



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS**



LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA EN EL  
PARMÉNIDES DE PLATÓN: UNA PROPUESTA  
PARA EL PROGRAMA DE MÉTODOS DE  
INVESTIGACIÓN I DEL COLEGIO DE  
BACHILLERES

INFORME ACADÉMICO  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN FILOSOFÍA

PRESENTA:  
ROSA PACHECO SOTO  
ASESORA: LIC. MARÍA ARELI MONTES SUÁREZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, OCTUBRE DE 2008



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.

## **DEDICATORIA**

A mis amados hijos: Alejandra y Eduardo  
por dejarme pronunciar su nombre como mis  
mejores amigos.

A mis padres: Juan + y Elena

A todos aquellos que han sido paso acompañante  
en mi camino.

A mi querida Universidad, profesoras y profesores  
por hacer que la filosofía sea parte de mi vida.

Al Plantel 09 del CB por los años de docencia.

A la infinita línea que dibuja el contorno  
de las cosas y el asombro.

## AGRADECIMIENTOS

Deseo manifestar mi gratitud:

Al Colegio de Bachilleres, por permitirme lograr la experiencia docente durante tantos años en el plantel 09 Aragón. Por crear el Proyecto de Titulación y coordinar los enlaces tan importantes para la realización de este informe académico.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haber sido espacio donde la filosofía pudo acompañar mi vida.

A mi asesora, Lic. María Areli Montes Suárez, del Colegio de Filosofía, al aceptar dirigir este informe académico. Su entusiasmo, atención y sugerencias fueron de gran valor.

A mis maestros y maestras del Colegio de Filosofía porque con la mesura en sus cátedras escuché las palabras mayores.

A la maestra Elizabeth Rojas Samperio por la valiosa orientación extraclase.

A las autoridades de la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras y a la Coordinación del Colegio de Filosofía, especialmente al Dr. Roberto Villamil Pérez y al Dr. Carlos Oliva Mendoza, por su generoso trato y apoyo para los trámites, cursos y por ser el enlace del Proyecto de Titulación.

A todos mis alumnos por su presencia en el salón de clase.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Capítulo 1. El paradigma del currículum y el Colegio de Bachilleres.....	11
1.1 El paradigma del currículum.....	11
1.2 Creación del Colegio de Bachilleres. Antecedente histórico.....	14
1.2.1 El paradigma del currículum de 1982.....	21
1.3 El modelo educativo del Colegio de Bachilleres.....	27
1.3.1 El caso del Colegio de Bachilleres.....	29
1.4 Plan de estudios y currícula pedagógica.....	31
1.4.1 La currícula pedagógica.....	33
1.5 El constructivismo en el perfil del bachiller.....	34
Capítulo 2. Teoría pedagógica pertinente, la asignatura de Métodos de Investigación I y la propuesta de contenido.....	40
2.1 El constructivismo.....	40
2.2 Diagnóstico. Complejidad de contenidos en asignaturas del plan de estudios.....	41
2.2.1 Diagnóstico. Complejidad del tema elegido para la asignatura de Métodos de Investigación I.....	44
2.3 La asignatura de Métodos de Investigación I.....	45
2.3.1 El sentido filosófico de la asignatura de Métodos de Investigación I.....	46
2.4 Propuesta de contenido temático para la asignatura de Métodos de Investigación I, Unidad 2: Ciencia y Método.....	50
2.4.1 Pertinencia del nuevo objetivo 2.3 de la Unidad 2: Ciencia y Método de la asignatura de Métodos de Investigación I.....	51
2.4.2 Contexto de la propuesta para el objetivo 2.3 y su inclusión en el programa de Métodos de Investigación.....	54

---

Capítulo 3. Importancia de la investigación filosófica en la primera parte del diálogo <i>Parménides</i> de Platón.....	59
3.1 Consideraciones.....	50
3.2 La estructura del diálogo <i>Parménides</i> .....	61
3.3 El proceso de investigación filosófica en <i>Parménides</i> .....	62
3.3.1 Planteamiento del problema.....	62
3.3.2 El objeto de estudio en <i>Parménides</i> .....	72
3.4 Autonomía del método en <i>Parménides</i> .....	72
3.4.1 El diálogo y la narración. Dos vías de descubrimiento.....	73
Capítulo 4. Estrategias didácticas de Enseñanza-Aprendizaje del objetivo 2.3 de la Unidad 2: Ciencia y Método de la asignatura Métodos de Investigación I.....	79
4.1 El diálogo <i>Parménides</i> de Platón y su pertinencia como estrategia didáctica.....	79
4.2 Estrategia de aprendizaje: Técnica de lectura en voz alta y su Importancia.....	81
4.3 Tratamiento del texto filosófico. El diálogo.....	82
4.4 Consideraciones finales.....	95
CONCLUSIONES.....	99
Anexo 1.....	102
Anexo 2.....	103
Anexo 3.....	104
Anexo 4.....	106
Anexo 5.....	107
BIBLIOGRAFÍA.....	115

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación, a través de la presentación de un informe académico, tiene la finalidad de cumplir con dos expectativas importantes: una, la que me llevará a obtener el título profesional, teniendo como propósito que éste sea un paso trascendente y no un mero trámite burocrático; la otra, presentar en esta modalidad una investigación constitutiva de propuestas tanto de contenido temático como de estrategia didáctica, que sean un apoyo académico para la asignatura de Métodos de Investigación I del programa institucional del Colegio de Bachilleres (CB).

Son propuestas acordes con el Modelo Educativo del CB y la teoría pedagógica del constructivismo. Dos paradigmas que pueden llevarse a cabo en la práctica real. Conjuguar la teoría con la práctica educativa en la medida en que han sido de mucha utilidad las experiencias docentes en el salón de clase, con generaciones diversas, en cada contexto histórico vivido en el Plantel 09 Aragón, formó el criterio para haber pensado en la planeación y aplicación de esta propuesta. Pero, sobre todo, en la medida en que se es consciente que el aquí y el ahora de la clase se puede llenar de significado con nuestros alumnos, abordando la materia o tema que debe apasionar.

Hay una pregunta medular que ha estado presente en este camino de la enseñanza: ¿Cuál es el tipo de persona que aspira a formar el CB?

Tomo en cuenta, por un lado, el perfil del estudiante que ha delimitado el CB, cuyo objetivo es lograr la formación del educando, capacitándolo para manejar la información formulada en distintos lenguajes y discursos, utilizar los instrumentos básicos de la ciencia, las humanidades y la técnica para beneficio del entorno individual y social bajo una actitud creativa y crítica, y por otro lado, un panorama

real, opuesto a dicho perfil, donde se percibe un mínimo de actitud positiva por emprender el camino a esta nueva empresa de formación académica. En el transcurso del bachillerato, las estadísticas demuestran deserción y alto índice de reprobación en materias como Matemáticas, Física y Química, y que al término del bachillerato, de los alumnos egresados, muy pocos son aceptados en universidades.

Este panorama pudiera pensarse como problema local de un plantel, pero la situación es admitir que partimos de una problemática real vivida en los últimos tiempos: circunstancias que van desde la situación crítica que vive el país, sobre todo en seguridad pública, hasta la fuerte realidad que se presenta en el salón de clase. Preocupante la primera porque los jóvenes viven en situación de riesgo dentro y fuera de la escuela; la segunda, porque la carencia de hábitos y la falta de disciplina, antecedente de su vida escolar, hacen que el desinterés por el estudio prevalezca aunada a la apatía.

¿Qué instancias ofrecemos para orientar correctamente la definición de su formación académica y su identidad?

Es clara la necesidad de intervenir, los que ya estamos implicados en el proceso educativo en esta institución, para ofrecer propuestas académicas alternativas que sean favorables y pertinentes para nuestros alumnos. Poco a poco con una planeación cuyo paradigma curricular institucional responda a una educación de calidad y la operación de un plan de clase creativo para cada objetivo del programa de asignatura, posibilitará al alumno adquirir habilidades cognitivas y de procedimiento, de manera progresiva hacia un pensamiento crítico según el perfil definido.

Sí, hay obstáculos, más que condiciones óptimas para el desempeño académico, pero la experiencia frente a grupo debe dar lugar a pensar en las posibilidades de solución, de lo contrario quedará separado el principio –desde el constructivismo



mismo— de concebir el aprendizaje como un proceso activo, continuo, hacia la construcción del conocimiento.

Invitar a los alumnos a incorporarse a la práctica efectiva dentro de las aulas con la mejor herramienta educativa, hará cumplir con el compromiso adquirido por todos los implicados en este proceso educativo.

Por lo que toca al trabajo específico como docente, aquí y ahora expongo esta propuesta producto de una investigación interesada en ofrecer, desde una perspectiva filosófica y bajo el sentido de responsabilidad, una alternativa de contenido para adecuar un tema esencial al requerimiento de formación para el alumno de bachillerato.

Bajo el análisis del diagrama de flujo vertical, he detectado que no existe un objetivo en el programa de Métodos de Investigación I en la Unidad 2 Ciencia y Método en el que se destaque la importancia de la investigación en el ámbito de la filosofía, por lo que, dada la experiencia que he tenido al impartir la clase, veo la necesidad de dosificar una o dos sesiones que permitan conocer el proceso de investigación llevada a cabo por el filósofo. Queda abierta, por tanto, la selección del docente para abordar la postura filosófica.

El problema central que guía la investigación en este informe académico es: ¿En qué medida se considera importante la filosofía de Platón para los temas como la ciencia, el método y la investigación que se manejan en el programa de asignatura?

La hipótesis que formulo es la siguiente:

Es significativo conocer cómo Platón emprende el proceso de investigación filosófica en el diálogo *Parménides* para considerarlo, primero, como objetivo concluyente de la Unidad, guardando su relación con el tipo de investigación que se lleva a cabo en las disciplinas científicas. Segundo, porque, el proceso de

investigación filosófica que emprende Platón lo entiendo como ejemplo de un planteamiento que fundamenta el espíritu científico del investigador.

La investigación que se lleva a cabo en la filosofía también es merecedora de estudiarse curricularmente como conocimiento básico, pues puede considerarse sustento de las anteriores.

Éstas y todas las interpretaciones a lo largo de este informe son justificadas en la lectura dedicada al encuentro de enseñanzas valiosas, vigentes en nuestro tiempo como aportaciones trascendentes a lo que hoy necesitamos en el ámbito de la investigación.

Mis propuestas corresponden, entonces, a la parte teórica de un objetivo no contemplado en la Unidad 2 del programa y a la parte didáctica donde se aplica la técnica de lectura en voz alta para el documento que he diseñado: *Cómo desarrollar la imaginación. Parménides de Platón y el Proceso de Investigación Filosófica*, el cual aparece al final del capítulo 4.

El antecedente histórico del CB que contempla los paradigmas en el capítulo 1; la pertinencia de la propuesta de contenido para el programa de asignatura en el capítulo 2; la elección del filósofo Platón para el sustento teórico de la propuesta en el capítulo 3 y la propuesta de estrategia didáctica correspondiente, en el capítulo 4, corresponde la estructura de este informe y, para su desarrollo, utilizaré básicamente el método analítico.

La fuente directa para el sustento teórico en esta investigación es únicamente el diálogo *Parménides* de Platón, aunque no por ello dejaré de recurrir a algunos otros pasajes de sus obras. También voy a utilizar los documentos institucionales del CB, donde se plasma su modelo educativo, los programas de tres asignaturas de 1er sem., textos acerca de la reforma curricular y de algunos cursos-talleres que se han impartido en el Colegio.

Como bibliografía secundaria, voy a consultar La investigación científica de Mario Bunge, Álgebra en todas partes de José Antonio de la Peña, Metodología, fundamentación y operatividad de Irma Guel, Lectura en voz alta de Juan José Arreola, Industria y Escuela Técnica. Dos experiencias mexicanas de María de Ibarrola, entre otros.

La limitación de tiempo para la realización del informe académico me ha generado algunas dificultades, sobre todo cuando se discurrió que éste no fuera simplemente un informe rutinario, sino un proyecto serio y provechoso. Más que un reporte, este informe procura ser una investigación apasionada en los temas desde la perspectiva filosófica que pueda contribuir a definir el perfil del estudiante del CB.

Pero, más importante aún, es justificar este informe académico basado en la *preocupación* –término acuñado por mi maestro, el gran filósofo Eduardo Nicol– por que sea útil para los alumnos. De igual manera, que esté basado en la política del reconocimiento, puerta a la democracia, en el seno de la institución pública educativa a través de lo que yo llamo una Teoría de la Aceptación y una recuperación de la práctica del diálogo entre los participantes en el aula: el texto, el autor y el lector (maestro-alumno).

## Capítulo 1

### El paradigma del currículum y el Colegio de Bachilleres

#### 1.1 El paradigma del currículum

La búsqueda de relaciones eficientes y fructíferas entre la formación que imparten las escuelas y el desarrollo económico del país ha sido una decisión históricamente sostenida de la educación pública mexicana, principalmente a través de lo que ahora se conoce como subsistema de educación tecnológica y en particular de la educación de nivel medio superior [...]. A pesar de un impresionante crecimiento de las oportunidades de escolaridad, en particular a partir de la Reforma educativa de 1970 no se ha logrado desterrar las desigualdades sociales y geográficas [...] La crisis económica de la última década provocó un importante decrecimiento de las oportunidades de escolaridad, de la inscripción de alumnos y de las tasas de retención y graduación en todos los niveles.<sup>1</sup>

En 1973, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) realizó un estudio ante la problemática que presentaba el país a nivel medio superior y nivel superior en el ámbito educativo. La capacidad de atención marcaba un déficit de plazas para 83 mil estudiantes en ese entonces.

Resultaba ya insuficiente, desde ese tiempo, la matrícula que ofrecían las instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), las escuelas incorporadas a la UNAM, las escuelas Normales y las escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se tenía, por tanto, que atender esta demanda real en el sector de la educación media superior y, por otra parte, contribuir al fortalecimiento de las instituciones existentes, ya que su población estudiantil se volvía excesiva. La ANUIES es la instancia oficial que marca un precedente para la educación del país y su

---

<sup>1</sup> María de Ibarrola, *Industria y escuela técnica. Lecturas de educación y trabajo*, p. 7

problemática, pues daba origen al paradigma del currículum para una nueva institución educativa a nivel bachillerato.

Ahora bien, es conveniente preguntar: ¿qué se entiende por paradigma<sup>2</sup> del currículum?

El currículum se define como un campo de estudio y especialización; un espacio para la construcción de identidades; un espacio para la creación y detención de sentidos de las elaboraciones y propuestas educativas. Una de las características del currículum es la tarea que lejos de ser administrativa, implica una actividad que debe realizarse de manera permanente y exige la participación de especialistas en el estudio de programas educativos. En el campo del currículum tenemos, entonces, un paradigma, es decir, el modelo educativo donde se integren finalmente las normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura cuyas formas de aplicación dan la identidad propia y la trayectoria académica de una institución.

En el ámbito educativo quedan integrados, finalmente bajo una visión conjunta, los medios y fines que corresponden a cierto paradigma con diferentes matices y enfoques. El currículum como sistema tecnológico, por ejemplo, toma como fines los objetivos del sistema educacional que van desde los objetivos planteados en un plan de clase elaborado por el profesor –objetivos de aprendizaje– hasta los objetivos propuestos por la institución; ambos definen los resultados o productos como comportamientos específicos. Los medios, por otra parte, se dirigen a la selección de métodos –métodos de enseñanza– para que los fines –objetivos– se cumplan.

---

<sup>2</sup> ‘Paradigma’ es un término acuñado por Thomas Kuhn, que comparte una comunidad de estudiosos en una escuela de pensamiento cuando define los puntos de partida, los métodos y concepciones interpretativas de las investigaciones. Son pautas para la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría. Así, un paradigma es una forma de percibir la realidad de una comunidad científica con estructura definida conforme a supuestos teóricos, criterios metodológicos y formas de aplicación en la realidad para transformarla.

Las instancias gubernamentales creaban nuevas escuelas que fueran marco de una promoción de instituciones y programas de contenido social, uno de ellos, la educación pública. Fue necesario, entonces, el planteamiento de propuestas que se convirtieron en los paradigmas del currículum en la educación media superior.

Tenemos como ejemplo un paradigma curricular creado en 1970: el paradigma del currículum o modelo educativo del CCH, proyecto cuyas propuestas iniciaban una renovación de la didáctica y de la pedagogía para transformar completamente al bachillerato. El modelo educativo apuntaba hacia una teoría del aprendizaje que diera preeminencia a la formación general –aprender a aprender– respecto de la simple adquisición de conocimientos.

Pongo por caso al CCH, pues al ser egresada del Colegio siempre me animó la idea, bajo el principio de la libertad de cátedra, de tener presentes algunas de las estrategias de aprendizaje que recibí como alumna y que posteriormente como profesora fueron de mucha utilidad al aplicarlas como estrategias de enseñanza. El diálogo y el debate, por ejemplo, guiados por la responsabilidad y el entusiasmo, pero ante todo respetando el modelo propio del Colegio de Bachilleres (CB).

El CB ha tenido como modelos generales de enseñanza, en sus inicios, el modelo conductista y, posteriormente, el paradigma del currículum de 1982: el modelo del constructivismo y el aprendizaje significativo. Estos modelos y su diferencia serán abordados más adelante.

Es importante mencionar, empero, que el modelo del CB al crearse como alternativa de solución para el gran problema de sobredemanda escolar, tendría un paradigma curricular diferente al que hemos puesto por caso, pues los requerimientos se establecían con relación a condiciones específicas. En México, la formación para el trabajo fue ganando lugar dentro de la institución escolar –el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es un ejemplo–;

luego, la nueva modalidad institucional debía apoyar a la educación terminal de nivel medio superior para que en este sentido se llegara a absorber un porcentaje de los estudiantes egresados de secundaria. El CB arranca de la siguiente forma:

1974 con 1º y 2º semestre	Tronco Común
1975 con 3º y 4º semestre	
1976 con 5º y 6º semestre	Área de CECAT

Se introduce el Área de Centro de Capacitación para el Trabajo (CECAT) y, al mismo tiempo, la formación propedéutica para el nivel superior, la acreditación por semestres, la trayectoria académica que registraba los créditos de los estudiantes y demás.

Bajo estas afirmaciones, damos pie para conocer el aspecto histórico y pedagógico de un organismo descentralizado que atiende a un gran sector de la población estudiantil en México: el Colegio de Bachilleres.

## **1.2 Creación del Colegio de Bachilleres. Antecedente histórico**

En la declaración de Villahermosa, el 1 de abril de 1971, aparece un acuerdo de gran importancia que respondería en gran medida a la problemática educativa en el país: la creación del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, como un sistema de educación donde se combinaría la educación general propedéutica y la capacitación laboral, ampliando las oportunidades de aprendizaje en el nivel medio superior. Un año después, en octubre de 1972, se propone una estructura académica en la asamblea de la ANUIES efectuada en Tepic. Esto dio origen al primer plan de estudios del CB, el cual incluiría aspectos fundamentales, básicos, para su desempeño e identidad.

En 1973, las nuevas propuestas educativas, recomendadas por la ANUIES, se presentaron ante la mesa de discusiones. Las valoraciones a cargo de las

comisiones educativas de nivel medio superior se referían a un proyecto que permitiera la concordancia entre la realidad que se presentaba y un programa que contemplara aspectos esenciales como: la teoría pedagógica, los campos discursivos, las prácticas educativas, la función del docente, la realidad del aula, el perfil del alumno y demás. Esta labor tan compleja y tan importante que conforma el paradigma curricular dio como resultado la aceptación y creación de una nueva institución.

La nueva institución, por recomendación de la ANUIES al Ejecutivo Federal, surgió bajo los siguientes términos:

La creación por el Estado, de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades decentes de todos y cada uno de los planteles que la integran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparte la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios.<sup>3</sup>

La distribución de todos los programas de las diferentes áreas del conocimiento divididas en materias y asignaturas con una ubicación, intención y enfoque de contenidos, daban a ese plan académico una pertinencia en cuanto a su estructura interna. Se creaba, entonces, una institución con un sistema y un ofrecimiento alterno para el desarrollo educativo.

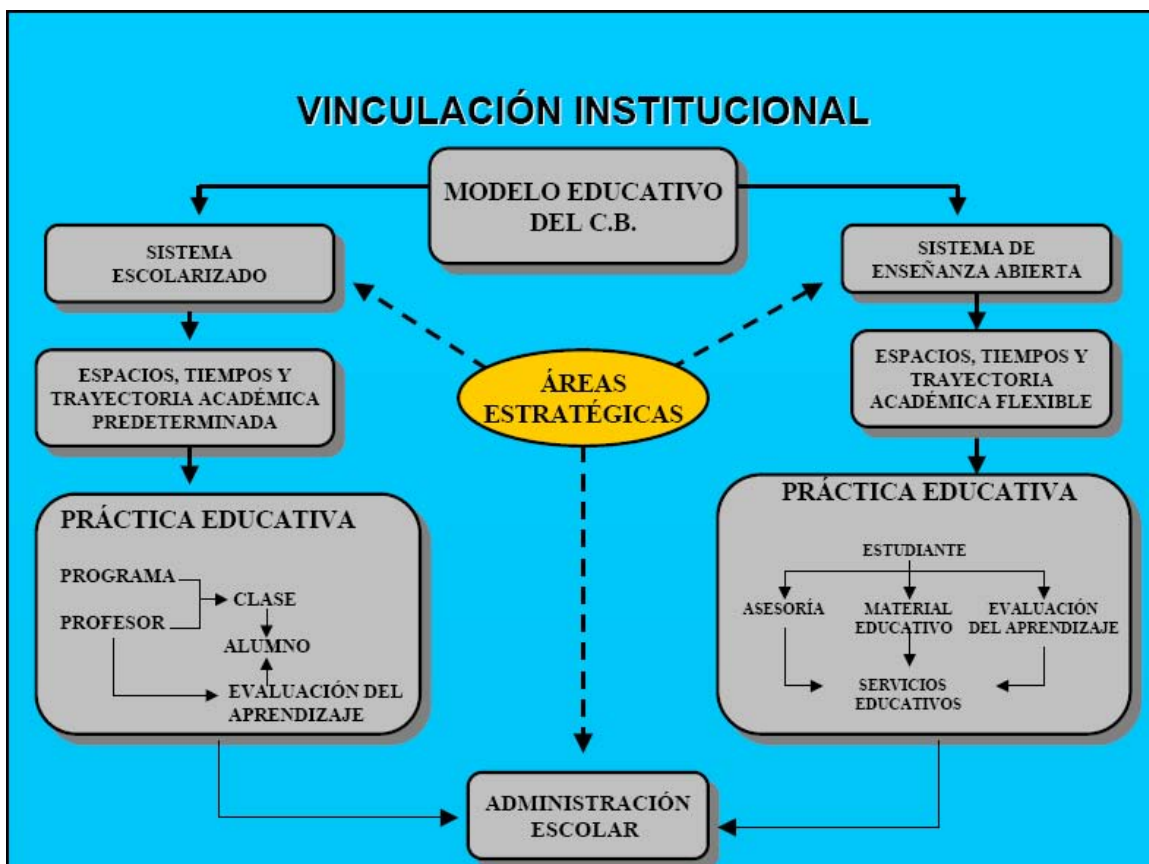
Así, en septiembre de 1973, inician sus actividades tres planteles en la ciudad de Chihuahua, y cinco en la zona metropolitana de la Ciudad de México a partir de febrero de 1974, llegando a 20 planteles para 1983 y creciendo extensión del Colegio en todo el país bajo el Sistema Nacional de Colegios de Bachilleres en

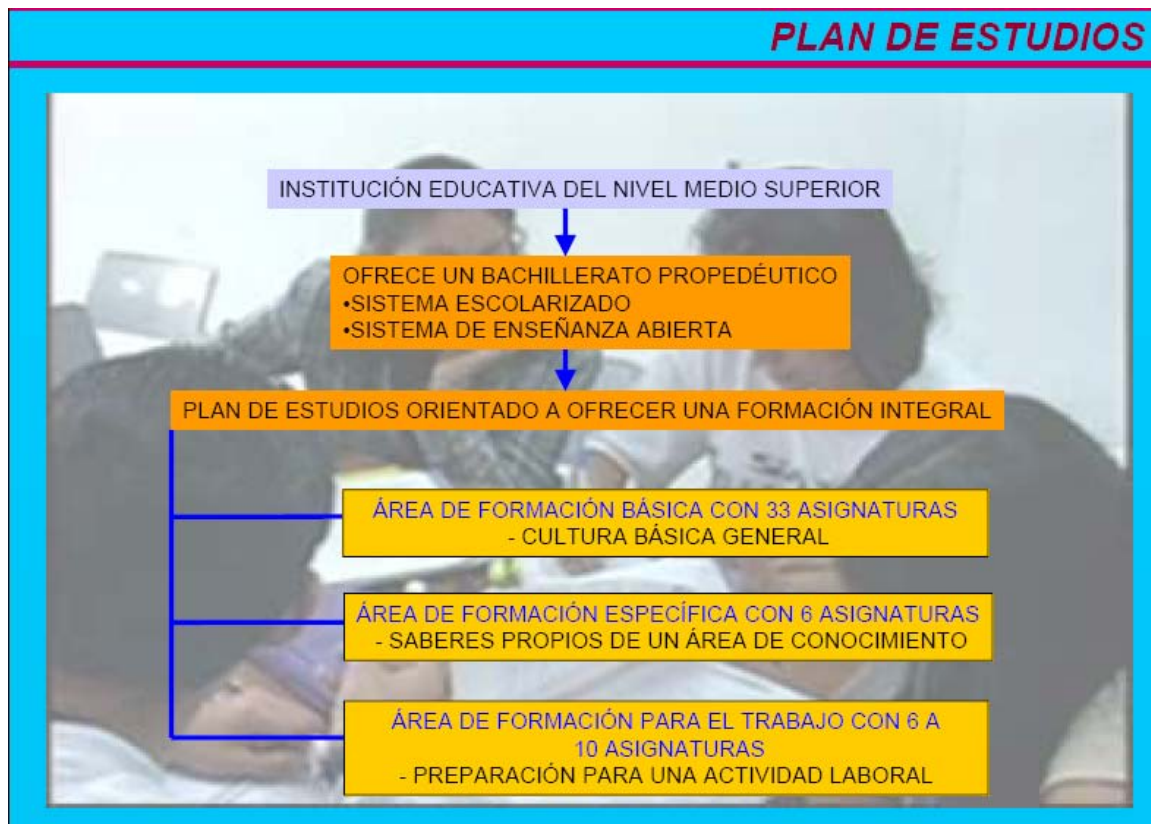
---

<sup>3</sup> Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, p. 7



sus dos modalidades: uno, dirigido a la población del sistema escolarizado, otro, a la población del sistema abierto.





Los esquemas corresponden al modelo curricular vigente del CB.

Distintos paradigmas curriculares han tenido su desarrollo definiendo la trayectoria de cada institución educativa. En el Colegio, los criterios asumidos para dar vida académica al primer plan de estudios, fueron resultado de propuestas formales que se derivaron de la XIV Asamblea de la ANUIES.

Hoy, sus objetivos y estructura académica comprenden un núcleo básico con materias propedéuticas obligatorias del Área de Formación Básica –cultura básica general–, del Área de Formación Específica –grupo complementario de materias optativas– y del Área de Formación para el Trabajo.

En 1975 se pone en discusión el diseño de un tronco común para el plan de estudios a nivel nacional con intervención de directores de enseñanza media superior para su análisis.

En 1978, el plan de estudios del CB y la revisión periódica para su vigencia, hacen necesario el planteamiento de un órgano interno dedicado a estructurar un programa específico para la formación y actualización continua de su cuerpo docente.

Para realizar esta tarea de suma importancia, el Colegio crea el Centro de Actualización y Formación de Profesores, cuyas actividades se encaminarían a conseguir la profesionalización de la docencia. Esta tarea comprendió, efectivamente, dos facetas. La primera se refería al conocimiento y dominio de las ciencias y técnicas de la educación; el segundo, al conocimiento y dominio de la disciplina o materia correspondiente al perfil de profesión del profesor. El objetivo de este centro fue elevar la práctica docente. El Colegio se incorpora ese año a la política de actualización que existía en otras instituciones para la planta docente:

<b>Institución</b>	<b>Órgano Interno de Actualización</b>
ANUIES	Programa Nacional de Formación de Profesores
UNAM	Centro de Investigación y Servicios Educativos
SEP	Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio
CB	Centro de Actualización y Formación de Profesores

En 1981 se realiza la “Reunión para el Estudio de los Problemas del Bachillerato” y en ella participan el CCH, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la ANUIES, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica y la Dirección General de Educación Media Superior de la SEP, y el CB.

Los acuerdos generados en esa reunión sirvieron como base para una nueva discusión en el Congreso Nacional del Bachillerato, ahora realizada en Cocoyoc, Mor., en marzo de 1982, bajo la siguiente recomendación:

[...] el bachillerato es una fase de la educación de carácter esencialmente formativo, que debe ser integral y no únicamente propedéutico.

Al bachillerato se le debe ubicar como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos den una visión universal, y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región.

Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como de su posible incorporación al trabajo productivo. (SEP1982 c: 16).<sup>4</sup>

Esta definición de la personalidad y función de la institución, al mismo tiempo, delimitaban el perfil del estudiante de bachillerato, propiciando:

- La adopción de un sistema de valores propios
- La participación crítica de la cultura de su tiempo
- La adquisición de instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico
- La consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje.

Entre las recomendaciones del citado Congreso, se encuentra la de establecer para ese ciclo un tronco común entendido como el universo básico de contenidos que proporcionen al educando los conocimientos y las herramientas metodológicas para desarrollar en él una cultura integral. Esto adquiere carácter normativo cuando es publicado en el Acuerdo 71 de la SEP, con siete artículos y cuatro apartados. A continuación se destacan los aspectos importantes de éstos.

Primero, la finalidad ya conocida de permitir una preparación hacia el nivel superior; una comprensión del contexto social y la posible incorporación al trabajo productivo.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 9

El “tronco común” que la SEP recomendara a las escuelas para ese ciclo, tenía la siguiente estructura curricular:

Áreas del Tronco Común	Materias	No. De cursos *	No. De horas a la semana**
Lenguaje y Comunicación	Taller de Lectura y Redacción ....	2	3 – 4
	Lenguaje Adicional al Español ....	2	3 - 4
Matemática	Matemáticas .....	4	4 – 5
Metodología	Métodos de Investigación .....	2	3 – 4
Ciencias Naturales	Física .....	2	4 – 6
	Química .....	2	4 – 6
	Biología .....	1	3 – 5
	Historia de México .....	1	3 – 4
	Introducción a las Ciencias Sociales.....	2	3 – 4
Histórico-Social	Estructura Socioeconómica de México .....	1	3 – 4
	Filosofía .....	1	3 – 4

- Cursos semestrales

\*\* Por curso

Las materias que conforman el tronco común estarán comprendidas dentro de los cuatro semestres, pero su ubicación y cargas horarias se adaptarán a las diversas modalidades del bachillerato. En esta parte considero que también los contenidos se sujetaban al criterio de las diferentes instituciones.

En esta retícula, la materia de Métodos de Investigación y la correspondiente asignatura de Métodos de Investigación I, cuyos contenidos conforman el

programa de 1982 a 1986, abordaban los procedimientos metodológicos documentales, experimentales, descriptivos y de campo.

Posteriormente vendría otra conformación del llamado “tronco común” en el Acuerdo 77, que en su Artículo 2º indica la flexibilidad de un programa maestro en cada materia. Se conforman comisiones de especialistas quienes elaboran programas maestros correspondientes a las materias del tronco común.

En junio de 1982, y en función de las cinco áreas del conocimiento (currícula anterior), se creaba un programa maestro flexible y un nuevo modelo académico de enseñanza – aprendizaje que contemplaba nuevas teorías pedagógicas para un nuevo paradigma del currículum:

...la adopción del tronco común implica un cambio radical, tanto por la orientación esencialmente formativa del currículum como por la metodología seguida para la reestructuración y enfoque de los contenidos programáticos. El tronco común no es sólo un cambio de nombre en las asignaturas sino una estrategia integral para la articulación, dosificación y distribución de los contenidos y procesos académicos. (CB 1982: 10)<sup>5</sup>

### **1.2.1 El paradigma del currículum de 1982**

Aquí es donde radica la importancia de esta reforma, digámoslo así, porque el paradigma del currículum de 1982 del CB tendrá otra perspectiva en cuanto a la estructuración de las asignaturas, así como los contenidos programáticos.

Las nuevas teorías pedagógicas marcaban un precedente importante en la trayectoria del CB. El paradigma de la currícula pedagógica adquiriría un cambio de sentidos tanto en el contexto estructural de las materias como en el de contenido.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 9

En junio de 1982, la Junta Directiva del CB resolvió que la institución incorporara el tronco común al plan de estudios, implicando un cambio radical tanto por el carácter formativo del currículum como por la metodología para la reestructuración y enfoque de los contenidos programáticos; se elaboraron 19 programas correspondientes a las asignaturas del tronco común y se reelaboraron 13 de asignaturas propedéuticas obligatorias y de las capacitaciones.

De 1985 a 1987, el plan de estudios sólo realiza cambios estructurales en relación con las materias optativas y las capacitaciones, reorganizando las primeras en función de las áreas del conocimiento del núcleo básico. Se elaboraron también nuevos programas para un primer grupo de asignaturas optativas.

En 1989, el “Programa para la modernización Educativa 1989-1994” contiene transformaciones para lograr que los estudios del nivel medio superior respondieran a las expectativas requeridas para el desarrollo nacional y regional. Sin embargo, creo que los principios sustentados en esencia referían el mismo carácter de los anteriores: proporcionar la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se incorpore a una sociedad en desarrollo, refuerce su identificación con los valores nacionales y logre la comprensión de la problemática del país, mediante una metodología hacia el desarrollo de sus capacidades. Éste vuelve a ser el eje central en relación con los principios del currículum.

A partir de 1991, el CB planteó a través del “Programa de Desarrollo institucional de Mediano Plazo 1991-1994” la definición de un modelo educativo. El propósito fue recuperar la experiencia del Colegio y la actualización en ámbitos educativos como la psicología educativa, la pedagogía y la didáctica. Se daba inicio a un proceso que permitió el ajuste de operación de los programas de asignatura al tiempo de su aplicación frente a grupos. La experiencia obtenida de la aplicación tenía, en primer lugar, un reconocimiento institucional válido para la trayectoria académica del docente y, en segundo, una remuneración económica.

Es importante señalar que, durante esta etapa, el aprovechamiento académico se vio favorecido en cierto modo. Una de las bondades de este programa se reflejaba en la incorporación de los docentes en los proyectos institucionales: las llamadas EIP's (Estrategias de Intervención Pedagógica); PIPO (Proyecto Integrado Profesor-Orientador); EVAFAS (Evaluación de fascículos) y otros. Por otro lado, los buenos resultados en cuanto al índice de aprobación al término del curso, los justificaban.

En 1993 se propone el programa que se lleva en la actualidad. Se caracteriza por dar un listado de objetivos de operación muy detallados en donde se enfatiza el qué, cómo y para qué.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señala ahora propósitos fundamentales de la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Dos de los objetivos establecidos marcaban la política de:

Atender la creciente demanda de educación media superior, ampliando la capacidad del sistema con nuevas y mejores oportunidades formativas acordes con las aptitudes y expectativas de quienes demandan educación y con las necesidades del país.

Mejorar la calidad de los elementos y agentes del proceso educativo: personal académico. Planes y programas de estudio, estudiantes, infraestructura y equipamiento, organización y administración.<sup>6</sup>

En junio de 2003 se configuró una reforma curricular en el CB, cuyos lineamientos se contemplan en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Para esta reforma la pregunta es: ¿Cómo conciliar los principios propios del Colegio con el criterio establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con las necesidades de nuestro entorno social

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 17



y con el perfil del alumno en el nuevo enfoque de competencia laboral y el vínculo con diferentes empresas?

Una de las tareas emprendidas por los órganos educativos a nivel gubernamental se fundaba en aquel propósito de vincular la educación terminal al aparato productivo. Desde el Plan Global de Desarrollo en 1978 se contempló el impulso a esta vinculación por lo que algunas instituciones educativas son elegidas explícitamente para tal fin.

Ciertas consideraciones se señalan a la revisión del documento publicado por el Colegio llamado: "Información Resumida sobre la Reforma Curricular en el Colegio de Bachilleres" de la Secretaría Académica en junio de 2003, porque parecería que hay cierta contradicción.

En primer lugar, la materia de Métodos de Investigación queda ubicada en el último semestre del ciclo escolar, volviendo a denominarse Metodología de la Ciencia, nombre que tenía en los inicios del Colegio. Un solo semestre para llevar a cabo el logro de conocimientos, habilidades, comprensión de conceptos, aplicación de metodologías y, sobre todo, el trabajo en el campo de la investigación... ¿Cuál será la nueva retícula de contenidos programáticos para esta materia?

Sin embargo, ésta es sólo una tentativa de reforma académica que tendrá un exhaustivo análisis por todas las instancias. Por otro lado, el documento indica la pertinencia del área de Formación para el Trabajo en vías de preparación del alumno para la competencia laboral, mientras que en otra parte del documento limita la carga horaria para las capacitaciones.

[...] en el enfoque de competencia laboral que los centros de trabajo a nivel nacional e internacional han estado reconociendo y requiriendo de manera cada vez más marcada en los últimos quince años. Adicionalmente se podrán incrementar los vínculos con diferentes empresas, de tal manera que las

capacitaciones del saber hacer se perfeccionen en el corto plazo, en ambientes semejantes los de los posibles centros laborales.

La educación de bachillerato para nosotros continuará siendo esencialmente formativa, más que informativa, y su función propedéutica se fortalecerá al incrementar horas en el Área de formación Específica y disminuirlas en la de Formación para el Trabajo.<sup>7</sup>

Hoy día, los alumnos del CB deben contar con mejores condiciones para la formación propedéutica, específica y de capacitación para el trabajo. Para ello, es necesario, de acuerdo con la definición del paradigma del currículum, dedicar toda la atención al procedimiento de elaboración de sentidos y propuestas, a la revisión de cada lineamiento, a que se retome lo verdaderamente importante en el ofrecimiento institucional para el mejoramiento de infraestructura e instalaciones de cada plantel, y demás.

La reforma curricular tiene que contemplar también una verdadera participación democrática donde la inclusión de los participantes en el proceso educativo tenga el sentido de la corresponsabilidad en la elaboración de los programas de estudio de todas las asignaturas y tenga que ofrecer todos los recursos didácticos, científicos y tecnológicos si se ha de querer avanzar en uno de los objetivos clave del Colegio: alcanzar metas en cuanto a la calidad de la enseñanza.

Queda este cuestionamiento como tarea por resolver, pues esta última reforma curricular será válida sólo si las discusiones al interior de un órgano se realizan bajo el consenso justo y democrático de una nueva comisión conformada por: miembros especialistas de la SEP, asesores de universidades como la UNAM, asesores de una institución científica, asesores de la ANUIES, jefes de diseño, directores, coordinadores y el director de Planeación Académica, el director general del CB, profesores, estudiantes y colaboradores. Sería imperdonable aplicar un proyecto cuando éste sea producto de una planeación limitada desde un

---

<sup>7</sup> “Información resumida sobre la reforma curricular en el Colegio de Bachilleres”, pp. 17 -26

escritorio con hermetismo ante la asesoría especializada, las experiencias directas entre docentes, las opiniones de los alumnos y, sobre todo, de la crítica constructiva de propuestas independientes.

Ahora bien, preguntemos nuevamente: ¿Qué avances tiene hasta el momento el CB?

Éstos se refieren a los lineamientos señalados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 donde el Colegio lleva a cabo una estrategia de monitoreo de los cursos en el plantel-guía, trabajando con los siete nuevos programas de estudio que corresponden a las asignaturas del primer semestre (ver Anexo 1). En los 19 planteles restantes se trabaja con la currícula académica vigente donde nuestra materia de Métodos de Investigación se ha impartido en el primer semestre con Métodos de Investigación I y en el segundo semestre con Métodos de Investigación II. Mientras se sigan impartiendo estas asignaturas, se podrá tener una contribución valiosa en cuanto a la formación del estudiante, requerida por el modelo académico de la institución, porque los contenidos de todos y cada uno de los objetivos son importantes en virtud de la perspectiva filosófica, humanística, metodológica y científica que encierran (ver retícula actual en Anexo 2). Si, por el contrario, atendemos a la propuesta de la reforma educativa donde la asignatura denominada ahora como Metodología de la Ciencia, se impartirá en un solo semestre y justamente en el último del ciclo del bachillerato, resulta, a mi parecer, insuficiente para la formación del estudiante en los rubros ya mencionados. Continuaremos posteriormente, en el capítulo 2, abundando en el análisis sobre las ventajas e importancia del programa actual de Métodos de Investigación I.

Saber que existen organismos o instituciones con capacidad de ofrecer un espacio vital para el educando, es tener un testimonio real de cultura y saber que hay un cuidado a la sociedad, a nuestra sociedad. Establecer los parámetros de seguimiento encauzados a contribuir en buena medida a la solución de problemas,

es reconocer la importancia y la justificación de una teoría curricular, cuyo objetivo central sea el interés por los problemas y necesidades tanto de la vida del educando como de la capacitación profesional del docente, dos pilares importantes en el proceso educativo para responder a los requerimientos de tipo económico, social o cultural.

En la actualidad, la educación destinada a jóvenes egresados de la escuela pública secundaria exige espacios que permitan una matrícula adecuada para llevar satisfactoriamente el alcance de metas que cada institución se traza. Es el caso del CB, que ha definido sus objetivos en un modelo académico propio de las circunstancias culturales, políticas y gubernamentales.

A partir de los mapas curriculares establecidos se ha dado identidad a un órgano independiente que, por otro lado, con un marco normativo cumplía con los lineamientos del Sistema Educativo Nacional: impartir una educación que se sustenta en el Artículo 3º de nuestra *Constitución Política* y su ley reglamentaria, la Ley General de Educación, en cumplimiento para demostrar el papel que tiene la educación en una sociedad digna de aspirar al ideal de cultura propia, actual, crítica y humanística.

### **1.3 El modelo educativo del Colegio de Bachilleres**

No podía quedar fuera la delimitación del marco normativo orientado a contribuir al desarrollo de los que conforman una sociedad, sobre todo, cuando parte de ella la conforma un gran sector de jóvenes, muchos de ellos con aspiraciones de incorporarse al ámbito intelectual y científico; otros, con proyectos inmediatos que dejan ver su interés por incorporarse a la vida laboral productiva. Por ello, el marco normativo del CB atiende un rubro muy importante y que es el que más nos interesa: el terreno de las ciencias y las humanidades. El marco normativo se incluye en uno de los artículos importantes que postula la vigorización de los hábitos intelectuales, que permita el análisis objetivo de la realidad; busca

armonizar tradición e innovación; fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica.

Resulta muy importante esta consideración para el presente informe académico porque se trata justamente del punto central de este trabajo: el fomento de la investigación científica sobre bases sólidas que permitan la postura más seria de los jóvenes estudiantes, al iniciarse en la tarea del trabajo inquisitivo y valorando las aportaciones de la tradición hacia la innovación científica. Así queda establecido en el Artículo 7, fracciones II y VII de la Ley General de Educación (ver Anexo 3).

Preguntemos ahora respecto de la conformación del modelo académico: ¿Qué otras instancias están en facultad de incidir como órganos de decisión en la elaboración de propuestas para delimitar los objetivos requeridos para el modelo académico del CB y que, además, han contribuido con aportaciones teóricas importantes para la conformación de paradigmas pedagógicos?

Uno de los puntos de análisis para el currículum como sistema tecnológico, es el que se refirió, por ejemplo, al campo curricular en México en la década de los sesenta con repercusiones importantes. Al presentarse una crisis, se intentaba dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre los requerimientos sociales y las respuestas educativas?

Los planteamientos surgieron de especialistas en materia pedagógica, quienes siguiendo la línea de coexistencia de varios paradigmas, consideraron el sistema tecnológico, el sistema de la racionalidad técnica y el paradigma del currículum como plan para el aprendizaje. Tal es el caso de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM y la valiosa aportación de mujeres investigadoras como María de Ibarrola y Raquel Glazman. Sus obras publicadas son textos fundamentales para entender los conceptos acerca del paradigma curricular.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular, passim.*

Pues bien, las propuestas de estas investigadoras lograron articular la problemática curricular y su influencia fue importante para intervenir en la construcción de la propuesta para el CCH de la UNAM –me permito señalar que fui alumna de la segunda generación del CCH Oriente. Rompiendo con la lógica de planeación vigente, las investigaciones tuvieron alcances de gran reconocimiento. Contribuyeron también a la formulación de proyectos innovadores como los de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) - Xochimilco, algunas propuestas refuncionalizadoras como la Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y el CB.

María de Ibarrola muestra su experiencia y conocimiento en estudios enfocados al análisis de la enseñanza técnica y profesional de nivel medio superior en México, así como su estudio de instituciones como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y el CONALEP.

La participación de María de Ibarrola y Raquel Glazman, entre otros, contribuyó con propuestas que debieron ser importantes para la creación del CB. Por ello, adquiere importancia capital contar con su asesoría especializada, ya que su experiencia y desempeño nos brinda un ejemplo claro del trabajo de investigación pedagógica. Sería importante que volvieran ellas a contribuir con la elaboración de propuestas, en el caso de la reforma académica.

### **1.3.1 El caso del Colegio de Bachilleres**

Diseñar alternativas curriculares al bachillerato general, tratando de incorporar los conocimientos científico, humanístico y tecnológico, ha determinado cambios complejos.

Uno de los objetivos trazados, y para lo cual fue creado el CB, es su inclusión al sistema nacional de educación media superior y tecnológica, pero sobre todo,

dando mayor peso al bachillerato general. Esto exigía diseñar alternativas curriculares tratando de incorporar los conocimientos científico, humanístico y tecnológico. Cuando nace el CB, hay una verdadera lucha en la forma de ver los conocimientos y la manera de transmitirlos. Diseñar, por un lado, la currícula respecto de la estructura y pertinencia de los planes de estudio de las áreas de Formación Básica, de Formación Específica y de Formación para el Trabajo, sin modificar esta última los propósitos esenciales, prepara al alumno en el enfoque de competencia laboral que favorezca su incorporación al ámbito del trabajo, aunque sólo en teoría en algunos planteles. Configurados esos tres rubros, las nuevas escuelas como el CB, entre otras, se forman en una nueva estructura curricular por semestres.

El cambio conceptual en las asignaturas básicas –español y matemáticas– es más severo: se integra la lingüística que sustituye a la gramática, y en matemáticas se incluye la enseñanza de la teoría de conjuntos y la problematización del objeto.

En el CB, a través de la tecnología educativa –el trabajo en grupos–, la integración del conductismo en los inicios del Colegio, la adopción posterior de nuevas teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje significativo a partir del paradigma del currículum de 1982 y el paradigma de 1993 donde se enfatiza el qué, cómo y para qué, los programas dejan de ser meras listas de contenidos para organizarse en aspectos relacionados con la administración y el desarrollo de las entonces incipientes tecnologías (uso de rotafolio, proyectores, franelógrafo y demás).

Las aulas tienen también un nuevo acomodo: se rompe la simetría de bancas unitarias formadas a partir de un podio, a salones con mesas binarias, móviles, sin podio.

En la actualidad, los lineamientos son dirigidos a la enseñanza de la informática y de la lengua extranjera (inglés). Sin embargo, el Colegio carece de infraestructura (material bibliográfico, sistema de cómputo para localización bibliográfica, cuenta

para los alumnos como usuarios en sala de cómputo, equipo de cómputo suficiente, laboratorio de idioma, laboratorios funcionales), de una adecuada orientación sobre la capacitación para el trabajo y, sobre todo, de congruencia entre la elección del alumno y lo que realmente se asigna por parte de la institución, que la coloque a la altura de lo planeado. Ésta es otra parte constitutiva del paradigma, que debiera ser congruente en sus propósitos.

Ahora bien, para comprender cómo se conforma el modelo educativo, específicamente para el CB, es necesario considerar dos aspectos: el surgimiento de políticas en el ámbito de la educación para justificar, digámoslo así, la trayectoria de la institución y establecer acuerdos para validar propuestas alternas.

Otro aspecto del modelo educativo es que hay que establecer criterios que dan una estructura interna curricular del orden de lo académico, por lo tanto, se conforma una currícula de acuerdo con la perspectiva teórico-metodológica y pedagógica desde la que deberán ser enseñados los contenidos programáticos.

Tratado el primer aspecto en el desarrollo del informe, toca analizar un poco más adelante, de manera breve, cómo diferentes sentidos marcan el paradigma pedagógico, es decir, bajo qué teorías de enseñanza-aprendizaje se generaron la estructura y pertinencia de los contenidos programáticos.

#### **1.4 Plan de estudios y currícula pedagógica**

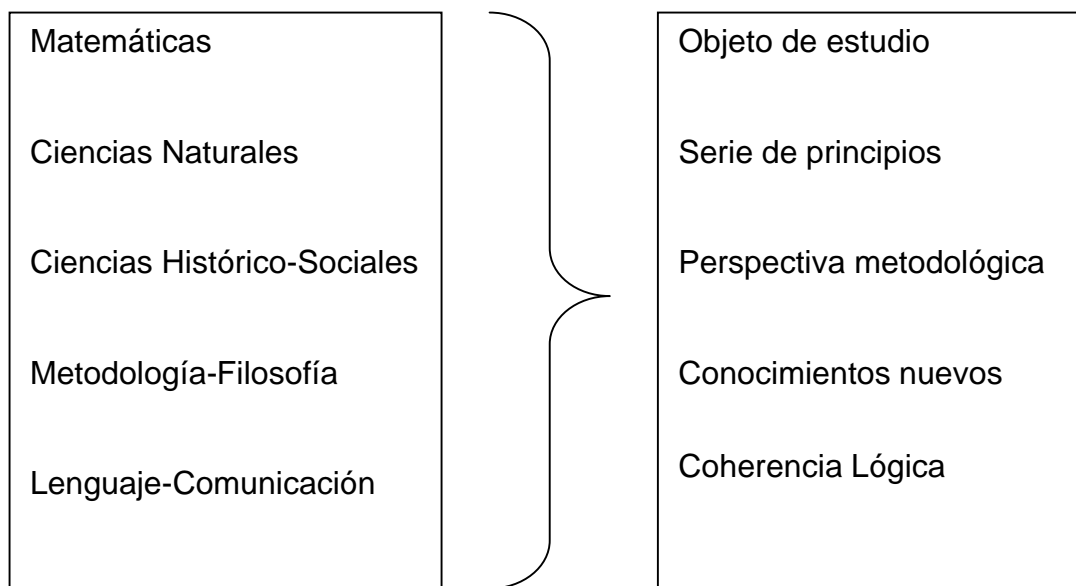
La estructura del plan de estudios del CB se rige por la interdisciplinariedad. Todas las asignaturas contemplan en sus respectivos programas de contenido un marco de referencia con tres rubros: ubicación, intención y enfoque. El lugar que ocupa al interior del plan de estudios y sus relaciones horizontal y vertical con otras asignaturas; el papel que desempeña cada una de las asignaturas para el logro de los propósitos educacionales y la organización y manejo de contenidos para su



enseñanza, delimitan su propio campo. Empero, hay características comunes a los cinco campos del conocimiento:

### CAMPO DE CONOCIMIENTO

### CARACTERÍSTICAS COMUNES



Los campos del conocimiento están constituidos por materias, siendo cada una de ellas un conjunto organizado. La organización del programa de Métodos de Investigación en dos semestres queda así:

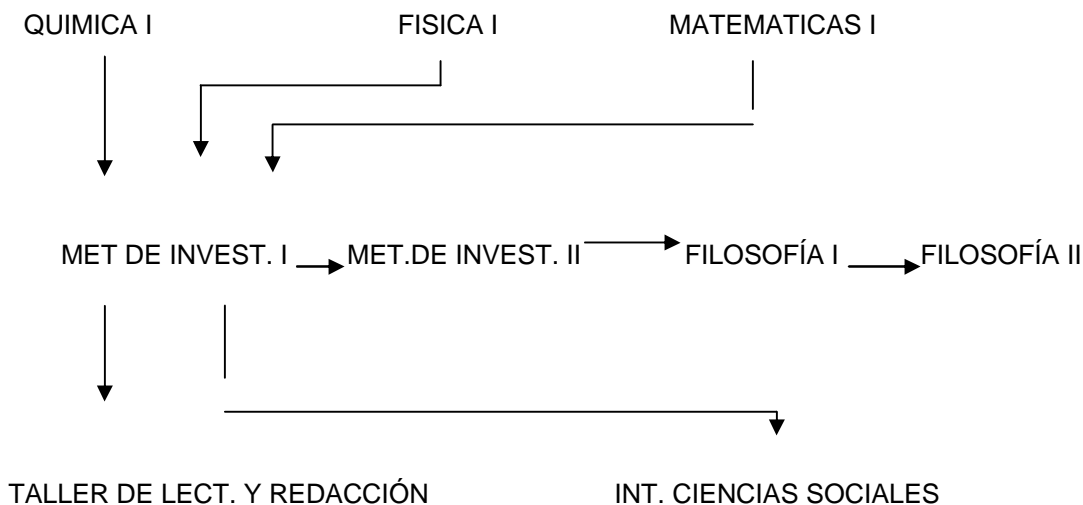
<b>MAPA CURRICULAR VIGENTE</b>	
<b>ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>PRIMER SEMESTRE</b>	<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>
ASIGNATURA	ASIGNATURA
Matemáticas I	Matemáticas II
Química I	Química II
Introducción a las Ciencias Sociales I	Introducción a las Ciencias Sociales II

Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II
<b>Métodos de Investigación I</b>	<b>Métodos de Investigación II</b>
Lengua Adicional al Español I	Lengua Adicional al Español II

En el caso de Métodos de Investigación I y II y TLR, se imparten 3 horas, hora–semana–mes.

Las demás asignaturas se imparten 4 horas, hora–semana–mes.

La interdisciplinariedad que permite la relación horizontal y vertical debe hacer posible la retroalimentación de ciertos contenidos de una y otra asignatura. Dentro del área de formación básica, la asignatura de Métodos de Investigación I ubica al alumno en el terreno de la investigación, conociendo y aplicando métodos en diversas disciplinas científicas. En todos los programas de contenido de las asignaturas, se presenta el diagrama correspondiente:



#### 1.4.1 La currícula pedagógica

La currícula pedagógica se refiere a la concepción de la materia en el aspecto medular. Coincidir con los siguientes lineamientos es una tarea difícil, porque requiere de la aplicación del docente hacia la preparación de un plan de clase y la

forma de operar dicho plan para que los conocimientos resulten significativos. Mas la participación no depende sólo de la postura del docente, sino del binomio cada vez más comprometido estudiantes–institución:

- El uso de elementos lógicos, metodológicos y epistemológicos que le permitan al alumno realizar el planteamiento de problemas e hipótesis, como parte de un proyecto de investigación.
- La reflexión, el análisis y la crítica de conceptos fundamentales de la ciencia y la construcción lógica de los discursos político, social, cultural y científico.
- Las concepciones de la enseñanza-aprendizaje están relacionadas con la articulación de los jóvenes hacia el ingreso al nivel superior, al tiempo que se posibilita al trabajo productivo (CECAT).

Esta organización destaca las asignaturas metodológicas que se ubican en el currículum para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de contar con herramientas para buscar e interpretar información por ellos mismos frente al docente de la época anterior. Aquí es donde se integran las materias de Métodos de Investigación y Filosofía; ambas son herramientas del pensamiento para la construcción de conocimientos. Por lo tanto, no requieren de una estructura histórica sino metodológica: aprender los métodos para conocer e interpretar el conocimiento.

### **1.5 El constructivismo en el perfil del bachiller**

El marco conceptual contenido en el modelo educativo del Colegio, se refiere a la política educativa que orienta todas las tareas en la práctica educativa. En el modelo rige un sustento filosófico desde tres perspectivas:

a) La perspectiva teleológica

Centrándose en la dimensión humana donde los valores, expectativas y necesidades del hombre tienen que constituirse con la naturaleza y la sociedad con la finalidad de la realización del individuo, el grupo social y el medio ambiente que le rodea.

#### b) La perspectiva axiológica

Que atañe tanto al docente como al alumno en la consolidación de los valores esenciales como: el sentido de la responsabilidad y la honestidad. Cumpliendo este valor, consecuentemente la voluntad tomaría en cuenta los demás aspectos, por ejemplo, el compromiso con el conocimiento en virtud de tener certeza sobre la validez de todos los argumentos de la ciencia, la política, la cultura y demás.

#### c) La perspectiva epistemológica

La educación considera al sujeto individual y social como constructor de su conocimiento pero reconociendo también los aportes de las distintas disciplinas para la concepción de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva se plantea la construcción como forma de integrar el conocimiento en interacción con los objetos [...].<sup>9</sup>

Se dibuja una concepción sobre la educación, la cultura y el conocimiento del egresado definida por un marco conceptual: el de la institución.

Ahora bien, ¿cuál es el tipo de persona que aspira a formar el CB? Está señalado en el perfil del bachiller que:

[...] el educando al cursar el tronco común del bachillerato debe ser capaz de: [...] Manejar la información básica formulada en distintos lenguajes y discursos. Utilizar los instrumentos básicos de la Ciencia, las Humanidades y la Técnica para la

---

<sup>9</sup> Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, p. 19

resolución de problemas en sus dimensiones individual y social con actitud creativa. Comprender en su expresión básica, a partir de los conocimientos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país [...].<sup>10</sup>

Esta definición que han establecido las comisiones elaboradoras de programas del Centro de Planeación Académica del CB delimita dos campos de acción, digámoslo así, donde el alumno tendrá su desempeño. Uno, el que corresponde a los propósitos institucionales; otro, el que corresponde a los objetivos que pretenden alcanzar los propios programas, dado un modelo educativo que contempla las teorías de enseñanza–aprendizaje como en este caso, y a partir del paradigma de 1982: el constructivismo.

Poco a poco, con el avance de objetivos dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, la planeación debe posibilitar al alumno adquirir las habilidades de manera progresiva hacia la construcción del conocimiento, para alcanzar los aprendizajes propuestos de acuerdo con las perspectivas planteadas anteriormente y de acuerdo con el perfil del egresado. Es así como se genera la estructura y pertinencia del programa de la asignatura Métodos de Investigación, es decir, el paradigma pedagógico.

Sin embargo, no se ha de limitar al plano puramente académico esta planeación, sino que también merecen atención aquellas estrategias que se inscriben en otro contexto importante, porque en él los alumnos tendrán un papel fundamental para su formación: el contexto de las relaciones humanas, es decir, todo aquello que conforma su entorno social y personal. Luego, es necesario tomar en cuenta que parte del proceso de enseñanza–aprendizaje exige un marco teórico del ámbito psicopedagógico, que el docente debe conocer para responder a preguntas como ¿qué valores y qué actitudes se espera obtener de los alumnos?

---

<sup>10</sup> Colegio de Bachilleres, *Comisiones Elaboradoras de Programas*, p. 41

Tener en cuenta las teorías de la psicología de la adolescencia que al respecto se han formulado para la mejor comprensión del alumno en esa relación cognitiva, afectiva y social que puntualiza Jean Piaget, da lugar a reflexionar que el joven al ingresar al bachillerato también trae una fuerte carga de expectativas y objetivos a lograr.

La pregunta, entonces, adquiere otro matiz: ¿Qué instancias ofrecemos para orientar correctamente a definir su formación académica y su identidad?

Tenemos que admitir que partimos de una problemática real vivida en los últimos tiempos, circunstancias que van desde la situación crítica que vive el país, sobre todo en seguridad pública, hasta la fuerte realidad que se presenta en el salón de clases. Preocupante la primera porque los jóvenes viven en situación de riesgo; la segunda, porque la carencia de hábitos y la falta de disciplina, antecedente de su vida escolar, hacen que el desinterés por el estudio prevalezca aunada a la apatía.

Nuestros jóvenes, niños y adultos (primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura), delatan una misma característica: no quieren trabajar dentro de un trabajo de análisis profundo. Cuando el maestro quiere encaminarlos a un trabajo reflexivo de investigación se encuentra con las siguientes dificultades:

La falta de conocimiento en los procesos comunicacionales

Actitud de rechazo al sistema

Tendencia al menor esfuerzo

El apoyo institucional a la creatividad del docente deficiente

Los pocos apoyos bibliográficos dificultan la formación del alumno

[...] Generando una clase completamente desconectada de las necesidades sociales, sin consecuencia de los contenidos que forman su programa; sin congruencia de los contenidos de un grado a otro, y por lo tanto sin continuidad.<sup>11</sup>

El docente se enfrenta más con obstáculos que con condiciones óptimas para el desempeño académico con sus alumnos. Sin embargo, la experiencia frente a grupo debe dar lugar a pensar en las posibilidades de solución, de lo contrario

---

<sup>11</sup> Guel Ortiz Irma, *Metodología, fundamentación y operatividad*, pp. 27- 28

quedará separado el principio –desde el constructivismo– de concebir al aprendizaje como un proceso activo, complejo, continuo con componentes de orden individual y social que interactúen hacia la construcción del conocimiento.

La planeación debe corresponder al modelo educativo cuyo paradigma curricular sea realmente por una educación de calidad. Responder positivamente a lo largo de cada ciclo escolar definirá una buena trayectoria académica a la par profesor–alumno, y los conocimientos actitudinales antes propuestos como objetivos, se verán cumplidos.

Es un gran compromiso presentar una propuesta de acuerdo con el paradigma del constructivismo, pues no se trata de “dibujar” un panorama que quede sólo en teoría, sino hacer posible la operatividad de un programa tomando en cuenta las teorías de Jean Piaget, Vigotski o Ausubel. El modelo educativo del CB así lo establece. Entonces, bajo el marco conceptual de las diversas teorías que integran el paradigma pedagógico, tocará desarrollar el planteamiento más importante del presente trabajo: los conocimientos teóricos como sustento de la propuesta y habilidades procedimentales a lograr.

Las teorías de Jean Piaget, Vigotski o Ausubel deben tener una aplicación efectiva que corresponda a la delimitación de tres aspectos primordiales de cada programa académico de todas las materias del área del conocimiento: su ubicación, enfoque e intención.

Mencionar de forma breve lo que dice la teoría de estos representantes del constructivismo dará una idea de lo que en la práctica efectiva, frente a grupo, con los participantes principales, se tendrá que demostrar.

Si para Jean Piaget es esencial el paso de un nivel de conocimiento a otro superior, a través de un cambio de estructuras cognitivas, creo que ya de inmediato el manejo del discurso en el diálogo de Platón lo propicia.

Si Vigotsky plantea una Zona de Desarrollo Próximo donde el potencial de desarrollo del sujeto –en este caso el educando– es posible mediante la interacción con los demás, entonces la propuesta que llama a la recuperación de la práctica del diálogo como estrategia didáctica es adecuada.

Si para Ausubel, la posibilidad de que el aprendizaje se torne significativo o con sentido, dependiendo de que pueda ser incorporado al conjunto de conocimientos del estudiante, entonces se justifica el sentido de la propuesta.

Así, pues, con alguna de estas posturas se hará el desplazamiento de la investigación de este informe académico para el programa de la asignatura de Métodos de Investigación I y proponer también un plan de clase creativo, basado con frecuencia en el recurso de la imaginación y, por qué no, de la espontaneidad. Esta propuesta será desarrollada en los dos últimos capítulos del presente trabajo.

Baste decir, para finalizar, que la orientación hacia los temas del campo filosófico conectados al campo de la investigación y la ciencia parte de esa actitud “expresiva” del profesor para propiciar consecuentemente la actitud creativa, reflexiva y crítica en el alumno.

La filosofía guarda y ofrece al mismo tiempo los pensamientos que sobrevienen del acto reflexivo. Recuerdo las enseñanzas de mi maestro, el Dr. Eduardo Nicol, al definir a la Filosofía como un asunto de pre-ocupación, es decir, el filósofo “debe ocuparse de estos asuntos antes de tiempo”. Esta postura muy personal responde únicamente al sentido de responsabilidad que se ha adquirido desde la asignación como docente.



## Capítulo 2

### Teoría pedagógica pertinente, la asignatura de Métodos de Investigación I y la propuesta de contenido

#### 2.1 El constructivismo

Dejando atrás el paradigma del conductismo, que estableció los lineamientos para el Modelo Educativo del CB, es importante tener ahora presentes los lineamientos que indica una *macrorretícula* ya establecida, conforme al Diseño y desarrollo curricular para la elaboración de Programas de Estudio de 1982. El sustento epistemológico actual para dicha elaboración es el paradigma del constructivismo, así como el lineamiento indicado en el modelo de 1993, a saber:

¿Qué nos dicen las teorías constructivistas, cómo se aplican en la práctica educativa y para qué establecer el paradigma?

Es claro que el objetivo “deseable”, en términos de Vigotsky, es alcanzar metas propuestas para el aprendizaje en las asignaturas y metas institucionales propuestas.

En este reporte académico, interesa más presentar una propuesta acorde con el modelo educativo del CB y la teoría pedagógica del constructivismo, que pueda llevarse a cabo en la práctica real. En esta propuesta se trata de conjugar la teoría con la práctica educativa, en la medida en que han sido de mucha utilidad las experiencias docentes en cada salón de clase, en cada hora frente a grupo, en cada generación que ingresa, en cada contexto histórico vivido y, sobre todo, en la medida en que se es consciente –como docente– de que el aquí y el ahora se puede llenar de *significado* con nuestros alumnos y con la *materia o tema* que debe apasionar.

Es pertinente aclarar que en este capítulo no se trata de hacer una descripción detallada de todos los objetivos que contienen las tres unidades del programa de la asignatura Métodos de Investigación I, pues desde la propia consideración es más conveniente tratar los aspectos esenciales de un tema en particular –el qué– y sustentar el cómo es factible su operación didáctica, para que resulte beneficioso un aprendizaje.

En este sentido, la propuesta de contenido al programa no es aventurada ni arbitraria; por el contrario, se asume con gran responsabilidad demostrar la pertinencia de un nuevo objetivo en la Unidad 2 del programa, porque se considera necesario destacar uno de los planteamientos más importantes de la Filosofía relacionado con el concepto mismo de ‘investigación’. Además, considerar que un planteamiento riguroso y significativo es el que realiza Platón desde la propia práctica indagadora de los personajes de sus *Diálogos*.

Exponer los argumentos teóricos de la filosofía de Platón y las estrategias didácticas útiles en la proceso de enseñanza–aprendizaje que justifiquen la propuesta, es lo que trataremos de hacer en los siguientes capítulos.

## **2.2 Diagnóstico. Complejidad de contenidos en asignaturas del plan de estudios**

Al iniciar sus estudios de bachillerato en el CB, el estudiante comenzará a tener elementos que posibiliten una “visión integradora” como lo señala el modelo educativo. Pero justamente en el nivel medio superior, la rigurosidad y formalidad en el seguimiento de cada uno de los programas de contenido adquieren cierto grado de dificultad. Esa visión integradora hace suponer que, ya desde el manejo del discurso, el estudiante debe asimilar y adecuar tanto la actitud, el desempeño y la comprensión de temas complejos. Los diferentes discursos que emplean las disciplinas científicas tendrán que manejarse con más frecuencia, lo que implica que el alumno domine la terminología del discurso científico, y no sólo en la

ciencia sino también el discurso filosófico y literario de las humanidades, amén de la terminología de la tecnología.

El paradigma constructivista de Jean Piaget plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo pasa el individuo de un nivel de conocimiento a otro superior? O como en el caso de Vigotsky, que considera fundamental el paso progresivo de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas para hacer posible la construcción del conocimiento.

Común a la teoría constructivista de Vigotsky al plantear que no hay desarrollo social sin aprendizaje, ni aprendizaje si no hay condiciones sociales favorables, es necesario considerar que es aquí donde adquiere significado nuestra labor educativa y el ofrecimiento que la institución brinde. El educando es la parte medular dentro del proceso educativo, y como tal exige una orientación a favor de su potencial de desarrollo con base en la interacción con los demás para lograr esa construcción del conocimiento. Sin embargo, vemos cómo nuestros alumnos se enfrentan de pronto con un discurso cuyo nivel parece difícil, porque utiliza términos, digamos, no familiares para el discurso cotidiano en que se expresa.

El alumno que ingresa al bachillerato tiene como antecedente la formación en la escuela secundaria, por lo que es necesario medir los conocimientos a través de un examen diagnóstico que muestre el nivel de información, que no propiamente el nivel cognitivo, del cual partir.

Bajo el paradigma del constructivismo, el docente debe pensar en la forma de ir involucrando al estudiante en el contexto epistemológico requerido, si ya las propias explicaciones al impartir la clase lo amerita, si los textos indicados en la bibliografía del propio programa presentan conceptos o categorías difíciles de entender por su grado de abstracción y por el bajo nivel de información de los alumnos en cada grupo.

Los programas de las asignaturas, entre ellos el de Métodos de Investigación I, anuncian en el marco teórico la complejidad en los conceptos a manejar. Así tenemos, por ejemplo:

### Matemáticas

La materia de Matemáticas pertenece al área de formación básica [...] se organiza considerando los diferentes niveles de abstracción de la disciplina, así como sus diversos grados de complejidad[...] su finalidad es que el estudiante adquiera los elementos de la cultura básica de...la aritmética, Geometría Euclidiana, trigonometría, Geometría Analítica y otras de manera que desarrolle las capacidades y habilidades propias del razonamiento lógico del pensamiento inductivo-deductivo, indispensable en la comprensión y aplicación de los diferentes métodos y conceptos matemáticos, así como el dominio del lenguaje de las Matemáticas [...].<sup>12</sup>

### Física

La materia de Física forma parte del área de conocimientos de Ciencias Naturales cuya finalidad es que el estudiante comprenda los principios que rigen el comportamiento de la materia-energía [...] cuente con las bases para acceder a conocimientos más complejos y especializados.<sup>13</sup>

[...] que establezca un primer acercamiento a los fenómenos físicos y a la metodología de esta disciplina con cuyo fundamento abordará el estudio del movimiento y de las interacciones mecánicas [...].<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Programa de asignatura. Matemáticas I, pp. 4-5

<sup>13</sup> Programa de asignatura. Física I, p. 3

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 7

## Taller de Lectura y Redacción

[...] desarrollar en los alumnos la habilidad en el manejo de diferentes códigos lingüísticos [...] para comprender que la realidad se presenta codificada, lo cual le permitirá acceder a aprendizajes más complejos [...] introduce al conocimiento general de los textos científicos [...] a la investigación documental y la exposición escrita y oral de un tema.<sup>15</sup>

## Métodos de Investigación I

En particular, con la asignatura de Métodos de Investigación I se pretende que el estudiante construya nociones de epistemología que le permitan formularse una concepción sobre conocimiento, ciencia, método y proceso de investigación [...] lo que generará en él la necesidad de buscar explicaciones más complejas que lo lleven a un nivel superior de conocimiento.<sup>16</sup>

Se presenta, entonces, un contexto epistemológico complejo que el estudiante ha de comenzar a conocer y comprender, quedando implícito un marco teórico general. Esto, de inicio, representa un obstáculo.

### **2.2.1 Diagnóstico. Complejidad del tema elegido para la asignatura de Métodos de Investigación I**

La propuesta para la inclusión de un nuevo contenido al programa de Métodos de Investigación I hace pensar en un alto nivel de comprensión de los conceptos en la filosofía de Platón, más aún cuando estamos hablando de un texto complejo, en particular de su diálogo *Parménides* y de los requerimientos posteriores a la lectura que se exigen a los alumnos, como la elaboración de fichas de trabajo o de ensayos, o la participación en clase y demás, tendrán que ser tareas o actividades realizables, es decir, tendrán que ser efectivamente fruto del esfuerzo individual por parte, primero, del docente cuando desarrolle ante el grupo su plan de sesión

---

<sup>15</sup> Programa de Asignatura. Taller de Lectura y Redacción I, p. 3

<sup>16</sup> Programa de Asignatura. Métodos de Investigación I, pp. 7-8

o clase innovadora; luego, por parte del alumno en el cumplimiento de los productos de trabajo por entregar. Al final, habrá discusión de tareas. Es un compromiso adquirido por todos en el salón de clases.

Lograr que los alumnos se interesen por ver este objetivo es pensar la forma de hacer más creativo el trabajo en clase. Para ello, las cartas descriptivas o plan de clase que se presentan en el capítulo 4 como propuesta, contienen las experiencias que se han puesto en práctica en algún momento del desempeño como docente en los grupos, resultando positivas. Aunque dependiendo de factores como número de alumnos, horario asignado para la clase, condiciones físicas del salón y, sobre todo, de los materiales disponibles en biblioteca, pueden representar obstáculos para el desempeño. Superar estos obstáculos es responsabilidad de la institución.

El diagnóstico resulta positivo manteniéndose el principio del aprendizaje significativo sobre las lecturas de Platón. Ésta es una de las razones para impulsar la propuesta de contenido al programa de Métodos de Investigación I.

### **2.3 La asignatura de Métodos de Investigación I**

En la asignatura se abordan corrientes de pensamiento acerca de las definiciones del conocimiento, de la ciencia, del método y del proceso de investigación con una amplia gama de filósofos, epistemólogos, científicos y sociólogos. Por ello, la asignatura guarda relación con otras asignaturas del tronco común, en tanto que mantiene su carácter de interdisciplinariedad: una y otras se retroalimentan cuando algunos temas científicos o filosóficos son comunes. Por ejemplo, cuando se identifican los principios del método científico de Galileo en una práctica de laboratorio de la asignatura de Física o Química; el análisis resulta interesante porque el alumno puede relacionar el sentido teórico de los principios, en la práctica procedimental. La estrategia didáctica del plan de clase que, a petición

mía, compartimos en algunos semestres la profesora de Física y yo, resultó muy novedosa para los alumnos.

Ya en el capítulo 1 se ha presentado el diagrama que ilustra el sentido de interdisciplinariedad del paradigma pedagógico. Cada asignatura del plan de estudios en el área de Formación Básica presenta el diagrama correspondiente indicando el servicio que presta o recibe.

La asignatura de Métodos de Investigación I incluye, en todos los objetivos del programa, conceptos que inscriben al estudiante en el campo del conocimiento teórico. El manejo y asimilación de un lenguaje propio del científico, del filósofo o del epistemólogo como ya se ha mencionado, demandan que el alumno entre a una dinámica diferente de actividades, hábitos y actitudes.

Consecuentemente, el manejo apropiado de los textos en cada Unidad debe facilitar la apertura de nuevos conocimientos que posteriormente sean trabajados en el aula. Así mismo, el trabajo efectivo durante las clases pondrá el énfasis determinante para el mejor desempeño y el logro de las expectativas del proceso didáctico. Poder mantener la atención de los estudiantes en la clase depende del esfuerzo apasionado –si se permite la expresión– del docente, pues esto imprime una garantía que asegura captar el interés del alumno.

### **2.3.1 El sentido filosófico de la asignatura de Métodos de Investigación I**

En el caso de la asignatura de Métodos de investigación I, los temas que comprenden las tres unidades contienen conceptos ya ubicados en el ámbito de la trascendencia y en la valoración de un contexto diferente a lo superfluo. Desde ahí comienza el sentido filosófico, implícito en los dos ámbitos que agrupa el paradigma pedagógico: el disciplinario y el didáctico. Y desde la apreciación de un espacio propicio a la indagación de conocimientos significativos, que si bien están planteados en un nivel más complejo, merecen el tratamiento apegado a la

formalidad y creatividad para que el alumno logre discernirlos como conocimientos provechosos para su vida y como marco conceptual para un pensamiento crítico y reflexivo dentro de su formación académica:

### Métodos de Investigación I

Plantear problemas e involucrar al estudiante en la explicación de fenómenos y relacionar los conocimientos con la realidad de su vida escolar y cotidiana, para el caso de Métodos de Investigación, significa formular preguntas en torno a lo que es el conocimiento, la ciencia y la metodología [...]. Se trata de que el alumno ponga en juego sus habilidades de pensamiento... reconozca la importancia de la metodología como el camino que le permitirá generar conocimientos más complejos [...] buscando por sí mismo las respuestas a las preguntas que se ha planteado lo que lo habilitará en la búsqueda de información, posibilitando su análisis de manera crítica.<sup>17</sup>

En la Unidad 1, el conocimiento como tema rector, las consideraciones, las teorías, los planteamientos, confirman el discurso con que se inicia una nueva visión del entorno hacia la construcción del conocimiento, los diferentes tipos de éste y la introducción a los problemas de la ciencia.

Considerando la presentación resumida de la Unidad, tenemos lo siguiente:

## UNIDAD I CONOCIMIENTO

### OBJETIVO DE OPERACIÓN

- 1.1.1 El estudiante analizará las estructuras que posibilitan la construcción del conocimiento, adquiriendo nociones básicas sobre los procesos cognoscitivos inherentes a las estructuras psicológicas-lógicas del sujeto. De esta manera construirá una base para que comprenda que la lógica, como

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 8



disciplina, se relaciona con estructuras lógicas del pensamiento, y que también existen aspectos psicológicos que están en juego en la construcción del conocimiento.<sup>18</sup>

En la Unidad 2: Ciencia y Método como temas rectores, se continúa con el uso del lenguaje que aproxima a la “construcción de una concepción de la ciencia, adquiriendo algunos elementos teóricos sobre ella, la epistemología y las condiciones histórico–sociales que la determinan, para introducirlo a los problemas de la metodología y de la investigación [...] para iniciar la siguiente unidad”.<sup>19</sup>

Se aproxima al estudiante hacia el manejo de elementos básicos de la metodología y de la investigación. Los objetivos tratan, en consecuencia, los principios sobre los cuales descansa el método por aplicar para tener un conocimiento sistemático.

## UNIDAD 2 CIENCIA Y MÉTODO

### OBJETIVO DE OPERACIÓN

2.2.1.1 El estudiante conocerá la tipología del método científico y comprenderá que éste es la referencia general para una investigación y que al mismo tiempo está conformado por métodos particulares. Lo anterior lo logrará diferenciando entre alguno de los métodos más utilizados: dialéctico, estructural funcionalista, experimental e histórico crítico; y podrá elegir entre alguno de ellos, dependiendo del objeto de estudio que se plantee en su proyecto de investigación.<sup>20</sup>

En la Unidad 3: El Proceso de la Investigación, quedan ligados los conocimientos y procedimientos para la comprensión de las partes fundamentales de un proyecto de investigación: el planteamiento del problema y la formulación de hipótesis.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 12

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 20

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 22

## UNIDAD 3 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

### OBJETIVO DE OPERACIÓN

3.1 El estudiante conocerá cuáles son las etapas del proceso de investigación en el diseño de un anteproyecto, mediante el planteamiento de una metodología que le permita delinear dicho trabajo [...] De esta manera, conocerá las principales características metodológicas que debe tener toda investigación.<sup>21</sup>

Se inicia el acercamiento a la filosofía como parte fundamental del contexto metodológico de la ciencia, y más todavía cuando el propio quehacer de la filosofía coloca al estudioso en el punto esencial: el camino de la búsqueda, de la indagación.

Señalar la importancia de un planteamiento en los inicios de la filosofía significa acercarse a la tradición. Hacer válido todavía uno de los trabajos más sólidos en el campo de la filosofía se convierte en un ejemplo vigente por enunciar la teoría en la práctica misma de un método de investigación, pues, de otro modo, el objeto de estudio, el establecimiento de etapas, el seguimiento de un método con sus propias características, resultan ser fundamentales para la comprensión de los planteamientos rigurosamente científicos.

Un planteamiento diferente del científico al que me refiero, es el de Platón.

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 32

## **2.4 Propuesta de contenido temático para la asignatura de Métodos de Investigación I, Unidad 2: Ciencia y Método**

Tema: 2.3 Importancia de la investigación filosófica en la primera parte del diálogo *Parménides* de Platón.

La propuesta de contenido temático al programa de la asignatura consiste en incorporar un nuevo objetivo de operación en la Unidad 2, representando el cierre de Unidad.

Dentro de la organización de los objetivos programáticos establecidos para la asignatura, encontramos un principio ordenador que da continuidad a los conocimientos que debe adquirir el alumno. Sin embargo, al análisis elaborado a través de la impartición de clase, se le ha podido distinguir algunas insuficiencias. Al respecto, se ha propuesto conjugar:

1. Lo que permite la práctica educativa siguiendo los lineamientos institucionales, es decir, acudiendo a la experiencia como docente.
2. El sustento epistemológico que se debe dominar para justificar la pertinencia de la propuesta –desarrollo del capítulo 3.
3. El principio de la libre cátedra para proponer, a través del plan de clase, estrategias innovadoras –desarrollo del capítulo 4.

El enunciado del objetivo propuesto señala la obtención de un nuevo conocimiento, lo que implica, a su vez, la propuesta del recurso de apoyo para el logro del aprendizaje de dicho objetivo. Son dos rubros importantes del paradigma que faltaba por destacar:

Fijar los conocimientos teóricos a lograr y los conocimientos procedimentales a realizar por el docente (enseñanza) y por alumnos (aprendizaje), como se verá en el capítulo 4.

Se trata de presentar y destacar la importancia de un trabajo original en el campo de la filosofía y que, por sus características, resulta ser un ejemplo del proceso de investigación propiamente dicho y propiamente desarrollado en el diálogo *Parménides* de Platón, en su primera parte.

#### **2.4.1 Pertinencia del nuevo objetivo 2.3 de la Unidad 2: Ciencia y Método de la asignatura de Métodos de Investigación I**

Ahora bien, ¿por qué presentar un material que se refiere estrictamente a la filosofía y específicamente a la metafísica con el estudio del ser cuando el contenido temático propuesto va a conectar directo al objetivo 1.1 de la Unidad 3: El proceso de la investigación?

Para demostrar la necesidad de este nuevo objetivo en el programa de contenido temático en la asignatura de Métodos de Investigación I, es importante presentar el tratamiento conforme al lineamiento establecido en el capítulo anterior. Es decir, la exigencia que demanda el paradigma del currículum en el aspecto teórico.

Esto merece que se comience por analizar la pertinencia de nuestra propuesta considerando los Lineamientos Generales para la Elaboración de Programas, y así cumplir con el paradigma del modelo educativo.

Uno de los puntos principales es el de mantener la concordancia entre los tres niveles de reticulación:

El procedimiento de reticulación consiste en explicar los procesos y procedimientos, a través de los cuales los contenidos de un campo de

conocimiento se interconectan entre sí con el fin de descubrir una conformación estructural de dicho campo.<sup>22</sup>

## Lineamientos Generales para la Elaboración de Programas

Macrorretícula donde se ubica la materia de Métodos de Investigación dentro del perfil del Área de Formación Básica. Lineamiento ya establecido.

Mesorretícula conformada por las relaciones entre asignaturas. Lineamiento que se confirma en el esquema de interdisciplinariedad en el capítulo 1.

Microrretícula que establece las conexiones entre temas y/o unidades.

Para facilitar el análisis, vemos en el siguiente documento institucional de la asignatura una dosificación elaborada por la dirección de Planeación Académica que de manera resumida incluye: temas, objetivos, calendarización y el número de sesiones. A esta dosificación, se le incluye, al final, el objetivo 2.3 de nuestra propuesta como cierre de la Unidad. Se aclara que se ha tomado la dosificación del año 2005 B como ejemplo, mostrando que los objetivos han sido los mismos, sólo varían las fechas para las sesiones. A éstas se suman dos sesiones de una hora y dos horas para el objetivo 2.3.

---

<sup>22</sup> Documento del Curso Taller sobre Elaboración de Programas de Estudio. Centro de Evaluación y Planeación Académica.

DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA  
CENTRO DE EVALUACIÓN Y PLANEACIÓN ACADÉMICA  
DEPARTAMENTO DE ASESORES ACADÉMICOS  
PROYECTO DE PRÁCTICA EDUCATIVA. 2005 B  
DOSIFICACIÓN PROGRAMÁTICA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I

TEMAS:	OBJETIVOS:		
<b>1</b>	<b>CONOCIMIENTO</b>		
	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA</b>	15 a 19 Agosto	1ª
1.1	El conocimiento como interacción sujeto-objeto-sociedad.	15 a 19 de Agosto	1ª
1.1.1	Estructuras que posibilitan la construcción del conocimiento.	15 a 19 de Agosto	1ª
1.1.1.1	La operación o proceso de conocer.	22 a 26 de Agosto	2ª
1.1.2	Influencia recíproca entre las condiciones histórico sociales y el conocimiento.	22 a 26 de Agosto	2ª
1.1.2.1	Las creencias en el conocimiento.	5 a 9 Septiembre	3ª
1.2	Los tipos de conocimiento.	5 a 9 Septiembre	3ª
1.2.1	El conocimiento no científico.	12 a 15 de Septiembre	4ª
1.2.2	El conocimiento científico.	12 a 15 de Septiembre	4ª
1.2.3	El conocimiento filosófico.	12 a 15 de Septiembre	4ª
	<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	12 a 15 de Septiembre	4ª
<b>2</b>	<b>CIENCIA Y MÉTODO</b>		
2.1.	Elementos que subyacen en una concepción de ciencia.	19 a 23 de Septiembre	5ª
2.1.1	El sentido epistemológico en la construcción de la ciencia.	26 a 30 de Septiembre	6ª
2.1.1.1	Condiciones histórico sociales en la construcción de la ciencia.	3 a 7 de Octubre	7ª
2.1.1.2	El papel de la filosofía en la construcción de la ciencia.	10 a 14 de Octubre	8ª
2.1.2	La clasificación de la ciencia.	17 a 21 de Octubre	9ª
2.2	Función e importancia del método en la investigación	24 a 28 de Octubre	10ª
2.2.1	Caracterización del método científico	24 a 28 de Octubre	10ª
2.2.1.1	Tipología del método científico	31 de Oct. a 4 de Nov.	11ª
2.2.2	Importancia de las etapas y principios del procedimiento científico	31 de Octubre a 4 de Noviembre	12ª
	<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	31 de Octubre a 4 de Noviembre	13ª
<b>3</b>	<b>EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b>		
3.1	Etapas del proceso de investigación.(Diseño de un anteproyecto).	7 a 11 de Noviembre	14ª
3.1.1	Selección y delimitación del problema de investigación.	14 a 18 de Noviembre	15ª
3.1.2	La formulación de hipótesis.	21 a 25 de Noviembre	16ª
3.1.2.1	Importancia del uso de la lógica en la formulación de hipótesis	21 a 25 de Noviembre	17ª
3.1.3	Identificación de la estrategia metodológica.	5 a 9 de Diciembre	18ª
	<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	12 a 16 de Diciembre	18ª

En cuanto a los contenidos ordenadores, el Anexo 4 incluye la propuesta del nuevo contenido ordenador que indica también el cierre de Unidad.

Ahora, respecto a la secuencia de objetivos de operación de la Unidad, vemos que el objetivo 2.3 propuesto, encuentra su pertinencia al tener relación con el objetivo anterior 2.1.1.2. En el siguiente apartado tratamos su contenido.

#### **2.4.2 Contexto de la propuesta para el objetivo 2.3 y su inclusión en el programa de Métodos de Investigación.**

Los contenidos programáticos de una asignatura están fuertemente emparentados con el tipo de formación que perfilan. A su vez, la logística de operación otorga un valor estratégico.<sup>23</sup>

Hace falta ubicar al estudiante en el contexto de una filosofía que de manera originaria sentó las bases de la actividad humana más creadora y disciplinada: la investigación.

¿Dónde se inscribe la Filosofía de Platón del programa de Métodos de Investigación I?

En la secuencia de objetivos de operación de la Unidad, vemos que nuestro objetivo propuesto, 2.3, encuentra su pertinencia y relación. Teniendo como antecedente el objetivo 2.1.1.2, ahora nuestro objetivo propuesto encuentra su relación como lo pide precisamente el programa de la asignatura:

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 8

## PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I

### UNIDAD 2 CIENCIA Y MÉTODO

#### OBJETIVO DE OPERACIÓN

2.1.1.2 El estudiante se iniciará en la comprensión de cuál es el papel de la filosofía y su relación con los problemas de la ciencia, reflexionando sobre algunos elementos de análisis planteados por esta disciplina, para ampliar su concepción de ciencia y para que entienda el papel que juega la filosofía en ello.<sup>24</sup>

“La filosofía y la ciencia como ocupaciones válidas y trascendentes nacieron en la Grecia antigua. Lo hicieron cuando el hombre se comenzó a preguntar por el orden de los sucesos de su entorno, cuando se dio cuenta de que no todo sucede al azar. En esta época no había divisiones para las áreas del conocimiento humano, todo formaba parte de una disciplina única: la filosofía.”<sup>25</sup>

He presentado una cita de José Antonio de la Peña –catedrático, matemático de la UNAM– para justificar lo beneficioso que resulta dirigir nuestra mirada hacia Platón. Si la forma de abordar los asuntos del conocimiento humano nace en Grecia, entonces Platón es el pensador que tomo por referencia para el análisis de la propuesta en este proyecto.

El diálogo en cuestión –*Parménides*–, refleja de manera puntual el papel de la filosofía y, como elemento de análisis, en el diálogo se destacan las tareas más importantes:

a) El proceso de investigación implica una actitud como acto originario

b) La función del diálogo y la narración. Vías de descubrimiento

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 21

<sup>25</sup> José Antonio de la Peña. *Álgebra en todas partes*, p. 28.



c) La aplicación de un método. El método argumentativo.

d) La delimitación de etapas de investigación

Esto es significativo. En esto radica el valor y la importancia de la filosofía de Platón para nuestra asignatura y, entonces, la propuesta está debidamente fundamentada bajo su propio peso, pues del objetivo propuesto se obtiene un conocimiento significativo y, como conocimiento complejo, en virtud del manejo de texto, el propio diálogo en la comprensión de la lectura, el análisis y la tarea de interpretación.

Se agrega el cumplimiento de dos paradigmas: el constructivismo de 1982 y el modelo de 1993 que fija el lineamiento del qué, cómo y para qué de la propuesta.

Entonces desde la propia consideración, el qué del objetivo 2.3, sustentar el cómo es factible su operación didáctica, para que resulte beneficioso un aprendizaje, hace necesaria la presentación del objetivo de operación en los siguientes términos:

## PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I

### UNIDAD 2 CIENCIA Y MÉTODO

#### OBJETIVO DE OPERACIÓN

2.3 El estudiante conocerá la importancia de la investigación filosófica en la primera parte del diálogo *Parménides* de Platón, percatándose de que el planteamiento del filósofo da lugar a reflexionar que hay un proceso previo entendido como actitud del que investiga; logrará diferenciar la aplicación de un

método propio y la delimitación de las etapas de investigación, para ubicar a Platón como un ejemplo de investigación en el campo de la filosofía.

Hoy día, nuestros programas de asignatura refieren el marco teórico de la ciencia que implica conocer los factores más importantes, es decir, definiciones del conocimiento científico, de la ciencia, de las etapas y principios de los procedimientos científicos de acuerdo con el objeto de estudio particular. Se distinguen también las características y el método que aplica el propio investigador en el quehacer indagatorio.

Pero en el caso de la filosofía nos encontramos con un proceder distinto. Una postura distingue al hombre que investiga, que indaga, que busca. En esta postura se ubican Platón y los interlocutores del diálogo *Parménides*.

La filosofía de Platón es tan amplia que pudiéramos encontrar en cada lectura de sus diálogos algo novedoso sin caer en la especulación infructuosa. Esto es, tal vez, lo que produce el texto frente al lector atento.

Definitivamente, Platón en el *Parménides* no habla de un proceso investigación. No define de manera concreta las etapas o los pasos para una investigación, ni la investigación misma. Deja implícitas estas etapas, porque, en el terreno de la práctica, Platón va construyendo la investigación misma.

Sin embargo, hay algo previo a la investigación, algo que va a ser fundamental, cuando Sócrates expresa en *Menón*:

Estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma, y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa –eso que los hombres llaman aprender-, encuentre él mismo todas las demás, si es valerosos e infatigable en la búsqueda. 81d<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Platón, *Menón* en *Diálogos*, p. 298

La forma tan singular de tratar las inquietudes por parte de Platón a través de Sócrates respecto de las interrogantes más generales para iniciar una investigación o un examen, da lugar a interpretar algo significativo: la actitud indagadora entendida como disposición al diálogo. Es una manera de aplicar un método y una estrategia de investigación o indagación, valiéndose de formas innovadoras como la narración.

## Capítulo 3

### Importancia de la investigación filosófica en la primera parte del diálogo *Parménides* de Platón

#### 3.1 Consideraciones

Una vez presentada y argumentada en el segundo capítulo la propuesta de contenido para el programa de la asignatura de Métodos de Investigación I, en la Unidad 2, objetivo 2.3, y bajo la denominación: Importancia de la investigación filosófica en la primera parte del diálogo *Parménides* de Platón, es el momento de exponer el sustento de la propuesta, debiendo aclarar lo siguiente:

Esta propuesta de contenido al programa, se ha trazado recomendando la lectura de dos partes del diálogo filosófico. Concretamente, el preámbulo –inicio del diálogo– y la primera parte del mismo, es decir, la parte donde se presenta la primera hipótesis –argumento de Zenón. Si bien se trata de uno de los diálogos más complejos de la filosofía de Platón, habremos de ir poco a poco con nuestros alumnos en esta lectura de comprensión de la parte inicial del diálogo.

El grado de abstracción del discurso que se maneja en este diálogo es difícil, sobre todo porque los argumentos se dan en torno a la teoría de las Formas y el tema del Ser, punto central de la metafísica. Es una lectura recomendada para el primer semestre del ciclo del bachillerato, sin embargo, la complejidad resultará accesible y significativa para el alumno en tanto se destaque la valiosa aportación que la obra filosófica encierra para efecto de nuestro tema.

Bajo las estrategias de enseñanza–aprendizaje y el de la técnica de lectura en clase; el análisis y las interpretaciones posteriores, el alumno se colocará en la

mejor postura de continuar la lectura del diálogo tal vez en el interés de plantearse otros temas relacionados para un proyecto de investigación, ¿por qué no? en la Unidad 3 del programa, y la puesta en marcha con la propia investigación en posteriores semestres como: 2º, 5º y 6º.

La lectura del diálogo *Parménides* se limitará entonces a la primera parte, es decir, a la parte correspondiente al preámbulo: De 126 a hasta 127 e. y la parte correspondiente de la 1ª Hipótesis: 128 a hasta 130 a De Diálogos de Platón. Editorial Gredos. Biblioteca Clásica Gredos. Número 117. Anexo 5.

Intentaré responder las preguntas planteadas en el siguiente apartado y estar en las mejores condiciones para justificar la lectura de texto de uno de los filósofos de la tradición: Platón. Uno de los grandes clásicos de la filosofía, vigentes por la gran apertura que todavía ofrecen, sus reflexiones acerca de los grandes temas del pensamiento humano entre ellos: La Investigación Filosófica y para nuestro beneficio, en nuestra actualización como docentes y como alumnos.

Las argumentaciones de mayor peso estarán expuestas aquí para demostrar la pertinencia de la propuesta.

Empero, queda como acotación, que el desarrollo de este capítulo responde, de manera exclusiva, a la lectura de la fuente primaria o bibliografía directa del diálogo *Parménides* de Platón y sobre ésta base son planteadas las interrogantes que dan lugar a presentar y formular las hipótesis con su respectiva interpretación o análisis.

En el ámbito de la interpretación, presento a su consideración, la exposición de lo que yo llamo Teoría de la Aceptación como tema fundamental para Platón.

Bueno, ahora toca hacer el análisis de la postura filosófica del pensador elegido.

### 3.2 La estructura del diálogo *Parménides*

Nos ubicamos en el período de madurez de la filosofía de Platón. *Parménides*, escrito alrededor de 369/368 aC, es el diálogo intermedio entre dos grupos: uno, *Fedón y República*; otro, *Teeteto, Sofista y Político*. El tema central es la controversia entre dos posturas acerca de la unidad y la multiplicidad, conceptos en torno a la Teoría de las Formas. Pero previo al tema central, es importante hablar de otro tema que se refiere al proceso de investigación y que es nuestro interés por ahora.

Me parece importante abordar nuestro tema principal bajo dos perspectivas: una, se constituye desde las interpretaciones que podamos hacer en la primera parte al diálogo mismo, es decir, calificando la obra de Platón. Otra perspectiva es la que identifica al proceso de investigación como campo epistemológico, donde se distinguen y definen las etapas que le dan a la investigación, más que rigor sistemático, carácter creativo. Las etapas se van delimitando al paso de la conversación de los interlocutores en el diálogo.

Ahora, tratando de analizar la composición misma del diálogo *Parménides*, creo que éste requiere de buscar una estructura que permita su mejor comprensión, así encontramos que hay una parte llamada “Preámbulo de la investigación” que es donde yo creo que radica la importancia de mi tema elegido en la propuesta al programa: Importancia de la investigación filosófica en la primera parte del diálogo *Parménides* de Platón.

Al seguimiento de la lectura del diálogo, comienzo proponiendo una estructura que posibilite distinguir partes esenciales para dirigir el análisis y saber si puede ser significativo. Así, una posible estructura que he elaborado para un trabajo posterior también sobre el diálogo *Parménides*, es la siguiente:

## ***Parménides***

### **I. Preámbulo**

- a) Parte inicial del diálogo. La ambientación
- b) Importancia de la narración. La referencia histórica

### **II. Desarrollo**

#### **Primera Parte**

- II.1 La argumentación como antecedente y punto de partida
  - a) Primera hipótesis de Zenón
  - b) Segunda hipótesis de Parménides

#### **Segunda Parte**

- II.2 La argumentación como punto de discusión
  - a) La discrepancia
  - b) La tesis de Platón

### **III. Conclusión**

#### **3.3 El proceso de investigación filosófica en *Parménides***

##### **3.3.1 Planteamiento del problema**

Se trata de hacer un seguimiento y mostrar el sentido que tiene una postura concreta filosófica para responder a la pregunta: ¿Qué es la investigación? ¿Cómo se investiga? ¿Qué actitud distingue al hombre que investiga? ¿Qué método utiliza el que investiga? ¿Qué significado tiene el acto de indagar para Platón?

La investigación filosófica entendida como proceso, como formación propedéutica, es tal vez uno de los grandes aciertos que Platón deja ver de manera anticipada en el inicio del diálogo. El significado de una praxis efectiva y la actitud indagadora en la construcción del conocimiento son dos características de la argumentación que Platón presentará de manera por demás original y productiva. Emrende el acercamiento como si comenzara a recorrer justamente el camino para entrar de lleno a la investigación.

No es en vano que Platón presente un panorama característico antes de realizar ya la investigación. A la lectura del prólogo del diálogo, Platón ilustra algo más que una introducción; ilustra el significado que tiene un proceso de investigación como acto originario, como actitud que se desprende del ánimo de búsqueda.

Platón no presenta un panorama dando sólo el toque literario al diálogo, ni procurando dibujar una ambientación como requisito previo. Los griegos como sujetos 'situados' comprendieron muy bien su entorno. Esto representaba una enorme apertura al campo de la ciencia. ¿Por qué? Porque el sentido de vocación comenzaba en el estado más fecundo: el asombro que daba lugar a la primera forma significativa entre los componentes de un entorno, la relación, es decir, el vínculo entre dos, entre el sujeto y lo otro.

Esta consideración me lleva a presentar tres hipótesis bajo la advertencia de que la primera no puede llegar al paso final de confirmación, puesto que ni en el desarrollo del presente capítulo, ni en el tratamiento que tendrá a través del trabajo interactivo entre profesor-alumno clase tras clase, aseguran concluir una tesis rotunda. "Las preguntas permanecen, las respuestas fluyen... así aparece el discurso, así continúa el diálogo..."



## a) Primera hipótesis

En la lectura de la parte inicial del diálogo *Parménides* de Platón, se descubre algo más que el objetivo central de este trabajo. No sé si exista ya este planteamiento por los estudiosos de la filosofía de Platón, pero yo me atrevo a pronosticar algo que me parece fundamental: la definición de la **investigación** como una **búsqueda** originaria que recae en quien logra ver lo que permanece oculto.

Men.- ¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento en que no la conocías?

Soc.- Comprendo lo que quieres decir, Menón, ¿Te das cuenta del argumento erístico que empiezas a entretejer: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe –puesto que ya lo sabe, y no hay necesidad alguna entonces de búsqueda–, ni tampoco lo que no sabe –puesto que, en tal caso, ni sabe lo que ha de buscar.

Men.- ¿No te parece Sócrates, que ese razonamiento está correctamente hecho?

Soc.- A mí no.

Men. ¿Podrías decir por qué?

Soc.- Yo sí. Lo he oído, en efecto, de hombres y mujeres sabios en asuntos divinos [...]

Men.- ¿Y qué es lo que dicen?

Soc. Algo verdadero, me parece, y también bello.

[...] El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay de que asombrarse si es posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto, antes también conocía estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma, y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa –eso que los hombres llaman aprender–, encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en

efecto, el buscar y aprender no son otra cosa en suma, que una reminiscencia.<sup>27</sup>

### Interpretación de la primera hipótesis

La indagación es un acto creativo y Platón es el claro ejemplo del investigador; del indagador, que de manera dialéctica va dejando un conjunto de indicios o señales que originan en alguien más, lo que justamente el filósofo de la ciencia contemporánea, Mario Bunge, considera cuando dice: “Sólo quienes ven pueden darse cuenta de que falta algo”.<sup>28</sup>

Todas las respuestas que se fundamentan en el asombro de haber encontrado algo significativo son producto de una búsqueda creativa. Porque buscar con verdadero ímpetu hace factible una visión diferente de las cosas, del entorno que rodea al sujeto y pareciera que una realidad clara se le revelara y entonces es posible el descubrimiento. Bajo esta interpretación es posible que en Platón se encuentre implícita una tesis sobre la intuición más que de la reminiscencia. Esta parte merece ser tratada en un trabajo de investigación futuro, aunque ya en ciernes.

Platón, valiéndose del mito, muestra lo significativo que resulta la actitud del hombre que investiga. Esto quiere decir que ya Platón anticipa la concepción de un estado de disposición del sujeto. Por supuesto que esta valoración se realiza sobre lo que tenemos de Platón: sus argumentaciones puestas en boca de los personajes.

¿Qué cosas se pueden descubrir siendo creativos en el diálogo *Parménides* de Platón?

---

<sup>27</sup> Platón, *Menón*, pp. 297-298.

<sup>28</sup> Mario Bunge, *La investigación científica*, p. 19

En el *Parménides*, las interpretaciones pueden ser fructíferas en la medida que estemos atentos a la lectura cuidadosa y suponer que lo que Platón señala y describe es lo siguiente:

Primero, lo que yo llamo una teoría de la aceptación.<sup>29</sup> Por tal entiendo la apertura de la condición humana hacia el otro. Segundo, la cualidad del investigador, del que busca, del que se ubica en un estado de alerta o atención.

Bajo el requerimiento de la participación de más de uno, la conversación adquiere sentido propio cuando sobresale el estado de disposición de los participantes. Esto es lo que Platón nos deja ver en diferentes apartados de los diálogos –que presentaré más adelante–, en el caso de los interlocutores y su posición en el diálogo:

- a) Del que habla y del que asiente,
- b) Del que pregunta y contesta por él mismo,
- c).Del que pregunta y el que responde. Donde se puede presentar la refutación.

La teoría de la aceptación implica el acuerdo que consolida la afinidad de carácter de ambas partes y que representa una participación genuina para asegurar la continuación del diálogo.

Varios pasajes nos corroboran la anterior afirmación y aún más cuando anticipan la forma en que Platón abordará el tema central en el diálogo:

---

<sup>29</sup> Con estos mismos elementos argumentativos, es decir, con la teoría de la aceptación como apertura de la condición humana hacia lo otro, bajo el requerimiento de la participación de más de uno, podemos decir que opera en iguales circunstancias con la obra de Platón. Valorando y analizando ésta, vemos que con el texto filosófico, concretamente con el diálogo, la conversación adquiere sentido propio y ese estado de disposición también se logra entre los participantes que ahora son: el que habla y el que escucha. Posición del autor y lector. Podemos pensar que nos encontramos en este primer estado de disposición, pues la vía de comunicación con el autor –Platón– está presente si ejercitamos la lectura con atención a nuestros alumnos. Cada línea de las conversaciones se vuelve una posibilidad de interpretación. Para este punto sería interesante un estudio posterior acerca de la hermenéutica en el texto filosófico de Platón.

**Teodoro.-** Como convinimos ayer, Sócrates, aquí estamos cumpliendo nuestra cita puntualmente, y te traemos a este extranjero, natural de Elea, de la secta de Parménides y Zenón, que es un verdadero filósofo.

**Sócrates.-** Quizá, querido Teodoro, en lugar de un extranjero, me traes algún dios. Homero refiere que los dioses y, particularmente el que preside a la hospitalidad, han acompañado muchas veces a los mortales justos y virtuosos, para venir entre nosotros a observar nuestras iniquidades y nuestras buenas acciones. ¿Quién sabe si tienes tú por compañero alguno de estos seres superiores, que haya venido para examinar y refutar nuestros débiles razonamientos, en una palabra, una especie de dios de la refutación?<sup>30</sup>

Entonces, no debemos perder de vista estos dos enfoques hacia Platón, pues por un lado, la teoría de la aceptación alude a la actitud, al estado de asombro que ubica al investigador en el inicio hacia el estado de apertura; al inicio de esa relación 'pactada', digámoslo así, entre sujetos. Entre el uno y el otro. Hay tantas maneras de vivir la relación... que en el sentido filosófico, como decía el Dr. Eduardo Nicol en sus cátedras, se distinguen cuatro, a saber:

- 1.- La relación del hombre con la naturaleza
- 2.- La relación del hombre con el otro
- 3.- La relación del hombre consigo mismo
- 4.- La relación del hombre con la divinidad.

Sin esta disposición, no habría posibilidad de ninguna expresión significativa.

En un segundo enfoque, precisando la utilización que Platón le da al diálogo como estrategia dinámica de investigación, las argumentaciones de uno y otro interlocutores dan sentido y auge a los pensamientos.

---

<sup>30</sup> Platón, *El sofista o del ser, passim*

## **b) Segunda hipótesis**

En Platón se contempla ya el orden de la búsqueda. Se trata de la investigación filosófica que Platón desarrolla en *Parménides*, que me lleva a sostener que tal investigación es un antecedente, una aproximación hacia lo que determinaría con el tiempo a la propia investigación con el nacimiento de la ciencia moderna y en el marco de la aplicación de un método específico para la ciencia formal, natural y social. Sin la rigurosidad del proceso que hoy implica, creo que el método de la argumentación, en Platón, daba lugar al descubrimiento de nuevas teorías a partir de ideas y con ello, la definición y desarrollo de la dialéctica.

### Interpretación de la segunda hipótesis

Platón nunca habla en *Parménides* de un proceso de investigación filosófica. No. Realiza el proceso mismo. Va configurando el proceso hacia la investigación como si fuera un camino, una formación de quien acepta emprender una búsqueda creando nuevas formas de obtención de conocimientos: narración en cascadas.

## **c) Tercera hipótesis**

La estructura del diálogo permite distinguir las etapas de una investigación, mismas que resultan de la dinámica de la conversación. Esta respuesta corresponde a la pregunta: ¿Por qué Platón investiga dialogando?

### Interpretación de la tercera hipótesis

La demostración argumentativa daba a Platón una fructífera invención: la creación de un método propio, el método argumentativo y, de manera clara, la creación del llamado paradigma de currículum oculto, término de la pedagogía actual, donde se encuentra la aplicación de la dialéctica misma. Es claro que en Platón la práctica de la argumentación originaba la construcción del propio método donde en el

juego de la palabra, los participantes –predominantemente Sócrates– daban paso a las tesis, a las discrepancias o a las aporías.

Justamente lo que aporta Platón es la configuración de un paradigma pedagógico donde está sentando las bases de lo que algunos teóricos han considerado como legado a la historia, al menos a la historia de la filosofía o, mejor, a la historia del pensamiento. A mí me parece que es un logro extraordinario y una verdadera aportación a la filosofía y a la pedagogía por su forma innovadora de enseñanza.

Ahora, es necesario exponer las razones para catalogar al diálogo en sí mismo como paradigma pedagógico.

1. Diálogo como parte esencial de una práctica educativa.
2. Diálogo como una forma innovadora de llegar al establecimiento de más preguntas, pues al mismo tiempo las respuestas pueden ser preguntas.
3. Diálogo como la aplicación de un método: la argumentación. En la dinámica de preguntas y respuestas para el descubrimiento de nuevos conocimientos. Por ejemplo, cuando Sócrates responde a Zenón en el diálogo *Parménides* a propósito de la multiplicidad y de las formas:

Pero si alguien [...] primero distinguiera y separara las formas en sí y por sí, tales como la semejanza, desemejanza, multiplicidad, lo uno, reposo, movimiento y todas las de este tipo y mostrase a continuación que ellas admiten en sí mismas mezclarse y discernirse, ¡Tal cosa sí me admiraría y me colmaría de asombro, Zenón!

[...] si alguien pudiera exhibir esta misma dificultad entretejida de mil modos de las Formas mismas, y, así como lo habéis hecho en el caso de las cosas visibles, pudiera mostrarla en las que se aprehenden por el razonamiento.<sup>31</sup>

Como en el pasaje de 130a del diálogo no se había llegado todavía al concepto de separación de las Formas, eso da lugar a la siguiente razón:

---

<sup>31</sup> Platón, *Parménides*, 130a

4. Diálogo como práctica comunitaria de identidad dentro de la polis de encuentro intelectual. Esta enseñanza venida de la fuerte influencia de Sócrates y también otorgando mérito a los sofistas.

¿Quién era Sócrates, aquel con quien hablabas ayer en el Liceo? Os rodeaba tanta gente que si bien me acerqué yo para tratar de escuchar, no pude entender claramente nada. Empinándome logré, sin embargo, ver algo y me pareció extranjero tu interlocutor. ¿Quién era?<sup>32</sup>

¿Por que Platón investiga a través del diálogo?

Hoy día, en la práctica docente el diálogo como ejercicio no ha sido recuperado para fomentar la práctica de la discusión de opiniones con sentido democrático:

Fruto de la democracia que se había iniciado en el siglo V aC, el diálogo supuso la eliminación del lenguaje dogmático. La verdad se develaba no en el imperio de sacerdote o del rey, sino en la coincidencia de los hombres, en el enfrentamiento de sus opiniones, en las que no había en principio, nadie que administrase ese discurso, que lo impusiese desde el espacio privilegiado de un monólogo sin respuesta.<sup>33</sup>

Más grave ha resultado el comprometerse al cumplimiento de cubrir un programa, especificando un avance a lo largo del semestre escolar, cuando la situación real que se dibuja en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje no cumple, en esencia, ninguno de los principios que el diálogo mismo encierra, es decir, una verdadera interacción de los sujetos promovida por un interés común.

Esta interacción en el ámbito educativo debe considerarse como la apertura y encuentro de personalidades que, en primer lugar, quieran contribuir al buen

---

<sup>32</sup> Platón, *Eutidemo*, p. 192

<sup>33</sup> Conrado Eggers, Introducción a *Diálogos* de Platón, p. 14

desempeño de tareas específicas en la comunidad, asumiendo el compromiso de establecer la relación entre el profesor y el alumno en el ámbito que se construye cada día en el salón de clase. Tal vez sea adecuado llamar con el término de 'vocación' al sentido que tiene la labor del docente frente al grupo para salvar de la situación forzada o de desgano para dar o tomar la clase.

Resultaría beneficioso tomar en cuenta el sentido de las líneas de la cita mencionada anteriormente: “Fruto de la democracia [...] el diálogo supuso la eliminación del lenguaje dogmático [...] no había nadie en principio, que administrase ese discurso que lo impusiese desde el espacio privilegiado de un monólogo sin respuesta”.<sup>34</sup>

En la obra de Platón, encontramos expuesta esta relación entre interlocutores. Encontramos claramente el sentido del diálogo como la aceptación de dos a o más sujetos –interlocutores– dispuestos a la interacción de opiniones o de ideas defendidas como tesis, y cuya validez se alcanza por el grado de certeza demostrada en la dinámica de la argumentación.

¿Cuál es el sentido que Platón quiere dar a las preguntas hechas por Sócrates en los diálogos?

Es precisamente el sentido de apertura, el sentido de aceptación al enfrentamiento como disposición o permanencia de dos personalidades en sentido comunitario, abiertos a la discusión sobre conceptos fuera de lo común, sobre algo que se llama Ideas. Éstas son tomadas como objeto de estudio.

---

<sup>34</sup> *Loc. cit.*



### 3.3.2 El objeto de estudio en *Parménides*

El sentido de las preguntas hechas por Sócrates se entiende como la preparación propedéutica del hombre que investiga para ubicarse en el contexto que Platón desea y necesita. Platón no va a tratar directamente el tema del Ser, sino hasta el momento propicio que la misma conversación hace posible. Antes, hay una preparación que coloca en la mejor situación al que investiga. Ahora, el objeto que interesa conocer no es un objeto como cualquier otro, no. Se trata de un objeto no identificado por nuestros sentidos y aquí –si se me permite la expresión– radica lo extraordinario del trabajo de Platón, quien muestra su capacidad de captar cómo debe ser tratado lo esencial, aquello que debía ser tratado bajo otro criterio, bajo otra forma de estudio, bajo otra postura, tomando el camino específico de la argumentación en varios sentidos y estilos.

### 3.4 Autonomía del método en *Parménides*

En la amplitud de la argumentación, Platón aplica una forma original de investigación, porque sabe que es el camino de descubrimiento. Si sabía o no que ése era el método, él lo aplicaba; para nosotros, hoy, ése fue su método. Ésta fue la tarea que Platón se había echado a costas y, aun antes, el propio Parménides. Así lo vemos en su *Poema* cuando la diosa dice:

Atención, pues;  
que Yo seré quien hable:  
Pon atención tú, por tu parte, en escuchar el mito:  
*Cuáles serán las únicas sendas investigables del Pensar.*<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> *El poema de Parménides (Atentado de hermenéutica histórico-vital), passim*

Tal vez por eso Platón reconocía y respetaba al gran Parménides. A él le reconocía la belleza de sus palabras: “En efecto, tú, en tu poema, dices que el todo es uno, y de ello ofreces bellas y buenas pruebas”.<sup>36</sup>

De Parménides queda la gran enseñanza y el sentido de responsabilidad y de aceptación por seguir las vías de la investigación, mas Platón introdujo la innovación que a continuación describo.

### 3.4.1 El diálogo y la narración. Dos vías de descubrimiento

#### a) El diálogo

Se pensaba en voz alta y se hablaba para alguien. El diálogo supone, entonces, el encuentro de al menos dos ciudadanos para compartir la discusión. El diálogo se convierte a su vez en el método con el cual la búsqueda se inicia.

De manera muy clara, Platón destaca ese sentido comunitario de la discusión o la conversación y logra demostrar la eficacia del método argumentativo, aunque no se llegue a alcanzar la definición universal al final del diálogo. Puede ser que esto choque con el afán de la ciencia, si ya en aquella época Aristóteles criticaba a Platón, pero lo que se quiere destacar es la gran aportación que Platón hace al convertirse en el teórico que comienza a diferenciar el camino que emprende el investigador del camino entendido como proceso de investigación, y que para Platón el diálogo es el instrumento productor de ideas cada vez más avanzadas.

Cuando llegamos a Atenas desde nuestra ciudad, Clazómenas, nos encontramos en el ágora con Adimanto y Glaucón. Adimanto me dio la mano y me dijo:

- ¡Salud Céfalo! Si necesitas algo de aquí que podamos procurarte, pídelo.

---

<sup>36</sup> Platón, *Parménides*, p. 36.

- Justamente por eso –repliqué– estoy aquí, porque debo hacerlos un pedido...

Vuestro hermanastro, por parte de madre –pregunté yo–, ¿cómo se llamaba? Pues no me acuerdo. Era un niño apenas cuando vine anteriormente aquí desde Clazómenas, y desde entonces pasó ya mucho tiempo. Su padre, creo, se llamaba Pírilampes.

Así es –replicó–, y él, Antífonte. Pero ¿qué es realmente lo que quieres saber?<sup>37</sup>

### ¿Cómo se inicia la investigación filosófica?

Hay de manifiesto una forma propia de investigación, a la par, de la forma de expresión literaria expuesta en el diálogo de Platón. No se puede anteponer una a la otra. Una hace tan comprensible el proceso de indagación, que de inmediato la identificamos con la cotidianidad de la circunstancia. La otra expone el manejo del recurso: el diálogo escrito. Detrás de cada disertación, Platón hará siempre referencia a la presencia de interlocutores que intervienen construyendo el discurso, destacando las principales etapas de la investigación:

¿Qué es realmente lo que quieres saber? Esta pregunta señala el motivo de la búsqueda. Es decir, la delimitación del objeto de investigación. Esta pregunta también señala el primer paso de una investigación: el planteamiento de un problema.

Aunque en esta cita está planteada la pregunta esencial de toda investigación, tenemos que detenernos para analizar un dato importante: precisa enfocarnos a la figura de Antífonte. ¿Por qué? Este interlocutor aparece en esta parte inicial del diálogo, en el preámbulo, como elemento clave, pues la nota al pie de página del texto aclara algo sorprendente: Antífonte es hermanastro de Platón y es el intermediario de la narración de la conversación en la que no estuvo presente:

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 29-30

- Quienes están aquí –respondí– son conciudadanos míos, cabales filósofos, y han oído decir que ese Antifonte estuvo en frecuente contacto con un tal Pitodoro, allegado de Zenón, y que se sabe de memoria la conversación que una vez mantuvieron Sócrates, Zenón y Parménides, puesto que la oyó muchas veces de labios de Pitodoro.<sup>38</sup>

¿Qué es lo que realmente quieres saber?, cuestiona Adimanto a Céfalo. Se quiere llegar a demostrar las afecciones del Ser, pero para ello antes habrá que delimitar el primer objeto de conocimiento, y éste es la conversación entre filósofos para discutir los escritos de Zenón y las tesis de Parménides, en presencia de Pitodoro, Sócrates, Aristóteles y otros dos. Se pensaba en voz alta y se hablaba para alguien. La conversación se da entre filósofos.

Parece importar poco, pero en realidad esta delimitación del primer objeto de conocimiento, que es la conversación, significa y da cuenta de una de las formas innovadoras de Platón para llegar al punto central del diálogo. No es gratuito que dibujara toda la escena previa al encuentro de los filósofos en esa casa de Pitodoro, como simple ambientación; más bien, se trata de dar relevancia a una forma de descubrimiento. Esto me parece sumamente valioso. Cuando Céfalo se dirige en pos de quien guarda en detalle la conversación en la memoria, indica que Platón está preparando algo grande. Podría decirse, por lo pronto, que nos encaminaba al terreno de la teoría del conocimiento y el tema fundamental de la reminiscencia. Pero en el sentido pedagógico, el pasaje significa que la práctica de la memoria puede ser una estrategia de aprendizaje que asegura tener para sí, el conocimiento de un tema.

Pero el diálogo representa algo más...

---

<sup>38</sup> *Ibidem*

## **b) La narración**

Ahora vamos a analizar otra forma novedosa que Platón convierte en un recurso frecuente: la narración.

Digna de asombro es la forma de extender la idea. Es sorprendente la forma de hacer inteligible la idea. Platón ejemplifica con una ambientación cotidiana el desenvolvimiento, mediante las acciones costumbristas, de la narración, a su vez, en esencia, transmite la enorme capacidad de enseñanza para establecer como estrategia lo que hoy se califica como “narración en cascadas” y el aprendizaje que se logra, en el sentido de que a través de esta estrategia, es un nuevo conocimiento. Entonces, la “narración en cascadas” produce el efecto que el investigador espera: la obtención de la información que en este caso es la conversación tan importante entre filósofos.

Todo este tratamiento que hasta aquí se ha realizado es la razón principal para considerar la pertinencia de la inclusión del nuevo objetivo –propuesta de contenido al programa de Métodos de Investigación I en el primer semestre–, ya que lo considero importante como cierre de Unidad, tomando en cuenta el contexto, es decir, el proceso de investigación filosófica. El caso de la filosofía de Platón, en el ámbito de la Unidad 2 del programa: Ciencia y método, es un ejemplo adecuado, pues aporta los elementos de juicio para saber que su planteamiento en el Parménides, es un proceso cuya dinámica le da carácter de autonomía. Si bien queda señalado en el objetivo inmediato anterior que el método científico es la referencia general para la investigación, que al mismo tiempo está conformado por métodos particulares como el estructuralista, el experimental o el histórico de acuerdo con el objeto de estudio de las disciplinas científicas, así la filosofía ofrecía la plataforma teórica fundamental que daba inicio a la investigación.

No se puede deslindar a la filosofía y, sobre todo, el proceder del filósofo del sustento propio de la ciencia. Si bien ésta tuvo su nacimiento y avance

impresionante durante los siglos XVII y XVIII, la filosofía griega, especialmente la de Platón, es la que da relevancia a la actitud indagadora del hombre, base fundamental del conocimiento y del espíritu científico, la cual posteriormente sería el ejercicio vocacional al que fueron llamados hombres extraordinarios, comenzando con Aristóteles influido –me atrevo a decir–, por la gran enseñanza de Platón. "El término *pragmateia* viene de Aristóteles. Éste llamó con tal vocablo tanto a un dominio de investigación como a la actividad intelectual consagrada a tal faena."<sup>39</sup>

En la modernidad se puede apreciar a grandes hombres de ciencia como Nicolás de Cusa, Giordano Bruno, Copérnico, Kepler, Spallanzani... después, a los grandes iniciadores del método como Descartes, Bacon, Galileo... y en la actualidad a todos los que han iluminado el rostro del progreso científico.

No sólo es pertinente sino digno de resaltar todo ello como contenido educativo imprescindible en un programa que hable del proceso de investigación en el campo de la ciencia, porque implica poner a la filosofía en el lugar que le corresponde para la mejor comprensión de los temas en que están involucrados nuestros alumnos: los temas científicos. Por lo tanto, a la filosofía se le puede considerar:

1. Punto de apoyo para el quehacer científico.
2. Importante en la comprensión del papel que juega y su relación con los problemas de la ciencia.
3. El carácter autónomo en el proceso de investigación que realiza. Platón fue el primero en desarrollar la investigación con este carácter.

Actualmente, los programas de Métodos de Investigación I y II cubren objetivos que, por su importancia, son la base de la concepción científica. El contenido epistemológico de los objetivos está enfocado a grandes temas como: las teorías

---

<sup>39</sup> Aristóteles, Estudio Preliminar a la *Metafísica*, p. XLV

del conocimiento, la ciencia, el método, el proceso de investigación y todos los conceptos derivados. Por lo tanto, el enfoque de la asignatura contempla las consideraciones de los teóricos que, de manera consecuente con el contexto histórico o con la pertinencia del tema, ofrecen las aportaciones en cuanto a la definición, ejemplificación o crítica. Todas las aportaciones son muestra de las formas innovadoras que se producen en el juego pedagógico de la creatividad.

Esto es lo que hay que dilucidar junto a nuestros alumnos haciendo vigente el *thauma*, símbolo y único aspecto de nuestra vida que hace posible entender lo otro.

[...] ¡tal cosa sí que me admiraría –dijo – y me colmaría de asombro, Zenón!

[...] si alguien pudiera exhibir esta misma dificultad entretejida de mil modos de las Formas mismas, y, así como lo habéis hecho en el caso de las cosas visibles, pudiera mostrarla en las que se aprehenden por el razonamiento.<sup>40</sup>

[...] Parménides [...] mucho más juicioso me parece lo siguiente: estas Formas, a la manera de modelos,<sup>41</sup> permanecen en la naturaleza; las demás cosas se les parecen y son sus semejanzas, y la participación misma que ellas tienen de las Formas no consiste, sino en estar hechas a imagen de las Formas.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Platón, *Parménides*, 130 a.

<sup>41</sup> *Parádeigma*. Me refiero al concepto empleado originariamente por Platón, ya que en el primer capítulo de este informe menciono a Thomas Kuhn en cuanto al sentido epistemológico del concepto.

<sup>42</sup> Platón, *Parménides*, 130 a.

## Capítulo 4

### **Estrategias didácticas de Enseñanza-Aprendizaje del objetivo 2.3 de la Unidad 2: Ciencia y Método de la asignatura Métodos de Investigación I**

#### **4.1 El diálogo *Parménides* de Platón y su pertinencia como estrategia didáctica**

Se ha presentado en el capítulo 2 de este Informe la pertinencia de un nuevo objetivo para el programa de Métodos de Investigación I de acuerdo con el paradigma reticular. En el capítulo 3, se ha planteado que el nuevo objetivo del programa se rige por un sentido teórico bajo la gran responsabilidad de demostrar la pertinencia de un planteamiento tan importante en el campo de la Filosofía, eligiendo a Platón por relacionarse con el concepto de investigación. Ahora, en este capítulo se propone la pertinencia de la estrategia didáctica y los recursos, de acuerdo con el objetivo propuesto que representa el cierre de la Unidad.

También, en este capítulo se proponen bajo el principio de la libre cátedra las estrategias didácticas innovadoras y el plan de clase, así como dos rubros importantes del paradigma que hacía falta destacar.

Los conocimientos procedimentales a realizar por el docente (enseñanza) y por los alumnos (aprendizaje) dependen de una planeación entusiasta del docente en su disciplina y su perfil profesional, y la participación del alumno motivado al trabajo académico.

La práctica docente y los proyectos institucionales deben ser garantía de aplicación de los principios que el paradigma establece. Son dos paradigmas que han estado presentes en el seguimiento de nuestros programas: el constructivismo



de 1982 y el paradigma de 1993, que se caracteriza por dar un listado de objetivos de operación partiendo de tres factores: el *que*, *cómo* y *para qué*.

En el programa de la asignatura las estrategias didácticas sugeridas se encuentran inmediatamente después del objetivo de operación de cada unidad; por ello, siguiendo este lineamiento, se delimitan tres estrategias didácticas correspondientes al nuevo objetivo que se ha propuesto en el capítulo 2.

## Métodos de Investigación I

### Unidad 2 Ciencia y Método

---

#### Objetivo de operación 2.3 Estrategias didácticas sugeridas

---

Estudio de caso. La investigación filosófica en la primera parte del diálogo *Parménides* de Platón. Partiendo de la técnica de lectura en voz alta del texto en clase, el estudiante reflexionará sobre la investigación como proceso previo, como actitud inquisidora del investigador y como vías de descubrimiento, así como la autonomía del método que Platón aplica y la identificación de ciertas etapas del proceso de investigación. El profesor puede orientar al grupo, dirigir la lectura y centrar las reflexiones, anotando en el pizarrón aportes significativos de aceptación o de rechazo y finalmente establecer las conclusiones.

---

#### Estrategias didácticas sugeridas

---

El estudiante identificará el diálogo y la narración como vías de descubrimiento, a través de la lectura en voz alta de la parte inicial del diálogo *Parménides* de Platón, con la finalidad de comprender estas dos vías dentro del proceso de investigación.

---

## Estrategias didácticas sugeridas

---

El estudiante caracterizará el diálogo a partir del análisis de la parte inicial del diálogo *Parménides* de Platón para la identificación del diálogo como método argumentativo.

---

Los argumentos que Platón recrea en cada uno de los interlocutores para exponer sus tesis, sus teorías, deben ser tratados a través de la técnica que permita la fácil comprensión del material más adecuado y, por excelencia, propicio para considerarlo campo abierto a la participación: el texto filosófico. En este caso, los diálogos de Platón, concretamente *Parménides*.

### **4.2 Estrategia de aprendizaje: Técnica de lectura en voz alta y su importancia**

La lectura en voz alta es una práctica poco utilizada como estrategia de aprendizaje, sobre todo cuando el hábito de la lectura no se fomenta como práctica elemental frecuente en clase. La selección de lecturas complejas por su elevado nivel de abstracción es un tanto desdeñada por los alumnos. Conductas que dejan fuera la práctica de la actividad lectora extraclase, impiden tal hábito. Esto ha dado resultados deplorables, pues reflejan una apatía o el temor de la participación del alumno.

Si en otras asignaturas, como Taller de Lectura y Redacción, definen sus objetivos pensando en que el alumno acrecentará el hábito de la lectura, interpretará de forma correcta un texto, expresará en forma oral y escrita sus conclusiones acerca de un texto leído en clase, estas mismas expectativas pueden tenerse respecto de Métodos de Investigación I.

Es de suma importancia que el alumno desarrolle la habilidad para la lectura, ya que una vez iniciados en esta práctica, la posibilidad será mayor para la comprensión del texto o para el análisis de la realidad que le presenta una obra.

No sé de ningún tratado que nos ayude a leer en voz alta.

Sólo el ejemplo de quienes saben hacerlo y resucitan de viva voz el sentimiento y la melodía que bulleron el alma de los autores, sirve de algo.

Pero lo que no puede el maestro, lo hace el instinto, el genio del lenguaje que poseemos, aunque se haya o se halle dormido entre nosotros.<sup>43</sup>

He querido mostrar con esta bella cita la apreciación de Juan José Arreola para hacer hincapié en la importancia de la lectura: el contacto entre autor y lector. Me parece esencial el contacto con los autores ausentes o presentes y sus ideas, en diálogo callado o en el tono sonoro de la expresión en el aula. Porque así resulta agradable la lectura en voz alta. En contacto emotivo resulta ser la lectura de los diálogos de Platón y gratificante cuando se integra el participante –el alumno– a dicha lectura.

### **4.3 Tratamiento del texto filosófico. El diálogo**

La importancia de buscar formas innovadoras de tratar el texto filosófico, material imprescindible para la obtención y construcción del conocimiento en nuestros alumnos, hace presentar la estrategia que ha sido más significativa por el grado de aceptación. Se pueden considerar las siguientes ventajas en el tratamiento del texto filosófico:

---

<sup>43</sup> Juan José Arreola, *Lectura en voz alta*, p. 10.

<b>Material didáctico</b>	<b>Técnica de lectura en voz alta</b>
El texto filosófico	Lectura dirigida. Comentarios en el <b>salón</b> . Clase de 2 horas.
El texto filosófico	Leído en voz alta. Modelado. Para la comunidad. <b>Biblioteca</b> . Sesión 2 hrs.
El texto filosófico	Abierto a la <b>conversación</b> de interlocutores.
El texto filosófico	Intermediario en la teoría de la aceptación cuya respuesta es la participación en clase o el <b>ensayo escrito</b> .

En las formas innovadoras se tiene que asumir el compromiso de involucrarse en el juego pedagógico de la creatividad, entendida ésta como una capacidad que está latente en casi todas las personas para vislumbrar nuevas posibilidades de tomar decisiones y actuar en este ámbito educativo en el salón de clase. Como si fuera el escenario donde nuestros alumnos son los principales colaboradores o, mejor dicho, nuestros interlocutores, obedeciendo sólo al impulso de aprender a extraer juntos nuevas ideas, nuevas reflexiones, nuevas propuestas, nuevas tesis ¿por qué no? para proyectos propios a futuro. Para este punto, al final del capítulo, presento el cuadro que sugiere algunas estrategias de enseñanza que he puesto en práctica en el salón de clase referidas al desarrollo de la imaginación.

En el caso del diálogo, los aspectos que hacen factible su comprensión son:

- La cotidianidad del contexto, en este caso, del diálogo.
- La originalidad del discurso empleado hace propicia incluso la escenificación de pasajes.
- No se puede limitar a la sola explicación del docente, ni con la participación del alumno con exposiciones apegadas estrictamente al contexto formal de la teoría. Debe ser creativo.

- Lo importante es buscar el espacio, los medios y los materiales para que los alumnos sean cada vez más reflexivos, más críticos, más decididos a tomar iniciativas para hacer propuestas que les resulten satisfactorias en virtud de ser sus primeras contribuciones congruentes y ordenadas, por lo pronto, en el lugar que les toca desempeñarse: su escuela y su comunidad.

¿Cómo convertir el salón de clase en el espacio donde se promueva la lectura en voz alta?

La lectura debe ser la alternativa para recuperar la atención del alumno e incorporarlo a este ejercicio. Desde luego, si en él se recomiendan lecturas complejas, en grupos donde se congregan adolescentes dispersos en cuestiones que requieren el menor esfuerzo, se precisa encontrar soluciones creativas.

Existen lineamientos que sugieren presentar una estrategia a partir de la referencia cultural del alumno, su edad, sus gustos, sus aspiraciones, sus intereses... pero, ¿realmente se lleva a cabo? Es probable.

En lo personal, creo que esto se va conociendo hasta que el alumno muestra su interés posteriormente al desempeño del docente. Lo prioritario es el esfuerzo por aplicar estrategias innovadoras en el salón de clase, en la biblioteca, en los pasillos, en los espacios de recreo, en los cubículos...

Tratar de explicar un texto filosófico, no ya en profundidad sino en sus ideas principales, impone actuar sobre el texto mismo.

Ya se mencionaba en el capítulo 3 la importancia de una actividad que los griegos ejercitaban: se pensaba en voz alta y se hablaba para alguien. El diálogo daba lugar al encuentro entre ciudadanos para compartir la discusión. Por tanto, el diálogo se convierte en el método por el cual la búsqueda se inicia. De manera muy clara, Platón destaca ese sentido comunitario de la discusión o de la

conversación y logra demostrar la eficacia del método argumentativo, aunque no se llegue a alcanzar la definición universal al final del diálogo.

Recuperemos esta práctica efectiva para ofrecer a nuestros alumnos el espacio donde puedan realizar trabajos creativos, participaciones estimulantes que favorezcan la mejor comprensión del texto filosófico. No será el trabajo que implique la lectura forzada, estéril, aburrida, porque no será el trabajo solitario del alumno frente al texto. Se trata de hacer que el alumno se acerque, poco a poco, al ámbito de la filosofía a través de la lectura en comunidad; posteriormente vendrá la discusión de puntos de vista en condiciones que a él le sean atractivas, interesantes, importantes, en tanto que se considere el centro de participación.

Es importante el manejo del texto filosófico pero admitiremos el grado de abstracción que contiene su discurso, por lo tanto, hay que pensar en las alternativas posibles para que este acercamiento del alumno al texto se realice. Para ello he considerado varias vías por las cuales podrá ser posible tal empresa. Debo confesar que, guiada por el principio de libertad de cátedra, he implementado estrategias que han surgido de la espontaneidad, pero éstas han resultado sumamente enriquecedoras. La confirmación nos la hacen nuestros alumnos cuando siguen comentando después de clase, al hacer preguntas sobre el tema, al solicitar más títulos de otros textos, al evaluar sus propios ensayos, y todo ello es muestra de haber logrado el objetivo, además de que es la oportunidad de conocer sus aspiraciones.

La importancia de buscar formas innovadoras para tratar el texto filosófico, material imprescindible para la obtención y construcción del conocimiento con nuestros alumnos, radica en:

- I. Convertir el salón de clase en espacio de lectura e investigación con la presentación y realización del plan de clase.

2. Convertir la biblioteca en el espacio para el trabajo en equipo con la presentación del plan de clase o diseño del documento y la colaboración del personal administrativo para una práctica provechosa.

### a) El plan de clase

El programa de Métodos de Investigación I se considera el elemento primordial y punto de partida para el docente, en virtud de convertirse en instrumento de trabajo que permita la planeación, el manejo y la evaluación de la asignatura tanto en las estrategias de enseñanza como en las estrategias de aprendizaje: el proveer de materiales didácticos, el sugerir actividades extraclase y demás, todo para el logro de los objetivos generales.

**PROFESORA: ROSA PACHECO SOTO**  
**ASIGNATURA: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I**  
**UNIDAD 2 CIENCIA Y MÉTODO**

### PLAN DE CLASE

<b>TEMA:</b> El diálogo y la narración: dos vías de descubrimiento en la investigación filosófica de Platón	<b>SESIÓN</b> Sesión de cierre de Unidad 2 obj. 2.3
<b>OBJETIVO DELTEMA:</b> Conocer el procedimiento de uno de los filósofos griegos para comprender la importancia de la filosofía en el proceso de investigación.	
<b>OBJETIVO DE CLASE:</b> El estudiante conocerá la investigación filosófica en Platón, distinguiendo el procedimiento del <b>diálogo y la narración como vías de descubrimiento</b> para comprender su repercusión en el proceso de investigación.	
<b>APRENDIZAJES A LOGRAR:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la narración en “cascadas” de Platón</li> <li>• Identificar la narración como vía de descubrimiento</li> <li>• Comprender la importancia de esta práctica en la investigación filosófica</li> </ul>	<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la teoría idealista del conocimiento</li> <li>• Identificar los tipos de conocimiento, entre ellos, el conocimiento filosófico</li> <li>• Conocer el objeto de estudio de la filosofía</li> </ul>

## ACTIVIDADES

### FASE DE APERTURA

<p><b>SOCIALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS TIEMPO 2/05</b></p> <p><b>Orden del día</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Asistencia</li> <li>2.- Revisión de documento</li> <li>3.- Actualización de conocimientos previos</li> <li>4.- Problematización</li> <li>5.- La Investigación filosófica en Platón</li> <li>6.- Ordenamiento de conceptos. Lectura</li> <li>7.- Recapitulación</li> <li>8.- Actividad extraclase</li> </ol>	<p><b>TÉCNICA:</b> Expositiva</p> <p><b>Material:</b> Pizarrón y gis</p> <p><b>Recomendaciones:</b> Orden del día visible a lo largo de la clase</p>
<p><b>1.- Asistencia</b> <b>TIEMPO 2/ 10</b></p> <p><b>2.- Revisión de documento</b></p> <p>Al mismo tiempo, el profesor pasa lista y se cerciorará que los alumnos cuenten con la lectura impresa "Cómo desarrollar la imaginación. <i>Parménides</i> de Platón y el proceso de investigación filosófica" a emplear durante la sesión.</p>	<p><b>TÉCNICA:</b> Supervisión</p> <p><b>Material:</b> Lista de asistencia y documento impreso</p>
<p><b>3.- Actualización de conocimientos previos: TIEMPO: 2/ 20</b></p> <p>Se cuestionará de manera aleatoria sobre la definición de conocimiento para Platón; el conocimiento filosófico y el objeto de estudio de la filosofía para iniciar la lectura indicada.</p>	<p><b>TÉCNICA:</b> Pregunta directa y lluvia de ideas</p>



## FASE DE DESARROLLO

<p><b>4.- Problematización</b></p> <p>El profesor (a) planteará los siguientes cuestionamientos de manera directa y promoviendo la participación en el grupo: ¿Qué significado tiene para Platón la “narración en cascadas” en el proceso de investigación? ¿Cuál es el <b>objeto</b> de la búsqueda? ¿En qué consiste la narración en cascadas? ¿En qué consiste la lectura de Zenón en su comienzo? ¿Quién es Antifonte y qué representa? ¿Quiénes son los filósofos cuyas afirmaciones serán discutidas en el diálogo?</p>	<p><b>TIEMPO 2/15</b></p>	<p><b>TÉCNICA:</b></p> <p>Motivacional, Lluvia de ideas</p>
<p><b>5.- La investigación filosófica en Platón</b></p> <p>Retomando los comentarios sobre la narración en cascadas, su significado en el proceso de investigación y demás respuestas, se llevará a cabo la lectura <b>en voz alta</b> del documento “La narración en cascadas en el <i>Parménides</i> de Platón” por el profesor (a) y alguno de los alumnos, debiendo dar entonación y gesticulación al pasaje del diálogo, pidiendo la <b>atención y</b> participación del grupo. Se identificarán las ideas principales y el profesor invitará a la reflexión sobre el significado de <b>búsqueda</b> para Platón, así como para fundamentar la <b>argumentación</b> como objeto de investigación y sobre el <b>diálogo</b> como vía de descubrimiento.</p>	<p><b>TIEMPO 2/30</b></p>	<p><b>TÉCNICA: Lectura dirigida en voz alta y Modelado</b></p> <p><b>Material:</b> Documento Diálogo <i>Parménides</i> de Platón 126 a-c 127 a-e, pp. 29-35</p> <p>Pizarrón y gis Lluvia de ideas Identificación de ideas principales</p>
<p><b>6.-Ordenamiento de conceptos de la lectura</b></p> <p>Continuando con la lectura, se solicita a los alumnos distinguir, en el documento impreso, las respuestas de las preguntas planteadas o los conceptos importantes</p>	<p><b>TIEMPO 2/15</b></p>	<p><b>TÉCNICA: Lectura dirigida en voz alta</b></p> <p><b>Material:</b> Documento Marca textos, cuaderno y pluma</p>

### FASE DE CIERRE

<p><b>7.- Recapitulación</b></p> <p>Rescatar de la lectura los siguientes aspectos:            1).El concepto de <b>búsqueda</b> como actitud del investigador            2).La <b>argumentación</b> como objeto de búsqueda y de investigación.            3).El significado del <b>diálogo y la narración como vías de descubrimiento.</b>            4).Los interlocutores y su importancia            5).El <b>objeto</b> de investigación y la <b>hipótesis</b></p>	<p><b>TIEMPO: 2/10</b></p>	<p><b>TÉCNICA:</b> Instrucción directa</p>
<p><b>8.-Actividad extraclase</b></p> <p>Solicitar a los alumnos elaborar un ensayo donde redacten sus reflexiones de la lectura, ya que en la siguiente clase, bajo la dirección de los mismos alumnos, la discusión de ideas y la participación serán tomadas como parte de la <b>evaluación</b> final de la unidad.</p>	<p><b>TIEMPO: 2/ 10</b></p>	<p><b>TÉCNICA:</b> Instrucción directa</p> <p><b>MATERIAL:</b> 2 cuartillas de redacción</p> <p><b>Recomendaciones:</b>  <b>Motivar al alumno</b></p>

Este plan de clase demuestra el seguimiento acorde con los lineamientos establecidos en proyectos institucionales del Colegio, a saber: Estrategias de Intervención Pedagógicas (EIP's). La propuesta corresponde al aspecto procedimental de interacción maestro-alumno.

En consecuencia, este plan se apoya en el material de lectura diseñado para cumplir con la intención que pretende la currícula didáctica del programa de asignatura. La propuesta contiene una estrategia didáctica procedimental para el fomento de la lectura.

## b.) diseño de material de lectura

Llevada a cabo en el espacio que brinda la biblioteca

### CÓMO DESARROLLAR LA IMAGINACIÓN

El pensamiento, en verdad productivo en cualquier área de la cognición, ocurre en el ámbito de imaginación.

Rudolf Arnheim

### Parménides de Platón y el proceso de investigación filosófica

ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTO
Recreación de Escenarios	<p>Imaginar primer enunciado de Céfalo:</p> <p>“ Cuando llegamos de <b>Atenas</b> desde nuestra ciudad Clazómenas nos encontramos en el <b>Ágora</b> con Adimanto y Glaucón”</p>
<p>LECTURA EN VOZ ALTA</p> <p>Y</p> <p>Personificación</p>	<p>Representación de personajes:</p> <p><b>Céfalo</b> con el enunciado anterior.</p> <p><b>Adimanto:</b> -¡Salud, Céfalo! Si necesitas algo de aquí que podamos procurarte, pídelo.</p> <p><b>Céfalo:</b>- Justamente por eso –repliqué – estoy aquí, porque debo hacer un pedido.</p> <p><b>Adim:</b>- Dinos, entonces, qué deseas</p>

<p>LECTURA EN VOZ ALTA</p> <p>dirigida</p> <p>Y</p> <p>Personificación</p>	<p><b>Céfalo:-</b> Vuestro hermanastro, por parte de madre, ¿cómo se llamaba? Pues no me acuerdo. Era un niño apenas cuando vine anteriormente aquí desde Clazómenas, y desde entonces pasó ya mucho tiempo. Su padre, creo, se llamaba Pírilampes.</p> <p><b>Adimanto:-</b> Así es, y él, <b>Antifonte</b>. Pero <b>¿Qué es, realmente, lo que quieres saber?</b></p> <p><b>Céfalo :-</b> Quienes están aquí, son conciudadanos míos, cabales filósofos, y han oído decir que ese Antifonte estuvo en frecuente contacto con un tal <b>Pitodoro</b>, allegado de <b>Zenón</b>, y que <b>se sabe de memoria la conversación</b> que una vez mantuvieron <b>Sócrates, Zenón y Parménides</b>, puesto que la oyó muchas veces de labios de Pitodoro.</p> <p><b>Adimanto:-</b> Es cierto lo que dices.</p> <p><b>Céfalo:-</b> <b>Esa conversación</b> es justamente, lo que queremos que nos relate en detalle.</p> <p><b>Adimanto:-</b> No es difícil, ya que cuando era jovencito se empeñó en aprenderla a la perfección; ahora, en cambio, tal como su abuelo y homónimo, dedica la mayor parte del tiempo a los caballos. Pero si es preciso, vayamos por él. Acaba de marcharse de aquí rumbo a su casa, y vive cerca, en Mélite.</p>
--	--

<p>LECTURA EN VOZ ALTA</p> <p>Dirigida</p> <p>Y</p> <p>Mapa conceptual</p>	<p>Pregunta esencial para iniciar la búsqueda:</p> <p><b>¿Qué es realmente lo que quieres saber?</b></p> <p>Delimitación del objeto de la búsqueda</p> <p><b>La conversación</b> que una vez mantuvieron <b>Sócrates, Zenón y Parménides</b> y que Antifonte sabe de memoria</p>
<p>Mapa conceptual</p> <p>Analogías</p>	<p>Características del Objeto de indagación:</p> <p>La Conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje memorístico</li> <li>• Intermediario de la narración de la conversación</li> <li>• Conversación entre filósofos</li> <li>• Conversación basada en <b>argumentos</b></li> <li>• Estilo indirecto del <b>Diálogo</b></li> <li>• <b>Narración en cascadas</b></li> <li>• <b>Doble discurso indirecto</b></li> </ul> <p>Analogía directa entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El objeto de indagación en el ámbito filosófico: <b>argumentos</b></li> <li>• El objeto de indagación en el ámbito científico: <b>fenómenos</b></li> </ul>

<p>LECTURA EN VOZ ALTA</p> <p>Dirigida</p>	<p><b>Céfalo:-</b> Cuando le pedimos que nos narrara la conversación, en un primer momento titubeó... pero luego, sin embargo, acabó por hacernos una <b>exposición completa.</b></p>
<p>LECTURA EN VOZ ALTA</p> <p>Mapa mental</p> <p>y</p> <p>Mapa conceptual</p>	<p>NARRACIÓN EN CASCADAS</p> <p><b>*Pues bien.</b>  <b>Refirió Antifonte que Pitodoro contaba que,...</b></p> <p><b>¿Quién es el que habla?</b></p> <p><b>Análisis</b> sobre el estilo indirecto de diálogo</p> <p><b>Análisis</b> sobre el doble discurso indirecto</p> <p>*... en una ocasión, para asistir a las Grandes Panateneas llegaron Zenón y Parménides... Ellos, dijo, se hospedaron en la casa de Pitodoro, extramuros, en el Cerámico. Allí también llegó Sócrates, y con él algunos otros... deseosos de escuchar la <b>lectura de los escritos de Zenón...</b></p> <p>...Sócrates escuchó hasta el fin, y pidió luego que volviera a <b>leerse la primera hipótesis del primer argumento</b> y una vez releída, preguntó:</p>

<p>LECTURA EN VOZ ALTA</p> <p>Dirigida</p> <p>Y</p> <p>Mapa conceptual</p>	<p>2ª Pregunta esencial que indica la vía de investigación y que se ubica en el plano puramente de la discusión de ideas</p> <p>Sócrates:-  <b>¿Qué quieres decir con esto Zenón? ¿Que si las cosas que son múltiples, las mismas cosas deben ser, entonces, tanto semejantes como desemejantes, pero que eso es, por cierto, imposible, porque ni los desemejantes pueden ser semejantes, ni los semejantes ser desemejantes?</b>  ... <b>¿Esto es lo que se proponen tus argumentos? ¿Sostener enérgicamente contra todo lo que suele decirse, que no hay multiplicidad?</b></p> <p><b>Delimitación del objeto de investigación:</b></p> <p><b>TEMA CENTRAL DEL DIALOGO</b></p> <p><b>Tesis de Parménides y Zenón</b>  <b>1ª Hipótesis del primer argumento.</b></p> <p><b>Hipótesis de lo múltiple lleva a resultados contradictorios. Uno, entonces afirma la unidad, mientras que el otro niega la multiplicidad.</b></p>
--	--

Con un plan de clase efectivo que recupera la técnica de la lectura en voz alta, los conocimientos latentes en los textos son rescatados para unificarlos a los objetivos del paradigma educativo actual.

#### 4.4 Consideraciones finales

Preguntar sobre la importancia de la filosofía de Platón para la asignatura de Métodos de Investigación I permitió descubrir el panorama de respuestas que el filósofo ofrece en uno de los diálogos más complejos, sin embargo, comprensible para el alumno ya que su lectura se limita a la parte más accesible del diálogo.

Todos los filósofos han delimitado la propia investigación hacia el planteamiento de sus tesis. En Platón, la investigación es un proceso, un camino de búsqueda fundamental para la comprensión de la investigación actual y el perfil del investigador. En el inicio del diálogo *Parménides*, Platón es visto desde un ángulo diferente, propiamente como el investigador creativo.

Aquí, su creación consiste en el manejo del recurso la referencia de un hecho histórico: las grandes Panateneas -fiestas en honor a Atenea-.

Refirió Antifonte que Pitodoro contaba que, para asistir a las Grandes Panateneas llegaron Zenón y Parménides. <<Parménides, por cierto, era entonces ya muy anciano; de cabello enteramente canoso, pero de aspecto bello y noble, podía tener unos setenta y cinco años. Zenón rondaba entonces los cuarenta [...] Ellos se hospedaron en la casa de Pitodoro, extramuros, en el Cerámico. Allí también llegó Sócrates y con él algunos otros [...].<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Platón, *Parménides*, 127 b-c.



¿Qué significado pudo haber tenido para Platón tal evento?

Puede entenderse, a manera de hipótesis, que así como las celebraciones en honor a Atenea se distinguían por el carácter solemne, también la solemnidad parecía tener la conversación de los filósofos hablando sobre uno de los temas más profundos y dignos de reflexión: el Ser.

Hemos de enfatizar que Platón nos coloca en este momento histórico tan importante, porque el tema por exponer en su diálogo merecía ser desarrollado con las figuras representativas de la filosofía eleática, Zenón y Parménides, este último como autoridad filosófica. Ellos constituían el punto, más bien, la tesis clave para la exposición de las propias argumentaciones de Platón.

Esta circunstancia enmarca un encuentro de gran envergadura, pues precisa el momento y lugar para la conversación trascendente. Por ello, tal referencia hace pensar sobre la veracidad del encuentro de los filósofos para considerarla como un hecho histórico. Sin embargo, Platón logra construir una ambientación tan original en el diálogo, que alcanza, sin duda, todavía más.

Por ejemplo y como primer punto:

- La referencia de este hecho histórico muestra a Platón con esa enorme capacidad creativa al conjugar hechos y personajes históricos para adecuarlos y construir una situación ficticia que servía a su propósito: dar contenido y forma al diálogo, y que de estos dos aspectos:
- Los interlocutores encarnan efectivamente el juego dialéctico, muestra de lo que en su propio discurso teórico define.
- La novedosa forma de desenvolvimiento del argumento: narración en cascadas y el estilo del diálogo.

- La innovadora participación como autor de los conceptos a discutir, adoptando la figura de Sócrates.

Esto sí es real, por tanto, el resultado de las lecturas atentas son beneficiosas.

Platón logra ubicar al lector en la posición más productiva –de ahí la vigencia del filósofo–, y todas las interpretaciones al respecto son respetables, porque elevan al lector al nivel de la investigación. Esto es lo que Platón quiere.

Sorprende el estilo de Platón para mostrar la parte del diálogo que pareciera no ser trascendente. Justamente el pasaje que dibuja el ambiente y la dinámica del discurso a través de tres figuras: Céfalo, Antifonte y Pitodoro en la llamada narración en cascadas y el manejo de argumentos en la construcción del propio método.

En Platón se contempla ya el orden de la búsqueda. Se trata de la investigación filosófica que Platón desarrolla en el diálogo del Parménides como un proceso, una aproximación hacia lo que vendría después en la historia de la filosofía y la ciencia: la propia investigación científica en el marco de una formación tan valiosa como la del científico y la creación de nuevos métodos. Aunque, sin el carácter sistemático del proceso de investigación científica, el método de la argumentación, en Platón, demuestra el proceso de descubrimiento de nuevas ideas desde la postura inherente a la naturaleza del que busca, pues incluso con la mirada, encuentra lo extraordinario en lo más leve. Estado de aceptación.

Todas las respuestas que se fundamentan en el asombro de haber encontrado algo significativo son producto de una búsqueda creativa. Porque buscar con verdadero ímpetu hace factible una visión diferente de las cosas, del entorno que

rodea al sujeto y pareciera que una realidad clara se le revelara y entonces es posible el descubrimiento.

En el diálogo del Parménides las interpretaciones son fructíferas en la medida en que, se efectúa la interacción –profesor y alumno– en el aula; en la medida en que la lectura de los textos atenta y cuidadosa, ha logrado identificar lo que Platón concibe y señala.

## CONCLUSIONES

El objetivo “deseable”, en términos del constructivismo, es alcanzar metas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este informe, ha quedado desarrollado el planteamiento de una inquietud, resultado de la experiencia docente, por incorporar algo que hacía falta en la enseñanza de objetivos del programa de asignatura de Métodos de Investigación I.

Puedo decir que al conjugar la teoría –paradigma curricular– con la práctica educativa –operación del plan de clase–, en el plazo que fija una dosificación programática y el criterio de la libre cátedra, la propuesta para abordar el tema de la *investigación filosófica* con nuestros alumnos de primer semestre, se volvió significativa. En lo inmediato, en la dinámica de la propia clase, las pautas de conducta indicaban buenos resultados; además, posterior a esta práctica, el objetivo facilitaba la realización de un proyecto de investigación en la siguiente Unidad. Lo pude apreciar y, por tanto, sabía que era beneficioso para el aprendizaje de los alumnos detenerse a revisar un texto clásico. Así, desde el marco teórico de la filosofía, el texto y la técnica de la lectura en voz alta, se recuperan como herramientas adecuadas para el logro de objetivos trazados.

La estructura y secuencia de los cuatro capítulos que aquí he abordado dio sentido formal a una propuesta que alcanzó su objetivo: demostrar *la importancia de la investigación filosófica de Platón* en el programa de asignatura del CB. La estructura exigió desarrollar, en uno de los capítulos, el sustento teórico-filosófico de más peso, porque ahí se exponen las razones que dan respuesta al problema central planteado desde el inicio de este informe. La *investigación filosófica* que *Platón* realiza en el inicio del diálogo *Parménides* es un proceso que va

generando: etapas de la investigación—delimitación del objeto a investigar, el planteamiento de un problema y la formulación de hipótesis—; también, el ejercicio de un método propio —método argumentativo— y el juego de argumentos de los participantes en el diálogo.

Al tener un planteamiento que trata cuestiones fundamentales que identifican al hombre de espíritu inquisitivo, interesado genuinamente en descubrir y dar explicaciones de su entorno, nada impide ocuparnos de volver a la tradición y de estudiar a quienes dieron los primeros pasos en la investigación.

Presentar y trabajar el tratamiento del filósofo respecto de la actividad más creativa del hombre, la investigación, da como resultado la posibilidad de que los alumnos cuenten con esas herramientas orientadas hacia la construcción del conocimiento y la producción de ideas propias.

Considero que estas razones son merecedoras de tomarse en cuenta como conocimientos básicos en la formación del estudiante, por lo que la pertinencia de un nuevo objetivo se justifica.

Otro de los logros obtenidos, es el haber podido presentar, en el capítulo 3, mis propias ideas susceptibles de ser aceptadas. Me atrevo a formular una teoría que llamo *la teoría de la aceptación*, con la cual me refiero a las conductas que permiten establecer la relación que genera el diálogo.

Sobre la base de esta teoría surgieron dos nuevos problemas: el primero se refiere al análisis sobre la funcionalidad del texto filosófico y la disposición del lector para la creación de otro tipo de diálogo, concretamente un trabajo con el título provisional: el *Diálogo en Platón, sus interlocutores y sus lectores*.

El segundo problema lo anticipo al exponer una interpretación ligada al tema de la intuición, cuando la investigación filosófica en Platón llega a ser una forma original,

no planeada, de descubrimiento. *Abrazando al ser* es el título de un trabajo ya en ciernes.

Finalmente, este informe académico representa la actualización de los estudios iniciados en la Facultad de Filosofía y Letras. En cierto momento vital para mi formación, surgieron las voces de mis profesoras y profesores que despertaron en mí, el apasionamiento por la filosofía. Ahora recuerdo con gran respeto. Por esas voces, mi trayectoria como docente también se volvió vital, pues, la clase en el aula desde mi primer día de labores, ha sido un camino libre a la filosofía. Camino filosófico que me ha llevado hacia Platón.

Ligado a mi experiencia docente, este informe académico ha exigido un orden en su estructura, que me ha permitido realizar el análisis no sólo de aspectos propios de la enseñanza-aprendizaje y de otros necesarios para una currícula pedagógica de asignatura e institucional, sino, más importante para mí, fue el poder sustentar ampliamente un tema congruente a la ubicación e intención de objetivos en el programa de Métodos de Investigación I que se imparte en el CB, desde la postura de un filósofo.

Para finalizar, llegué a la conclusión de que la interacción entre profesor y alumno convierte el aula en el espacio democrático de práctica educativa, que genera en el estudiante el interés por la materia. No permite que su entorno sea situación de riesgo para él, y contribuye con lo que hoy se nos impone ofrecer: una educación de calidad y una política de reconocimiento del potencial de nuestros alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. *Metafísica*. S/t. México, Porrúa, 1976.

Arreola, Juan José. *Lectura en voz alta*. México, Porrúa, 1968.

Bunge, Mario. *La investigación científica*. Barcelona, Ariel, 1983.

Colegio de Bachilleres. *Información resumida sobre la reforma curricular en el Colegio de Bachilleres*. México, 2003.

\_\_\_\_\_ *Modelo educativo*. México, 1998.

\_\_\_\_\_ Programa de asignatura. *Física I*. México, 1992.

\_\_\_\_\_ Programa de asignatura. *Matemáticas I*. México, 1992.

\_\_\_\_\_ Programa de asignatura. *Métodos de Investigación I*. México, 1992.

\_\_\_\_\_ Programa de asignatura. *Taller de Lectura y Redacción I*. México, 1992.

\_\_\_\_\_ *Curso-taller sobre elaboración de programas de estudio*. México, 1982.

García Bacca, Juan David. *El poema de Parménides. (Atentado de hermenéutica histórico-vital)*. México, UNAM, 1942.

Guel Ortiz, Irma. *Metodología, fundamentación y operatividad*. Madrid, Plaza y Valdés, 1999.

Ibarrola, María de. *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*. Santiago, UNESCO, 1993.

Ibarrola, María de y Raquel Glazman. *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México, Nueva Imagen, 1987.

Peña, José Antonio de la. *Álgebra en todas partes*. México, SEP-FCE, 1999.

Platón. *Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón y Cratilo en Diálogos*. Trad. R.J. Calonge. Madrid, Gredos, 2000.

\_\_\_\_\_ *Parménides, Teeteto, Sofista y Político en Diálogos*. Trad. María Isabel Santa Cruz. Madrid, Gredos, 1992.

Páginas de Internet

[http://www.proyectosalohogar.com/Diversos\\_Temas/El\\_sofista.htm](http://www.proyectosalohogar.com/Diversos_Temas/El_sofista.htm)





# MAPA CURRICULAR PROPUESTO POR EL CB Anexo 1

PRIMER SEMESTRE ASIGNATURA		SEGUNDO SEMESTRE ASIGNATURA		TERCER SEMESTRE ASIGNATURA		CUARTO SEMESTRE ASIGNATURA		QUINTO SEMESTRE ASIGNATURA		SEXTO SEMESTRE ASIGNATURA	
H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI	Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Filosofía V	Filosofía VI
6	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Química I	Química II	Geografía	Biología I	Biología II	Biología III	Biología IV	Biología V	Biología VI	Biología VII	Biología VIII	Biología IX
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	Historia de México III	Historia de México IV	Historia de México V	Historia Universal Contemporánea	Historia Universal Contemporánea	Historia Universal Contemporánea	Historia Universal Contemporánea	Historia Universal Contemporánea	Historia Universal Contemporánea
3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Informática I	Informática II	Física I	Física II	Física III	Física IV	Física V	Física VI	Física VII	Física VIII	Física IX	Física X
4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Inglés V	Inglés VI	Inglés VII	Inglés VIII	Inglés IX	Inglés X	Inglés XI	Inglés XII
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Taller de Lectura y Redacción III	Taller de Lectura y Redacción IV	Taller de Lectura y Redacción V	Taller de Lectura y Redacción VI	Taller de Lectura y Redacción VII	Taller de Lectura y Redacción VIII	Taller de Lectura y Redacción IX	Taller de Lectura y Redacción X	Taller de Lectura y Redacción XI	Taller de Lectura y Redacción XII
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ética y Valores I	Ética y Valores II	Ética y Valores III	Ética y Valores IV	Ética y Valores V	Ética y Valores VI	Ética y Valores VII	Ética y Valores VIII	Ética y Valores IX	Ética y Valores X	Ética y Valores XI	Ética y Valores XII
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<p><b>ÁREA DE FORMACION ESPECIFICA</b>                      Seleccionar una materia por grupo</p> <p><b>Matemáticas</b>                      Cálculo Diferencial e Integral I 4 Cálculo Diferencial e Integral II 4                      Estadística Descriptiva e Inferencial I 4 Estadística Descriptiva e Inferencial II 4</p> <p><b>Ciencias Naturales</b>                      Ciencias de la Salud I 4 Ciencias de la Salud II 4                      Temas Selectos de Bioquímica I 4 Temas Selectos de Bioquímica II 4                      Temas Selectos de Física Moderna I 4 Temas Selectos de Física Moderna II 4</p> <p><b>Ciencias Sociales y Humanidades</b>                      Administración I 4 Administración II 4                      Ciencias de la comunicación I 4 Ciencias de la comunicación II 4                      Derecho I 4 Derecho II 4                      Economía I 4 Economía II 4                      Inglés avanzado I 4 Inglés avanzado II 4                      Sociología I 4 Sociología II 4</p>											
TOTAL HRS. → 29		TOTAL HRS. → 28		TOTAL HRS. → 30		TOTAL HRS. → 30		TOTAL HRS. → 30		TOTAL HRS. → 22	



# MAPA CURRICULAR VIGENTE Anexo 2

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Matemáticas III	4	Matemáticas IV	4	Filosofía I	3	Filosofía II	3
Química I	4	Química II	4	Química III	4	Biología I	4	Biología II	4	Ecología	4
Introducción a las Ciencias Sociales I	3	Introducción a las Ciencias Sociales II	3	Historia de México. Contexto Universal I	3	Historia de México. Contexto Universal II	3	Estructura Socioeconómica de México I	3	Estructura Socioeconómica de México II	3
Taller de Lectura y Redacción I	4	Taller de Lectura y Redacción II	4	Literatura I	3	Literatura II	3	<b>ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA</b> El estudiante seleccionará tres pares de asignaturas			
Física I	4	Física II	4	Física III	4	Geografía	4				
Métodos de Investigación I	3	Métodos de Investigación II	3	Laboratorio de Informática I	3	Laboratorio de Informática II	3	<b>CIENCIAS NATURALES</b>			
Lengua Adicional al Español I	4	Lengua Adicional al Español II	4	Lengua Adicional al Español III	4	Lengua Adicional al Español (Inglés) IV	3				
<b>ÁREA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO</b>											
		Introducción al trabajo		Legislación laboral		Laboratorio de Recursos Humanos		Administración de Recursos Humanos		Administración de Recursos Humanos	
TOTAL HRS. → 28		TOTAL HRS. → 28		TOTAL HRS. → 28		TOTAL HRS. → 28		TOTAL HRS. → 28		TOTAL HRS. → 29	

## II. MARCO NORMATIVO

## Anexo 3

### A. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Como institución educativa del Estado, el Colegio de Bachilleres imparte una educación que se sustenta en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su ley reglamentaria: la Ley General de Educación.

El Artículo Tercero Constitucional establece que la educación que imparte el Estado debe desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, así como fomentar en éste el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia. Asimismo, con base en los resultados del progreso científico, la educación debe luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; además de ser democrática y nacional, en tanto que atienda a la comprensión de los problemas del país, al aprovechamiento de sus recursos, a la defensa de su independencia económica, así como a la continuidad y acrecentamiento de su cultura. Finalmente, habrá de contribuir a la mejor convivencia humana, a fortalecer en el estudiante el aprecio a la dignidad de la persona y a la integridad de la familia, la convicción por el interés general de la sociedad y el sustento a los ideales de la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres.

La Ley General de Educación enfatiza el papel de la educación como medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; como factor determinante para la adquisición de conocimientos y la formación de un sentido de solidaridad social, y como una forma de proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación.

En el terreno de la ciencia, postula la vigorización de los hábitos intelectuales que permita el análisis objetivo de la realidad; busca armonizar tradición e innovación, fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica, de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente y contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.

A la letra destacan, para los fines del presente documento, los siguientes artículos:

ARTICULO 7. La Educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la Historia, los Símbolos Patrios y las Instituciones Nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del País;
- IV. Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;



- V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de Gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;
- VI. Promover el valor de la Justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;
- VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;
- VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial aquellos que constituyen el Patrimonio Cultural de la Nación;
- IX. Estimular la Educación Física y la práctica del deporte;
- X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto de la dignidad humana, así como propiciar el rechazo de los vicios;
- XI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y
- XII. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

ARTICULO 47. Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

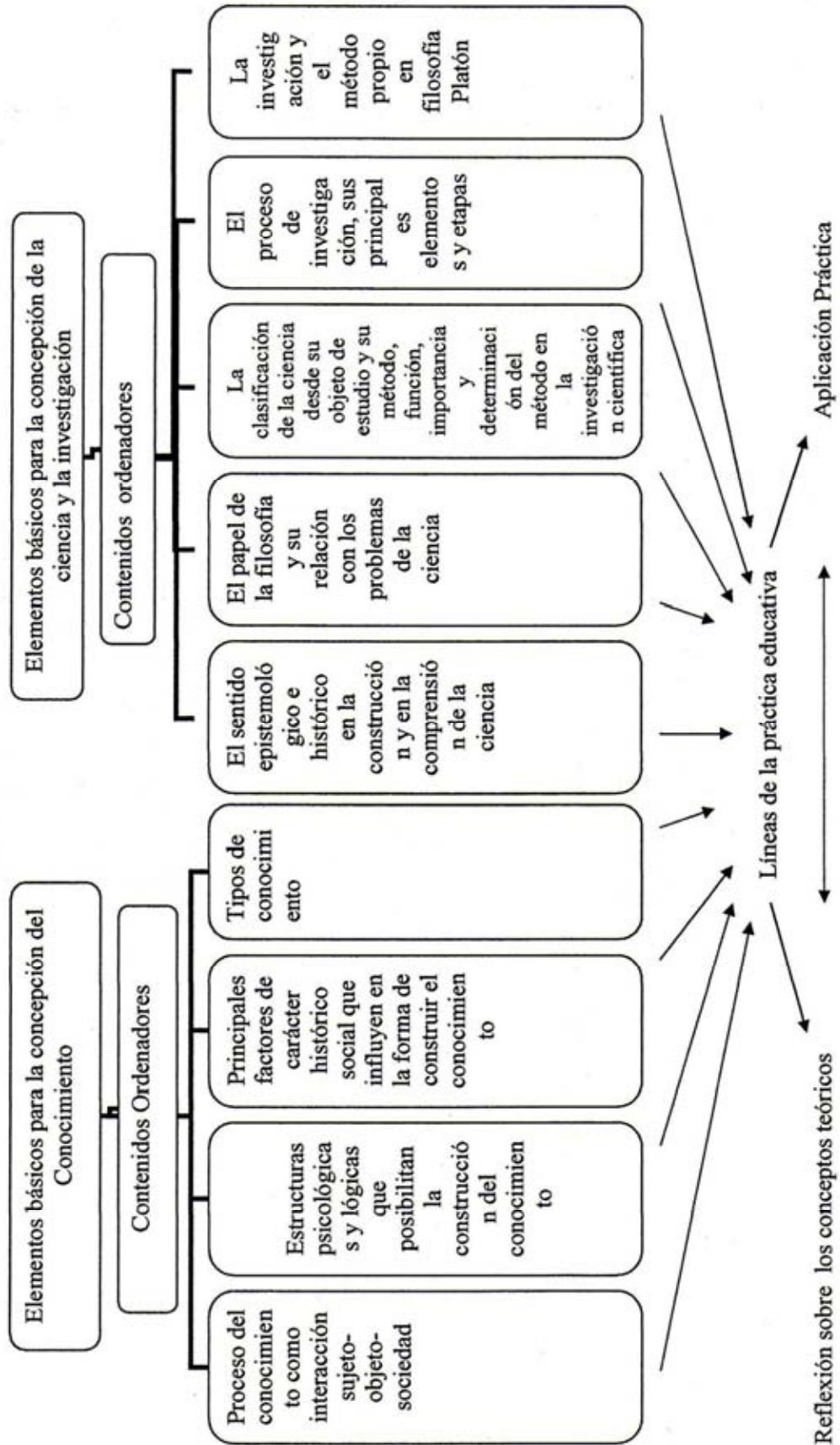
En los planes de estudio deberán establecerse:

- I. Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades, y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;
- II. Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando debe acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;
- III. Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyan un nivel educativo, y
- IV. Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un Plan de Estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

ARTICULO 49. El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

Anexo 4



Anexo 5

BIBLIOTECA CLÁSICA GREDOS, 117

PLATÓN

# DIÁLOGOS

V

PARMÉNIDES, TEETETO, SOFISTA, POLÍTICO

TRADUCCIONES, INTRODUCCIONES Y NOTAS  
POR

M.ª ISABEL SANTA CRUZ, ÁLVARO VALLEJO CAMPOS,  
NÉSTOR LUIS CORDERO



EDITORIAL GREDOS

### PARMÉNIDES

CÉFALO, ADIMANTO, GLAUCÓN, ANTIFONTE, PITODORO,  
SÓCRATES, ZENÓN, PARMÉNIDES, ARISTÓTELES

Cuando llegamos a Atenas desde nuestra ciudad, Clazómenas<sup>1</sup>, nos encontramos en el ágora con Adimanto y Glaucón<sup>2</sup>. Adimanto me dio la mano y me dijo:

—¡Salud, Céfalos! Si necesitas algo de aquí que podamos procurarte, pídelo.

<sup>1</sup> Ciudad jónica, en la península frente a la isla de Quios. Sin necesidad de llegar al extremo de Proclo (*Com. al Parm.*, ed. Cousin, 660, 33 ss.) —para quien la reunión en Atenas significa la conciliación socrático-platónica de las vertientes itálica y jónica—, es probable, contra lo que dice ALLEN (pág. 63), que la elección de esta ciudad como patria de Céfalos no sea accidental. Anaxágoras era natural de Clazómenas, y su discípulo Arquelaos fue maestro de Sócrates. Como señala FRAEDLÄNDER (página 191), «Platón, como la naturaleza, nada hace en vano». Sobre la importancia de la figura de Anaxágoras en el desarrollo de Platón, cf. J. WAHL, *Étude sur le Parménide de Platon*, París, Vrin, 1951, página 54. Sobre el significado del lugar, tiempo, nombres y genealogías en el prólogo, cf. J. ALBRY, «Les prologues du *Théétète* et du *Parménide*», *Rev. Métaph. et Mor.* 1 (1971), 6-23.

<sup>2</sup> Hermanos mayores de Platón, hijos de Perictione y de Aristón. Interlocutores de Sócrates en la *República*.

<sup>3</sup> De este personaje sólo sabemos lo que aquí se indica: que es un distinguido y respetado ciudadano de Clazómenas, bien recibido en Atenas.



—Justamente por eso —repliqué— estoy aquí, porque debo haceros un pedido.

—Dinos, entonces, qué deseas, dijo.

—Vuestro hermanastro, por parte de madre —pregunté yo—, ¿cómo se llamaba? Pues no me acuerdo. Era un niño apenas cuando vine anteriormente aquí desde Clazómenas, y desde entonces pasó ya mucho tiempo. Su padre, creo, se llamaba Pírilampes<sup>4</sup>.

—Así es —repliqué—, y él, Antifonte<sup>5</sup>. Pero ¿qué es, realmente, lo que quieres saber?

—Quienes están aquí —respondí— son conciudadanos míos, cabales filósofos, y han oído decir que ese Antifonte estuvo en frecuente contacto con un tal Pitodoro<sup>6</sup>, allega-

nas. No debe confundirse con el Céfalo que aparece en el libro I de la *República*. No se especifica dónde ni cuándo hace Céfalo su relato, ni a quiénes lo dirige. Puede suponerse que es en Clazómenas o en alguna otra ciudad jónica, poco después de su regreso de Atenas. La visita de Céfalo a Antifonte debe suponerse, como señala Proclo, después de la muerte de Sócrates. Cf. TAYLOR, pág. 352; ГУТНИК, pág. 35, trad. esp., pág. 46; ALLEN, pág. 62.

<sup>4</sup> Tío y segundo marido de Pericione, madre de Platón. Sabemos, por alusiones de los poetas cómicos y por PLUTARCO (*Pericles* 13), que fue allegado de Pericles y que apoyó su política. PLATÓN lo menciona, en el *Cármides* 158a, como tío materno de Cármides y dice que «ha pasado por el hombre más bello y más grande de Grecia, cada vez que iba como enviado al Gran Rey o a cualquier otro de los de Asia». Por su primer matrimonio, fue padre de Demo (cf. *Gorgias* 481d). Nada sabemos de él después de la batalla de Delión, en el 424 a. C. Cf. TAYLOR, página 2.

<sup>5</sup> Hermanastro de Platón, hijo de Pericione y Pírilampes. No sabemos cuándo nació ni tenemos más datos de él. En este diálogo se lo presenta como un hombre ya no demasiado joven y dedicado a los caballos. Es el intermediario de la narración de la conversación, en la que no estuvo presente.

<sup>6</sup> Según el *Alcibíades*, I 179a, Pitodoro, hijo de Isóloco, tomó un curso con Zenón, junto con Calias, y pagó por él cien minas. Tanto

do de Zenón, y que se sabe de memoria la conversación e que una vez mantuvieron Sócrates, Zenón y Parménides, puesto que la oyó muchas veces de labios de Pitodoro.

—Es cierto lo que dices, dijo él.

—Esa conversación —repliqué— es, justamente, lo que queremos que nos relate en detalle<sup>7</sup>.

—No es difícil —dijo—, ya que cuando era un jovencito se empeñó en aprenderla a la perfección; ahora, en camino, tal como su abuelo y homónimo, dedica la mayor parte del tiempo a los caballos. Pero, si es preciso, vayamos por él. Acaba de marcharse de aquí rumbo a su casa, y vive cerca, en Mélite<sup>8</sup>.

Dicho esto, nos pusimos en camino. Hallamos a Antifonte en su casa, entregándole al herrero un freno para reparar. Ni bien acabó con él, sus hermanos le contaron cuál era el motivo de nuestra presencia; él me reconoció, pues me recordaba de mi anterior visita, y me dio la bienvenida. Cuando le pedimos que nos narrara la conversación, en un primer momento titubeó —porque era un gran

Pitodoro como Calias fueron, más tarde, comandantes a las órdenes de Pericles. Tucídides menciona a Pitodoro como reemplazante de Laques en el comando de la flota ateniense en el invierno del 426 a. C. (III 115) y señala que, más tarde, los atenienses lo exiliaron (IV 65). En 423 a. C., Calias mandaba la armada ateniense en Potidea, y tanto Sócrates como Alcibiades debieron de haber servido bajo sus órdenes. Según sugiere FRIEDLANDER (págs. 191-192), todo esto debía de estar vivo en la mente de Platón —y también, seguramente, en la de muchos atenienses— todavía en el momento en que escribió el *Parménides*.

<sup>7</sup> Sobre el estilo indirecto del diálogo, cf. DÍKS (págs. 7-8), quien lo califica de «narración en cascadas». La fórmula completa de este doble discurso indirecto reaparece en 136e. Platón usa esta técnica conscientemente, en contraste con la utilizada y enfatizada en el *Teeteto* 143b-c.

<sup>8</sup> Demo de la tribu Cecrópida; barrio de Atenas, al sudoeste de la ciudad.



esfuerzo, según nos dijo—, pero luego, sin embargo, acabó por hacernos una exposición completa.

Pues bien. Refirió Antifonte que Pitodoro contaba que, en una ocasión, para asistir a las Grandes Panateneas<sup>9</sup>, llegaron Zenón y Parménides. «Parménides, por cierto, era entonces ya muy anciano; de cabello enteramente canoso, pero de aspecto bello y noble, podía tener unos sesenta y cinco años. Zenón rondaba entonces los cuarenta, tenía buen porte y agradable figura, y de él se decía que había sido el favorito<sup>10</sup> de Parménides. Ellos, dijo, se hospedaron en la casa de Pitodoro, extramuros, en el Cerámico<sup>11</sup>. Allí también llegó Sócrates, y con él algunos otros, unos cuantos<sup>12</sup>, deseosos de escuchar la lectura de los es-

<sup>9</sup> Fiestas en honor a Atenea, protectora del Ática. Las Panateneas se celebraban todos los años en el mes de Targelión (mayo). Cada cuatro años, en el mes de Hecatombion (julio), se hacían celebraciones más solemnes, las Grandes Panateneas, que duraban de seis a nueve días y congregaban a gentes venidas de toda la Hélade. Como el relato del *Timoteo*, también el del *Parménides* se sitúa durante las celebraciones, seguramente para dar verosimilitud a la visita de Zenón y Parménides a Atenas.

<sup>10</sup> *paidiká*, que tiene en griego el sentido fuerte de «amante». ATENEO (IX 505F) reprocha a Platón haber hecho de Zenón, sin necesidad alguna, el «favorito» de Parménides, y lo considera algo falso y abominable. DIÓGENES LAERCIO (IX 25) indica que, según Apolodoro, Zenón era hijo adoptivo de Parménides. Según G. VLASTOS, «Plato's testimony concerning Zeno of Elea», *Journ. Hell. Stud.* 95 (1975), 137, n. 10, esto es posiblemente el esfuerzo de un escritor posterior para darle mejor cara al sentido del todo explícito de *paidiká* en Platón. En el mismo texto de Diógenes Laercio, derivado seguramente de Platón, se dice también que Zenón llegó a ser discípulo y *paidiká* de Parménides. Cf. N. LUIS CORDERO, «Zenón de Elea», en *Los filósofos presocráticos*, II, Madrid, Gredos, 1979, pág. 26, textos 7 y 8.

<sup>11</sup> Barrio elegante, situado al norte de la ciudad. En su porción fuera de los muros se hallaba el cementerio de los muertos por la patria.

<sup>12</sup> *pollous*. CORNFORD (pág. 65, n. 3) sugiere, siguiendo a Taylor, leer (*ou*) *pollous* «otros pocos», basándose en 129d, 136d y 137a, e indi-

critos de Zenón, ya que por primera vez ellos los presentaban. Sócrates, por ese entonces, era aún muy joven<sup>13</sup>. Fue el propio Zenón quien hizo la lectura, mientras Parménides se hallaba momentáneamente afuera. Poquísimos faltaba para acabar la lectura de los argumentos—según dijo Pitodoro—, cuando él<sup>14</sup> entró, y junto con él lo hizo d Parménides, y también Aristóteles, el que fue uno de los Treinta<sup>15</sup>. Poca cosa de la obra<sup>16</sup> pudieron ellos escuchar.

ca que no pueden haber sido más de dos, dado que en conjunto eran siete, después de la llegada de Parménides, Aristóteles y Pitodoro. Sin embargo, ningún manuscrito presenta esta lectura y no parece haber razón para la conjetura. Cf. ALLEN, pág. 301, n. 3.

<sup>13</sup> Sócrates nació en 469 a. C. En el momento del encuentro con los eleatas era muy joven (cf. 130e; 135d) y podemos calcular que tenía unos veinte años, dado que Aristóteles era aún más joven (137c). Este dato permite situar la conversación en el 450 a. C., año en el que se celebraron las Grandes Panateneas (cf. n. 9). De ello resulta que Parménides habría nacido alrededor del 515 a. C. y Zenón en el 490 a. C. Esta cronología no coincide con la transmitida por Diógenes Laercio, quien, seguramente, toma de Apolodoro la Olimpiada 69 (504-501 a. C.) para fijar la madurez de Parménides, con lo cual Parménides habría nacido entre 544 y 541 a. C. Es difícil decidir cuál es la fecha más aproximada y los intentos por conciliar las dos cronologías no resultan convincentes. Sobre este problema puede verse, por ejemplo, L. TARÁN, *Parménides*, Princeton Un. Press, 1965, pág. 4. El encuentro entre Sócrates, Parménides y Zenón es, seguramente, una ficción literaria, como sostienen buena parte de los estudiosos. TAYLOR, en cambio (pág. 352), supone que fue un hecho real y, para los círculos filosóficos, un hecho memorable.

<sup>14</sup> Pitodoro.

<sup>15</sup> Puede ser el hijo de Timócrates, mencionado por Tucídides (III 105) como general ateniense en el 426 a. C. JENOFONTE se refiere a él como integrante de los Treinta, régimen oligárquico que se instauró en Atenas después de la Guerra del Peloponeso (*Helénicas* III 3, 2; II 3, 3, y 2, 46). No sabemos por qué Platón elige a este personaje, el más joven de la reunión (137c), pero no resulta verosímil la sugerencia de algunos autores, según la cual Platón quería conectar a este personaje con su homónimo de Estagira. Cf. GUTHRIE, pág. 36, trad. esp., pág.



(No fue tal el caso de Pitodoro, pues él ya había escuchado una anterior lectura de Zenón.) Sócrates escuchó hasta el fin, y pidió luego que volviera a leerse la primera hipótesis del primer argumento<sup>17</sup>, y, una vez releída, preguntó: —¿Qué quieres decir con esto, Zenón? ¿Que si las

47; FRIEDLÄNDER, pág. 192 y n. El *Parménides* fue escrito por la época en que Aristóteles ingresó en la Academia, a los diecisiete años, y resulta difícil pensar que Platón pudo haberlo tenido en cuenta entonces como para hacerlo participar en un diálogo. El escrito temprano de Aristóteles *Sobre las Ideas*, que puede reconstruirse a partir del comentario de Alejandro de Afrodisia al cap. 9 del lib. 1 de la *Metafísica*, es, sin duda, posterior al *Parménides* (cf. D. ALLAN, «Aristotle and the *Parmenides*», en DÜRING-OWEN [eds.], *Aristotle and Plato in the mid-Fourth Century*, Göteborg, 1960, páginas. 133-134). Un punto de vista diferente y una discusión sobre la cuestión pueden hallarse en D. FRANK, *The Arguments 'From the Sciences' in Aristotle's Peri Ideon*, Nueva York, Peter Lang, 1984, págs. 9-11 y n. 13.

<sup>16</sup> *tà grámmata*. Es carene de significación el uso de *grámma* o *grámma*, en singular o en plural, para referirse a la obra o los escritos de Zenón. Aquí, como unas líneas antes (127c), se usa el plural. Más adelante, sin ninguna explicación, se usa el singular (128a-b). Cf. VLASTOS, «Platón's...», pág. 136, n. 2. En págs. 137-138, reúne y ordena todas las afirmaciones que Platón hace sobre Zenón en este diálogo.

<sup>17</sup> *lógos*. Platón usa *lógos* en un sentido amplio, que cubre cualquier tipo de discurso argumentativo: tanto un corto argumento único, como una pieza extensa de argumentación que contiene varios argumentos. En este pasaje, *lógos* está usado en el segundo sentido, porque, de otro modo, sería redundante hablar aquí de «la primera hipótesis del primer argumento» (cf. VLASTOS, *ibid.*, pág. 137, n. 6). Zenón tomó, seguramente, el término «hipótesis» de los matemáticos. El significado de «hipótesis» no parece coincidir exactamente en todos los pasajes. Aquí se refiere a una afirmación tomada como punto de partida de un razonamiento y las consecuencias que de ella se derivan. Un poco más adelante, en cambio, parece significar sólo esa afirmación, sin las consecuencias que de ella se desprenden (128d). Cf. VLASTOS, *ibid.*, pág. 137, n. 7; ALLEN, página 69.

cosas que son múltiples<sup>18</sup>, las mismas cosas<sup>19</sup> deben ser, entonces, tanto semejantes<sup>20</sup> como desemejantes, pero que eso es, por cierto, imposible, porque ni los desemejantes pueden ser semejantes, ni los semejantes ser desemejantes? ¿No es esto lo que quieres decir?

—Sí, eso es, respondió Zenón.

—En consecuencia, si es imposible que los desemejantes sean semejantes y los semejantes, desemejantes, ¿es imposible también que las cosas sean múltiples? Porque, si fueran múltiples, no podrían eludir esas afecciones que son imposibles<sup>21</sup>. ¿Es esto lo que se proponen tus argumentos? ¿Sostener energicamente, contra todo lo que suele decirse, que no hay multiplicidad? ¿Y supones que cada uno de tus argumentos es prueba de esto mismo, y crees, en consecuencia, que tantas son las pruebas que ofreces de que no hay multiplicidad cuantos son los argumentos

<sup>18</sup> *ei pollá ésti tà ónta*. La primera parte reproduce una sentencia de Zenón. El *tà ónta* es seguramente una adición de Platón, para aclarar. Cf. frs. 1 y 3 de ZENÓN, transmitidos por SIMPLICIO.

<sup>19</sup> *autá*. Coincido aquí con ALLEN en la traducción.

<sup>20</sup> *hómolia*. Contra CORNFORD (pág. 68), quien toma *hómolia* con el significado de «homogéneo», coincido con ALLEN (pág. 72), que lo entiende como «semejante» o «similar». Así está usado el término en 132d-e (cosas semejantes son las que participan de una misma forma) y 139c y 148a (cosas semejantes son las que reciben una misma afección; definición repetida por ARISTÓTELES, *Met.* V 1018a15 ss.)

<sup>21</sup> Es muy posible que el argumento sea del propio Zenón, con algún aditamento de Platón, para hacerlo más comprensible. Simplicio transmite dos de sus argumentos contra la pluralidad, cuya estructura es análoga al de éste: ambos comienzan con la hipótesis «si hay multiplicidad», y ambos concluyen que, de ser así, las mismas cosas deben ser calificadas por opuestos (grandes y pequeñas, limitadas e ilimitadas). Por lo demás, PLATÓN, en *Fedro* 216d, dice que Zenón usó «semejante» y «desemejante» en sus argumentos. Cf. F. SOLMSEN, «The tradition about Zeno of Elea re-examined», *Phronesis* 16 (1971), 2, especialmente págs. 117-118 y n. 9.



128<sup>a</sup> que has escrito? <sup>22</sup>. ¿Es esto lo que quieres decir, o no te he entendido bien?

—No, no —contestó Zenón—; te has dado perfecta cuenta de cuál es el propósito general de mi obra.

—Comprendo, Parménides —prosiguió Sócrates—, que Zenón, que está aquí con nosotros, no quiere que se lo vincule a ti sólo por esa amistad que os une, sino también por su obra <sup>23</sup>. Porque lo que él ha escrito es, en cierto modo, lo mismo que tú, pero, al presentarlo de otra manera, pretende hacernos creer que está diciendo algo diferente. En efecto, tú, en tu poema, dices que el todo es uno, y de ello ofreces bellas y buenas pruebas. Él, por su lado, dice que no hay multiplicidad, y también él ofrece pruebas numerosísimas y colosales <sup>24</sup>. Uno, entonces, afirma la unidad <sup>25</sup>, mientras que el otro niega la multiplici-

<sup>22</sup> El argumento de Zenón no es, estrictamente, una demostración por el absurdo, como la que se usa en geometría, sino una demostración dialéctica, que se sirve sólo del principio de contradicción, y no, como la demostración por el absurdo, de otros principios, los postulados, que se presuponen como punto de partida. En la demostración dialéctica, la consecuencia de la hipótesis que se quiere demostrar resulta imposible porque se contradice a sí misma, y, en consecuencia, refutarla no depende de la admisión de un presupuesto externo a la discusión. Así, la dialéctica de Zenón es un procedimiento lógico de tipo autónomo, diferente del de las matemáticas. Cf. E. BERTI, «Struttura e significato del Parmenide di Platone», en *Studi aristotelici*, L'Aquila, 1975, págs. 301-302.

<sup>23</sup> *syngramma*. Se trata de la obra de Zenón, y no de la de Parménides, para referirse a la cual Platón usa en este mismo párrafo el término «poema».

<sup>24</sup> Hay aquí un juego de palabras irónico: Zenón, quien precisamente niega *tò pollá*, ofrece de ello pruebas *pámpolla* y *parmegéthē*.

<sup>25</sup> *hén*: uno, unidad. La unidad es uno de los «signos» que aparecen en PARMÉNIDES, en el camino de lo que es (fr. 8, vv. 5 y 6); no es el único ni el fundamental. Platón le atribuye erróneamente prioridad sobre los otros. El tema de Parménides no es lo uno sino el *eón* (cf. SOLMSEN, «The tradition...», págs. 371-372; J. BARNES, «Parmenides and the Elea-

dad, y, así, uno y otro se expresan de modo tal que parece que no estuvieran diciendo nada idéntico, cuando en realidad dicen prácticamente lo mismo; da, pues, la impresión de que lo que vosotros decís tiene un significado que a nosotros, profanos, se nos escapa.

—Sí, Sócrates, replicó Zenón. Pero tú, entonces, no has acabado de comprender cuál es la verdad a propósito de mi escrito. Sin embargo, tal como las perras de Laconia <sup>26</sup>, muy bien vas persiguiendo y rastreando los argumentos. Hay, ante todo, algo que se te escapa: que mi obra, por nada del mundo tiene la pretensión de haber sido escrita con el propósito que tú le atribuyes, la de sus- traerse a los hombres como si fuera grandiosa. Lo que tú señalaste es algo accesorio, pero, a decir verdad, esta obra constituye una defensa del argumento de Parménides, contra quienes intentan ridiculizarlo, diciendo que, si lo uno <sup>a</sup> es <sup>27</sup>, las consecuencias que de ello se siguen son muchas, ridículas y contradictorias con el argumento mismo. Mi libro, en efecto, refuta a quienes afirman la multiplicidad, y les devuelve los mismos ataques, y aún más, queriendo

tic One», *Arch. Gesch. Philos.* 61 [1979], 3). A pesar de ello, no puede decirse que Platón esté malinterpretando totalmente a Parménides (cf. VLASTOS, «Plato's...», págs. 145-146). Por lo demás, Platón atribuye a Parménides haber afirmado que «el todo es uno» y debemos atenernos a ello para la interpretación del *Parménides* (cf. BERTI, «Struttura e significato...», pág. 300).

<sup>26</sup> Expresión proverbial. Las perras de Laconia eran famosas por su astucia y velocidad.

<sup>27</sup> *ei hén ésti*. Platón reemplaza por esta frase la usada antes, «el todo es uno» (128a-b). Toma ambas expresiones como idénticas, y, de hecho, lo son: si sólo hay uno, todo cuanto haya —es decir «el todo»— debe ser uno. Esta fórmula atribuida por Platón a Parménides está en MELISO, frs. 5 y 6 (cf. F. OLIVIERI, «Meliso», en *Los filósofos presocráticos*, II, ant. cit., págs. 98-100, textos 167-173).



poner al descubierto que, de su propia hipótesis <sup>28</sup> —“si hay multiplicidad” —, si se la considera suficientemente, se siguen consecuencias todavía más ridículas que de la hipótesis sobre lo uno. Por cierto, fue con ese afán polémico con el que la escribí cuando era joven, pero, como, una vez escrita, alguien la robó <sup>29</sup>, no se me dio la oportunidad de decidir si debía salir a la luz o no. En esto, pues, te equivocas, Sócrates, porque te figuras que la obra fue escrita, no con el afán polémico de un joven, sino con el afán de fama de un hombre maduro. Por lo demás, tal como dije, no la caracterizaste mal.

—Muy bien —repuso Sócrates—; lo concedo, y creo que la cuestión es tal como dices. Pero respóndeme ahora <sup>129a</sup> lo siguiente: ¿no crees que hay una Forma <sup>30</sup> en sí y por sí de semejanza, y, a su vez, otra contraria a ésta, lo que es lo semejante <sup>31</sup>? ¿Y de ellas, que son dos, tomamos parte <sup>32</sup> tanto yo como tú y las demás cosas a las que lla-

<sup>28</sup> Ver *supra*, n. 17.

<sup>29</sup> Se trata de una invención de Platón, tal como en general se acepta (cf. CORNFORD, pág. 67, n. 1; FRIEDLANDER, pág. 193 y n. 11).

<sup>30</sup> *éidos*. Traduzco este término por «Forma», que es más preciso que «Idea».

<sup>31</sup> *ho éstin anómoion*. La expresión *ho éstin* indica lo que es en realidad algo, la «esencia», lo que responde al *tí éstin*, al qué es, que es la pregunta socrática inicial; es lo que se expresa en la definición. Hemos preferido traducir lo más literalmente posible la expresión, para evitar términos que, como «esencia», tienen otras connotaciones. Sobre la sintaxis de esta expresión, cf. CH. KAHN, «Some Philosophical Uses of 'To be' in Plato», *Phronesis* 26 (1981), 2, págs. 127-129.

<sup>32</sup> El verbo que traducimos por «tomar parte», es *metalambánēin*, para distinguirlo de *metéchein* «participar». En muchos pasajes estos verbos tienen el mismo significado; no así en otros, como en 155e-156a. CORNFORD (pág. 68, n. 1) observa que *metalambánēin* «significa comenzar a participar cuando la cosa se vuelve semejante, mientras que *metéchein* significa tener una participación y corresponde a ser semejante». En nin-

mamos múltiples? ¿Y las cosas que toman parte de la semejanza son semejantes por el hecho de tomar parte y en la medida misma en que toman parte, mientras que las que toman parte de la semejanza son desemejantes, y las que toman parte de ambas cosas tanto semejantes como desemejantes? Y si todas las cosas toman parte de estas dos, que son contrarias, y es posible que, por participar <sup>33</sup> de ambas, las mismas cosas sean tanto semejantes como desemejantes a sí mismas, ¿qué tiene ello de sorprendente? Si, en efecto, alguien pudiera mostrar que las cosas que son en sí mismas semejantes <sup>34</sup> se tornan desemejantes, o

uno de los dos verbos está encerrada la noción de «parte», a la que se debe recurrir en castellano. En *metalambánēin* el acento está en el tomar algo, mientras que en el *metéchein* lo está en el tener algo de algo.

<sup>33</sup> *metéchein*. Ver n. ant.

<sup>34</sup> *autà tà hómoia*. Mucho se ha discutido a propósito de esta expresión, que múltiples autores acercan o identifican con el *autà tà isa* «los iguales mismos» de *Fedón* 74c. La referencia no es ni a la Forma de semejanza ni a cosas que son sólo semejantes y no poseen semejanza alguna, sino a las propiedades mismas no distinguidas de las cosas que las poseen, tal como las tomaba Zenón en su paradoja. Sócrates, precisamente, puede resolver la paradoja distinguiendo entre cosas, propiedades que las cosas tienen, y Formas de las cuales participan. Entre los autores que sostienen que *autà tà hómoia* es referencia a la Forma misma de semejanza están A. WEDBERG, *Plato's Philosophy of Mathematics*, Estocolmo, Almqvist & Wicksell, 1955, págs. 98-99, y K. MILLS, «Plato's *Phaedo* 74b7-c6», *Phronesis* 3 (1958), 1, págs. 40-42. Por su parte, R. BLUCK, «Forms as Standarts», *Phronesis* 2 (1957), 2, págs. 117-119, y ALLEN, pág. 303, n. 49, sostienen que se designan cosas que son perfectamente semejantes, es decir que son sólo semejantes y no desemejantes y puede incluir tanto las Formas como los caracteres immanentes en las cosas. A su vez, B. CALVERT, «A Note on Plato's *Parmenides*», *Mnemosyne* 35 (1981), 1-2, págs. 51-59, sostiene una tesis poco convincente: *autà tà hómoia* designa cosas que participan sólo de la semejanza y no de la desemejanza; no son particulares sensibles ni Formas, sino sólo cosas que son semejantes, y Platón no dice nada más de ellas.



las semejantes semejantes, sería —creo yo— un portento. Pero si se muestra que las cosas que participan de ambas, tanto de la semejanza como de la desemejanza, reciben ambas afecciones, eso, Zenón —al menos según yo creo—, no parece absurdo, así como tampoco si se muestra que el conjunto de todas las cosas es uno, por participar de lo uno, y que precisamente esas mismas cosas son, a su vez, múltiples, por participar de la multiplicidad. Pero si pudiera mostrarse que lo que es lo uno, precisamente eso mismo es múltiple, y que, a su vez, lo múltiple es efectivamente uno, ¡eso sí que ya me resultaría sorprendente! E, igualmente, respecto de todo lo demás: si pudiese mostrarse que los géneros en sí o las Formas<sup>35</sup> reciben en sí mismos estas afecciones contrarias, eso sería algo bien sorprendente; pero si alguien demostrara que yo soy uno y múltiple, ¿por qué habría de sorprendernos?: bien podría decir, cuando pretendiese mostrar que soy múltiple, que unas son las partes derechas de mi cuerpo y otras las izquierdas, unas las anteriores y otras las posteriores, e, igualmente, unas las superiores y otras las inferiores (yo creo, por cierto, que participo de la multiplicidad); y cuando pretendiese mostrar que soy uno, podría decir que, del grupo de nosotros siete, yo soy un único hombre, porque participo también de lo uno. De ese modo, ambas afirmaciones se muestran verdaderas. Por lo tanto, si alguien se empeña en mostrar, a propósito de cosas tales como piedras, leñones<sup>36</sup>, etc., que las mismas cosas son múltiples y unas, diremos que lo que él ha demostrado es que esas cosas son múltiples y unas, no que lo uno es múltiple ni que los múltiples son uno, y que no está afirmando nada que

<sup>35</sup> *géneros* y *eídos* son tomados como sinónimos, como en muchos pasajes del *Sofista* y del *Político*.

<sup>36</sup> Cf. *Fedón* 74a-b.

pueda sorprendernos, sino algo que todos estaríamos dispuestos a aceptar. Pero si alguien, a propósito de las cosas de las que estaba yo hablando ahora, primero distinguiera y separara las Formas en sí y por sí, tales como semejanza, e desemejanza, multiplicidad, lo uno, reposo, movimiento y todas las de este tipo, y mostrase a continuación que ellas admiten en sí mismas mezclarse y discernirse, ¡tal cosa sí que me admiraría —dijo— y me colmaría de asombro, Zenón! De esta cuestión, yo creo que te has ocupado con enorme celo; pero, sin embargo, mucho más me admiraría, tal como te digo, si alguien pudiera exhibir esta misma dificultad entretrejida de mil modos en las Formas mismas, y, así como lo habéis hecho en el caso de las cosas visibles, pudiera mostrarla en las que se apprehenden por el razonamiento<sup>37</sup>.

»Mientras Sócrates estaba diciendo todo esto —prosiguió Pitodoro—, él a cada momento se figuraba que Parménides y Zenón iban a enfadarse, pero ellos lo escuchaban con toda atención y, cambiando entre ellos frecuentes miradas, sonreían, como si estuvieran encantados con Sócrates. Y fue eso lo que expresó Parménides cuando Sócrates acabó:

—Sócrates —dijo—, ¡tú sí que eres admirable por el ardor que pones en la argumentación! Pero respóndeme ahora lo siguiente: ¿tú mismo haces la distinción que dices, separando, por un lado, ciertas Formas en sí, y po-

<sup>37</sup> Advirtiase que Sócrates insiste en que quedaría maravillado y admirado si se pudiera mostrar que las Formas se combinan entre sí, y que en ningún momento lo considera imposible. Este pasaje deja abierto el camino para la innovación que aparece en el *Sofista* a propósito de la combinación de las Formas. (Una opinión diferente a ésta la hallamos en S. PANAGIOTOU, «The *Parmenides* and the 'communion of kinds' in the *Sophists*», *Hermes* 109 [1981], 170.)