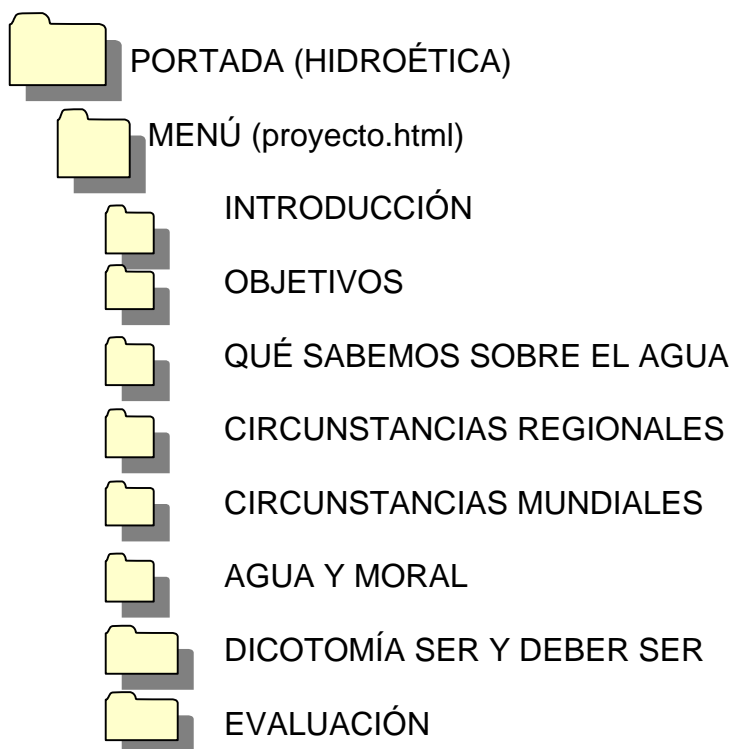
5) *EVALUACIÓN DEL TUTORIAL PARA “HIDROÉTICA” A CARGO DE LA LIC. NAYATZIN GARRIDO, ASISTENTE DE LA DRA. BENILDE GARCIA, PROFESORA DE DIDACTICA DE LA FILOSOFÍA II*





- a) No consideraste las distintas resoluciones de monitor por lo que tu menú no se ve completo.
- b) Tu mapa de navegación no debe de manejar carpetas, sólo se indica cómo están vinculadas tus páginas.
- c) Tu estructura del sitio no coincide con tu sitio del disco.
- d) Te faltó definir un poco más tus páginas en el manual.

2.2.6 “Hidroética”; tutorial

COMO COMPLEMENTO DE “HIDROÉTICA” PRESENTAMOS LAS PARTES DEL TUTORIAL ELABORADO: A) MAPA DE NAVEGACIÓN; B) MANUAL DE USUARIO.

MAPA DE NAVEGACIÓN “HIDROÉTICA”



-  CONCEPTUAL
-  ACTITUDINAL
-  LIGAS DE INTERÉS
-  FUNDAMENTACIÓN DISEÑO INSTRUCCIONAL

“HIDROÉTICA” MANUAL DE USUARIO DEL TUTORIAL

ÍNDICE

Introducción.....

Requerimientos mínimos del sistema.....

Descripción general.....

Partes generales de la computadora.....

Iconografía utilizada.....

Descripción de páginas.....

Diagrama de navegación.....

Glosario de términos.....

Bibliografía.....

.....

Introducción

Esta página WEB fue diseñada como auxiliar didáctico en la asignatura de Filosofía II. Pretende apoyar los contenidos de Ética aplicada. Su contenido es muy sencillo ya que trata sobre el problema del agua en el mundo actual. Introduce gradualmente algunos términos filosóficos que nos permiten resolver problemas morales mediante la construcción de argumentos que apuntan hacia la modificación de actitudes y conductas tendientes a cuidar el agua. Quisimos titular a nues-

tro trabajo Hidroética para insinuar la posibilidad de que puede y debe haber una Ética y una moral cuyo sentido y contenido sea el agua, no sólo como reflexión sino también como acción. Si logramos nuestro propósito, conoceremos un poco más los problemas que giran entorno al agua, su uso y abuso y cómo impacta todo esto en nuestras vidas. Si logramos captar tu atención, te sentirás motivado para cobrar conciencia, en tu circunstancia personal, sobre aquellos aspectos, como fugas de agua o malos hábitos de consumo, que hoy en día agravan el abasto y calidad del agua que todos necesitamos.

Requerimientos mínimos del sistema

Para operar esta página WEB requerimos que nuestra computadora cuente con un sistema operativo Windows 2000, Milenium, Windows XP o recientes. Además es indispensable que se haya instalado el programa Dream Weaver versión 4, en el cual correrá nuestra página, aunque también puede correr desde el explorador.

Descripción general

La página WEB está contenida en un disco de 3 ½ que podrá operarse desde el archivo A o bien podrá ser instalado en el disco duro de nuestra computadora.

Descripción de páginas

Una vez prendida la computadora, introducir disco de 3 ½ en drive.

En la barra inferior de Inicio, hacer clic con botón derecho del ratón.

Se despliega Menú

Se elige Explorar.

En Dirección elegir Menú inicio.

Desplegar Dirección eligiendo Disco 3 ½.

Una vez desplegado hacer doble clic en Carpeta WEB HIDROÉTICE 2 (la lista de carpetas del lado izquierdo puede opcionalmente cerrarse haciendo clic en icono superior derecho X.)

Con la barra lateral visualizar contenido.

Hacer doble clic en Documento: A:/Web Hidroética 2 index (html)

Posicionar flecha de navegación en el título HIDROÉTICA (aparece mano y se da doble clic)

Se despliegan tres marcos (Título, Menú e Intro)

En el listado de Menú seleccionar tema, posicionar hasta que aparezca mano y dar doble clic.

Una vez desplegado con barra lateral se desplaza por todo el documento.

Nota: El menú cuenta en el lado derecho con un pequeño círculo con diagonal que se activa con el botón izquierdo del ratón para desplazarse hacia arriba o abajo de las distintas opciones del menú.

Para cerrar: desde Archivo desplegar Menú y elegir "Cerrar" con el botón izquierdo del ratón.

Cerrar último recuadro con la opción recuadro superior derecho **X**.

O bien en Archivo- Cerrar.

El arte islámico –y con esto entendemos la totalidad de las artes plásticas del Islam– es, en esencia, la proyección en el orden visual de determinados aspectos o dimensiones de la Unidad divina.
(Titus Burckhardt, *El arte del Islam*)

3.1 Arte islámico; una aproximación (ensayo)

3.1.1 Justificación

La cada vez mayor producción editorial referida al Islam y a su arte nos hace suponer que el interés de Occidente por el tema, aumenta cada día. Aun cuando no podamos aventurar una hipótesis, sospechamos que este interés se debe a un redescubrimiento de la riqueza espiritual de su religión y de su arte y no tanto a los eventos convulsos que involucran a países islámicos cotidianamente. Ya en el siglo XIV, cuando el italiano Marco Polo tuvo la oportunidad de acceder a territorios dominados por el Islam y transmitió a Europa sus maravillas, se sembró la semilla de la curiosidad y admiración de muchos europeos por dicha cultura, amén de que ya España había sido conquistada por el Islam en el 711 (d. C.), durando su presencia en la península ibérica hasta 1492. Aun en los tiempos actuales, frecuentemente dominados por las corrientes minimalistas, opuestas a las exuberancias decorativas del musulmán, no deja de asombrarnos la arquitectura islámica como paradigma siempre digno de ocupar un espacio dentro de las grandes (siete) maravillas del mundo. Otro tanto se puede decir de su filosofía, ciencia, poesía y mística. Hasta el momento, habíamos pensado que la mente “árabe” se había reducido a traducir y parafrasear a Platón y Aristóteles porque sólo teníamos noticia de Avicena o Averroes, los “únicos” filósofos musulmanes dignos de mención en los digestos de historia de la filosofía medieval. A Algazali se le negó su figura de filósofo desdibujando sus argumentos, presentándolo como un contumaz enemigo de la razón filosófica. Se nos hizo creer que el Islam repu-

diaba los libros. Se olvida, por ejemplo, que, en la Córdoba omeya, se tenía una biblioteca considerada como la más amplia y mejor provista de Oriente y Occidente, y que fueron los científicos, tratadistas, traductores y los grandes maestros de la espiritualidad musulmana los que produjeron multitud de títulos haciendo posible a través de ellos la transmisión de su civilización a Occidente, aparte de la propagación, vía el Islam, de culturas como la persa, la hindú y la china, por no mencionar la griega y romana. Pese a ello, aún hoy en día, seguimos ignorando la obra de Rumi o de Ibn Arabi, dos de los más grandes filósofos, poetas y místicos del mundo musulmán. Por mucho tiempo, nos hemos conformado con la lectura superficial y con fines de entretenimiento de *Las mil y una noches* o con la desfiguración de sus cuentos a través de Walt Disney. Otro tanto pasa con Omar Kayam, el filósofo, poeta, astrónomo y matemático persa al que seguimos considerando, de acuerdo a la interpretación ordinaria de sus cuartetas, nihilista y báquico.

El Islam se nos puede manifestar, en contraparte, como una civilización multicultural, pluriétnica y ampliamente tolerante, muy contraria a la visión estereotipada que los medios transmiten. Incluso, respecto a la supuesta misoginia, habría que releer sus bases doctrinarias para detectar si efectivamente ésta tiene ahí su sustento. Es en la España y Francia modernas donde encontramos una revaloración de la cultura islámica que nos permite contar con nuevas reediciones de la obra, por ejemplo, del poeta Ibn Hazm de Córdoba o bien la traducción de la obra completa de Ibn Arabi por parte de la Editora Regional de Murcia. En Francia, destaca la labor de estudiosos de la cultura islámica como Henry Corbin y Louis Massignon; en España, la de Miguel Asín Palacios, entre otros destacados arabistas. (En otra línea está el padre Félix M. Pareja y su portentosa obra *Islamología*.) En México, quien impulsó el conocimiento por tal cultura, desde la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, fue Vera Yamuni. También Ikram Antaki nos pudo transmitir su visión del Islam en muchos de sus libros.

Para un contexto más amplio remitimos al lector al Anexo islámico, ensayo (histórico) del Islam donde también debatimos el tema de los fundamentalismos e integrismos.

3.1.2 El arte islámico

Se ha juzgado el arte islámico como abigarrado, cuando no como exótico o extravagante,¹ fiel reflejo de la voluptuosidad característica del musulmán. En rigor el arte islámico surge ligado a una religión severamente monoteísta y tiene una amplia historia construida desde el siglo VII d. C. y a través de centurias de presencia en una gran porción de Asia, África y Europa. “El Islam, que surgió en el Siglo VII al margen de las grandes civilizaciones de Oriente Medio, consiguió extenderse en unos pocos siglos desde el Atlántico hasta el océano Índico. A partir de un simple movimiento religioso local, el Islam se convirtió en el cimiento de un imperio que ha dado un nuevo rostro al mapa político de una extensa parte del mundo. Así, la civilización islámica, al integrar la herencia cultural de los territorios conquistados a los valores religiosos y sociales transmitidos por la revelación coránica, adquiere una personalidad con aspectos variados, pero siempre reconocibles. La arquitectura es, en esta civilización, el testimonio visual más inmediato.”²

El arte islámico tiene un carácter predominantemente religioso aunque el espacio en que se manifiesta no se limita a este ámbito. Se encuentra principalmente en edificaciones religiosas como mezquitas, pero también lo encontramos en edificaciones civiles como escuelas, hospitales, baños públicos, casas y palacios. También llega a dominar el espacio cotidiano encontrándose en enseres domésticos, telas y vestidos. El caso del arte de la alfombra es todo un capítulo aparte así como el arte decorativo de los implementos de guerra como espadas, escudos y cascos. Un caso excepcional también lo ocupa el arte del libro, su decorado e iluminado. La amplitud de género del arte islámico obliga para su estudio a su delimitación estricta. Incluso circunscribiéndolo a la arquitectura, se requeriría de mejores delimitaciones basadas en estilos, épocas, geografía, dinastías, materiales usados, etc., para lograr un acercamiento mínimo pertinente.

¹ “Al contrario de lo que se suele creer, el árabe medio no tiene en absoluto una ‘imaginación extravagante’. Siempre que tal imaginación aparece en la literatura árabe, como por ejemplo en *Las mil y una noches*, procede de fuentes que no son árabes: persas e indias en este caso; tan sólo es árabe el arte de la narración.” Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, pp. 53-54.

² Clévenot, Dominique y Gérard Degeorge, *Ornamentación del Islam*, p. 7.

3.1.3 Las fuentes del arte islámico

Se ha insistido y reconocido que el arte islámico no surge por generación espontánea y que cuando se le juzga por contextos históricos, sociales y culturales se tiene que aceptar que no sólo el arte, sino el propio Islam como religión, se nutre de influencias y culturas con las que mantendrá un flujo recíproco de influencias. “Todavía no se han puesto de acuerdo los críticos occidentales sobre el número, la procedencia y valor relativo de los múltiples influjos que hallan en el *Corán*, y sin embargo a ninguno se le ha ocurrido negar que se trata de una obra sin pareja en su género. Por semejante manera podría decirse que el arte islámico en su conjunto no es original, sino receptivo. Un nuevo elemento ornamental ha producido: la caligrafía de su alfabeto; y sólo dos de los tipos decorativos recibidos ha desarrollado de modo típicamente propio: el arabesco y las *muqarnas*. Todo lo demás, y es mucho, lo ha ido tomando de los pueblos donde se han estabilizado sus conquistas o a donde ha llegado su comercio, desde el Atlántico hasta China, y de esas heterogéneas y múltiples influencias: sirias, egipcias, visigodas, bizantinas, babilonias, persas, indias, turanias, mongolas, chinas, ha sacado un todo orgánico, afirmándose como grande arte armonizado y típico.”³

“El alma musulmana y, en consecuencia, el arte musulmán están arraigados en un mundo más cercano al de los patriarcas del Antiguo Testamento que al universo greco-romano, al que el Islam habría de recurrir para los primeros elementos de su arte. No olvidemos que el Islam nació en una ‘tierra de nadie’ entre dos grandes civilizaciones: la bizantina y la persa, que al mismo tiempo eran imperios que se disputaban Arabia y contra los que el Islam había de combatir, vencidos para sobrevivir.”⁴

3.1.4 Arte y belleza (divina)

Con el arte islámico no estamos frente a una vanguardia que intente trastocar los valores estéticos clásicos. Se trata por el contrario de reafirmar estos valores sobre la base de una amplia recuperación de estilos y formas de las culturas con las

³ Félix M. Pareja, *Islamología*, tomo II, pp. 922-923.

⁴ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 16.

que el Islam tuvo contacto a lo largo de su expansión. “La substancia del arte es la belleza, y ésta, desde el punto de vista del Islam, es una cualidad divina que, como tal, tiene un doble aspecto: en el mundo es apariencia, es como el atavío que reviste a los seres bellos y a las cosas bellas; en Dios, sin embargo, o en sí misma, es pura beatitud interior; es la cualidad divina, entre todas las que se manifiestan en el mundo, que evoca más directamente al Ser puro.”⁵ El medio preferido por los artistas islámicos para expresar la naturaleza divina serán las formas geométricas puras, la combinación de colores, el cuidado de la proporción, el ritmo, el equilibrio y la armonía.

Contrario a una visión externa del arte islámico, que tiende a verlo sólo como manifestación histórica, subsiste un enfoque de éste como revelación divina. “El arte islámico se revela por fin tal como verdaderamente es: la cristalización terrenal del espíritu de la Revelación Islámica, así como el reflejo de las realidades celestiales en la tierra, con cuya ayuda culmina el musulmán su periplo a través de los terrenales parajes y, más allá, hasta la misma Presencia Divina, que es el Origen y el Fin de este arte.”⁶ Es el caso de Titus Burckhardt (1908-1984), aquel suizo alemán converso al Islam, que “presenta al arte islámico como derivación directa de los principios y formas de la Revelación Islámica, y no como productos históricos que casualmente se han amalgamado juntos, como tantos historiadores del arte nos querían hacer creer. (...) Pueden verse todos los diversos aspectos de este arte en su relación natural con el ritmo vital dictado por la Ley Divina e iluminados por la presencia de la luz espiritual contenida en el sufismo.”⁷ Esta concepción del arte islámico que mantiene una relación íntima ente artista y religión dista de la concepción cristiana del arte en la que sus artistas en muchos casos trabajan por encargo conservando su autonomía respecto a la religión. Probablemente los rasgos cromáticos y geométricos que presenta el arte islámico, lige-

⁵ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 10.

⁶ Seyyed Hossein Nasr, “Prólogo” a Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 7.

⁷ Seyyed Hossein Nasr, “Prólogo” a Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 7. El tema del sufismo, mencionado en el texto, requeriría por su amplitud y complejidad un tratamiento exclusivo. Remitimos a la sección bibliográfica para conocer algunos de sus autores y obras.

ramente emparentados con los del arte huichol, mantengan el mismo común denominador el cual consiste en que ambos parten de vivencias extáticas.

3.1.5 Ornamentación islámica

“En efecto, si bien la arquitectura islámica ha recibido, en el largo transcurrir de su historia, orientaciones estilísticas diversas, muestra hoy por doquier unas características que la distinguen del resto de las tradiciones arquitectónicas. Entre sus rasgos recurrentes, el más importante es sin duda el destacado papel reservado al embellecimiento de las superficies.”⁸ Respecto a la ornamentación islámica, tema mayor del arte islámico y objeto de estudio con el que haremos una primera delimitación al tema, se expresa en los siguientes cuatro géneros (también llamados estilos o motivos): caligráfico, figurativo, floral y geométrico. El denominado arabesco abarca tanto lo floral como lo geométrico. Por lo regular estos cuatro estilos se encuentran combinados entre sí y forman parte del decorado localizado en edificios (ver Fig. 1), utensilios domésticos y libros. Uno sólo de estos estilos podría constituir un objeto amplio de estudio para cualquier indagación a fondo del arte islámico. Nuestro énfasis estará en el estilo geométrico, específicamente del diseño conocido como polígono estrellado de ocho puntas, .



1. La caligrafía (graffiti) islámica ocupa el lugar privilegiado dentro de los estilos de la ornamentación islámica y tiene la raíz más genuinamente árabe de todas las artes. “En el Islam, los íconos dejan su lugar a la escritura sacra, que viene a ser la encarnación de la Palabra divina.”⁹ Su importancia estriba en que es la portadora más clara de la revelación coránica. Con ella se decoran superficies inmensas de las edificaciones del Islam.

“La escritura árabe se desarrolló muy tarde en comparación con otros sistemas de escritura (...). Los árabes del período preislámico confiaron en gran medi-

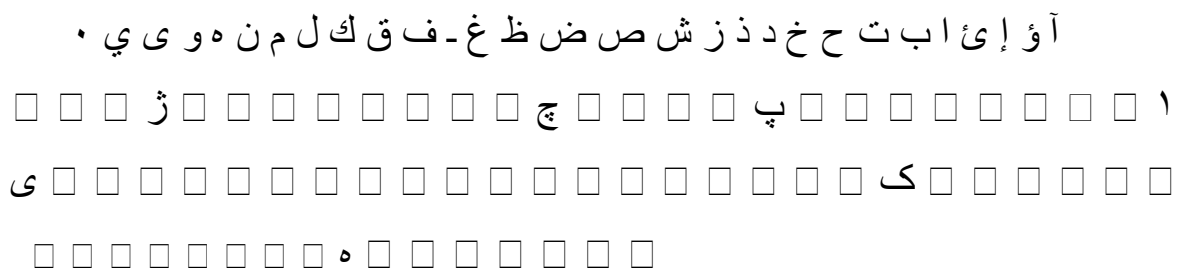
⁸ Clévenot, Dominique y Gérard Degeorge, *Ornamentación del Islam*, p. 7.

⁹ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 17.

da en la tradición oral, especialmente para la poesía, por la que sentían gran pasión. En un principio el Corán se transmitió de palabra. Sin embargo, pronto se vio la necesidad de ponerlo por escrito y a partir de ese momento la escritura árabe evolucionó rápidamente, convirtiéndose en un medio artístico espectacularmente bello. La escritura árabe pertenece a un grupo de escrituras semíticas (...) La escritura árabe se desarrolló durante los siglos V y VI: formas locales y ciertas variantes se fusionaron gradualmente para convertirse en una única escritura y despertó el interés tanto por la claridad y legibilidad del texto como por la belleza de la escritura. Es en este punto cuando cesa de ser mera escritura y se convierte en caligrafía realizada por diestros escribas.”¹⁰

Sólo en casos excepcionales, como el de los palacios de La Alhambra, la caligrafía es utilizada no sólo para expresar la palabra de Dios, sino también como medio para expresar la poesía profana, con los que se decoran sus paredes. (ver FIG. 2) Aquí, el granadino Ibn Zamrak, “el poeta de la Alhambra”, utiliza las paredes como hojas de un gran libro cuyo contenido se funde con el atractivo de los jardines y palacios nazaríes.

El alfabeto de la lengua árabe se encuentra disponible en las más recientes versiones del procesador de palabras Word, de la que extrajimos la siguiente muestra de sus grafías.



2. ¿Qué pasa con el arte figurativo en el Islam? ¿De dónde proviene el supuesto rechazo por parte del Islam de toda representación figurativa? Proviene de la base doctrinal que prohíbe adorar a persona o cosa diferente a Dios, Sura 112 del Corán, en el supuesto de que la representación artística de la figura humana puede llevar a la adoración idolatra. Aunque derivado de tal planteamiento se ha querido

¹⁰ Eva Wilson, *Diseños islámicos*, p. 12

asignar al Islam una actitud iconoclasta, lo cierto es que tal postura presenta múltiples atenuantes, como lo es el afamado arte de la miniatura persa que si bien no plenamente religioso no se encuentra tan ajeno a él. Así Titus Burckhardt prefiere denominar “aniconismo” a la tradición musulmana mediante la cual “la destrucción de los ídolos –y por extensión el abandono de toda imagen susceptible de llegar a ser un ídolo– es la parábola más clara de que dispone el Islam de ‘lo único necesario’, que es la purificación del corazón para el *tawhid* [unidad Divina], el testimonio o la conciencia de que ‘no hay más dios que Dios’.”¹¹

“La existencia de una rica tradición iconográfica es generalmente un aspecto desconocido del arte islámico. La representación de seres vivos, tanto humanos como animales, no está ausente de la misma, aunque se suele creer y repetir lo contrario. De hecho no existe prohibición contra la pintura de imágenes y representaciones figuradas en el Islam, y ni el Corán ni los *hadices* mencionan nada al respecto. Los enunciados que han sido interpretados como una prohibición de la representación de seres vivos van más en contra de la idolatría que en contra de la creación artística. Por ello las representaciones vivientes se consideran con recelo en el contexto religioso y se ven sujetas a imperativos y prohibiciones: no representar a un ser sagrado que sea susceptible de convertirse en un objeto de culto, y por lo tanto de idolatría, y no pretender rivalizar con la obra del creador. Las imágenes y representaciones figuradas se ven así excluidas del ámbito religioso, no forman parte del culto y son desterradas por consiguiente de las mezquitas y de todo monumento religioso. En cambio, fuera del ámbito de lo sagrado, tanto en la decoración arquitectónica como en la de los objetos, las representaciones figurativas ocupan un lugar importante. Según las épocas y los lugares, algunas técnicas y algunos motivos gozan de un favor particular. Bajo los omeyas, por ejemplo, en Siria y en Jordania, así como bajo los abásidas en Iraq, las obras figurativas abundan en los palacios y en las residencias principescas. En la pintura mural y la escultura, las figuraciones de hombres, de mujeres y de animales constituyen una parte importante de la riqueza de la ornamentación de esas lujosas viviendas. En Anatolia, bajo la dominación turca, el interés se cierne sobre todo en la escultura.

¹¹ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 17.

Además, en las artes menores son raros los objetos que –salvo aquellos que se utilizan en los monumentos religiosos, como velones de mezquita, palmatorias o alfombras de oración– no comportan seres vivos en su decoración. Tanto en la cerámica como en la fabricación del vidrio, el trabajo del marfil, del metal o de los tejidos, las representaciones figurativas abundan y forman un repertorio rico en imágenes principescas, escenas de caza, de la vida cotidiana y de numerosas actividades ligadas a los signos del zodíaco, de los meses y de las estaciones. Ya desde el siglo XII abundantes ilustraciones enriquecen y embellecen los manuscritos de las obras literarias y hasta científicas. Así, es posible decir que, aunque prohibidas en lo sagrado, las representaciones figurativas se manifiestan abundantemente en el campo de lo profano.”¹²

3. ¿A qué se le puede denominar arabesco? “En sentido amplio, el arabesco comprende tanto la ornamentación con formas estilizadas de plantas como las obras de entrelazado rigurosamente geométrico. El primer tipo es ritmo puro o, para ser más exactos, una transcripción visual prácticamente perfecta del ritmo, mientras que el segundo es la naturaleza cristalina. Nos encontramos de nuevo, en este campo, con los dos polos de toda expresión artística en el Islam: el sentido del ritmo y el espíritu geométrico.”¹³ El arabesco se desarrolla en multitud de formas sencillas y complejas. “No es simplemente un sustituto de arte figurativo que está prohibido por la Ley islámica, teniendo en cuenta que esta ley es interpretada de diversas maneras, el arabesco con su repetición rítmica sirve para un propósito artístico bastante diferente al del arte pictórico. No busca capturar la vista para llevarla a un mundo imaginado, sino que al contrario, la libera de todas las preocupaciones de la mente, parecido al modo en que lo hace la observación del agua que fluye, de los campos que se mecen al viento, el caer de la lluvia o las llamas. No trasmite ideas específicas, sino un estado del ser, que es a la vez reposo y ritmo interior... el más puro símil de la manifestación de la realidad divina (al-Hakika), que es el centro de cada criatura y en cada cosmos sin que nada pueda

¹² Salam Liebich, Hayat, *El arte islámico; Cuenca mediterránea*, pp. 34-35.

¹³ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, pp. 61-62.

proclamar su existencia en su sola reflexión, creando un interminable reflejo de astros. La 'unidad del ser' (wahdat al-wudjud), sin embargo se expresa de dos maneras en esta 'telaraña de Dios' surgiendo de un solo lado, y radiando de muchos centros idénticos."¹⁴ Aún habría que establecer otros criterios para acercarnos más apropiadamente al estilo geométrico islámico. Uno de ellos podría ser el entrelazado; otro sería la teselación de la cual no tenemos el concepto en árabe, pero que es para nuestro propósito explicativo equivalente al denominado adoquinado. La teselación es el modo en que una figura plana llena el espacio. Se pueden encontrar teselas irregulares como las formadas en una pared de piedra o bien teselas regulares como las originadas de la unión de formas geométricas regulares como el cuadrado, rectángulo o algunos tipos de triángulos. El estudio de las teselaciones actualmente corresponde al campo de las matemáticas, lo cual no excluye su uso con fines artísticos.

“Desde un punto de vista histórico, el arabesco con formas vegetales parece haberse derivado de la imagen de la vid, cuyos pámpanos entretreídos y sarmientos curvados entre sí mismos se prestan muy fácilmente a la estilización en formas onduladas y espiroidales.”¹⁵



4. “Los manuscritos de geometría euclidiana se difundieron ampliamente y llegaron hasta el mundo árabe a finales del siglo VIII. La geometría adquirió mucha im-

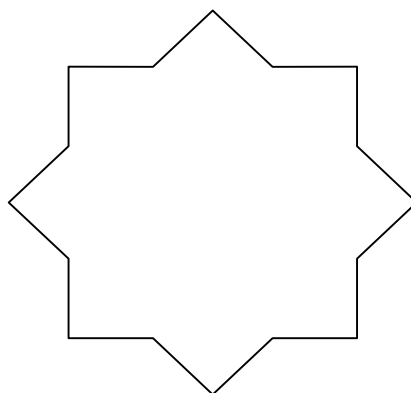
¹⁴ Titus Burkhardt, *La civilización hispano-árabe*, p. 206.

¹⁵ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, pp. 61-62.

portancia en el mundo islámico, ya que sus construcciones y figuras estaban impregnadas de significado simbólico, cosmológico y filosófico. En arquitectura, la estricta adhesión a los principios geométricos en plantas y alzados se convirtió en la base de la armonía y la disciplina que caracterizan a todo el arte islámico. En el terreno de la decoración, los diseños geométricos ocupaban superficies enteras, normalmente con un esquema geométrico cuyos espacios vacíos se llenaban con motivos florales y follajes entrelazados y muy estilizados. La estrecha relación entre geometría, cosmología y simbolismo ha llevado a algunos estudiosos (como por ejemplo Keith Critchlow, *Islamic Patterns. An Analytical and Cosmological Approach*, 1976) a ver significados metafísicos y religiosos en el contenido geométrico tanto de los diseños acabados como de las redes auxiliares en que debieron apoyarse. (...) Si bien es probable que los diseños geométricos no fueran vistos como meros esquemas abstractos, sino como portadores de un contenido sagrado (en especial en contextos religiosos), parece improbable que el decorador de una pared o el encargado de labrar una puerta pensara en eso durante su trabajo. Lo normal sería que siguiera las enseñanzas de su maestro y las técnicas tradicionales de su oficio y que dejara para otros las interpretaciones filosóficas de los ornamentos tradicionales que él mismo realizaba.”¹⁶ Eva Wilson, autora de estas líneas no considera la compleja estructura de las sociedades islámicas, y medievales en general, donde la división del trabajo se aplicaba de distinta manera que en la sociedad moderna, ya que estaban compuestas de cofradías asociadas a distintos oficios y artes como los arquitectos, calígrafos, tejedores, etc., asociadas a hermandades o *tariqas* sufíes, lo cual nos obliga a pensar que las tareas manuales de los constructores no podían estar desligadas de un camino espiritual.

¹⁶ Eva Wilson, *Diseños islámicos*, p. 15.

3.1.6 El polígono estrellado de ocho puntas



Del aspecto geométrico del arte islámico elegimos el diseño del polígono estrellado de ocho puntas cuyo trazo elemental puede elaborarse fácilmente en una hoja cuadrículada. Se trata del contorno de la figura que surge de dos cuadrados superpuestos uno de los cuales tiene un giro de 45 grados. El concepto de tal dibujo puede remontarse a épocas preislámicas que nos retrotraen a la cultura griega o incluso hasta Salomón (*Soleimán*, en árabe), y es el motivo presente, reiterado, de la mayor parte de las expresiones decorativas islámicas. Su fuerza de representación simbólica sigue siendo objeto de disquisiciones.¹⁷

En el polígono estrellado de ocho puntas parece expresarse la transformación de la materialidad en espiritualidad, o como le gusta decirlo al musulmán, la alquimia que transmuta el elemento más innoble en espíritu.

De cualquier forma debemos estar prevenidos para no suponer que realmente estamos entendiendo el sentido de la simbología de la figura que estamos comentando. Al respecto recordemos que del arte islámico se puede decir lo mismo que del *Corán*, que tiene siete grados de comprensión¹⁸, y que no debemos estar muy ciertos de que de un análisis externo se pueda lograr un acercamiento coherente

¹⁷ “Es posible, e incluso probable, que la planta basada en el polígono estrellado sea un legado bizantino que, a su vez, tiene en la antigüedad antecedentes platónicos y pitagóricos. El polígono estrellado de ocho puntas habría de tener un papel fundamental en el arte musulmán, y aparecería no sólo en los temas arquitectónicos, sino también en los decorativos.” Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, pp. 24-25.

¹⁸Estos siete niveles de comprensión del *Corán* corresponden a los cuatro sentidos que los exegetas cristianos medievales buscaban en las Sagradas Escrituras.

con el mismo. “Pese al ingente volumen de documentación y estudios descriptivos de autores occidentales ya existentes, el arte islámico ha constituido hasta ahora un campo particularmente abandonado por lo que se refiere al estudio profundo de su significado interior.”¹⁹

En el plano decorativo el polígono estrellado de ocho puntas es el más ampliamente representado encontrándose en múltiples materiales, colores y espacios.

También el diseño del polígono estrellado de ocho puntas se encuentra en distintas edificaciones musulmanas. Dos aplicaciones clásicas del polígono estrellado de ocho puntas a la arquitectura se encuentran en dos obras monumentales como lo son la Cúpula de la Roca, obra monumental construida en el monte Moriah en Jerusalén²⁰ y la segunda en la cúpula que antecede al *mirhab* de la mezquita de Córdoba, cuya solución en disposición de arcos será todo un prototipo para la época.

“El secreto de esta transmutación de movimiento en reposo [de la Cúpula de la Roca] reside en que las bases de todos los pilares se sitúan en los puntos de intersección de un polígono estrellado formado por dos cuadrados inscritos en el círculo central. El resultado es que los diversos grupos de pilares dibujan áreas cuadradas o rectangulares, cuyas proporciones están todas regidas por la relación existente entre los lados de un cuadrado y su diagonal o también entre el diámetro circunscrito a éste; esta relación no es expresable en números enteros, pero es profundamente ‘orgánica’. De este modo, la planta misma del santuario expresa la síntesis del círculo y el cuadrado, del movimiento y el reposo, del tiempo y el espacio, síntesis que ya se encuentra expresada, del modo más asombroso, en la forma exterior del edificio, en la que la esfera ‘celestial’ de la cúpula se funde con el cristal ‘terrenal’ del octógono. (Nota 5: En la mayoría de las construcciones musulmanas que tienen cúpula, el octógono actúa como intermediario entre la propia cúpula y su base cúbica, lo que le confiere otro significado espiritual: corresponde en

¹⁹ Seyyed Hossein Nasr, “Prólogo” a Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 5.

²⁰ “En el monte Moriah, cerca del Santo Sepulcro, se yerguen los santuarios gemelos del Islam, la Cúpula de la Roca y la mezquita de Omar, compañero y sucesor de Mahoma, Ahí también están los últimos fragmentos del Templo de Salomón. Santificado por tres religiones.” Rafael Lefort, *Los maestros de Gurjjeff*, p. 41.

este caso a los ocho ángeles que sostienen el Trono divino.) Es posible, e incluso probable, que la planta basada en el polígono estrellado sea un legado bizantino que, a su vez, tiene en la antigüedad antecedentes platónicos y pitagóricos. El polígono estrellado de ocho puntas habría de tener un papel fundamental en el arte musulmán, y aparecería no sólo en los temas arquitectónicos, sino también en los decorativos. (...) Esta aplicación a la arquitectura de una geometría cualitativa tiene, al mismo tiempo, un aspecto especulativo y aun contemplativo; se trata del arte de combinar lo múltiple y lo diverso con la unidad. Si se precisara alguna prueba en cuanto a la continuidad de un elemento de antigua gnosis en el arte islámico, aquí se puede hallar.”²¹

“Los autores antiguos y modernos aprecian unánimemente la armonía, el equilibrio y la perfección del espacio y de los volúmenes de la Cúpula de la Roca. Su trazado, verdadero receptáculo del esoterismo matemático antiguo, responde a la idea de los filósofos griegos según la cual los números y los cuerpos geométricos simples constituyen una forma de conocimiento de la realidad. Según las teorías de los platónicos y de los pitagóricos, estos conceptos matemáticos son representaciones simbólicas del mundo ideal –inmutable y perfecto– del más allá. El microcosmos de la arquitectura es llamado así a interpretar las leyes del macrocosmos. El edificio permite por tanto expresar el misterio del mundo. Esta concepción gnóstica que la Antigüedad lega al Islam abre la puerta a toda una semiología que justifica una ‘lectura’ en profundidad de la arquitectura. En la cúpula de la Roca la simbología reside en el paso del cuadrado al círculo, es decir, de la tierra al cielo, mediante el octógono: estamos ante una especie de *mandala*. El peregrino hace aquí la experiencia, mediante la circunvalación, de la cuadratura del círculo, de la unión del cuerpo y del alma.”²²

3.1.7 Platón y el arte islámico

Son bastantes los puntos en que el arte islámico y la filosofía platónica pueden llegar a confluir. En ambos se reconocen dos mundos, uno del cual es copia imper-

²¹ Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, pp. 24-25.

²² Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba: Las edificaciones de los siglos VII al XII*, p. 36.

fecta del otro. El arte es manifestación terrena, impura, imperfecta alusión y reflejo de un mundo añorado pero no asequible por medio del arte sensible. En los dos el vínculo con el mundo perfecto puede lograrse por medio de la geometría. En ambos el arte figurativo se concibe como degradación por ser copia imperfecta del mundo de los prototipos perfectos. “Ve en los arquetipos que moran en el empíreo espiritual las realidades concretas de las que las llamadas realidades de este mundo no son sino sombras y abstracciones. Por ello busca traspasar esta sombra mediante el retorno, en este mundo de ilusión y abstracción que la olvidadiza naturaleza humana toma por realidad concreta, a los reflejos directos del verdadero mundo concreto.”²³

Para Platón cuadrado y cubo son respectivamente figura y cuerpo geométrico más terrenos, mientras que para Parménides círculo y esfera son, por contraparte, figura y cuerpo geométrico más excelso por su equilibrio natural; por lo que Platón representó el elemento tierra con el cubo y Parménides utilizó la esfera como cuerpo geométrico para representar de forma sensible la perfección del Ser. En el arte islámico se reitera en sus motivos una y otra vez la dialéctica del paso del cuadrado al círculo y del cubo a la esfera como alegoría de la trascendencia del cuerpo en espíritu.²⁴

²³ Seyyed Hossein Nasr, “Prólogo” a Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 6.

²⁴ Platón, *Timeo*, en: *Diálogos*, Porrúa, México, 1976, p. 691. Parménides, *Poema*.

Consideraciones preliminares

Al plantear el tratamiento del arte islámico para desarrollar el tema de la estética, en contexto con contenido temático del Programa de Filosofía II, proponemos promover una estrategia que intenta superar el aspecto abstracto con el que suele abordarse este tema, así como distanciarnos de las filosofías para las cuales el fenómeno del arte debe quedar subordinado a las categorías filosóficas. Estamos procediendo de la misma manera con la que abordamos el tema de la Ética: queremos enfatizar la formación sin olvidar la información, aunque tratándose de la cultura islámica (tan ajena a nosotros) fuera necesario hacer un poco de lo segundo presentando un anexo sobre el tema. Si en la actualidad se puede hablar de una Ética Práctica, intentamos también legitimar la posibilidad de una Estética Práctica. En ambas el referente cotidiano o de aplicación analítica es requisito indispensable como referente del discurso abstracto.

Queremos correr el riesgo de que nuestra propuesta sea tomada como historia del arte antes que como Estética teórica. Los filósofos como Platón y Kant se mostraron reticentes al fenómeno artístico. ¿Qué estética heredamos de Platón? La estética de la negatividad. Platón tuvo a su alcance las grandes expresiones de arte, escultura y arquitectura de su tiempo. Conoció la obra de afamados artistas como Fidias, pero Platón no usó sus referentes del arte griego para afirmar sus ideas estéticas sino sólo como ejemplos incidentales, circunstanciales de sus argumentos filosóficos puros. En el *Hippias mayor o de lo bello* se refiere a la Minerva, escultura monumental de Fidias, sólo para ilustrar el relativismo filosófico. Platón no nos regaló ningún análisis de la obra de Fidias o de cualquier otro escultor de la época. Para él no era necesario analizar forma, colores, perspectiva, etc. Su concepción del arte quedaba reducida a su concepción filosófica, entendida como teoría de los dos mundos, en el cual el mundo terreno era copia del mundo de las ideas puras o esencias. El arte era, en esta perspectiva, copia de copia, y como tal, instrumento distractor en la búsqueda de la auténtica realidad.

Kant por su lado, desde nuestro punto de vista, llega a la Estética como un tropiezo o como un espacio que tiene que ser dominado, conquistado o explicado por su sistema de *Crítica de la razón pura* para mostrar su completud. Es bien

sabido que Kant, después de haber demostrado la posibilidad de existencia de los juicios sintéticos *a priori* en la Física, continuo en la búsqueda de tales juicios, ahora en el campo de la moral, dando como resultado la formulación del imperativo categórico. Su siguiente reto fue el encontrar la existencia o posibilidad de que los juicios estéticos fueran universales y necesarios, lo que desarrolla en su obra *Crítica del juicio*. El arte, según Kant, es un fenómeno cargado de materialidad o sensoriedad y sujeto a las deformaciones del mundo sensible, cambiante y corrompible. El arte es deformación, especificidad terrena. El rechazo en bloque del arte concreto que practican Platón y Kant, y su imposibilidad de que lleguen a análisis estéticos concretos, puede llevarnos a considerar el campo de lo estético como irreductible a un análisis de la obra artística. De acuerdo a los manuales de Estética como el de Adolfo Sánchez Vázquez, *Invitación a la Estética*, ésta no es teoría del arte, tampoco historia del arte, ni semiología del arte, ni crítica de arte. La estética, según el afamado filósofo, muere si se reduce al manejo de elementos descriptivos. Aquí lo que intentamos es diferir un poco con estas posiciones.

No hemos expuesto a un autor, artista o a una corriente artística de una época. El arte islámico no es arte de autor sino una expresión colectiva surgida de la necesidad de expresar, por medios visuales, el significado de una religión. En el arte islámico se diluye la distinción entre artista y artesano o entre arte y artesanía. Hemos dejado, hasta el momento, el universo de la arquitectura islámica, su música y poesía, y hemos reducido nuestro estudio a la ornamentación a través de sus formas caligráficas, geométricas, florales y figurativas, poniendo énfasis apenas en un dibujo geométrico demasiado recurrente en el Islam: el polígono estrellado de ocho puntas. Nuestro recorrido por el arte islámico apenas comienza.

En el Islam, más que en ninguna otra cultura, la geometría es medio y fin para transmitir los valores estéticos; la geometría es el medio técnico pero, simultáneamente, es la portadora más pura, después de la caligrafía, de la perfección inalcanzable de la belleza divina. La geometría es, por decirlo así, la otra caligrafía con la cual expresamos la naturaleza divina o, en caso de asumir la tesis de que el arte islámico es una forma de revelación divina, la geometría sería el medio por el cual Dios querría manifestarse a los hombres. En jerarquía, la caligrafía es la más

clara, líquida o fluida expresión de la palabra de Dios: le seguiría el aspecto geométrico que ilustra el intelecto que aspira al mundo de Dios. Los motivos florales y figurativos ocuparán el último sitio en esta jerarquía estética, por sus ligas con lo terrenal y con la representación de las criaturas hechas por Dios.

En el arte de la ornamentación islámica, y la propia arquitectura, subyace un propósito no estrictamente estético; literatura, poesía, música, arquitectura, ornamentación son sólo medios de una técnica de enseñanza, que aun estando al alcance de todos, no pueden ser comprendida con facilidad.²⁵

¿Una teselación o adoquinado es arte o es sólo un divertimento geométrico? Puede ser las dos cosas, sin demérito una de la otra. El ejemplo más destacado está en la obra artística de M. C. Escher. Pero, obviamente, no podemos justificar el arte islámico a través de Escher; el arte islámico se debe justificar a sí mismo: el teselado islámico y el enlazado con el cual se combina parte de un diseño geométrico básico, al que se integran otros diseños simples o bien complejos, conformando patrones de repetición infinitos. En los vastos dominios del Islam, estos patrones geométricos se difundieron por amplias zonas geográficas. Bajo los criterios estéticos de la irrepetibilidad de la obra de arte, estos diseños podrían pensarse como simples motivos decorativos pero sin llegar al nivel distintivo de lo artístico. En el aspecto didáctico, el propósito de elaborar con los alumnos dibujos islámicos intenta generar habilidades para representar, en hojas cuadrículadas, dibujos islámicos con los que se identifiquen algunas categorías de este arte, como pueden ser los patrones geométricos de repetición que inspiran la ornamentación islámica.

No podemos entender la cultura universal y los principales conflictos mundiales al margen del Islam. Incluso la concepción artística musulmana referida a su

²⁵ Al discurrir sobre el significado, por decirlo de un modo, esotérico de las formas geométricas utilizadas en la disposición de las ciudades y la ornamentación islámica, como lo es el cuadrado, pentágono, hexágono, etc., los maestros musulmanes muestran una completa displicencia. Rafael Lefort al intentar interrogar al maestro musulmán Khatat acerca del tema éste le responde: "Podía haberle dicho que Bagdad está construida en la forma del eneágono con el Templo como noveno punto, pero aparte de su valor informativo no podía haber ganado nada con esto. No es conocimiento oculto pero sí conocimiento inutilizable a no ser que se tenga la capacidad de usarlo. Un asno con una carga de libros de Rumi está en peores condiciones que un hombre sin cultura con el deseo de aprender y con una página del *Mathnavi*." Rafael Lefort, *Los maestros de Gurdjieff*, p. 27.

estilo figurativo, no siempre interpretada unívocamente, ocasiona convulsiones sociales de diferente magnitud. ¿Qué implica la posición doctrinaria y tácita de toda prohibición figurativa dentro del Islam? Hemos atestiguado, en tiempos recientes, cómo el régimen Talibán dinamita Budas gigantes en Afganistán. En otro escenario, vemos la secuela de protestas virulentas en países islámicos ante embajadas europeas desencadenadas por la caricatura del profeta Mahoma por parte de un europeo. ¿Qué mueve o inspira tales actos que, para los occidentales, son ejemplo palpable de la barbarie que priva en tal cultura? La respuesta no es tan sencilla y no se puede sostener si se pretende una mínima coherencia mediante un reduccionismo sociológico que, a manera de venganza colectiva, busca resarcir o responder con furia a los siglos de colonialismo a que han estado sometidos muchos países islámicos, o bien a una reacción iconoclasta justificada por supuestas bases doctrinarias. Como en muchos temas referidos al Islam vistos de manera externa, los juicios esquemáticos pueden más que clarificar, confundir el auténtico entendimiento del fenómeno.

ILUSTRACIONES

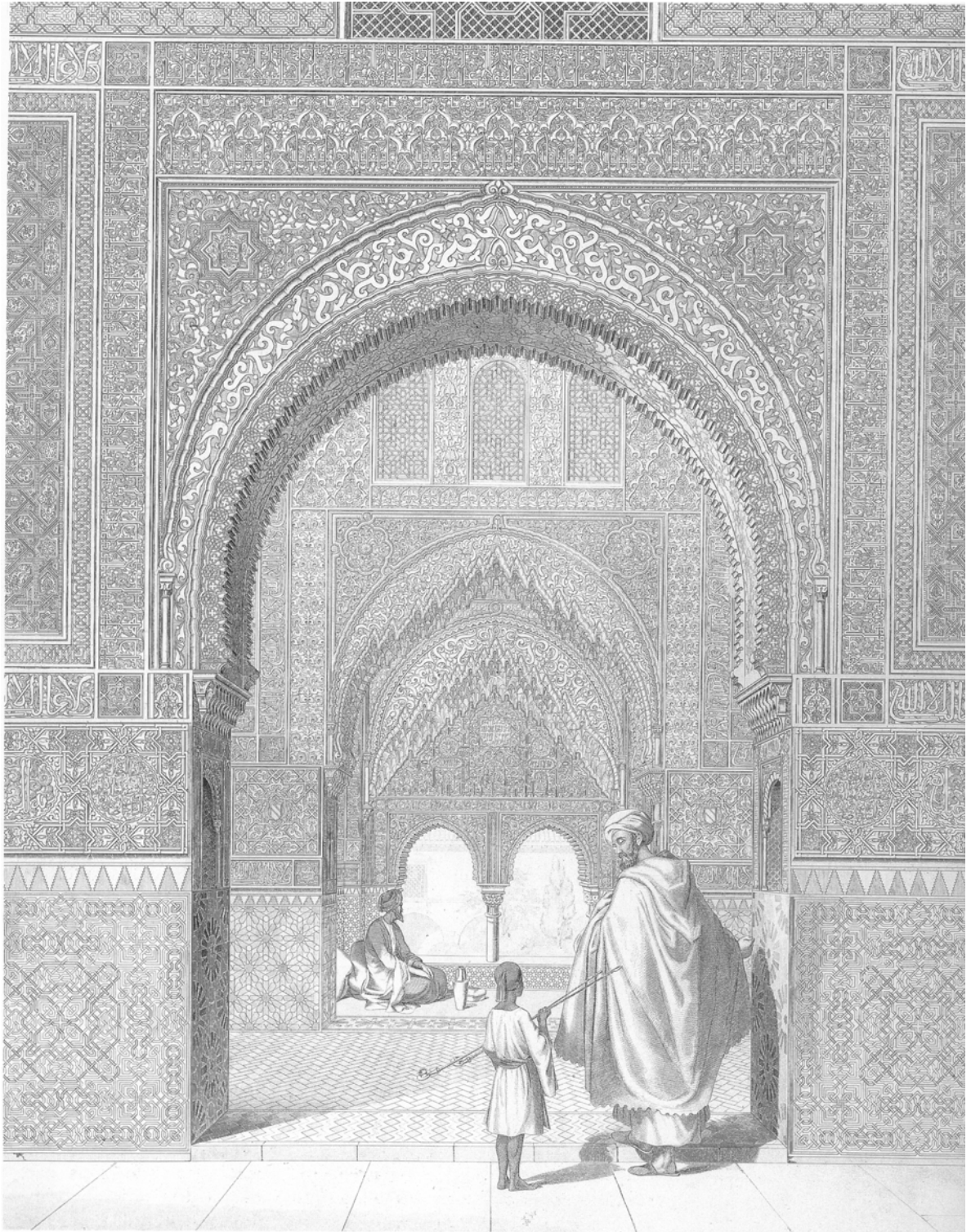


FIG. 1 "El arte ornamental de la Alhambra es una ciencia y para apreciarlo completamente es necesario conocer sus principios subyacentes." Titus Burkhardt.

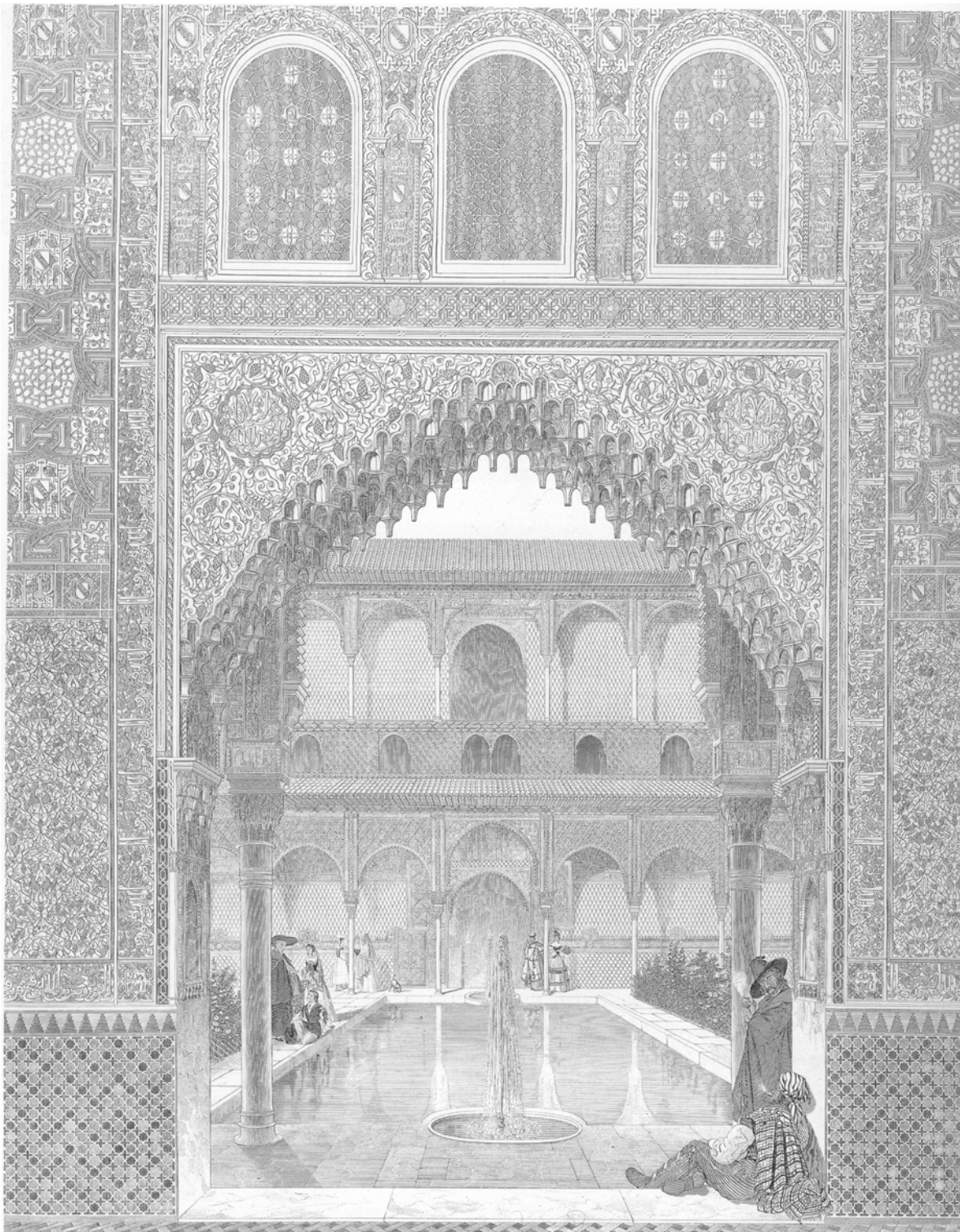


FIG.2

*“Jardín yo soy que la belleza adorna;
Sabrás mi ser si mi hermosura miras...
Obra sublime, la Fortuna quiere
Que a todo monumento sobrepase.
¡Cuánto recreo aquí para los ojos!
El pórtico es tan bello, que el palacio*

*Con la celeste bóveda compite...
¡Cuántos arcos se elevan en su cima
Sobre columnas por la luz ornadas,
Jamás vimos jardín más floreciente,
De cosecha más dulce y más aroma...” (Ibn
Zamrak)*



FIG. 3

“Todo el crecimiento y aumento que suceden en el Árbol del Universo, toda la producción de flores y frutos, [todo esto] son pensamientos, anhelos oscuros, inclinaciones claras, añoranzas, secretas, puras y el impulso de buscar el perdón. Todo aquello que hará aumentar las buenas obras, purificará las condiciones de vida, hará crecer el verdor en los prados de las almas de los hombres, todo aquello que es para la salvación de los corazones de los hombres, todos los grados de los secretos misterios alcanzados, todas las dulces pláticas que ascienden, todo el follaje de la amistad que brota, todo lo que se construye sobre su tallo, como los elevados rangos logrados por aquellos que tienen especial privilegio, los estados alcanzados por los verdaderamente justos, el trato confidencial que disfrutaban los que pueden acercarse, lo que ven los amantes, todo proviene de la fecundación de aquel brote...”

Ibn al-Arabi, El Árbol del Universo.

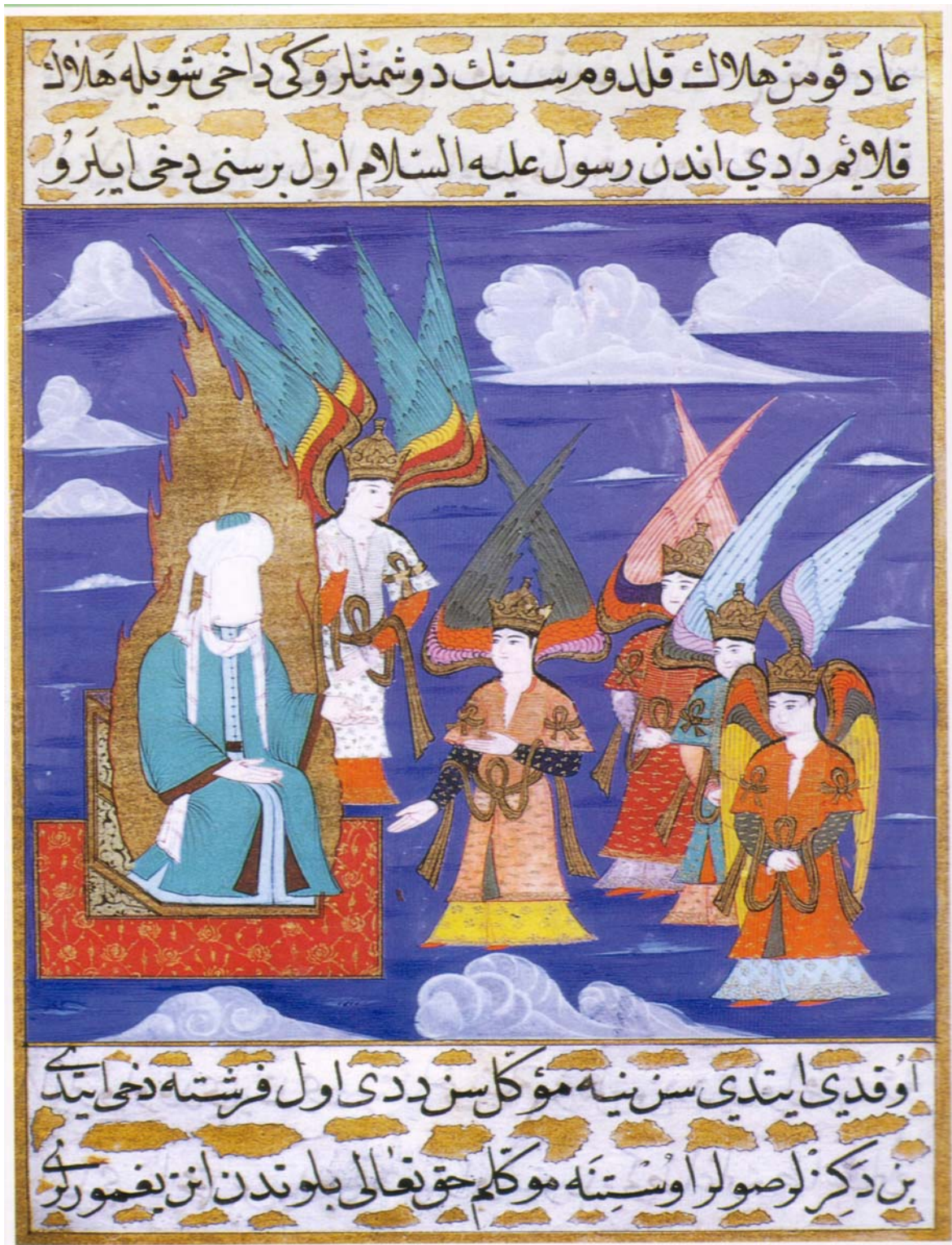


FIG. 4
El viaje nocturno de Mahoma, con los ángeles, a la presencia de Dios.

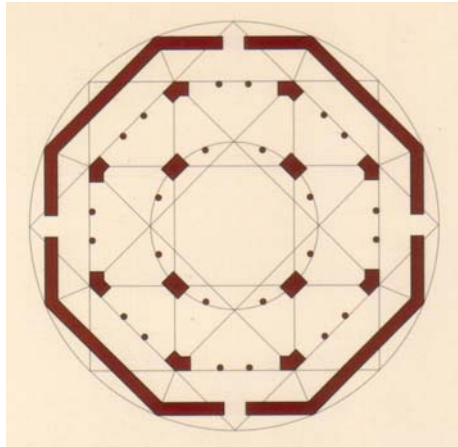


FIG. 5



FIG. 6

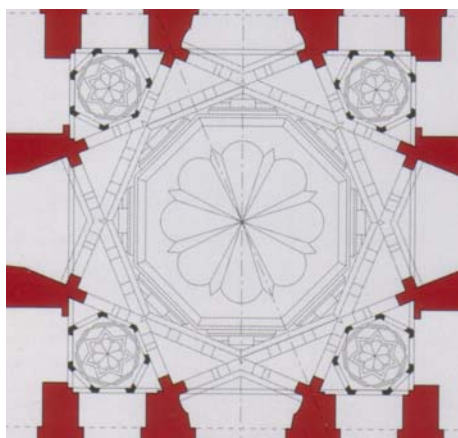


FIG. 7

FIG. 5 Planta de la Cúpula de la Roca; FIG. 6. Cúpula principal del *mihrab* de la Gran Mezquita de Córdoba; FIG. 7. Trazado de cúpula de sala funeraria en Marrakech. Tres continentes y un común denominador: el polígono estrellado de ocho puntas.

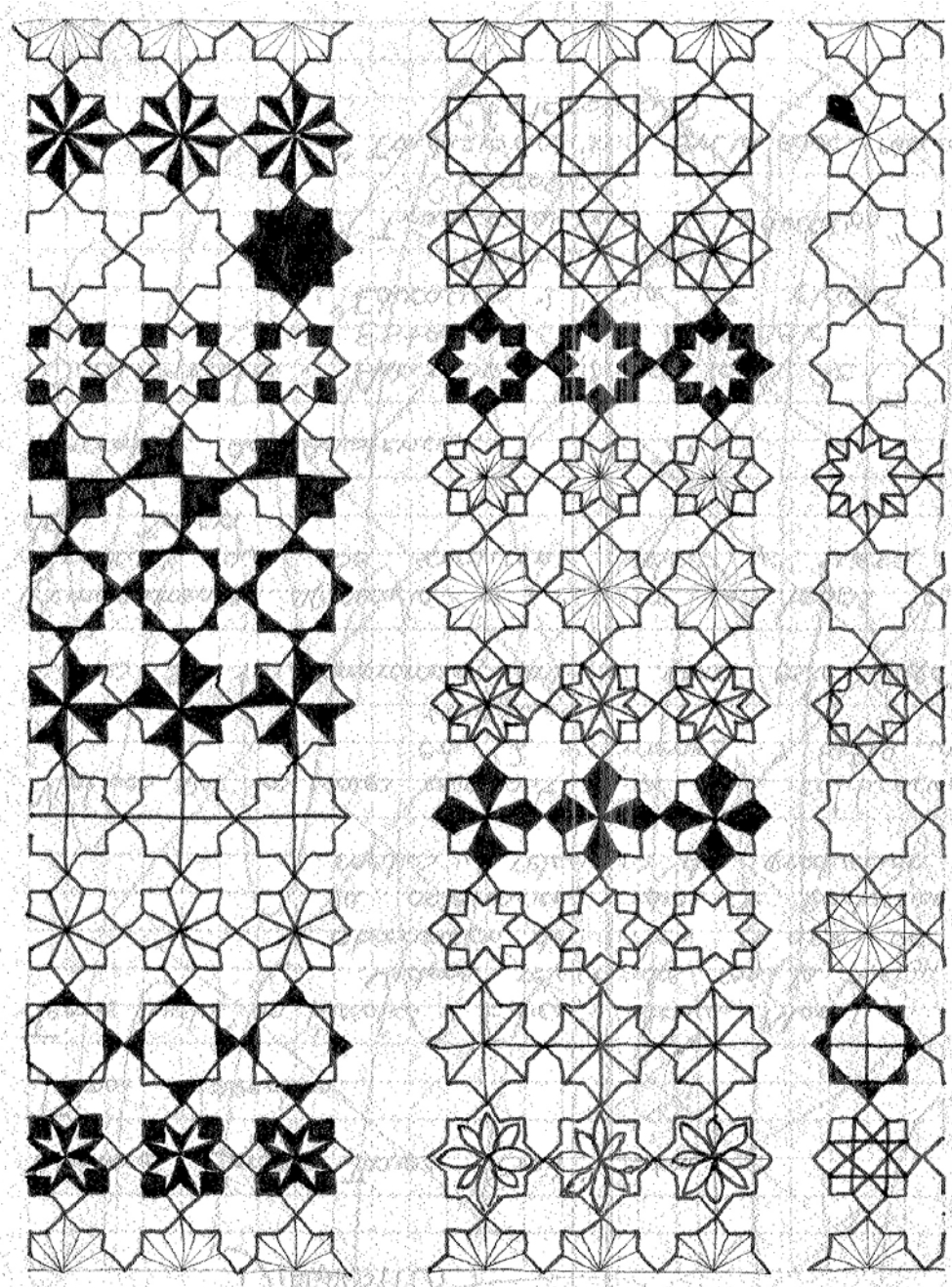
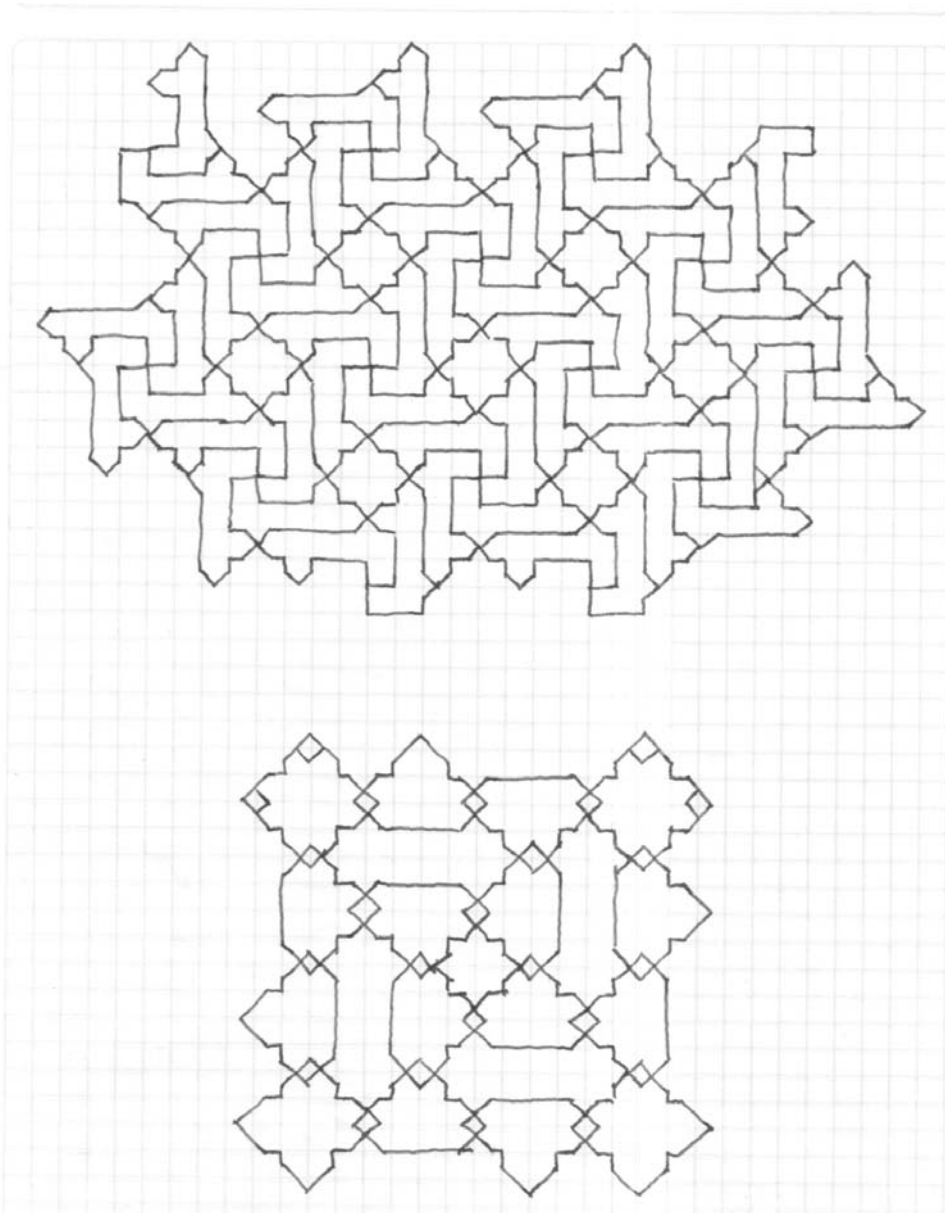
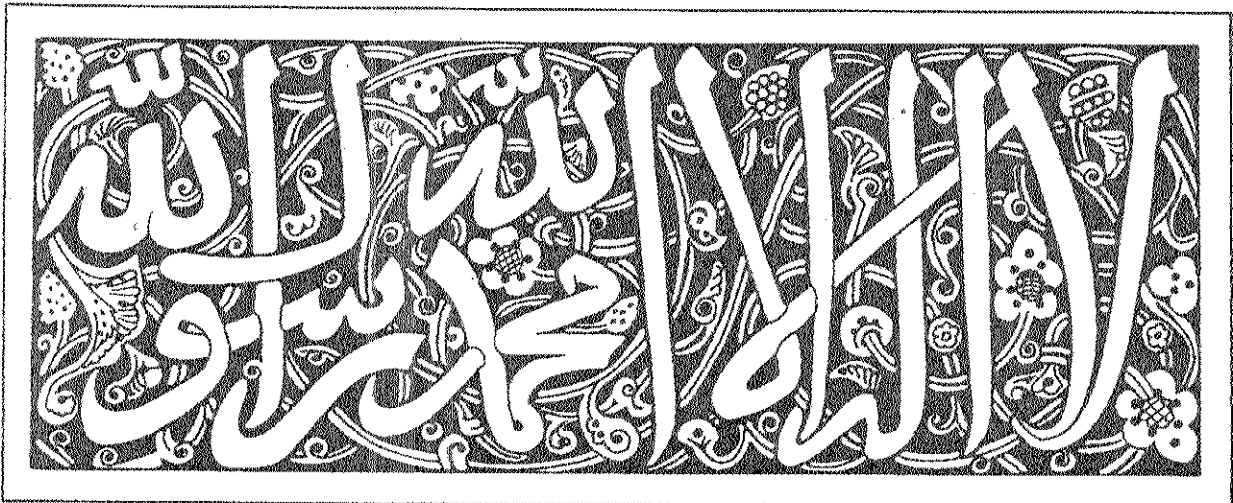
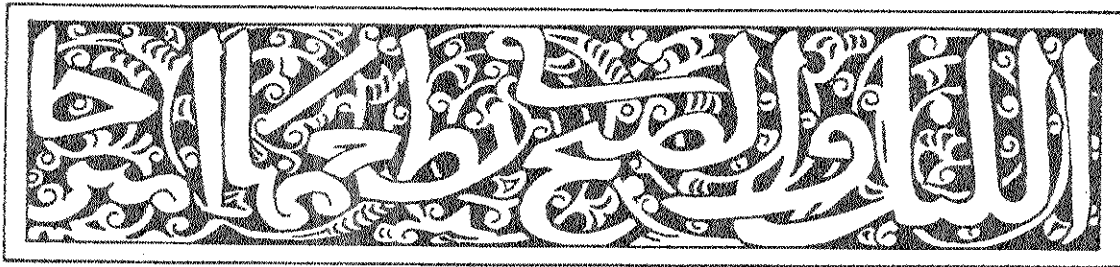


FIG. 8 “Se trata del arte de combinar lo múltiple y lo diverso con la unidad.” Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 25. Aquí algunas variaciones sobre el polígono estrellado de ocho puntas, realizadas a mano alzada sobre una hoja cuadrículada.



FIGS. 9 y 10 Teselaciones islámicas dibujadas a mano alzada sobre hojas de cuadrícula. Ambos diseños decoran los palacios nazaries de La Alhambra, Granada, España. La primera se compone de dos figuras con las que se establece un patrón de repetición regular, uniforme e infinito. La segunda consta de cuatro figuras base y, a diferencia de la primera puede llegar a teselar de forma irregular, es decir, llegar a llenar el espacio sin conservar su orden.



FIGS. 11, 12 y 13.

“La variante *thuluth* era la escritura cursiva usada con mayor frecuencia para fines decorativos, normalmente se situaba sobre un fondo de arabescos. DEBAJO la inscripción esculpida en mármol reza así: No existe otro dios que Dios y Mahoma es el profeta de Dios.” Egipto, siglos XIII-XV.” (Eva Wilson, *Diseños islámicos*.)

REFERENCIAS DE ILUSTRACIONES:

- 1) Vista de la Sala de las Dos Hermanas, La Alhambra, Granada, España. Grabado de O. Jones, *Alhambra*, 2 vols. En: Marianne Barrucand y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, p. 10. La nota a pie de página: Titus Burkhardt, *El arte del Islam*.
- 2) Vista del Patio de los Arrayanes, La Alhambra, Granada, España. Grabado de O. Jones, *Alhambra*, 2 vols. En: Marianne Barrucand y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, p. 220. A pie de página fragmentos de caligrafías de Ibn Zamrak, “el poeta de la Alhambra”, traducidos en endecasílabos por el señor García Gómez, en: Félix M. Pareja, *Islamología*, T. II, p. 998.
- 3) Panel de mármol en el Salón Rico de Madinat al-Zahra, Córdoba, España. Representa el árbol de la vida. En: Marianne Barrucand y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, p. 67. El texto a pie de página pertenece al murciano Ibn Arabi, *El árbol del universo*, p. 43. El árbol es un símbolo del arraigo con la tierra pero también de la posibilidad de acceder, como sus ramas, al cielo; los motivos islámicos vegetales expresaran, una y otra vez, esta ambivalencia.
- 4) El viaje nocturno de Mahoma. “Un breve pasaje del Corán sugiere que el Profeta realiza ‘en espíritu’ un viaje que le lleva a la roca sagrada de Jerusalén, lugar del sacrificio de Abrahán. Desde aquí, sería elevado hasta los cielos, donde, en presencia de los ángeles, habría contemplado a Alá.” Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 23. Fuente de la miniatura: Biblioteca de Top Kapi, Estambul, Turquía. La representación figurativa de Mahoma no está totalmente prohibida, aunque presenta algunas limitaciones, al presentar su rostro oculto tras un velo.
- 5) Planta de la Cúpula de la Roca, Jerusalén, Israel. Edificada en el siglo VII, la Cúpula de la Roca, es la primera construcción religiosa del Islam, y la primera en definir arquitectónicamente el esquema octogonal basado en dos cuadrados con giro de 45 grados. Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 34.

- 6) El polígono estrellado de ocho puntas permite la solución estructural de la cúpula de la Gran Mezquita de Córdoba, España. Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 103.
- 7) Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 193.
- 8) Variaciones sobre el polígono estrellado de ocho puntas, realizadas a mano alzada, sobre hojas cuadrículadas. Primer dibujo propuesto para abordar didácticamente el arte geométrico islámico.
- 9) Las teselaciones islámicas son adoquinados que pueden cubrir un espacio infinito. Aquí se muestra una teselación regular a base de dos figuras.

3.2 Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Arte islámico²⁶

En esta sección, presentamos el Modelo Operativo de Diseño Didáctico para Arte islámico que fue instrumentado en cuatro clases con alumnos del CCH Sur. Su base es el Programa Institucional de Filosofía II, al cual se le aplican modificaciones.

3.2.1 Necesidad social de la Estética

En particular, el estudio del arte desde una perspectiva filosófica o Estética permite al estudiante el contacto con distintas expresiones estéticas y culturales desde un punto de vista reflexivo y crítico. Permite, asimismo, sentar las bases para superar la visión del sujeto estético como mero espectador pasivo, consumidor pasivo, en el peor de los casos, de la creación artística. La Estética, según nuestra concepción propia, debe estar comprometida con la reflexión sobre aquellos fenómenos, como el graffiti callejero, que forman parte de la cotidianidad tanto del estudiante como de la sociedad en su conjunto. En el caso del estudio del Arte islámico, por su trasfondo cultural, aporta los elementos para valorar las expresiones estéticas y las influencias interculturales que lo hacen posible, estableciendo el arte como punto central en el que convergen las principales manifestaciones culturales de la sociedad.

3.2.2 Características de la Estética

El estudio de la Estética en el CCH, tendrá que reformularse en función del lugar y los tiempos asignados en el Programa de Filosofía II para tal disciplina. El desarrollo temático del programa, respecto a la Estética es muy impreciso. Se le ubica como último tema de la asignatura y su carga horaria se agrava por la presión derivada de la importancia que suele dársele a la Ética, como temática antecedente. Es natural que ante esto, la forma de abordar lo estético deba renunciar a tratamientos históricos y teóricos exhaustivos como lo desearían los profesores apasionados por el tema. Con la Estética, nos enfrentamos a una disciplina que exige el manejo adecuado de medios visuales y/o audiovisuales para dosificar las clases y

²⁶ Este MODD está basado en el libro de Ety Haydeé Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender*.

evitar cargarlas de elementos expositivos y discursivos exclusivamente. Al proponernos abordar el arte islámico lúdicamente, a través del ejercicio del dibujo geométrico, queremos dejar asentada nuestra postura en relación a los problemas filosóficos en general y estéticos en particular; expresamos que si no somos capaces de dotar pedagógicamente el campo de esta materia a fin de aportar elementos de análisis y crítica, que haga inteligible y fundamente nuestros juicios estéticos respecto a expresiones callejeras como el graffiti, por ejemplo, el filosofar estético no logrará trascender el espacio confinado de lo académico. Pero en realidad, a nosotros tampoco nos interesa, por el momento, el tema del graffiti más que como tema generador. Nuestra intención principal es acercarnos al arte islámico. Para nosotros, el Islam no es sólo una religión sino también una civilización. Dentro del arte islámico, son las caligrafías las que pudieran estar ligadas lejanamente al graffiti, pero obviamente su sentido y función son diferentes. Aparte de las caligrafías, el arte islámico se expresa mediante elementos florales, geométricos y en menor grado de elementos figurativos. De las aguas profundas de la cultura islámica, sólo nos mantendremos en su superficie mediante un juego didáctico que pretende ser productivo y significativo para el alumno, aludiendo tangencialmente a las grandes influencias (grecolatinas, bizantinas, egipcias, persas, hindúes e incluso chinas) de las que se nutre el arte islámico y sus repercusiones en el arte Mudéjar (de considerable influencia y presencia en México), así como de artistas contemporáneos como M. C. Escher que trastocan con originalidad el concepto de *teselación* tan explotado por los artistas musulmanes.

3.2.3 Listado de objetivos

PROGRAMA INSTITUCIONAL
PROPÓSITOS GENERALES: El alumno (a): “Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la Estética con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.” ²⁷
CONTENIDOS: “4. ¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser

²⁷ Programa de Filosofía I y II, junio de 2004, p.10. (Programa vigente en 2006)

humano?

- El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.
- Sujeto y objeto estético.
- La obra de arte: creación y disfrute.”²⁸

APRENDIZAJES:

El alumno (a):

- “Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.”²⁹

3.2.3.1 Reformulación de contenidos y objetivos

Tema	Subtema	Objetivos	Etapas de aprendizaje
Unidad 4. El arte islámico	4.1 Contexto histórico cultural de la cultura islámica 4.2 Los cuatro lenguajes de la ornamentación islámica (caligráfico, floral, geométrico y figurativo)	4.1 El alumno(a): <ul style="list-style-type: none">• activará el conjunto de ideas previas sobre la cultura islámica abordadas en <i>Historia Universal I</i>.• ubicará en el espacio y tiempo históricos el surgimiento del Islam identificando la relevancia de Mahoma.• describirá la expansión islámica y sus repercusiones en la conformación de la cultura musulmana.• identificará los cuatro estilos	<ul style="list-style-type: none">• <i>Percepción analítica</i>: identificar el contexto histórico del surgimiento del Islam; el papel del Mahoma y la conformación del <i>Corán</i>, para entender las características de su arte.• <i>Síntesis integradora</i>: identificar la influencia del Islam en la gestación de los rasgos característicos del arte islámico.• <i>Consolidación</i>: distinguir los cuatro estilos ornamentales. Elaborar dibujos geométricos estableciendo criterios para juzgarlos estéticamente.

²⁸ *Ibid.*, p. 11.

²⁹ *Ibid.*, p. 10.

		dominantes en el arte islámico. establecerá nexos entre geometría y arte.	
--	--	---	--

3.2.3.2 Estructuración de contenidos (temario)

4. El arte islámico

4.1 Contexto histórico cultural del Islam

4.2 Los cuatro lenguajes del arte islámico

4.2.1 La caligrafía

4.2.2 Lo floral

4.2.3 Lo figurativo

4.2.4 Lo geométrico

4.2 Elementos precursores del arte islámico (proyecto)

4.3 Vislumbres del arte islámico en el continente americano: el mudéjar (proyecto)

4.4 Exploraciones del arte y matemáticas contemporáneos: (proyecto)

4.4.1. M. C. Escher (proyecto)

4.4.2 El mosaico de Penrose (proyecto)

3.2.3.3 Objetivos particulares

Tema	Subtema	Objetivos particulares
4. El arte islámico		El alumno(a): conocerá el contexto histórico del Islam para analizar el arte islámico a través de sus cuatro estilos ornamentales a fin de que el alumno identifique sus rasgos y construya juicios estéticos fundamentados.
	4.1 Contexto histórico cultural de la cultura islámica	El alumno(a): a) identificará históricamente el surgimiento de la religión islámica, la consolidación de la unidad árabe y su posterior expansión. b) reconocerá las distintas culturas con las que establecerá contacto a lo largo de la expansión y el fruto derivado de ésta.
	4.2 Los cuatro lenguajes del arte islámico (caligrafía, floral, figurativo y geométrico)	El alumno(a): a) identificará los cuatro estilos ornamentales dominantes en el arte islámico para conocer sus rasgos distintivos. b) realizará dibujos geométricos sencillos (FIGS. 8-10) con los que logre un aprendizaje significativo del lenguaje geométrico del arte islámico.

3.2.3.4 Estrategias didácticas

Dado que nuestro propósito explícito es la propuesta de un tratamiento de la Estética basado en un tipo de arte no occidental, hemos tomado el arte islámico como objeto de estudio proporcionando un referente general del mismo pero circunscribiéndolo a un pequeño aspecto. Dado que nuestra intención ha sido presentar al Islam como cultura, en todas sus letras, y contraponerla a una visión negativa o plana que por lo regular se tiene de ella, tratamos primeramente de ubicar al Islam en tiempo y espacio aportando datos significativos sobre su origen, desarrollo y actores principales. Lo hemos hecho de manera sucinta y en la medida del corto tiempo disponible, el cual se redujo a cuatro clases. Para el caso, fue necesario que los alumnos investigaran previamente, en Internet, algunos significados como

los de Islam y musulmán, así como el de los cuatro motivos dominantes del arte islámico. Asimismo, solicité la localización de bibliografía sobre arte islámico o cultura islámica en la biblioteca del CCH, obteniendo un magro resultado de tan sólo tres o cuatro títulos. Con este referente preliminar, se dio comienzo a la práctica docente.

Con el contexto histórico y cultural de base, se procedió a trazar una geografía del arte islámico, así como de las principales o más representativas de sus edificaciones. Por medio de recursos audiovisuales (proyector de acetatos, reproductor de audio, video casete y video proyector o cañón) se impartieron las dos primeras clases dejando reservada la última sesión a la exposición de temas por parte de los alumnos.

La última parte de cada clase se destinó a que los alumnos realizaran, en su cuaderno cuadriculado, algunos diseños de dibujo geométrico. Lo anterior pretendía cubrir un aspecto de primer orden en nuestra estrategia: acercar los contenidos “teóricos” a una práctica accesible al alumno que, para el caso, se pensó como la posibilidad de que dibujara diseños básicos de tipo geométrico factibles de realizar aun cuando no contara con habilidad para el dibujo. Tal percepción de la enseñanza se complementaría con una revisión de las expresiones artísticas de influencia islámica que aún perviven en México, como es el caso del llamado Kiosco morisco, en Sta. María la Ribera. Entre otros ejemplos cercanos al Distrito Federal o de provincia, como el Kiosco mudéjar de Chiapa de Corzo en el estado de Chiapas. En el mismo sentido, de buscar referentes cercanos o familiares con el arte islámico, se sugirió extender la búsqueda en museos como el Franz Mayer, museo dedicado a la ornamentación. También en el museo *Universum*, en la sección de matemáticas, el tema de “teselación” o el tema del “Mosaico de Penrose”, o bien la obra de M. C. Escher.

3.2.4 Instrumentación de clase

PLAN DE CLASE:

HABILIDADES POR DESARROLLAR

En esta práctica educativa, se pretende crear el ambiente escolar idóneo conveniente para lograr motivar y generar atención e interés en los temas a desarrollar. Por medio de la presentación del arte islámico, se intenta lograr que los alumnos cuenten con elementos para analizar, valorar y formar juicios estéticos aplicados a los objetos estudiados.

MÉTODOS O TÉCNICAS DE ENSEÑANZA:

- a) La práctica docente está basada en la participación directa o indirecta del alumno, ya sea individual o en equipo. Dicha participación puede ser “pasiva” o “activa”, entendiendo la primera como actitud de respeto y atención al expositor y la segunda, como la formulación de preguntas para enriquecer el tema o bien, para plantear dudas surgidas legítimamente de la exposición, complementada con la posible exposición de temas ante grupo, o la ejecución de tareas, realización de exámenes o actividades ejecutadas con intención variada.
- b) Las técnicas de enseñanza no se limitan a contenidos, sino que suponen ejercicios de ambientación para generar confianza entre los alumnos. También se estima la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica que permiten al docente identificar conocimientos básicos del alumno, más cuando se trata de un ejercicio que no corresponde a una clase ordinaria.
- c) Se han usado para la implementación de la clase un conjunto de recursos audiovisuales, indispensables para ilustrar el tema y para romper la idea de una clase centrada en lo discursivo.
- d) Se solicitó la realización tanto de actividades previas a la clase como de tareas o investigaciones adecuadas al tiempo disponible, las cuales se materializaron en la última sesión de la práctica docente. Con esto, se pretendió la recuperación y aplicación de algunas categorías estéticas en un análisis concreto en su circunstancia.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA
<p><i>MODELO DE PLAN DE CLASE (1ª CLASE)</i></p> <p>Presentación Ambientación Diagnóstico: “¿Qué tanto sabemos acerca del Islam y de su arte?” Objetivos Recursos Encuadre Desarrollo Tareas y actividades</p> <p><i>(2ª CLASE)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambientación 2. Recapitulación 3. Revisión de tareas 4. Objetivos 5. Exposición mediante acetatos y proyección 6. (Recursos) 7. Desarrollo 8. Tareas y actividades
<p><i>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localización y lectura de sitios WEB. - Resolución de evaluaciones. - Investigación de temas y exposición de los mismos.
<p><i>EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DIRIGIDA A LOS ALUMNOS</i></p> <p>Se aplicará en tres momentos de la práctica docente: -1ª CLASE: Evaluación diagnóstica. -2ª CLASE: Evaluación de actividades solicitadas (tareas) -3ª CLASE: Evaluación de actividades solicitadas (tareas) -4ª CLASE: Presentación de temas por los alumnos</p>
<p><i>RECURSOS DE APOYO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos audiovisuales diversos. - Fotocopias del material de evaluación.
<p><i>GUÍA DE ACTIVIDADES EXTRACLASE PARA ALUMNOS</i></p> <p><i>Actividades previas a la primera clase</i> 1º. El alumno(a) realizará una búsqueda por Internet de los siguientes temas: Arte islámico (caligráfico, floral, figurativo y geométrico). Páginas sugeridas (pero no obligatorias): www.rancidoro.com /2scienze-it.html-13k (*****) http://usuarios.lycos.es /israfilg/ (caligrafías) (s/c) www.jerusalemite.org /spanish/arte/8.htm (*****) www.bibliolab.it/scrittura.ppt http://www.unizar.es /idiomas/arabe/cultura/islamita/allah.html</p>

www.redescolar.ilce.edu.mx
/redescolar/act_permanentes/historia/html/conflicto-palestina/artislam1.html/-9k
(arte islámico geométrico)
www.islamchile.com /cuerpo.php
Producto solicitado: impresión de una hoja de cada uno de los cuatro tipos de arte.
2º. Por medio de una enciclopedia definirá brevemente “Islam” y “musulmán”.
Producto solicitado: breve caracterización de cada concepto escrita en cuaderno.
3º Consultar en la Biblioteca del plantel y localizar por lo menos un libro sobre el tema “Islam”, “Arte islámico”, o temas afines.
Producto solicitado: Ficha bibliográfica que incluya su clasificación.

.....
UNAM-MADEMS / PRÁCTICA DOCENTE III / ASIGNATURA: FILOSOFÍA I /
TEMA: ESTÉTICA: EL ARTE ISLÁMICO / DIAGNÓSTICO
ALUMNO(A): _____ GRUPO: _____

¿Qué tanto sabemos acerca del Islam y de su arte?

Instrucciones: responde brevemente cada pregunta.

- 1) ¿Qué es el Islam?
 - 2) ¿Quién funda el Islam, en qué país y en qué siglo?
 - 3) ¿Por qué es incorrecto el uso de los términos “mahometismo” o “mahometano”?
 - 4) ¿Hacia qué dirección dirigen los musulmanes sus oraciones?
 - 5) ¿Conoces alguna expresión de arte islámico?
 - 6) ¿Qué es una caligrafía?
 - 7) Explica el concepto de teselación.
 - 8) Menciona por lo menos cinco países islámicos.
 - 9) ¿Qué acontecimiento marca el inicio del calendario musulmán?
 - 10) ¿Cuáles son las dos religiones en las que el Islam reconoce sus orígenes?
 - 11) ¿Cómo consideran a Cristo los musulmanes?
 - 12) ¿Cuáles son las discrepancias doctrinarias más fuertes entre judíos y musulmanes?
 - 13) Menciona el nombre de tres civilizaciones que fueron subordinadas al Islam durante su periodo de expansión.
 - 14) ¿Por qué no se desarrolla en el Islam una iconografía como la que se desarrolló en el Cristianismo?
 - 15) Menciona los cuatro motivos de la ornamentación islámica.
 - 16) ¿Cuál es el color representativo del Islam?
 - 17) ¿Qué es el Mudéjar?
-

3.2.5 Evaluación de la práctica docente

Para esta ocasión no se contó con las evaluaciones del supervisor de la práctica docente, profesor del grupo escolar en que se realizó la práctica ni con la evaluación de la profesora de la asignatura de maestría de Práctica Docente III. Por lo anterior sólo presentamos aquí la autoevaluación realizada por el profesor que impartió las clases.

UNAM-MADEMS / PRÁCTICA DOCENTE III.

ANÁLISIS DE LA VIDEOGRABACIÓN Y COMENTARIO AUTOCRÍTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFR. FCO. JAVIER MUÑOZ RAMÍREZ

Asignatura: Filosofía II (impartida en Filosofía I; gpo. 524 del CCH Sur)

Tema: Estética

Subtema: El arte islámico

Fechas de práctica: 24, 28 y 31 de octubre y 7 de noviembre de 2005.

I. Condiciones físicas del aula:

a) Relación alumnos/mobiliario

La asistencia promedio a la clase fue de 38 alumnos. En la primera sesión, realizada en el salón asignado al grupo, se realizó una dinámica de ambientación para lo cual el espacio y el mobiliario resultó insuficiente. La segunda sesión se llevó a cabo en el salón audiovisual "A", que, si bien cuenta con los implementos necesarios para el uso de proyector de acetatos y monitor de televisión, no cuenta con la distribución adecuada al carecer de una correcta definición de sus espacios. La tercera sesión se realizó en el salón audiovisual "B" el cual cuenta con las condiciones óptimas para el uso del proyector de acetatos y reproductor de audio casetes; tiene suficientes sillas en las que el grupo estuvo cómodamente. La cuarta sesión se realizó en el SILADIN (laboratorio de cómputo 2) el cual, pese a ser un espacio relativamente pequeño, resultó óptimo para la presentación de los trabajos de los alumnos que requirieron tanto el uso del proyector de acetatos, como de la computadora para el uso del video proyector.

b) Iluminación:

En todos los casos, exceptuando el salón audiovisual "A", se contó con un sistema de iluminación y conexiones eléctricas apropiadas.

c) Pizarrón:

En todos los casos, sin excepción, en buenas condiciones de uso.

d) Horario de clase:

Dos clases a la semana de dos horas de duración, impartidas los días lunes y viernes de 9:00 a 11:00 hrs.

e) Aspectos externos al aula:

Ninguno relevante.

f) Recursos audiovisuales:

Adecuados y en correcto funcionamiento, los cuales fueron proporcionados por el Departamento de Audiovisual y por el SILADIN. Fueron utilizados mapas, proyector de acetatos, monitor de TV para proyectar video VHS, reproductor de audio casetes, video proyector con computadora, además de una video cámara digital en buen estado de funcionamiento con tripie y extensiones de corriente y eliminador de baterías.

II. Manejo del espacio:

a) *El docente se movió a través de todo el espacio*

Por las condiciones en que se realizó la práctica, la movilidad fue mínima. No se podía recorrer las distintas zonas dado que la exposición obligaba a conservar un espacio limitado. También había momentos en que se contaba con el espacio mínimo para caminar. En los casos en los que las condiciones lo permitían, se trató de llegar a ciertos espacios críticos o bien se les in-

vitaba a los alumnos sentados en foro a integrarse pasándose a lugares cercanos.

b) Involucró a los marginados:

Los grupos ubicados en las esquinas lejanas fueron los que comúnmente participaban y externaban sus comentarios y puntos de vista. Ninguno de los alumnos que desearon participar se quedaron sin la oportunidad de hacerlo.

III. Manejo de la temporalidad:

a) *Se planteó principio y fin de la clase:* las cuatro sesiones fueron planeadas con fases de apertura, desarrollo y cierre, pero, en la práctica, se tuvieron que ajustar y en muchos casos, la planeación no se llevó a cabo, como fue el caso de las dos últimas sesiones en las que no se ejecutaron los dibujos geométricos planeados. Los alumnos, por acuerdo con su profesor, acostumbraban llegar a la clase con un cuarto de hora de retraso y aunado al tiempo usado para instalar los recursos audiovisuales, originó que el tiempo en algunas sesiones resultara insuficiente.

b) *Se enfatizó lo pasado y la proyección del futuro:* En la primera sesión se retomó una indagación solicitada a los alumnos. Pero en las subsiguientes falló la recapitulación de las clases anteriores. Si bien se habían planeado las cuatro sesiones, éstas se reajustaron continuamente y se redujeron en lo que toca a proyección del futuro exclusivamente a la solicitud y precisión de las tareas.

1. Observación del desarrollo de la clase

PRIMERA SESIÓN

I. Fase de apertura

Propósitos explícitos:

Nota: Previamente a la primera clase los alumnos investigaron: a) bibliografía sobre el Islam y el arte islámico; b) definición de los términos “Islam” y “musulmán”; c) realizaron consultas en internet para caracterizar el arte islámico a través de sus cuatro estilos ornamentales (floral, caligráfico, geométrico y figurativo).

- a) Favorecer la ambientación mediante la aplicación de una técnica de “rompimiento de hielo”.
- b) Establecer diagnóstico del bagaje cultural que los alumnos tienen acerca de la cultura del Islam, el cual incluye una posible recuperación de “ideas previas” provenientes de la asignatura Historia Universal I.
- c) Contextualizar en espacio y tiempo el Islam como religión y como cultura para enmarcar el arte islámico.
- d) Abordar el arte islámico como elemento estético para romper con los moldes convencionales en los que recaen los profesores al abordar el tema, es decir, los patrones estéticos eurocéntricos.
- e) Fomentar el conocimiento de lo diferente o de la alteridad, en particular por medio de una cultura o civilización no occidental a través del conocimiento de algunos rasgos de su arte.
- f) Destacar el carácter multicultural del Islam.
- g) Recuperar el sentido histórico en la enseñanza de la filosofía, la cual está enmarcada en el CCH en el Área Histórico-social.) Mediante la elaboración de algunos patrones geométricos se pretendió generar ciertas habilidades en los estudiantes para representar en hojas de cuadrícula dibujos islámicos que le permitan identificar algunas categorías de este arte, como pueden ser los patrones geométricos de repetición que inspiran la ornamentación islámica.

II. Fase de desarrollo:

- a) Exposición del tema: El profesor comentó en términos generales el tema de Estética. Enseguida, comentó, la relevancia de la cultura islámica en relación a la cultura universal. Utilizó un mapa para ubicar geográficamente el

lugar en que surge el Islam (Mapa: Vicens Vives, No. 4, *Bizancio, el Islam y el Imperio Carolingio.*), así como los países a los que llegó la expansión islámica. Se hizo hincapié en que el arte islámico tenía como núcleo la religión islámica, una religión profundamente monoteísta que si bien se nutre del judaísmo y cristianismo, también reconoce profundas diferencias doctrinales con aquéllas. Mahoma (n. 570 d. C.), el profeta fundador del Islam, empieza sus prédicas a los cuarenta años, de la recopilación de tales prédicas se conformará *El Corán*, la Biblia árabe. La tesis básica es que el arte islámico no puede entenderse sin la religión que compone su núcleo de origen.

- b) Coherencia: Se trató de integrar el aspecto histórico para contextualizar geográfica y culturalmente el arte islámico.
- c) Participación del grupo: Los alumnos participaron libremente a lo largo de la exposición dando puntos de vista, comentarios y preguntas. En la primera sesión hubo cerca de diez participaciones de los alumnos formulando comentarios, preguntas y observaciones al tema expuesto.

SEGUNDA SESIÓN

I. Fase de apertura

Propósitos explícitos:

- a) Revisar algunas de las principales edificaciones islámicas (la Caaba, la Mezquita del Profeta Mahoma en Medina, la Cúpula de la Roca, el Thaj Mahal, los palacios de La Alambra, etc.) para vislumbrar la magnitud del impacto de la expansión islámica que nos permita apuntar hacia la presencia del Islam en España y posteriormente en el continente americano.
- b) Comentarios sobre las tareas de los alumnos. Destaca en las tareas sobre búsqueda bibliográfica, su pobreza derivada, probablemente, de la naturaleza del tema.
- c) Recapitulación de los conceptos de la primera sesión intercalado con la proyección de los acetatos contemplados para esta clase.

II. Fase de desarrollo

- a) Exposición del tema: Mediante proyección de acetatos que muestran imágenes de algunas edificaciones representativas del Islam, describir simultáneamente sus rasgos, indispensables para comprender la naturaleza del arte, tales como: la descripción de los cinco deberes de todo musulmán; el inicio del calendario musulmán; Abraham y la rama ismaelíta de la que proviene el pueblo árabe; el conflicto de judíos y musulmanes; el reiterado motivo ornamental de la estrella de ocho puntas; etc. Lo anterior se reforzó con la proyección de un fragmento de 15 minutos del video de Carlos Fuentes, *El espejo enterrado*, Tomo I “El toro y la virgen”, que describe e interpreta la invasión musulmana a la península española y su presencia en ésta por aproximadamente ocho siglos.
- b) Coherencia: Se continúa con una descripción geográfica que parte del lugar en donde surge el Islam, la ciudad de la Meca, y su construcción más significativa, como lo es la Caaba; continuando con la Mezquita del Profeta Mahoma en la ciudad de Medina; continúa al norte con la Cúpula de la Roca en Jerusalén; algunas mezquitas de Irán; el Thaj Mahal en la India; etcétera.
- c) Participación del grupo: El grupo fue receptivo a la exposición del profesor y mostró disposición aceptable aun cuando algunos cuantos alumnos tendieron a aislarse. El segundo dibujo en forma de “F” lo realizaron con disposición.

TERCERA SESIÓN

I. Fase de apertura

Propósitos explícitos: Presentar algunos diseños para identificar en la ornamentación islámica sus formas caligráficas, geométricas, florales y figurativas.

II. Fase de desarrollo

- a) Exposición del tema: Se utilizaron primeramente una serie de acetatos en blanco y negro para mostrar los cuatro recursos ornamentales del Islam: la

caligrafía, lo floral, lo geométrico y lo figurativo. Se mencionó el problema de catalogar el arte islámico como iconoclasta. También se hizo referencia a la utilización por parte del Islam de la Regla de Oro. Se caracterizó el concepto de teselación y cenefa. Se describió un componente básico de toda mezquita como lo es el Mihrab que indica la dirección (Qibla) hacia la Meca. Se escuchó un audio casete en el que Rosa Zaragoza interpreta un canto sufí *Lá iláha ill-Alláh* (“No hay divinidad, si no es La Divinidad”).

- b) Coherencia: Se alcanza a detectar que el desarrollo de las tres sesiones ha procedido de lo universal a lo particular; iniciando por la caracterización de la cultura en términos generales, pasando por la ubicación geográfica del Islam, sus edificaciones representativas hasta llegar a la caracterización de sus motivos ornamentales.
- c) Participación del grupo: El grupo se mostró receptivo y esporádicamente planteó comentarios críticos, preguntas y dudas.

CUARTA SESIÓN

I. Fase de apertura

Propósitos explícitos: Desde la primera sesión, propuse al grupo que trabajaran en equipo para ilustrar audiovisualmente, a través de una presentación de trabajos multimedia, ocho textos seleccionados en los que se planteaban aspectos relevantes del arte islámico y en donde además se definían sus conceptos o categorías estéticos. Los alumnos al intentar hacer la tarea me reportaron la carencia de fuentes para ellos accesibles, por lo que la tuve que cambiar por temáticas que pudieran ser factibles de realizar y que además cobraran para ellos una relevancia significativa al identificarlas como elementos cercanos. Tal fue el caso que sugerí o propuse el desarrollo de los siguientes temas:

- a) Arte mudéjar (fuente: Revista *Saber ver*, No. 42);
- b) Reporte gráfico del Quiosco Morisco de Sta. María la Ribera;
- c) Teselaciones (fuente: visita a la sala de matemáticas del Museo Universum);

- d) Ubicar piezas de arte islámico, dibujarlas o fotografiarlas (fuente: Museo Franz Mayer);
- e) Investigar en Internet los conceptos Tillings and Patterns;
- f) “¿Cómo se hace un adoquinado?” de Francisco Struck (fuente: *Matemáticas y algo más*, UNAM, DUACB, CCH.);
- g) Las teselaciones de M. C. Escher (fuentes: página oficial en Internet u otros.).

II. Fase de desarrollo

- a) Exposición del tema: Presentación de los trabajos de investigación de los alumnos en relación al arte islámico y temas afines.
- b) Participación del grupo: la mayor parte de la sesión la ocuparon las presentaciones de los alumnos.

.....
 UNAM-MADEMS / PRÁCTICA DOCENTE III / MTRA. CARMEN CALDERÓN /
 DIC. 2005.

ELABORÓ INFORME: PROFR. FCO. JAVIER MUÑOZ RAMÍREZ

FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Son distintas las fallas que alcanzo a detectar en mi práctica docente. Las enumero enseguida sin intentar jerarquizarlas:

- *No consolidé el trabajo grupal que lograra una argumentación menos descriptiva y más argumentativa respecto al tema abordado*
- *Descuidé el desarrollo pleno de capacidades, en particular, el desarrollo de capacidades argumentativas para fundamentar los juicios estéticos referidos al arte islámico*
- *No fundamenté filosóficamente o estéticamente el arte islámico*
- *Me faltó insistir en algunos contenidos procedimentales*
- *Me resultó difícil abordar los elementos teóricos, en particular, el concepto de belleza implícito en el arte islámico*
- *No retroalimenté el carácter argumentativo de la discusión en clase*
- *No generé estrategias de problematización*

- *Descuidé los aspectos de la evaluación, en particular, la evaluación sumativa*
- *No rectificué mis estrategias de enseñanza oportunamente.*

Algunos aciertos:

- *Tengo cierto dominio teórico del tema*
- *Me motivó el desarrollo del tema seleccionado*
- *Usé una cantidad variada de recursos audiovisuales*
- *Reconozco ciertos aciertos en mis técnicas de ambientación*
- *Hasta donde me fue posible, traté de articular mis exposiciones a aspectos de la vida cotidiana del estudiante*
- *Por medio del dibujo de patrones geométricos logré romper con la exposición lineal discursiva*
- *No usé, en la preparación de clases, ningún manual de estética o historia del arte*
- *Recuperé la historia en la enseñanza de la Estética*

3.3 Anexo islámico: ensayo (histórico) sobre el Islam

La introducción al Islam que presento no es algo parecida a la *Muqaddimah*,¹ pero contiene los elementos fundamentales para entender, en sus componentes básicos, una cultura que para nosotros suele ser lejana y ajena. Algunas de sus partes fueron expuestas a los alumnos de Práctica docente, a propósito de la presentación del tema “Arte islámico”, y aquí hemos decidido manejarla como anexo para no distraer ni cargar excesivamente sus contenidos propiamente estéticos. Una visión del arte islámico exige, a la par, un repaso por su historia y por las circunstancias que la conforman como parte de una de las civilizaciones vivas de la actualidad. Además, el arte islámico no puede entenderse sin la religión que le dio origen y sentido; abordar el tema sin éste correlato sería como pensar que el fenómeno artístico puede surgir *ex nihilo*.

Arabia preislámica

El Islam tiene su cuna en la península arábiga. La mitad de Arabia es desierto y sólo su parte sur, donde se ubica Yemen, tiene zonas fértiles. En el periodo preislámico estaba poblada por diversas tribus nómadas –no sólo árabes– como los acadios, hebreos, arameos, los cuales emigrarían posteriormente. Sólo los beduinos, que eran tribus árabes nómadas, pudieron adaptarse a las condiciones del desierto. El origen bíblico de la raza árabe se remonta a Ismael hijo de Abraham y Agar, de ahí que a los árabes se les conozca también como ismaelitas o agarenos. Estas tribus luchaban constantemente entre sí por los escasos abrevaderos y pasturas. Estaban comandadas por jeques o caudillos que gozaban de la máxima autoridad dentro de cada tribu. En el siglo V d.C. se identifican tres grandes tribus independientes compuestas por los yemeníes, los nizaríes y los gaysíes, las cuales formaban sociedades aristocráticas asentadas en las ciudades de Yemen, la Meca y Yatrib (después Medina). Estas ciudades de la península arábiga ubicadas por la costa del Mar Rojo de sur a norte, eran recorridas por las caravanas de las

¹ La monumental obra del filósofo de la historia Ibn Jaldún (1334-1406), *Al-Muqaddimah; Introducción a la historia universal* (trad. del árabe por Juan Feres), México, FCE, 1977, 1165 pp., traza desde la óptica islámica un rico panorama de la historia universal hasta el siglo XIV de nuestra era.

rutas comerciales que llevaban incienso, maderas, dátiles y especies del Yemen a Siria y del Mar Rojo a Irak, Persia, la India y China.

La débil unidad de las tribus beduinas dependía del idioma común, el sentimiento de su raza y el culto al santuario ubicado en la ciudad de la Meca. Cada grupo árabe o cada tribu tenía sus propias creencias religiosas compuestas de infinidad de divinidades. A pesar de sus diferentes creencias, los árabes reconocían a la Meca como la ciudad sagrada de todos ellos. Ahí se encontraba la Ka'ba (casa cuadrada) que albergaba las reliquias y amuletos de todas las tribus. En esta ciudad de ambiente tribal y politeísta es donde nace Mahoma en el año 570 d. C.²

Mahoma

Mahoma es el fundador del Islam (*Islam* significa sumisión a Dios, y de esa palabra se deriva *musulmán* que es la persona que se somete a la voluntad de Dios). En sus comienzos fue un hombre colocado en los niveles más humildes de la sociedad árabe. Huérfano a temprana edad, quedó a cargo de su abuelo y fue educado por su tío Abu Talib, junto con su primo Alí. Se dedicó al pastoreo y posteriormente a caravanero al servicio de Kadija, una viuda rica con la que se casara a la edad de 25 años y con la cual tuvo siete hijos de los cuales sólo Fátima sobrevivió. A la postre Alí se casó con Fátima convirtiéndose en yerno de Mahoma, preservando por esta vía su linaje sanguíneo. Su oficio le permitió viajar y conocer muchas personas y predicadores, así como las colonias judías asentadas en Yatrib (Medina) y a los sacerdotes nestorianos difusores del cristianismo. Fueron éstos a los que se les atribuye su influencia para que Mahoma se interesara por las ideas religiosas, así como los que detectaron en él su talento y porvenir glorioso.³

² *Enciclopedia para todos*, T. 21, EL ISLAM I; Mahoma, Edit. F.C.T., España, 1979, pp. 2-10.

³ García Bravo, Joaquín, "Vida y obra de Mahoma", p. VII, en Mahoma, *El Corán*, Edicomunicación, Barcelona, 1989.

Mahoma mensajero de Dios

Fue hasta los cuarenta años (610 d. C.) cuando Mahoma recibe en el monte Hira, cercano a la Meca, por conducto del ángel Gabriel las primeras revelaciones divinas de la nueva religión. Mahoma sostenía ser el sello de una serie de profetas semitas como Abraham, Moisés y Jesucristo. Los primeros adeptos son su esposa Kadija y su primo Alí. Al expresar públicamente sus revelaciones de una religión estrictamente monoteísta no tardó en percibir la hostilidad de los habitantes de la Meca por el peligro en que se encontrarían sus creencias politeístas tradicionales y también por las pérdidas económicas que sobrevendrían a los mercaderes beneficiados por los continuos peregrinajes a la Meca.⁴

El clima generado por sus prédicas se hizo cada vez más hostil. Lo llenaron de afrentas y burlas hasta que fue obligado a abandonar la Meca junto con sus muy pocos seguidores. Se trasladó a Yatrib, ciudad ubicada al norte de la Meca, donde continúa divulgando la nueva religión. Su salida efectuada en junio del 622 d. C. se le conoce como la Hégira (huída) y marca el año de inicio del calendario musulmán. En Yatrib, desde entonces llamada Medina (Medinat-en neby: ciudad del profeta), su mensaje es bien recibido. Con sus éxitos militares frente a los ataques provenientes de la Meca, Mahoma logra ganarse el respeto de cada vez mayores tribus que se unen como sus seguidoras, afianzando su liderazgo militar y político. Ahí consolida su religión después de 20 años de prédicas (iniciadas en el 610 d. C.) y de grandes esfuerzos. Para consagrar su éxito Mahoma decidió en el 630 peregrinar a la Meca lo cual logró acompañado de cerca de ochenta mil fieles. La ciudad de la Meca lo recibió sin oponerle ninguna resistencia y lo acepta como la máxima autoridad política y religiosa. Hace abolir los distintos cultos idólatras y reconoce a la Ka'ba como el santuario del Islam.⁵

El Islam unifica Arabia

En 632 muere Mahoma, después de haber consolidado la comunidad musulmana (*Ummah*) y haber convertido al Islam a la mayoría de habitantes de la península

⁴ Scott, Carter, *Mahoma*, Edimat libros, España, 1998, pp. 33-42.

⁵ Kidwai, Azra, *El Islam*, Dastin, España, 1999, pp. 17-21.

arábiga. “La Ummah era un grupo heterogéneo formado por gentes de diversas tribus, que ya no estaban unidas por lazos de sangre, sino por la fe. La tribu como sistema de vínculo afectivo, había sido sustituida por una idea supratribal: la *umma*, organización abierta, expansiva y a la vez unificadora. Los pocos judíos y cristianos no convertidos que seguían viviendo en la ciudad, recibieron el estatus de *zimmis*, o personas protegidas.”⁶ “El Islam introduce un concepto revolucionario de unicidad de la humanidad: éste rechaza totalmente barreras de color, lenguaje, raza o condición económica. Éste ve igualdad en todos los hombres y considera a la humanidad como hija de Adán sobre la omnipotencia de un Dios.”⁷

La Biblia Árabe

Corán significa lectura, y *al Corán* la lectura o libro por excelencia. *El Corán* se formó a partir de los mensajes que Dios le envió a Mahoma por medio del ángel Gabriel. Sus CXIV capítulos o suras se conformaron en el año 644 d. C., 12 años después de la muerte de Mahoma, guardadas en la memoria por sus seguidores o mediante su registro escrito en distintos materiales obtenidos de sus prédicas públicas. “*El Corán* inculcaba la justicia, la humanidad, la benevolencia, la fraternidad, el buen comportamiento con las mujeres y la probidad en las relaciones de la vida civil. *El Corán* es un conjunto de preceptos morales, religiosos, civiles y políticos, mezclados con exhortaciones y promesas relativas a la vida futura, y relatos tomados con más o menos fidelidad de la Biblia, de las tradiciones árabes y hasta de la historia de los primeros años del cristianismo. También se hallan en él alusiones a los esfuerzos que hacía la nueva religión para sobreponerse al culto idólatra y a las luchas que tenía que sostener. *El Corán* es un legado a la civilización realizado por una de las mentes más preclaras que conoció la humanidad, un legado que aún sigue vivo en los corazones de todo su pueblo.”⁸

Las tradiciones o dichos del Profeta (Hadiths)

⁶ *Ibid.*, p. 21

⁷ Sitio WEB: http://www.orst.edu/groups/msa/books/islam_s.html.

⁸ García Bravo, Joaquín, “Vida y obra de Mahoma”, *Op. cit.*, p. X.

Con menor autoridad que *El Corán* al que se le considera como la palabra de Dios y por ende no sujeto a revisión, los *hadiths* o tradiciones del Profeta Mahoma ocupan un rango si bien complementario, de nivel distinto en la tradición islámica. Los *hadiths* son un compendio de los dichos, actos y tradiciones del Profeta, narrados por sus compañeros y contemporáneos. “Una afirmación del Profeta Mahoma, o un relato de testigos presenciales de un acto del Profeta. En su mayor parte es el Profeta quien habla, y no debe confundirse con la Revelación Divina expresada a través de Mahoma en el Corán. Este material se reunió poco después de la muerte del profeta, y los tradicionalistas Al-Bokhari y Muslim establecieron un sofisticado marco historiográfico para tamizar historias dudosas o inventadas acerca de la vida del Profeta, lo cual impidió que las sucesivas generaciones las convirtieran en mitos.”⁹

Los cinco pilares del Islam

Extraemos de un *hadith* la formulación de los cinco pilares del Islam: Omar ha dicho: ese día estábamos sentados cerca del Enviado de Alá, cuando llegó un hombre vestido con hábitos de una blancura resplandeciente y con los cabellos muy negros (...) se sentó cerca del Profeta y le dijo: “Oh Mahoma, infórmame sobre el Islam.” El enviado de Alá dijo: “El Islam es testimoniar que no hay otro dios que no sea Alá y que Mahoma es el Enviado de Alá; es realizar la oración (*salat*); es pagar el impuesto legal (*zakát*); es ayunar durante Ramadán y hacer la peregrinación (*hajj*) a la Casa de Alá, si ello es posible. (Bukhari y Muslim)”¹⁰

Los primeros califas

La muerte repentina de Mahoma no le permitió elaborar su testamento político. Sus sucesores elegidos serán los encargados de dirigir la *Ummah*; serán llamados Califas, lo que significa sólo representantes del Profeta de Dios. El periodo de los

⁹ Alí Shah, Omar, *Sufismo hoy*, Editorial Sufí, Madrid, 1992, p. 231.

¹⁰ An-Nawawi, *Los cuarenta Hadiths*, Edicomunicación, Barcelona, 1986, p. 11. “Los pilares del Islam son los soportes de esta forma de vida: plegaria para unirse a Dios, limosna para unirse a los hombres, peregrinación para unirse a la comunidad y ayuno para acordarse tanto de Dios como de quienes padecen hambre.” Garaudy, Roger, *Los integristas; El fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 2001, p. 103.

primeros cuatro califas se considera la edad de oro del Islam en el cual la comunidad “fue dirigida de manera correcta y piadosa, vivió según las leyes del Profeta y el Islam empezó a desplegar su poder.”¹¹

1er. Califa: Abu Bakr (632-634). Suegro de Mahoma, personaje de gran autoridad moral y gran habilidad política. Sofocó algunas sublevaciones tribales.

2º. Califa: Omar I (634- 644). Bajo su mandato el Islam inicio su expansión. Con un gran ejército de beduinos destruyó el imperio persa y redujo el imperio bizantino.

3er. Califa. Otman Ibn Affan (644-656). Ordena la versión oficial del Corán. Su débil carácter lo llevó a la impopularidad. Con este califato inician las pugnas internas por las rivalidades entre la nobleza de Medina y la Meca, así como por las discrepancias ante la edición definitiva del Corán. Su mayor oponente fue Alí ibn Abu Talib, quien es nombrado su sucesor.

4º Califa: Alí ibn Abu Talib (656-661) Primo y yerno del Profeta. Rival del tercer califa, es impugnado por Mu-awiya (5º. Califa). Con Alí inicia el gran cisma musulmán entre sunnitas y chiítas.

5º. Califa: Mu-awiya (661-680). Funda la dinastía Omeya. Convierte a Damasco en la capital del imperio y al Califato, hasta entonces un cargo electivo, lo convierte en hereditario.

Sunníes y chiítas

El cuarto califa Alí ibn Abu Talib, primo y yerno del Profeta, es considerado por sus seguidores los chiítas (de “Shiat Alí”, o partido de Alí) como el único sucesor legítimo del Profeta, arguyendo que la sucesión debía permanecer en la familia de Mahoma. Al resto de los Califas los consideran usurpadores. “Los chiítas forman una minoría en el Islam, pero desde siempre han influido considerablemente en la vida espiritual y política del Islam. Alí y sus sucesores son considerados imanes (guías de la comunidad de fieles) infalibles, que casi son adorados como el Profe-

¹¹ Hattstein, Markus y Peter Delius, *El islam; Arte y arquitectura*, Konemann, Barcelona/Italia, 2000, p. 26.

ta. La historia de los chiítas es muy complicada y está caracterizada por diferentes escisiones, persecuciones y sublevaciones. El partido de Alí ha sido una y otra vez refugio de las corrientes apocalípticas revolucionario-sociales y místico-fanáticas contra la ortodoxia tradicional.”¹²

En el 656, al ser nombrado cuarto califa, sus oponentes Aisha (viuda del profeta) y Mu-awiya le negaron legitimidad. Se forma la segunda y mayoritaria tendencia dentro del Islam: el sunnismo (de costumbre o conducta apegada a los actos del Profeta). “El sunni es la persona que pertenece a la corriente central de la comunidad musulmana, en contraposición con la *shía*. Los sunnitas consideran que la *shía* ha distorsionado el Islam, por su cuasi deificación de Alí y sienten que mantienen las normas de la vida política y religiosa que establecieron los tres primeros califas que son rechazados por la *shía*.”¹³

La expansión islámica

A la muerte del Profeta, Arabia se encontraba unificada y fortalecida, circunstancia que superaba las posibilidades de su pobre territorio; sólo podía crecer con la conquista exterior. Sus campañas militares se concibieron como “guerra santa” contra los infieles. “Haced la guerra a los que no creen en Dios ni en el día último, a los que no consideran prohibido lo que Dios y su apóstol han prohibido y a aquellos hombres de las Escrituras que no profesan la creencia de la verdad. Hacedles la guerra hasta que paguen tributo.”¹⁴ Desde el periodo del segundo Califa, inició una rápida y contundente conquista de los imperios Persa y Bizantino. Las tropas árabes convencidas de su misión aceptaban la muerte heroica como decisión de Dios, que los recompensaría con el paraíso. “¡Oh creyentes! si asistís a Dios en su guerra contra los malvados, él también asistirá y dará firmeza a vuestros pasos.” “He aquí el cuadro del paraíso que ha sido prometido a los hombres piadosos: arroyos cuya agua no se malea nunca, arroyos de vino, delicia de los que lo beben.”¹⁵ El avance de los musulmanes se hizo incontenible. A setenta años de la

¹² *Ibidem.*, p. 28.

¹³ Alí Shah, Omar, *Sufismo hoy*, Editorial Sufí, España, 1992, p. 235.

¹⁴ Mahoma, *El Corán*, Sura IX, vers. 29, Edicomunicación, Barcelona, 1989, p. 186.

¹⁵ *Op. cit.*, Sura XLVII, vers. 8 y 16.

muerte del Profeta el Islam contaba con amplios dominios en Asia y África, y en el 711 iniciaría su expansión en Europa al invadir la península ibérica donde permanecerían por largos siete siglos. La *ummah* constituía un imperio más grande que el romano en su mayor esplendor. En el siglo VIII sus seguidores crearían una deslumbrante civilización, fruto del contacto con las culturas persa, griega, latina, hindú, china, siria, cristiana y judía. “Apenas acabada la conquista política, el mundo árabe islámico se lanza con un ardor sorprendente a la conquista de la civilización, de la ciencia, de la filosofía griegas. Todas las obras científicas serán bien traducidas, bien expuestas y parafraseadas. El mundo árabe se siente y se dice heredero y continuador del mundo helénico. En lo que tiene mucha razón, pues la brillantez y rica civilización de la Edad Media árabe –que no es una Edad Media, sino más bien un Renacimiento–, es con toda verdad, continuadora y heredera de la civilización helénica. Es por lo que ha podido desempeñar frente a la barbarie latina el eminente papel de educadora que ha tenido.”¹⁶

El Islam contemporáneo

¿Qué es el mundo islámico? Se estima que hay más de mil millones de musulmanes en el mundo en la actualidad. La Liga Árabe cuenta con más de 30 miembros. Los países con mayor población musulmana son: Indonesia, Pakistán, Bangladesh, India, Turquía, Irán, Egipto, Nigeria y China. De todos estos países, sólo Egipto es un país árabe. La mayor parte de los árabes son musulmanes, pero la mayor parte de los musulmanes no son árabes. Pero también hay árabes cristianos o árabes que no profesan ninguna religión.

El Islam contemporáneo compone un mosaico bastante rico de países con problemáticas y situaciones diversas. No todos los países musulmanes tienen petróleo. Los hay con un ingreso *per capita* igual o superior al de cualquier país desarrollado, como es el caso de Kuwait, o países con extrema pobreza como Bangladesh, Sudán o India. Sus regímenes políticos también son diferentes, los hay como Turquía que desde principios del siglo XX ha iniciado un proceso de

¹⁶ Koyré, Alexandre, *Estudios de historia del pensamiento científico*, Siglo XXI, México, 1978, p. 19.

occidentalización con el que promueve su candidatura a miembro de la comunidad europea, o bien países como Irán gobernados por la teocracia de los ayatolas, enemiga declarada de los Estados Unidos y del estado de Israel. El Islam no es centro de simpatía para el Occidente actual. Los países islámicos (petroleros) son fuente de energéticos para Europa y los Estados Unidos, pero también son fuente de inmigraciones no deseadas¹⁷ y de terrorismo.¹⁸ El fenómeno del terrorismo es el sustituto ideal cuando a los Estados Unidos se les acabaron las causas de las guerras contra el comunismo o el narcotráfico.

Frente a esta gran diversidad ¿será válido extraer una generalidad aceptable acerca del Islam histórico y contemporáneo por lo que toca a su contenido de tolerancia?

Islam: entre la tolerancia y el fundamentalismo (integrismo)

Integrismo no es lo mismo que tolerancia. Podríamos incluso llegar a pensarlos como opuestos. Para discernir estos conceptos tomaremos como referencia el libro de Roger Garaudy, *Los integrismos; el fundamentalismo en el mundo* y el texto *Tratado sobre la tolerancia* de Michael Walzer. En ambos autores subyacen trayectorias y enfoques filosóficos y propósitos diferentes. Garaudy es un filósofo francés que durante un buen tiempo estuvo adherido al marxismo y que después, ya como converso musulmán, disertó sobre el Islam y su cultura. Polemizó bastan-

¹⁷ “La destrucción de los sistemas económicos tradicionales y de las estructuras de los países colonizados ha hecho aparecer la siguiente ley: el pillaje de las riquezas humanas y materiales de los países colonizados, considerados como fuente de materias primas y de mano de obra barata, y como mercado para la colocación de productos de la metrópoli, condujo a la desintegración de las economías y las culturas propias de estos países, donde toda actividad estaba determinada por las necesidades de la metrópoli.” Garaudy, *Los integrismos; El fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 1990., p. 129.

¹⁸ El terrorismo no es exclusivo del extremismo musulmán; es también el recurso preferido de los Estados Unidos en el mundo y de Israel en el medio oriente. Habla Noam Chomsky: “Entiendo el término terrorismo exactamente en el sentido como se define en los documentos oficiales de Estados Unidos: ‘el uso calculado de la violencia para alcanzar objetivos políticos, religiosos o ideológicos. Esto se hace a través de la intimidación, coerción y para sembrar el miedo’. De acuerdo con esto, los recientes ataques a Estados Unidos (11 de sept.) son ciertamente un acto de terrorismo, pero haciendo a un lado el significado literal del término, hay un uso propagandístico de él que desafortunadamente se utiliza para referirse a actos cometidos por los enemigos de Estados Unidos o de sus aliados.” *Zócalo*, revista, núm. 11, nov. 2001.

te con el tema del sionismo político del estado de Israel, lo que le valió amenazas de muerte, procesos penales en Francia inculpándolo de racista y hasta de nazi.¹⁹ Una situación extrema que refleja el carácter tan candente que suele tomar la pugna histórica entre árabes y judíos. Por su lado Michael Walzer es un judío norteamericano estudioso de las sociedades contemporáneas que sistematiza el concepto de tolerancia no sólo como categoría filosófica, sino como principio político imprescindible de las sociedades multiculturales. Parece que de estas visiones aparentemente encontradas no podría resultar una confluencia de opiniones, sin embargo no es así, ya que en principio ni Garaudy defiende el integrismo ni Walzer es tan insensible a los efectos intolerantes de la política sionista de Israel. Ambos autores con sus respectivas obras serán los hilos conductores que nos permitan discurrir sobre el Islam a fin de determinar si su cultura y sociedad puede concebirse como tolerante o integrista.

En la perspectiva de Michael Walter, en su libro *Tratado sobre la tolerancia*, la tolerancia es entendida como condición de la diferencia y de la coexistencia pacífica entre grupos y naciones. No es entendida como fenómeno moral que acontezca entre individuos (al menos no lo considera como objeto de estudio de su interés). No existen principios de tolerancia válidos para todo tiempo y lugar.²⁰ Subsiste un relativismo, de manera que son inútiles las comparaciones entre distintos regímenes sociales de tolerancia, ya que en cualquier caso encontraremos cosas aceptables acompañadas de cosas desagradables. Pensar que podemos lograr lo primero evitando lo segundo es lo que llamará el autor “mal utopismo”.²¹

Walzer menciona cuatro modelos de tolerancia hacia grupos pluriculturales:

- 1) El caso de la tolerancia religiosa de los siglos XVI y XVII, “consiste simplemente en una aceptación resignada de las diferencias para intentar mantener la paz.”

¹⁹ Garaudy, Roger, *El caso de Israel; un estudio del sionismo político*, Liga de estados árabes, México, 1987.

²⁰ Walzer, Michael, *Tratado sobre la tolerancia*, Piados, Barcelona, 1998, p. 16.

²¹ *Ibid.*, p. 18.

- 2) “Actitud pasiva, relajada, indiferentemente positiva ante la diferencia.”
- 3) “Actitud de estoicismo moral: reconocer por principio que los ‘otros’ tienen derechos, incluso aunque ejerciten esos derechos en formas que nos resulten poco atractivas.”
- 4) “Actitud de apertura hacia los otros, curiosidad, quizás incluso respeto, voluntad de escuchar y aprender.” (pp.25-26)

Ser tolerante significa: “Admitir un espacio para quienes tienen ciertas creencias que ellos no adoptan, para quienes realizan determinadas prácticas que ellos no quieren imitar; con todo lo amplia que sea su aprobación de la presencia de otros en el mundo, coexisten con otros que siguen siendo algo diferente a lo que ellos conocen, algo extraño y ajeno.”²²

¿Cuál es la posición de Walzer respecto al Islam?

- a) No detectamos alguna definición clara al respecto. Aunque nos preguntamos si acaso se está refiriendo al Islam o a algún país islámico cuando menciona resignadamente: “No tengo mucho que decir sobre los sistemas que son plenamente excluyentes, religiones monolíticas o regímenes políticos totalitarios.”²³
- b) Al referirse al Imperio turco otomano lo identifica como un régimen de tolerancia. “La religión del imperio era el Islam, pero a otras tres comunidades religiosas –la griega ortodoxa, la armenia ortodoxa y la judía– se les permitía constituir organizaciones autónomas. Las tres eran iguales entre sí, sin atender para nada a su relativa fuerza numérica.”²⁴ Esta actitud de tolerancia frente a judíos y cristianos no es exclusiva del Imperio turco otomano, es más bien parte de los preceptos establecidos en el propio Corán y puestos en práctica desde los inicios del Islam. Así lo atestigua el contenido

²² *Ibid.*, p.26.

²³ *Ibid.*, p. 19. Walzer no es médico ni su libro medicina, pero si lo fuera diría: que no vengán a mi consultorio personas enfermas.

²⁴ *Op. cit.*, p. 32.

del versículo 57 de la sura III del Corán, el cual citamos: “Di a *los judíos y a los cristianos*: ¡Oh gentes de las escrituras! venid a oír una sola palabra; que todo sea igual entre nosotros y vosotros; *convengamos* que nosotros no adoremos más que al Dios único y que no le asociemos nada, y que no busquemos los unos entre los otros señores al lado de Dios.”²⁵

- c) Preocupa a Walzer la inmensa inmigración actual de árabes musulmanes a Francia. “Estos grupos, en parte debido a su tamaño y en parte por causa de un clima de cambio ideológico (¡!), ponen a prueba y desafían el ideal republicano. Tienen culturas propias que quieren conservar y reproducir; no están tan dispuestos como sus predecesores a entregar a sus hijos a las escuelas del estado dedicadas al ‘afrancesamiento’.”²⁶ ¿Qué hacer con ellos? ¿Se les asimila al ideal de la sociedad francesa republicana²⁷ o se les expulsa “resolviendo” paralelamente el problema del desempleo, como lo propone Le Pen? ¿Existen otras disyuntivas?²⁸
- d) Un caso complicado: Israel. A nuestro modo de ver no es sólo un caso complicado, sino es el caso más complicado por lo que corresponde a regímenes de tolerancia. La constitución del Estado de Israel a mediados del siglo XX representa la versión moderna de la confrontación histórica entre árabes y judíos. Según Walzer el movimiento sionista, organización judía fundacional del Estado de Israel, pensó un Estado binacional entre árabes y judíos. Las discrepancias por la política de inmigración y de gobierno echaron abajo tal idea. Los sionistas optaron por un Estado judío independiente. El Estado de Israel se encuentra dividido formalmente, primero al incorporar

²⁵ *El Corán, Op. cit.*, p. 60. Las cursivas son del original.

²⁶ Walzer, *Op.cit.*, p. 53.

²⁷ Las políticas francesas de asimilación las formula Jules Ferry para los musulmanes argelinos a finales del siglo XIX, las cuales suponen tres criterios: aculturación, integración y dispersión. Garaudy, R., *Los integristas; El fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 25.

²⁸ Garaudy, Roger, *Los integristas; el fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 111 y Cap. 13. “El problema de los inmigrantes: integrista e integración”. “Integrista e integración son dos actitudes simétricas que implican el repudio del otro. Hay repudio del otro cuando le exigimos que se integre a nuestro modo de vida y nuestra concepción del mundo, como si no tuviéramos nada que aprender de él; hay repudio del otro cuando nos encerramos en nuestra particularidad so pretexto de conservar nuestra identidad integral, como si nada pudiéramos aprender del otro.” pág. 135.

una importante minoría de árabes palestinos. “Los miembros de la minoría son ciudadanos del Estado, pero no encuentran reflejo de su historia o cultura en la vida pública.”²⁹ Segundo cuando el Estado de Israel “ha permitido la existencia de comunidades religiosas –judíos, musulmanes y cristianos– permitiéndoles mantener sus cortes de justicia y ofreciendo un conjunto de programas educativos parcialmente diferenciados.”³⁰ Tercero al ser lugar de destino de una inmigración judía proveniente de diversas partes geográficas, portadoras de historias y culturas diferentes. “El sionismo es una potente fuerza nacionalizadora, pero no tiene la potencia asimiladora que tiene el republicanismo francés.”³¹ Contrasta la visión sobre Israel de M. Walzer con la de Roger Garaudy, para el cual los dirigentes israelíes son los continuadores del colonialismo Occidental en el Medio Oriente y los promotores de un integrismo arcaico que inspira sus políticas de agresión continua contra el mundo árabe y de colonización de territorios palestinos. “Blandiendo la Thora como un título de propiedad cuyo signatario es Dios, los rabinos integristas brindan el pretexto ideológico para la expulsión y matanza de los palestinos, musulmanes o cristianos autóctonos. Este terrorismo de Estado se puede desplegar impunemente merced al respaldo incondicional, político y financiero de los Estados Unidos (...) y a la complicidad de todo Occidente.”³² En otro texto sostiene: “Combatimos el sionismo político (no religioso) precisamente porque somos antirracistas. No es el antisionismo el que engendra al antisemitismo sino el sionismo mismo. Combatimos un sionismo que pretende utilizar la religión para sacralizar una política.”³³

En la perspectiva de Roger Garaudy los grandes peligros que corre la humanidad provienen de los distintos integristas. El integrismo aniquila el diálogo y confronta

²⁹ Walzer, *Op. cit.*, pp. 54-55.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

³² Garaudy, R., *Los integristas; El fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 75.

³³ Garaudy, R., *El caso de Israel; Un estudio del sionismo político*, Liga de estados árabes, México, 1987, p. 29.

a personas y a países. Los integrismos pueden ser políticos, religiosos o tecnocráticos. Pero ¿qué es el integrismo, cómo se le define? Nuestro autor caracterizara al integrismo de los siguientes modos:

- a) “El integrismo consiste en identificar una fe religiosa o política con la forma cultural o institucional que pudo revestir en una época anterior de su historia. Creer que se posee una verdad absoluta e imponerla.”(p. 13)
- b) “El diálogo es lo contrario del integrismo.” (p. 14)
- c) “El integrismo plantea un problema que tiene sus raíces en la economía y la política. Pero también es, indivisiblemente, un cáncer espiritual que amenaza a toda civilización”. (p. 14)
- d) El integrismo no está ligado necesariamente al islamismo.
- e) “El integrismo, en el Tercer Mundo y en todas sus formas, nació de la pretensión de Occidente de imponer, desde el Renacimiento, su modelo de desarrollo y de cultura.” (p. 14) “Es quizá la forma más insidiosa de integrismo: la creencia inviolable en la superioridad del Occidente científico y técnico sobre todos los demás modos de vida ‘manchados’ por una fidelidad retrógrada a las tradiciones, al fanatismo ‘teológico’, y abruptamente opuestos a la ‘civilización’ y al ‘progreso’.” (p. 24)
- f) “El integrismo occidental, causa primera, luego todos los demás, nacidos en reacción contra él.” (p. 14) (V, gr.: La política colonialista de la familia Bush en Irak y luego Al-Qaeda.)
- g) Del *Petit Larousse*: actitud de quienes rehúsan adaptar una doctrina a las nuevas condiciones. (p. 14)
- h) *Larousse*: Disposición mental de ciertos católicos que rehúsan adaptarse a las condiciones de la vida moderna.
- i) *Grand Larousse*: Dentro de un movimiento religioso, actitud de fijación y de encono opuesta a todo desarrollo o a toda evolución.
- j) “Principales componentes del integrismo. Ante todo, inmovilismo: negativa a la adaptación, fijación opuesta a todo desarrollo, a toda evolución; en segundo lugar, regreso al pasado (apelación a la tradición, conservadurismo);

en tercer lugar, intolerancia, cerrazón, dogmatismo: encono, combatividad, intransigencia.” (p. 15)

- k) “Término por término, el integrismo se opondría pues como inmovilismo a la evolución, como tradición al modernismo, como dogmatismo a la neutralidad.” (p.15)
- l) “Si separamos la noción de integrismo de sus polémicas inmediatas su campo de aplicación se extiende a todo movimiento, religioso o político, que pretenda: esgrimir una verdad definitiva, consumada, absoluta, como por elección divina, y en consecuencia considerar nula la opinión de los demás; imponer esta visión. Integrista es pues casi sinónimo de ‘totalitario’. “ (p. 39)

¿Cuál es la posición de Roger Garaudy frente al Islam?

Garaudy identifica una desviación crucial en el Islam actual: su “islamismo”, concepto que designa la corrupción de la fe musulmana bajo el signo del integrismo islámico. La diversidad de países islámicos imprime al integrismo rasgos peculiares en cada caso. Mencionemos sólo dos casos.

Integrismo argelino

Se identifica un repliegue hacia el pasado en busca de sus orígenes de esplendor y gloria. Este retorno es en realidad una vuelta a las formas, expresadas mediante prohibiciones en la vestimenta y los rituales. “El programa de los dirigentes islamistas se reduce a una repetición, con pretensión moralizante, de fórmulas abstractas del Corán y la tradición de hace mil años, separadas de su contexto en el Libro y en la historia.”³⁴

Integrismo iraní

La segunda fuente de integrismo es la decadencia moral de Occidente, la cual brinda un pretexto, lamentablemente muy real, para rechazar en bloque toda posibilidad de intercambio entre las culturas de Oriente y Occidente, como históricamente y desde los tiempos de la expansión islámica existió. “El más típico de

³⁴Garaudy, R., *Los integrismos; El fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 65.

estos rechazos es la revolución de Irán. Primera revolución no dirigida contra un régimen político, una estructura económica y social, sino contra una civilización, la de Occidente.”³⁵

Conclusión

El integrismo islámico es un fenómeno ideológico, político y social basado en la primacía de la identidad religiosa que pregona el regreso a la pureza original del Islam. Sus enemigos pueden ser Israel o bien cualquier país Occidental como España, Francia, Inglaterra, pero preferentemente los Estados Unidos. El integrismo islámico pretende alcanzar el poder político, por cualquier vía a su alcance, como un paso necesario para construir la *Ummah* de verdaderos creyentes en todo el mundo. Según su prédica, las sociedades musulmanas deberían estar gobernadas según el Corán y los *hadiths*. Obviamente este tipo de integrismo no considera ni la más remota posibilidad de laicidad del poder político. Un ejemplo reciente, pero no único, de los alcances del integrismo islámico está en el régimen talibán (*estudiante*) de Afganistán. Aquí la *Ummah* se encuentra al servicio de una política excluyente y autoaniquiladora, no como elemento cohesionador que permita la coexistencia pacífica entre diversas tribus, como lo fue en tiempos de Mahoma, ni mucho menos entre religiones. Este fundamentalismo niega el carácter universal del Islam e impide el diálogo profundo con las otras religiones del tronco judeo-cristiano e incluso con el hinduismo.

Por otro lado, los países denominados islámicos componen, en su inmensa mayoría, un rico fenómeno multicultural con una gran diversidad de manifestaciones lingüísticas, culturales, raciales e incluso religiosas. Aún en regímenes como Irán encontramos una población no musulmana (4% de su población practica la religión de Zoroastro) o en el propio Irak de Saddam Hussein encontramos minorías no musulmanas respetadas y protegidas, como lo es la comunidad religiosa cristiana. En este Irak eran más respetados los feligreses cristianos que los propios musulmanes shiítas. Esto nos puede dar una idea del sentido que puede te-

³⁵ *Ibid.*, p. 69.

ner la persecución religiosa o el concepto de asimilación forzosa en ciertos países islámicos.

Lo que necesita el Islam como religión y como cultura, antes que Talibán (estudiantes) son maestros. Dentro del Islam contemporáneo hay muchos y muy visibles, pero sus objetivos no son políticos ni comparten las mismas estrategias de los grupos extremistas. Los auténticos maestros espirituales del Islam que llegaron a contar con el pleno reconocimiento de toda la comunidad musulmana en el pasado, llenos de magnanimidad expresaron su más amplia consideración y respeto para todas las creencias, de los cuales escuchamos aún sus voces maestros de la espiritualidad musulmana como Rumi o Ibn Arabi, entre muchos otros, y con los cuales concluimos este ensayo citando respectivamente dos de sus poemas. El último texto es la entrevista reciente al bardo palestino Mahmoud Darwich.

Jalaluddin Rumi (1207-1273)

XXXI

¿Qué se puede hacer, oh musulmanes?,
pues no me reconozco.
No soy cristiano, ni judío, ni mago ni musulmán.
No soy de Oriente ni Occidente, ni de tierra firme
ni del mar;
No soy de la seca naturaleza,
ni de los cielos circundantes.
No soy de tierra, ni de agua, ni de aire, ni de fuego;
No soy del empíreo, ni del polvo,
ni de la existencia ni de la entidad.
No soy de la India, Ni de China, ni de Vulgar,
ni de Saqsín;
No soy del reino de Iraqain, ni del país
de Khorasan.
No soy de este mundo, ni del próximo,
ni del paraíso ni del infierno;
No soy de Adán, ni de Eva, ni del Edén y Rizwan.
Mi lugar es el No-Lugar, mi huella es la No-Huella;
No es cuerpo ni alma, pues pertenezco al alma
del Amado.
He renunciado a la dualidad, he visto que los dos
mundos son uno;
Busco Uno, conozco Uno, veo Uno, llamo a Uno.³⁶

³⁶ Rumi, Jalaluddin, *Diwan de Shams de Tabriz*, Editorial Sufí, España, 1995, pp. 91-92.

Ibn Arabi (1165-1240)

XI

Mi corazón acoge cualquier forma:

prado de las gacelas, refugio para el monje,
templo para ídolos, Kaaba del peregrino.

Es tablas de la Tora y libro del Corán.

Sigo la religión del amor solamente
adonde sus camellos se encaminan.
mi sola fe es amor y mi creencia.

Tengo un modelo en Bishr, el amante
de Hind y de su hermana,
en Qays, en Líala, en Mayya y en Ghaylán.³⁷

Israel y Palestina; terrorismo, integrismo y poesía

Entrevista al bardo palestino Mahmoud Darwich

(*L'humanité*, abril 15 de 2004)

Trascripción textual:

Para mí Palestina es sólo un espacio geográfico delimitado. Remite a la búsqueda de la justicia, de la libertad, de la independencia, pero también a un lugar de pluralidad cultural y de coexistencia. La diferencia entre lo que yo defiendo y la mentalidad oficial israelí es que esta última conduce a una concepción exclusivista de Palestina, mientras que, para nosotros, se trata de un lugar plural, ya que aceptamos la idea de una pluralidad cultural, histórica y religiosa en Palestina. Este país la heredó. Nunca fue unidimensional ni perteneció a un solo pueblo. En mi escritura, me confieso hijo de varias culturas sucesivas. Hay lugar para las voces judía, griega, cristiana y musulmana. La visión opuesta concentra toda la historia de Palestina en su periodo judío. No tengo derecho alguno a criticar la concepción que ellos tienen de sí mismos. Pueden definir su identidad como deseen, el problema es que esa concepción de la identidad significa la negación de la del otro. Eso nos impide vivir libres e independientes. Consideran que no tenemos ningún derecho sobre esta tierra, en la medida en que la aprehenden como tierra bíblica y juzgan que, desde hace dos mil años, está a la espera del

³⁷ Ibn Arabi, *Casidas de amor profano y místico*, Porrúa, México, 1988, pp. 142-143.

“regreso” de quienes la habitaron antaño. Hay, pues, una tentativa permanente de monopolización de la tierra, de la memoria, incluso de Dios. Por eso la lucha se sitúa hoy en diversos ámbitos. Los gobernantes israelíes tratan de aplicar su concepción del pasado sobre una realidad que no les corresponde en absoluto. ¿Es hoy compatible la poesía con la religión bajo su forma más reivindicativa y violenta?

Desde luego, el integrismo impide que florezca la poesía. Su maniqueísmo sin apelación no conviene en absoluto con la poesía. El integrismo tiene respuestas totalmente preparadas. Es poeta quien duda y acepta al otro. Para mí, la poesía está ligada a la paz. Está en perpetua adoración ante la belleza de las cosas y, desde luego, ante la belleza femenina. El integrismo aísla a la mujer y la esconde. A la poesía le gusta el vino; el integrismo lo prohíbe. La poesía sacraliza los placeres en la tierra. El integrismo se les opone ferozmente. La poesía libera los sentidos. El integrismo los reprime. La poesía humaniza a los profetas. Por eso la cultura engendrada por el integrismo religioso es antipoética por excelencia. El integrismo puede llegar a suprimir todo lo que sea contrario a su concepción del mundo. En sus formas más extremas, representa un peligro mortal para la poesía y los poetas. Durante los siglos IX, X y XI –la edad de oro de la poesía árabe- el Estado fue bastante tolerante, abierto a todas las culturas. Hubo, en particular, una bellísima poesía erótica y báquica. El fundamentalismo musulmán es en sí mismo una reacción al fundamentalismo y al integrismo estadounidense e israelí. El despotismo universal de Estados Unidos, tal como se despliega hoy en día, está legitimando el integrismo musulmán. Cuando los estadounidenses hablan de terrorismo como algo inherente al Islam, empujan a los musulmanes hacia ciertos extremos. La lucha actual, que se nos presenta como una lucha entre civilizaciones, no es más que una lucha entre integrismos. No es una guerra de civilizaciones, sino una guerra entre diferentes barbaries.

CONCLUSIONES GENERALES¹

En nuestro epígrafe inicial recordamos una ironía educativa, a cargo de Rafael Sebastián Guillén Vicente, presente en la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato la cual nos permite ubicarnos justo en el problema didáctico central. Tal problema consiste en suponer que las dificultades de enseñanza de la filosofía estriban sólo en la profundidad de sus contenidos y no tanto en las insuficiencias didácticas del docente. Si suponemos que, para lograr jerarquía filosófica tenemos que sacrificar comprensión de contenidos filosóficos por parte de los alumnos, o si al lograr una mayor y mejor comprensión por parte de los mismos estamos reflejando escaso nivel filosófico, sería natural pensar que, entre educación y Filosofía existe un auténtico y profundo conflicto. La tesis trata precisamente de aclarar, entender y resolver este conflicto en el marco de una institución educativa de nivel medio superior, el Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de algunas consideraciones de su Plan de Estudios y de la revisión cronológica de los programas de Filosofía. Nuestro objeto de estudio ha sido el análisis del espacio curricular de la Filosofía y su didáctica. Con éste objeto analizamos los programas de Filosofía para destacar sus inconsistencias y, asimismo, explorar sus posibilidades didácticas.

Desde 1971, año en que se funda el CCH, se asumió la enseñanza de la Filosofía a través de la enseñanza de su historia y se llegó a suponer que se podía enseñar a filosofar a los alumnos (o por lo menos iniciarlos en el pensar filosófico que rebasara el nivel de manejo exclusivo de información) a través de la enseñanza de la historia de la Filosofía. Los programas de Filosofía del Plan de estudios Original nos proporcionan los suficientes elementos para considerar su enfoque marxista determinante al momento de seleccionar tanto su contenido como su tratamiento.

¹ NOTA IMPORTANTE: Estas Conclusiones Generales son complementarias de las conclusiones parciales, adelantadas a lo largo de la tesis, del siguiente modo:

- “Consideraciones preliminares” de la PRIMERA PARTE: pp. 42-46
- “Consideraciones preliminares” de LÓGICA INFORMAL: pp. 74-78
- “Consideraciones preliminares” de HIDROÉTICA: pp. 114-119.
- “Consideraciones preliminares” de ARTE ISLÁMICO: pp. 157-160.

Éste enfoque llegó a cambiar sólo en las versiones de los programas de Filosofía de 1996 y subsecuentes, derivadas principalmente de la saturación temática a que fueron expuestos al compactarse en una sola materia tres bloques temáticos, que habían permanecido originariamente como materias independientes, e incluirse también el tema de la Lógica. El espacio temático de la Filosofía comprendió, desde entonces, cuatro campos: Filosofía, Lógica, Ética y Estética. Aquí, sólo hemos analizado los tres últimos, pretendiendo mostrar que, el espacio curricular de la Filosofía carece del tiempo suficiente para su adecuada impartición, con lo que el logro de aprendizajes relevantes y significativos por parte de los alumnos presenta serios obstáculos para lograrse. Si bien con los programas de Filosofía del Plan de Estudios Actualizado, se dejaron de lado los tratamientos históricos exhaustivos, aun así, los programas de estudio de Filosofía siguen estando saturados, ahora por el exceso de contenidos temáticos. ¿Estamos regresando a la vieja idea de concebir un curso introductorio como el equivalente a cursar, en miniatura, la carrera de Filosofía?

Si bien hemos asumido la crítica a la enseñanza de la Filosofía centrada en la enseñanza de su historia (la cual no supone necesariamente la negación de su historicidad), asumimos de la misma manera la crítica a la estructura de los programas indicativos (institucionales) de la materia que, en los dos últimos programas de Filosofía, los aprobados después de la reforma curricular de 1996, han pasado de la exuberancia temática (aproximadamente 15 temas, de la versión 1996) a la aridez de contenidos, siendo éstos posibles de escribir, en la versión de 2004, con tan sólo 150 palabras, ¡para ambas materias! Como se ve, aquí no existen términos medios. Del análisis aplicado a los programas de estudio vigentes, consideramos necesario reconfigurarlos a fondo con el propósito de que su manejo conceptual sea coherente, fundamentalmente en conceptos pedagógicos ordinarios, como los siguientes: objetivos (propósitos, intenciones), objetivos educativos (aprendizajes), estrategias, entre otros. Podríamos considerar la forma colegiada en que se elaboraron los programas de Filosofía de las versiones 1996 y 2004, pero lo anterior no justifica que no presenten una orientación clara y coherente que auxilie al docente en la planeación de su práctica. Si un programa de estudios con-

funde pero no orienta, pierde su razón principal de ser en una institución educativa. Viene a cuento la necesidad de evaluar a fondo, de manera amplia, institucional y colegiada, los programas de Filosofía vigentes para contribuir a mejorarlos.

Por otro lado, con la materia afín, Temas Selectos de Filosofía no se ha logrado captar el interés de los alumnos para que la elijan como optativa, quedando sólo como un espacio malogrado, desde el punto de vista cuantitativo, al atender a menos del cuatro por ciento de la población estudiantil que cursa los dos últimos semestres. De esta manera, los intentos de trasladar unidades temáticas de Filosofía a Temas Selectos de Filosofía, como se ha sugerido en múltiples ocasiones para aligerar la carga temática de la primera, como es la sugerencia de trasladar contenidos de Lógica a Temas Selectos, resulta improductivo si se piensa realmente en formar o proporcionar a los alumnos del CCH las herramientas indispensables para tal tarea. Si se considera la misión de educar a todos los egresados del CCH con un perfil de egreso homogéneo, como es la meta explícita del Plan de Estudios Actualizado, y no sólo a una minoría, sería conveniente que la Lógica permaneciera dentro de la única materia filosófica obligatoria y abogar, por otro lado, para incrementar las clases de Filosofía a cinco horas semanales si se insiste en mantener o conservar esta diversidad temática en una sola materia, como acontece con ciertas materias de las áreas académicas de Matemáticas, Experimentales y Talleres. Es claro que, en la próxima reforma curricular en el CCH, se tendrá que agendar el debate sobre la factibilidad de aumento de horas clase para la materia de Filosofía, o bien, la creación de una nueva materia filosófica con carácter obligatorio ubicándola en tercero y cuarto semestre, apelando a la necesidad de impartir educación significativa y no tanto enciclopédica; formativa y no tanto informativa a los alumnos.

En la segunda parte de la tesis, hemos propuesto tres tratamientos didácticos para los temas de Lógica, Ética y Estética, en los que se aplica el Modelo Operativo de Diseño Didáctico, propuesto por Estévez Nénninger, que nos ha permitido reconfigurar los programas indicativos (institucionales), reajustando su estructura y probando su viabilidad en la docencia ante alumnos de grupos regulares. Estos ejercicios educativos fueron realizados en el contexto de Práctica docente I, II y III,

materia estratégica de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, que nos permitió ejercer la docencia como un laboratorio para probar las tesis propuestas en la presente investigación. Lo anterior ha supuesto un arduo trabajo de planeación e instrumentación que contempla aspectos cruciales de la docencia: seleccionar materiales idóneos, generar estrategias didácticas y tener capacidad de cambiarlas en caso necesario, ambientar a los grupos, motivarlos, conflictuar la cotidianidad del alumno para inducirlo a pensar filosóficamente y de manera argumentativa, proponer instrumentos de evaluación que consideren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Lo anterior nos ha permitido evaluar nuestro rol docente, identificar y reconocer nuestros estilos tradicionales de enseñanza, las limitaciones propias al evaluar contenidos actitudinales, fallas de focalización y consolidación de los aprendizajes, interacción limitada con los estudiantes, entre otros.

Considerando la necesidad de acercar los contenidos filosóficos al alumno a fin de motivarlo en el logro de aprendizajes relevantes y significativos, se recurrió a plantear los temas de Lógica, Ética y Estética sin perder de vista sus propias circunstancias. Esto lo consideramos una de las principales aportaciones de la presente investigación, dado que su objeto de estudio responde a la urgente necesidad de hacer accesible la Filosofía al estudiante de bachillerato. También obedece a la tendencia cada vez más generalizada actualmente de practicar la Filosofía a partir de los problemas de orden cotidiano o bien de los nuevos problemas que va generando nuestro tiempo, lo que se ha dado en llamar filosofías prácticas.

Para el tema de Lógica propusimos el desarrollo de algunos contenidos de la llamada Lógica Informal. Se trata aquí no sólo de una elección temática sino también de un posicionamiento en la defensa de la permanencia de la Lógica en el CCH. Aquí se confrontan aspectos de la Lógica Formal como de la Informal. En ambas se trata de evaluar argumentos, aunque su forma de hacerlo difiere en sus criterios. Se aboga a favor de la Lógica Informal como medio idóneo de comprender no sólo los argumentos de manera intrínseca, sino también de analizarlos contextualmente, así como para comprender los procesos argumentativos ordinarios. Al comparar los métodos de ambos tipos de Lógica nos decantamos por la Lógica

Informal cuyo objeto no se reduce a las pruebas de demostración formal privativas de los argumentos deductivos, sino por un más amplio espectro del fenómeno argumentativo. Con el análisis comparativo entre ambas lógicas destaca también la Lógica Informal por su flexibilidad para diagramar argumentos y evaluarlos contextualmente, considerando no sólo su validez formal sino su verdad (la de sus proposiciones) y contenido. En Lógica Informal apuntamos hacia la necesidad de partir del análisis argumentativo “vivo” existente en las disputas cotidianas en relación a los temas de interés y no tanto en los razonamientos expurgados con los que hemos pretendido su enseñanza.

Para el aspecto temático de la Ética propusimos el desarrollo de la Hidroética, por medio de la cual revisamos las actitudes antropocéntricas de la Ética tradicional para la cual la esfera moral queda circunscrita a las actitudes morales hacia otros individuos y no tanto hacia la naturaleza. Desde la posición extrema en la que sin duda nos colocamos, debatimos la posibilidad de una reflexión filosófico-moral en relación al agua que reconozca el valor intrínseco de los bienes naturales y deje de pensar en el cuidado del medio ambiente sólo como medio de goce y disfrute humano. Por su carácter formativo pero que no soslaya lo informativo, apelamos al derrumbe de la falacia naturalista como condición que posibilite la construcción de una Ética práctica que diluya la visión exclusivamente teórica que se tiene de la Filosofía.

Para el tratamiento de la Estética propusimos, más que el estudio de una teoría estética, el estudio de una manifestación de arte no europeo, el Arte Islámico. Sin soslayar la necesidad de su fundamentación filosófica, ejercitamos el dibujo islámico geométrico como parte de las estrategias para hacer descender la búsqueda metafísica de lo bello a situaciones más ordinarias como el intento de construir tesalaciones o adoquinados y conducir al alumno hacia la pregunta sobre la posibilidad de que éstos tengan valores estéticos.

¿Qué principios orientaron nuestra práctica docente? De acuerdo al tipo de alumnos atendidos en cada grupo, tratamos de adaptar estrategias de enseñanza-aprendizaje tendientes a: motivarlos para que adquirieran un interés mínimo indispensable necesario para abordar un tema o un problema filosófico; generar en

ellos preguntas que los orillaran a elevar sus inquietudes de índole cotidiana a problemas de tipo filosófico; tomar conciencia de la necesidad del uso correcto del lenguaje en general y del filosófico en particular. Nuestra insistencia en el buen uso del lenguaje deriva de que el discurso filosófico es frecuentemente árido y confuso para el alumno circunstancia que aunada a su abstracción inevitable, lleva a los estudiantes a su temprana frustración en su estudio y comprensión.

En el caso particular de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato del CCH consideramos que la labor docente debe estar centrada en las actividades del alumno y no tanto en la erudición del docente, el cual debería promover constantemente estrategias para que los estudiantes lean y entiendan los temas filosóficos, a partir de su marco de conocimiento para que, a partir de cual puedan identificar sus problemas y métodos.

No nos propusimos estudiar los tres segmentos de nuestra propuesta didáctica en relación a una década específica o en particular de la década de los 70's y sin embargo, es en ésta donde se ubican casualmente el surgimiento o manifestación primigenia de la Ética Ambiental y de la Lógica Informal. El tema del Islam tiene otros tiempos pero también se han avivado en los últimos años por la magnitud de los atentados terroristas (contra los Estados Unidos, España y Gran Bretaña), coincidiendo con hacer vigente el problema de nivel mundial que occidente mantiene con el Islam. Lo anterior expresa una circunstancia que no es nueva pero sí es sintomática respecto a la velocidad con la que los problemas filosóficos o las filosofías nos llegan a nuestro país. Estamos discutiendo los problemas de la Filosofía con treinta o más años de atraso. No queremos incluir a todos, pero sin duda no podemos negar que, por ejemplo, el tema de la Lógica Informal apenas medianamente discutida en el CCH y abandonada en el programa vigente, ni siquiera asoma en instituciones de reconocida trayectoria como lo son la ENP o el Colegio de Bachilleres.

Hemos afirmado que la docencia es una práctica sobredeterminada por múltiples factores en los cuales el rol docente no sólo es causa sino a veces, y en algunas ocasiones más de lo que deseáramos, sólo un medio. Sería inadecuado pensar que los resultados educativos dependen exclusivamente de lo que haga o deje

de hacer el profesor en relación con sus alumnos. El profesor no es un apóstol, ni un soldado de la educación, ni un mártir, es más bien una persona común que realiza una actividad concebida por muchos como privilegiada por la posible influencia que pueda tener en la juventud, desempeñando una labor no reconocida siempre como una labor intelectual. Pero por su campo de acción, el docente del nivel medio superior no se ve a sí mismo necesariamente como un asalariado. Lo anterior conduce, aunque no es absolutamente generalizable, a actitudes individualistas cuando no, a actitudes derrotistas que bloquean su participación en cuerpos colegiados que pudieran incidir en la modificación de políticas educativas, elaboración de programas y modificación de planes de estudio, etc.

Una condición para que los estudiantes puedan acceder a los beneficios de la reforma educativa será que las viejas (y nuevas) generaciones de profesores tengan la disposición de revisar constantemente sus paradigmas de enseñanza y sepan adecuar sus estilos tradicionales o convencionales de ejercicio docente a los paradigmas psicopedagógicos idóneos.

Otra forma de promover la Filosofía y el gusto por su práctica en los jóvenes estudiantes, es acercarla a su mundo cotidiano lo cual no es sencillo, porque tenemos que empezar a traducir las grandes categorías de la Filosofía y ponerlas a andar en un terreno que no está completamente pavimentado. Eso es lo que hemos tratado de hacer con nuestras tres propuestas didácticas, las cuales han enfatizado, más que el dominio conceptual de las filosofías clásicas, la generación de inquietudes surgidas de su entorno o adaptables a él. Repudiamos el uso exclusivo de libros de texto o manuales para la enseñanza porque bloquean la creatividad, el ingenio y porque, por muy bien elaborados que estén, obedecen a criterios ajenos y no fácilmente adaptables a las circunstancias cambiantes de la docencia.

Reconocemos perfectamente que, ante los problemas disciplinarios y didácticos aquí planteados, no hay respuestas satisfactorias a cada una de ellas en esta tesis, pero sí consideramos haber establecido varias rutas de investigación dado que lo avanzado hasta aquí es poco comparado con la gran demanda que exige al docente la enseñanza de la Filosofía en el CCH.

Con el trabajo de elaboración de esta tesis concluimos una etapa en el proceso de formación profesional proporcionada por la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Sus objetivos principales eran dotar a los profesores de bachillerato de una formación sólida que articulara un conjunto de elementos profesionales para un óptimo desempeño de la docencia en el nivel medio superior. En su Plan de Estudios, se conjuntaron aspectos de la Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía que, con la formación disciplinaria y didáctica, fortalecen la función del docente, proporcionándole al profesor una visión profesionalizante de su labor cotidiana en el aula. Nuestra propia evaluación y la de la maestría arroja un saldo positivo al habernos proporcionado las condiciones propicias para nuestra actualización profesional en un marco de libertad.

En esta tesis que concluimos se ve reflejada la disyuntiva que quisimos enfrentar a lo largo de la misma, la cual consistió en elegir entre priorizar los contenidos disciplinarios o la didáctica. Esperemos que a lo largo de nuestra exposición haya quedado suficientemente clara nuestra postura que sostiene que, una auténtica renovación didáctica exige el replanteamiento de los contenidos disciplinarios, en el mismo sentido que el refrán popular recomienda, no llenar barricas nuevas con vino viejo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y OTRAS FUENTES

Documentos oficiales

BÁSICOS

- Aguilar Casas, Marisela, *et. al*, *Las Áreas en el Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cuadernillo número 37, CCH, enero de 1995, 32 pp.
- Calderón Nava, Ma. del Carmen y Elsa Martínez Ortiz, *Programa de Filosofía; Primera aproximación*, UNAM, UACB-CCH, 1994, 33 pp.
- Comisión de Revisión y ajuste del programa de Filosofía I y II, *Programa de filosofía I y II*, mayo de 2004 (existe otra versión con cambios menores de junio de 2004), UNAM, CCH, Área Histórico-social, 16 pp.
- Martínez Ortiz, Elsa y Ma. del Carmen Calderón Nava, *Programas de Estudio para las asignaturas: Filosofía I y II*, UNAM, CCH, Cuadernillo no. 59, 26 de julio de 1995, Área histórico-social, Comisión de programas del Área histórico-social, 22 pp.
- Muñoz Corona, Lucía Laura, *et. al.*, *Egreso Estudiantil del CCH*, México, UNAM, CCH, 2005, 298 pp.
- Muñoz Corona, Lucía Laura, *et. al.*, *Ingreso Estudiantil al CCH, 2002-2005*, México, UNAM, CCH, 2005, 131 pp.
- Muñoz Corona, Lucía Laura, *et. al.*, *Ingreso Estudiantil al CCH*, México, UNAM, CCH, 2003, 236.
- Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM; Documento de Trabajo*, UNAM, Consejo Académico del Bachillerato, 2001.
- Plan de Estudios Actualizado*, UACB del CCH, julio de 1996, 146 pp.
- Programa de Filosofía I y II*, edición mimeografiada, pp. 343-356.
- Programas de estudio para las asignaturas: Filosofía I y II*, CCH, UACB, Área Histórico-social, julio de 1996, 19 pp. Sin datos de autoría.
- Programas de Estudio para las Asignaturas: Filosofía I y II*, UACB del CCH, julio de 1996, 19 pp.
- Programas de Estudio para las Asignaturas: Temas selectos de Filosofía I y II*, UACB del CCH, julio de 1996, 19 pp.
- Programas de Filosofía I y II*, Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Filosofía I y II, CCH, Mayo de 2004.
- Propuesta de programas de estudio para las asignaturas; Filosofía I y Filosofía II*, Grupo de síntesis, Comisión de programas del Área histórico-social, CCH, Cuadernillo No. 95, 16 de febrero de 1996.
- Serie de documentos sobre la revisión del Plan y los Programas de Estudio*, Cuadernillo número 46, CCH, 13 de julio de 1992, 16 pp.

COMPLEMENTARIOS

- Bartolucci Incico, Jorge y Roberto A. Rodríguez G., *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980); Una experiencia de innovación universitaria*, México, ANUIES, 1983, 222 pp.

- El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir*, DGCCH, UNAM, Coordinación de Análisis de la Información, febrero de 2006, 46 pp.
- Robles Uribe, José Eduardo y José de Jesús Bazán Levy, *Programas institucionales y operativos*, CCH, Divulgación, Cuadernillo no. 30, noviembre de 1994, 7 pp.
- Romo Patiño, Mariana, *El bachillerato mexicano 1867-1989*, UNAM, CISE, 1991, 276 pp.
- Seguimiento del Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades*, CCH, Secretaría de Planeación, junio 1998.
- Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato*, UNAM, CAB, noviembre de 2003, 1059 pp.

Didáctica y Teoría Curricular

BIBLIOGRAFÍA

- Cifuentes, Luis M. y J. Ma. Gutiérrez (Coords.), Fernando Álvarez, Julián Arroyo, et. al., *Enseñar y aprender filosofía en educación secundaria*, 4, Horsori, Barcelona. (Clasif.: B52.3E76 E57)
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum; Convergencias en los programas de estudio* (Ed. corregida y aumentada), Paidós, México, 2002, 206 pp. (ISBN: 968-853-362-9)
- Díaz Barriga, Ángel, *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1988, 104 pp.
- Díaz-Barriga, Ma. de Lourdes Lule, et. al., *Metodología del diseño curricular para educación superior*, Trillas, México, 1996, 175 pp.
- Estévez Néninger, Ety Haydeé, *Enseñar a aprender; estrategias cognitivas*, Paidós, México, 2002, 223 pp.
- Obiols, Guillermo y Eduardo Rabossi (comp.), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Brasil, Ediciones Novedades Educativas, 2000, 205 pp. (ISBN: 987-538-012-1 (Clasif.: B52 E53)
- Zabalza, Miguel A., *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 1993.

Lógica y Lógica Informal

BIBLIOGRAFÍA

- Campirán Salazar, Ariel Félix, "Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento", en: *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*, Universidad Veracruzana, 2000.
- Campirán Salazar, Ariel Félix, "Enseñar a pensar", en: Raymundo Morado (Comp.) *La razón comunicada*, México, Torres, 1999, pp. 93-102.
- Chávez Calderón, Pedro, *La comprobación científica*, México, Publicaciones Cultural, 1997, 192 pp.
- Comesaña, Juan Manuel, *Lógica Informal; Falacias y argumentos filosóficos*, EUDEBA, 2ª. Edición, 2001, 148 pp. (ISBN 9502311961)
- Copi, Irving, *Introducción a la Lógica*, Argentina, EUDEBA, 1974, 614 pp.
- Herrera Ibáñez, Alejandro y José Alfredo Torres, *Falacias*, México, Editorial Torres, 95 pp.

- Irving M. Copi y Carl Cohen, *Introducción a la Lógica*, México, Limusa, 2005, 699 pp.
- Lipman, Matew, *La filosofía en el aula*, Madrid, de la Torre, 1992.
- Miranda Alonso, Tomás, *El juego de la argumentación*, Madrid, de la Torre, 1995.
- Pizarro, Fina, *Aprender a razonar*, 3ª reimpresión, México, Alhambra, 1995, 137 pp.
- Ramos, Pedro, “¿Pensamiento, o razonamiento, crítico o Lógica Informal?”, Mimeo, 8 pp.
- Ramos, Pedro, “Análisis formal e informal de argumentos”, en: Morado (Comp.), *La Razón Comunicada*, México, Torres Asociados, UX y FF-UV, 1999.
- Ramos, Pedro, “Detección de razonamientos en textos, o discusiones”, Mimeo, 30 pp.

BIBLIOGRAFÍA (PROYECTO)

- Beardsley, Monroe C., *Practical Logic*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1950.
- Black, Max, *Critical Thinking. An Introduction to Logic and Scientific Method*, 2ª ed., Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, N. J., 1952.
- Cabrera, Julio, *Posibilidad de análisis lógico de textos filosóficos*, Universidad Nacional de río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Córdoba, Argentina, 1978.
- Capaldi, Nicholas, *Cómo ganar una discusión* (trad. Inés Pardal), Barcelona, Gedisa, 1990.
- Copi, Irving y Burgués-Jackson, Keith, *Informal Logic*, 3ª ed., N. J., Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 1996.
- Copi, Irving, *Informal Logic*, Nueva York, Macmillan, 1986.
- Foguelin, Robert, J., *Understanding Arguments*, 2ª. Ed., Harcourt Brace Jovanovich, 1982.
- Geach, Peter T., *Reason and Argument*, Oxford, Basil-Blackwell, 1976.
- Kahane, Howard, *Logic and Contemporary Rethoric*, 7ª ed., Wadsworth, 1995.
- Kahane, *Logic and Contemporary Rhetoric*, 1971.
- Lumer, *Praktische Argumentationstheorie*, 1990
- Ryle, Gilbert, *Fomal and Informal Lógica*, 1966.
- Scriven, Michael, *Reasoning*, McGraw-Hill Book Company, Nueva York, 1976.
- Thomas, Stephen N., *Practical Reasoning in Natural Language*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1973.
- Toulmin, Stephen, Rieke, Richard y Janik, Allan, *Practical Reasoning in Natural Language*, Nueva York/Londres, Macmillan Publishing Co/Coller Macmillan Publishers, 1984.
- Weston, Anthony, *A Rulebook for Arguments*, Indianapolis, Indiana, Hackett Publishing Company, 1987, 93 pp.

SITIOS WEB

1. <http://usuarios.lycos.es/benidormfilosofia/paginas%20web/filosofia-logica%20informal.html> (s/a)
2. <http://html.rincondelvago.com/logicaproposicional> (s/a)
3. www.minerva.filosoficas.unam.mx

4. www.encarta.com/logica
5. www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/filo/catedras/sem_palauoller/programa
6. http://www.criticanarede.com/filos_loginformal.html Autor: Aires Almeida.
7. <http://elprisma/logicainformal>
8. <http://ensayo.rom.uga/filosofos/argentina/roig/homenaje/berttolini.html>
9. www.wikipedia.com/logicainformal
10. <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal>
11. <http://personal.telefonica.terra.es/web/jag/filcoop.html>
12. <http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/mem2003/logica/logica/01concbasicos>
13. <http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/metodos/material/objetivo.html>
14. <http://www.filosoficas.unam.mx>
15. <http://www.trentu.ca/ossa/p29.html>
16. <http://galeon.hispavista.com/elortiba/falacias.html>
17. http://www.engels.org/libros/razon/raz_1
18. <http://platea.pntic.mec.es/-imansill/Asignaturas/FJ/Filo>
19. www.yahoo.com.mx/logicainformal
20. <http://html.logicainformal.com/logicaweb>
21. <http://psi.der.usal.es/-csaiz/pensacono/areas.html>

Ética e Hidroética

BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot, Mauricio, *Ética*, México, Torres, 2004, 174 pp. (ISBN 970-90-6626-9)
- Calvillo, Jorge, *La casa ecológica*, México, CONACULTA, Serie Tercer milenio, 1999, 92 pp.
- Canto-Spencer, Monique, *Diccionario de ética y filosofía moral*, FCE, 2002, Artículo: "Ética ambiental".
- De Marsily, Ghislain, *El agua*, México, Siglo XXI, 2001, 106 pp.
- Gauzin-Müller, Dominique, *Arquitectura ecológica*, Barcelona, Gustavo Gili, 2003, 288 pp. (ISBN 84-252-1918-3) (Clasif. NA7117.5 G. 3818)
- Kwiatkowska, Teresa (compiladora), *Humanismo y naturaleza*, México, UAM-Plaza y Valdés. (Clasif. BD561H85)
- Kwiatkowska, Teresa y Jorge Issa (compiladores), *Los caminos de la ética ambiental; Una antología de textos contemporáneos*, México, CONACYT, UAM, Plaza y Valdés, 1998, II volúmenes. ISBN 968-856-587-3, 321 pp. (Clasif. (GE42C349 y GE42C35)
- Lacoste, Yves, *El agua; la lucha por la vida*, Barcelona, Larousse, 126 pp.
- Leal, M. E. y D. R. Pérez, *¡Ayúdame! Acciones prácticas para mejorar el medio ambiente en la Ciudad de México*, México, Fundación El Manantial A. C., I. A. P., 1992, 159 pp.
- Luhr, James F. (comp.), *Tierra; clima, bosques, glaciares, desiertos, montañas, ríos, océanos, volcanes*, México, SEP-Altea, Programa nacional de lectura. Col. Espejo de Urania, 2004, 520 pp. (ISBN 970-741-205-4SEP 551 T5418 2004)
- Marina Leal, et. al., *Temas ambientales; Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, México, Secretaría de Ecología del G. E. M., G. D. F., Fideicomiso

- ambiental, Programa Universitario del Medio Ambiente, SEMARNAP, 1996, 123 pp.
- Martín Moreno, Francisco *Sequía; México, 2004* (novela), México, Grijalbo, 1997, 335 pp.
- Martínez Omaña, Concepción, *et. al., Gestión del agua en el Distrito Federal; Retos y propuestas*, PUEC, UNAM, 2004.
- Putnam, Hilary, *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*, Barcelona, Paidós, 215 pp.
- Singer, Peter, *Liberación animal*, México, Editorial Torres, 1996, 423 pp. (ISBN: 968-7263-00-8)
- Yeang, Ken, *El rascacielos ecológico*, Barcelona, Gustavo Gili, 2001, 304 pp. (ISBN: 84-252-1833-0)

BIBLIOGRAFÍA (PROYECTO)

- 100 Consejos para ser perfecta ama de casa ecológica*, Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable, Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales, México, 1998.
- Arrojo, Pedro, *El reto ético de la nueva cultura del agua. Funciones, valores y derechos en juego*, Barcelona, Paidós, 2006.
- Camdessus, Michel, *et. al., Agua para todos*, México, FCE, Colección Popular, 673.
- Carabias, Julia, *Agua, medio ambiente y sociedad*, México, Colegio de México, 2006.
- Carta de la Tierra*, Comisión Internacional sobre Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas, Haya, Holanda, 2000.
- Cruces, J. et. al., *De la noria a la bomba*, Edit. Bakeaz, 1998.
- Estevan, A. y V. Visuales, *La eficiencia del agua en las ciudades*, Edit. Bakeaz, 2000.
- Gómez Heras, José Ma. (Coord.), *Ética del medio ambiente*, Madrid, Tecnos, 1997.
- González Gaudiano, Edgar, *Educación para la ciudadanía ambiental*, Caracas, Interciencia, Vol. 28, no. 10, 2003.
- La gota de la vida; Hacia una gestión sustentable y democrática del agua*, Ediciones Böll: México, D. F. julio de 2006, 400 pp. (ISBN 96890-84-01-1)
- Martínez, F. J. *La nueva cultura del agua*, Bakeaz, 1997.
- Masaru Emoto, *La vida secreta del agua*, Alamah, México, 147 pp.
- Peiló Cohen, Manuel y Arsenio Ernesto González Reynoso, *¿Guerra por el agua en el Valle de México?; Estudio sobre las relaciones hidráulicas entre el D. F. y el Estado de México*, México, UNAM, 2005.
- Postel, S., *Reparto del agua: seguridad alimentaria, salud de los ecosistemas y nueva política de la escasez*, Bakeaz, 1997.
- Singer, Peter, *Compendio de ética*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Weber, Meter, *El abandono de los océanos: políticas para su recuperación*, Bakeaz, 1996.

HEMEROGRAFÍA

¿Cómo ves? Revista de divulgación de la ciencia de la UNAM, año 8, no. 88, marzo 2006.

El ecologista, Revista, No. 45, otoño 2005. España.

Ella Grajeda, "Paga por el agua sólo la mitad de usuarios", en *El universal*, 17 marzo 2006.

National Geographic en español; Agua: la crisis del siglo XXI, revista, México, 16 marzo de 2006, p. 31.

DIRECTORIO y/o SITIOS WEB

- 1) Instituto Nacional de Ecología (INE), Periférico 5000, Col. Insurgentes Cuicuilco, CP 04530, Delegación Coyoacán, México, D. F. Sitio WEB: <http://www.ine.gob.mx/dgoece/cuencas/index.html>
- 2) Comisión Nacional del Agua (CNA). Sitio WEB: www.cna.gob.mx
- 3) Secretaría del Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP) Anillo Periférico Sur 4209. Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable. Pico de Veracruz 435, P. B. Fracc. Jardines de la Montaña, 14210, México, D. F. Correo electrónico: cecaedu@servidor.unam.mx
- 4) Secretaría del Medio Ambiente del Gobierno del Distrito Federal (SMAGDF). Sitio WEB: www.sma.df.gob.mx
- 5) Organización de las Naciones Unidas/ UNESCO/ FAO. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)
- 6) 4º. FORO MUNDIAL DEL AGUA (Sitio WEB: www.worldwater-forum4.org.mx) Marzo 16-22 de 2006, Ciudad de México. (10,000 participantes)
- 7) http://www.imacmexico.org/ev_es.php
- 8) Green Peace
- 9) Programa Universitario del Medio Ambiente
- 10) Jardín Botánico, Cd. Universitaria (Tienda)
- 11) Fundación El Manantial, I. A. P. www.elmanantial.org.mx
- 12) Consejo Consultivo del Agua. Sitio WEB: www.cuidaelagua.org.mx. Tel. 52-84-28-46
- 13) www.pronatura.org.mx
- 14) Museo Gota de Agua. Delegación Iztapalapa (Proyecto: UAM y GDF)
- 15) Alianza mexicana por una nueva cultura del agua <http://www.union.org.mx/agua/novedades/Nueva%20Cultura%20del%20Agua.ppt>

Grupo promotor:

- Presencia ciudadana mexicana, A. C.
- Unión de grupos ambientalistas, I. A. P.
- Centro mexicano de derecho ambiental, A. c.
- Fondo de Educación ambiental, A. C.
- Naturalia, A. C.
- Red Ciudadana del Agua
- Académicos prestigiados convocados por la Dra. Ma. Luisa Torregrosa

- 16) Programa Universitario de Estudios Sobre la Ciudad, Moneda 2, Centro Histórico, Ciudad de México, CP 06060. Tels.: (55)55-22-23-61, 55-22-23-26, 55-22-22-60 Ext. 130. Fax: (55)55-22-45-54. Correo electrónico: pueclbrs@servidor.unam.mx. Sitio WEB: www.puec.unam.mx
- 17) Preserbamb A. C. (Actividades recreativas, educativas y ecológicas)
- 18) Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Sitio WEB: <http://www.ucm.df.gob.mx/pdf/aquayenergiaprogramas.pdf>
- 19) www.agua.org.mx
- 20) Foro Internacional en Defensa del Agua (17-19 marzo 2006) Sitio WEB: <http://www.comda.org.mx> Asamblea Nacional en Defensa del Agua y de la Tierra y Contra su Privatización.
- 21) Grupo Universitario del Agua. Sitio WEB: www.agua.unam.mx

Arte Islámico

ARTE Y ARQUITECTURA

- Arte Islámico del Museo Metropolitano de Nueva York*, Colegio de San Ildefonso sept 1994-enero 1995, México, UNAM, CNCA, GDF, 302 pp.
- Barrucand, Marianne y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, Italia, Taschen, 1992, 239 pp. (ISBN 3-8228-0679-X)
- Blair, Sheila S., *The Art and Architecture of Islam, 1250-1800*, New York, 1995, 348 pp.
- Burckhardt, Titus, "Caracteres perennes de l'art árabe" ("El arte árabe desde el punto de vista de la tradición perenne") en: *Études Traditionnelles*, París, 1947, 142 pp.
- Burckhardt, Titus, *El arte del Islam* (Trad. esp. Tomás Duplá), Barcelona, Sophia Perennis, 2ª. ed. 1999, 164 pp. (ISBN 84-7651-468-9)
- Canby, Sheila R. *The Golden Age of Persian Art, 1501-1722*, Londres, British Museum Press, 1999, 192 pp.
- Clévenot, Dominique y Gérard Degeorge, *Ornamentación del Islam*, (Trad. del francés: Armando Ramos), España, Ediciones Encuentro, 2000, 224 pp. (ISBN 84-7490-581-8)
- Hattstein, Markus y Peter Delius (Edts.) *El Islam; Arte y arquitectura*, Italia, Konemann, 2001, 640 pp. (ISBN 3-8290-2559-9)
- Hintzen-Bohlen, Brigitte, *Arte y arquitectura; Andalucía*, (Trad. del alemán Lidia Álvarez Grifoll), Hong Kong, China, Konemann Verlagsgesellschaft mbH, 2000, 536 pp. (ISBN 3-8290-2658-7)
- Huart, Clement, *Los calígrafos del oriente musulmán*, España, Editor José J. de Olañeta, 2004, 78 PP.
- Mandel, Gabriele, *Cómo reconocer el arte islámico*, Barcelona, Edunsa, 1993, 63 pp. (ISBN: 84-7747-080-4)
- Salam Liebich, Hayat, *El arte islámico; Cuenca mediterránea*, (Trad. del francés: Isabel Hillaire-Darrigrand), Barcelona, Paidós, 1987, 64 pp. (ISBN 84-7509-412-0)
- Simpson, Marianna S., *El arte islámico, Asia*, España, Paidós, 1983, 64 pp.

- Stierlin, Henri, *Arte islámico; La influencia de la arquitectura persa desde Isfahán al Taj Mahal* (Trad.: Sonia Afuera Fernández), Italia, Océano México, 2003, 320 pp. (ISBN 970-651-655-7)
- Stierlin, Henri, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba: Las edificaciones de los siglos VII al XIII*, Italia, Taschen, 1997, 240 pp. (ISBN 3-8228-8024-8)
- Talbot Rice, David, *El arte islámico* (Trad. del inglés: Concha de Marco), México, Hermes, 1967, 286 pp. (D. legal B.40.631-1967)
- Wilson, Eva, *Diseños islámicos*, (Trad. esp. Cristina Muntada), México, Gustavo Gili, 1998, 125 pp. (ISBN 968-887-348-9) (Clasif.: NK1270/W5518)
- Zahar, León R., *Arquitectura imaginaria. Al Azrak, el Palacio Azul*, México, Artes de México, 2001, 139 pp.

ISLAM

- An-Nawawi, *Los cuarenta Hadiths*, Barcelona, Edicomunicación, 1986, 104 pp.
- Asín Palacios, Miguel, *El Islam cristianizado*, Hiparión, Madrid, 1981.
- Burkhardt, Titus, *Espejo del intelecto*, (Trad. esp. Esteve Serra), Barcelona, Sophia Perennis, 2000, 111 pp. (ISBN 84-7651-774-2)
- Burkhardt, Titus, *La civilización hispano-árabe*, Madrid, Alianza Editorial, 1977, 302 pp.
- Colombo, Mónica, *Il monde dell' Islam; Dalle origini al secolo XVI*, Italia, Jaca Book, 1992 (ISBN 88-16-57062-8)
- Enciclopedia para todos*, 2 vol. (nums. 21 y 22) EL ISLAM I, Mahoma; EL ISLAM II, La expansión, España, Edit. F.C.T., 1979.
- Garaudy, Roger, *Los integristas; El fundamentalismo en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 2001, p. 103.
- Ibn Jaldún, *Al-Muqaddimah; Introducción a la historia universal* (trad. del árabe por Juan Feres), México, FCE, 1977, 1165 pp.
- Kidwai, Azra, *El Islam* (Trad.: José Calvo Moreno), España, Dastin, 1999, 96 pp. (ISBN 84-492-0108-X)
- Libro de las mil y una noches* (Trad. del árabe R. Cansinos Assens), III tomos, México, Aguilar, 1989 (ISBN: 968-19-0350-1)
- Mahoma, *El Corán*, Barcelona, Edicomunicación, 1989, 647 pp. (ISBN: 84-7672-027-0)
- Mancini, Roberto y Fabrizio Ricciardelli, *El Islam; una religión, muchas civilizaciones* (Trad. del italiano Cálamo & Cran), Italia, Editex, 2000, 124 pp. (ISBN: 84-7131-913-6).
- Martínez, José Luis, *Persia/Islam; El mundo antiguo*, México, SEP, 1988, 310 pp.
- Pareja, Félix M., *Islamología*, tomo II, Madrid, Editorial Razón y fe, 1952-1954, pp. 483-1104 (en especial el Cap. XXII "El arte en los países islámicos", pp. 922-974.)
- Ries, Julien, *I caratteri dell' Islam*, (Trad. del francés al italiano: Antonio Tombolini) Italia, Jaca Book, 1999, 30 pp. (ISBN 88-16-57160-8)
- Robinson, Francis, *El Islam en la actualidad* (Trad. del inglés: Thema, S. A.) España, Ediciones Folio, 2002, 118 pp. (ISBN 84-413-1693-7 (Tomo III))
- Robinson, Francis, *El Islam; Revelación e historia*, (Trad. del inglés: Thema, S. A.) España, Ediciones Folio, 2002, 140 pp. (ISBN 84-413-1683-X (Tomo II))

- Santoni, Eric, *El Islam* (trad. del francés Pilar Careaga), Madrid, Acento editorial, 1990, 95 pp. (ISBN: 84-483-0028-9)
- Scott, Carter, *Mahoma*, Edimat libros, España, 1998, pp. 33-42.
- Stewart, Desmond, *El antiguo Islam*, Madrid, Time-Life, 1979, 192 pp.
- Thoraval, Yves y Gari Ulubeyan, *El mundo musulmán; Un mosaico de culturas*, Barcelona, 2003, 126 pp.
- Welply, Michael y Anne Sefrioui, *Las civilizaciones islámicas*, España, Luis Vives, 1988, 78 pp. (ISBN 84-263-1723-5)

SUFISMO

- Al Sulami, *Futuwah, tratado de caballería sufí*, España, Paidós, 1991, 124 pp.
- Al-gazali, *La alquimia de la felicidad*, Madrid, Sufí, 1993, 142 pp.
- Algazel, *Confesiones: El salvador del error* (Traducción, introducción y notas de Emilio Tornero), Madrid, Alianza Editorial, 1989, 112 pp. (ISBN: 84-206-0389-9)
- Attar, Farid Uddin, *Memorial de los santos* (Traducción del turco A. Pavet de Courteille; versión castellana Mirta Rosenberg), Argentina, Ediciones del peregrino, 1985, 252 pp. (ISBN: 950-9111-05-5)
- Burton, Richard F., *La cásida* (edición bilingüe), España, Hiperión, 1999, 306 pp. (ISBN: 84-7517-607-0)
- Guraieb, José E., *El sufismo en el cristianismo y el Islam*, Buenos Aires, Editorial Kier, 1976, 351 pp.
- Ibn Arabi y Ibn Zaydun, *Cásidas de amor profano y místico*, México, Porrúa, 1988, 201 pp.
- Ibn Arabi, *El árbol del universo*, Madrid, Sufí, 1989, 86 pp.
- Ibn Arabi, *La joya del viaje a la presencia de los santos*, España, Editora Regional de Murcia, 1990, 90 pp.
- Ibn Arabi, *Tratado de la unidad y otros textos sufíes*, España, Ediciones de la tradición unánime, 2001, 64 pp.
- Lefort, Rafael, *Los maestros de Gurdjieff*, Argentina, Ediciones Kalendar, 1968, 168 pp.
- Luis Ansa, *El hombre memoria del universo*, Madrid, Technipress, 1984, 173 pp.
- Rumi, Jalal al-Din, *Fihi-ma-fihi*, España, Editorial Azul, 2000, 254 pp.
- Rumi, Jalal Ud-Din, *El Masnavi*, Barcelona, Edicomunicación, 1998, 386 pp. (ISBN: 84-7672-311-3)
- Rumi, Jalal Ud-Din, *El Mathnavi* (Selección) (Trad. del inglés Oscar Zorrilla), México, SEP/Trillas, Col. Los clásicos de la literatura, Persia Siglo XIII, núm 6, 1982, 144 pp. (ISBN: 968-24-1189-0)
- Rumi, Jalaluddin, *Diwan de Shams de Tabriz*, Editorial Sufí, España, 1995, 134 pp.
- Sanai, Hakim, *El jardín amurallado de la verdad*, Argentina, Ediciones del peregrino, 1985, 109 pp. (ISBN: 950-9111-21-X)
- Schaya, Leo, *La doctrina sufí de la Unidad* (Trad. Francesc Gutiérrez), España, Editor José J. de Olañeta, 2001, 112.
- Shabistari, Sadudin Mahmud (1284-1317), *El jardín de la rosa secreta*.
- Shah, Idries, *Aprender a aprender*, España, Paidós, 1988, 351 pp.
- Shah, Idries, *Cuentos de los derviches*, México, Paidós, 1990, 237 pp.

Shah, Idries, *Los sufis*, Introducción de Robert Graves (Trad. Pilar Giralt y Fco. Martínez), Barcelona, Kairós, 1996, 496 pp. (ISBN: 84-7245-339-1)

Shah, Omar Alí, *Sufismo Hoy* (Trad. del inglés Carmen Liaño), España, Editorial Sufí, 1992, 236 pp. (ISBN: 84-87354-50-5)

HEMEROGRAFÍA

Muy interesante, Revista mensual, año XIX, núm,05, mayo 2002. Tema: El universo del Islam.

Saber ver, Lo contemporáneo del arte, Revista bimestral, núm. 42, sept.-oct. 1998.

La jornada, diario, México, año V, núm. 128, 5 abril 2003.

L'humanité, abril 15 de 2004.

SITIOS WEB

1. <http://allahway.com/Islam/index.html>
2. <http://usuarios.lycos.es/israfilg/> (caligrafías)
3. <http://www.islam.com.mx/cuerpo.html>
4. <http://www.unizar.es/idiomas/arabe/cultura/islamita/allah.html>
5. Tiling and Patterns
6. www.bibliolab.it/scrittura.ppt
7. www.islamchile.com/cuerpo.php
8. [www.jerusalemite.org /spanish/arte/8.htm](http://www.jerusalemite.org/spanish/arte/8.htm)
9. www.mcescher.com
10. www.musulmanesperuanos.com/titusburckhardt.html
11. www.rancidoro.com/2scienze-it.html-13k
12. [www.redescolar.ilce.edu.mx /redescolar/act_permanentes/historia/html/conflicto-palestina/artislam1.html/-9k](http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/historia/html/conflicto-palestina/artislam1.html/-9k)
13. <http://amediavoz.com/khayyam.htm>
14. <http://www.naqshbandi.org/chain/espanol/18.htm>
15. <http://www.redcientifica.com/doc/doc200203010001.html>
16. <http://www.transformacion.cl/presentaciónRumi.htm>
17. <http://www.webislam.com>

Fuentes generales

Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Pasado y presente, 9ª. Edición, 1979, 146 pp.

Fuentes, Carlos, *El espejo enterrado*, Tomo I "El toro y la virgen" (video),

Garaudy, Roger, *El caso de Israel; un estudio del sionismo político*, Liga de Estados Árabes, México, 1987.

Guillen Vicente, Rafael Sebastián, *Filosofía y educación* (Tesis).

Platón, *Hippias mayor o de lo bello*, en: *Diálogos*, México, Porrúa.

Hofstadter, Douglas R., *Godel, Escher, Bach: Una eterna trenza dorada*, (Trad. del inglés: Mario Usabiaga Brandizzi) México, CONACYT, 1982, 916 pp. (ISBN 968-823-118-5)

Hume, David, *Tratado de la naturaleza humana*, México, Porrúa, 1977, 407 pp.

Ibn Hazm de Córdoba, *El collar de la paloma* (Trad. Emilio García Gómez), España, Alianza Editorial, 1997, 432 pp. (ISBN: 84-206-6359-X)

Koyré, Alexandre, *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI, 1978, 367 pp.

Meyer, F. S., *Manual de ornamentación*, (Trad.: del alemán E. de E.), Barcelona, Gustavo Gili, 1971, 789 pp. (ISBN B.23.620-1971) (Clasif. NK1510/M64 1965)

Parménides, *Poema*.

Platón, *Timeo*, en: Diálogos, Porrúa, México, 1976, p. 691.

René Descartes, *El discurso del método*, México, Porrúa, 1977, p. 9.

Revista Saber ver, No. 42.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Invitación a la Estética*, México, Grijalbo, 1992, 269 pp. (ISBN: 970-05-0046-2)

Struck Chávez, Francisco, “¿Cómo hacer un adoquinado?”, en *Matemáticas y ...algo más*, (Varios) México, UNAM-CCH-DUACB, 1993, pp. 373-388.

Walzer, Michael, *Tratado sobre la tolerancia*, Paidós, Barcelona, 1998, 96 pp..

Mapa. Vicens Vives No. 4 “Bizancio; el Islam y el Imperio Carolingio”

ILUSTRACIONES

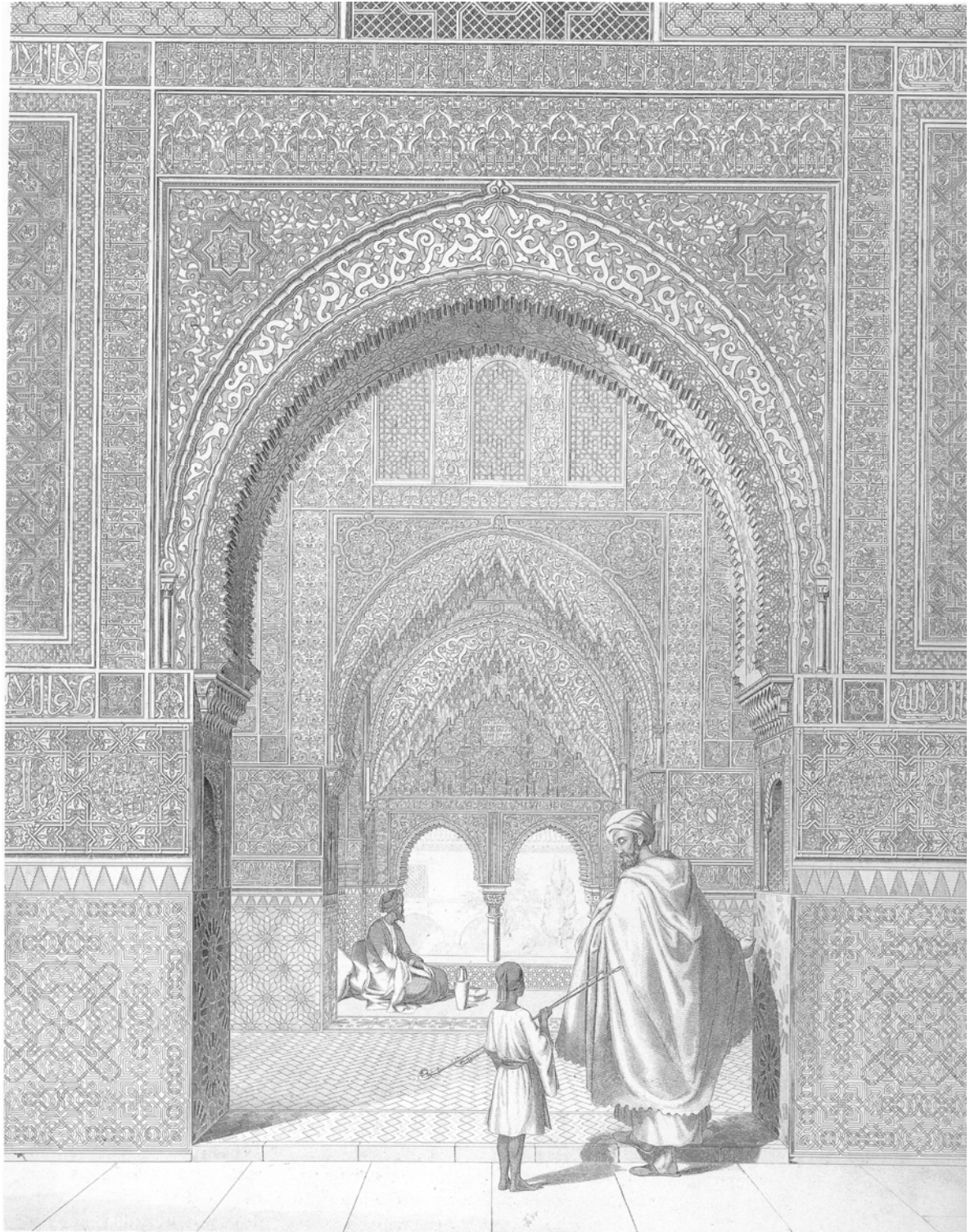


FIG. 1 "El arte ornamental de la Alhambra es una ciencia y para apreciarlo completamente es necesario conocer sus principios subyacentes." Titus Burkhardt.

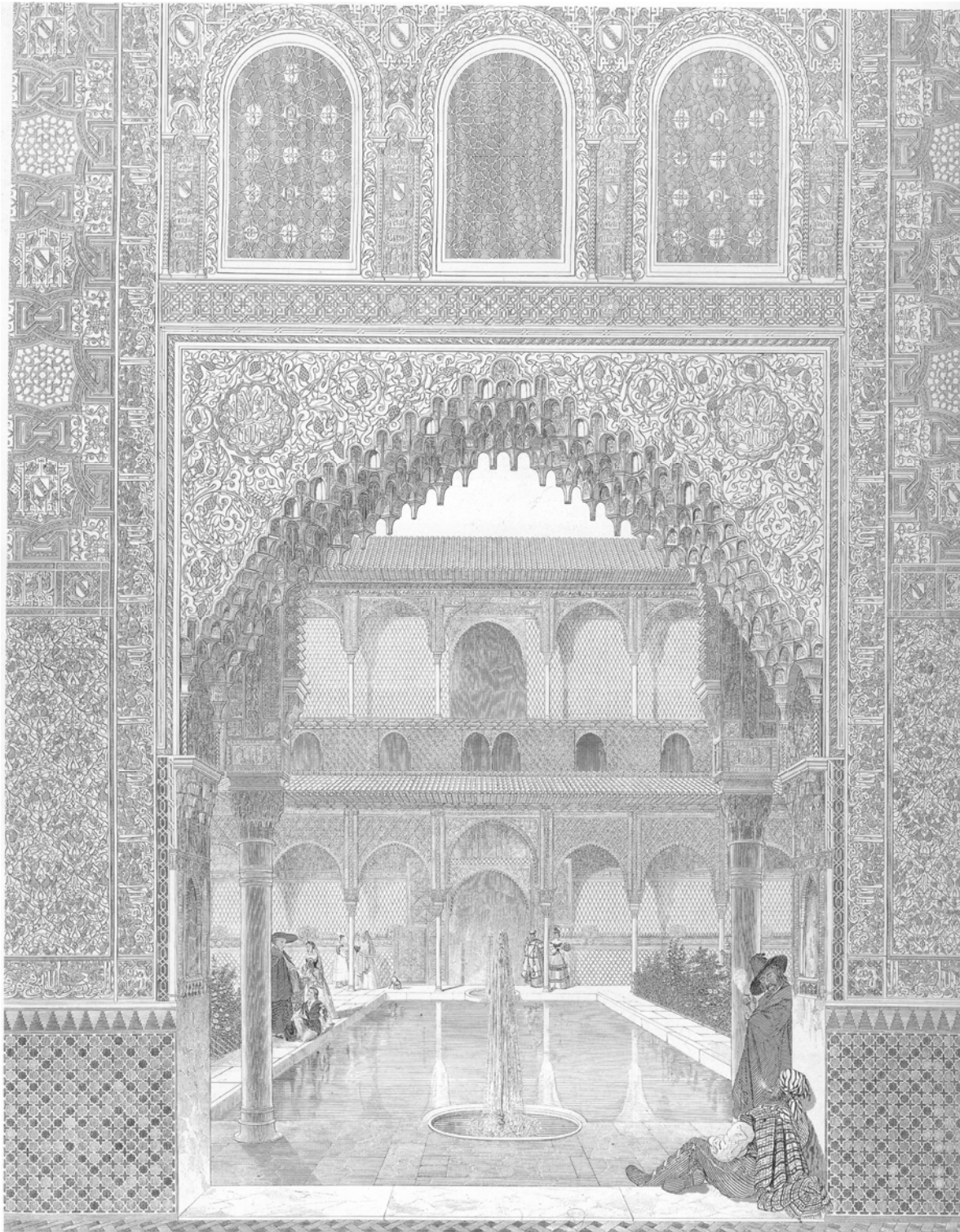


FIG.2

*“Jardín yo soy que la belleza adorna;
 Sabrás mi ser si mi hermosura miras...
 Obra sublime, la Fortuna quiere
 Que a todo monumento sobrepase.
 ¡Cuánto recreo aquí para los ojos!
 El pórtico es tan bello, que el palacio*

*Con la celeste bóveda compite...
 ¡Cuántos arcos se elevan en su cima
 Sobre columnas por la luz ornadas,
 Jamás vimos jardín más floreciente,
 De cosecha más dulce y más aroma...” (Ibn
 Zamrak)*



FIG. 3

“Todo el crecimiento y aumento que suceden en el Árbol del Universo, toda la producción de flores y frutos, [todo esto] son pensamientos, anhelos oscuros, inclinaciones claras, añoranzas, secretas, puras y el impulso de buscar el perdón. Todo aquello que hará aumentar las buenas obras, purificará las condiciones de vida, hará crecer el verdor en los prados de las almas de los hombres, todo aquello que es para la salvación de los corazones de los hombres, todos los grados de los secretos misterios alcanzados, todas las dulces pláticas que ascienden, todo el follaje de la amistad que brota, todo lo que se construye sobre su tallo, como los elevados rangos logrados por aquellos que tienen especial privilegio, los estados alcanzados por los verdaderamente justos, el trato confidencial que disfrutaban los que pueden acercarse, lo que ven los amantes, todo proviene de la fecundación de aquel brote...”

Ibn al-Arabi, El Árbol del Universo.



FIG. 4
El viaje nocturno de Mahoma, con los ángeles, a la presencia de Dios.

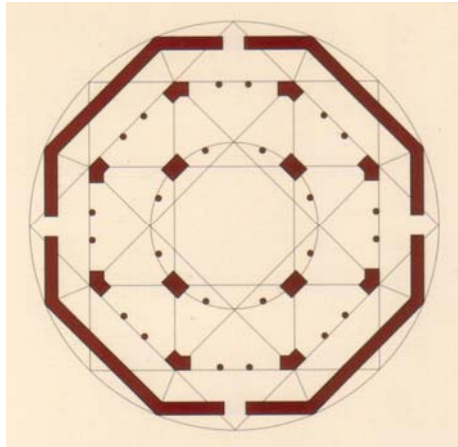


FIG. 5



FIG. 6

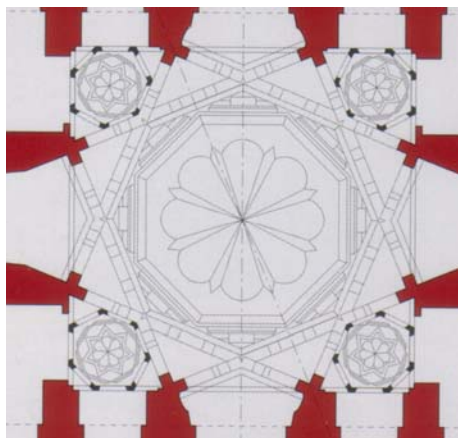


FIG. 7

FIG. 5 Planta de la Cúpula de la Roca; FIG. 6. Cúpula principal del *mihrab* de la Gran Mezquita de Córdoba; FIG. 7. Trazado de cúpula de sala funeraria en Marrakech. Tres continentes y un común denominador: el polígono estrellado de ocho puntas.

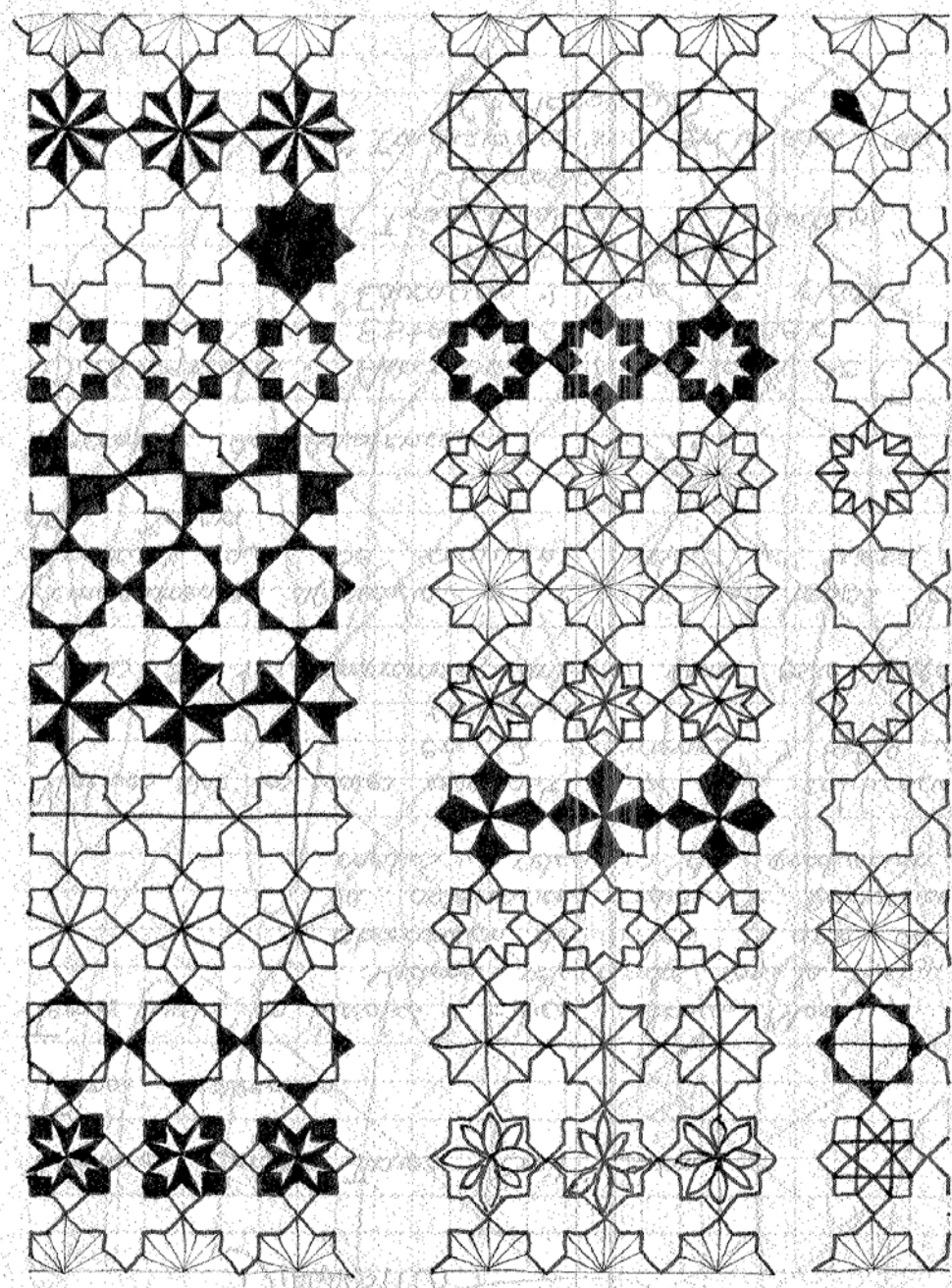
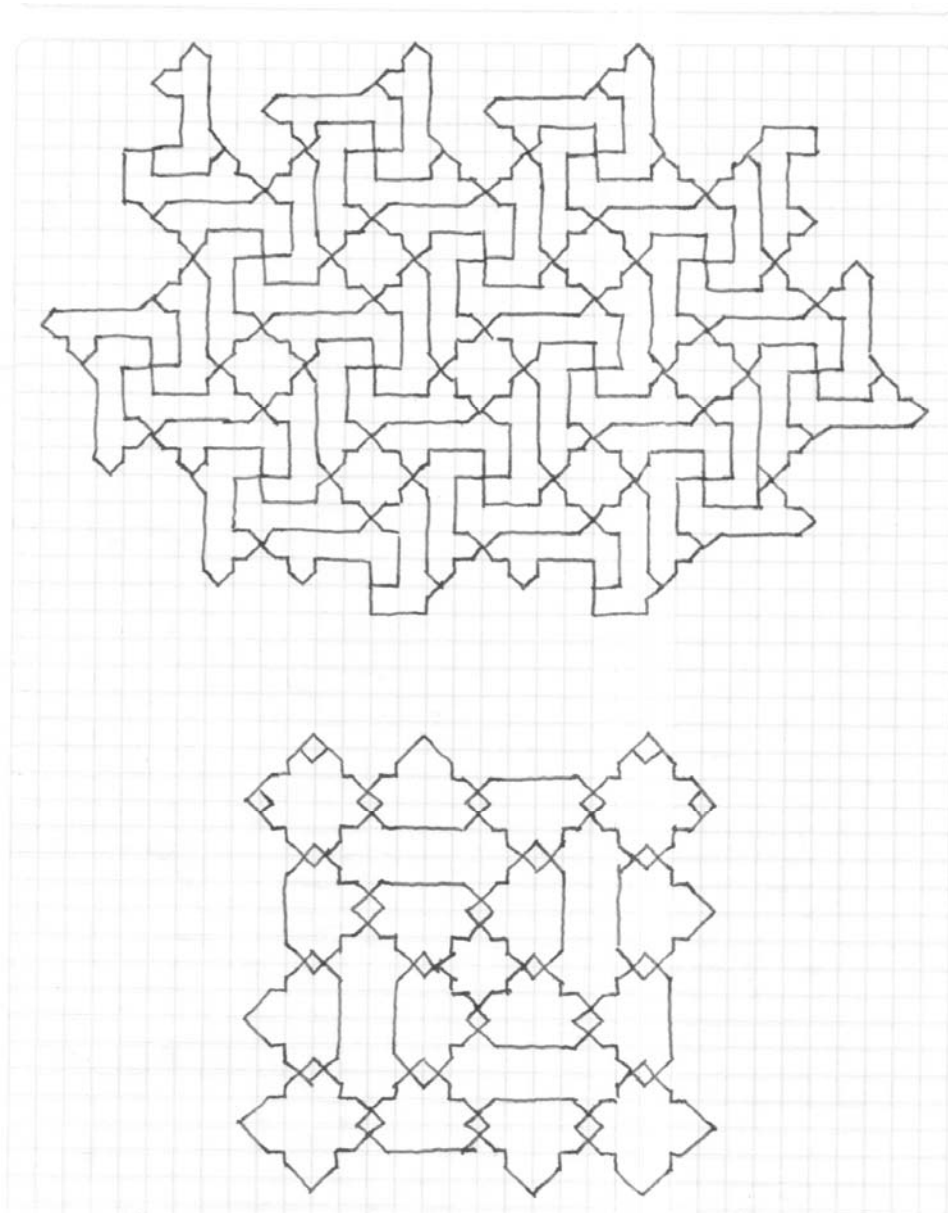
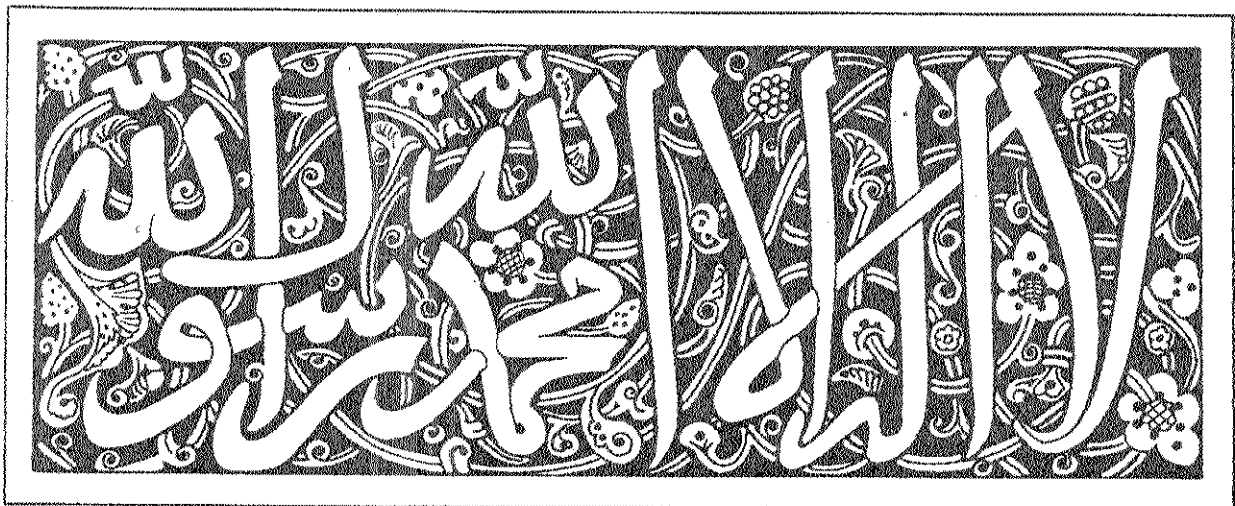
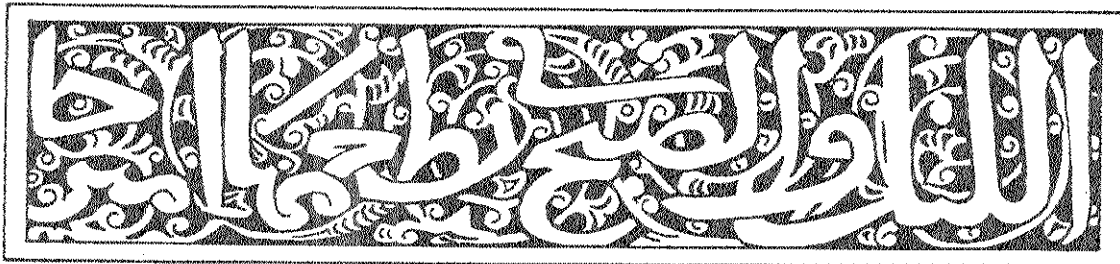


FIG. 8 “Se trata del arte de combinar lo múltiple y lo diverso con la unidad.” Titus Burckhardt, *El arte del Islam*, p. 25. Aquí algunas variaciones sobre el polígono estrellado de ocho puntas, realizadas a mano alzada sobre una hoja cuadrículada.



FIGS. 9 y 10 Teselaciones islámicas dibujadas a mano alzada sobre hojas de cuadrícula. Ambos diseños decoran los palacios nazaríes de La Alhambra, Granada, España. La primera se compone de dos figuras con las que se establece un patrón de repetición regular, uniforme e infinito. La segunda consta de cuatro figuras base y, a diferencia de la primera puede llegar a teselar de forma irregular, es decir, llegar a llenar el espacio sin conservar su orden.



FIGS. 11, 12 y 13.

"La variante *thuluth* era la escritura cursiva usada con mayor frecuencia para fines decorativos, normalmente se situaba sobre un fondo de arabescos. DEBAJO la inscripción esculpida en mármol reza así: No existe otro dios que Dios y Mahoma es el profeta de Dios." Egipto, siglos XIII-XV." (Eva Wilson, *Diseños islámicos*.)

REFERENCIAS DE ILUSTRACIONES:

- 1) Vista de la Sala de las Dos Hermanas, La Alhambra, Granada, España. Grabado de O. Jones, *Alhambra*, 2 vols. En: Marianne Barrucand y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, p. 10. La nota a pie de página: Titus Burkhardt, *El arte del Islam*.
- 2) Vista del Patio de los Arrayanes, La Alhambra, Granada, España. Grabado de O. Jones, *Alhambra*, 2 vols. En: Marianne Barrucand y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, p. 220. A pie de página fragmentos de caligrafías de Ibn Zamrak, “el poeta de la Alhambra”, traducidos en endecasílabos por el señor García Gómez, en: Félix M. Pareja, *Islamología*, T. II, p. 998.
- 3) Panel de mármol en el Salón Rico de Madinat al-Zahra, Córdoba, España. Representa el árbol de la vida. En: Marianne Barrucand y Achim Bednorz, *Arquitectura islámica en Andalucía*, p. 67. El texto a pie de página pertenece al murciano Ibn Arabi, *El árbol del universo*, p. 43. El árbol es un símbolo del arraigo con la tierra pero también de la posibilidad de acceder, como sus ramas, al cielo; los motivos islámicos vegetales expresaran, una y otra vez, esta ambivalencia.
- 4) El viaje nocturno de Mahoma. “Un breve pasaje del Corán sugiere que el Profeta realiza ‘en espíritu’ un viaje que le lleva a la roca sagrada de Jerusalén, lugar del sacrificio de Abrahán. Desde aquí, sería elevado hasta los cielos, donde, en presencia de los ángeles, habría contemplado a Alá.” Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 23. Fuente de la miniatura: Biblioteca de Top Kapi, Estambul, Turquía. La representación figurativa de Mahoma no está totalmente prohibida, aunque presenta algunas limitaciones, al presentar su rostro oculto tras un velo.
- 5) Planta de la Cúpula de la Roca, Jerusalén, Israel. Edificada en el siglo VII, la Cúpula de la Roca, es la primera construcción religiosa del Islam, y la primera en definir arquitectónicamente el esquema octogonal basado en dos cuadrados con giro de 45 grados. Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 34.

- 6) El polígono estrellado de ocho puntas permite la solución estructural de la cúpula de la Gran Mezquita de Córdoba, España. Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 103.
- 7) Henri Stierlin, *El Islam; desde Bagdad hasta Córdoba*, p. 193.
- 8) Variaciones sobre el polígono estrellado de ocho puntas, realizadas a mano alzada, sobre hojas cuadrículadas. Primer dibujo propuesto para abordar didácticamente el arte geométrico islámico.
- 9) Las teselaciones islámicas son adoquinados que pueden cubrir un espacio infinito. Aquí se muestra una teselación regular a base de dos figuras.