

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PROGRAMA DE TITULACIÓN
NIVEL LICENCIATURA**

**COLEGIO DE FILOSOFÍA
2009**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

**UNA REVISIÓN CRÍTICA DE ALGUNOS CONTENIDOS DE LAS
ASIGNATURAS DE TEXTOS FILOSÓFICOS I Y II DE LA
PREPARATORIA ABIERTA DE LA SEP**

ALUMNO: GANDHI BEDOLLA GARCÍA

ASESORA: LIC. MARÍA ARELI MONTES SUÁREZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedicado a la memoria de

CHAC Y SOREN

**Jóvenes críticos, dignos, comprometidos profundamente con su pueblo;
asesinados cobardemente el 1 de Marzo de 2008 por los gobiernos criminales de
Estados Unidos y Colombia, ante el silencio cómplice del gobierno usurpador de
México.**

**“...grítese un viva el pueblo límpido cuando los guardias
tomen puntería
recuérdense los ojos de los niños
el nombre de la única que existe
respírese hondamente y sobre todo procúrese
que no se caiga el arma de las manos
cuando se venga el suelo velozmente hacia el rostro.”**

Roque Dalton

**“El hambre es el primero de los conocimientos:
tener hambre es la cosa primera que se aprende.
Y la ferocidad de nuestros sentimientos
allá donde el estómago se origina, se enciende.”**

Miguel Hernández

A mi madre

A mi amada Azucena

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

CAPÍTULO I. EL SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA

1.1 Orígenes del Subsistema de Preparatoria Abierta	5
1.2 El sujeto pedagógico de la Preparatoria Abierta	9
A) Primer caso: El Instituto Mexicano del Petróleo.....	11
B) Segundo caso: El Proyecto de Educación y Trabajo de la Ciudad de México.....	13
1.3 Procedimientos administrativos dentro del Sistema de Preparatoria Abierta	
A) El proceso de inscripción al Subsistema de Preparatoria Abierta	18
B) El proceso de acreditación de las asignaturas	20
C) El proceso de certificación de estudios de la Preparatoria Abierta	23
1.4 Conformación académica general del Subsistema de Preparatoria Abierta	25
1.4.1 Conformación académica del Área de Humanidades	29

CAPÍTULO II. CONSIDERACIONES EN TORNO AL MÉTODO

2.1 Caracterización general del método. Diferenciación básica entre la metodología formal de investigación y la metodología material	31
2.2 La crítica material y negativa como método filosófico	40
2.2.1 La Teoría Tradicional y la Teoría Crítica en la Primera Escuela de Frankfurt.....	41
2.2.2 El materialismo histórico marxista.....	56
2.3 El método pedagógico	60
2.3.1 El método pedagógico crítico.....	61
A) El cognitivismo.....	64
B) La pedagogía freiriana.....	66

**CAPÍTULO III. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS CONTENIDOS
EPISTEMOLÓGICOS DE *TEXTOS FILOSÓFICOS I* Y *TEXTOS FILOSÓFICOS II***

I. TEXTOS FILOSÓFICOS I

3.1 El problema de la caracterización epistemológica de la Filosofía.....72

3.2 El problema en torno a los orígenes históricos de la Filosofía.....81

II. TEXTOS FILOSÓFICOS II

3.3 Crítica a la noción eurocéntrica de la Modernidad.....94

CONCLUSIONES.....105

BIBLIOGRAFÍA.....110

INTRODUCCIÓN

El presente escrito ha sido elaborado bajo el formato de Informe Académico por Actividad Profesional. En conformidad con el Reglamento de Titulación de la Facultad de Filosofía y Letras, dicho formato resulta válido para aquellos egresados de la carrera de Filosofía que hayan desempeñado alguna actividad profesional vinculada al ámbito académico, ya sea como docentes, investigadores, etc.

Las razones que me han motivado a optar por el Informe Académico se fundan en mi experiencia académica al interior del Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP; el Sistema de Bachillerato Escolarizado de la ENP de la UNAM; así como al interior del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En cada uno de estos sistemas educativos he encontrado diversos elementos, tanto académicos, como laborales, que me han permitido aproximarme al conocimiento que implica ejercer la práctica docente y la responsabilidad ética que de ella se deriva.

Contrariamente a lo que suele presentarse en el caso de un Informe Académico por Actividad Profesional, los contenidos desarrollados en este escrito no se centran en el desglose pormenorizado de cada una de mis actividades académicas. Desconozco cuál pudiese ser el valor epistemológico de un escrito de tales características. Más que presentar una exposición de índole pedagógica acerca de las herramientas didácticas y docentes que han apoyado mi ejercicio profesional, he optado por abordar otro tipo de cuestiones, en este caso las relativas a la crítica filosófica de los contenidos académicos de los libros de texto correspondientes al área de Filosofía de la Preparatoria Abierta.

La razón de llevar cabo tal revisión crítica se fundamenta a partir de la importancia que el Subsistema reviste a nivel nacional. Según estimaciones proporcionadas por la propia dependencia, hoy en día alrededor de 500,000 mil estudiantes constituyen la matrícula aproximada de esta modalidad de bachillerato. Este sistema de bachillerato abierto se encontraba diseñado, inicialmente, para atender a una población básicamente adulta; al día de hoy, las exigencias sociales han permitido modificaciones administrativas en sus disposiciones internas, al grado de permitir la incorporación de jóvenes a partir de los quince años de edad.

El Subsistema, pensado originalmente para atender a una población adulta, rezagada en materia educativa, ha reorientado su función pedagógica para convertirse en una alternativa de estudios para una población estudiantil cada vez más joven; población que ha sido excluida de los sistemas tradicionales del bachillerato escolarizado. El sujeto pedagógico de la Preparatoria Abierta ha mutado con respecto a su definición original. Paulatinamente, la Preparatoria Abierta se ha convertido en la última alternativa de estudios válida para un sujeto pedagógico-social imposibilitado, por su propia definición de clase, para acceder a una instrucción alterna de carácter privado.

Actualmente, el sujeto pedagógico de la Preparatoria Abierta se encuentra integrado, en su gran mayoría, por jóvenes provenientes de la clase trabajadora, cuya única alternativa de estudios resulta ser esta modalidad de bachillerato. Más aun, el contexto social prevaleciente, caracterizado por el rezago educativo y laboral, reduce a esta modalidad de bachillerato a una condición de bachillerato terminal para miles de estudiantes.

En función de esta circunstancia, el Subsistema de Preparatoria Abierta debiera implementar contenidos académicos lo suficientemente sólidos que permitan al estudiante adquirir las herramientas básicas, no ya para acceder a un nivel educativo superior –lo cual en este contexto socio-político resulta ser un privilegio de clase-, sino para construirse una comprensión elemental de su propio mundo.

No obstante, si bien el Subsistema de Preparatoria Abierta ha evolucionado en términos administrativos, ello no ha ocurrido de igual manera con los contenidos académicos que integran su plan de estudios. Dicho plan, originalmente diseñado para atender las necesidades académicas de una empresa privada, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, se ha mantenido sin modificación alguna desde el año de 1983. Han transcurrido más de veinticinco años sin que los contenidos académicos de las asignaturas hayan sido modificados, ya sea por la superación de los mismos, ya sea por su actualización.

Como puede observarse, la responsabilidad que implica la elaboración de materiales académicos dispuestos a ofrecer una formación integral para el estudiante resulta ser muy grande, dado el contexto mencionado anteriormente. No se trata únicamente de cubrir de manera esquemática un plan de estudios; se trata de proporcionar al estudiante herramientas metodológicas que contribuyan al ejercicio pleno de su razonamiento. Dada su naturaleza vinculatoria con la totalidad de las disciplinas, el caso de las asignaturas correspondientes al área de Filosofía reviste una particular importancia para tal efecto.

No obstante, para lograr tal objetivo, la modificación de los contenidos académicos que integran los libros de texto debe iniciarse con una crítica previa a lo ya existente. Solamente a partir del juicio crítico sobre los contenidos presentes será posible llevar a cabo una valoración epistemológica con respecto a estos. Para poder emprender una revisión crítica de los mismos resulta insoslayable ubicarlos inicialmente en el contexto histórico, administrativo y académico que los ve nacer. El primer capítulo de este trabajo se encuentra dedicado precisamente al análisis de las estructuras, tanto administrativas como académicas, que integran al Subsistema en lo general, y al área de las Humanidades y la Filosofía en particular.

Dicho análisis mantiene un carácter meramente introductorio al tema sustancial de este escrito: los contenidos académicos de los libros de texto dedicados al estudio de la Historia de la Filosofía. En este primer capítulo será presentada, de manera general, la evolución que, tanto en materia académica como administrativa, ha presentado el Subsistema en sus más de treinta y cinco años de existencia.

Una vez llevada a cabo esta exposición general de la historia del Subsistema de Preparatoria Abierta, el segundo capítulo de este escrito se centrará en presentar la fundamentación metodológica desde la cual he de partir para emprender la crítica de los contenidos epistemológicos de los libros de texto en cuestión, *Textos Filosóficos I* y *Textos Filosóficos II*. No es posible iniciar un ejercicio teórico crítico sin primero establecer con claridad las herramientas metodológicas desde las cuales éste ha de operar.

Para poder efectuar un juicio crítico resulta necesario conocer, por principio, la estructura lógica del mismo. Esta exigencia metodológica me ha llevado a elaborar una

revisión general y meramente indicativa, de las categorías desde las cuales debiera proceder el pensamiento crítico como tal. He encontrado, para tal efecto, la necesidad de retomar las categorías de materialidad y negatividad desarrolladas por la tradición filosófica alemana, desde Hegel y Marx hasta la denominada Primera Escuela de Frankfurt.

Es desde estos sistemas de pensamiento que la intencionalidad aquí planteada, la de la crítica a los contenidos epistemológicos de los libros de texto, puede insertarse en una lógica procedimental coherente, la cual pudiera estructurarse de la siguiente manera: Razón Metodológica (clarificación de las categorías) → Razón Procedimental Discursiva (crítica propiamente dicha) → Razón Discursivo-Pedagógica (elaboración de los contenidos epistemológicos) → Razón Práctico-Pedagógica (ejercicio concreto de comunicación de los contenidos). En función del espacio considerado para este trabajo, me he visto limitado a la exposición de las dos primeras partes del proceso; ello, sin dejar de considerar la posibilidad hipotética de que el mismo pudiese ser completado en un escrito posterior. Una vez clarificadas las herramientas metodológicas, la crítica exhibirá la necesidad de mantener, complementar, corregir o negar epistemológicamente lo expuesto en estos materiales.

Una vez expuestos, de manera general, los principios metodológicos desde los cuales debiera ser construido un juicio crítico, el siguiente paso exige necesariamente llevarlo a la práctica. El tercer capítulo de este trabajo implementa la revisión crítica de algunos de los contenidos epistemológicos presentes al interior de dos de los libros de texto del Subsistema dedicados al área de la Filosofía: *Textos Filosóficos I* y *Textos Filosóficos II*.

La selección de temas aquí presentada no puede considerarse en ningún momento producto del azar. La hipótesis inicial de la cual parto al emprender esta revisión crítica intentará exhibir, por una parte, la invalidez epistemológica de lo sostenido al interior de estos materiales académicos, así como la necesidad racional de su superación; por la otra, demostrar que los mismos proyectan sobre el estudiante una versión ideologizada, en el sentido marxista, de la Historia de la Filosofía.

Mi intención primaria se circunscribe a ejemplificar la manera en la que estos contenidos pudiesen ser sujetos al escrutinio crítico y, por ende, a su superación. He optado por no presentar una propuesta alterna a los contenidos académicos presentados en los libros de texto; semejante trabajo merecería, necesariamente, un espacio dedicado exclusivamente para tal efecto. En vez de esto, he preferido presentar algunas tesis, provenientes de diversos autores, que de alguna u otra forma se presentan como contraposición directa a lo expuesto por los autores de *Textos Filosóficos I* y *II*. Considero que la exposición presentada, a pesar de ser muy general, puede servir como punto referencial en vías de una hipotética reelaboración de dichos materiales.

He optado por seleccionar determinados ejes epistemológicos sujetos a la crítica no en función de su tratamiento cuantitativo al interior de los textos; el criterio desde el cual he partido resulta, por el contrario, de índole cualitativa. Es desde estos ejes temáticos que gran parte de los contenidos restantes se encuentran articulados, ya sea de manera formal o implícita; por lo tanto, la crítica de las especificidades temáticas conllevará necesariamente al cuestionamiento de los ejes articulados a éstas. Debe mencionarse que la tarea de criticar negativamente los contenidos académicos de estos libros no

puede circunscribirse únicamente a los temas tratados en este capítulo. Las razones de espacio en la redacción de este tercer apartado me han obligado, en todo momento, a limitar mi exposición a un plano meramente general, por lo cual, evidentemente, este trabajo no puede considerarse como algo definitorio.

No he encontrado motivo alguno que valide la necesidad de presentar al estudiante una mera exposición esquemática y analítica de la Historia de la Filosofía. Ante ello, los contenidos expuestos en este tercer capítulo, insistirán, en todo momento, en la necesidad de pensar en una reelaboración de los contenidos académicos siempre desde una perspectiva crítica para el estudiante. Considero que únicamente desde esta perspectiva, el estudiante de Preparatoria Abierta puede involucrarse en el cuestionamiento directo del desarrollo del pensamiento y, por ende, de su propia realidad. Sólo de esta forma el estudiante podrá iniciarse propiamente en el ejercicio de la reflexión filosófica, objetivo primario que debiera tener cualquier libro de texto dedicado a nuestra disciplina.

CAPÍTULO I

EL SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA

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

1.1 Orígenes del Subsistema de Preparatoria Abierta.

El Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP es una de las múltiples modalidades que ofrece el Estado mexicano para poder acreditar los estudios de nivel medio superior en nuestro país. Una aproximación general al conocimiento de este sistema en sus diversa vertientes, tanto administrativas como académicas, implica necesariamente un breve rastreo genealógico de las causas que posibilitaron el surgimiento de esta peculiar organización de los estudios de bachillerato.

Es hacia el año de 1973 cuando, a iniciativa del Centro de Estudios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), dicha institución establece un convenio académico conjunto con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con la intención de fundar un programa piloto que posibilitase el desarrollo de un sistema de bachillerato en su modalidad abierta, cuya aplicación inicial quedaría restringida únicamente a la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey.¹

Entre los años de 1977 y 1978 son creados la Dirección General de Acreditación y Certificación así como el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos con la finalidad de promover y desarrollar la implementación de sistemas de educación abierta en diversas instituciones del país, tanto a nivel medio superior como superior. Hacia el año de 1979, la Dirección General de Acreditación y Certificación es designada como la responsable de validar y certificar los estudios del naciente Sistema de Preparatoria Abierta; al tiempo que el sistema es extendido a trece entidades, incluyendo el Distrito Federal. Para el año de 1985, el Sistema de Preparatoria Abierta tendrá ya una plena cobertura nacional.

En 1982 es creada la Dirección General de Evaluación Educativa, de la cual se ramificará para el año de 1984 la Dirección de Sistemas Abiertos, encargada de regular

¹ Este programa, básicamente experimental, sería el primero en su tipo en todo el país. El antecedente inmediato del mismo puede encontrarse en el Reino Unido cuando, hacia finales de la década de los años 60, se funda la Open University con la finalidad de establecer un modelo educativo a distancia; cuyo programa incluía, además de la elaboración de libros de texto especializados, la participación del sistema de comunicaciones de la British Broadcasting Corporation (BBC), así como el interacción entre el estudiante y el tutor a través del correo escrito. CIRIGLIANO, G. La Educación Abierta. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1983; pp.28 ss.

las funciones del Sistema de Preparatoria Abierta. Díez años después, en 1994, ambas instancias son integradas a la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública. La Dirección de Sistemas Abiertos será a partir de entonces la responsable directa de normar todas las actividades, tanto académicas como administrativas del así nombrado Subsistema de Preparatoria Abierta.

El Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP ha experimentado diversas modificaciones en sus treinta y cuatro años de existencia²; transitando así de una pequeña matrícula inicial de alrededor de 6000 estudiantes hasta alcanzar hoy en día la cifra aproximada de cerca de 500 mil alumnos inscritos a nivel nacional³. Este crecimiento constante de la matrícula en el Subsistema ha servido como pauta para el desarrollo análogo de sistemas de bachillerato abierto en diversas instituciones del país desde la década de los años 70. Algunos de los principales que actualmente operan son los siguientes:

PRINCIPALES SISTEMAS DE BACHILLERATO ABIERTO A NIVEL NACIONAL⁴

INSTITUCIÓN	PLAN DE ESTUDIOS	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	ASESORÍA
Sistema Abierto del Colegio de Bachilleres. Se inicia en enero de 1976.	Es el mismo plan de estudios del sistema escolarizado.	Libros de texto organizados en diferentes fascículos; incluyen actividades de auto evaluación.	Evaluación modular: Aplicada por el consultor al término de un fascículo, requisito para la evaluación final. Permanente. - Evaluación final: Aplicada por el monitor al concluir la serie de fascículos de la asignatura. Seis periodos preestablecidos al año.	El estudio de los textos puede ser autodidacta, o bien, el alumno puede solicitar el servicio de consultoría en diversos centros de apoyo.
Sistema Abierto del Instituto Politécnico Nacional. Se inicia en 1974.	Esta opción se encuentra disponible únicamente en el nivel Técnico de Contaduría en la Escuela Luis Enrique Herro, utilizando el mismo plan de estudios del sistema escolarizado.	Guías de estudio	Las evaluaciones son parciales y globales.	La institución ofrece permanentemente el servicio de asesoría grupal e individual.

² Modificaciones que, como se verá más adelante, son de índole principalmente administrativa y burocrática, más que académicas; lo cual queda reflejado en el constante vaivén regulatorio que dicho sistema ha experimentado dentro de la Secretaría de Educación Pública.

³ Estimaciones proporcionadas por la propia página electrónica de la dependencia. Esta puede consultarse en la siguiente dirección: www.prepaabierta.sep.gob.mx

⁴ Información tomada de Enlace-Revista Digital de la Unidad para la Atención de Organizaciones Sociales en su apartado "La educación abierta en México" con información proporcionada por el artículo "Los sistemas abiertos en México" publicado por el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior en Revista de Educación Superior No. 16. México, CRESAL/ UNESCO, 1984.

<p>Sistema Tecnológico Abierto de la Dirección General de Institutos Tecnológicos de la SEP. Se inicia en 1978.</p>	<p>Los planes de estudio son los mismos que los del sistema escolarizado, con las especialidades de: Administración de Personal, Contabilidad, Electrónica, Electricidad, Laboratorista Químico, Máquinas y Herramientas, Mantenimiento Industrial, Topografía y Turismo.</p>	<p>El material de estudio comprende libros de texto y guías de auto evaluación que permitan cotejar sus avances académicos.</p>	<p>Existen evaluaciones para la constatación de los avances académicos del alumno y su grado de comprensión de los temas. De igual manera, existe una evaluación formal del alumno que lo califica o no para su registro oficialmente. Para la presentación de los exámenes formales, se programan dos horas semanales por cada una de las unidades que comprenden los cursos.</p>	<p>Introductoria: Que orienta en la comprensión del plan de estudios, es grupal. Aclaratoria: Consistente en la aclaración de dudas sobre el contenido de la asignatura, es individualizada.</p>
<p>Sistema Abierto del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Se inicia en julio de 1982.</p>	<p>Existe un plan de estudios específico para la especialidad de Auxiliar Técnico en Soldadura Bajo Normas.</p>	<p>Libros de texto</p>	<p>Se presentan exámenes por cada unidad de estudio. Existe además un examen especial de nivelación, éste se aplica cuando el alumno no ha aprobado todas las unidades de aprendizaje. Examen global: Evaluación total de conocimientos, se aplica a solicitud de los estudiantes.</p>	<p>Existe la asesoría teórica, la cual sirve para aclarar dudas sobre los contenidos de los textos. La institución brinda, además, asesorías prácticas, las cuales se llevan a cabo en distintos talleres en donde un asesor dirige y evalúa las sesiones.</p>
<p>Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI) de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Se inicia en 1976.</p>	<p>Los planes de estudio son los mismos del sistema escolarizado.</p>	<p>Libros de texto y guías de estudio.</p>	<p>La evaluación es teórica y práctica. Se realizan exámenes mediante pruebas objetivas para las materias teóricas. Para las materias prácticas, las evaluaciones se llevan a cabo conforme a las normas que establece el sistema escolarizado para talleres y laboratorios. Se realizan evaluaciones parciales o globales, que se aplican a solicitud del estudiante.</p>	<p>La asesoría puede ser grupal o individual. en la asesoría grupal se orienta de manera conjunta a los estudiantes en las actividades de laboratorio y talleres. La asistencia obligatoria, con una frecuencia de 2 ó 3 veces por semana.</p>

Como puede observarse, el surgimiento de diversos sistemas de bachillerato abierto se presenta principalmente durante la segunda mitad de la década de los años 70. Algunos factores a considerar que propiciaron el desarrollo de este fenómeno educativo son los siguientes:

- a) La insuficiente estructura educativa que a nivel de bachillerato escolarizado históricamente⁵ ha ofrecido el estado mexicano.
- b) El crecimiento demográfico de la población estudiantil en edad de cursar el bachillerato.
- c) El profundo rezago educativo de una población mayor de dieciocho años que por exigencias práctico-laborales se ve obligado a certificar un nivel de estudios equivalente o mayor al del bachillerato.⁶
- d) Las exigencias instrumentales de una economía periférica tendientes a capacitar al operario mexicano en el uso y manejo de tecnología extranjera.

De manera sucinta, por sus propias características internas, los sistemas de bachillerato abierto tienden a diferenciarse académicamente en dos grandes modalidades:

- a) Como bachilleratos no terminales de formación integral. Sistemas académicos cuya intención fundamental es proporcionar al educando los elementos necesarios para poder acceder a la educación superior en cualquiera de sus modalidades, ya sea pública o privada. Sus planes de estudio comparten un tronco común de asignaturas y frecuentemente se subdividen, en los últimos semestres, en diversas áreas académicas de acuerdo a la especialidad que el alumno proyecte desarrollar a nivel universitario. Un ejemplo de esta modalidad de bachillerato abierto es el Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP.
- b) Como bachilleratos de enseñanza tecnológica. Esta modalidad incluye en sus planes de estudios diversas asignaturas propias de un sistema escolarizado, con la salvedad de que estas se encuentran complementadas, desde el inicio, con la incorporación de asignaturas orientadas al desarrollo de las capacidades tecnológicas y administrativas del educando. Es prioritaria para este tipo de sistemas la formación técnica del estudiante. El egresado de esta modalidad de bachillerato recibe un certificado de acreditación de estudios de nivel medio superior, así como una certificación que lo autoriza a ejercer una profesión u oficio en su modalidad de Técnico-Profesional. Un ejemplo de esta modalidad de estudios lo representa el Sistema de Bachillerato Abierto de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

⁵ Más allá de la creación de los Colegios de Ciencia y Humanidades durante la década de los años 70 y de las Preparatorias del Gobierno del Distrito Federal durante el sexenio 2000-2006, en los últimos doce años el gobierno federal ha optado por desarrollar sistemas de bachillerato tecnológico a lo largo de todo el país, deslindándose de esta manera de su obligación de procurar una formación **integral** a los jóvenes, no únicamente técnica; ello ha derivado en una sutil segregación clasista para el educando en nuestro país, de tal manera que solamente aquel que por fortuna o por capacidad económica se encuentre en condiciones de hacerlo podrá continuar su formación a nivel superior.

⁶ Un fenómeno que corre paralelo a éste es el surgimiento de una amplia capa burocrática estatal durante el sexenio 1970-1976, lo cual motivará a su vez el desarrollo de prácticas internas tendientes a capacitar laboralmente a una base administrativa académicamente rezagada. Dicho fenómeno desafortunadamente prevalece dentro del aparato burocrático del Estado, lo cual explicaría en gran medida el amplio espectro de corrupción, corporativismo y demás prácticas nocivas dentro de la administración pública.

Como se verá a continuación, el hecho de que el Subsistema de Preparatoria Abierta sea caracterizado como un sistema de bachillerato no terminal de formación integral responde, básicamente, a las exigencias de índole práctica que por principio su propio sujeto pedagógico le exige.

1.2 El sujeto pedagógico de la Preparatoria Abierta.

Suele pensarse que todo sistema educativo de modalidad abierta necesariamente se encontrará dirigido a un sujeto pedagógico en particular: el adulto. No obstante, a pesar de la visión común que se tiene de éste, el Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP trabaja en la actualidad con un sujeto pedagógico heterogéneo en múltiples sentidos, tanto económicos como sociales. El presente apartado describe de manera general algunos de estos aspectos a considerar para la comprensión de la propia dinámica académico-social que prevalece dentro del Subsistema y sus necesarias consecuencias.

Un primer aspecto a considerar es la propia caracterización que la Dirección de Sistemas Abiertos de la SEP ofrece con respecto al tipo de sujeto al que se encuentra dirigido el Subsistema de Preparatoria Abierta. En uno de los múltiples trípticos informativos que dicha institución ofrece al estudiante puede encontrarse que:

1. Dicho sistema se encuentra dirigido a una población mayor de quince años con el interés particular de iniciar o concluir sus estudios de bachillerato en su modalidad abierta.⁷
2. El objetivo principal de la Preparatoria Abierta consiste en ofrecer al estudiante las herramientas teóricas necesarias para que éste pueda continuar con el desarrollo de sus conocimientos y habilidades a nivel superior.
3. Los libros de texto se encuentran especialmente diseñados para que el alumno pueda desarrollar su capacidad de estudio autodidacta; al tiempo que se prescinde de asignaturas de tipo práctico (talleres, laboratorios, etc.).
4. El plan de estudios de la Preparatoria Abierta se encuentra organizado de tal manera que sus asignaturas puedan ser abarcadas por el alumno a lo largo de seis semestres,⁸ independientemente del tipo de orden secuencial que éste decida darle al curso de las mismas.
5. Los exámenes pueden ser presentados en dos fases distintas de aplicación mensuales, ello únicamente durante los fines de semana.⁹

⁷ Como se verá más adelante (apartado 1.3), el Subsistema de Preparatoria Abierta ofrece la posibilidad de llevar a cabo el trámite de revalidación de estudios.

⁸ El desglose pormenorizado de la conformación académica de la Preparatoria Abierta puede consultarse en el apartado 1.4.

⁹ Existe la posibilidad de presentar exámenes extemporáneos entre semana, pero esto sólo aplica a los alumnos que han cubierto más del 90% de las asignaturas y que por exigencias de diversa índole necesitan urgentemente certificar sus estudios de bachillerato.

Como se advierte a partir de esta descripción general, la planeación académico-administrativa de la Preparatoria Abierta deja abierta la posibilidad para la incorporación de un amplio espectro social de alumnos, cuyas características puedan adecuarse al mismo. Sin embargo, es el propio sistema organizativo de la Preparatoria el que, por principio, conduce a una caracterización meramente **formal**¹⁰ del educando; sin consideración alguna por las **diferenciaciones de índole material** que el estudiante presenta y que en muchas ocasiones son determinantes para la certificación final o deserción de sus estudios.

Si desde su inicio el Sistema se encuentra diseñado para la incorporación de un sujeto pedagógico cuyas edades pueden oscilar de manera indeterminada a partir de los quince años de edad, debe reconocerse, por lo tanto, que en su mayor parte quienes optan por esta modalidad de bachillerato son personas adultas. Sin embargo, como se verá más adelante, no siempre se reproduce este mismo patrón.

Como se ha mencionado anteriormente, la Dirección de Sistemas Abiertos considera que el plan de estudios de la Preparatoria Abierta resulta asequible para que el educando, en lo general, pueda procurarse a sí mismo una formación autodidacta. No obstante, deja abierta la posibilidad de que el alumno pueda recurrir, si así lo estima conveniente, a alguno de los Centros de Asesoría Gratuita que ella misma ofrece; Centros Particulares de Asesoría reconocidos por la SEP; o bien, a algún Centro Social de Asesoría autorizado por el Subsistema dentro de alguna empresa o institución¹¹.

Es desde el interior de estos centros de asesoría, donde el docente puede aproximarse un poco al conocimiento más cercano del tipo de sujeto pedagógico que actualmente opta por esta modalidad de estudios de bachillerato. Un par de casos que pueden ilustrar la tesis sostenida anteriormente, lo refleja la experiencia docente adquirida en el Centro Social de Asesoría del Instituto Mexicano del Petróleo y el Centro Particular de Asesoría, autorizado por la SEP, del Proyecto de Educación y Trabajo de la Ciudad de México.

Ambos centros de asesoría se encuentran vinculados al Subsistema de Preparatoria Abierta, comparten el mismo plan de estudios, fechas de presentación y registro de exámenes y casi las mismas disposiciones administrativas; sin embargo, existe un elemento fundamental que puede diferenciarlos: el tipo de sujeto pedagógico con los que estos centros trabajan.

¹⁰ Sobre esta distinción metodológica de las categorías de formalidad y materialidad pueden consultarse los apartados 2.1, 2.2 y 2.2.1.

¹¹ Al respecto puede consultarse el apartado 1.3, en donde se mencionan las diferencias sustanciales entre estos tres tipos de centros de asesoría.

A) Primer Caso: El Instituto Mexicano del Petróleo.¹²

El Instituto Mexicano del Petróleo (IMP), en su condición de Centro Social de Asesoría, restringe la matrícula de alumnos incorporados a la Preparatoria Abierta a su planta laboral, específicamente a sus empleados de base. El servicio de asesoría no se encuentra abierto al grueso de la población, ni siquiera a la totalidad de sus empleados, por lo que el acceso al mismo requiere necesariamente una estadía como trabajador de base de muchos años. Dicho servicio es ofrecido a los empleados como una prestación laboral más; sin embargo, en muchos de sus departamentos administrativos, la certificación de los estudios de bachillerato se convierte en un estímulo económico-administrativo para los trabajadores, con la finalidad de que éstos puedan acceder a un incremento salarial o bien a puestos de dirección departamental.

A continuación un breve desglose de los procedimientos generales que operan en el Instituto Mexicano del Petróleo, de los cuales pueden derivarse algunas conclusiones con respecto a la caracterización del tipo de sujeto pedagógico que integra el sistema de educación abierta de esta institución:

- a) Debido a las propias exigencias administrativas del Instituto Mexicano del Petróleo -base laboral, sindicalización, trayectoria, etc.- dicha institución opera con una matrícula estudiantil integrada en su gran mayoría por una población **adulta** cuyas edades oscilan entre los treinta y cinco y los setenta años de edad aproximadamente. No hay presencia, pues, de una población estudiantil adolescente; mientras que, la asistencia a las aulas de un sujeto joven, cuya edad oscilaría entre los veinte y los treinta años de edad, se reduce a una pequeña matrícula.
- b) Dadas las propias características de la institución y su papel dentro de la administración pública del Estado (investigación industrial, desarrollo de tecnología aplicada a los hidrocarburos, etc.), el sujeto pedagógico que nutre las aulas del sistema abierto del IMP pertenece, en su gran mayoría, al área de los **servicios administrativos** y no, evidentemente, al área de laboratorios.¹³
- c) Puesto que la ubicación de las aulas donde se imparten las asesorías de Preparatoria Abierta se encuentran al interior del propio IMP, el estudiante no necesita trasladarse más allá de su núcleo laboral para tomar las clases. Al mismo tiempo, los horarios para las asesorías se encuentran programados justo a la hora en que los trabajadores salen a comer (15:00 hrs.), de tal manera que el alumno efectivamente se encuentra en condiciones de administrar **su tiempo libre** en función de su

¹² Con domicilio ubicado en el Eje Central Lázaro Cárdenas No. 152, colonia San Bartola Atepehuacan, delegación Gustavo A. Madero. En su momento, dicho centro participó también dentro del programa Educación para la Vida del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

¹³ De este hecho a su vez, pueden derivarse cuestionamientos tales como:

¿Qué mecanismos del Estado mexicano posibilitan el acceso laboral a un personal de base cuya característica fundamental es el rezago educativo y su consecuente desconocimiento profesional de los procedimientos fundamentales (técnicos, jurídicos, éticos, etc.) de la administración pública?; ¿en qué medida dichos procedimientos afectan el efectivo desarrollo de la administración pública?; ¿hasta qué punto estas prácticas, prevalecientes en todo el aparato burocrático del Estado, incluyendo la Universidad Nacional, son responsables de las diversas formas de corrupción (nepotismo, corporativismo, etc.) que actualmente afectan a las instituciones?; ¿es posible concebir el desarrollo del aparato burocrático estatal de naciones como Suecia, Dinamarca o Noruega operando bajo semejantes condiciones?

desarrollo educativo. El alumno adquiere, en este sentido, una plena **libertad** para cursar sus asignaturas sin necesidad de afectar sus actividades laborales.

- d) El servicio de asesoría que proporciona el Instituto Mexicano del Petróleo no representan gasto alguno para el alumno más allá de los libros de texto que tiene que comprar y el pago correspondiente de sus exámenes, es pues, un servicio **gratuito** para ellos. Más allá de esto, es el propio alumno quien se ve estimulado en un sentido económico, con la posibilidad de un incremento salarial de concluir en el menor tiempo posible sus estudios de bachillerato; es decir, la institución le **paga** al alumno por estudiar.

Después de considerar el contexto material que rodea al sujeto pedagógico que integra el sistema de educación abierta de esta institución, debería esperarse que los resultados en materia educativa fueran los más eficientes para éste; sin embargo, le resultado final es completamente distinto.

- a) Al ser una persona adulta, cuyo desempeño laboral ha sido constante dentro de una institución al servicio del Estado, el educando no vincula su formación con algún tipo de proyección académica a futuro. La única expectativa que se mantiene presente para el trabajador es índole pragmática; es decir, el alumno asiste a la Preparatoria con el objetivo, siempre presente, de incrementar su salario dentro de los tabuladores de la institución. Se presenta de esta manera, una **inversión instrumental**¹⁴ de los fines con respecto a los medios; la educación se torna únicamente un **medio** para alcanzar un beneficio salarial.¹⁵
- b) El educando, quien básicamente se ha desempeñado en labores administrativas (secretarías, gerentes, capturistas, etc.), ingresa al sistema abierto con la idea de que éste ya posee –por el simple hecho de realizar labores de oficina- un conocimiento científico que de alguna manera lo ha llevado a escalar puestos administrativos. No se reconoce de entrada – y aquí una de las labores más difíciles para el docente- que su conocimiento es fundamentalmente un conocimiento de índole técnica-no profesional, mecánico y no científico. Se presupone la existencia de condiciones de simetría epistemológica del educando con respecto al docente; ello representa un primer obstáculo a vencer para el educador, quien en muchas ocasiones es desacreditado tácitamente *ad hominem* incluso por su propia condición de joven. Se trata, pues, de un sujeto social cuyo desclazamiento se ha dado únicamente en términos **económicos**, no culturales ni educativos, lo que trae como consecuencia un perfil pedagógico reacio a superar este tipo de condición.
- c) A diferencia de otros centros de asesoría, el sujeto pedagógico del IMP se sitúa económicamente dentro de los estándares de la clase media mexicana ligada a la

¹⁴ Con respecto a la categoría de instrumentalidad puede consultarse el apartado 2.2.1.

¹⁵ Visión que evidentemente no se restringe a este tipo de contextos; sino que permanece introyectada en el alumno mexicano desde su formación básica. Dicha visión de la educación adquiere la forma de una expectativa ideologizada que la considera el **medio** adecuado para el **desclazamiento** del sujeto social. Esta inversión instrumental de los fines epistemológicos con respecto a los medios es construida paulatinamente desde las primigenias raíces económico-culturales de nuestra sociedad capitalista periférica, bajo las formas sociales de la familia, los medios de comunicación, etc. Baste con observar la grave asimetría que presentan las solicitudes de ingreso a la Universidad Nacional de los estudiantes de bachillerato, quienes buscan cursar carreras de índole administrativa o comercial, más que científica o humanística.

administración pública, por lo que sus necesidades inmediatas (alimentación, vestido, vivienda, etc.) se encuentran cubiertas de alguna manera. Como se ha mencionado, es desde esta condición de clase que el educando aspira a elevar sus ingresos a través de su certificación como bachiller. Sin embargo, se presentan casos en donde el alumno no obtendrá un aumento salarial significativo con respecto a su sueldo actual. Es aquí donde el estudiante transfiere sus expectativas prácticas del ámbito de lo económico al de lo **pulsional**. Sus expectativas de certificación del bachillerato buscan, entre otras cosas, lograr la aceptación social de su contexto inmediato (la familia, los subordinados, etc.). Al igual que en el inciso a), se presenta una inversión instrumental de los fines de la educación con respecto a los medios, sólo que, a diferencia del punto anterior, esta situación acarrea en mayor grado consecuencias negativas en su educación. La razón de ello estriba en que dicha pulsión paulatinamente disminuye, conforme el alumno comienza a reprobar, al grado de presentarse una definitiva deserción; convirtiéndose, de esta manera, su tránsito por la Preparatoria Abierta como una experiencia más de su vida individual.

- d) Por lo que toca a la comprensión de los contenidos de las asignaturas y sus respectivos métodos de estudio por parte del estudiante del IMP, éstos no difieren mucho del sujeto promedial de la Preparatoria Abierta; con la salvedad de que en muchos casos, las materias relacionadas con la redacción de textos –no su comprensión– y las asignaturas del idioma inglés, les resultan un poco más asequibles.

B) Segundo Caso: El Proyecto de Educación y Trabajo de la Ciudad de México.

El Proyecto de Educación y Trabajo de la Ciudad de México (PROET)¹⁶ inició formalmente sus actividades como Centro Particular de Asesoría reconocido por la SEP hacia el mes de mayo de 2005. Esta empresa,¹⁷ de capital argentino, se establece en nuestro país hacia el año 2004, bajo el rubro formal de Asociación Civil, respaldada inicialmente por la así llamada Fundación Unión de Centros Educativos (FUCE) con sede en Buenos Aires.

La responsabilidad de convertir a dicho plantel en un Centro Particular de Asesoría de Preparatoria Abierta reconocido por la SEP recayó, desde sus inicios, en un pequeño grupo de egresados de las licenciaturas de Pedagogía (Azucena Ramírez Aranda, Universidad Pedagógica Nacional) y Filosofía (Gema Góngora Jaramillo, Gandhi Bedolla García, Facultad de Filosofía y Letras UNAM), por lo que la génesis del mismo y su caracterización son descritos con conocimiento directo de causa.¹⁸

¹⁶ Con domicilio localizado en la calle de Bolívar No. 21 4º piso, Centro Histórico; delegación Cuahutémoc, México D.F. Además de ofrecer el servicio de asesorías de Preparatoria Abierta, dicho centro se especializa en la venta de cursos de capacitación en el área de redes computacionales, software, soporte técnico, etc.

¹⁷ La caracterización económico-pedagógica de este tipo de instituciones como **negocios** o **empresas** que ofertan o venden **mercancías**, más que como instituciones educativas, responde a consideraciones socio-históricas **materiales**, no ficticias.

¹⁸ La coerción patronal para aplicar métodos pedagógicos funcionales al capital de la empresa, y la consecuente negación de los mismos por parte de este grupo de docentes, derivaría en el despido de estos profesores hacia septiembre de 2006.

Lo primero que se puede mencionar con respecto al sujeto pedagógico que integra a este Centro Particular de Asesoría es que, dada su localización geográfica, en pleno Centro Histórico de la ciudad, la asistencia al mismo se encuentra constantemente nutrida de personas; no se trata, pues, de un lugar aislado que se vea en la necesidad de trabajar con pocos alumnos. Un hecho que posibilita el ingreso constante de alumnos a este plantel es la constante publicidad que los promotores de ventas¹⁹ hacen del mismo a través de pequeñas carpas (*stands*) itinerantes, ubicadas en diversos puntos de la ciudad, incluyendo sedes de las dependencias del gobierno local o federal. El arribo constante de personas que llega a solicitar información acerca de los servicios del centro de asesoría, permite establecer ciertos patrones académicos y sociales que se reproducen entre ellas. Algunos de estos patrones que ofrecen una caracterización socio-pedagógica general de los alumnos ya inscritos son los siguientes:

- a) No existe un rango homogéneo de edad a destacar entre los alumnos; por el contrario, los patrones de edad son heterogéneos, de tal manera que es posible encontrar alumnos de entre quince años –como mínimo–, hasta estudiantes cuyas edades alcanzarían los sesenta y cinco o setenta años. La diversificación de edades al interior de las aulas representa un fenómeno pedagógico muy interesante debido a la problemática que de ello se deriva; al mismo tiempo que, la misma permite aproximarse un poco al conocimiento de los mecanismos de comunicación intersubjetiva que se presentan en el sujeto, más allá del horizonte social del núcleo familiar, que es donde tradicionalmente se presenta esta asimetría en cuanto a relaciones humanas tan disímiles.
- b) La ubicación geográfica del centro permite que el sujeto que ingresa a sus aulas provenga prácticamente de todos los puntos de la ciudad; no obstante, como se verá en el siguiente inciso, quedan excluidos, por principio, aquellos sujetos provenientes de las zonas donde tradicionalmente se asienta la gran burguesía de la ciudad. Por lo que toca a la persona adulta proveniente del aparato burocrático estatal, su lugar de trabajo frecuentemente se encuentra ubicado a una distancia relativamente cercana al plantel, por lo que éste, la mayoría de las veces, opta por el turno vespertino para tomar sus asesorías.
- c) Por los que toca al aspecto socio-económico que caracteriza al sujeto pedagógico que opta por cursar asesorías de Preparatoria Abierta en este plantel, puede mencionarse que éste pertenece, **en todos los casos, a la clase trabajadora**. Por clase trabajadora debe entenderse el amplio espectro de relaciones económicas donde participa el sujeto, activa o pasivamente²⁰, ya sea bajo el rubro de asalariado particular (servicios, obrero, empleado, encargado, amas de casa²¹, etc.), asalariado estatal (pequeña burocracia), ocupación habitual (oficios), comerciante en pequeño (vendedores), trabajador agrícola, etc. Debe descartarse, por lo tanto, aquel sujeto perteneciente a la clase media (profesionistas, pequeños propietarios, alta burocracia estatal, etc.) y, desde luego, a la gran burguesía de nuestro país. De lo anterior se sigue que es posible encontrar alumnos cuyas actividades laborales se desarrollan en el ámbito de la albañilería, plomería, pequeña burocracia, comercio

¹⁹ Ideológicamente nombrados por la institución “asesores educativos”.

²⁰ Es decir como trabajador directo, o bien, como integrante del núcleo familiar dependiente del trabajador directo.

²¹ Que aunque no percibe formalmente un salario, ni su actividad es reconocida como tal por la legislación laboral, forma parte de la actividad económica de este sector.

informal, mercado sobre ruedas, servicio doméstico, maquila, payasos, bomberos, enfermeras, demostradoras, amas de casa, intendencia, cocineros, electricistas, choferes, etc. El sujeto perteneciente a las clases media y alta de nuestro país queda, pues, **excluido en todo momento y por completo** de esta alternativa de estudios.

d) A diferencia del sujeto pedagógico perteneciente a un Centro Social de Asesoría, el alumno inscrito en un Centro Particular de Asesoría necesariamente debe **pagar** para acceder a los servicios académicos y administrativos que la institución le oferta. Si se toma en cuenta el valor monetario que actualmente establece el tabulador general de la Secretaría del Trabajo para el salario mínimo, las cuotas de dicho centro resultan significativamente altas para el alumno. En su momento, los costos de los servicios que PROET ofertaba a los alumnos eran los siguientes:

- Inscripción: \$ 400 m.n.²²
- Colegiatura quincenal: \$ 260 m.n.
- Pago por examen registrado ante la Dirección de Sistemas Abiertos de la SEP: \$ 39 m.n.²³
- Cobro por baja en el plantel: el equivalente a la colegiatura de tres meses, es decir: \$ 1,560 m.n.²⁴

e) Dada la heterogeneidad de edades de los alumnos y las raíces socioeconómicas que estos comparten, el perfil académico del sujeto que ingresa a este Centro Particular de Asesoría puede bifurcarse en dos grandes vértices, a saber:

1. El alumno cuya edad no sobrepasa los veinticinco años y que bien podría estar inserto dentro de cualquier sistema escolarizado de bachillerato. Este alumno, por lo general, ingresa al Subsistema de Preparatoria Abierta **no por vocación** o por la convicción personal de que el sistema abierto de bachillerato representa la mejor opción académica para él. El alumno joven que ingresa al Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP lo hace bajo su condición de **excluido del sistema de bachillerato escolarizado**. La gran mayoría de ellos –salvo los casos en donde el estudiante trabaja- ha optado por la Preparatoria Abierta como **último recurso** para cursar el bachillerato. Son constantes las experiencias descritas en donde el estudiante no ha alcanzado un lugar dentro del bachillerato escolarizado; o bien, que el lugar obtenido fue abandonado debido a que se trataba de un bachillerato tecnológico²⁵ que no cubría sus expectativas

²² De los cuales \$ 200 quedaban en manos del “asesor educativo” que había realizado la labor de convencimiento para que el potencial alumno quedara inscrito en este plantel.

²³ Dicho cobro por examen solicitado actualmente se ha incrementado a \$ 44.00 por cada solicitud.

²⁴ Este cobro representa un robo para el alumno que decide abandonar esta institución; la cual lo coacciona para cubrir el mismo, con la negativa de no entregarle sus documentos hasta que dicho monto sea liquidado. El argumento que esgrime la institución para poder efectuarlo, reside en sostener que la baja del alumno representa pérdidas económicas con respecto a la inversión a tres meses que el plantel había programado para éste. Semejante inversión se traduce, a su juicio, en la impresión de materiales de estudio que el alumno potencialmente utilizaría. Lo anterior resulta un timo para los estudiantes, tolerado por la propia Dirección de Sistemas Abiertos de la SEP y por la Procuraduría Federal de Consumidor, ya que en muchas ocasiones, durante su permanencia en el plantel, dichos materiales nunca llegan a las manos del alumno.

²⁵ A manera de ejemplo puede mencionarse el número de bajas que reportó el Sistema de Bachillerato Tecnológico a nivel nacional durante el ciclo escolar 2002-2003, el cual establece que de un total de 351,666 alumnos inscritos, se presentó la deserción de 55,224 estudiantes; es decir, el 15.7% de estos

académicas. Existen, además, los casos en donde el estudiante ha desertado del bachillerato escolarizado²⁶ como consecuencia de problemáticas socioeconómicas específicas, las más frecuentes: los embarazos de madres adolescentes y la necesidad de trabajar. El sentir de la mayoría de los estudiantes que se ubican dentro de estos casos, se traduce en decepción, frustración o un sentimiento autoculpable de su condición académica. No existe en el educando, desde luego, una proyección de su realidad que les permita percatarse de las **verdaderas causas**²⁷ de su exclusión académica; existe en éste, a decir de Paulo freire, una mera *conciencia ingenua*²⁸ de la causa originaria de su negación académico-epistemológica.

2. El alumno cuya edad sobrepasa los veinticinco años y que por diversas razones, decide retomar sus estudios de bachillerato después de un largo periodo ausente de vida académica. Este alumno generalmente se encuentra ubicado dentro del rango de la población laboralmente activa, por lo que su desempeño académico permanece condicionado, la mayoría de las veces, al tiempo de descanso que su trabajo le permite. El perfil académico de este educando lo obligaría, desde luego, a optar por un sistema de estudios ubicado dentro del rango psico-pedagógico de la educación para adultos; no obstante, **tal diferenciación académica no se encuentra presente** dentro del Subsistema de Preparatoria Abierta, por lo cual, tanto el estudiante joven como el adulto, se ven obligados a utilizar **indiferenciadamente** las mismas estrategias de aprendizaje y a acceder de la misma forma a los contenidos académicos. Aunada a esta situación debe mencionarse la falta de especialización técnica por parte de los asesores o docentes que imparten las asignaturas en los centros de asesoría, lo cual contribuye, en gran medida, a obstaculizar la recepción de los contenidos académicos por parte del educando adulto. Ante la carencia de materiales académicos elaborados *ex professo* para su contexto, y la falta de especialización docente, suele presentarse en este tipo de educando un alto grado de dificultad para la comprensión del léxico elemental del libro de texto. Esta falta de diferenciación psico-pedagógico-académica, se traduce en una múltiple problemática que obstaculiza, en muchos casos, la adecuada recepción y desarrollo de la trayectoria escolar del alumno adulto. Algunos de los factores que de origen contribuyen a acentuar esta problemática son los siguientes:

abandonó dicha modalidad de bachillerato. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Subsecretaría de Coordinación y Planeación, Programación y Presupuesto, 2003.

²⁶ De igual forma, el Sistema Educativo Nacional establece que para el ciclo escolar 2002-2003, los sistemas de bachillerato escolarizado reportaron un nivel deserción del 15.1% del total nacional; lo cual, aunado al nivel de eficiencia terminal del 61.6%, habla de que prácticamente **menos de la mitad** de los estudiantes que ingresan a la modalidad de bachillerato escolarizado concluyen sus estudios. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Subsecretaría de Coordinación y Planeación, Programación y Presupuesto, 2003.

²⁷ Las cuales, como se verá en el apartado 2.3.1, son de índole política y económica.

²⁸ Ibidem. Dice Freire: “La conciencia transitiva es, entonces, en un primer estadio, preponderantemente ingenua. La transitividad ingenua (...) se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado (...) por las explicaciones fabulosas (...) por la fragilidad de la argumentación (...) por las explicaciones mágicas”. FREIRE, P. La Educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. México, 1989; p.54.

- a) Ausencia marcada de hábitos de estudio que posibiliten el acceso eficiente a los contenidos académicos de la Preparatoria Abierta. Dicha ausencia se manifiesta principalmente en la carencia actualizada de estrategias de lecto-escritura; así como de la planificación sistemática del orden secuencial de las asignaturas. La problemática anterior se presenta como la consecuente resultante de una insuficiente educación básica regular; así como del amplio margen temporal que transcurre desde que el alumno interrumpe sus estudios hasta que los reinicia.
- b) Resistencia del educando adulto frente a su asimilación como estudiante. El adulto se encuentra en una etapa de su vida donde su construcción del mundo se encuentra más definida que en el caso del estudiante adolescente. Dicha situación suele entrar en confrontación directa con el nuevo aprendizaje adquirido, lo cual se traduce en una potencial modificación de la lógica desde la cual éste construye su mundo.
- c) Inseguridad frente a su desempeño académico. El adulto sitúa su horizonte referencial comparativo con sus anteriores experiencias educativas; lo cual lo lleva, en muchos casos, a manifestar un temor excesivo frente al fracaso, o bien, a desertar de sus estudios cuando éste llega a presentarse a través de las bajas calificaciones.
- d) Falta de conocimiento de los mecanismos reales desde los cuales opera un sistema de educación abierta, lo cual lleva al educando a creer que dicha opción de bachillerato, por el simple hecho de no ser escolarizada, resultará académicamente más sencilla de cursar. No existe un conocimiento preciso por parte del alumno en torno a los requerimientos pedagógicos que dicho sistema le exige, entre ellos, el auto didactismo, la lectura independiente y la consulta de fuentes de estudio complementarias.
- e) Falta de claridad con respecto al sentido teleológico del acto educativo. El educando adulto accede al curso de sus estudios de bachillerato motivado por intereses de índole práctica; no existe, pues, en la mayoría de los casos, la percepción consciente de que el aprendizaje impulsa la apertura de su horizonte cognitivo y comprensivo del mundo.
- f) Confusión con respecto a la aplicación práctico-inmediata del aprendizaje obtenido. La expectativa común en el educando con respecto a sus estudios de bachillerato, suele asociarse con la capacitación para el trabajo inmediato, lo cual, debido a las características no técnicas del Subsistema, no corresponde con la realidad.

Como puede advertirse, la caracterización pedagógica del sujeto que integra la Preparatoria Abierta manifiesta un perfil heterogéneo; no obstante, su caracterización social encuentra amplias similitudes por lo que toca al referente de clase del cual se nutre esta modalidad de bachillerato.

Resulta cierto que factores a considerar como la edad o la trayectoria de vida personal de cada educando, determina en gran medida el desempeño académico que el alumno pueda lograr durante su proceso de formación en la Preparatoria Abierta; sin embargo,

de manera simultánea, es posible encontrar factores análogos de índole pedagógica que se encuentran presentes en la gran mayoría de los alumnos que integran a este Subsistema de estudios. Dichos factores suelen manifestar un aspecto en común: representan un obstáculo permanente para que el estudiante concluya de manera satisfactoria su formación pre-universitaria en los tiempos programados por la Secretaría de Educación Pública²⁹. Algunos de estos factores que inciden en el desempeño académico del estudiante de Preparatoria Abierta podrían ser modificados a través de la incorporación de mecanismos pedagógicos adecuados; no obstante, no sucede de igual manera por lo que toca a los factores de índole socio-económica. Dichos elementos exigen necesariamente la aplicación de un proceso transformativo mucho más complejo; lo cual, visto desde las actuales condiciones sociales en nuestro país, sólo podrá ser posible a largo plazo. La labor docente en torno al desocultamiento de dichos factores constituye sólo el primer paso hacia esta transformación.

1.3 Procedimientos administrativos dentro del Subsistema de Preparatoria Abierta.

La institución responsable de administrar directamente todos los asuntos relacionados con el Subsistema de Preparatoria Abierta es la Dirección de Sistemas Abiertos, órgano dependiente de la Dirección General de Bachillerato; quien a su vez depende de la Secretaría de Educación Pública. El Subsistema de Preparatoria Abierta mantiene una cobertura a nivel nacional, por lo que sus disposiciones administrativas mantienen un carácter homogéneo a lo largo de todo el país³⁰.

Los procedimientos administrativos aplicables a los alumnos del Subsistema de Preparatoria Abierta pueden englobarse entre grandes áreas, a saber: A) la inscripción al Subsistema; B) la acreditación de las asignaturas y; C) la certificación de los estudios de preparatoria.

A) El proceso de inscripción al Subsistema de Preparatoria Abierta.

Los procedimientos administrativos que regulan el proceso de inscripción de un estudiante al Subsistema de Preparatoria Abierta pueden ser consultados a través de la vía telefónica, la página electrónica del Subsistema, o bien, acudiendo directamente a cada uno de los módulos regionales, estatales o delegacionales en todas las entidades del país. Dado el caso que el estudiante acuda a recibir informes directamente a alguna de las oficinas del Subsistema, éste podrá acceder a materiales informativos elaborados *ex*

²⁹ Como se verá en el apartado 1.4, la distribución programática de las asignaturas, por parte de la Dirección General de Sistemas Abiertos, se encuentra organizada de manera tal que, hipotéticamente, el alumno podría cursar sus estudios de bachillerato a lo largo de seis semestres.

³⁰ Por lo que toca al Distrito Federal, dicha demarcación concentra al 40% del total de la matrícula de estudiantes del Subsistema de Preparatoria Abierta –de un total estimando en 500,000 alumnos. Las oficinas centrales de la dependencia se ubican en la Ciudad de México, en la calle de José María Rico No.221, Colonia Del Valle, Delegación Benito Juárez. Estimaciones proporcionadas por la propia página electrónica de la dependencia; ésta puede consultarse en la siguiente dirección: www.prepaabierta.sep.gob.mx

professo para cada solicitud de información. Uno de estos trípticos o folletos informativos da cuenta al estudiante de cuáles son las características generales que oferta el Subsistema a sus potenciales alumnos. Aquí se puede leer que:

- El Subsistema de Preparatoria Abierta mantiene disponible la admisión de los alumnos a lo largo de todo el año.³¹
- Cualquier estudiante egresado de Secundaria mayor de quince años puede solicitar su ingreso al Subsistema sin importar el promedio académico general que éste haya obtenido; es decir, el Subsistema no discrimina en su ingreso al alumno con un promedio mínimo de 6.0 y uno de 10.
- El Subsistema se encuentra en abierta disposición de admitir a alumnos que cuenten con estudios trancos de bachillerato sin importar la modalidad académica de los mismos, su promedio o su nivel de avance académico. El alumno que se encuentre en esta situación tendrá la opción de solicitar el trámite de equivalencia de asignaturas, o bien, de iniciar la Preparatoria Abierta desde el principio.
- A diferencia del resto los sistemas de bachillerato escolarizados del Estado, el ingreso al Subsistema de Preparatoria Abierta no requiere la aplicación de algún examen de admisión o prueba de conocimientos académicos.
- El Subsistema de Preparatoria Abierta no establece un límite temporal de egreso a sus alumnos, por lo que dicha flexibilidad burocrática permite que éstos puedan administrar adecuadamente sus tiempos en vías de lograr un eficiente desempeño académico.

Una vez que el estudiante se ha convencido de que la Preparatoria Abierta resulta una alternativa de estudios asequible a sus exigencias o posibilidades tanto académicas como personales, éste puede solicitar a la dependencia la entrega de una solicitud de registro –que no inscripción- de asistencia a una Plática Informativa impartida en alguna de las sedes o módulos autorizados por la dependencia. Dicha solicitud contiene información acerca de los horarios y domicilios en donde el alumno deberá acudir a tomar la Plática Informativa, en la cual se le explicarán a detalle cada uno de los procedimientos administrativos y académicos que regulan a la dependencia. En el caso de los menores de edad, se establece, el estudiante deberá acudir acompañado por alguno de sus padres o tutores. Este requisito formal tiene un carácter obligatorio y en ningún momento el estudiante puede omitirlo; de lo contrario, el trámite de inscripción no procederá en forma alguna.

Una vez tomada la Plática Informativa, la documentación formal que el estudiante debe presentar en las oficinas administrativas del Subsistema para solicitar su ingreso al mismo es la siguiente:

- Comprobante de Registro y Asistencia a la Plática Informativa, firmado por el responsable de impartirla.
- Identificación oficial vigente con fotografía (credencial del IFE, Pasaporte, Cartilla del Servicio Militar Nacional).
- Certificado de Terminación de Estudios de Secundaria, en original.
- Cédula de Inscripción con los datos completos y correctos.³²

³¹ Es evidente, desde luego, que el proceso administrativo de admisión se suspende durante los períodos vacacionales de la dependencia y en el caso de los días feriados.

- Copia certificada del Acta de Nacimiento o documento legal equivalente en original.³³
- Dos fotografías en tamaño infantil, recientes e iguales, en blanco y negro o en color, de frente, con el rostro descubierto y el cabello recogido, con ropa clara, en terminado mate. No se admiten fotografías digitalizadas o escaneadas.
- Cédula de datos de ingreso con la información completa.³⁴
- Constancia de la Clave Única de Registro de Población (CURP) en original, en caso de contar con ella.
- En el caso de los estudiantes que hayan cursado previamente el bachillerato en alguna institución distinta a la Preparatoria Abierta y que deseen acreditar la equivalencia de sus estudios, los solicitantes deberán iniciar el trámite denominado Resolución de Equivalencia de Estudios. Dicho trámite exige al estudiante la entrega de un Certificado Parcial de Estudios expedido por la dependencia en donde éste haya cursado su bachillerato. El Certificado Parcial de Estudios deberá tener el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública, de cualquier otro Organismo Público Descentralizado de los Estados, o bien, de la Dirección General de Bachillerato en el Distrito Federal. Una vez entregado dicho documento, el Subsistema informará al alumno de los tiempos necesarios para que éste pueda conocer el número de asignaturas totales revalidadas dentro del Plan de Estudios de la Preparatoria Abierta.³⁵

B) El proceso de acreditación de las asignaturas.

El proceso de acreditación de cada una de las asignaturas que comprenden el Plan de Estudios del Subsistema de Preparatoria Abierta se realiza a través de la presentación de exámenes generales de conocimientos de cada materia; no existe, pues, otra vía para acreditar las asignaturas. Dichos exámenes evalúan el conocimiento total de la asignatura por parte del alumno. Los exámenes se encuentran elaborados bajo el formato de respuestas de opción múltiple y son aplicados en los Centros de Evaluación, los Centros de Asesoría Particulares, o bien, en los Centros Sociales de Asesoría autorizados por la dependencia³⁶. De esta manera quedan descartadas las evaluaciones parciales, modulares, orales, prácticas y de cualquier otra índole.

³² Dicha cédula será entregada al aspirante al momento de presentar la documentación requerida.

³³ Se entiende por documento legal equivalente del Acta de Nacimiento, el Acta Testimonial o el documento legal que presenten los aspirantes extranjeros como comprobante de nacionalidad, de nombre y fecha de nacimiento.

³⁴ Dicha cédula será entregada al aspirante al momento de presentar la documentación requerida.

³⁵ Información tomada desde la página electrónica de la dependencia; ésta puede consultarse en la siguiente dirección: www.prepaabierta.sep.gob.mx

³⁶ Existe un reconocimiento formal por parte de la Dirección de Sistemas Abiertos hacia la imposibilidad fáctica de la dependencia para atender la demanda que, en materia de asesoría y gestión administrativa, exige el alumnado a nivel nacional. Tal carencia de infraestructura ha obligado a la dependencia a suscribir convenios de colaboración con los denominados Centros Particulares de Asesoría y los Centros Sociales de Asesoría. Dichos convenios -formalizados jurídicamente en el año de 1999 a través del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública- reconocen, a la fecha, la presencia de 93 Centros de Asesoría Particulares y 119 Centros Sociales de Asesoría en todo el país. La diferencia básica entre ambas modalidades de Centros de Asesoría reside en el carácter lucrativo que éstos pueden tener, así como al tipo de sujeto hacia el cual están dirigidos sus servicios. De esta manera, los Centros Particulares de Asesoría establecen diversos cobros por cada uno de los servicios que ofrecen al público en general; por el contrario, los Centros Sociales de Asesoría generalmente se ubican al interior de centros

La acreditación de las asignaturas por parte del alumno puede darse a través de dos formatos administrativos básicos para la presentación de exámenes: a) la solicitud y presentación de Exámenes Ordinarios y; b) la solicitud y presentación de Exámenes Extemporáneos. El calendario para la presentación de ambas modalidades de examen es emitido de manera cuatrimestral por la propia Dirección de Sistemas Abiertos.

En el caso de los exámenes ordinarios, éstos se encuentran organizados en dos fases distintas de aplicación, las cuales agrupan de manera diferenciada el tipo de asignatura que es posible presentar así como su horario de aplicación específico. Las asignaturas comprendidas en la Fase A de aplicación deben presentarse durante la segunda semana de cada mes; en tanto que las de la Fase B deben presentarse durante la última semana de cada mes. Los estudiantes de nuevo ingreso que no hayan cursado ningún tipo de bachillerato solamente podrán presentar dos asignaturas de primer semestre en su primera aplicación de exámenes³⁷. Por lo que toca al resto de los estudiantes, el alumno se encontrará autorizado para presentar hasta cuatro asignaturas por mes, ya sea que las presente en una misma fase –siempre que el horario de las mismas se lo permita-, que éste opte por dosificar la presentación de las mismas, o bien, que no presente ninguna. No existe un número limitado de oportunidades para que el alumno acredite sus asignaturas a través de la presentación de exámenes; no obstante, la propia dependencia establece un seguimiento académico y administrativo con aquellos alumnos que hayan reprobado hasta en cuatro ocasiones una misma asignatura con la finalidad de canalizarlos a asesorías académicas especiales. Actualmente el costo de cada solicitud de examen es de \$44.00 m.n. La aplicación de los exámenes ordinarios se efectúa únicamente los fines de semana en las sedes definidas por la dependencia.

Por lo que toca a los exámenes extemporáneos, dicha modalidad de aplicación se encuentra reservada para los alumnos cuyo avance académico ha alcanzado las veintisiete asignaturas aprobadas de un total de treinta y tres. El alumno avanzado suele recurrir a la solicitud de exámenes extemporáneos con la finalidad de acelerar su egreso del Subsistema, ya sea por razones laborales, académicas o personales. El estudiante que ha concluido su bachillerato tiene también la opción de presentar exámenes extemporáneos toda vez que éste tiene derecho a renunciar a la calificación de hasta seis asignaturas con la finalidad de elevar su promedio académico. En el caso de los exámenes extemporáneos, la dependencia se encuentra obligada a proporcionarle al alumno la calificación de sus asignaturas en un plazo de cinco días hábiles después de la presentación de los mismos. El alumno tiene la oportunidad de presentar en tres ocasiones la misma asignatura dentro de esta modalidad de exámenes; en caso de no

laborales, ya sea de índole privada o estatal, y ofrecen sus servicios de manera gratuita al personal dependiente de estas instituciones de manera exclusiva. Ambas modalidades de Centros de Asesoría se encuentran facultadas para ofrecer el servicio de asesoría académica a los alumnos del Subsistema de Preparatoria Abierta y, sólo en el caso de que la Dirección de Sistemas Abiertos lo autorice, éstas podrán ofrecer, de manera simultánea, el servicio de gestoría administrativa o bien el servicio de aplicación de exámenes. Por lo que toca a los Centros de Evaluación, éstos generalmente se establecen en domicilios designados por la Secretaría de Educación Pública, los cuales pueden ubicarse al interior de escuelas de educación secundaria o bien en dependencias estatales, cumpliendo exclusivamente dicha función los sábados y los domingos.

³⁷ El Subsistema de Preparatoria Abierta recomienda al alumno que se encuentra en esta situación la presentación de dos asignaturas específicas: Metodología del Aprendizaje y Metodología de la Lectura. El argumento esgrimido para ello reside en que el conocimiento de los contenidos académicos de las mismas facilitará en gran medida la comprensión de las asignaturas del tronco común básico. Al respecto puede consultarse el apartado 1.4 donde se desglosa la conformación académica general del Subsistema de Preparatoria Abierta.

aprobarla, éste deberá incorporarse al sistema de exámenes ordinarios. La solicitud y aplicación de exámenes extemporáneos se realiza en fases semanales y sólo podrá realizarse con previa autorización de la Dirección de Sistemas Abiertos.

Si bien el Sistema de Preparatoria Abierta se encuentra diseñado para estimular en el alumno el estudio independiente, la Dirección de Sistemas Abiertos ofrece a los matriculados el servicio de asesoría académica gratuita con la finalidad de brindar un apoyo adicional al estudiante. El servicio de asesoría académica se plantea tres objetivos básicos, a saber: a) el manejo adecuado de los materiales académicos por parte del alumno; b) la resolución de sus dudas con respecto a los contenidos de las asignaturas y; c) la adquisición de nuevas formas y métodos de estudio que posibiliten su estudio independiente.

Las asesorías académicas que ofrece el Subsistema de Preparatoria Abierta se pueden tomar ya sea bajo la modalidad de asesoría grupal, o bien, bajo el formato de asesoría individual. Dichas asesorías son impartidas por personal académico autorizado por la dependencia.³⁸ Debe mencionarse, desde luego, que las asesorías académicas impartidas por la propia Dirección de Sistemas Abiertos o por los Centros de Asesoría- tanto particulares como sociales-, deben basarse en todo momento en los materiales académicos y libros de textos establecidos por el Subsistema en conformidad con su Plan de Estudios.³⁹

El alumno puede consultar las calificaciones resultantes de la presentación de exámenes a través de su historial académico. Dicho documento es expedido por la Dirección de Sistemas Abiertos a solicitud del estudiante. En la actualidad, el alumno cuenta también con la opción de consulta de calificaciones a través de la página electrónica del Subsistema de Preparatoria Abierta. Para acceder a ésta, el alumno debe contar con su matrícula escolar actualizada y con una clave de acceso personalizada. La dependencia establece que la entrega de calificaciones debe darse en un plazo máximo de quince días hábiles después de la presentación de los exámenes; sin embargo, dicha disposición no suele cumplirse. Lo anterior acarrea al estudiante problemas de diversa índole; entre ellos, el más frecuente, el retraso en la programación del estudio y solicitud de sus asignaturas⁴⁰.

³⁸ Este personal recibe indistintamente la denominación pedagógica general de “asesor”. Para poder brindar asesorías de Preparatoria Abierta, el personal a cargo debe contar como mínimo con estudios de nivel licenciatura y un avance en créditos de 100%. Las asesorías impartidas en los cinco centros pertenecientes a la Dirección de Sistemas Abiertos consisten, fundamentalmente, **en la resolución de las dudas del alumno por parte del asesor**; es decir, **en ningún momento este personal desempeña funciones docentes o de profesorado de asignatura**. La situación puede cambiar sustancialmente en los Centros Particulares de Asesoría y los Centros Sociales de Asesoría, en donde es posible encontrar que el asesor puede desempeñar efectivamente funciones docentes; sin embargo, dicha situación no siempre se presenta. La experiencia académica que sirve de fundamento al presente escrito se basa en todo momento **en la participación docente y directiva** dentro de los centros de asesoría mencionados en el apartado 1.2 y no bajo el modelo pedagógico del asesor.

³⁹ Véase el apartado 1.4.

⁴⁰ Esta problemática administrativa que pareciera ser menor, cobra una gran relevancia para el desempeño académico del estudiante. El retraso en la entrega de calificaciones –retraso que puede prolongarse incluso meses- no resulta un acontecimiento esporádico en la vida académica del estudiante; sino, por el contrario, se ha convertido en una constante. Dicha problemática, aunada a falta de certeza en la evaluación de los exámenes, hacen manifiesta la deficiente operatividad administrativa del Subsistema de Preparatoria Abierta. Estas deficiencias operativas necesariamente arrojan resultados adversos en materia académica para el estudiante, el cual se mantiene a la expectativa de los resultados de sus exámenes para poder darle continuidad a la programación de sus asignaturas, o bien, para presentarlas

C) El proceso de certificación de estudios de la Preparatoria Abierta.

Este proceso comprende los procedimientos administrativos que el estudiante debe cumplir para acceder a la documentación oficial, expedida por la Dirección de Sistemas Abiertos, en donde se certifica la validez de los estudios realizados por el alumno en conformidad con el Plan de Estudios vigente. Las diferentes modalidades de certificación expedidas por el Subsistema tienen validez oficial en todas las instituciones educativas reconocidas por el Sistema Educativo Nacional. La certificación de estudios dentro del Subsistema de Preparatoria Abierta comprende básicamente los siguientes documentos:

- Certificado de Terminación de Estudios.
- Certificado Parcial
- Duplicado de Certificado de Terminación y/o Parcial.

a) Certificado de Terminación de Estudios.

Es el documento final expedido por la Dirección de Sistemas Abiertos en el cual se hace constar que el estudiante ha aprobado la totalidad de las asignaturas establecidas en el Plan de Estudios del Subsistema de Preparatoria Abierta. Dicho documento es expedido por las oficinas estatales con las que cuenta el Subsistema a nivel nacional y, en el caso del Distrito Federal, éste se consigna en la sede central de la dependencia.⁴¹

La Dirección de Sistemas Abiertos recomienda al estudiante que ha concluido sus estudios, tomar en cuenta los criterios académicos establecidos por la institución de educación superior a la que éste desea ingresar, por lo que al promedio se refiere. Dicha recomendación cobra sentido si se toma en cuenta que el promedio final del estudiante puede representar un obstáculo para su ingreso a los estudios de nivel superior. Dado el caso en que el promedio académico final del estudiante fuese menor al requerido, éste cuenta con la posibilidad de modificarlo a través del denominado Trámite de Renuncia de Calificaciones Aprobatorias. Mediante este trámite, el alumno que ha aprobado la totalidad de sus asignaturas tiene derecho a renunciar a la calificación de hasta seis materias; todo esto, con la finalidad de tener la oportunidad de volver a presentarlas, para con ello elevar su promedio académico. Debe mencionarse que el Trámite de Renuncia de Calificaciones Aprobatorias no procederá en el caso de que el alumno haya iniciado ya el proceso administrativo para obtener su Certificado de Terminación de Estudios; la documentación requerida para obtener éste último es la siguiente:

nuevamente. La operatividad administrativa del Subsistema de Preparatoria Abierta resulta así puesta en cuestión, sobre todo si se toman en cuenta los avances tecnológicos que en materia de cómputo y evaluación de bases de datos se tienen hoy en día. No puede deducirse, pues, que exista una imposibilidad fáctica-instrumental de índole tecnológica para lograr la eficiente y puntual evaluación académica de los estudiantes; lo cual conduce, a su vez, a pensar en que el origen de esta problemática podría encontrarse en la falta de profesionalización del personal operativo de la dependencia.

⁴¹ Específicamente en la Oficina de Trámites y Servicios de la Preparatoria Abierta, ubicada en José María Rico No. 221, Colonia Del Valle, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

1. Copia certificada del Acta de Nacimiento o documento legal equivalente en original y copia fotostática legible por ambos lados.
2. Certificado de Terminación de Estudios de Secundaria o Resolución de Equivalencia o de Revalidación de Estudios según el caso, en original y copia legible por ambos lados.
3. Certificación de Estudios Parciales de Preparatoria Abierta, en original y copia, en caso de haber acreditado asignaturas de este Subsistema en otra entidad.
4. Dado el caso de haber tramitado la Resolución de Equivalencia, se deberá presentar este original y una copia; así como el documento que sirvió como antecedente para la expedición de la misma.
5. Dos fotografías recientes, iguales, tamaño infantil, en blanco y negro o en color, de frente y con el rostro descubierto, con ropa y fondo claro, en terminado mate.
6. Solicitud de Servicios con los datos completos y correctos. Esta solicitud será entregada al alumno al momento de iniciar el trámite de certificación final.
7. Informes de calificaciones originales que respalden la acreditación de las 33 asignaturas, tanto del tronco común de materias así como las del área de especialización.
8. Constancia de la Clave Única de Registro de Población (CURP), en caso de que el estudiante cuente con ella, en original y copia.
9. Cédula de Datos de Egreso con la información completa. Esta solicitud será entregada al alumno al momento de iniciar el trámite de certificación final.

b) Certificado Parcial de Estudios.

Este documento comprende el avance en el número de asignaturas aprobadas que el estudiante mantenga al momento de solicitar dicho documento. El alumno puede solicitar la expedición de su Certificado Parcial en los siguientes casos:

1. Cuando el estudiante efectúa un cambio de residencia al interior del país y desea mantener su matrícula dentro del Subsistema de Preparatoria Abierta.
2. Cuando el estudiante requiere una constancia oficial de estudios en su medio laboral.
3. Cuando el alumno, por razones de índole personal, desea mantenerse informado con precisión del número de asignaturas aprobadas al momento de solicitar el trámite.

Todo alumno del Subsistema tiene derecho a la expedición de dicho documento, exceptuando, desde luego, a los estudiantes de nuevo ingreso. La documentación exigida por la dependencia para poder realizar el trámite de certificación parcial es la

misma que la solicitada para obtener el Certificado de Terminación de Estudios, con excepción de la Resolución de Equivalencia y de la Cédula de Datos de Egreso.

c) Duplicado del Certificado de Terminación y/o Parcial.

Este documento, como su nombre lo indica, es una copia de los certificados anteriormente descritos y el procedimiento para obtener cualquiera de sus modalidades resulta el mismo que para los formatos respectivos.

El tiempo establecido por la dependencia para hacer efectiva la entrega del Certificado de Terminación de Estudios es de 25 días hábiles; en el caso del Certificado Parcial de Estudios es de 20 días hábiles; en tanto que, para la entrega de un Duplicado de Certificado el tiempo de entrega se dará en 15 días hábiles.

1.4 Conformación académica general del Subsistema de Preparatoria Abierta.

El Plan de Estudios del Subsistema de Preparatoria Abierta se encuentra conformado por cuarenta asignaturas, de las cuales el alumno queda obligado a cursar un total de treinta y tres. Esta aparente discordancia entre el número de asignaturas que el estudiante se encuentra obligado a cursar y el número de total de materias disponibles, responde a consideraciones de índole académica, ya que del total de asignaturas disponibles, solamente diecisiete de éstas son obligatorias para todos los estudiantes, el llamado tronco común; el resto se distribuye en las tres áreas de especialización académica. De esta manera, la disposición final de las asignaturas que el estudiante debe aprobar para concluir su Preparatoria Abierta se agrupa en dos grandes bloques: las diecisiete materias del tronco común y las restantes dieciséis del área de especialización.

Las treinta y tres asignaturas que el estudiante debe cursar se encuentran organizadas en seis semestres, lo cual da pie a entender que el Subsistema ha sido diseñado para ser cubierto en un plazo mínimo de tres años⁴². El estudiante encuentra que en dicha

⁴² Los seis semestres que comprende el Plan de Estudios del Subsistema de Preparatoria Abierta intentan así analogarse a los planes de estudio vigentes en muchos de los sistemas de bachillerato escolarizado del Estado. No obstante, y a pesar del objetivo subyacente en dicha disposición académica –concluir el bachillerato en tres años–, el bachillerato abierto suele concluirse, cuando esto sucede, en un lapso temporal mayor al programado inicialmente por la dependencia. La experiencia docente adquirida en los Centros de Asesoría mencionados en el apartado 1.2, ofrece la resultante de no haber presenciado en ningún momento **un solo caso de egreso** del Subsistema en un plazo de tres años –siempre que el alumno haya iniciado el bachillerato sin el registro de materias revalidadas o cursadas previamente. El estudiante de Preparatoria Abierta que inicia su bachillerato desde el principio, suele prolongar su egreso durante una cantidad de años mayor al tiempo originalmente programado. Existen casos en donde al alumno le toma incluso lustros o décadas egresar, ello, generalmente, debido a la suspensión de sus estudios. Dicho problema se deriva de factores de diversa índole; sin embargo, se encuentra presente entre los mismos la decepción que en materia de resultados representa para el estudiante el Subsistema en sus diversas vertientes, tanto académicas como administrativas. La disposición académica del Plan de Estudios del Subsistema evidencia, de igual manera, la lógica desde la que pueden operar diversos Centros Particulares

programación las asignaturas correspondientes al tronco común deben cursarse a lo largo de los primeros tres semestres; en tanto que, las materias correspondientes al área de especialización académica deben cursarse a partir del cuarto semestre de estudios.

A pesar de la presencia de una programación formal en cuanto a la organización de las asignaturas, el Subsistema otorga a los estudiantes la posibilidad administrativa de presentar exámenes ante la dependencia sin un orden secuencial específico; no existe, pues, una seriación formal de las asignaturas. No obstante, el Subsistema ofrece a los alumnos diversas sugerencias académicas para lograr un estudio y aprobación eficientes al momento de abordar las mismas. Algunas de estas sugerencias son:

- a) Se recomienda que el estudiante de nuevo ingreso que no haya cursado previamente alguna modalidad de bachillerato inicie su formación en la Preparatoria Abierta con el estudio de las siguientes asignaturas: Metodología del Aprendizaje, Metodología de la Lectura y Taller de Redacción I. La razón esgrimida para esta recomendación estriba en el hecho de que los contenidos académicos de dichas asignaturas ofrecerán al estudiante las herramientas básicas en vías de una mejor comprensión de los contenidos académicos de ulteriores materias.⁴³
- b) Se recomienda que las asignaturas correspondientes al idioma Inglés y a las Matemáticas sean cursadas manteniendo el orden secuencial de las mismas. Dichas asignaturas aumentan la complejidad de sus contenidos conforme se avanza de nivel, por lo que su estudio deberá ajustarse al desarrollo de estas áreas de manera integral y no aislada.
- c) Se recomienda que el estudiante inicie su formación con las asignaturas del tronco común y que el estudio de las materias correspondientes al área de especialización sean cursadas posteriormente. Esta sugerencia se da tomando en cuenta el carácter oscilante que, en materia de decisión de carrera a nivel superior, suelen presentar los estudiantes a lo largo de su estancia en la Preparatoria Abierta. Dicha consideración resulta significativa ya que la misma impedirá que el estudiante realice un cambio de área de especialización en caso de requerirlo y le evitará así la necesidad de cursar materias adicionales.

De esta manera, el total de las asignaturas comprendidas en el Plan de Estudios de la Preparatoria Abierta pueden agruparse de la siguiente forma:

de Asesoría, los cuales ofrecen a sus clientes –así los llaman-, la posibilidad de cursar la Preparatoria Abierta en tiempos inverosímiles de hasta seis meses. Semejantes ofertas académicas, siempre operantes bajo la lógica del mercado, son toleradas por las respectivas autoridades educativas, lo cual refleja la deficiente política que en dicha materia prevalece al interior de esta modalidad de bachillerato abierto del Estado.

⁴³ A pesar de esta recomendación, la asignatura de Metodología de la Lectura suele representar un problema mayor para el estudiante al momento de continuar su formación. Los contenidos académicos de esta asignatura la sitúan entre las de mayor dificultad para un gran número de estudiantes. La importancia de la misma cobra relevancia cuando se tiene en cuenta que sus contenidos se encuentran articulados con los contenidos de las asignaturas de Taller de Redacción I, II, III y Textos Literarios I, II, y III, por lo que una deficiente comprensión de ésta traerá como consecuencia necesaria resultados adversos en las materias antes mencionadas. Existen casos en donde el estudiante, a punto de egresar, aún mantiene reprobada esta asignatura.

1er. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés I • Matemáticas I • Taller de Redacción I • Metodología de la Lectura • Metodología del Aprendizaje • Historia Moderna de Occidente
2º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés II • Matemáticas II • Taller de Redacción II • Textos Literarios I • Historia Mundial Contemporánea • Apreciación Estética de la Pintura
3er. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés III • Matemáticas III • Taller de Redacción III • Textos Literarios II • Lógica Filosófica
4º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés IV • Matemáticas IV • Textos Filosóficos I • Principios de Física (Área de Humanidades y Área de Ciencias Administrativas y Sociales) • Principios de Química General (Área de Ciencias Administrativas y Sociales) • Textos Literarios III (Área de Humanidades) • Física I (Área de Ciencias Físico-Matemáticas) • Química (Área de Ciencias Físico-Matemáticas)
5º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés V • Textos Filosóficos II • Textos Políticos y Sociales I • Matemáticas V (Área de Ciencias Físico-Matemáticas y Área de Ciencias Administrativas y Sociales) • Física II (Área de Ciencias Físico-Matemáticas) • Principios de Química General (Área de Humanidades) • Biología (Área de Humanidades y Área de Ciencias Administrativas y Sociales)
6º Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés VI • Textos Científicos • Bioética • Historia de México Siglo XX • Textos Políticos y Sociales II (Área de Humanidades y Área de Ciencias Administrativas y Sociales) • Matemáticas VI (Área de Ciencias Físico-Matemáticas y Área de Ciencias Administrativas y Sociales) • Biología (Área de Ciencias Físico-Matemáticas) • Apreciación Estética de la Música (Área de Humanidades)

Los contenidos académicos de las asignaturas aquí presentadas se encuentran disponibles en los libros de texto designados por el Subsistema para cada caso. La gran mayoría de los textos de la Preparatoria Abierta, incluyendo los materiales de apoyo, son editados por Educal, órgano dependiente de la Secretaría de Educación Pública; el

resto de los materiales, correspondiente a ocho asignaturas⁴⁴, son editados por otros medios.

Debe hacerse énfasis en el hecho de que si bien la mayoría de los libros de texto utilizados en la Preparatoria Abierta son editados por la Secretaría de Educación Pública, **los contenidos académicos de los mismos no han sido diseñados por ésta dependencia**. Los contenidos académicos de las asignaturas corresponden al Plan de Estudios del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey para el nivel medio superior, vigente en el año de 1983⁴⁵. Los libros de texto editados por Educal son la resultante de un convenio de colaboración entre la empresa antes mencionada y el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), establecido en el año de 1973. Hacia el año de 1983, dicha dependencia realizó una adaptación académica de los contenidos de los libros de texto para la Preparatoria Abierta tomando como base el Plan de Estudios antes mencionado; no obstante, desde entonces, 1983, **los contenidos académicos de estos libros de textos no han sido modificados o actualizados**.

La situación descrita ofrece la resultante de que el estudiante de Preparatoria Abierta continúa formándose con libros de texto de hace más de veinticinco años. Existen contenidos académicos que, desde luego, permanecen invariables a lo largo de este lapso temporal; sin embargo, algunos otros exigen una inmediata actualización, tales como los textos de Taller de Redacción e Historia, dada la propia naturaleza intrínseca de estas disciplinas.

El anquilosamiento en la actualización de los materiales académicos del Subsistema de Preparatoria Abierta acarrea necesariamente una problemática de múltiples vertientes, ya sea del tipo administrativo, pedagógico, académico, e incluso social. La falta de movilidad de los contenidos se traduce en la limitante evaluatoria que el Subsistema tiene para con el desempeño y comprensión de los mismos por parte de los alumnos. Los exámenes aplicados a los alumnos, los cuadernos de auto evaluación, así como las antologías y los materiales adicionales de estudio se basan exclusivamente en libro de texto de cada asignatura, lo cual acota necesariamente las posibilidades didácticas y de desarrollo académico de éstos; más allá de eso, dicho factor propicia que la evaluación de los estudiantes, a través de la vía única del examen, se haya mantenido inalterable a lo largo de los años, propiciando así el tráfico de éstos y la venta de claves aprobatorias a través de diversos medios. Resulta comprensible que la modificación de los contenidos académicos de un Plan de Estudios de esta naturaleza exija la construcción de un proyecto gradual y evolutivo tendiente hacia este objetivo, el cual requiere de tiempo suficiente para su realización; no obstante, la falta de aplicación de un proyecto de esta magnitud en más de veinticinco años obliga necesariamente a cuestionar el desempeño administrativo y académico del personal a cargo de este Subsistema.

⁴⁴ Los libros de textos de las asignaturas de Principios de Física, Química, Principios de Química General, Física I, Física II, Biología, Bioética e Historia de México Siglo XX son emitidos por casas editoras distintas a Educal.

⁴⁵ Es desde las primeras páginas de estos textos donde se puede encontrar que: “El contenido académico de este texto es exclusiva responsabilidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y su índice pertenece al programa correspondiente al plan de estudios del nivel medio superior”.

1.4.1 Conformación académica del Área de Humanidades.

Como puede advertirse en el apartado anterior, las asignaturas que comprenden el área de las Humanidades dentro del Subsistema de Preparatoria Abierta ocupan un lugar destacado en un sentido cuantitativo. La disposición de las mismas puede esquematizarse de la siguiente manera:

- Tres asignaturas dedicadas al estudio de la lengua castellana: Taller de Redacción I, Taller de Redacción II y Taller de Redacción III.
- Tres asignaturas dedicadas a la Historia: Historia Moderna de Occidente, Historia Mundial Contemporánea e Historia de México Siglo XX.
- Cuatro asignaturas dedicadas al área de la Literatura: Textos Literarios I, Textos Literarios II, Textos Literarios III y Metodología de la Lectura.
- Tres asignaturas dedicadas al área de la Filosofía: Textos Filosóficos I, Textos Filosóficos II y Lógica Filosófica.
- Dos asignaturas dedicadas al área de los estudios sociales: Textos Políticos y Sociales I y Textos Políticos y Sociales II.
- Dos asignaturas dedicadas al área de la Estética: Apreciación Estética de la Pintura y Apreciación Estética de la Música.
- Una asignatura perteneciente al área de la Pedagogía: Metodología del Aprendizaje.

Como puede observarse, el total de asignaturas comprendidas dentro del Área de las Humanidades ocupa un espacio cuantitativamente alto con respecto a la totalidad de asignaturas del Plan de Estudios de la Preparatoria Abierta; sin embargo, dicha proporción adquiere matices diversos al momento de confrontarla con los contenidos académicos de las mismas. Las asignaturas pertenecientes al Área de las Humanidades parecieran cumplir con los requerimientos necesarios para complementar la formación media del educando, así como para favorecer el desarrollo de la labor docente de los asesores; no obstante, tal apreciación resulta equivocada. Como se mencionó anteriormente, los contenidos académicos que nutren a las asignaturas del Área de las Humanidades manifiestan una falta de actualización tanto didáctica como epistemológica, lo cual las convierte, en muchos casos, en conocimientos rebasados por la realidad actual. A manera de ejemplo pueden citarse casos como los siguientes:

- Taller de Redacción I, II Y III. Las reglas ortográficas manejadas en los textos corresponden a las disposiciones establecidas por la Real Academia de la Lengua Española durante los primeros años la década de los 80, lo cual las convierte en conocimientos prácticamente inoperantes y rebasados.
- Taller de Redacción I, II Y III. La nomenclatura utilizada para designar los tiempos de la conjugación verbal de los cuatro modos básicos (indicativo, subjuntivo, potencial e imperativo) no es utilizada hoy en día y la misma ha sido sustituida por distintas denominaciones.
- Historia Mundial Contemporánea. Los contenidos académicos interrumpen su desarrollo cronológico en la década de los años 70, teniendo al Golpe de Estado en Chile durante 1973 como uno de sus últimos referentes. Los acontecimientos históricos desarrollados con posterioridad a esta década no encuentran registro alguno en el libro de texto.

- Historia de México Siglo XX. Es la única asignatura dedicada al estudio de la historia nacional. Los contenidos académicos que deben ser estudiados por el alumno se inician en la unidad 11, de un total de 18. El alumno debe iniciar el estudio de la asignatura a partir de la Guerra de Reforma en 1858, omitiendo, en consecuencia, cualquier tipo de revisión a la historia previa de México. A lo largo de su vida académica en la Preparatoria Abierta, el estudiante prescinde de cualquier tipo de referencia al estudio histórico de los pueblos originarios de México, del periodo de la Colonia, así como de los primeros años de la vida independiente del país.
- Apreciación Estética de la Pintura. El libro de texto de esta asignatura lo constituye una traducción castellana de la obra *Metropolitan Seminar in Art*, publicado por el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York en 1958. Dicha obra centra sus contenidos en el estudio de la pintura europea mayoritariamente y, en menor medida, de la obra estadounidense, por lo cual cualquier tipo de referencia al arte pictórico latinoamericano resulta inexistente.
- Metodología del Aprendizaje. El libro de texto lo constituye una traducción castellana de un manual de estudios diseñado para atender a la población escolar del Centro de Asesoría Educativa del Reino Unido durante la década de los años 70, por lo que sus contenidos didácticos no se adecuan al contexto socio-cultural del sujeto pedagógico de la Preparatoria Abierta de nuestro país.
- Lógica Filosófica. Se prescinde por completo de cualquier tipo de referencia a la Lógica Simbólica, implementada en los planes de estudio de diversas modalidades de bachillerato del Estado, tanto abierto como escolarizado⁴⁶.
- Textos Filosóficos I y II. No existe referencia alguna al desarrollo del pensamiento filosófico en México. La exposición del pensamiento de los principales autores de la filosofía europea se interrumpe súbitamente con G. W. F. Hegel, por lo que las tesis filosóficas desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XIX y todo el siglo XX no reciben mención alguna. El cuestionamiento crítico⁴⁷ de algunos contenidos epistemológicos desarrollado al interior de estos libros de texto constituye la intención fundamental del presente escrito.

La exposición de casos puede continuar, manifestando así la necesidad que, en materia de revisión y actualización de contenidos epistemológicos, exigen diversas asignaturas al interior del Plan de Estudios del Subsistema de Preparatoria Abierta y específicamente del Área de las Humanidades. Las labores docente y de investigación filosófica no pueden omitir tal planteamiento. El Subsistema exige una urgente revisión de las consideraciones aquí planteadas; ello, en vías de lograr un efectivo desarrollo científico, artístico, humanístico, pedagógico y social de quienes se ven involucrados al interior de esta modalidad de bachillerato, lo cual no excluye a los docentes.

⁴⁶ Tal es el caso de los sistemas de bachillerato abierto del Colegio de Bachilleres, así como del sistema de bachillerato escolarizado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁴⁷ Sobre la categoría de criticidad utilizada en este escrito véase el apartado 2.2.

CAPÍTULO II

CONSIDERACIONES EN TORNO AL MÉTODO

“El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema **práctico** (...) El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la **práctica**, es un problema puramente *escolástico*.”

Marx

“Necesitamos de la historia, pero la necesitamos de otra manera a como la necesita el holgazán mimado en los jardines del saber.”

Nietzsche

2.1 Caracterización general del método. Diferenciación básica entre la metodología formal de investigación y la metodología material.

El método, como su nombre lo indica¹, hace referencia necesariamente a una **vía**, **camino** o **forma** de llevar a cabo un acto. Nuestro razonamiento y en general todos los actos que obran según nuestra voluntad, están coordinados explícita o implícitamente desde un método. En el caso de la Filosofía y de las ciencias en general acontece de igual manera²: siempre son desarrolladas siguiendo determinados patrones o directrices que organizan nuestro desarrollo intelectual. Lo anterior no significa que el método mantenga un cuerpo homogéneo o que esté fundado en bases profundamente racionales, puede ser incluso irreflexivo en sus formas más primitivas, y sin embargo, estar presente.

Es el método la herramienta fundamental de nuestro razonamiento; bajo su forma racional, es él quien siembra las bases categoriales desde las cuales paulatinamente el hombre interpreta y organiza su realidad. Es tan cercano al hombre el uso del método en las diversas actividades de su existencia, que constantemente permanece oculto a su conciencia; permanece escondido y, las más de las veces, éste pasa inadvertido para el sujeto, como quien queda impedido por su vista para ver sus propios ojos.

El método, desde sus formas más primitivas hasta su construcción más compleja como basamento teórico de un sistema de pensamiento, adquiere el significado primario de un **modo organizativo de la realidad**. Una expresión clara de la tesis anterior puede

¹ μέθοδος: de μετα, según y; οδός, camino.

² Evidentemente lo mismo ocurre con las artes y todas aquellas disciplinas que, por lo general, están asociadas a las diversas manifestaciones de la pulsionalidad humana. Ello no quiere decir, desde luego, que un artista “vomite” crudamente sus pulsiones; sino que, más allá de eso, es el artista quien da **forma** a algo, trátase de manifestaciones artísticas objetuales o abstractas. No puede ser creada obra alguna de arte sin que intervenga previamente un método en la mente del artista. Este hecho se encuentra presente desde las formas artísticas más rudimentarias, como podría serlo la creación de una pequeña base rítmica a base de un par de piedras, o bien la construcción de un complejo sistema polifónico.

encontrarse en la caracterización de los principios fundamentales de los cuales parte la teoría materialista de la historia, planteada por K. Marx y F. Engels en su *Ideología Alemana* de 1845. Aquí se puede leer que:

“Podemos distinguir los hombres de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero los hombres mismos comienzan a ver la diferencia entre ellos y los animales tan pronto comienzan a producir sus medios de vida (...) Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material (...) Este modo de producción no debe considerarse solamente en el sentido de la reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado **modo de la actividad** de estos individuos, un determinado **modo de manifestar su vida**, un determinado **modo de vida** de los mismos. **Los individuos son tal y como manifiestan su vida**. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción tanto con *lo que* producen como con el modo de *cómo* producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción.”³

El método se torna, pues, modo de actividad; modo de vida. Las actividades humanas se encuentran organizadas de diversas maneras, formas o modos desde los cuales el hombre funda y comprende su realidad. Sin embargo, desde luego, dichos modos de organizar la realidad difieren entre sí y en ocasiones pueden llegar a ser francamente antagónicos o a encontrarse en directa oposición. El método empleado para tal efecto, tal y como menciona Marx, **expresa y determina substancialmente la forma de ser del hombre**.

El método, bajo cualquiera de las formas en las que éste se presente, adopta, pues, **una necesaria relación se reciprocidad** desde la cual el modo organizativo de la realidad conlleva simultáneamente a un modo comprensivo de la misma; expresada ésta en la siguiente relación: Organización de la realidad ↔ Interpretación y comprensión de la realidad. Como puede advertirse, la relación dada entre ambos factores es correspondiente e indisoluble; no es posible suprimir alguno de estos elementos sin afectar necesariamente al otro. Resulta evidente, así, que quien se aproxima a la realidad con la intención de organizarla se encuentra, al mismo tiempo, interpretándola. La interpretación de la realidad y su consecuente organización exigen fundamentalmente medios o vehículos adecuados para la eficiente aprehensividad de la misma.

El método determina el modo de ser del hombre, el modo de interpretar y modificar su realidad y, en consecuencia, el modo en el que el hombre se relaciona con otros hombres. De aquí el carácter multivalente del método, el cual establece tanto las directrices ontológicas desde las cuáles el hombre se concibe así mismo bajo sus formas culturales; aquellas desde las cuáles el hombre traza sus relaciones intersubjetivas con otros seres humanos; así como las pautas desde las cuáles el hombre modifica su entorno. De cualquier manera que se le considere, el método no puede desprenderse de su carácter intrínseco y necesario: el ser un determinante del modo de la practicidad humana.

³ Carlos Marx y Federico Engels. *La Ideología Alemana*. Cap. 1 Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista; § 2 “Premisas de las que arranca la concepción materialista de la historia”, p. 16. MARX Carlos, Federico Engels. Obras escogidas en tres tomos. Tomo I. Editorial Progreso. Moscú, 1973. Las cursivas son de Marx y Engels.

La interpretación de la realidad persigue siempre fines prácticos, lo cual no debe traducirse necesariamente en una modificación tangible del entorno natural. El hombre modifica su entorno desde el momento en el que éste se proyecta como Lo Otro en relación con el hombre mismo, independientemente de que se produzca una modificación física del hecho. La proyección organizativa de la realidad por parte del hombre transfiere necesariamente la humanidad del mismo hacia éste y hacia lo exterior que no es él. El modo desde el cual procede el hombre a organizar su mundo determina sustancialmente la forma en la que éste afirma o niega su humanidad. Las formas comprensivas derivadas la interpretación de la realidad –científicas, artísticas, sociales, etc.- proyectan en consecuencia, la afirmación o negación del carácter humanizado de lo Otro.

El ordenamiento que el hombre da a su realidad mantiene una relación concomitante con el método utilizado para tal fin; sin embargo, dicha relación entre ambos elementos, método y resultante, se encuentra a su vez determinada por condicionantes de índole **material. Por materialidad⁴ debe entenderse el contexto socio-histórico-cultural desde el cual es enunciado todo tipo de racionalidad, discurso teórico-explicativo o forma comprensiva de la realidad, independientemente de sus características o variantes interpretativas⁵.** Al no poder prescindir de éste, el condicionante material primigenio de todo modo organizativo de la realidad adquiere, pues, el estatus epistemológico de ser un principio necesario y racional en la conformación de la metodología empleada, así como en las resultantes obtenidas. Dados diferentes condicionantes materiales, tanto las vertientes metodológicas para organizar una realidad empíricamente presente, así como sus resultantes epistemológicas serán, desde luego, distintas. Sobre este punto pueden destacarse las tesis sostenidas desde la llamada Primera Escuela de Frankfurt:

“La clasificación de los hechos en sistemas conceptuales previamente dispuestos y su revisión mediante la simplificación o la depuración de contradicciones es, como se ha dicho, una parte de la **praxis social general. Dada la división de la sociedad en grupos y clases, se comprende que las construcciones teóricas**

⁴ Si bien dicha categoría se encuentra formalizada ampliamente por la tradición filosófica de Occidente desde la filosofía clásica griega hasta el empirismo inglés del siglo XVII y XVIII, el significado dado por ésta a la materialidad – la corporalidad sensible opuesta a la formalidad del concepto-, difiere sustancialmente del significado empleado en este escrito. La categoría de materialidad empleada a lo largo de todo este escrito encuentra su relación específica con el pensamiento crítico inaugurado por la filosofía marxista y continuado por diversos autores a lo largo del siglo XX, entre ellos, la denomina Primera Escuela de Frankfurt. Es desde ésta tradición filosófica que lo material adquiere su dimensión social e histórica como determinante intrínseco en la construcción del discurso teórico-explicativo y de la praxis humana. Lo material abandona, así, su consideración meramente corpórea, sensible y objetual; al respecto Marx señala: “El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Feuerbach- es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad., bajo la forma de *objeto* o de *contemplación*, pero **no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo.**” Carlos Marx. *Tesis sobre Feuerbach*. Tesis 1, p. 7. MARX Carlos, Federico Engels. *Obras escogidas en tres tomos*. Tomo I. Editorial Progreso. Moscú, 1973. Las cursivas son de Marx. La materialidad queda entendida, pues, bajo su significado de **contenido histórico y práctico**, no de corporalidad física o de una mera objetualidad *per se*.

⁵ Al respecto el propio Marx señala: “Las premisas de las que partimos no son arbitrarias, no son dogmas sino premisas reales, de las que **sólo es posible abstraerse en la imaginación**. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado ya hechas, como las engendradas por su propia acción. Estas premisas pueden comprobarse, consiguientemente, por la vía puramente empírica.”Ibid, p. 15.

mantengan una relación diferente con dicha praxis general en función de su pertenencia a uno u otro grupo”⁶.

Es desde estos condicionantes materiales que el método encuentra la génesis de su desarrollo, al tiempo que el discurso teórico-explicativo define el estatus epistemológico de su **verdad**. Es sobre la base de **lo dado, de la inmediatez del esto**, que el sujeto proyecta un modo organizativo de la realidad; de la *rei*, de la cosa. Como se mencionó anteriormente, a esta forma metodológica y organizativa de la realidad, de lo dado, le corresponde **necesariamente** una proyección interpretativa de la misma. Es desde su dimensión ética, y continuando con las tesis abordadas por Zubiri, que Enrique Dussel plantea la cuestión de la siguiente manera:

““Lo real” no es lo *independiente* (acto segundo) del acto cognoscente (acto primero). Al contrario, el acto cognoscente (de la subjetividad cerebral) es lo que se descubre como independiente *a posteriori* de lo real. **Lo real es lo *de suyo*, desde sí, un *prius* captado como lo ya dado antes y sin relación, en cuanto real, al acto cognoscente. Lo real (realidad) y la cognoscibilidad (ser) no son idénticos.** Una dimensión es la de lo real y otra la del ser conocido. Lo real no es lo cognoscible, sino la cosa sustantiva que existe desde sí. La *realidad* es lo captado como lo real como lo *de suyo* de eso que es real; en la actualización cerebral la realidad es, exactamente, lo “aceptado” como la “anterioridad” del *de suyo* de lo real. La *verdad*, por el contrario (que no es ni puede ser ni identificarse nunca la realidad), dice “referencia originaria” a la realidad de lo real: es ratificación.”⁷

El condicionante material, lo dado como *prius* empírico, interviene necesariamente tanto en la primigenia interpretación de la realidad, así como en la subsecuente conformación teórica-discursiva bajo sus formas más complejas, es decir, bajo sus formas científicas. **La verdad epistemológica definida por la racionalidad teórico-explicativa resulta, pues, una consecuencia necesaria y definida por los condicionantes materiales que acaecen sobre el sujeto** (temporalidad histórica, determinantes genéricos, de clase, religiosos, lingüísticos, etc.). Ningún hombre puede desprenderse de estos condicionantes materiales; ellos resultan inherentes a su propia constitución como ser empírico. Pretender negar absolutamente dichos condicionantes equivale, en términos reales, a sostener que la condición empírica del hombre puede elevarse, por así decirlo, a niveles angélicos ausentes de todo punto referencial material.

La sustracción de consideraciones de índole material por parte de un discurso teórico-explicativo implica, en consecuencia, la omisión de la génesis histórica del mismo y con ello la definición de éste como un discurso limitado en su mera formalidad⁸; como un

⁶ HORKHEIMER, Max. Teoría tradicional y teoría crítica. Paidós-I.C.E-U.A.B. Trad. José Luis López. Barcelona, 2000.p., 39.

⁷ DUSSEL, Enrique. Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. UNAM-UAM-Trotta. México, 1998. Primera Parte “Los fundamentos de la Ética” § 3.1 El pragmatismo: Charles Peirce [168], p. 241. Sobre el mismo punto, Dussel cita a Zubiri quien sostiene: “Así es como toda cosa nos está presente en su aprehensión primera y es en ella término de la *función deítica*, esto es, de mera indicación nominal: es *esto*...” Xavier Zubiri. *Sobre la esencia*. Sociedad de estudios y publicaciones. Madrid, 1963, p.16. Dussel continúa: “Es función “mostrativa” (del griego *deitikós*; y no de-mostrativo: *apo-ditikós*).”Ibid, n.49. Las cursivas son de Dussel.

⁸ Dicho hecho acontece, desde luego, con diversas teorías, doctrinas o corrientes de pensamiento dentro de la Filosofía europea. Baste mencionar, a manera de ejemplo, el innatismo de las ideas cartesianas, los

discurso ausente de contenido socio-histórico. La diferenciación categorial, con respecto a la materialidad, de la cual se sirve el presente escrito encuentra su expresión más definida en las propias palabras de Dussel:

“En alemán *Material* (con “a”) significa “material”, como “contenido” (*Inhalt*) opuesto a “formal”; mientras que “materiell” (con “e”) significa “material”, opuesto p.e. a “mental” o “espiritual”. El “materialismo” de Marx, obviamente es *Material* (con “a”)...”⁹

Resulta evidente, pues, que la materialidad intrínseca que, por principio, acompaña la construcción del discurso científico desde sus bases metodológicas no hace referencia a una materialidad de índole sensitiva o meramente objetual. Puesto que quien construye el discurso científico es un sujeto socio-histórico específico y no un ser aislado de condicionantes materiales; la resultante, el discurso científico, no podrá sustraerse de verse afectado, aunque sea en mínimo grado, por los mismos. Puede pensarse en la construcción de una metodología y discurso científicos cuya pretensión original sea la de aislar valorativa y epistemológicamente tales factores, pero ello no significa que esto pueda ser fácticamente posible.

Puede decirse, de esta manera, que los medios metodológicos desde los cuales el hombre emprende la construcción y ordenamiento epistemológico de su realidad pueden ser englobados a partir de dos grandes consideraciones, a saber: aquellos que prescinden en un grado superlativo, que nunca absoluto, de sus raíces materiales en la construcción de su discurso –los métodos formales de pensamiento- o bien; aquellos que toman en cuenta el componente material al momento de aproximarse al ordenamiento de lo dado, es decir, los métodos materiales. Estas dos consideraciones genealógicas del método epistemológico determinan *ad ovo* el alcance y limitaciones del discurso científico.

Debe puntualizarse que la caracterización que se aquí se menciona con respecto a las dos modalidades básicas desde las cuáles pueden ser consideradas las metodologías de investigación científica responden a consideraciones generales y no a las variantes singulares de cada uno de los métodos. Resulta posible llevar a cabo este acto dado que en los mismos participan ambos elementos, el material y el formal, de manera necesaria. Sin embargo, a pesar de encontrarse integrados por ambos factores, el método otorga prioridad al desarrollo de alguno de ellos en función de los fines que persigue. De esta manera, puede decirse, por ejemplo, que la Lingüística otorgará mayor peso al elemento formal en el desarrollo de su discurso –con la excepción de áreas como la Semántica cuya prioridad es la confrontación del contenido del concepto con la realidad- que la Historia, cuya composición intrínseca le exige nutrirse básicamente de un componente material. La problemática real que se deriva de dicha consideración estriba no tanto en el carácter formal o material sobre el que se acentúa la metodología de investigación científica o el discurso derivado de éste; sino, antes, que otra cosa, en su **omisión**.

conceptos puros del entendimiento y la sensibilidad pura de Kant, o bien, las tesis sostenidas por el idealismo alemán de Fichte, Schelling y Hegel con respecto a la intuición trascendental de Lo Absoluto. Todas ellas comparten entre sí el hecho de haberse desprendido de consideraciones de índole material al momento de elaborar las tesis fundantes de sus sistemas, quedando atrapadas así en su propia formalidad discursiva.

⁹ Ibid; Apéndice 1, Tesis 10, p. 621. Las cursivas son de Dussel.

Como se verá a continuación, la omisión de la consideración de los factores de índole material que condicionan tanto la estructuración del método así como el discurso que de él se deriva, adquiere una importancia fundamental al momento de indagar las razones por las cuales la actividad comprensiva del hombre yerra, detiene su avance o bien encuentra su contradicción con la realidad misma a la que pretende organizar.

La falta de claridad con respecto a la génesis de la metodología científica, así como a los alcances de la misma, deriva, por ende, en la construcción de discursos teórico-explicativos limitados por su formalidad necesaria, pero no suficiente. Dicho factor puede conducir, a su vez, al equívoco, al error o a la contradicción; ello, debido a que en el hombre interactúan simultáneamente diversas formas de interpretar y organizar la realidad dada su circunstancia, dado su contexto material. Estos errores, equívocos y contradicciones suelen presentarse desde el nivel de la vida cotidiana del individuo e incluso, más allá de eso, se encuentran presentes, bajo diversas formas, en las múltiples facetas de la racionalidad teórico-explicativa del hombre. Es así como las teorías, corrientes o vertientes epistemológicas llegan a errar en el mejor de los casos, y en el peor, detienen su desarrollo. Un caso paradigmático de ello lo representa la filosofía. Siendo una disciplina milenaria, pareciera ser que ésta debiera de haber clarificado¹⁰ ya múltiples aspectos de la realidad que se le presenta al hombre; sin embargo, por el contrario, su avance en un sentido epistemológico continúa siendo puesto en cuestión.

Como se ha mencionado, un aspecto que obra a favor de esta situación lo constituye la falta del conocimiento adecuado del método mismo y de la génesis material que lo ve nacer. La caracterización ahistórica de la génesis metodológica constituye desde esta perspectiva, el principal obstáculo que hace imposible la construcción de un discurso teórico-explicativo cuyo valor epistemológico pueda sostenerse por sí mismo; no obstante, ello no quiere decir que dicho problema sea el único. Entre los problemas adicionales al ya mencionado puede encontrarse el hecho de que constantemente suele confundirse al método con los contenidos. De tal manera que quien emprende la revisión, análisis o crítica de las premisas de determinado sistema de pensamiento, al carecer de claridad epistemológica con respecto a tal diferenciación, puede fácilmente confundirlas con el *organum* metodológico. De manera general, pueden mencionarse algunas de las constantes que mueven a la confusión con respecto a la metodología científica y sus alcances, tales como:

1. **Homologación del método frente a una realidad heterogénea.** Este caso paradigmático da pie al nacimiento de la llamada falacia positivista, cuya expresión más acabada es posible encontrar en las tesis generadas por el denominado Círculo de Viena¹¹. Es desde esta perspectiva metodológica que lo real se torna unidimensional frente a los ojos del sujeto cognoscente, lo cual conlleva necesariamente a desechar y descalificar cualquier metodología alterna que no sea la dada por el positivismo lógico. Desde esta perspectiva, todo el espectro de lo real debe, pues, abarcarse epistemológicamente desde una misma metodología. Sin embargo, debe reconocerse que dada la heterogeneidad de lo empírico, punto referencial necesario de toda reflexión filosófica, las

¹⁰ La claridad epistemológica de la filosofía no puede ser considerada como el alcance de una verdad irreductible y acabada; la verdad de la filosofía puede manifestarse de diversas maneras, una de ellas sería su uso pragmático o instrumental con respecto a la realidad, al resto de las disciplinas o incluso a ella misma.

¹¹ Al respecto véase el apartado 3.1.

metodologías utilizadas exigen de igual manera su diversificación *ad hoc* a cada situación¹².

2. **Desconocimiento de la génesis socio-histórica del método.** Este factor acarrea dos consecuencias que pueden limitar el desarrollo de la racionalidad teórico-explicativa: la vinculación anacrónica entre las expectativas de la investigación con sus resultantes, así como; la afirmación de un solipsismo epistemológico que atribuye el desarrollo del discurso científico al individuo y no la colectividad histórica.¹³ Esta última consideración constituye una deformación ideologizada del quehacer científico, generada en las sociedades industriales capitalistas durante los últimos dos siglos. La misma justifica así la apropiación particular del saber y su consecuente ventaja en términos comerciales¹⁴.
3. **Inadecuada distinción entre la forma y los contenidos.** Es quizá uno de los problemas más graves y más comunes en el ámbito de la construcción del discurso científico. La confusión que obra con respecto a la distinción entre forma y contenido impide diferenciar el *organum* de la verdad epistemológica, lo cual conlleva a analogar diversos discursos, los cuales, por principio, serían incompatibles entre sí; al tiempo que se corre el riesgo de establecer una falsa e ideologizada jerarquización del saber en función de consideraciones extra epistemológicas. Es desde esta perspectiva que, por ejemplo, la técnica de la Lógica o las Matemáticas pueden adquirir falazmente el mismo grado y estatus de científicidad que disciplinas tales como la Historia o la Química. Si bien la relación entre ambas, forma y contenido, resulta dialécticamente indispensable, debe considerarse siempre que la resultante epistemológica se encontrará necesariamente en un lado de esta relación y no en el otro.
4. **Desconocimiento explícito del uso del método y de los principios procedimentales que inherentemente le acompañan.** Dicha problemática puede ser analogada con aquella que en el ámbito de la Lógica Formal recibe la denominación de *ignoratio elenchi*; es decir, el momento en el que las conclusiones derivadas de las premisas sostenidas en torno a un caso en específico no se siguen o resultan francamente contradictorias. De esta manera, por ejemplo, no se pueden vincular las premisas obtenidas mediante un

¹² De tal manera que no es posible llevar a cabo, por ejemplo, un análisis exegético en torno a una variable proposicional dentro de la lógica formal; así como, de igual manera, el cálculo diferencial exige que sobre él se proyecten consideraciones de índole temporal, causal y efectual más que de tipo hermenéutico.

¹³ Es precisamente el desarrollo socio-histórico de las comunidades humanas quien genera la construcción del discurso científico y no el especialista situado en su singularidad. El desarrollo histórico de los pueblos es quien genera su propio discurso científico *ad hoc* a su propia circunstancia, necesidades o contexto **materiales**. Solamente de esta manera pueden explicarse las similitudes existentes entre los discursos científicos desarrollados al interior de culturas distantes entre sí, pero que compartieron contextos materiales similares. Tal es el caso de la investigación matemática y astronómica de las primeras civilizaciones humanas cuya exigencia primaria, fundamental y **material** fue la organización racional de los ciclos agrícolas. Otro ejemplo de este hecho puede encontrarse en el siglo XVII europeo, cuando las exigencias materiales del momento “obligaron” al desarrollo simultáneo de una nueva disciplina matemática de aplicación práctica en latitudes distintas: el cálculo infinitesimal de Leibniz en Leipzig y de Newton en Inglaterra.

¹⁴ Dicha ideologización de la actividad científica encuentra su expresión más acabada al interior de las sociedades industriales capitalistas: “En el sistema económico burgués **la actividad de la sociedad es ciega y concreta, y la del individuo es abstracta y consciente**. Max Horkheimer, Op. Cit., p. 35.

procedimiento silogístico-formal con aquellas obtenidas a través de una reflexión dialéctico-negativa.

5. **Desconocimiento con respecto a la intencionalidad práctico-valorativa de la cual parte el sujeto en la construcción de su metodología científica y su consecuente discurso teórico-explicativo.** Este problema concierne a la diversidad de intereses de índole práctica que definen tanto la modalidad del discurso como sus contenidos. Dicha problemática, en su modalidad más grave, deviene necesariamente en la consecuente ideologización del discurso científico. El científico asume la convicción dogmática de que su quehacer se encuentra aislado de cualquier tipo de motivaciones práctico-valorativas, subjetivas, éticas, económicas, etc. Es desde esta falsa perspectiva que la ciencia se torna saber por el saber mismo, desvinculándose así de sus motivaciones prácticas reales así como de su intencionalidad teleológica. De esta manera, el discurso epistemológico se autonomiza con respecto a los intereses prácticos inherentes a la subjetividad humana, pudiendo devenir éste en aplicaciones prácticas contrarias a la propia naturaleza de la investigación. El desconocimiento de los intereses rectores de la actividad científica impiden que el teórico oriente su quehacer hacia un fin determinado, entre ellos, el ético.¹⁵

6. **Falta de claridad con respecto al método de aprehensión de los contenidos y el método de exposición de los mismos.** Dicho problema cobra relevancia por lo que toca a su implicación en el ámbito de la comunicación intersubjetiva del discurso científico y la consecuente aplicación práctica del conocimiento. Se puede lograr una comprensión plena del fenómeno en cuestión y al mismo tiempo ser incapaz de comunicar este hecho; o bien, el sujeto puede contar con un dominio pleno de las herramientas comunicativas – y en el ámbito de la docencia, herramientas pedagógicas- y carecer de contenidos epistemológicos que comunicar. No basta, pues, la mera aprehensión del conocimiento por parte del sujeto si éste no es capaz de ser comunicado y, en consecuencia, de ser aplicado en la realidad misma de la cual partió. Como se ha mencionado anteriormente, el simple hecho de organizar comprensivamente lo empírico dado implica su necesaria humanización y su consecuente transformación, pero ello sólo ha de considerarse en términos meramente ontológicos si dicha organización no encuentra su aplicación empírico-práctica en la realidad misma.

La conjunción de los factores mencionados anteriormente se traduce, a su vez, en la síntesis de una problemática mucho más grave: **la ausencia de un punto referencial explícito en la actividad comprensiva del hombre que determine los elementos necesarios para establecer el grado de criticidad o funcionalidad de un discurso teórico-explicativo al interior de las sociedades humanas.**

Dicho problema resulta ser el colofón de todos los anteriores expresado en uno solo. El desarrollo de la actividad comprensiva del hombre, expresada ésta bajo su forma discursiva, bajo los parámetros actuales del saber tradicional, no distingue con claridad entre conocimientos cuyo valor específico resida en el desarrollo de la vida humana o bien en su aniquilamiento. Al prescindir de un criterio material -y por ende, histórico-,

¹⁵ Al respecto véase el apartado 3.1, en donde se aborda la relación indisoluble entre los intereses prácticos del científico con respecto a su discurso teórico-explicativo, vista ésta desde la perspectiva de Jürgen Habermas.

en la construcción del conocimiento humano, el científico pierde de vista que su actividad comprensiva se encuentra condicionada por la propia **afirmación de la vida humana**¹⁶. El actual desarrollo de las formas comprensivas del saber humano excluye de manera irracional dicho fin, al tiempo que lo omite como *conditio sine quam non*. La ciencia actual se dispone a alcanzar una Verdad abstracta sin importar que entre ambas perezca la humanidad entera.

Es desde esta perspectiva que todos los conocimientos adquieren valoraciones epistemológicas diversas, pero siempre de índole secundaria, nunca fundamental. El científico limita el desarrollo de su investigación a la corroboración de sus expectativas sin ocuparse de indagar acerca de las consecuencias que para la vida humana acarrea su labor. Es por ello que éste no presta demasiada atención a la verificación consciente de su actividad ni del método epistemológico empleado en la misma. Pareciera que dicha expresión pudiera resultar un sinsentido: el hombre creador de ciencia y de saber simultáneamente ignora las razones que de fondo motivan su actividad. El medio adecuado que dichas formas comprensivas encuentran para lograr tal fin es simple: mantenerse en el camino actual. Sin embargo, dicha estrategia conlleva consecuencias igualmente desapercibidas por el científico: al mantenerse el proceder actual de la investigación científica se perpetúan, a su vez, **las condiciones materiales que le dan origen**.

Visto desde esta perspectiva, es posible afirmar, entonces, que un tipo de conocimiento construido desde esta peculiar visión del mundo se torna, pues, **funcional** al mismo. El conocimiento así desarrollado no obra, pues, por la superación de las condiciones materiales que le dieron origen- y ello es evidente, puesto que a las mismas debe su existencia-; sino, antes que nada, éste hará todo lo posible para llevar a cabo su realización y confirmación como realidad establecida. El conocimiento, y desde luego el individuo que lo construye, se incorporan adecuadamente al mecanismo que mantiene sobre la marcha el espectro de relaciones socio-histórico-materiales que prevalecen al interior del núcleo desde el cual éste desarrolla su actividad cognoscente. De manera paradójica, el conocimiento así logrado adquiere una perspectiva lineal de desarrollo, ello, sin saber bien a bien hacia dónde se dirige; surge, pues, la noción del “avance” o del “progreso” en las ciencias.

Como se puede advertir, la caracterización aquí presentada con respecto al tipo de conocimiento funcional corresponde necesariamente, a pesar de no presentarse explícitamente como tal, **a los intereses de los sectores dominantes** al interior de los núcleos sociales. Es desde estos intereses dominantes que gran parte de la actividad científica encuentra su apoyo fundamental. Se investiga y se construye conocimiento en función de estos intereses sin cuestionar el tipo de contexto material desde el cual surgen. Basta con que estos conocimientos se articulen integralmente como elementos fundantes de la realidad, vista ésta como una totalidad organizada. No se procede, pues, ni al cuestionamiento material de los condicionantes socio-histórico-culturales que dan origen a la actividad científica; así como tampoco a su alcance que, en términos valorativos, éstos representan para la vida humana, más allá de los efectos prácticos

¹⁶ Al respecto refiere Marx: “La **primera premisa** de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos **vivientes**”. Carlos Marx y Federico Engels. Op. Cit., *La Ideología Alemana*. Cap. 1 Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista; § 2 “Premisas de las que arranca la concepción materialista de la historia”, p. 15.

inmediatos de los mismos. El conocimiento construido en función de los intereses dominantes del núcleo social desde el cual surgen se instaura, al igual que éstos, en una racionalidad discursiva hegemónica frente a la cual todo tipo de racionalidad alterna, construida desde sectores sociales no dominantes se torna irracional, carente de validez epistemológica, **irreal**.

El cuestionamiento material de las formas discursivas hegemónico-funcionales considera, por su parte, los factores antes mencionados al momento de proceder a elaborar sus contenidos epistemológicos. No acepta *a priori* lo empírico dado como la realidad totalmente organizada a cuya comprensión sólo basta darle continuidad. Este tipo de cuestionamiento, cuando parte de bases procedimentales claras, puede adquirir, pues, el estatus de método epistemológico **crítico-material**. Como se verá más adelante las herramientas metodológicas que integran a esta peculiar forma de organizar lo real dado, y su consecuente comprensión, exigen continuidad y correspondencia orgánica entre las mismas. El carácter histórico-social de dicha metodología, aunado a los intereses rectores de la misma y a su intencionalidad práctico-valorativa, posibilitan la construcción de paradigmas teórico-explicativos cuya instancia fundamental sea, desde su inicio y como objetivo mismo, la afirmación de la vida humana.

2.2 La crítica material y negativa como método filosófico.

Una de las problemáticas más comunes que suelen aquejar la investigación filosófica reside en el hecho de que la misma suele orientarse desde una perspectiva metodológica acéfala, la mayoría de las veces sin que el investigador se percate claramente de ello. El investigador inicia su labor, en el mejor de los casos, empleando herramientas metodológicas tales como el análisis formal del discurso, o bien, relacionando causalmente cada una de las afirmaciones del mismo hasta encontrar cierta coherencia entre ellas. El autor no se percata, pues, de que dicha actividad implica necesariamente acotar los alcances de su investigación, **limitados éstos por la metodología formal que emplea**. Al establecer los límites y objetivos de su investigación, el autor se encuentra acotando simultáneamente el tipo de metodología que empleará para tal efecto.

Los alcances de la investigación filosófica no pueden, pues, depender de la libre voluntad o subjetividad del autor, aun y cuando exista en éste la convicción personal de que ello es posible. Ahí donde se emplee como metodología exclusiva de investigación a la lógica formal, ahí mismo se proyectarán los resultantes necesarias derivadas del empleo exclusivo de dicha metodología. Es la propia metodología de investigación la que determina de antemano tanto los alcances de la misma así como la naturaleza epistemológica de sus resultados. Ya sea en la acotación formal de las categorías que éste emplea, o bien, en la explicación causal que él mismo se propone indagar, el investigador se encuentra permanentemente vinculado a una forma específica desde la cual interpreta el mundo. Dicha forma de interpretación de la realidad constituye el modelo primigenio desde el cual el autor establece las bases o fundamentos primarios de su discurso y del cual se derivan, necesariamente, el resto de sus premisas.

No obstante y a pesar de las diversas metodologías de investigación existentes en las distintas esferas epistemológicas, el autor debe ser capaz de poder distinguir claramente la naturaleza de las mismas. Uno de los problemas más recurrentes al interior de la investigación filosófica reside en el hecho de que el autor emprende la construcción de su discurso teórico-explicativo sin emprender inicialmente la comprensión de la propia lógica de su metodología; se emprende la construcción de los contenidos sin primero atender a la forma metodológica que los va configurando. En un orden racional **no es posible invertir el proceso**. No se trata de indagar acerca de la verdad epistemológica de los contenidos del discurso, ni siquiera de los fundamentos teóricos de los que parte, los llamados principios fundantes de la teoría, para posteriormente ocuparse del escrutinio del tipo de investigación empleada. La inversión de dicho proceso puede conducir, en el mejor de los casos, a la aparición de contradicciones preformativas al interior del discurso y, en el peor de ellos, a servir instrumentalmente a intereses prácticos contrarios a la condición humana. El investigador que en cualquier área del conocimiento humano pretenda desarrollar un discurso teórico-explicativo debe iniciar su labor con la comprensión plena de la naturaleza de la metodología lógica empleada para tal efecto. La comprensión de esta lógica metodológica clarifica, entre otras cosas, el sentido mismo de la investigación, sus alcances, y sobre todo, **el interés práctico que la motiva**.

2.2.1 La Teoría Tradicional y la Teoría Crítica en la Primera Escuela de Frankfurt.

Uno de los discursos contemporáneos que quizá haya destacado con mayor énfasis la cuestión anterior es el desarrollado durante la primera década del siglo XX, por la denominada Primera Escuela de Frankfurt, en especial por dos de sus principales fundadores y exponentes: Max Horkheimer y Theodor Adorno¹⁷. Es desde la lectura de autores como Marx, Hegel, Kant, Freud, Weber y Lukács que el discurso frankfurtiano encuentra sus raíces epistemológicas. No como una continuación de las tesis de estos autores; sino, antes que otra cosa, como una crítica de los mismos.

La denominada Teoría Crítica, desarrollada por estos autores durante la década de los años 30, se erigirá como fundamento metodológico para gran parte de sus posteriores investigaciones. Como puede advertirse el movimiento procedimental en la organización del pensamiento de Horkheimer y Adorno mantiene las pautas enunciadas con anterioridad. Para ellos, la cuestión inicial no residía en el hecho de elaborar un discurso filosófico-sociológico para posteriormente indagar acerca de las raíces metodológicas que le dieron origen; de igual forma, no se trataba de postular los

¹⁷ Si bien al interior del Instituto de Investigación Social de Frankfurt convergieron autores cuya relevancia resulta imposible de omitir al momento de realizar un estudio profundo que implique una comprensión más completa acerca de este peculiar movimiento intelectual, las exigencias discursivas del presente escrito conducen a destacar las tesis de Adorno y Horkheimer; ello, sin dejar a un lado la importancia que para el desarrollo del pensamiento frankfurtiano tuvieron las tesis de autores tales como Walter Benjamín, Herbert Marcuse, Franz Neumann, Leo Lowenthal y en su momento Erich Fromm. A decir de Martin Jay “La obra de la Escuela de Frankfurt abarcó tantos campos diversos que un análisis definitivo de cada uno de ellos requeriría un equipo de estudiosos expertos en todo, desde musicología hasta sinología. Requeriría, en suma, una nueva Escuela de Frankfurt”. JAY M. La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt. Vers. Castellana de Juan Carlos Curutchet. Taurus, 1989. Introducción, p. 15.

fundamentos teóricos de los contenidos del discurso para posteriormente continuar construyendo la totalidad de las premisas. Será el propio Adorno quien en su obra *Dialéctica Negativa* clarificará la función metodológica de esta reflexión pre-discursiva:

“El autor no comienza desarrollando lo que, según la opinión dominante en filosofía, sería el fundamento, sino que **primero desarrolla ampliamente muchos aspectos** (metodológicos) **que esa opinión supone fundamentados**. Esto implica tanto crítica a la idea de una fundamentación, como la **prioridad del pensamiento concreto**¹⁸. Sólo en la realización alcanza el dinamismo de un tal pensamiento la conciencia de sí. Ese dinamismo necesita lo que, según las reglas del espíritu aún vigentes, sería secundario.”¹⁹

La prioridad de la indagación metodológica aunada al énfasis en la vertiente **material**²⁰ como punto referencial en la construcción del discurso, constituyen las bases desde las cuáles debe partir el intelectual en la elaboración de su discurso teórico-explicativo. La Teoría Crítica antes que erigirse en un discurso netamente filosófico o sociológico como tal, comienza siendo una teoría acerca del método de investigación crítico. Como se verá a continuación, la crítica planteada por los pensadores frankfurtianos mantiene como eje fundamental en su composición las categorías dialécticas de **materialidad y negatividad**. Dichas categorías permiten distinguir al pensamiento crítico de Frankfurt del resto de las denominadas tradiciones críticas presentes en la historia de la filosofía europea:

“En la filosofía, a diferencia de la economía y la política, crítica no significa la condena de una cosa cualquiera, ni el maldecir contra esta o aquella medida; tampoco la simple negación o el rechazo. Es cierto que, en determinadas condiciones, la crítica puede tener esos rasgos puramente negativos; de ello hay ejemplos en la época helenística. Pero lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y **en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes**; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; **por deducirlos genéticamente**; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los

¹⁸ Como puede advertirse, la Teoría Crítica de la Primera Escuela de Frankfurt queda desvinculada de la Crítica Trascendental kantiana. Para la Teoría Crítica, el sujeto activo en la construcción del conocimiento no será un sujeto trascendental a la manera de Kant, para quien la actividad social del individuo queda desplazada a un segundo plano -y por lo tanto no determina sustancialmente la configuración de las categorías desde las cuáles queda organizado el conocimiento: “Este filósofo se representaba la actividad supraindividual, inconsciente para el sujeto empírico, sólo en la forma idealista de una consciencia en sí, de una instancia puramente espiritual. Kant, conforme a la perspectiva teórica accesible en su época, **no consideraba a la realidad como el producto del trabajo social**, caótico en su conjunto, pero orientado a fines en lo particular. Donde Hegel ya vislumbra la astucia de una razón objetiva que pese a todo dirige la historia del mundo, Kant ve “un arte oculto en las profundidades del alma, cuyas verdaderas operaciones difícilmente arrancaremos nunca a la naturaleza de manera que se presenten descubiertas ante nuestros ojos””. HORKHEIMER, Max. *Teoría tradicional y teoría crítica*, p.38.

¹⁹ ADORNO T. *Dialéctica Negativa*. Vers. Castellana de José Ma. Ripalda. Taurus. Madrid, 1989. Prólogo, p.7.

²⁰ Véase el apartado 2.1 de este capítulo. Desde luego, si bien la crítica expuesta en la cita anterior toma como punto de partida la oposición al hegelianismo y sus vertientes derivadas, como se verá más adelante, la misma no se contrae exclusivamente a dicho autor.

fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente **real**”.²¹

Este conocimiento efectivo de lo real, motivado por un interés práctico²², se torna la resultante de ejercicio procedimental de la metodología de investigación crítica. Su separación con respecto del resto de las tradiciones críticas queda demarcada en función de su lógica interna: dialéctica, material y negativa. A grandes rasgos, es posible enunciar algunas de las características que, en lo general y de manera articulada, integran a la Teoría Crítica, a saber:

1. Para la Teoría Crítica, el punto de partida desde el cual se construye la metodología de investigación – y, por ende el discurso-, debe conservar, **siempre y necesariamente**, un horizonte **material** como punto referencial, es decir, **histórico**²³.
2. La Dialéctica Material y Negativa se erige como **superación** de la Lógica Formal y de la Dialéctica Positiva, estas últimas ahistóricas, solipsistas, “idealistas”.
3. El reconocimiento categorial, tanto discursiva como prácticamente, de una Totalidad Positiva, definida ésta como Lo Irracional, opuesta a la Exterioridad Negativa.
4. La Teoría Crítica reconoce la presencia de un sujeto socio-histórico excluido de la Teoría Tradicional, hegemónica; caracterizado éste como **Lo Otro, Lo Diferente, Lo Negado** como potencial-activo en un sentido práctico; en contraposición al solipsismo de la metodología de investigación tradicional, que focaliza epistemológicamente a dicho sujeto en un sentido exclusivamente pasivo, como mero horizonte objetual de investigación, como mera facticidad.
5. El inherente sentido **ético** que acompaña a la misma, en función de lo enunciado en el párrafo anterior; por ende, la liberación de dicho sujeto excluido se encuentra concebida en todos sus órdenes: económico, político, epistemológico, estético, etc.

²¹ HORKHEIMER M. Teoría Crítica. Trad. Edgardo Albizu y Carlos Luís. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2003. “La función social de la filosofía” pp. 287-288.

²² Y como se verá más adelante, es un interés **éticamente emancipatorio y político**.

²³ Se trata de una materialidad negativa. No se trata de una lectura de la Historia de corte historicista-funcional, enunciada desde el horizonte discursivo del poder; se trata de una lectura de la Historia construida **desde el sujeto negado, desde la exterioridad misma**. Es la lectura histórica del excluido, del dominado, desde la que la que debe operar la Teoría Crítica. Al respecto dice Benjamin: “Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo “tal y como verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse tal y como relumbra **en el instante de un peligro**. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improvisto al sujeto histórico **en el instante del peligro**”. Y más adelante, rematando con las palabras de Nietzsche “Necesitamos de la historia, pero la necesitamos de otra manera a como la necesita el holgazán mimado en los jardines del saber:” “La clase que lucha, **que está sometida**, es el sujeto mismo del conocimiento histórico”. BENJAMIN, W. Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia. Prólogo, traducción y notas de Jesús Aguirre. Taurus. Buenos Aires, 1989. “Tesis de Filosofía de la Historia”; Tesis 6 y 12, páginas 180 y 186 respectivamente.

6. El consecuente devenir de la metodología crítica en un espectro de ciencias críticas²⁴; en el caso de Filosofía, su configuración como Filosofía Crítica.
7. La diferenciación básica establecida entre la Teoría Crítica y la llamada Teoría Tradicional, ésta última impregnada de un carácter **instrumental** con respecto a las relaciones sociales dominantes. La Teoría Tradicional pierde, así su carácter netamente epistemológico y más allá de eso se convierte en un medio al servicio de las clases sociales dominantes. Toda neutralidad política en el ámbito epistemológico queda negada por la Teoría Crítica.; es la antítesis del discurso moderno y del positivismo lógico.
8. El decurso procedimental planteado por la Teoría Crítica puede expresarse según los siguientes términos: Teoría Crítica (Metodología de investigación) → Discurso Crítico (Ciencia Crítica) → Praxis de Liberación (económica, política, etc.). Dicho proceso es concebido como una necesaria articulación dialéctica entre teoría y praxis.

Como se advierte, la Teoría Crítica, comienza siendo una teoría acerca de cómo configurar categorialmente las bases mismas de la criticidad como tal. El consecuente desarrollo de un discurso crítico será necesariamente efectual y derivado del uso de las categorías metodológicas por ellos planteados. La construcción de tales bases categoriales exige, por su parte, el conocimiento de la génesis de los fundamentos metodológicos desde los cuáles se nutre el discurso tradicional, para posteriormente alcanzar, efectualmente, los postulados lógicos de la Teoría Crítica y la consecuente enunciación de un discurso crítico. En conformidad con los puntos arriba señalados, dicho procedimiento puede expresarse, de manera sucinta, de la siguiente manera:

1. El horizonte **material** como punto de partida del pensamiento crítico. Para la Teoría Crítica, en muchos sentidos heredera del pensamiento marxista y opuesta férrea al idealismo alemán, todo conocimiento es, racional y necesariamente, conocimiento de **algo**. Si bien la expresión del conocimiento se encuentra dada bajo la figura tradicional del juicio formal (A es B) y no del concepto por sí mismo (A), dicha enunciación formal no puede prescindir en modo alguno del contenido a que hace referencia la cópula que enlaza ambos conceptos. El “es” inserto entre ambos conceptos si bien denota la relación lógica de los mismos, expresa mucho más que eso: enlaza al concepto con su **contenido**:

“Cierto que también al “es” le corresponde un “contenido”; y es que, en todo juicio predicativo, al “es” le corresponde su significado lo mismo que al predicado y al sujeto. Pero ese “contenido” es intencional, no óntico. Por su mismo significado la cópula sólo se puede realizar en la relación entre sujeto y predicado. La cópula no es autónoma”.²⁵

Si bien dicha relación expresa en términos lógicos el vínculo entre el sujeto y su concepto predicado, éste último sólo expresa el **contenido lógico** del sujeto, no su contenido fáctico. Para que esto último pudiera realizarse, la noción lógica de la diferencia debe persistir entre ambos conceptos y, más allá de eso, debe existir

²⁴ Más tarde en su obra *Conocimiento e Interés*, Jürgen Habermas las denominara “ciencias emancipatorias”, motivadas éstas por un “interés práctico liberador”.

²⁵ ADORNO T. *Dialéctica Negativa*. Primera parte. Relación con la ontología, II. Ser y existencia, p. 105.

el vínculo fáctico con lo real concreto para que dicha expresión pueda adquirir sentido. De tal forma que la expresión $A=A$ solamente expresaría la unidad tautológica del concepto, o bien su expresión analítica, y no su relación con algún contenido fáctico. La realización óptica del concepto con su predicado solamente puede darse en términos de lo concreto real y no del concepto consigo mismo. La enunciación tautológica o analítica del concepto prescinde de las determinaciones ópticas para que el mismo pueda adquirir significado epistemológico, extrapolándolo a un nivel absoluto carente de generalidad o singularidad empíricas; deviniendo éste en un falso conocimiento; en ideología en el sentido marxista:

“Hoy en día se ha afirmado académicamente la diferencia entre una filosofía regular, oficial, consagrada a los conceptos superiores (...) y una relación con la sociedad meramente genética, extrafilosófica (...) Por lo pronto, una parte de esta, preocupada con retraso por su pureza, se aparta de todo lo que en otro tiempo fue **su sustancia**. Pero, además, en el interior de los conceptos supuestamente puros y de la verdad que encierran el análisis filosófico, se encuentra con eso que es óptico, horroroso para la pretensión de pureza y con horrorizada soberbia cedido a las ciencias particulares. El más mínimo residuo óptico en los conceptos con que la filosofía regular se afana en vano le obliga a ésta a reflexionar por sí misma e incorporar o existente, en vez de contentarse con su mero concepto e imaginarse protegida en él **de lo que él encierra (...)** **El concepto de ente puro no es sino la sombra de falso concepto de ser.**”²⁶

El contenido óptico desde el cual debe **iniciarse** necesariamente la construcción del conocimiento, se encuentra dado inicialmente por el “algo” como punto de partida. No obstante, la realidad concreta, dado el carácter naturalmente intersubjetivo del hombre, no puede reducirse exclusivamente a ese carácter como *factum* empírico de la misma. La construcción del concepto formal, cuya pretensión sea la de alcanzar un estatus epistemológico, exige metodológicamente situarse por encima de la mera facticidad empírica, y desde luego, del Yo concreto:

“Sin ente no hay ser. **Todo concepto, incluso el de ser, necesita para ser pensado basarse en algo.** “Algo” es la abstracción extrema de la realidad diferente del pensamiento; ningún proceso mental ulterior puede eliminarlo. **La lógica formal es impensable sin el algo (...)** La forma de la abstracción es incapaz de sacudirle de encima al pensamiento la realidad concreta; suponer una forma absoluta es una ilusión. La experiencia determinada de la realidad concreta es constitutiva de la forma realidad concreta en general. Correlativamente tampoco en el polo opuesto, la subjetividad, es posible separar la función mental, que es el puro concepto, del yo real (...) La fe en una tal aniquilación es mágica. Si el pensamiento careciese de lo pensado, contradiría incluso a su propio concepto, mientras que lo pensado anticipa el ente, que el pensamiento absoluto pretende ser el único en establecer. **Lo pensado es por tanto un *hysteron próteron*.**”²⁷

²⁶ Ibid. Segunda Parte. Dialéctica Negativa. Definición y categorías, pp. 141-142.

²⁷ Ibid, pp. 139-140. *Hysteron próteron*, de Ὑστέρω: matriz; Πρώτος primero.

Lo pensado, lo real, el “algo”, desde luego, aparece como esa matriz primaria u origen primigenio desde el cual nace el concepto formal. La subjetividad acompaña, obviamente, dicho nacimiento; pero no se trata únicamente de una subjetividad concreta, acotada por el *factum* empírico de lo real. Es, antes que otra cosa, una subjetividad sujeta a relaciones sociales que condicionan dicha aprehensión de lo real; una subjetividad **histórica** desde la cual **surge** el discurso y a la cual necesariamente **se dirige**: “Y del mismo modo que la influencia del material empírico sobre la teoría, así tampoco la aplicación de la teoría al material empírico es un proceso meramente intracientífico, sino que es también un proceso social”²⁸.

El proceso desde el cual, tanto la metodología de investigación como el discurso mismo, se encuentran vinculados necesariamente con su punto **material** de origen puede expresarse según los siguientes términos:

1. Historia en un sentido material. La realidad socio-histórica.
- ↓
2. Realidad Concreta; el “algo” como realidad empírica, como facticidad.
- ↓
3. Construcción formal del concepto y las categorías.

De igual manera, la subjetividad también se encuentra inmersa en este tipo de relaciones, desplegándose orgánicamente de la siguiente forma:

1. Yo Histórico → 2. Yo Concreto → 3. Yo Reflexivo → 4. Concepto formal.

Como se verá más adelante, el horizonte material desde el cual parte la Teoría Crítica se encuentra inmerso en relaciones de **dominio político y social**; en relaciones de **dominio de clase**, por lo que el mismo debe ser caracterizado según las premisas del materialismo histórico. No obstante que el punto de partida de la misma es dicho condicionante, referido éste como negatividad material, la propia naturaleza dialéctica de la Teoría situará dicho horizonte, en un momento ulterior, como superación positiva de éste; ello, a través de la praxis de liberación.

2. La Dialéctica Material y Negativa como superación de la Dialéctica Positiva y de la Lógica Formal. No se trata de negar estas últimas vertientes metodológicas, sino, más bien, de superarlas. La propia Dialéctica Negativa de la Teoría Crítica reconoce la aportación diacrónica de ambas lógicas; no obstante, admite, simultáneamente, los alcances y limitaciones de las mismas. Desde la Teoría Crítica, tanto la formalización del concepto, así como la oposición positiva del mismo frente a otro concepto, no son más que la resultante necesaria del propio desarrollo de las relaciones histórico-sociales entre los hombres, las cuales se encuentran sometidas forzosamente al cambio:

“El juicio categórico es típico de la sociedad preburguesa: así son las cosas, el hombre no puede cambiar nada. Las formas hipotética y disyuntiva del juicio

²⁸ HORKHEIMER M. *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, Op. cit, p. 31.

tienen su lugar propio especialmente en el mundo burgués: bajo ciertas circunstancias se puede producir este efecto, las cosas son, o bien así o de otro modo. La teoría crítica declara: **las cosas no tienen que ser necesariamente así, los hombres pueden transformar el ser, ahora están dadas las condiciones para ello.**²⁹

Para la Teoría Crítica, el modo desde el cual el mundo se organiza formalmente responde necesariamente al momento histórico del cual participan las sociedades humanas; la estructura lógico-discursiva de dicha organización no es más que la consecuencia directa del tipo de relaciones históricas existentes al interior de éstas. La organización lógico-racional del mundo, dado el momento histórico específico, se encuentra enlazada al interés práctico que la motiva: o bien la preservación de dicha estructura social, o bien su cambio, o bien su superación. La funcionalidad o criticidad del discurso derivado se encuentra fundado en el interés material que lo motiva: “Las diferencias entre el pensamiento tradicional y el pensamiento crítico tocantes a su función resultan las diferencias de su estructura lógica”.³⁰

De esta manera, la estructura lógica del pensamiento derivada de la Lógica formal puede advertir únicamente que $A=A$ ³¹; la relación dialéctico-positiva entre los conceptos señala que $A=A$ únicamente en función de B ³²; para la Dialéctica Negativa meramente **formal**, C es dada por la superación contradictoria de los conceptos de A frente a B , ello como relación exclusivamente conceptual, o bien fáctico-concreta, **no como experiencia histórica**³³. Para la Dialéctica Material y Negativa, el horizonte material A niega al horizonte material B ; la condición de B se explica únicamente a partir de esta relación, sin que por ello B , se mantenga impedido para subsumir dicha condición para convertirse en C ³⁴. En términos históricos, puede decirse que esta

²⁹ Ibid, p. 62 n. 46.

³⁰ Ibid, p.58.

³¹ Recuérdense los principios lógicos supremos desde los que descansa la Lógica aristotélica: El Principio de Identidad, el Principio de No-Contradicción y el Principio del Tercio Excluido. El propio Aristóteles lo señala: “Es imposible que lo mismo se dé y no se dé en lo mismo a la vez y en el mismo sentido (...) Este es el más firme de todos los principios (...) Es, en efecto, imposible que un individuo, quienquiera que sea, crea que lo mismo es y no es, como algunos piensan que Heráclito dice”. ARISTÓTELES. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Editorial Gredos. Madrid, 2000. Libro Cuarto Γ, Capítulo Tercero 1005b18-25, p. 161.

³² Al respecto señala Heráclito: “Una armonía invisible es más intensa que otra visible” (DK-Fg.207), “El camino hacia arriba y abajo es uno y el mismo (DK-Fg. 200)”. Y más adelante: “Las cosas en conjunto son todo y no todo, idéntico y no idéntico, armónico y no armónico, lo uno nace del todo y del uno nacen todas las cosas (DK-Fg 203). KIRK G.S.-RAVEN J.E.- *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. Versión española de Jesús García Fernández. Editorial Gredos. Madrid, 1983. Parte I, pp.220-224. Desde luego, esta organización dialéctica de los conceptos no es exclusiva del mundo helénico. Como se verá más adelante (Capítulo 3, §3.2), múltiples culturas a lo largo del mundo se han valido de dicha estructura lógica para organizar formalmente su realidad. Como ejemplo de lo anterior pueden citarse los casos de las culturas originarias de América: la náhuatl con su Ometeótl de dos rostros; los mayas con su concepto teológico de su Alom-Qaholom (Madre-Padre); los incas con su Tocapo (Lo Femenino)-Imaymana Viracocha (Lo Masculino), etc. En todos estos pueblos, la corresponsabilidad existencial entre un concepto y otro mantiene una necesidad lógico-racional.

³³ La expresión más acabada de dicha lógica se encuentra, desde luego, en la dialéctica hegeliana; cuyo contenido sustancial es el Espíritu Absoluto y no la experiencia histórica, mero sustrato secundario de éste.

³⁴ El paradigma, y punto referencial necesario de esta forma de organizar la realidad, lo representa el materialismo histórico marxista.

evolución categorial en la organización de los conceptos responde a las progresivas necesidades de las sociedades, a saber: orden (Lógica Formal) → cambio (Dialéctica Positiva) → subsunción formal del pensamiento (Dialéctica Negativa Formal) → liberación material del sujeto (Dialéctica Negativa Material).

3. Reconocimiento categorial de la relación Totalidad-Exterioridad. La Dialéctica Negativa, en su horizonte material, se sitúa desde lo que para la Lógica Formal sería el no-ser, Lo Otro que no es, el afuera; desde aquello que para ésta aparece como lo contradictorio y que rompe la relación entre el concepto, como núcleo de verdad epistemológica, y el objeto. Para la Dialéctica Negativa, lo que es, es eso y, simultáneamente, algo más que aquello:

“El nombre de dialéctica comienza diciendo que los objetos son más que su concepto, que contradice la norma tradicional de la *adequatio*³⁵. La contradicción no es una esencialidad heraclitea, por más que el idealismo absoluto de Hegel tuviera inevitablemente que transfigurarse en ese sentido. **Es índice de lo que hay de falso en la identidad**, en la adecuación de lo concebido con el concepto (...) La conciencia de que la totalidad conceptual es una ilusión sólo dispone de un recurso: **romper inmanentemente, es decir, *ad hominem*, la apariencia de la identidad total**. Pero puesto que **esa totalidad se construye según la lógica**, cuyo núcleo es el *non datar tertium*, todo lo que no se acomode a ella, todo lo que es cualitativamente distinto recibe el sello de lo contradictorio. La contradicción es lo no idéntico bajo el aspecto de la identidad; la primacía del principio de contradicción dentro de la dialéctica mide lo heterogéneo por la idea de identidad. Cuando lo distinto choca contra su límite, **se supera. Dialéctica es la conciencia consecuente de la diferencia**”³⁶.

Para la Lógica Formal, pensar = identificar; apariencia y verdad son inseparables. Lo que aparece queda, pues, definido como criterio de verdad; pero lo que aparece no es necesariamente lo que la cosa es. Se crea, efectivamente, una ilusión conceptual desde la cual se derivan la totalidad de las herramientas metodológicas. Lo diferente surge entonces como el no –ser, lo inexistente, lo no advertido racionalmente. Dicha exterioridad, inconcebible para el pensamiento formal, adquiere presencia efectivamente racional para la Dialéctica Negativa, al tiempo que su negación es caracterizada desde esta lógica como irracional: “Mientras la conciencia tenga que tender por su forma a la unidad, es decir, mientras mida lo que no le es idéntico con su pretensión de totalidad, lo distinto tendrá que parecer divergente, disonante, **negativo**”³⁷.

Es desde el pensamiento formal que se crea, pues, un horizonte discursivo tendiente a homogenizar y totalizar epistémicamente todo criterio de verdad; dicho horizonte se traduce, a su vez, al extrapolarse al ámbito de la practicidad, en exclusión material, en la relación histórica Totalidad-Exterioridad. Si bien dicha relación abarca todos los ámbitos de la practicidad humana, la misma

³⁵ Es la famosa expresión dada por Tomás de Aquino: *Veritas est adequatio intellectus et rei*.

³⁶ ADORNO T. *Dialéctica Negativa*. Introducción, p.13.

³⁷ *Ibid*, p. 14.

encuentra sus raíces genéticas en la esfera de lo político y lo económico³⁸; trasladando a los discursos epistemológicos, así generados formalmente, a un plano meramente instrumental o funcional, como legitimación teórica de dicha relación de dominio. La Teoría Crítica se torna, pues, subversiva desde el punto de vista discursivo al reivindicar el componente material primigenio de la teoría y exponer el carácter funcional de la llamada Teoría Tradicional; fundada ésta desde el pensamiento formal, como basamento discursivo de las relaciones de dominio político y económico:

“Desde el punto de vista de la historia de la filosofía, los sistemas –sobre todo los del siglo XVII- tenían una finalidad **de compensación**. La misma *ratio* que, **en consonancia con el interés de la clase burguesa**, destruyó el orden feudal y su forma de reflexión espiritual, la ontología escolástica, sintió en seguida angustia ante el caos cuando se encontró con las ruinas, su propia obra. **Esa *ratio* tiembla ante lo que perdura amenazadoramente por debajo de su ámbito de dominio y crece proporcionalmente con su mismo poder**. Este miedo marcó en sus comienzos la forma de conducta que en su conjunto es constitutiva para el pensamiento burgués: **neutralizar a toda prisa cualquier paso que conduzca a la emancipación**, reafirmando la necesidad del orden. Dado lo imperfecto de su emancipación, la conciencia burguesa tiene que aceptar su absorción por otra más progresista (...) El sistema fue un orden producido en esa forma racional absurda: puesto y dándose las de objetividad humana. Así tuvo que desplazar su origen a un pensamiento formal **separado de su contenido**; era la única forma de ejercer su dominio sobre el material”³⁹.

La Teoría Tradicional queda inserta, pues, como copartícipe de en las relaciones de dominio social. La herramienta fundamental desde la que justifica dicha presencia queda dada por el pensamiento formal, ausente de cualquier tipo de componente material. La negación del componente material genético del discurso se traduce, a su vez, en la negación *de facto* de cualquier tipo de relación de dominio social. Si ella es advertida, ésta es vista únicamente como un hecho fáctico más, sujeto a la indagación o escrutinio epistemológico del intelectual. De esta manera, al prescindir del contexto socio-histórico que le da origen, el teórico funcional puede obrar “libremente” sabiéndose ajeno a la praxis social general; y con ello, negando la relación práctica Totalidad-Exterioridad. En la mayoría de los casos, el papel del teórico funcional se reduce a la reproducción de dichas relaciones de dominio; o bien, a pretender la realización efectiva del orden establecido, antes que a emprender su crítica. Se conforma una falsa conciencia suprahistórica con respecto a la actividad científica, se anula el interés ético vinculado a las necesidades humanas y se torna **falso e irracional** su discurso⁴⁰.

³⁸ Al respecto véase el apartado 2.3 referente a las tesis planteadas por el materialismo histórico marxista, las cuales son retomadas, criticadas y ampliadas por la Primera Escuela de Frankfurt.

³⁹ ADORNO, T. *Dialéctica Negativa*. Introducción, p. 29.

⁴⁰ Para la Primera Escuela de Frankfurt, ejemplos paradigmáticos de lo anterior lo representan, el positivismo lógico y su metodología, el verificacionismo inductivista, con su pretensión de unificación procedimental, presuposición del sujeto de enunciación del discurso y su solipsismo epistemológico: “Entre las diversas escuelas filosóficas, los positivistas y los pragmatistas parecen particularmente atentos al entrelazamiento del trabajo teórico con el proceso vital de la sociedad (...) Pero en realidad esta conciencia de los objetivos, la creencia en el valor social de su profesión, es para el científico **un asunto**”.

4. El sujeto socio-histórico articulado a la Teoría Crítica. Se trata del origen de la Teoría Crítica, del interés que la motiva y, simultáneamente, del fin hacia el cuál se dirige. El reconocimiento de la relación práctico-histórica entre Lo Afirmado Positivamente y Lo Negado conlleva necesariamente a la indagación argumental acerca de las **causas** de dicha relación; no obstante, la investigación realizada por la Teoría Crítica se aleja de la mera constatación causal del fenómeno. El pensamiento causal sigue siendo un pensamiento formal. El pensamiento causal lo único que puede expresar es que B es la consecuencia necesaria de A; por una parte el agente activo como A y, por otra, el agente pasivo-efectual como B. El pensamiento causal no relaciona orgánicamente ambos fenómenos. Desde el punto de vista formal, ambos siguen manteniendo un carácter de necesidad dependiente, pero no de suficiencia en su relación. El pensamiento formal solamente ofrece una constatación pasiva del fenómeno, no ofrece de ninguna manera los mecanismos necesarios para lograr **su superación**:

“Se trata de una operación con oraciones condicionales aplicada a una situación dada. Supuestas las circunstancias A, B, C, D se espera que tenga lugar el acontecimiento *q*, mientras que si se elimina D, tendrá lugar el acontecimiento *r*; y si se añade G, el acontecimiento *s*, y así sucesivamente. Un cálculo semejante pertenece al entramado lógico tanto de la historia como de la ciencia natural. Es el modo de existencia de la teoría en sentido tradicional.”⁴¹

Si la constatación causal del fenómeno queda reducida al ámbito del pensamiento formal, ello se debe **a la falta de un vínculo orgánico con su punto referencial material**. Para la Teoría Tradicional no existe una motivación material, ni un interés práctico-histórico que realmente la motive, más allá de la lógica de dominio social; no existe un punto referencial **ético** en su proceder. De esta forma, la racionalidad se mantiene convenientemente ajena a un interés ético regulador, orientador y demarcador de sus límites. La ciencia funcional desprende de la subjetividad humana su *telos* original y lo vuelve **ajeno**, se torna pues, un mero saber instrumental; el saber se torna un mero saber *per se*, impregnado de un matiz enajenante, deshumanizado: “Cuando el concepto de teoría se autonomiza, como si se pudiera fundamentar a partir de la esencia interna del conocimiento o de algún otro modo ahistórico, se transforma en una categoría deificada, ideológica.”⁴².

“La totalidad del mundo perceptible, tal como existe para el miembro de la sociedad burguesa (...) se presenta al sujeto como un conjunto de facticidades; **el mundo está ahí y debe ser aprehendido** (...) Pero entre el individuo y la sociedad existe en este punto una diferencia esencial. El mismo mundo que para el individuo es algo existente en sí (...) es, al mismo tiempo, en la forma

privado. El científico puede creer en un saber independiente, “**suprasocial**”, suspendido libremente en el aire, tanto como en el significado social de su disciplina (...) **El científico y su ciencia están insertos en el aparato social, sus rendimientos son un momento de la autoconservación, de la producción permanente de lo existente**, y no importa la opinión personal que se tenga del asunto” HORKHEIMER, M. *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, p. 31. Al respecto véase el parágrafo 3.1.

⁴¹ HORKHEIMER, M. *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, p. 29.

⁴² *Ibidem*.

en que existe y subsiste, **un producto de la praxis social general** (...) Los hechos que lo sentidos nos presentan están socialmente performados de dos modos: a través del **carácter histórico** del objeto percibido y a través del **carácter histórico** del órgano percipiente. Sin embargo, el individuo se experimenta a sí mismo en la percepción como receptivo y pasivo (...) Donde este se experimenta a sí mismo como pasivo y dependiente, es aquella, que sin embargo se compone de individuos, un sujeto activo, aunque inconsciente y por tanto impropio”.⁴³

Es desde esta perspectiva formal que el conocimiento adquiere un carácter individual y no social. No existe, desde esta lógica, un compromiso ético del intelectual para con su contexto histórico; ni mucho menos, una intencionalidad transformativa o emancipadora hacia el mismo. La aplicabilidad práctica del conocimiento, en vías de la emancipación política y económica del sujeto, se convierte en un asunto derivado, de orden secundario.

Es desde la Teoría Tradicional que el único sujeto activamente posible es el escrutador, el investigador como auténtico poseedor de la verdad epistemológica; no existe, pues, un vínculo orgánico, intersubjetivo, ni mucho menos simétrico para con su objeto de estudio, el ser social. El ser social se separa bajo la relación asimétrica y diferenciada entre sujeto y objeto. Desde esta perspectiva, el sujeto que conoce, el ser percipiente, el intelectual, se separa del proceso social y se sitúa por encima de él; lo percibido adquiere entonces un carácter netamente pasivo frente a éste:

“El pensamiento burgués está constituido de tal modo que en la reflexión sobre su propio sujeto reconoce con necesidad lógica un Ego que se cree autónomo. Es esencialmente abstracto y su principio es una individualidad tan inflada que se toma a sí mismo como fundamento del mundo o incluso como el mundo mismo en general, y clausurada a todo devenir (...) Esta ilusión en la que vive el idealismo desde Descartes, es ideología en sentido estricto”⁴⁴.

En la relación instrumental, los medios se convierten en fines y el sujeto es dejado a un lado. El objetivo fundamental de la investigación científica, el hombre, queda opacado por el interés enajenante en una verdad epistemológica válida por sí misma o bien por su aplicación práctica selectiva. La existencia del hombre es desplazada por la utilidad práctica del conocimiento tendiente a favorecer sólo a las clases dominantes.⁴⁵

⁴³ Ibid, p. 35.

⁴⁴ Ibid, p.45.

⁴⁵ La utilidad práctica del conocimiento en términos valorativos para el capitalismo y las clases socialmente dominantes. Esta perspectiva adquiere mayor énfasis con el desarrollo del capitalismo industrial, gestado hacia finales del siglo XVIII. Uno de los defensores más decididos de este tipo de racionalidad formal-capitalista será Max Weber, para quien la utilidad de la razón define substancialmente la esencia de ésta. Al respecto señala Marcuse: “Para Max Weber, existe una suerte de racionalidad que sólo ha aparecido en Occidente, que ha formado o contribuido a formar el capitalismo y que decidirá nuestro futuro previsible (...) El concepto de Ratio en Weber, con o a causa de su abstracción, contenía inicialmente una conciencia de su especificidad histórica (...) En su sociología la racionalidad **formal** se convierte, de manera indisociable, en la racionalidad **capitalista**: ella aparece como una disciplina sistemática aplicada sobre el irracional “deseo de ganar” y su formulación característica llega a ser el “ascetismo secular”. En esta “disciplina” la Razón occidental se convierte en la razón económica del capitalismo- la incitación a la ganancia siempre renovada en la continuación racional

Si bien el conocimiento reporta utilidades prácticas, sus alcances no llegan a la totalidad de los hombres. La Teoría Tradicional ignora el carácter social del conocimiento y éste no es visto como la resultante del trabajo conjunto de las fuerzas socialmente productivas, por ello no se ve en la necesidad ética de atenderlas. En una sociedad capitalista cuya esencia fundamental es la división clasista, no todos los hombres participan de los frutos derivados de la aplicación práctica del conocimiento; es aquí donde la Teoría Crítica denuncia esta inversión instrumental de la relación medios-fines. En oposición a esta racionalidad formal que ignora sus raíces materiales surge el pensamiento crítico, cuyo punto de partida es el reconocimiento de dicha contradicción o inversión instrumental, expresada crudamente en las relaciones de dominio social; al tiempo que se busca, tanto teórica como prácticamente, su superación:

“Lo que la teoría tradicional **puede admitir sin más como existente** (su función **positiva** en una sociedad en marcha; su relación, por supuesto, mediata y opaca, con la satisfacción de las necesidades generales; su participación en el proceso vital de la totalidad, constantemente renovado); todas estas exigencias por las que la propia ciencia no se suele preocupar, puesto que se confirman y se recompensan a través de la posición social del científico, quedan puestas en cuestión por el pensamiento crítico. **El objetivo que este pensamiento aspira a alcanzar, la situación racional, se fundamenta en la penuria del presente.** Pero con esta penuria no está dada todavía la imagen de su eliminación. La teoría que desarrolla dicha imagen no trabaja al servicio de la realidad ya existente; se limita a pronunciar su secreto”.⁴⁶

La “penuria del presente”, la miseria del sujeto como consecuencia de las relaciones de dominio social, se presenta como punto de partida de la crítica de la realidad histórica vigente. La génesis del pensamiento del intelectual crítico, y el objetivo hacia el cuál se dirige, no son otros más que el sujeto negado por la realidad positiva que lo avasalla. Dicho sujeto no es caracterizado por el pensamiento crítico en un sentido epistemológico; sino que, más allá de eso, éste es comprendido en su dimensión real, histórica, material y negativa. La emancipación, **en su horizonte práctico**, de dicho sujeto negado constituirá a su vez, el objetivo fundamental de la Teoría Crítica.

de la empresa capitalista. La Racionalidad llega a ser la condición de la *rentabilidad*, que a su vez está orientada para transformarse en un cálculo sistemático, metódico, el “balance”. MARCUSE H. La sociedad industrial y el marxismo. Selección y traducción Alberto José Massolo. Editorial Quintaria. Buenos Aires, 1969. Páginas 10-11.

⁴⁶ HORKHEIMER M. Teoría Tradicional y Teoría Crítica, p. 51. El paralelismo de las tesis de la Primera Escuela de Frankfurt con el pensamiento marxista es claro: “El trabajador es sólo un trabajador cuando existe como capital *para sí* y sólo existe como capital cuando el *capital* existe *para él*. La existencia del capital es su existencia, su vida, puesto que determina el contenido de su vida independientemente de él. La economía política **no reconoce**, pues, al trabajador desocupado, al trabajador en tanto que se encuentre fuera de esta relación de trabajo. Los estafadores, ladrones, mendigos, desempleados, los trabajadores que mueren de hambre y de pobreza o los criminales son figuras que **no existen** para la economía política, sino sólo para otros ojos; para los doctores, los jueces, los enterradores, los alguaciles, etcétera”. FROMM E. Marx y su concepto del hombre. Karl Marx: Manuscritos económico-filosóficos. Trad. Julieta Campos. Fondo de Cultura Económica. México, 1962. Segundo Manuscrito [La relación de la propiedad privada] XL, pp. 119-120.

5. El sentido ético vinculado a la Teoría Crítica deviene necesariamente en una articulación orgánica teoría-praxis y, en consecuencia, en la construcción de un espectro epistemológico crítico-liberador. Es la relación entre medios y fines, el vínculo existente entre el discurso-teórico explicativo y el *telos* hacia el cual tiende. Se trata de indagar la relación instrumental que guardan las ciencias en general, y la Filosofía en particular, con respecto a la Totalidad Positiva y su Exterioridad Negativa. La Filosofía como **co-partícipe instrumental** en las relaciones de dominio social, o bien, como **racionalidad instrumental emancipatoria** con respecto a una Exterioridad Negativa.

La Teoría Tradicional, dado su carácter funcional con las relaciones sociales dominantes, se encarga de indagar formalmente -esto es, desprovista de un punto referencial material- la explicación causal del fenómeno, pero **no el fin** hacia el cual tiende éste:

“Ante cualquier acontecimiento, y siempre que no se trate de acciones conscientes de los hombres, **la Ciencia no responde más que a la pregunta sobre las causas, nunca a la que interroga acerca de los fines.** Pero el interrogante acerca del “para qué”, **por lo que respecta al sufrimiento y a la muerte individuales,** tiene una raíz psicológica demasiado profunda para poder hacerlo enmudecer (...) Lo que los hombres han creado y lo que, por consiguiente, ha de constituir el más alto objeto de conocimiento, es decir, aquellas creaciones en las que se expresa con mayor nitidez la esencia de la naturaleza humana y del “espíritu”, no son las condiciones ficticias del entendimiento matemático, sino **la realidad histórica**”⁴⁷.

Como se ha mencionado anteriormente, la comprensión de dicha realidad histórica no puede sustraerse de las relaciones sociales dominantes vigentes. No se trata de la constatación formal de datos referentes al pasado, inconexos con la realidad vigente; se trata de una caracterización histórica de la realidad siempre en su relación con las relaciones sociales dominantes del presente. La Teoría Tradicional omite esta relación. El reconocimiento de ésta supondría una declaración expresa del vínculo histórico de la misma para con dichas relaciones sociales dominantes. Esta alienación del pensamiento para con la realidad vigente constituye la pauta ideológica desde la cual las contradicciones sociales quedan legitimadas. Al obrar de esta manera, el intelectual funcional queda dotado de un marco conceptual fijo y sustraído de cualquier tipo de responsabilidad ética para con el sujeto histórico negado; el *telos* ético de la investigación científica sencillamente desaparece.

En contraparte, el intelectual crítico no se limita a enunciar discursivamente las formas representativas de la *ratio* dominante; ni tampoco a caracterizar epistemológicamente las contradicciones sociales que constituyen el fundamento para la negación del sujeto. La función real del pensamiento crítico se concretiza cuando el mismo adquiere su aplicación práctica en la realidad vigente. Teoría y práctica quedan articulados dialécticamente y mediados a partir de un interés **ético-transformativo**:

⁴⁷ HORKHEIMER M. Historia, metafísica y escepticismo. Alianza Editorial. Colección L.B. No. 229, 1982. Páginas 100-103.

“Si el teórico y su actividad específica se consideran como una **unidad dinámica con la clase dominada**, de tal modo que la exposición de las contradicciones sociales aparece no sólo como una expresión de la situación histórica concreta sino igualmente como un factor estimulante y **transformador**, entonces su función queda puesta de manifiesto (...) La lucidez de la conciencia de clase se muestra en la posibilidad siempre abierta de una tensión entre el teórico y la clase a la que se dirige su pensamiento (...) En la persona del teórico se manifiesta esto con toda claridad: su crítica es agresiva no sólo contra quienes hacen conscientemente apología de lo existente, sino igualmente contra las tendencias desviadas, conformistas o utópicas que surgen en sus propias filas.⁴⁸”

Se establece así una diferenciación básica entre la actividad intelectual del científico: bien como elemento funcional a las estructuras de poder, bien como la negación de éstas. Se trata de la prolongación práctica de ambos discursos: la Teoría Tradicional como mera actividad funcional-descriptiva, la Teoría Crítica como actividad transformativa-liberadora. Esta última es caracterizada como tal en función de la correspondencia existente entre su marco conceptual y el movimiento histórico de las sociedades; el cual devela, a su vez, la presencia de una humanidad ajena así misma, “carente de autoconciencia”, inmersa en relaciones asimétricas de dominio frente a las clases dominantes.

El sufrimiento del sujeto social como consecuencia de las exigencias irracionales de “autoconservación” de las clases dominantes exige la construcción de paradigmas epistemológicos críticos tendientes a negar dicha condición. La Teoría Crítica opera así en un sentido **instrumental emancipatorio** frente a la razón instrumental funcional. Se trata de la construcción de una auténtica “razón objetiva” capaz de conciliar el orden objetual del mundo con la existencia humana, no con su aniquilamiento. Dicha tarea exige al pensamiento crítico invertir el orden de los factores, desde su instancia fundamental hasta sus niveles procedimentales; el hombre como fin, no como medio:

“Durante mucho tiempo predominó una visión de la razón diametralmente opuesta (a la racionalidad funcional moderna). Tal visión afirmaba la existencia de la razón como fuerza contenida **no sólo en la consciencia individual**, sino también en el mundo objetivo (...) Esta aspiraba a desarrollar un sistema vasto o una jerarquía de todo lo que es, **incluido el hombre y sus fines**. El grado de racionalidad de la vida de un hombre podía determinarse

⁴⁸ HORKHEIMER M. Teoría Tradicional y Teoría Crítica, p.50. Como puede advertirse, la caracterización con respecto a la funcionalidad y criticidad de los intelectuales presentada por la Primera Escuela de Frankfurt, encuentra amplias similitudes con la desarrollada por Antonio Gramsci. Debe recordarse que una de las principales categorías desarrolladas por el pensamiento gramsciano hace referencia precisamente a esta “organicidad” del intelectual para con los diferentes grupos socialmente dominantes a los cuales quedan articulados: “Los intelectuales son los “empleados” del grupo dominante a quienes se les encomienda las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político (...) En el sistema social democrático burgués se han creado imponentes masas de intelectuales que no se justifican solamente para la atención de las necesidades de la producción, sino también para las exigencias políticas del grupo básico dominante”. GRAMSCI, A. La formación de los intelectuales. Traducción de Ángel González Vega. Editorial Grijalbo. México, 1967. Páginas 30-32. En este sentido, el planteamiento frankfurtiano gira en torno a la reivindicación de una especie de “intelectual orgánico crítico” articulado no a los grupos de poder, sino a los sectores materialmente negados de la sociedad.

conforme a su armonía con esa totalidad (...) **El énfasis recaía más bien en los fines que en los medios.** La ambición más alta de este modo de pensar consistía en conciliar el orden objetivo de lo racional, tal como lo entendía la filosofía, con la existencia humana, incluyendo el interés y la autoconservación”⁴⁹.

Para la Primera Escuela de Frankfurt, dicha inversión instrumental no es más que la herencia teórica que la Modernidad⁵⁰ europea ha dado al mundo, con el consecuente desarrollo del liberalismo económico y político. El estigma de esta inversión instrumental se encuentra presente prácticamente en la totalidad de los discursos teórico-explicativos de la actualidad. La labor del intelectual crítico se inicia con la denuncia de tal inversión. Es la confrontación entre dos formas distintas de comprender al mundo: la primera tendiente a la autoconservación de las clases dominantes, la segunda tendiente a la autoconservación de la especie humana en su totalidad. Son dos modos antagónicos del conocimiento, “uno fue fundado el *Discours de la méthode*, el otro en la crítica marxiana”⁵¹:

“La teoría en su sentido tradicional, fundada por Descartes, y tal como **alienta en todas partes el funcionamiento de las ciencias especializadas**, organiza la experiencia en función de interrogantes que surgen con la reproducción de la vida **dentro del marco de la sociedad actual** (...) La teoría considera **externos a ella misma** el origen social de los problemas, las situaciones reales en las que se necesita la ciencia o los fines para los que ésta se aplica. La teoría crítica de la sociedad, en cambio, tiene por objeto a los hombres en tanto que productores de **todas** sus formas históricas de vida”⁵².

La construcción del pensamiento crítico, más que exigir una ruptura total con el pensamiento tradicional, exige su **de-construcción dialéctica, su superación**. Se trata de reivindicar el interés primario del cuál nace la necesidad de comprender al mundo, la autoconservación de la especie humana. La construcción de un discurso teórico-explicativo, en cualquiera de sus formas, cuya pretensión sea la de alcanzar un estatus epistemológico auténticamente **racional**, no puede emprender una inversión instrumental como la señalada con anterioridad. La reivindicación de las categorías metodológicas expuestas por la Teoría Crítica opera a favor de este fin.

⁴⁹ HORKHEIMER, M. *Crítica de la razón instrumental*. Versión castellana de H.A. Murena y D.J. Vogelmann. Colección Estudios Alemanes. Editorial Sur. Buenos Aires, 1973. Medios y Fines, páginas 16-17.

⁵⁰ Sobre la caracterización de la categoría de Modernidad véase el parágrafo 3.3.

⁵¹ HORKHEIMER, M. *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Apéndice (1937), p. 79.

⁵² *Ibidem*.

2.2.2 El materialismo histórico marxista.

Como se ha señalado, la crítica al discurso teórico-explicativo funcional implica el ejercicio metodológico de las categorías de materialidad y negatividad; no obstante, ello corresponde exclusivamente al método o vía procedimental para poder construir un horizonte epistemológico crítico. Si bien se ha mencionado cuál fue el camino emprendido por la Primera Escuela de Frankfurt para poder formular de manera explícita tales requerimientos metodológicos, ello no fue posible a partir de la metodología crítica misma. La génesis categorial de ambas herramientas metodológicas sólo pudo darse al momento de confrontar a la denominada Teoría Tradicional con un discurso crítico ampliamente elaborado, en este caso el pensamiento marxista.

El pensamiento marxista constituye probablemente la expresión más radical de lo que podría llamarse una teoría crítica. Ello no únicamente a partir de los alcances prácticos que ha tenido desde su nacimiento; más allá de eso, la misma sentó las bases para una nueva comprensión del mundo totalmente inédita. La Primera Escuela de Frankfurt testificó el momento histórico más importante del siglo XX por lo que a los intentos de llevar a cabo una aplicación práctica de los principios marxistas se refiere. Ella misma emprendió una crítica del Materialismo Histórico e intentó complementarlo y ampliar sus horizontes epistemológicos poco desarrollados hasta entonces, la estética, el psicoanálisis, etc. No obstante, y a pesar de esta crítica y complementariedad hacia el Materialismo Histórico, ambas vertientes nunca se separaron de las raíces críticas, materiales y negativas, que constituían el núcleo medular de la teoría marxista; la más importante de ellas, el énfasis en los **factores económicos** como **co-determinantes** en el desarrollo de las sociedades y, por ende, de las teorías.

Siguiendo la estrategia argumental aquí presentada, deben destacarse por tanto, aunque sólo sea de manera indicativa, algunos de los elementos metodológicos aportados por el pensamiento marxista en vías de construir una crítica a un discurso teórico-explicativo dado. Como se verá a continuación, las tesis planteadas por Karl Marx y Friedrich Engels conducen al pensamiento crítico a indagar acerca del **origen material** desde el que se enuncia el discurso teórico explicativo antes de emprender la crítica del mismo.

Una de las piezas fundamentales de toda la construcción teórica marxista es, sin duda, la teoría de la historia, llamada también Materialismo Histórico⁵³. Es desde sus primeros esbozos teóricos en la década de 1840 que Marx y Engels comienzan a manifestar su preocupación ante la carencia de un discurso filosófico que pudiera constituirse como eje teórico de toda una concepción del mundo con un **contenido empírico, histórico y social**. Ante la carencia, estos autores inician una labor crítica discursiva dirigida inevitablemente hacia sus antecesores inmediatos: primero, hacia el idealismo alemán hegeliano y post-hegeliano y; segundo, hacia el materialismo sensorial, mecanicista y contemplativo de Ludwig Feuerbach.

⁵³ Es el Materialismo Histórico el punto de partida de toda la lectura de la realidad –en sus aspectos filosóficos, políticos y económicos– que posteriormente llevarían a cabo Carlos Marx y Federico Engels. Ante esto, resulta difícil encontrar en toda la obra marxista algún lugar en donde no se haga referencia a este método de interpretación de la realidad. Baste, sin embargo, mencionar por orden de importancia, algunos de los textos principales en donde se manifieste explícitamente el desglose de las tesis fundamentales del materialismo histórico: La ideología alemana de Carlos Marx y Federico Engels; Manuscritos económico-filosóficos de 1844 de Carlos Marx; El dieciocho de Brumario de Luis Bonaparte de C. Marx; El Capital de C. Marx; La subversión de las ciencias por el señor Eugen Düring de F. Engels; Tesis sobre Feuerbach de C. Marx y; pasajes de la Correspondencia entre ambos autores.

Frente a la filosofía hegeliana, Marx y Engels objetan principalmente lo siguiente:

- a) La constitución del sistema hegeliano como un método de interpretación de la realidad meramente **formal**, esto es, exento de todo **contenido empírico**; en donde la realidad natural e histórica solamente constituyen un reflejo del desenvolvimiento del Espíritu Absoluto. El proceso dialéctico evoluciona **fuera** de las cosas, no al interior de ellas.
- b) La filosofía de la historia hegeliana. Para Hegel, la historia es la del Espíritu, el cual atraviesa una serie de etapas evolutivas únicamente dirigidas hacia un fin: el entendimiento pleno o conocimiento total del Espíritu consigo mismo. Para ello, el Espíritu necesita la existencia de una realidad concreta que lo contenga, sólo que esta realidad desempeña un papel **pasivo** en la historia del Espíritu. La realidad es sólo una especie de receptáculo en el cual el Espíritu puede desarrollarse. El Espíritu es quien desempeña un papel **activo** en la construcción de la historia, El Espíritu es, pues, el gran constructor de la historia.
- c) La identidad que Hegel establece entre las categorías de “objetivación” y “enajenación” o “cosificación”. Para Hegel, toda realidad externa constituye una enajenación para el Espíritu, incluso el tiempo. Para Hegel, tales enajenaciones quedan superadas únicamente a través del pensamiento, “el *pensamiento enajenado* y abstracto que ignora a la naturaleza y al hombre reales”⁵⁴. Las ideas enajenadas de lo real concreto constituyen el motor de la historia.
- d) La filosofía de la historia de Hegel. Para Hegel, la historia es la del Espíritu, el cual atraviesa una serie de etapas evolutivas únicamente dirigidas hacia un fin: el entendimiento pleno o conocimiento total del Espíritu consigo mismo. El hombre no es el sujeto real de la historia.

Simultáneamente a esta crítica, Marx y Engels insisten en los planteamientos enriquecedores del sistema hegeliano:

- a) Por su constitución propiamente como **método**. Es un método de interpretación de la realidad con **movimiento histórico**. Este método dialéctico establece momentos de identidad entre el sujeto y el objeto, pero no de una manera anquilosada, sino en tanto que determinada fase de la evolución del sistema. Es una concepción que plantea el devenir y correspondencia histórica entre el sujeto y el objeto. Hacia 1867, Marx en su principal obra, El capital, hará explícita la relación última entre el método dialéctico hegeliano y el Materialismo Histórico:

“Mi método dialéctico no es sólo fundamentalmente distinto del método de Hegel, sino que es, en todo y por todo, la antítesis de él. Para Hegel, el proceso de pensamiento, al que él convierte incluso, bajo el nombre de idea, en sujeto con vida propia, es el demiurgo de lo real, y esto (lo real) la simple forma en que toma cuerpo (...) La dialéctica aparece en él invertida, puesta de cabeza. No hay

⁵⁴ FROMM E. Marx y su concepto del hombre. Karl Marx: Manuscritos económico-filosóficos. Carlos Marx. [Crítica de la dialéctica y la filosofía en general de Hegel]; XIII, p.180. Las cursivas son de Marx.

más que darle vuelta, mejor dicho, ponerla de pie, y en seguida se descubre bajo la corteza mística el hilo racional.”⁵⁵

- b) Por el significativo papel que adquiere la categoría del **trabajo** en el sistema hegeliano:

“Hegel (...) concibe el **trabajo** como la esencia, la esencia del hombre que se autoconfirma; observa sólo el aspecto positivo del trabajo, no su aspecto negativo (...) El trabajo, como lo entiende y lo reconoce Hegel, es trabajo mental abstracto”.⁵⁶

Para el Materialismo Histórico, el trabajo adquirirá un nuevo carácter no advertido por Hegel, un aspecto negativo; el trabajo como cosificación, como alienación. Es el trabajo humano desplegado dentro de la naturaleza sensible, concebido como creación, como **producción**: “El total de lo que se llama **historia del mundo** no es más que la creación del hombre por el trabajo humano...”⁵⁷

- c) Hegel incorpora al concepto el elemento de la **necesidad**, la cual implica una continua voluntad de **superación**. Para Hegel, esta necesidad se explica únicamente en términos conceptuales; no obstante, para el pensamiento marxista, ésta debe ir más allá. Para Marx y Engels, esta necesidad formal de la superación del concepto se materializará históricamente como revolución social.

Ludwig Feuerbach constituye, después de Hegel, la segunda raíz genealógica del Materialismo Histórico. De la crítica a la teoría materialista de Feuerbach, Marx y Engels concluyen lo siguiente:

- a) Que “Feuerbach se atasca”⁵⁸ al intentar definir genealógicamente los elementos constitutivos de la realidad. Feuerbach intenta superar lo universal abstracto hegeliano, la religión, la teología, y coloca en su lugar a lo perceptible, lo sensorial, la particularidad de la materia. No obstante, al intentar establecer positivamente su principio, Feuerbach retorna al primer momento de su sistema, la abstracción, que aunque contemplativa y sensorial, sigue permaneciendo como tal. Feuerbach no es capaz de sustraerse del mero acto contemplativo de la filosofía.
- b) Feuerbach vulgariza el materialismo al desplazar sus principios únicamente al ámbito de lo **natural concreto**. Su filosofía materialista adquiere por ello tintes predominantemente mecanicistas y naturalistas, pero nunca sociales. Este materialismo no concibe al hombre como sujeto a procesos **históricos**, a relaciones sociales, es únicamente una concepción antihistórica de la naturaleza.⁵⁹

⁵⁵ MARX, C. El capital. Crítica de la economía política. Traducción de Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica. México, 1992; Postfacio 2ª. Ed. Inglesa, p. XXIV, Tomo I.

⁵⁶ FOMM E., Op. Cit.; XXIII, p. 184.

⁵⁷ Ibid XI, p. 147.

⁵⁸ Federico Engels. Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, p.367. MARX Carlos, Federico Engels. Obras escogidas en tres tomos. Tomo III.

⁵⁹ Cfr. Federico Engels. Op. Cit., pp. 363 ss.

- c) Feuerbach no es capaz de acompañar a su disolución de las categorías formales más que con otra propuesta similar: la contemplación meramente sensorial del objeto. En Feuerbach, la actividad práctica, la social, en tanto que disolución del pensamiento formal abstracto, se reduce únicamente a la contemplación del objeto. Es un materialismo meramente contemplativo.

La crítica de estas dos vertientes teóricas traerá como resultante la conformación de un nuevo horizonte epistemológico denominado Materialismo Histórico. De manera general, puede decirse que dicha forma de pensamiento subsume procedimentalmente al materialismo feuerbachiano dotándolo de contenido **práctico-subjetivo**; al tiempo que la dialéctica hegeliana es superada por un método dialéctico **material y negativo**; es decir, por un método con un **contenido empírico e histórico**, el cual es auxiliado por un lugar de enunciación epistemológico distinto al filosófico, el económico.

Es precisamente el tipo de relaciones de producción el que determina sustancialmente la forma en la que los hombres interpretan y organizan práctica y socialmente su mundo. La razón de ello estriba en que la condición primaria de la existencia del hombre, como ser histórico y concreto, depende de la satisfacción o negación de sus necesidades primarias (alimento, vestido, vivienda, etc.): “El primer acto *histórico* de estos individuos, merced al que se distinguen de los animales, **no consiste en que piensan**, sino en que comienzan a **producir sus indispensables medios de subsistencia**”⁶⁰. La construcción de la conciencia del hombre depende **necesariamente** del modo en el que dichas necesidades son cubiertas, ésta se encuentra condicionada por aquellas; por el modo de producción social desde el que éstas se satisfacen o se niegan: “No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia”⁶¹.

Este “ser social” determina el surgimiento y la orientación que adquiere la conciencia del hombre. Si bien ésta comienza por ser una conciencia de lo inmediato, en este caso de lo natural concreto, tan pronto como ésta se desprende de su carácter inmediatista, la misma gradualmente se formaliza hasta conformar un discurso teórico-explicativo u esfera epistemológica completos.

Diversos factores intervienen en dicho proceso, entre ellos el aumento de la población y la consecuente división del trabajo. No obstante, el verdadero momento en el que la conciencia comienza a ser considerada como tal, es decir, como discurso formalizado, surge en el instante en el que la división del trabajo separa el trabajo físico del trabajo intelectual. Esta separación restringe la actividad del individuo a un solo campo. Semejante dicotomía va aparejada con la división de las actividades humanas en la esfera de la producción social y su consecuente división clasista. Se constituye de esta manera un sector de la población cuya función reside en ejercicio exclusivo de la formalización conceptual de la realidad: el intelectual, el artista, el sacerdote, el filósofo, el científico, etc. Dado que este sector no es más que la resultante de la división del trabajo, **el mismo tenderá a acentuar dicha separación, extrapolándola al ámbito de**

⁶⁰ Carlos Marx y Federico Engels. La Ideología Alemana. Cap. 1 Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista; § 2 “Premisas de las que arranca la concepción materialista de la historia”, p. 16. MARX Carlos, Federico Engels. Obras escogidas en tres tomos. Tomo I. Las cursivas son de Marx y Engels.

⁶¹ Carlos Marx. Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política, p. 518. MARX Carlos, Federico Engels. Obras escogidas en tres tomos. Tomo I.

la distribución de la producción social; construyendo constantemente diversos horizontes epistemológicos que la legitimen:

“**Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época;** o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para su disposición material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente”⁶².

Se trata, pues, de comprender la génesis material desde la cual surge el discurso teórico explicativo y del interés hacia el cuál se dirige. Es desde el Materialismo Histórico que ambos elementos se encuentran vinculados orgánicamente a los modos de producción y a la consecuente distribución del producto del trabajo social. Ahí donde exista una distribución asimétrica de los beneficios de la producción social, ahí mismo se encontrará una clase social que se encuentre por encima de otra. Es desde esta división clasista que la teoría funcional obra a favor de perpetuar dicha asimetría social, con la consecuente exclusión de los discursos críticos que la cuestionen. En el ámbito educativo y académico, la presencia de dichas formas interpretativas llega a ser totalizante y suele pasar desapercibida para el sujeto acrítico. La tarea primaria del intelectual crítico se inicia con el cuestionamiento de tales formas comprensivas, ya sea por su forma metodológica, ya sea por sus contenidos.

2.3 El método pedagógico.

Como se ha mencionado anteriormente, la metodología de investigación no únicamente determina la forma desde la cual el hombre interpreta su mundo; además, ésta establece los alcances de la investigación misma. No obstante, dichos factores se restringen al ámbito de la **comprensión e interpretación** de lo real; únicamente a la esfera de la construcción del conocimiento.

Sin embargo, como se ha dicho, la construcción del conocimiento se lleva a cabo siempre en función de una intencionalidad práctica⁶³. El conocimiento no se construye para erigirse en una verdad alcanzada y válida por sí misma. Cuando el hombre logra determinar su conocimiento lo hace porque una interrogante práctica ha sido resuelta, por lo menos momentáneamente. Sucede, sin embargo, que tal hecho no suele presentarse en el individuo de manera aislada. Dada la naturaleza social del hombre, la construcción del conocimiento se presenta como un producto social y de carácter evolutivo. En el proceso de elaboración del conocimiento debe intervenir necesariamente la confrontación de perspectivas entre los hombres; ello exige siempre

⁶² Carlos Marx y Federico Engels. La Ideología Alemana. Cap. 1 Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista; III § 1 “La clase dominante y la conciencia dominante. Cómo se ha formado la concepción hegeliana de la dominación del espíritu en la historia.”, p. 45. MARX Carlos, Federico Engels. Obras escogidas en tres tomos. Tomo I. Las cursivas son de Marx y Engels.

⁶³ Al respecto véase el apartado 2.1.

el uso de un medio que, más allá de los contenidos mismos de las afirmaciones, sirva de vehículo hacia la eficaz comprensión de lo dicho por el interlocutor.

En el caso de la formación institucional del individuo, dicho medio cobra singular importancia debido a que éste desempeña un papel fundamental por lo que a la recepción de los contenidos y a su comprensión se refiere. Cabe pues hacer explícita la distinción entre dos metodologías distintas, saber: el método de **aprehensión** de los contenidos o método formativo del discurso y; el método de comunicación o **exposición** de los contenidos, el método pedagógico propiamente dicho.

El método de exposición de los contenidos no queda reducido únicamente al ámbito académico, aunque sea en esta esfera donde el mismo es ejercido formalmente. De alguna manera, siempre que el individuo comunica su conocimiento acerca del mundo lo está haciendo siguiendo determinadas directrices metodológicas, por más que éstas queden reducidas a una expresión completamente empírica; el método de comunicación del conocimiento permanece ahí. Esta metodología comunicativa del conocimiento adquiere un valor adicional más allá del hecho de servir de instrumento para la recepción intersubjetiva de los contenidos; representa la vía desde la cual el conocimiento encuentra su realización práctica en el mundo. Dicho en otros términos, aquel conocimiento que no es capaz de comunicarse de manera eficaz y que se queda atrapado en las reflexiones internas del individuo, imposibilitado en su relación con el mundo, sencillamente **no existe**.

La comunicación del conocimiento lleva implícita la interpretación del mundo de aquel que la ejerce. Ésta se encuentra integrada orgánicamente a la propia lectura de la realidad del individuo. Si, como se ha mencionado con anterioridad, existen básicamente dos vías de acceso a la realidad, desde una perspectiva crítica frente a ésta o bien desde una perspectiva funcional a la misma; existirán, de igual manera, dos medios para comunicarla, cuya naturaleza y alcances prácticos serán correspondientes a su perspectiva. El ámbito de la educación formal no escapa a esta consideración. Es desde esta perspectiva que el conocimiento encuentra su realización instrumental ya sea para darle continuidad a la realidad vigente, o bien, para emprender su transformación.

2.3.1 El método pedagógico crítico.⁶⁴

Si bien el método pedagógico empleado para comunicar el conocimiento se encuentra determinado por la naturaleza epistemológica del discurso; existen, además, factores adicionales que condicionan su ejercicio. La consideración de tales elementos interviene en la eficaz construcción de una metodología pedagógica adecuada a cada circunstancia, independientemente de si la naturaleza del discurso es funcional o crítica.

Dado que en el proceso comunicativo intervienen tres partes sustancialmente distintas, los interlocutores y la realidad, es a partir de estos elementos que la metodología

⁶⁴ Dado el carácter ilativo de la argumentación aquí presentada con respecto a la indagación general en torno al método; la consideración del método pedagógico deberá hacerse desde el momento en el que el mismo inicia propiamente su formalización como tal, es decir, a partir de los últimos dos siglos. Queda excluida, por tanto, la posibilidad de llevar a cabo una revisión exhaustiva de la historia de la Pedagogía, lo cual implicaría un análisis y crítica mucho más extensos.

pedagógica se va conformando. No obstante, el tratamiento que cada una de estas partes pueda recibir no responde tanto al enfoque, corriente o teoría pedagógica desde el cual sean considerados estos elementos; la definición del papel de cada uno de ellos al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra dado, más bien, por el **paradigma pedagógico formal-funcional** o **material-crítico**⁶⁵ desde el cual es definida la función de las mismas.

Frente a la exposición de las características generales de ambos modelos, debe distinguirse el nivel teórico del nivel procedimental práctico-inmediato; el primero de ellos constituye, por así decirlo, el fundamento teórico de la metodología; el segundo, hace referencia a los elementos didácticos derivados del método pedagógico definido y orientado en cuanto tal. La pertenencia a cada uno de los modelos pedagógicos mencionados, definirá por tanto, no únicamente los principios desde los cuales parte la metodología pedagógica, sino, evidentemente, también sus vertientes didácticas.

La comprensión de ambos paradigmas pedagógicos requiere necesariamente hacer hincapié en algunos de los elementos que los determinan como tales y que los diferencian entre sí. La caracterización de dichos modelos depende de múltiples factores tales como: el lugar de enunciación epistemológico del discurso; el horizonte socio-histórico y político desde el cual se ejerce la función pedagógica; el sujeto pedagógico hacia el cual va dirigido; el sujeto histórico desde el cual se enuncia el discurso pedagógico, etc. No obstante, la caracterización de ambos paradigmas depende, en última instancia, tanto de su **punto de partida** así como de su **intencionalidad última**.

En una expresión muy general, es posible hacer mención de algunas de las características más sobresalientes de las principales vertientes teóricas contemporáneas desde las cuales se construyen las metodologías pedagógicas de hoy en día. Algunas de éstas pueden ser agrupadas de la siguiente manera⁶⁶:

⁶⁵ En el parágrafo 5.3 de su obra Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Enrique Dussel establece dicha nomenclatura categorial para ambos modelos o “paradigmas pedagógicos”. La caracterización epistemológica que Dussel realiza con respecto a estos dos modelos o paradigmas responde plenamente a las exigencias discursivas del presente escrito, por lo que la exposición de las generalidades de estos toma como base las tesis del autor.

⁶⁶ La caracterización aquí presentada responde a consideraciones de índole general más que específica, por lo que la misma resulta, desde luego, limitada e insuficiente para llevar a cabo un estudio más complejo. No obstante, como se verá más adelante, los lineamientos aquí presentados sirven como pauta para llevar a cabo la diferenciación mencionada con anterioridad: la distinción de los modelos pedagógicos funcionales de los críticos. La información recopilada para llevar a cabo la elaboración de esta tabla no responde a una fuente única; sino que, la misma se ha construido tomando en cuenta las notas elaboradas a lo largo de los cursos de Filosofía de la Educación y Seminarios de Filosofía de la Educación.

TEORÍA PEDAGÓGICA	ANTECEDENTES	CONCEPCIONES GENERALES	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
TEORÍA PSICOGENÉTICA	Desarrollada por Jean Piaget hacia la tercera década del siglo XX. Apoyado en la Filosofía, la Epistemología y la Psicología, elabora una teoría pedagógica de corte ontogenético. Apoyado en la metodología psicométrica de Alfred Bidet, investiga el desarrollo de las estructuras del pensamiento lógico y del lenguaje en los niños.	El objetivo de la pedagogía reside en el desarrollo amplio de las capacidades intelectivas del individuo con la finalidad de que éste llegue a ser autónomo, creativo y descubridor. El educando es el constructor activo del conocimiento, aunque éste debe ser apoyado por el instructor quien le proporcionará diversas estrategias para la construcción y organización del conocimiento.	Puede ser simple o amplio. El primero únicamente asimila contenidos que se le presentan al educando; el segundo comprende el reconocimiento, por parte del individuo, de los procesos que intervienen en la construcción del conocimiento con la finalidad de que éste permita asimilar el significado, relación y aplicación de su objeto de estudio.
TEORÍA CONDUCTISTA	Fundada por J.B. Watson hacia principios del siglo XX y desarrollada por B.F. Skinner. Sus raíces teóricas se encuentran ligadas al empirismo, el pragmatismo y el positivismo.	Su objeto de estudio es la conducta observable, verificable y cuantificable del individuo. Se busca un análisis experimental de la conducta del individuo con la finalidad de clarificar los condicionamientos operantes de la misma e implementar programas de modificación de conducta.	El educando adquiere un papel pasivo en la construcción del aprendizaje, al tiempo que el instructor, el “ingeniero conductual”, implementa estrategias de reforzamiento y modificación de la conducta a través de la enseñanza programada.
TEORÍA SOCIOCULTURAL O SOCIOHISTÓRICA	Fundada por L. Vygotsky durante las primeras décadas del siglo XX.	Su objeto de estudio es el desarrollo de la consciencia del individuo, considerada ésta como un producto social e histórico. El lenguaje, el pensamiento y la inteligencia del individuo se encuentran condicionados por la interacción del individuo con un grupo sociocultural determinado.	El aprendizaje es un proceso social e interactivo del individuo con su comunidad. El reconocimiento de los procesos psicológicos superiores que conforman la vida social, el saber, es posible gracias a la interacción entre el novato y el experto; dicho proceso se presenta de manera gradual y evolutiva.

<p style="text-align: center;">TEORÍA PSICOPEDAGÓGICA HUMANISTA</p>	<p>Fundada por A.H. Maslow hacia mediados del siglo XX. Se presenta como una reacción ante el psicoanálisis y el conductismo. Apoya sus investigaciones en el existencialismo y la fenomenología.</p>	<p>En la construcción del conocimiento interviene con mayor énfasis la percepción subjetiva del individuo que el medio ambiente objetivo. El reconocimiento de este proceso de percepción se convierte en un auxiliar motivacional para que el individuo distinga y progrese en la satisfacción de sus necesidades básicas y superiores, propiciando en éste un crecimiento personal.</p>	<p>El aprendizaje es visto como una capacidad innata del ser humano; no obstante, éste debe desarrollarse en un ámbito empírico y vivencial a partir de la interacción grupal afectivo-cognitiva del educando con otras personas. El educador adopta el papel de facilitador de las estrategias de aprendizaje, ya sea como orientador pedagógico o tutor.</p>
---	---	---	--

Como puede advertirse, las teorías pedagógicas presentadas abarcan aspectos, concepciones, metodologías y fines que, en muchas ocasiones, pueden resultar incluso antagónicos. Si bien tales diferencias se encuentran presentes, entre ellas es posible distinguir algunos hilos conductores que permiten caracterizar a dichas teorías pedagógicas dentro del ámbito de los **modelos pedagógicos formales**: de alguna u otra manera, en mayor o menor grado, el enfoque pedagógico que las mismas comparten resulta ser de índole **cognitivista**; es decir, orientado al estudio del desarrollo, aprehensión y retención del conocimiento en el individuo.

A) El cognitivismo.

El cognitivismo como tal, no puede restringirse al área de las disciplinas psico-pedagógicas. Más allá de la psico-pedagogía, el cognitivismo permea disciplinas tales como la filosofía, la ciencia política, la filosofía de la ciencia y, por supuesto, la filosofía de la educación. El cognitivismo consiste, a grandes rasgos, en el estudio de aquellos métodos de aprehensión de la realidad desde los cuales se van construyendo en el sujeto nociones tales como la afectividad, el juicio, la conciencia moral, etc. El cognitivismo, pues, estudia el problema del conocimiento desde su nivel **ontogenético**.

En el biólogo y psico-pedagogo Jean Piaget es posible encontrar a uno de los más destacados representantes de esta corriente de pensamiento. Piaget centró su interés en el estudio del desarrollo del conocimiento lógico-formal, matemático y lingüístico en el niño. A pesar de restringir sus estudios a dicho ámbito, las investigaciones piagetianas se erigirán en el paradigma pedagógico que sentará las bases para el desarrollo de corrientes de pensamiento ulteriores, ya sea para darle continuidad a sus tesis, ya sea para refutarlas. No obstante, ante la aceptación hegemónica de tal modelo psíquico-pedagógico, surgirán algunas tesis alternativas, las cuales pondrán en cuestión el modelo piagetiano. Autores como Reuven Feuerstein y Lev S. Vygotsky pondrán en

entredicho la línea cognitivista de Piaget, la cual, en muchas ocasiones, será señalada como una mera adecuación formal entre teoría del conocimiento y psicología.

El psico-pedagogo israelí Reuven Feuerstein acusará a Piaget de construir un paradigma meramente teórico de la conciencia y de índole **solipsista**. El esquematismo piagetiano del desarrollo ontogenético del niño, significará para Feuerstein el establecimiento de una línea psico-pedagógica que no considera en absoluto la capacidad de **modificabilidad** del carácter del individuo: “Lo que quisiera hacer comprender es que el hombre tiene su capacidad de cambio, de estar siempre abierto a la modificación (...) esta modificación niega absolutamente la posibilidad de predecir el desarrollo humano y la clasificación de las personas”.⁶⁷

Feuerstein parte de la imposibilidad de homogeneizar el desarrollo ontogenético de todos los individuos. El educando es cambiante y a partir de esta circunstancia es como se abren las puertas para la intervención directa del pedagogo. Así pues, a diferencia de Piaget, en Feuerstein es posible encontrar ya, más que un modelo descriptivo de la razón cognitiva del educando, una intencionalidad práctica y metódica para modificar el aprendizaje de éste. Para Feuerstein la inteligencia del individuo es maleable, **modificable**; tal circunstancia permite que el pedagogo se sitúe como mediador entre el estímulo ambiental y el organismo a modificar, el educando. En Feuerstein, el proceso de aprendizaje no es de índole **solipsista**; sino que, es un aprendizaje **mediado**.

En continuidad con las críticas al modelo pedagógico cognitivista, surgieron voces como la del soviético Lev Vygotsky quien señaló la importancia de considerar el desarrollo psíquico del individuo a partir del momento **socio-histórico** en que este se presenta. Puede decirse que la construcción teórica de Vygotsky será paralela a la construcción política de la Unión Soviética, ello a partir de los años 30. Inmerso en tal coyuntura histórica, Vygotsky no será ajeno a la influencia teórica que sobre sus tesis tendrá el materialismo histórico marxista. El eje medular de los planteamientos de Vygotsky será el surgimiento de la conciencia en el educando, pero ya no considerando a ésta como ajena a las determinaciones históricas y culturales del momento, sino, más bien, como articulada orgánicamente a dicho proceso⁶⁸.

El desarrollo de la conciencia individual es sólo una consecuencia necesaria, y determinada siempre, de los procesos históricos que acaecen sobre el educando, El educando no es, pues, ajeno a la historia, es parte de ella. La historia se construye de distintas maneras y, por ende, el desarrollo psíquico de los individuos es también distinto. Vygotsky está hablando ya desde la perspectiva teórica del materialismo histórico. Los sujetos estudiados por Piaget desde la confortable estabilidad histórica de Suiza y Francia, se diferencian radicalmente de los sujetos estudiados por Vygotsky en la naciente Unión Soviética:

“Nosotros estamos convencidos de que el estudio del desarrollo del pensamiento en niños procedentes de diferentes medios sociales, y especialmente en niños que, a diferencia de los de Piaget, **trabajen**, nos

⁶⁷ Artículo de Reuven Feuerstein “La modificabilidad cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) en J. Martínez Beltrán et al. *Metodología de la mediación en el PEI*. Editorial Bruño. Madrid, pp. 7-14. Apud. Enrique Dussel. *Ética de la Liberación*. § 293, p. 427.

⁶⁸ VYGOTSKY L. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Editorial Crítica. Barcelona, 1979. Véase p. 30 y ss.

conducirá a resultados que permitan la formulación de leyes que tendrán una esfera de aplicación mucho más amplia.”⁶⁹

De manera gradual, la crítica al psico-cognitismo desprende a la metodología pedagógica de consideraciones meramente abstractas y formales. Si con Piaget el problema de la educación queda resuelto a partir de una analítica teórica del comportamiento y desarrollo ontogenético del educando; con Vygotsky y Feuerstein quedan incorporados elementos nuevos que conducirán a la pedagogía a considerar las condiciones materiales que determinan el desarrollo intelectual y la conciencia del educando. La materialización de la metodología pedagógica la tornará paulatinamente crítica; ampliando su horizonte comprensivo hacia una esfera mucho más extensa, abarcando incluso a la política, la economía, la historia, etc.

B) La pedagogía freiriana.

Este proceso de gradual materialización del método pedagógico lo tornará cada vez más crítico. La criticidad del método pedagógico encontrará en Paulo Freire a uno de sus más destacados exponentes. Como se verá a continuación, muchos de los requerimientos básicos que exige la metodología crítica⁷⁰ se encontrarán presentes en la pedagogía freiriana.

Si en algo ha de distinguirse el modelo pedagógico freiriano de sus similares europeos, esto ha de ser primeramente por el lugar de enunciación geopolítico e histórico radicalmente distinto desde el cual surgen sus tesis. Paulo Freire inicia sus trabajos pedagógicos hacia la década de 1940 entre los campesinos analfabetos del nordeste de Brasil; la metodología pedagógica utilizada hasta ese entonces por Freire no distaba mucho de la aplicación tradicional de los clásicos europeos. En efecto, los métodos tradicionales de alfabetización, según los cuales el educando es considerado **individualmente** y de manera **solipsista**, como sujeto **pasivo** al cual **desde fuera** se le introyectan contenidos educativos ajenos a su realidad, fueron vistos por el propio Freire no sólo como inadecuados para el campesino brasileño; sino que, además, estos se presentaban instrumentalmente como medios de dominio político.

Freire advertirá claramente cómo todos los modelos cognitivistas tradicionales resultaban insuficientes al ser aplicados a una realidad campesina brasileña radicalmente distinta de la realidad industrial capitalista de la Europa Central desde la cual estos fueron creados. Como producto de esta crítica a los paradigmas pedagógicos cognitivistas, surgirán obras como *Concientizar para liberar*, *Educación y cambio*, *Educación como práctica de la libertad*, *La importancia de leer y el proceso de liberación* y, finalmente, con toda seguridad sus obras cumbre, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía del oprimido*. Las conclusiones a las que llegará Freire durante este largo proceso y que pueden ser consideradas como pautas fundamentales hacia la construcción y aplicación de un **modelo pedagógico crítico**, son las siguientes:

⁶⁹ VYGOTSKY L. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La Pléyade. Buenos Aires, 1985. p. 48.

⁷⁰ Véase lo dicho en los apartados 2.1 y 2.2.1.

- a) Los autores europeos, desde los cuales se fincan las raíces de la pedagogía latinoamericana, son, antes que otra cosa, cognitivistas o psico-pedagogos del desarrollo intelectual. Lo anterior se sostiene ya que el interés expuesto por aquellos se reduce únicamente a la corrección de las patologías o deficiencias intelectivas del educando; ello incluye, por supuesto, las funciones lógicas de la mente, las funciones afectivas, etc.
- b) La pedagogía tradicional, basada en los paradigmas cognitivistas, tiene como objetivo básico el desarrollo de la conciencia del educando; pero esta toma de conciencia se caracteriza únicamente por el desenvolvimiento de las capacidades formales del raciocinio en el educando. Es una mera analítica formal de la realidad.
- c) El sujeto pedagógico de los paradigmas pedagógicos formales resulta ser, la mayoría de las veces, el individuo inserto en un proceso de desarrollo intelectual e incorporado institucionalmente a un programa educativo predeterminado. A diferencia de los psico-pedagogos europeos, la pedagogía freiriana considera la presencia de educandos exteriores a esta condición.
- d) En el proceso de la modificación del desarrollo de las funciones intelectivas en el educando, el psico-cognitivista se sitúa siempre como mediador individual entre el estímulo externo (la realidad del educando) y el organismo (el educando); definiéndose de esta forma el esquema anquilosado E-M-O.⁷¹
- e) El educador no sólo se sitúa como mediador individual entre la realidad del educando y éste; sino que, además, lo considera como un **individuo aislado** de cualquier tipo de determinaciones externas: determinaciones históricas, políticas, culturales, antropológicas, religiosas, sexuales, etc. El educador sitúa al educando en un medio externo **ya dado**, un medio económico, político y social desde el cual hay que partir sin tratar de explicar en el educando las determinaciones de aquel sobre éste:
- “El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a “**hacer pensar**”, y mucho más aun **es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo (...)** Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esa situación alienante, en un miembro más del status quo.”⁷²
- f) En los modelos pedagógicos tradicionales queda establecida una relación **asimétrica** de comunicación intersubjetiva entre el educador y el educando. Es el educador quien desempeña un papel **activo** en la labor pedagógica, en tanto que el educando se instaura **pasivamente** como mero receptor de los contenidos educativos que sobre él vierte el pedagogo: “La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido

⁷¹ Véase Feuerstein Op. Cit., pp. 7-14.

⁷² FREIRE, P. La Educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. México, 1989. Artículo de Julio Barreiro “Educación y concienciación” p. 13.

narrado (...) Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán”⁷³.

Paulo Freire se percata de la insuficiencia en la aplicación de modelos pedagógicos formales a la realidad latinoamericana; al tiempo que éstos son denunciados como instrumentos alienantes de la consciencia del educando con respecto a su realidad material. Para Freire, la realidad colonial latinoamericana debe situar a la pedagogía desde un horizonte de comprensión diametralmente distinto. El proceso educativo en el sujeto pedagógico latinoamericano, incluye desde ya, condiciones históricas, económicas, políticas y culturales completamente diferentes a las que han servido como modelo a los cognitivistas europeos.

Para Freire, el proceso educativo de un sujeto pedagógico negado materialmente no debe comenzar con la introyección formal de contenidos educativos. La primera fase pedagógica en la que hay que situar a dicho sujeto no es la lectura de libros, sino la lectura de **su mundo**, de su propia realidad: “Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.”⁷⁴

Esta lectura de la realidad, anterior al escrutinio de los contenidos epistemológicos, es ya propiamente el inicio de la labor educativa. Es desde esta lectura que el educando se percatará de la necesidad de llevar a acabo una **transformación práctica** de dicha realidad que lo avasalla; valiéndose para ello de los instrumentos científicos que pueda proporcionarle el educador: “La educación verdadera es praxis y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.⁷⁵

El objetivo de la pedagogía freiriana será, pues, la liberación material (económica, política, social, etc.) del educando. La corrección de las particulares deficiencias cognitivas de cada individuo será solamente una consecuencia necesaria de esta liberación. Partiendo de esta tesis, Freire sistematizará metodológicamente su labor educativo-liberadora. El punto de partida de la misma ha sido ya mencionado: El educador necesita primeramente entrar en contacto con el oprimido, conocer cuál es su proyección de la realidad, cómo piensa, cómo siente, cuáles son sus creencias, qué explicación da éste de su negación material.

Paulo Freire sistematiza la labor pedagógica crítica en fases o estadios evolutivos desde los cuáles el educando puede construir gradualmente su emancipación. De esta forma, la primera fase del proceso educativo, la del contacto con el oprimido y su visión de la realidad, será superada por otro momento pedagógico: el desplazamiento de la conciencia ingenua que, en torno a su realidad, posee el excluido; siendo sustituida ésta por un proceso de **concientización**.

La llamada concientización freiriana se diferencia por mucho de la construcción cognitiva de la consciencia. Ésta última se refiere únicamente a la aprehensión formal, meramente intelectual, de una realidad dada; categorizando a ésta lógica, sensible, lingüísticamente, etc. Esta categorización cognitiva se da siempre a partir de los

⁷³ FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. México, 1994. P. 72.

⁷⁴ FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza. Editorial Siglo XXI. México, 1993. P. 75.

⁷⁵ Julio Barreiro, Op. Cit., p. 7.

elementos que el educador le brinda externamente al educando; pero, desde luego, sin que ésta sea puesta en cuestión críticamente.

El proceso freiriano de la concientización no se refiere a una construcción formal y abstracta de categorías con la finalidad de organizar una realidad dada e incuestionable. Es desde este mecanismo pedagógico que el educando inicia el cuestionamiento meramente empírico en torno al contexto socio-histórico que le rodea. Se trata de que sea el propio educando quien, articulado orgánica y dialógicamente con el educador, desplaza esta “conciencia transitiva” acerca de su realidad por una conciencia plena, científica, **crítica** que logre explicar racionalmente su condición de sujeto negado materialmente:

“La conciencia transitiva es, entonces, en un primer estadio, preponderantemente ingenua. La transitividad ingenua (...) se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado (...) por las explicaciones fabulosas (...) por la fragilidad de la argumentación (...) por las explicaciones mágicas”.⁷⁶

Para Freire, la función del educador se inicia propiamente cuando éste ofrece al educando las razones, las causas que explican **científicamente** su condición socio-histórica. Los contenidos epistemológicos se presentarán de manera paralela a esta explicación causal de sus condicionantes materiales. Este proceso mediante el cual el educando torna inteligible lo anteriormente incomprensible, encuentra su realización con la implementación de un proceso de comunicación simétrica e intersubjetiva entre educador y educando, proceso al que Freire denomina **dialogicidad**.

El concepto freiriano de la dialogicidad se distancia sustancialmente de los modelos pedagógicos tradicionales. Es desde los paradigmas cognitivistas que la función del educador se reduce a desempeñar el papel de mediador entre el estímulo y el organismo. Tal proceso implica una intervención de carácter externo y vertical desde la cual el psico-pedagogo introyecta activamente las herramientas que permitan desarrollar la conciencia cognitiva en el educando, siempre pasivo. La dialogicidad freiriana, por el contrario no introyecta externamente ningún tipo de “conciencia” en el educando; es el propio educando el que por sí mismo desarrolla su propia conciencia socio-histórica y cognitiva:

“La transitividad crítica, por otro lado, a la que llegamos a través de una educación dialogal y activa, que asume la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de las explicaciones mágicas por la de principios causales (...) Por la seguridad en la argumentación.”⁷⁷

Para Freire, es sólo a través de esta relación **simétrica** entre el educador y el educando que el verdadero diá-logo adquiere su actualidad como instrumento pedagógico y emancipador. Es desde esta dialogicidad que la visión del mundo del educando se torna gradualmente crítica, racional. De manera simultánea, el educador amplía epistemológicamente su horizonte de comprensión en función de la narración del

⁷⁶ FREIRE, P. La Educación como práctica de la libertad, p. 54.

⁷⁷ Ibid, pp. 54-55.

educando. El educador se educa simultáneamente a través del educando⁷⁸. Es, pues, un proceso co-pedagógico entre ambos elementos, complementario, el cual no se puede construir si no es a partir de una relación **simétrica** y **dialógica** entre estos.

La concientización se complementa con el establecimiento de una relación dialógica del educando con su propia comunidad, con su colectividad. De esta forma la dialogicidad deja de ser un medio para adquirir una conciencia individual, para tornarse, por sus propias características, una **conciencia colectiva**, conciencia mutua entre el educando y su colectividad. De esta forma, Freire nuevamente realiza una crítica al modelo pedagógico cognitivista, según el cual el proceso educativo derivará necesariamente en el desarrollo de una conciencia individual en el educando. Será a partir de la construcción de esta conciencia crítica comunitaria como surgirá la acción práctica transformativa material. La conciencia crítica freiriana no se reduce a ser una mera conciencia teórica de la realidad, sino que, exige necesariamente tornarse **acción práctica**.

Como puede verse a partir de la exposición aquí presentada, el método pedagógico desde el cual se ejercita la labor educativa adquiere una importancia fundamental no únicamente en función de la adecuada comunicación del conocimiento; éste puede erigirse, dada su condición de medio, en un instrumento capaz de afirmar o negar la dignidad humana; ello, siempre en función de la finalidad ética que el mismo persiga o enfrente.

Si bien la metodología pedagógica freiriana puede encontrar diversas aristas sujetas a cuestionamientos, como lo podría ser cualquier otra, ésta no puede dejar de considerarse como un planteamiento digno de ser considerado en el ejercicio docente. Con Paulo Freire la acción educativa se dignifica y, más allá de esto, la acción educativa se torna verdaderamente humana.

La educación, vista desde la óptica freiriana, deja de ser, pues, un acto mecánico, mercantil, instrumental-funcional y enajenante, para convertirse de esta forma, en una opción real hacia la transformación de la condición colonial latinoamericana. Su esfera de acción no se reduce al ámbito de la alfabetización básica del adulto; más allá de eso, dada la naturaleza de esta metodología pedagógica crítica, la misma encuentra su potencial realización en cualquier circunstancia que implique la relación entre un educador y un educando. El caso analizado en el presente escrito no escapa a esta condición.

⁷⁸ La relación de esta tesis freiriana con el pensamiento marxista resulta clara. Al respecto señala Marx: “La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que **el propio educador necesita ser educado** (...)La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como **práctica revolucionaria**.” Carlos Marx y Federico Engels. Tesis sobre Feuerbach. Tesis 3, p. 8. MARX Carlos, Federico Engels. Obras escogidas en tres tomos. Tomo I. Las cursivas son de Marx.

CAPÍTULO III

REVISIÓN CRÍTICA DE LOS CONTENIDOS EPISTEMOLÓGICOS DE *TEXTOS FILOSÓFICOS I Y TEXTOS FILOSÓFICOS II*

“En Egipto, donde la corriente del Nilo se divide en dos en el extremo inferior del Delta, hay una región llamada Saítica, cuya ciudad más importante, Saís (...) tiene por patrona una diosa cuyo nombre en egipcio es **Neith** y en griego, según la versión de aquellos, **Atenea**”.
Platón

En el ámbito académico suele darse por sentado que cualquier tipo de crítica al pensamiento de un autor debe llevarse a cabo, siempre y necesariamente, desde las propias categorías que éste ha utilizado al momento de construir su discurso filosófico. De esta manera, una crítica válida a su pensamiento exigirá que se le juzgue dentro de la esfera de la propia demarcación discursiva que éste ha establecido, bien desde sus principios o fundamentos categoriales, o bien, desde la propia lógica interna de su exposición.

Tal visión con respecto a la crítica resulta imprecisa en cuanto a su caracterización como tal e impropia en cuanto a su ejecución. La razón de ello estriba en el hecho de que un proceder semejante implicaría únicamente una corrección procedimental por lo que a la construcción de las conclusiones del autor se refiere; se modificarían tales o cuales premisas, pero el fundamento del pensamiento se mantendría sin modificación alguna. De esta forma, puede concluirse que Kant cometió este o aquel error al presentar sus tesis en torno a los conceptos puros del entendimiento y que, por tanto, las conclusiones pertinentes más bien podrían ser estas otras, todo ello dentro de los límites categoriales que impone su Idealismo Trascendental.

No existe, desde esta perspectiva, posibilidad alguna de criticar verdaderamente el discurso; de subsumirlo categorialmente y de **de-construirlo**¹ más allá de los márgenes conceptuales que él mismo ha establecido. Lo anterior no significa, desde luego, que el discurso filosófico en cuestión quede expuesto a la libre modificación en función de categorías externas determinadas *a priori* de manera arbitraria; tal hecho resultaría absurdo e irracional.

La función del juicio crítico consiste en señalar las deficiencias del discurso filosófico en consideración de los factores **materiales** que han sido omitidos, negados o distorsionados por el autor a fin de darle un carácter ilativo a su argumentación. Dicho en otros términos, el juicio crítico se inicia al momento de situar al discurso filosófico en la esfera propia de los condicionantes materiales que le dieron origen a fin de poder indagar si su contenido se articula a la realidad desde la cual se enuncia, o bien, se torna

¹ Al respecto véase el apartado 2.2.1. La de-construcción del discurso como superación dialéctica del mismo, no como una negación vacía, perdida en la nada.

una mera narración ficticia. El juicio crítico indaga acerca de la génesis práctico-material que le da origen al discurso, los alcances por ella determinados y sus límites. En función de esta consideración primaria, será el propio discurso filosófico en cuestión quien develará la naturaleza de su verdad epistemológica.

La revisión crítica de los libros de texto que aquí se expone puede presentar diversas vertientes, tanto prácticas como teóricas. La intención del presente capítulo no reside en indagar las deficiencias pedagógicas que el mismo pudiese presentar, o bien, someter al escrutinio crítico cuestiones de índole secundaria tales como el carácter organizativo de los contenidos o el estilo del mismo. Se trata de llevar a cabo una revisión de los propios contenidos epistemológicos que estos textos presentan al estudiante de Preparatoria Abierta². Los ejes desde los cuáles se llevará a cabo esta crítica no son, desde luego, los únicos que los textos pudiesen presentar; sin embargo, han sido considerados como algunos de los más destacados debido a las múltiples problemáticas que de ellos se derivan. De manera sintética, la problemática revisada a lo largo de este capítulo puede englobarse en los siguientes puntos:

Textos Filosóficos I

- a) La caracterización epistemológica de la Filosofía.
- b) El problema en torno a los orígenes históricos de la Filosofía.

Textos Filosóficos II

- a) Crítica a la noción eurocéntrica de la Modernidad.

I. TEXTOS FILOSÓFICOS I

3.1. El problema de la caracterización epistemológica de la Filosofía.

El libro de *Textos Filosóficos I* es la resultante de una adaptación realizada por Rosa Sánchez Aquino, integrante del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), sobre el texto *Problemas Filosóficos I*, cuyo autor es Jesús Montejano Uranga; no obstante, como el propio texto clarifica en su contraportada, “el contenido académico de este texto es exclusiva responsabilidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey”. Como se ha mencionado, los contenidos académicos de este texto, elaborados a solicitud de esta empresa, no han sido modificados desde el año de 1983.³

Contrariamente a lo que suele encontrarse en un compendio de Historia de la Filosofía, el libro de texto de *Textos Filosóficos I* no inicia su exposición de contenidos con la presentación de la Grecia Clásica como cuna del pensamiento filosófico, aunque, debe mencionarse, esta tesis se sostendrá más adelante. Los primeros seis módulos del texto

² A pesar de no existir el sistema de seriación de asignaturas, la propia naturaleza de los textos, como expositores de la Historia de la Filosofía, exige, desde luego, una revisión secuencial de los contenidos presentados. Cada uno de los libros se organiza en dieciséis módulos; sin embargo, el eje troncal de la disciplina integra a los treinta y dos totales en dieciséis unidades.

³ Al respecto véase lo dicho en el apartado 1.4.

se encuentran dedicados a señalar lo que desde la perspectiva de los autores serían las diferentes formas de saber y a establecer una caracterización general del papel epistemológico de la Filosofía con respecto a las ciencias. De manera general, la caracterización dada a la Filosofía puede enunciarse en los siguientes puntos:

- La Filosofía es caracterizada inicialmente como un “**saber de contemplación reflexiva**”. La noción de saber manejada por el texto se reduce a la definición dada por la propia raíz etimológica de la palabra, es decir: *sapere, sapor, saporis*, saborear. La asociación dada al término saber con respecto a su papel intelectual se relaciona con la capacidad del intelecto para degustar algo de manera abstracta; para indagar intelectivamente a un objeto como quien degusta un platillo.
- La Filosofía es un saber contemplativo, ya que ella implica un “amanecer espiritual” del individuo, es decir un momento en el que “nos damos cuenta que el mundo se abre en múltiples caminos sin saber cuál escoger, porque aún no lo sabemos a pesar de todo lo que sabemos; cuando, en fin, la vida se vuelve grave e inesperada en virtud de una luz interior que nos hace sabernos, a nosotros mismos como una conciencia existente”.⁴ De lo anterior se sigue, entonces, que **la Filosofía es un saber exclusivamente teórico, no práctico.**
- **La Filosofía no es una ciencia, es un “saber de lo general”.** La función principal de la Filosofía consiste en desempeñar un papel meramente fundamentante, con respecto al resto de los saberes particulares, es decir, a las ciencias: “La filosofía es el saber más propiamente humano, porque nace de un saber universal cuya actitud de contemplación reflexiva está orientada hacia la fundamentación intelectual de todo saber, produciendo un orden particular de conocimientos.”⁵ **La Filosofía, por lo tanto, no puede ser caracterizada como un saber práctico, útil, con respecto a la realidad.**
- El acto de filosofar es un acto plenamente libre, ya que en su búsqueda de la Verdad éste sobrepasa todos los saberes particulares, prejuicios sociales, políticos y religiosos; valiéndose para ello **únicamente de la razón**, impulsado por un afán de “perfeccionamiento humano”, por un “amor a la sabiduría”.
- Si bien la Filosofía se encarga de otorgar fundamento a lo saberes particulares, su naturaleza fundamental, en tanto “saber de contemplación reflexiva”, consiste en indagar la Verdad fundante de toda la realidad. La Filosofía, por lo tanto, antes que otra cosa, tiene como objetivo principal el estudio del ser en cuanto ser; es por ello mismo, esencialmente, **Ontología.**
- Tanto la Filosofía como la ciencia difieren en sus objetivos, métodos y campos de estudio. Ambas caracterizan cada uno de sus momentos procedimentales de la siguiente manera:

⁴ Ibid, p. 38.

⁵ MONTEJANO, J. *Textos Filosóficos I*. Adaptación de Rosa Sánchez Aquino. Educal-SEP. México, 1983. Módulo 2 “Filosofía y filosofías”, p. 36.

FILOSOFÍA	CIENCIA
1. Contemplación reflexiva.	1. Horizonte de comprensión trascendental a priori.
2. Filosofar.	2. Sistema de Hipótesis.
3. Orden de conocimientos.	3. Inducción.
	4. Descubrimiento científico.

La Filosofía es, de esta manera, un saber totalizante, un saber de la unidad de lo diverso, tendiente a constituirse en un orden particular de conocimientos; la ciencia, por su parte, queda caracterizada como un orden particular de conocimientos que tiende a constituirse en un saber de validez universal⁶. Para el libro de texto, la diferenciación entre ambos tipos de saber resulta categórica:

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA FILOSOFÍA	CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA CIENCIA
Saber de contemplación reflexiva que busca la Verdad y estudia al ser en cuanto ser.	Saber de observación y posible experimentación
Saber de lo general.	Saber de lo particular.
Exige la fundamentación de su objeto de estudio.	Parte de un sistema de hipótesis y conocimientos previos, los cuales, aunados a la observación y la experimentación posibilitan la construcción de nuevos conocimientos.
Su objeto de estudio por excelencia es la Verdad.	Es saber acerca de verdades particulares.
Saber de lo metafísico. Estudia el aspecto cualitativo del ser en general.	Saber de lo concreto. Es el estudio cuantitativo de los seres particulares.

De esta forma, los primeros módulos del texto se encuentran dedicados a la exposición de una tesis que se mantendrá constante: **la Filosofía y la ciencia son saberes totalmente diferenciados**, ante lo cual resulta un error discursivo la identificación epistemológica entre ambas:

“A decir verdad, toda definición en que actualmente se siga diciendo que la filosofía es una **ciencia**, tiende a inducir a error, por la sencilla razón que este vocablo ha venido a servir, durante los últimos tres siglos, para señalar la idea moderna que hemos venido adquiriendo a propósito de la física, de la química, de la biología, etc. (...) Para evitar errores nosotros optaremos por emplear la palabra **ciencia** para referirnos a **todo otro saber** que no sea el estrictamente filosófico y que pertenezca a las llamadas “ciencias del espíritu” o “ciencias

⁶ Al respecto véase Ibid, Módulo 3 “Filosofía y ciencia: saber general”, pp. 52 ss.

del hombre”, pero muy especialmente para los estudios de observación y experimentación de la naturaleza”⁷.

- La Filosofía encuentra su nacimiento en la Grecia Clásica, hacia el siglo VI a. C., desde el momento en el que Tales de Mileto emprende la indagatoria acerca del fundamento de todas las cosas.

Como puede apreciarse, el libro de texto intenta presentar una caracterización introductoria de lo que pudiera ser cierta naturaleza genérica de la Filosofía, antes de emprender la revisión de las tesis de los autores. Como la historia del pensamiento lo demuestra, el ejercicio de pretender establecer alguna caracterización general de la Filosofía resulta ser profundamente complejo. El problema que presenta la caracterización del texto no reside tanto en su intencionalidad; sino, más bien, en los contenidos expuestos al llevarla a cabo. Como se verá a continuación, la demarcación categorial de la Filosofía ahí presentada responde más al horizonte teórico desde el cual se enuncia ésta que a la ambigüedad en el uso del lenguaje. Dicho horizonte teórico se encuentra tácitamente presente y determina, de manera categórica, el contenido del discurso expuesto. Algunos de los elementos que permiten sostener tal afirmación pueden ser resumidos en los siguientes puntos:

- I. El problema fundamental que presenta la demarcación epistemológica dada por el libro de texto, reside en el hecho de que la Filosofía es presentada en todo momento como un conjunto de conocimientos netamente diferenciados de la actividad científica. Para ello, el libro de texto asume, como definitiva, la noción que con respecto al ámbito de lo científico y lo no científico se ha manejado desde la llamada Modernidad europea. Es desde esta demarcación epistemológica que no únicamente la Filosofía, sino incluso la esfera de las llamadas “ciencias del espíritu” quedan excluidas de tal consideración. La Filosofía es presentada como un indeterminado “saber de lo general” en función de su carácter exclusivamente teórico, su metodología y su objeto de estudio, todos ellos determinados de manera *a priori*.

La fundamentación de esta determinación *a priori* de los componentes sustancialmente orgánicos de la Filosofía nunca es expuesta con claridad. Frente a esto, expresiones tales como la “búsqueda de la Verdad”, “sabernos en la unidad de lo diverso”, “amanecer espiritual”, “entrar en comunión con algo distinto de nosotros mismos”, etcétera, dan por sentado lo que debiera ser explicado. La caracterización epistemológica dada a la Filosofía en este texto conduce más bien a analogarla con la misma definición otorgada por el **positivismo** y el **positivismo lógico**.

Debe recordarse que la epistemología contemporánea, surgida a finales del siglo XIX y principios del XX, intentó dar respuesta a cuestionamientos de este tipo. La demarcación epistemológica de la ciencia no podía quedar separada de propia demarcación epistemológica de la Filosofía. La primera versión en torno al tratamiento de estos temas la daría el llamado positivismo lógico con sus proyectos

⁷ Ibid. Módulo 5 “Diferencias entre ciencia y filosofía”, pp. 89-90. Las negritas son destacadas en el libro de texto.

de unificación de la ciencia y de la verificación inductiva del conocimiento. Algunos de los ejes teóricos desde los cuáles quedaba demarcado el papel epistemológico de la Filosofía, dado por esta corriente de pensamiento, son los siguientes:

1. **Oposición a toda concepción filosófica de índole especulativa.**⁸
2. Oposición a todos aquellos discursos que nieguen la unidad de la ciencia y de su método.
3. Debe buscarse la creación de una “filosofía científica” cuya misión consista, esencialmente, en la **clarificación del lenguaje epistemológico**.
4. Se requiere de la construcción de una nueva lógica, cuyos antecedentes inmediatos deben buscarse en la lógica matemática.
5. Acentuación del **carácter empirista**⁹ de la nueva doctrina cuyo método de investigación será, por excelencia, **el método inductivo**.¹⁰
6. La **verificabilidad empírica** de las proposiciones otorga, indefectiblemente, el *status* de científicidad al discurso teórico-explicativo.

Para el positivismo lógico, la racionalidad o científicidad epistemológica de un discurso teórico-explicativo quedaba establecida en función de la posibilidad de esquematizar formalmente las proposiciones de las cuales se éste se construya; al tiempo que éstas debían de someterse necesariamente a su verificabilidad empírica. La epistemología contemporánea abordó el problema de la demarcación científica por medio de diversas definiciones de lo que debía entenderse como discurso científico; al tiempo que se desechaban completamente todos aquellos discursos que no se adecuasen a estas nuevas definiciones de la racionalidad teórico-explicativa.

De manera implícita, la caracterización otorgada por el libro de texto a la Filosofía mantiene los lineamientos antes mencionados: la ciencia como tal, resulta de esta manera **empírica e inductiva**; en tanto que, la Filosofía, en contraposición, mantiene un carácter exclusivamente **teórico y deductivo**. Frente a esto, la aplicación práctica de la Filosofía queda entonces anulada. Su papel principal en la esfera del conocimiento humano se reduce a la “fundamentación intelectual de cualquier otro saber”. Se da por sentado, entonces, que el conocimiento filosófico no puede verificarse empíricamente. Cabe entonces cuestionar, frente a tal caracterización, si el objeto de estudio por excelencia de la Filosofía es el ser en cuanto ser, **cuál es el punto referencial de tal ser**.

⁸ Los positivistas lógicos expresarán “su rechazo general de la metafísica, su respeto por el método científico y su supuesto de que mientras los problemas filosóficos sean absolutamente auténticos, se pueden resolver mediante el análisis lógico.” AYER, A. J. El positivismo lógico. Traducción de L. Aldama et al. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1995. P. 14.

⁹ Tiempo después, desde otra perspectiva teórica, Karl Popper mantendrá el énfasis sobre dicho elemento al momento de caracterizar epistemológicamente a la Filosofía: “la ciencia se distingue de la pseudo ciencia –o de la metafísica- por su método **empírico**, que es esencialmente **inductivo**, o sea que parte de la observación o de la experimentación”. POPPER, K. Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico. Traducción N.A. Miguez., Paidós. Barcelona, 1972. P. 57.

¹⁰ Véase. LARROYO, F. El Positivismo Lógico. Pro y contra. Editorial Porrúa. México, 1968. Pp.69-70.

Como se ha mencionado¹¹, el ser no puede desprenderse de su carácter empírico e histórico. Esta afirmación no puede negarse más que por medio de la imaginación. Es a partir de esta naturaleza concreta que el ser se manifiesta a la mente del filósofo y desde la cual éste emprende la indagación de su sustancialidad. El desprendimiento de su naturaleza concreta otorga a la Filosofía, sí el carácter de discurso pseudo científico o de mera narración ficticia.

De la afirmación anterior no debe desprenderse el hecho de que la Filosofía debe asumir la metodología del verificacionismo inductivista al momento de proyectar su indagatoria en torno al estudio de la realidad. Semejante afirmación implicaría reconocer, tal y como lo ha sostenido el positivismo lógico, el hecho de que la realidad se presenta de manera homogénea al sujeto y que, por tanto, la metodología empleada en su estudio debe ser igualmente homogénea. La historia de la Filosofía ha brindado innumerables muestras de lo heterogeneidad de las formas interpretativas de la realidad. Y al hablar de formas interpretativas de la realidad, se habla, desde luego, de la metodología¹².

El texto encuadra a la Filosofía en una caracterización brindada ya con anterioridad por dichas corrientes de pensamiento. El problema fundamental derivado de tal hecho no consiste en proceder de esta manera, lo cual desde luego podría ser válido; sino en pretender establecer una caracterización categórica de dichas afirmaciones sin hacer explícita la advertencia de que la misma se encuentra tomada únicamente desde esa perspectiva teórica.

II. Además de exponer a la Filosofía como una actividad exclusivamente teórica, la misma encuentra su origen en un impulso meramente **individual, nunca colectivo, nunca histórico**. Es el individuo quien, desde su perplejidad personal frente al mundo, se aboca espontáneamente a indagar acerca de las causas últimas de la existencia. No existe desde esta perspectiva, ningún factor social que impulse dicha “contemplación reflexiva”. La historia de las sociedades es solamente un hecho **externo** a la construcción del discurso filosófico; éste es la mera resultante de la constante búsqueda de la Verdad por parte del espíritu humano. El discurso filosófico es construido únicamente desde la singular subjetividad del individuo:

“Ninguno de los llamados “hechos externos” de la historia, sea económico o político, puede llevarnos a una comprensión a fondo de la creatividad humana. Una de las tesis que en nuestro siglo se ha puesto mayormente en boga es aquella que intenta explicar las obras culturales como un resultado de los conflictos materiales y económicos. Sin embargo, una revisión de la historia (...) más bien nos confirma que, al fondo de la creatividad humana, existe **ese**

¹¹ Al respecto véase lo dicho en el Capítulo 2, apartado 2.1.

¹² Un autor contemporáneo enfatiza tal perspectiva es Thomas Kuhn, quien negó la pretendida “unidad de la ciencia” sostenida por el positivismo lógico - particularmente por Carnap. Kuhn no reconoció algún tipo de metodología teórico-explicativa unificada desde la cual podían ser construidos todos los discursos científicos. Antes por el contrario, él sostuvo la presencia de una pluralidad de interpretaciones de orden teórico-explicativo aplicables a los múltiples fenómenos de la naturaleza. Un solo problema, pues, podía ser visto para Kuhn desde múltiples perspectivas epistemológicas, aunque de ello no se siguiese que todas compartieran el mismo grado de valor discursivo. Al respecto véase KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas, Traducción de Agustín Contín. Fondo de Cultura Económica. México, 1985. Capítulo IX, p. 157 y ss.

ritmo de contemplación reflexiva de que nos ocupamos, o sea, la filosofía entendida como actitud espiritual que **determina los cambios más decisivos en el arte y en las ideas (...)**.¹³

Es desde esta perspectiva que el discurso filosófico mantiene una génesis meramente formal, **ahistórica**. El solipsismo epistemológico fundamenta la labor constructiva de la Filosofía. Desde esta lógica, el factor intersubjetivo queda anulado; se trata únicamente “de un saber, de una proyección consciente pero aún indeterminada” desde la cual “se afina nuestro “Yo soy, nuestro “Déjeme ser””¹⁴.

Los condicionantes materiales desde los cuales es construido **todo** discurso filosófico son considerados como meros elementos externos al mismo, nunca como factores articulados a los contenidos de éste. Es desde esta visión que la Filosofía se ve sustraída de su carácter **histórico-social**. Al afirmar esta tesis, el libro de texto omite señalar los factores materiales desde los cuales se modifican los modos de hacer Filosofía; lo cual conduce, necesariamente, a concluir que la naturaleza del discurso filosófico depende, más bien, de la particular visión del individuo con respecto al mundo. Es desde esta perspectiva que el movimiento histórico del objeto de la reflexión filosófica queda subordinado a la “actitud espiritual” de quien la construye. Es desde este criterio formal de demarcación epistemológica que el significado del discurso filosófico adquiere la posibilidad de ser válido y posible en cualquier momento histórico, dado que el horizonte objetual empírico-social constituye un factor meramente incidental.

- III. El texto ignora la relación epistémica que existe entre la demarcación del discurso y el criterio de significación práctico del mismo. En consonancia con su caracterización ahistórica y solipsista, la naturaleza epistemológica de la Filosofía, entendida como “saber de lo general”, queda convertida en un saber **prácticamente inútil**. La realización práctica de la Filosofía se encuentra únicamente en el “perfeccionamiento humano” de quien la ejerce, en el “amanecer espiritual” así logrado. Es desde esta visión que la Filosofía se aboca exclusivamente a nutrir existencialmente al individuo, a hacerlo cobrar conciencia de sí mismo: “Cobrar conciencia es, entonces, no sólo saber las cosa sino sabernos, como un enlace en cadena, de sensaciones, de emociones, de sentimientos, de impulsos, de agrados y desagradados que pasan y, sobre todo, de recuerdos y de esperanzas que surgen y se desvanecen en el tiempo”.¹⁵

Dado que se ha caracterizado a la Filosofía como un “saber contemplativo”, el criterio de significación práctico del discurso filosófico queda reducido al ámbito de la subjetividad individual. Ésta visión excluye toda dimensión que, en el ámbito de lo práctico-social, le es inherente al sujeto de la argumentación. Si bien el discurso filosófico efectivamente contribuye a ampliar el horizonte de comprensión del individuo, y con ello al desarrollo de su consciencia de sí; la Filosofía encuentra su realización práctica en una esfera mucho más amplia, la esfera de lo social.

¹³ MONTEJANO, J. Textos Filosóficos II. Adaptación de Rosa Sánchez Aquino. Educal-SEP. México, 1983. Módulo 5 “Antecedentes renacentistas. Guillermo de Occam y Nicolás de Cusa”, p. 82.

¹⁴ MONTEJANO, J. Textos Filosóficos I, Módulo 2 “Filosofía y filosofías”, p. 41.

¹⁵ *Ibid*, p. 38.

El texto pasa por alto que todo discurso teórico-explicativo siempre se encuentra motivado por un interés práctico, sea cual fuere éste. Es este interés práctico el que motiva la construcción del conocimiento, ya sea en un nivel individual, ya sea en un nivel social. Es este interés práctico quien, por principio, define la naturaleza epistemológica del discurso, su significado y su validez. Es desde su obra *Conocimiento e Interés* que Jürgen Habermas define claramente esta relación:

“Las condiciones de la actividad instrumental y comunicativa son al mismo tiempo las condiciones de la objetividad del conocimiento posible (...) La inserción de procesos cognitivos en procesos vitales llama nuestra atención sobre el papel de los intereses rectores del conocimiento; **un contexto vital es contexto de intereses**. Pero este contexto de intereses, al igual que el nivel sobre el que se reproduce la vida social, no puede ser definido con independencia de las formas de acción y de las correspondientes categorías del saber (...) El interés está vinculado a **acciones** que, aunque en constelaciones diversas, **fijan las condiciones del conocimiento posible** a la vez que, por su parte, dependen de procesos de conocimiento”.¹⁶

Es en el propio sujeto, inserto en un “contexto vital”, en quien yacen diferentes **intereses** de índole **práctica**; los cuales, a su vez, se constituyen en los principales orientadores de toda investigación epistemológica. Para Habermas, los intereses se articulan con todas aquellas condiciones (trabajo e interacción) que posibilitan un pleno desarrollo socio-cultural del sujeto cognoscente. Desde esta perspectiva, una caracterización acerca de la potencialidad práctica de la Filosofía resulta mucho más amplia.

Los intereses rectores del conocimiento se miden en función de la problemática que éstos plantean para la propia constitución y desarrollo de la especie humana. Los intereses cognoscitivos de los que habla Habermas **no son intereses empíricos individuales** que busquen la satisfacción de necesidades inmediatas particulares; sino intereses irrenunciables al propio sujeto inserto en una relación **pragmática socio-histórica**. No retrata de intereses cognitivos individuales, ya que de reconocerlo así, la teoría epistemológica habermasiana se derivaría en un relativismo sofisticado absurdo. Los intereses cognitivos quedan conformados **siempre** desde un horizonte **intersubjetivo histórico-social**. Es sólo dentro de la esfera histórico-social que los intereses cognitivos pueden converger, e instaurar con ello, algún tipo de discursividad teórico-explicativa con pretensiones epistemológicas. La Filosofía no puede quedar al margen de esta consideración.

Si bien con esta tesis de vinculación entre los intereses y la construcción del discurso teórico-explicativo Habermas pretende construir un nuevo tipo de racionalidad epistémica –que se articule a su Teoría de la Evolución Social–; cabe reconocer que semejante planteamiento había sido abordado ya con anterioridad por diversos autores. Desde Kant, Marx, Husserl, Scheler o Apel es posible ubicar un tratamiento del problema muy cercano al de Habermas. Así, Husserl había expuesto que la objetividad del objeto (noematicidad) se constituía siempre desde un horizonte **práctico**: “El problema fenomenológico de la relación de la conciencia

¹⁶ HABERMAS, J. *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid, 1990. Pp. 213-214.

con una objetividad posee ante todo un momento noemático”.¹⁷ Mucho antes, Marx había sostenido que:

“El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema **práctico**. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente **escolástico**.”¹⁸

Por su parte, el filósofo de Königsberg había expuesto ya que:

“No puede aceptarse que la razón práctica esté subordinada a la especulativa e invertir así el orden, porque en definitiva todo **interés** es práctico, y **aun el de la razón especulativa es sólo condicionado, y únicamente en el uso práctico está completo**”.¹⁹

La praxis en su dimensión histórico-social, determina el horizonte objetual desde el cual se construye el discurso. El desarrollo de todo discurso teórico-explicativo no puede ser externo a esta condición. Tal interés de objetualidad no puede ser externo al sujeto que enuncia el discurso. El hecho u objeto es, pues, un momento interno en el desarrollo de la ciencia: “El sistema de las prácticas objetivas crea las condiciones fácticas de la reproducción posible de la vida social y **simultáneamente** las condiciones trascendentales de la objetividad posible de los objetos de la experiencia.”²⁰

Es así como la praxis histórico-social posibilita toda objetivación sistemática de la realidad. El horizonte práctico de la Filosofía no puede negarse, parte de éste y a él mismo se dirige. De esta forma, todos los problemas del conocimiento encuentran su solución racional desde la **praxis** humana. El sujeto que enuncia el discurso teórico-explicativo, no se enfrenta a un horizonte establecido de hechos; sino que, éstos adquieren su determinación objetual en función de la propia intersubjetividad socio-histórica de éste.

¹⁷ Edmund Husserl. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie* § 128, pp.315. Apud DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. UNAM-UAM-Trotta. México, 1998. §5.3 “Paradigmas funcionales y paradigmas críticos”, p. 446.

¹⁸ MARX Carlos, Federico Engels. *Obras escogidas en tres tomos*. Tomo I. Editorial Progreso. Moscú, 1973. Tesis 2, pp. 7-8.

¹⁹ Emmanuel Kant. *Kant Werke*, tomo VI Kp V A219 p.252. Apud Enrique Dussel Op. Cit., p. 446.

²⁰ Jürgen Habermas Op. Cit., p. 36.

3.2 El problema en torno a los orígenes históricos de la Filosofía.

“Cuando un hijo de la moderna civilización europea se dispone a investigar un problema cualquiera de la historia universal, es inevitable y lógico que se lo plantee desde el siguiente punto de vista: ¿qué serie de circunstancias han determinado que precisamente **sólo en Occidente** hayan nacido ciertos fenómenos culturales, que (al menos tal como solemos representármolos) parecen marcar una dirección evolutiva de universal alcance y validez?

Sólo en Occidente hay “ciencia” en aquella fase de su evolución que reconocemos como “válida” (...) **a la astronomía de los babilonios, como a cualquier otra, le faltó la fundamentación matemática, que los helenos fueron los primeros en darle (...) a la geometría le faltó la “demostración” racional, que también fue producto del espíritu helénico, el primero igualmente en crear la mecánica y la física (...)** Ninguna civilización no occidental ha conocido la química racional (...) **a la teoría asiática del estado le falta una sistematización semejante a la aristotélica (...)** Fuera de Occidente no existe una ciencia jurídica racional, a pesar de todos los indicios que puedan encontrarse en la India (...) puesto que faltaban los esquemas y categorías estrictamente jurídicas del Derecho romano y de todo el Derecho occidental amamantado por él (...)

Lo mismo ocurre con el arte (...) sólo en Occidente ha existido la música armónica racional (...) fuera de Occidente no se conoce la utilización racional de la bóveda gótica como medio de distribuir y abovedar espacios libremente construidos y, sobre todo, como principio constructivo de grandes edificaciones monumentales y como fundamento de un estilo aplicable por igual a la escultura y la pintura, como supo crearlo la Edad Media (...) Y también falta (...) aquella solución al problema de las cúpulas y aquella especie de “clásica” racionalización de todo el arte (...) que creó entre nosotros el Renacimiento (...) el cultivo sistematizado y racional de las especialidades científicas, la formación del “especialista” como elemento dominante de la cultura, es algo que sólo en Occidente ha sido conocido (...)

También el Occidente es el único que ha conocido el “Estado” como organización política, con una “constitución” racionalmente establecida, con un Derecho racionalmente estatuido y una administración por funcionarios especializados guiada por reglas racionales positivas: las “leyes”...”²¹

El fragmento anterior corresponde a una de las obras clásicas del pensamiento social europeo del siglo XX, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber. Valga esta extensa mención para ejemplificar, de manera paradigmática, el modelo de pensamiento eurocéntrico²² que aun hoy en día prevalece entre los círculos académicos y de investigación de las ciencias en general y de la filosofía en particular.

²¹WEBER, M. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Traducción Luís Legaz Lacambra. Colofón. México, 2001. Introducción, pp. 9 ss.

²² “Existen diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenómeno etnocéntrico, comum aos povos em uotras épocas históricas. Mas para a maioria dos autores que tratam atualmente da questao, o eurocentrismo deveria se caraterizado, diferentemente, como um **etnocentrismo singular**, entendido como uma **ideologia**, paradigma e/o discurso (...) Para todos, entretanto, o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular,

La sola mención de este fragmento sintetiza una problemática que se hace presente en gran parte de las áreas de la investigación científica actual, y cuyo modelo ha servido de base al elaborarse los libros de texto del Sistema de Preparatoria Abierta: la ausencia constante de un **referente material socio-histórico** que permita el estudio pleno de las disciplinas. Tal ausencia deriva necesariamente en dos vértices, a saber: la deformación ideologizada de la comprensión del desarrollo del pensamiento científico y; el desarrollo de una intelectualidad periférica acrítica, la cual queda imposibilitada, producto de este atavismo colonial, para construir una racionalidad teórico-explicativa propia que atienda la problemática que su contexto socio-histórico le ofrece.

Es desde los libros de texto del Subsistema de Preparatoria Abierta que dicho paradigma epistemológico acrítico encuentra su continuidad. En *Textos Filosóficos I* se puede leer que:

“Cuando se dice que la antigua Grecia fue la cuna de la civilización occidental, con ello se está señalando un hecho insólito en toda la historia humana. En efecto, **ningún otro pueblo**, ni antes ni después, ha logrado una influencia cultural tan amplia y perdurable como la de los griegos de aquella época a la cual hoy llamamos clásica.

¿Cuál es la forma de nuestra cultura presente – trátase de las bellas artes, la literatura, de los modos de gobernar más esenciales, de la música, de la investigación histórica, de los sistemas de cambio, de la matemática, de la filosofía y de las ciencias- a la que los griegos no se hayan anticipado genialmente con su vida y pensamiento?”²³

Como puede advertirse, la tesis difusionista manejada por el libro de texto en torno a los orígenes de la racionalidad occidental no dista mucho de la presentada por Weber a principios del siglo XX. No obstante, debe admitirse, la misma se encuentra presente ya en un pasado más distante, específicamente entre los llamados pensadores “modernos”²⁴. Según esta interpretación de la historia del pensamiento, la racionalidad europea, específicamente la griega, por alguna especie de superioridad intrínseca, ha encontrado, desde sus orígenes, una auténtica proyección y validez epistemológica de alcance universal. El pensamiento auténticamente racional ha sido creado activamente en Europa, ante el cual el resto de los pueblos sólo participa pasivamente. El pensamiento de los pueblos no europeos no ha alcanzado validez universal debido a algún factor desconocido. Es desde la racionalidad europea que los discursos teórico-explicativos alcanzan verdaderamente un *status* epistemológico; el resto del pensamiento no europeo, solamente logra aproximarse a dicha condición, pero nunca llega a realizarla plenamente.

Sin ofrecer algún tipo de rastreo metodológico que la fundamente, el libro de texto asimila esta tesis y la reproduce: la Filosofía encuentra sus orígenes hacia el siglo VI a.C. con la aparición de Tales de Mileto. Esta visión acerca de los orígenes históricos de la Filosofía ha llegado a convertirse en un lugar común al interior de muchos de los

qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de **uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo**”. SANTANA BARBOSA, M. “Eurocentrismo, História e História da África”. En *Kankofa. Revista da história da África e de Estudos da Diáspora Africana*. No. 1. Junio de 2008.

²³ MONTEJANO, J. Op. Cit., Módulo 7 “Importancia de la filosofía griega”, p. 110.

²⁴ Sobre la categoría de Modernidad Filosófica manejada en este escrito véase el apartado 3.4.

libros de texto de bachillerato, e incluso a otros niveles académicos. No existe una lectura crítica al respecto; simplemente es aceptada y reproducida. Debe reconocerse, sin embargo, que la autoría de ésta proviene del propio mundo helénico, específicamente del desarrollo secuencial del pensamiento filosófico establecido en la Metafísica de Aristóteles. Aquí se encuentra que:

“De los que **primero filosofaron**, la mayoría pensaron que los únicos principios de todas las cosas son de naturaleza material (...) Por lo que se refiere al número y a la especie de tal principio, no todos dicen lo mismo, sino que **Tales, el introductor de este tipo de filosofía**, dice que es el agua...”²⁵

Si bien la proyección de dicha cronología histórica fue considerada por Aristóteles, su ejecución terminó siendo delineada por sus discípulos, principalmente por Teofrasto y Eudemo y, ya posteriormente, por Andrónico de Rodas.²⁶ No obstante, las fuentes escritas que permitieron a estos autores establecer tal desarrollo histórico de la Filosofía fueron pobres en cuanto a su contenido²⁷.

Frente a tal problemática, el criterio utilizado por la escuela peripatética para establecer tal distinción entre lo filosófico y lo no filosófico, más que histórico fue de índole discursiva. De esta manera, la **formalización** del concepto pasó a convertirse en el eje desde el cual todo pensamiento con contenido filosófico, pero expresado narrativa, oral o tradicionalmente, era considerado como ajeno a la caracterización así establecida. De esta forma, la historia de la Filosofía quedaba inaugurada con la aparición de los llamados filósofos naturalistas, erigidos como la superación racional de la teología o el mito. La filosofía quedaba asociada a la formalización racional del discurso, el cual, de manera gradual, alcanzaría su desarrollo pleno con la aparición del silogismo y las categorías, es decir, del **método**. La racionalización y la formalización, unidas de manera indisoluble, excluirían la posibilidad de considerar algún otro criterio epistemológico para caracterizar al pensamiento filosófico. Siguiendo esta pauta, la historia del pensamiento anterior al siglo VI a.C., simplemente sería caracterizada como teológica, mítica o narrativa, negando la posibilidad de encontrar en ella algún tipo de contenido filosófico no formalizado.

Debe mencionarse, no obstante, que el rastreo histórico del pensamiento anterior al siglo VI de la Grecia Clásica, contraviene tal postura. Es precisamente desde la historia y no desde las obras de los autores que dicho problema en torno a los orígenes de la Filosofía puede ser clarificado. Para ello es necesario establecer un criterio distinto al helénico y

²⁵ ARISTÓTELES. Metafísica. Traducción de Tomás Calvo Martínez. Editorial Gredos. Madrid, 2000. Libro I A, 983b pp. 68-69.

²⁶ Al respecto véase JAMES, G.C.M. Stolen Legacy. The greeks were not the authors of greek philosophy. Philosophical Library. New York, 1954. Cap. I, pp. 17 ss.

²⁷ Al respecto señala James: “Theophrastus found only two lines of peri physeos, supposed to have been written by Anaximander. Sextus and Proclus of the fifth century A.D., and Simplicius of the sixth century A.D. are said to have found a copy of "peri physeos" supposed to have been produced by Parmenides. In addition, the name of Simplicius is also associated with a copy of "peri physeos", which is supposed to have been produced by Anaxagoras. So much for "peri physeos and the Fragments," and so much for the attempt of "The Learned Association" for the study of Aristotle's works; which has failed because of lack of evidence, as has elsewhere been pointed out. The recovery of two copies and two lines of "peri physeos" is not proof that all Greek Philosophers wrote "peri physeos", or even that the names assigned to them were their bona fide authors.” Ibid, p.19.

considerar el propio desarrollo histórico de las sociedades; al tiempo que la indagatoria debe realizarse en función de los **contenidos** filosóficos expuestos, no de su forma. Surge de esta manera una diferenciación básica que es necesario establecer: el pensamiento filosófico **formalizado** y el pensamiento filosófico **no formalizado**:

“No se debe confundir el *contenido* de eticidad cultural con la *formalidad* propiamente filosófica en cuanto al **método** que se originó en Grecia (...) No deben identificarse, entonces, los *contenidos* de la cultura griega con la filosofía *formalmente* en cuanto tal. Frecuentemente se estudian textos míticos como el de Homero o Hesíodo como ejemplos filosóficos, ateniéndose a sus *contenidos* de eticidad, y se descartan otros relatos como el *Libro de los muertos* egipcio, textos semitas o hebreos, de los Upanishads o de Lao Tsé por no ser formalmente filosóficos (ignorándoselos como meros ejemplos míticos, literarios, religiosos o artísticos).”²⁸

Es a partir de esta diferenciación que es posible ubicar la aparición de distintos sistemas de pensamiento con contenido filosófico, más allá del *logos* griego. La mayoría de estos sistemas, bien antecedieron milenios antes a la racionalidad helénica, bien no participaron en lo absoluto de sus tesis. El ámbito reflexivo desde el cual dicho pensamiento filosófico encontró su realización, abarca esferas tan diversas como lo podrían ser la Ética, el Derecho, la Estética, etc. De esta forma, hacia el siglo XVIII a.C., en la región mesopotámica, es posible ubicar el **primer sistema de racionalización jurídica** de la Humanidad:

“Entonces Anum y Enlil me designaron a mí, Hammurabi, príncipe piadoso, temeroso de mi dios, para que proclamase en el País el orden justo, para destruir al malvado y al perverso, **para evitar que el fuerte oprima al débil**, para que, como lo hace Shamash, Señor del Sol, me alce sobre los hombres, ilumine al País y asegure el bienestar de las gentes.”²⁹

El Código, promulgado por el rey babilónico Hammurabi (1792?-1750? a.C.), anticipa miles de años, el surgimiento de un sistema de racionalización de la justicia como el griego. Más que un fundamento teológico, esta exposición sistemática de la ley babilónica contiene una singular lectura **ética** y **política** de la realidad. Si bien la formulación del mismo apela a la divinidad como fundamento de la ley³⁰, su aplicación práctica contravenía dicha afirmación: **el Estado** como encargado de la aplicación práctica de la ley, no los sacerdotes.

El vínculo existente entre el orden teológico y el pensamiento filosófico se mantendrá a lo largo de miles de años, incluyendo, desde luego, a la propia filosofía helénica. Siguiendo esta pauta, el libro de *Textos Filosóficos I* caracteriza a la poesía homérica y a la *Teogonía* de Hesíodo como precursoras del pensamiento filosófico:

”Se llama Teogonía el poema en que Hesíodo habla acerca del origen del mundo y de los dioses (...) Este mito se halla muy lejos todavía de la actitud

²⁸ Enrique Dussel Op.Cit. Introducción, p. 19. Las cursivas son de Dussel.

²⁹ *Código de Hammurabi*. Traducción de F. Lara. Editora Nacional. Madrid, 1982. Prólogo, p. 12.

³⁰ Debe recordarse que, en la jerarquía del panteón babilónico, Shamash, además de ser el dios del sol, era el dios de la **justicia**. En la estela de basalto encontrada hacia 1901 en Irán, Hammurabi aparece recibiendo de Shamash un báculo y un anillo como símbolos de poder para administrar la justicia.

de contemplación reflexiva de los primeros filósofos, pero es importante porque es un antecedente con respecto a la explicación fundamental que acerca del mundo intentaron dar posteriormente Tales, Anaxímenes, Empédocles, Anaximandro y Pitágoras.”³¹

Como es sabido, ya el propio Aristóteles había integrado a la teología al *corpus* de las disciplinas teoréticas³². No obstante, al establecer dicha caracterización, tanto el estagirita como el libro de texto, omiten hacer referencia al **contenido filosófico** heredado al pensamiento helénico, a través de tradición teórica de los **bárbaros**; **los precursores de los precursores** del pensamiento helénico, simplemente, pasan inadvertidos³³. Como se verá a continuación, la génesis del pensamiento filosófico helénico debe ser rastreada desde otros horizontes culturales, más allá de la Grecia Clásica.

El desarrollo histórico de Grecia no fue insular, éste estuvo acompañado constantemente de la influencia que sobre ésta depositaron múltiples culturas. La caracterización del nacimiento espontáneo de la filosofía helénica a partir de las propias condiciones intrínsecas de las sociedades griegas de los siglos VI al III a.C., niega materialmente esta consideración. Más allá de eso, a lo largo de dicho período histórico, las polis se encontraron convulsionadas por una serie de conflictos internos y externos con otros reinos³⁴, lo cual no resultó favorable para el desarrollo pleno de múltiples esferas de su cultura, entre ellas, la Filosofía. Por lo que toca a momentos anteriores de su historia, las polis griegas fueron un mundo periférico y colonial con respecto a otros imperios; durante un largo periodo, con respecto a Egipto.

Es desde el propio Egipto que las raíces históricas de la filosofía griega deben ser indagadas. Ya el mismo Heródoto afirmaba:

³¹ MONTEJANO, Op. Cit. Módulo 8 “Trasfondo religioso y artístico”, p. 123.

³² Es decir, de las disciplinas contemplativas. Al respecto véase: ARISTÓTELES. *Metafísica*, Op. Cit., Libro I A, capítulo I y; ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea*. Traducción de J. Pallí Bonet. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Libro VI, § 7 1141 a pp.169 ss.

³³ La postura de Aristóteles al respecto resulta ambigua. Por una parte reconoce ciertas aportaciones egipcias a la cultura griega, como las matemáticas y el sistema sacerdotal de castas; por otra parte, sin embargo, el vínculo entre el pensamiento filosófico egipcio y el helénico nunca es mencionado: “El filósofo se muestra igualmente contradictorio en la difusión de la cultura [egipcia]. Unas veces afirma que cree en la existencia de inventos independientes por parte de cada civilización, y otras que los egipcios fueron quienes crearon el sistema de castas, por lo que Egipto se convirtió en “cuna de las matemáticas, al disponer la casta de los sacerdotes de mucho tiempo libre””. BERNAL, M. *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Traducción de Teófilo de Lozoya. Grupo Grijalbo-Mondadori. Barcelona, 1993. Volumen I. “La invención de la antigua Grecia, 1785-1985”, p. 119.

³⁴ Entre ellas deben destacarse las conquistas persas sobre la región de la Jonia y toda el Asia Menor hacia el siglo VI a. C.; la creación de Ligas opuestas entre las distintas polis tales como la Liga Jónica, la Liga Helénica, la Confederación de Delos, etc.; las Guerras del Peloponeso entre 460-445 a.C. y 431-421 a.C., etc. Al respecto señala George James: “History supports the fact that from the time from Thales to the time to Aristotle, the greek were victims of internal disunion, on the one hand, while on the other, they lived in constant fear of invasion from the persians who were a common enemy to the city status (...) Persian expansion was like a nightmare of the greeks who dreaded the Persians on account of their invulnerable navy, and organized themselves into Leagues and Confederacies in order to resist their enemy”. G.C. James. Op.Cit.; Capítulo II “So-called greek philosophy was alien to the greeks and their conditions of life”, pp. 20-21.

“ La imagen de Isis es una mujer con astas de buey, tal como los griegos pintan a Ío (...) Los egipcios no veneran a una a los mismos dioses, salvo Isis y **Osiris**, el cual, según dicen, es **Dioniso** (...) Los egipcios llaman **Amón** a **Zeus** (...) Los egipcios no tomaron de los griegos el nombre de Heracles, antes bien, los griegos lo tomaron de los egipcios (...) Los mendesios cuentan a Pan por uno de los ocho dioses (...) Melampo fue quien introdujo entre los griegos el nombre de Dioniso, su sacrificio y la procesión del falo (...) Y de ninguna manera admitiré que los egipcios tomaran de los griegos ésta o cualquier otra costumbre (...) **Las designaciones de casi todos los dioses vinieron del Egipto a Grecia: pues encuentro por mis indagaciones que vinieron de los bárbaros, y creo que llegaron principalmente del Egipto.** Como no sean, en efecto, las designaciones de Posidón y de los Dioscuros, según he dicho ya, y además las de Hera, Hestia, Temis, las Cárites y las Nereidas, todas las demás las han tenido siempre los egipcios en su país (...)”³⁵

Hacia el 2800 a.C., la ciudad de Menfis, en el Bajo Egipto, se convierte en la capital de un imperio consolidado, desde las regiones de Siria hasta Nubia. La religión desempeñó un papel fundamental en la cohesión social del imperio. Es desde Heliópolis³⁶, ciudad sagrada del imperio, donde se inician las primeras racionalizaciones de la teogonía egipcia, a través de las Escuelas de Sabios³⁷. Estas racionalizaciones, más que presentar una jerarquía teológica, contenían una serie de saberes, articulados entre sí, desde los cuáles los egipcios interpretaban y organizaban sistemáticamente su existencia. La presencia de estas instituciones se mantuvo durante siglos, hasta que, hacia el 389 d.C., Teodosio las clausura. Durante mucho tiempo, las Escuelas de Sabios formaron a pensadores procedentes de la región de la Jonia, tales como Pitágoras, Tales, Anaximandro, Anaxímenes, etc. ³⁸Como se verá a continuación, la formación recibida

³⁵ HERÓDOTO. Los nueve libros de la historia. Traducción de Ma. Rosa Lida de Malkiel. Editorial Cumbre. México, 1977.; Libro II, § 41-50, pp. 102-106. De igual forma, para Platón se encuentra presente la posibilidad de que el origen de algunos nombres pudiese ser bárbaro: “Podría ser quizás, que alguno de ellos [los nombres] lo sea en verdad, o podría ser que los nombres primitivos sean imposibles de investigar debido a su antigüedad. Y es que con tanto resolver los nombres, no sería extraño que nuestra antigua lengua, comparada con la de hoy, **en nada difiera de una lengua bárbara.**” PLATÓN. Diálogos. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen II “Crátilo” 421c, p.424.

³⁶ Heliópolis será el nombre helénico; su equivalente copto será Per-Ra, “la ciudad de Ra”.

³⁷ Al respecto, Dussel establece una analogía entre dichas Escuelas de Sabios con las Edduba mesopotámicas o con las Calmecac mexicas, espacios destinados exclusivamente al **saber teórico**, contemplativo; las primeras, miles de años antes que la Academia platónica o el Liceo de Aristóteles. Enrique Dussel, Op. Cit.; Introducción “Historia Mundial de las eticidades” § 4, p.25.

³⁸ “According to history, Pythagoras after receiving his training in Egypt returned to his native island, Samos, where he established his order for a short time, after which he migrated to Croton (540 B.C.) in Southern Italy, where his order grew to enormous proportions, until his final expulsion from that country. We are also told that Thales (640 B.C.) who had also received his education in Egypt, and his associates: Anaximander, and Anaximenes, were natives of Ionia in Asia Minor, which was a stronghold of the Egyptian Mystery schools, which they carried on. (Sandford's *The Mediterranean World*, p. 195–205). Similarly, we are told that Xenophanes (576 B.C.), Parmenides, Zeno and Melissus were also natives of Ionia and that they migrated to Elea in Italy and established themselves and spread the teachings of the Mysteries. (...)Consequently, history makes it clear that the surrounding neighbours of Egypt had all become familiar with the teachings of Egyptian Mysteries many centuries before the Athenians.” G.C. James. Op. Cit., Capítulo I “Greek philosophy is stolen egyptian philosophy”, p. 9.

Sobre el mismo punto señala Martín Bernal: “Se necesitaría toda la ingenuidad propia del modelo ario para negar las tradiciones fuertemente arraigadas – a las que hace referencia Heródoto y que otros autores especifican detalladamente-, según las cuales habría existido un personaje llamado **Pitágoras, cuya escuela se basa en los muchos años de estudio pasados por el maestro en Egipto.** Pues bien, ha habido

en dichas instituciones, por parte de estos pensadores, sentará las bases de una racionalización y formalización filosófica más definida; ello, entre los autores que les sucederán, entre ellos, Sócrates, Platón y Aristóteles.

De entre los elementos egiptizantes presentes en el pensamiento de los así llamados “filósofos naturalistas”, pueden destacarse tesis tales como la inmortalidad y transmigración de las almas, la noción de la *physis* como fuente primaria de todo lo existente, etc. Por lo que toca a la inmortalidad y transmigración de las almas, ya Porfirio afirmaba en su obra *Vita Pythagorae* que:

“Entre todas sus declaraciones [las de Pitágoras], llegaron a hacerse las más célebres, en primer lugar, que **el alma es inmortal**; en segundo lugar, que **se transforma en otras clases de seres vivos**; que, además, vuelven a repetirse las cosas que suceden cada ciertos períodos, y que no hay nada absolutamente nuevo y que todos los seres vivientes que nacen deben ser considerados como emparentados entre sí”³⁹.

Como es sabido, la filosofía pitagórica se encuentra fuertemente impregnada por el misticismo proveniente de los cultos órficos de la Grecia del siglo VI a. C. Según éstos, la condición humana participa de una naturaleza dual, espiritual y terrenal. El desprendimiento de la naturaleza terrenal o maligna del ser humano, solamente puede conseguirse a través de un proceso constante de purificación, mediante la muerte del hombre y la transmigración de su alma. Este interés por la inmortalidad del alma y su reencarnación constituía un elemento axial en los cultos órficos adoptados por Pitágoras; no obstante, su origen puede ser ubicado históricamente en el antiguo Egipto. Al respecto, Heródoto afirmaba que:

“**Los egipcios son también los primeros en decir que el alma del hombre es inmortal**, y que al morir el cuerpo, entra siempre en otro animal que entonces nace; después que ha recorrido todos los animales marinos, terrestres y volátiles, torna a entrar en un cuerpo humano que está por nacer; y cumple ese ciclo en tres mil años. **Hay ciertos griegos que adoptaron esa doctrina**, cuáles más temprano, cuáles más tarde, **como si fuera propia** de ellos; y aunque sé sus nombres, no los escribo.”⁴⁰

Como puede advertirse, la noción de la inmortalidad del alma y su transmigración, no logra desprenderse aún del elemento mítico que le da coherencia. Sin embargo, la misma suele ser considerada por la tradición filosófica como **filosofía *per se***, siempre que ésta es expuesta en voz de los filósofos griegos naturalistas y negada como tal, cuando es enunciada por la tradición mística de Egipto; aún y cuando la propia etimología del término “órfico” provenga de estas tierras.⁴¹

quien lo ha intentado. En cualquier caso, Isócrates es bastante explícito en este sentido: “Durante una visita a Egipto [Pitágoras] estudió la religión de este pueblo y **él fue el primero en traer a Grecia toda la filosofía**”. BERNAL, M. Op Cit., p. 116.

³⁹ Los filósofos antiguos. Selección de textos por Clemente Fernández. Biblioteca de autores cristianos. Madrid, 1974; p. 13.

⁴⁰ HERÓDOTO, Op. Cit. ; Libro II § 123, p. 133.

⁴¹ Sobre este aspecto señala M. Bernal: “El nombre de Orfeo procedería, según parece, de la forma egipcia (> I)rp<t, “príncipe heredero”, transcrito en griego Orpais. (> I)rp<t era el título que se daba al dios egipcio conocido habitualmente con el nombre de Geb, divinidad de la tierra en sus aspectos benéficos (...) y de los infiernos. Estos rasgos encajan bastante bien con el doble carácter de Orfeo como

Aunado a esto, la propia tradición órfica, la cual llevo a extenderse desde Grecia a Italia, establecía el ejercicio de conjuros e himnos, plasmados en láminas de oro a los pies del difunto, al momento de llevar a cabo la inhumación del cadáver⁴². Este elemento litúrgico se encontraba ya presente, desde el Imperio Antiguo Egipcio, recopilado en una serie de textos funerarios que hoy en día reciben la denominación general de *Libro de los Muertos*. Es desde el *Libro de los Muertos* que la noción de la inmortalidad del alma expresará, por así decirlo, el *telos* verdadero del ser del hombre, como un renacimiento a partir de la afirmación unitaria de su corporalidad (el cuerpo embalsamado) y su espiritualidad:

“¡Aquí estoy y me uno a los innumerables dioses que te circundan, oh, Ra! ¡He dado cumplimiento a los mandatos que en la tarde has dado a tus servidores, oh, Ra! **En verdad, como Ra, tras la muerte vivo, día tras día, y como renace todos los días de la víspera, así yo renazco de la muerte.** Todos los dioses del cielo se regocijan viéndome vivir, así como se regocijan viendo vivir a Ptah, cuando se exhiben en todo su esplendor en el gran templo de Heliópolis.”⁴³

Si bien la noción sobre la inmortalidad del alma en el mundo antiguo no es exclusiva de los egipcios, la comprensión sistematizada de ésta será asimilada por diferentes culturas sobre las cuáles el imperio egipcio ejerció su dominio, entre ellas Grecia⁴⁴. Como se verá más adelante, la misma contiene preceptos ontológicos, políticos y éticos que serán retomados posteriormente por autores clásicos como Sócrates y Platón y, en consecuencia, por la tradición cristiana.

Esta peculiar comprensión de la existencia ultraterrena sentará las bases de toda la organización social en el antiguo Egipto; desde ella, tanto la organización Estado, así como la conducción de la vida práctica del individuo, quedarán racionalizados. El pensamiento de los filósofos atenienses del siglo IV a.C., no será ajeno al conocimiento de estos preceptos teóricos; aún y cuando la tradición filosófica edifique los orígenes de la filosofía clásica helénica desde las raíces míticas y poéticas del panteón griego⁴⁵. De

armonizador de la naturaleza, por un lado, y como figura interesada por todo lo que se oculta en el interior de la tierra, por otro(...) Más significativo aún es el hecho de que (> I)rp<t se escribía como un huevo determinativo, rasgo que parece estar relacionado con el huevo cosmogónico puesto por Geb en su forma de ganso (...). También aquí encontramos una sorprendente similitud con Grecia, pues la cosmogonía órfica comenzaba también con un huevo primigenio.”BERNAL, M. Op. Cit.; p. 89.

⁴² Ibid, p. 90.

⁴³ El libro egipcio de los muertos. Traducción de A. Laurent según el texto jeroglífico publicado por Wallis Budge. Editorial Astri. Madrid, 2003; Conjuro No.3, p.24. Como es sabido, Ra es la divinidad consagrada al sol, cuyo centro de culto principal se encontraba en Heliópolis; por su parte Ptah, será la divinidad encargada de la creación de todo lo existente, una especie de gran organizador o demiurgo platónico, cuyo centro de culto principal se encontraba en Menfis.

⁴⁴ Sobre este aspecto debe destacarse el papel desempeñado por la XVI Dinastía, llamada Saítica, la cual, hacia el siglo VI a.C., expandió sus dominios hacia Grecia por el norte y Tebas por el sur, estableciendo su capital en Saís. Esta relación geopolítica entre las *polis* y el imperio egipcio permitió a los griegos el acceso gradual, como colonos y mercaderes, al Bajo Egipto.

⁴⁵ Al respecto Martin Bernal señala: “Otra de las razones que se alegan para situar a Homero a finales del siglo VIII, o incluso en el VII, es que buena parte de la *Odisea* se localiza en la zona occidental del mundo griego, y se arguye que los griegos no habrían podido conocer la parte central del Mediterráneo antes de colonizar Sicilia (...) En mi opinión, convendría por muchos conceptos considerar a esta obra una versión griega del *Libro de los Muertos* egipcio, y tanto en la cosmología egipcia como en la griega las islas del poniente se asocian con los infiernos y con el reino astral de los muertos.”BERNAL, M. Op. Cit., p101.

las tesis sostenidas por éstos, impregnadas con un fuerte componente egipcio, pueden mencionarse, entre otras: la normatividad socrática de la autognosis, la teoría platónica del Estado y su noción de justicia, la caracterización del *logos* como fuerza organizativa de la realidad, la teoría platónica de la *anámnesis*, etc.

Por lo que toca a Sócrates, considerado tradicionalmente como el fundador de la filosofía moral, su pensamiento se encuentra vinculado a la denominada autognosis. El propio libro de *Textos Filosóficos I* lo caracteriza así: “La interioridad espiritual del hombre, anteriormente señalada por Heráclito en su frase “Yo me he auscultado a mí mismo”, halla en Sócrates una nueva forma de expresión y un contenido también nuevo en la famosa fórmula “Conócete a ti mismo”⁴⁶.

La teoría de la autognosis implicaba no únicamente una norma práctica desde la cual el hombre debería construir la fortaleza de su carácter; más allá de esto, la misma adquiría una dimensión mucho más compleja, de orden epistemológico - en tanto ayudaba a construir la verdadera sabiduría- y escatológico – en tanto conducía al alma a su purificación. No obstante, el contenido de dicha máxima normativa no procede de la autoría de Sócrates o de Heráclito; ni siquiera de las inscripciones del templo de Apolo en Delfos. A decir de George James:

“Self-knowledge is the basis of true knowledge. The Mysteries required as a first step, the mastery of the passions, which made room for the occupation of unlimited powers. Hence, as a second step, the Neophyte was required to search within himself for the new powers which had taken possession of him. The Egyptians consequently wrote on their temples: "**Man, know thyself**".”⁴⁷

Este imperativo, de origen bárbaro, no será el único precepto que contribuirá a la posterior definición de la filosofía moral entre los griegos. La doctrina ética de Platón participará también de los contenidos filosóficos desarrollados en Egipto. Su estancia en dichas tierras, alrededor del año 390 a.C.⁴⁸, le permitiría acceder al conocimiento de los valores axiológicos de este pueblo y presenciar su extrapolación a distintas esferas de la vida social. Desde Egipto, Platón testificó “el sistema de castas, el gobierno de los filósofos y el rigor de la *paideia*, la “educación” egipcia, encomendada a los sacerdotes/filósofos, producto de la cual era el *anêr theôrêtikos*, el “hombre contemplativo”, que utiliza su sabiduría superior en beneficio de su Estado”⁴⁹.

Es desde la Teoría de las Ideas, que el pensamiento platónico expresa dicha vinculación con la comprensión egipcia de la realidad. Para Platón, la Idea del Bien era identificada simultáneamente con la Idea de la Belleza, la Verdad o la *Noiesis*. Toda la realidad sensible participaba de este *eidōs* supremo; el hombre podía acceder a su contemplación teórica, pero jamás a su posesión; la constatación de la existencia de la *Noiesis* solamente podía llevarse a cabo a través de la *anámnesis*, la cual conduce necesariamente a la afirmación de la inmortalidad del alma⁵⁰.

⁴⁶ MONTEJANO, Op. Cit.; Módulo 11 “Sócrates”, p. 169.

⁴⁷ JAMES, G.C. Op. Cit.; Capítulo VI “The Athenian philosophers”, p. 88.

⁴⁸ Véase Martín Bernal, Op. Cit., p. 117.

⁴⁹ Ibid, p. 115.

⁵⁰ Cfr. Supra.

La caracterización platónica de esta *Noiesis*, *Nous* o Intelecto Supremo se encuentra analógada con aquella que al interior de la cosmología egipcia se hacía con respecto a Osiris y a Thot. Las cualidades de Osiris lo ubicaban no únicamente como dios del inframundo y la resucitación; sino que, más allá de esto, él era símbolo de la trascendencia con respecto al tiempo y el espacio, caracterizado como una Gran Mente Creadora y simbolizado en los templos con un gran ojo omnisapiente⁵¹. Thot por su parte, dada su condición de escriba de los dioses y dios del conocimiento, fue el encargado de iniciar a Isis en los misterios de la resurrección⁵² y el creador de las ciencias y las artes, la Sabiduría por excelencia:

“En Hermópolis será *Thot* (o Tautes, Hermes, etc.) el creador-ordenador del cosmos. Los textos cuasi-filosóficos de Menfis efectúan una nueva “racionalización”: *Ptah* (el dios de Menfis) es ahora el crador universal, pero dicha relación se opera desde su Corazón (*Horus*) y por medio de la Lengua, la Palabra, el *logos*, el *nous*: *Thot*, el que crea todo desde su sabiduría, es entonces anterior a la creación del universo. (...) Este Thot, Hermes para los helenistas, será la Palabra o el Verbo de Dios, la Sabiduría creada antes de todos los siglos del *Libro de la Sabiduría* entre los hebreos, la Palabra (*dabar*) creadora de Yahvé, el Verbo del *Evangelio* de San Juan, pero igualmente el **logos de los futuros filósofos griegos**”⁵³.

Este *Nous* o *Logos* desempeñará entre los egipcios, no únicamente el papel de gran creador del mundo, una especie de Racionalidad Teórico-Teleológica, a la manera de la causa final aristotélica; su poder se extrapolará, a la manera de Platón, al ámbito del mundo terrenal como Sabiduría, Razón, Logos, Verdad de la cual **participarán** las artes, ciencias y oficios, la Racionalidad Práctica, el saber humano. Ya Platón lo describía así: “El nombre de aquella divinidad era el de Theuth. Fue este quien, primero,

⁵¹ “The doctrine of the *Nous* as a matter of fact, originated from the Mystery System of Egypt, in connection with which, the God Osiris was represented in all Egyptian temples, by the symbol of an Open Eye, referred to elsewhere. This symbol also forms a part of the decoration of all Masonic lodges of the modern world and dates back to the Osirian or Sun worship of the Egyptians more than 5000 B.C. This same notion was also represented by the Egyptians by a God with eyes all over Him and was known as the "All seeing Eye."” JAMES, G.C. Op. Cit., Capítulo VI “The Athenian philosophers”, p. 101.

⁵² Para los egipcios, al Caos originario le sucedió un tiempo primigenio en el cual reinaba Osiris, hijo de Ra. El reinado de Osiris se caracterizó por ser una época de felicidad plena en la Tierra, hasta que Set, hermano de Osiris, sintiendo celos de éste, lo asesina y descuartiza. La esposa de Osiris, Isis, se encarga de reunir el cuerpo desmembrado de su esposo/hermano y, auxiliada por Thot, lo resucita. Isis nunca encontró el falo de Osiris, así que, **junto con Thot, elabora un falo artificial** de oro, el cual le permitiría ser fecundada periódicamente. Producto de esta relación será Horus, primer faraón sobre la tierra; sus descendientes mortales serán considerados auténticos Horus Vivientes.

Entre los griegos, **Thot adoptará el nombre de Hermes**. Sobre el traslado de esta tradición mítica a Grecia ya Heródoto afirmaba: “Estas usanzas y otras además de que hablaré las practican los griegos a ejemplo de lo egipcios, pero el hacer **itifálicas** las estatuas de Hermes, no lo han aprendido de los egipcios sino de los pelagos; los atenienses fueron los primeros entre todos los griegos que lo adoptaron y de estos, los demás: pues ya se contaban los atenienses entre los griegos, cuando vinieron a convivir en su país los pelagos, por donde también empezaron a ser mirados como griegos”. HERÓDOTO, Op.Cit.; Libro II, § 51, p.107. Los pelagos fueron los pueblos primitivos de la Grecia antigua, los primeros habitantes de la parte sur de los Balcanes, de los cuáles descenderían los creadores de las *polis*.

⁵³ Enrique Dussel, Op.Cit. ; Sección I “Las altas culturas y el sistema interregional. Más allá del helenocentrismo” § 4, p. 25.

descubrió el número y el cálculo, y, también, la geometría y la astronomía y, además, el juego de damas y el de dados y, sobre todo, las letras.”⁵⁴

Es desde este principio fundamental que la realidad queda organizada, al tiempo que adquiere un sentido práctico para los hombres. Ya Platón había otorgado una connotación axiológica a su *Noiesis*, atribuyéndole la cualidad valorativa de ser, en tanto Sabiduría Suprema, el Bien Supremo. Dicha caracterización quedaría articulada a su filosofía moral, específicamente a su doctrina de las cuatro virtudes cardinales, de entre las cuales destacan la sabiduría y la justicia. Considerada como una de las virtudes supremas, la sabiduría debía ser procurada en el hombre de Estado: el hombre sabio debía ser el indicado para llevar a cabo la conducción de la sociedad, del Estado político.

Es precisamente en la *República*, que Platón asociara al alma las cualidades axiológicas de la sabiduría y la justicia, todo ello en vías de la construcción de un Estado político armónico. Para él, un alma excelente es un alma justa:

“-¿Y no te parece que hay una excelencia para cada cosa que tiene asignada una función? (...) – Bien. Después de eso, debemos examinar lo siguiente: hay funciones del alma que ninguna otra cosa distinta de ella podría cumplir (...) - Y al respecto del vivir ¿diremos que es una función de alma? –Claro, por encima de todo. – ¿El alma tiene, por ende, una excelencia? –Así es. (...) -¿Y no habíamos convenido que la justicia es excelencia, y la injusticia malogro de aquella? –En efecto. –El alma justa, por ende, el hombre justo vivirá bien; el injusto, en cambio, mal.”⁵⁵

La justicia, como cualidad suprema del alma, deberá ser procurada por el individuo a lo largo de su vida, en vías de garantizar no sólo la construcción de una sociedad sólida; sino, además, el constante renacimiento de su alma. Para Platón, a todo hombre le espera necesariamente un juicio final. Uno de los pasajes más destacados de su obra, en torno a la caracterización de dicha visión del juicio final, es el encontrado en el libro X de la *República*. Aquí se encuentra que:

“Dijo que cuando su alma [de Er, el armenio] había dejado el cuerpo se puso en camino junto con muchas otras almas, y llegaron a un lugar maravilloso en donde había en la tierra **dos aberturas**, una frente a la otra y, arriba en el cielo, otras **dos opuestas a las primeras**. Entre ellas había **jueces** sentados que, una vez pronunciada su sentencia, ordenaban a los justos que caminaran a la derecha y hacia arriba (...) y a los injustos los hacían marchar hacia la

⁵⁴ PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen III “Fedro” 274 c, p.397. De igual forma, en su diálogo “Filebo”, Platón hace hincapié en el origen egipcio de las artes gramaticales: “Según una tradición egipcia fue un tal Theuth el que observó primero que las vocales en lo ilimitado no son una unidad sino más (...) Después de eso dividió una por una las que no tienen ni ruido ni voz y las que tienen voz, y las del segundo grupo del mismo modo, hasta que captó su número en cada una y en todas y las llamó elementos (...) calculó también que ese vínculo era uno y que todo eso constituía en algún modo un unidad, y las sometió a una sola ciencia llamándola arte gramatical.” PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen VI “Filebo” 18 b, pp. 32-33.

⁵⁵ PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen IV “República”, Libro I 353 b-d pp.100-102.

izquierda y hacia abajo, portando por atrás letreros indicativos de lo que habían hecho”.⁵⁶

Si bien las referencias desde las cuales Platón construye el mito de Er, se encuentran al interior de la propia tradición poética de Grecia, específicamente de Homero, la similitud existente entre lo descrito en la *República* y los papiros funerarios de Egipto resulta notable:

“Su Majestad Anubis⁵⁷ me dice: “¿Conoces el Nombre de la **Bisagra superior** de esta Puerta y el de la **Bisagra inferior**?” Yo le contesto El-Señor-de-Verdad-y-de-Justicia sobre-sus-piernas”. Ese es el nombre de la Bisagra superior. “El-Señor-de-la-Doble-Potencia-Domador-del-Ganado” Ese es el nombre de la Bisagra inferior. Su Majestad Anubis ordena: “Entra pues, ya que conoces estos Nombres Mágicos.

Salve, dios grande, Señor de la Verdad y de la Justicia, Amo poderoso. He llegado hasta ti: ¡Permíteme contemplar tu radiante belleza! Sé tu Nombre mágico y también los de las **cuarenta y dos dignidades** que rodean en la gran sala de la Verdad-Justicia.”⁵⁸

Como puede apreciarse, en ambos casos, la antesala del juicio final se encuentra conformada por una serie de dualidades, puertas o caminos que señalan las alternativas que el alma del difunto puede tomar; ello, en función del grado de excelencia o virtud que ésta pudiese conservar. De igual forma, el juicio final será presenciado por figuras testimoniales, jueces, que de alguna manera señalarán el camino que el alma del hombre deberá emprender en consideración a la valoración de sus actos.

En el caso del rito egipcio, el alma (*Ka*) del difunto era juzgada por Horus y Thot ante un tribunal presidido por Osiris y cuarenta y dos jueces. Horus y Thot representaban, respectivamente, la dicotomía ontológica de Ptah, como sensibilidad y racionalidad⁵⁹, el carácter dual del dios. El corazón del fallecido era colocado sobre una balanza que simbolizaba el orden universal. En uno de los platillos era depositado el corazón de éste; en el otro, una pluma de avestruz, símbolo de Maat, diosa de la justicia, la armonía y el orden universal. Si la *Ka* obtenía un veredicto favorable, ésta quedaba convertida en un espíritu santificado, con plena libertad para recorrer los cielos y la tierra; en caso contrario, el corazón del muerto era arrojado al Duat o infierno, para ser devorado por las bestias.

⁵⁶ Ibid, Libro X 614 b, p.493.

⁵⁷ Anubis, dios del embalsamamiento; representado como una figura humana con cabeza de chacal, en asociación directa al encuentro de estos animales con los cadáveres sepultados, y disecados, por la acción térmica y salina del desierto.

⁵⁸ El libro egipcio de los muertos. Op.Cit.; Conjuro No.125, p.235.

⁵⁹ Sobre este punto señala Dussel: “El “corazón” es Horus; la “lengua” es Thot (...) **Horus es lo pulsional**, lo afectivo, lo motor, la conciencia ético-práctica que “recuerda” puntual y autoconscientemente acto por acto de la vida del ser humano y que es juzgada por Osiris (...) Pero Ptah es igualmente **Thot, la “lengua”**. Esta lengua es el origen de la *dabar* hebrea y del *logos* griego, sin ninguna duda – ambas culturas, la hebrea y la griega son sus culturas periféricas, secundarias, herederas de los descubrimientos filosófico-ontológicos egipcios”. Enrique Dussel, Op.Cit; Apéndice II: Saís capital del Egipto (sobre la eticidad egipcia) § “La filosofía de Menfis”, p. 632.

Ya desde la Antigüedad existía la presunción de que muchos de los elementos filosóficos manejados por Platón a lo largo de su obra, habían encontrado su nacimiento originario en el viaje realizado por éste a Saís. El texto de la *República* constituye una apología del sistema de castas prevaleciente en este imperio; coronado por el ejercicio del poder político en manos de una minoría de guardianes, reyes y sacerdotes, instruidos en las Escuelas de Sabios: “En realidad, el único motivo para poner en duda que la *República* se basa en Egipto es el hecho de que el texto no lo afirma así explícitamente”⁶⁰. Uno de sus primeros comentaristas, Crantor sostenía al respecto:

“Sus contemporáneos se burlaban diciendo que no había sido él el inventor de su república, sino que lo que había hecho había sido **copiar las instituciones egipcias**. Daba tanta importancia a cuantos se burlaban de que atribuía a los egipcios la historia de los atenienses y de los habitantes de la Atlántida, que les hace afirmar que en un pasado remoto los atenienses habían vivido realmente bajo ese régimen.”⁶¹

La revisión de los contenidos filosóficos heredados por la cultura egipcia a los pensadores helénicos podría continuar; no obstante, quizá la interrogante que debiera plantear tal crítica, es la de las causas que han motivado a la tradición filosófica a negar tal herencia cultural. Una de las respuestas contemporáneas más polémicas en torno a dicho cuestionamiento es la planteada por el filólogo e historiador Martin Bernal, quien en su obra *Black Athenea. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization* de 1987, sostiene la hipótesis de que dicha inversión histórica, con respecto a la relación cultural entre Grecia y Egipto, es atribuible a factores de índole **colonial y racista**.

Para Bernal, existen básicamente dos modelos o paradigmas desde los cuales puede ser explicada dicha relación intercultural: el “Modelo Ario”, originado hacia el siglo XIX en Europa y que ubica a la Grecia Clásica como cuna de la Civilización Occidental y; el “Modelo Antiguo”, el cual tuvo su origen hacia el primer milenio a.C., y que, a través de autores como Heródoto, Tucídides, Taciano, Isócrates y el propio Platón⁶², reconoce la influencia cultural de Egipto sobre Grecia.

En función de la revisión aquí presentada de manera escueta, es posible sostener que el libro de texto del Subsistema de Preparatoria Abierta, Textos Filosóficos I, reproduce el primer paradigma interpretativo de la historia de la Filosofía. El texto no únicamente reproduce una visión esquemática e ideologizada de la historia de la Filosofía; además, adopta un criterio meramente formal al momento de caracterizarla, negando, por ende, la posibilidad de reconocer contenidos filosóficos no formales o preformalizados en otros horizontes interpretativos de la realidad. El libro de texto no intenta ir más allá en su caracterización de la Filosofía, lo cual tendría como consecuencia la aceptación de contenidos filosóficos presentes al interior de diversas culturas, completamente ajenas al *logos* griego, tales como la India, China o Mesoamérica. Este tipo de contenidos filosóficos alternativos al pensamiento helénico, ni siquiera son mencionados a manera

⁶⁰ Martin Bernal, Op. Cit., p. 117.

⁶¹ Apud. Martin Bernal; Ibidem.

⁶² Más allá de Heródoto, Platón tenía conocimiento del culto egipcio hacia la diosa Neith, diosa de la sabiduría, adoptado por los griegos bajo el nombre de Atenea: “En Egipto, donde la corriente del Nilo se divide en dos en el extremo inferior del Delta, hay una región llamada Saítica, cuya ciudad más importante, Saís (...) tiene por patrona una diosa cuyo nombre en egipcio es **Neith** y en griego, según la versión de aquellos, **Atenea**”. PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen VI “Timeo”, 21 e p. 157.

de hipótesis, sencillamente son ignorados. En consecuencia, al llevar a cabo esta caracterización euro y helenocéntrica de la Filosofía, el texto niega la posibilidad de desarrollar en el estudiante un ejercicio crítico en su mente, motor indispensable en la reflexión filosófica.

II. TEXTOS FILOSÓFICOS II

3.3. Crítica a la noción eurocéntrica de la Modernidad.

Textos Filosóficos II complementa el grupo de asignaturas que, junto a *Textos Filosóficos I* y *Lógica Filosófica*, integran el área de Filosofía al interior del Subsistema de Preparatoria Abierta. Al igual que *Textos Filosóficos I*, la autoría de este libro corresponde a Jesús Montejano Uranga, bajo la revisión académica de Alfonso Rubio. Los contenidos epistemológicos presentados en este texto se articulan formalmente a aquellos desarrollados en *Textos Filosóficos I*. La exposición de los contenidos se continúa a partir de la Unidad X con la Filosofía Escolástica y hasta la Unidad XVI, con el Idealismo Alemán. La parte intermedia del libro se encuentra dedicada a la caracterización del pensamiento renacentista, la Filosofía Moderna y, de manera extensa, al pensamiento kantiano.

En consideración al espacio del presente capítulo, la revisión crítica de este segundo volumen de la Historia de la Filosofía se centrará en la caracterización que éste realiza en torno a la llamada Modernidad Filosófica; no obstante, debe reconocerse la aportación que el mismo brinda al abordar la exposición de autores pocas veces mencionados en los libros de texto de bachillerato, tales como Meister Eckhart o Robert Grosseteste.

Es a partir del módulo 5 que las cuestiones relativas a la Filosofía Moderna comienzan a ser tratadas. La Época Renacentista es presentada como un período de transición entre la Época Medieval y la Edad Moderna. Es desde autores como Guillermo de Ockham y Nicolás de Cusa que la Filosofía gradualmente adquiere un “sentido crítico” frente a la Escolástica, mismo que se desarrollará plenamente durante la Modernidad, a través del pensamiento racionalista, empirista e idealista. Este “sentido crítico” será la impronta característica de la Filosofía Moderna; su expresión más clara se verá reflejada en la modificación del carácter ontológico de la Filosofía Escolástica, por un carácter gnoseológico:

“Durante los trescientos cincuenta años abarcados por la llamada Época Moderna, en la mente de los más grandes filósofos, el problema del conocimiento –paralelo al desarrollo de la especialización que surge con el nacimiento de las ciencias naturales- hace que la filosofía se vuelva **gnoseológica**, se convierta en “crítica” y se debata en la duda y en la incertidumbre”.⁶³

⁶³ MONTEJANO, J. *Textos Filosóficos II*; Módulo 6 “Motivaciones históricas en el nuevo rumbo de la filosofía”, p. 101.

Para el libro de texto, los hechos que motivaron este giro epistemológico en la Filosofía pueden explicarse en función de factores de diversa índole, tanto discursiva como histórica. Entre los primeros se mencionan: el “desplazamiento del interés intelectual, desde la contemplación reflexiva hacia la observación y experimentación de la naturaleza mediante el instrumento de la matemática”; “la tensión o conflicto entre la idea de un Dios infinito y la de la infinitud de espacio en la naturaleza”⁶⁴; la modificación de la jerarquía de valores; así como el desarrollo de la astronomía copernicana. Por lo que se refiere a la motivación histórica de dicho tránsito, el texto señala, entre otros hechos, a la fragmentación política de la Europa del siglo XVI en pequeños reinos y grandes estados nacionales; el surgimiento de los burgos y la consolidación de la clase media; el derrumbe del principio de autoridad de la Iglesia Católica, producto de la Reforma Luterana, etc.

Es a partir de dichos antecedentes que la Filosofía Moderna encontrará gradualmente su definición como “filosofía crítica”; modificando con ello todo un orden de saberes, desde la teoría del conocimiento, la estética y la ética, hasta la antropología y la política. Para el texto, el eje discursivo desde el cual se operarán estos cambios, lo representará la noción de **subjectividad**, desarrollada desde el siglo XVI, la cual encontrará su expresión más clara y definida en el *ego cogito* cartesiano:

“**En él** [Descartes], y **con él**, se apunta, *por primera vez en la historia del pensamiento filosófico*, la exigencia espiritual de una expresión que afinca, inusitadamente, la existencia de un Yo en la base de la contemplación reflexiva, o para decirlo en otros términos, el descubrimiento que la filosofía es, en el fondo, un asunto *eminentemente personal*.⁶⁵”

Esta subjectividad, tal y como la entiende el libro de texto, puede ser caracterizada como una “contemplación reflexiva sobre la conciencia”, netamente **personal**, singular, del individuo que enuncia el discurso filosófico:

“Con todo lo que ella conlleva de *acento personal* en aquello de un saber que se orienta, en la Verdad, a fundamentarse él mismo para fundamentar a cualquier otro tipo de saber que se ostente como “verdadero”. Para decirlo más claramente: Descartes es el primer pensador en que la contemplación reflexiva se hace patente como **conciencia reflexiva**, esto es, la “*conscientia*” o saberse el hombre como un **yo-que-se-distingue-de-todo-lo-demás**.⁶⁶”

Es desde esta noción de subjectividad que la Filosofía favorecerá el desarrollo de las ciencias particulares, las ciencias propiamente “modernas”, hasta que finalmente éstas encontrarán una total autonomía con respecto a aquella. La subjectividad o conciencia reflexiva del pensador, se convertirá en el auténtico motor desde el cual se operarán múltiples cambios discursivos; manifestando un desarrollo cronológico que desplazara el antiguo interés intelectual de la Edad Media, de orden religioso, por uno auténticamente racional, científico. La Filosofía Moderna será, así, el eje fundacional de este nuevo orden de ideas.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibid; Módulo 7 “Descartes”, p. 127. Las negritas corresponden al texto.

⁶⁶ Ibidem. Las negritas corresponden al texto.

Frente a la caracterización, presentada por el libro de texto, de dicho fenómeno cultural, pueden señalarse algunos aspectos sujetos a la crítica, tales como:

- a) La ausencia de precisión epistemológica en cuanto a la caracterización del fenómeno de la Modernidad.
 - b) La reducción singular otorgada a la noción de la subjetividad, cuyo devenir se manifestará en un orden meramente discursivo.
- a) Si bien el libro de texto dedica todo un apartado a mencionar las “motivaciones históricas” que incidieron en el giro discursivo que adquirió la Filosofía hacia el siglo XVI, con respecto a la Edad Media; al hacerlo, la categoría de Modernidad pierde precisión epistemológica. La caracterización de la Modernidad presentada aquí no logra distinguir claramente el origen **dual** del fenómeno. Para el texto, por una parte se encuentra el decurso histórico presentado como mero antecedente secuencial de la teoría, una historicidad meramente intrínseca de Europa, convergente al desarrollo del pensamiento; por otra parte, se encuentra la Filosofía Moderna propiamente establecida, cuyo ejercicio práctico devendrá necesariamente en la evolución lineal del pensamiento europeo.

Para el libro de texto, lo histórico logra desprenderse de lo discursivo y presentarse únicamente como mero antecedente de éste, no como su elemento **fundacional y determinativo**. No se advierte que el propio desarrollo histórico de la Europa del siglo XVI se encontró articulado a fenómenos sociales más allá de sus fronteras. Es desde esta perspectiva que la Filosofía Moderna contrae sus raíces históricas al propio desarrollo de las sociedades europeas y a los conflictos que en ésta se presentan. Sin establecer la razón de ello, se da por sentada la autonomía que, en materia histórica y discursiva, se presenta en Europa. Para el libro de texto, el fenómeno de la expansión del colonialismo europeo, el fenómeno histórico más radical en el siglo XVI, no merece mención alguna, ni siquiera como antecedente histórico en la conformación de esta *ratio* moderna.

Es desde una perspectiva crítico-material frente a esta tesis, que la naturaleza dual de este fenómeno puede ser comprendida, más allá del eurocentrismo. Desde una visión exterior a Europa, autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Fernando Coronil y Edward Said, plantean una articulación orgánica entre lo histórico y lo discursivo que permita clarificar el origen de dicho acontecimiento; así como sus consecuencias, más allá de la razón europea. Para Dussel, es necesario distinguir entre el origen geopolítico de la Modernidad y el origen teórico de la Modernidad:

“*Origen de la Modernidad* (con España a partir del 1492), en cuanto se comienza el despliegue del primer “sistema-mundo” (...) *Formulación del nuevo “paradigma teórico moderno”*, que se explicita al comienzo del siglo XVI (Galileo, condenado en 1616; Bacon, con la propuesta del nuevo método en 1620; Descartes, que escribe en Ámsterdam *Le Discours de la Méthode* en 1536)⁶⁷ (...) **No debe confundirse la formulación del nuevo paradigma [teórico] con el origen [histórico] de la Modernidad. La Modernidad se**

⁶⁷ Enrique Dussel. Op.Cit; Apéndice I, Tesis 9, p.621. Las cursivas son de Dussel.

origina más de un siglo antes (1492) del momento en que se formaliza el paradigma (...) adecuado a la nueva experiencia. Si observamos las fechas de la formulación del nuevo paradigma científico moderno podremos concluir que acontece en la primera mitad del siglo XVII”.⁶⁸

Para Dussel, la distinción entre ambos fenómenos, uno de los cuáles constituye el origen y determinación del otro, permite establecer una caracterización epistemológica más precisa en torno a la motivación material que da origen a la teoría. Será el desarrollo del imperialismo europeo, hacia finales del siglo XV, el que posibilitará históricamente el surgimiento de una nueva racionalidad europea; misma que será **impuesta** al resto del mundo: **“La Modernidad es el fruto de este acontecimiento y no su causa”**⁶⁹.

Es desde el dominio político de Europa sobre América que la razón moderna permitirá a ésta “transformarse en algo así como la **“conciencia reflexiva”**⁷⁰ de la historia mundial, y muchos valores, invenciones, descubrimientos, tecnologías, instituciones políticas, etc., que se atribuye a sí misma como su producción exclusiva, son en realidad efecto del desplazamiento del antiguo centro del estadio III del sistema interregional [África-Asia-El Mediterráneo] hacia Europa”⁷¹. La inversión discursiva acerca del origen de la Modernidad deriva en una construcción ideológico-colonial que fundamenta la supuesta superioridad intrínseca y autodeterminativa de la razón europea. Para el autor, es necesario distinguir entre dos conceptos diferenciados de Modernidad:

“El primero es **eurocéntrico**, provinciano, regional. La Modernidad es una emancipación, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón **como proceso crítico**⁷², que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII (...) Denominamos a esta visión “eurocéntrica” porque indica como punto de partida de la “Modernidad” fenómenos **intra-europeos**, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso (...)

Una segunda visión de la “Modernidad”, en un sentido **mundial** (...) consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial. Es decir, **nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492** (...) Sólo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al extremo oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de América Hispánica, todo el planeta se torna el “lugar” de **“una sola” Historia Mundial**”⁷³.

⁶⁸ Ibid; Sección 2 “El “Sistema-Mundo”: Europa como “Centro” y su “Periferia”. Más allá del eurocentrismo.”, §0.6 “La Modernidad como la “gestión” de la “centralidad” mundial y su crisis actual”, p.60. Las cursivas son de Dussel.

⁶⁹ Ibid, p. 51.

⁷⁰ La misma “conciencia reflexiva” de Textos Filosóficos II.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Es la “criticidad” de la Filosofía Moderna mencionada en el libro de texto.

⁷³ Enrique Dussel. “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Edgardo Lander (editor) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. UNESCO-Universidad Central de Venezuela, Caracas (en prensa), pp.45-46. Las cursivas son de Dussel.

Esta caracterización eurocéntrica del fenómeno de la Modernidad es la misma que se encuentra presente al interior de *Textos Filosóficos II*. No existe en el texto un breve asomo de crítica frente a la misma; la tesis es plenamente asimilada y reproducida. Esta “conciencia reflexiva” de la *ratio* moderna, a la que hace referencia el texto, bien puede ser caracterizada según los siguientes términos:

- Como racionalidad europea, que en su autoconstitución y autocomprensión adquiere validez universal, dado su carácter civilizatorio, **superior**.
- Dada su supuesta superioridad discursiva, la razón moderna se autoerige en la pauta a seguir para las culturas no-modernas, bárbaras, no civilizadas.
- Toda interpretación de la realidad ajena a los parámetros establecidos por la racionalidad moderna son descalificados como no-científicos, míticos, **no-filosóficos**.⁷⁴
- “Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).”⁷⁵
- La modernidad se presenta a las culturas no-modernas como emancipadora, liberadora de los lastres que acompañan a su condición de bárbaros.
- El proceso de modernización de las culturas atrasadas implica necesariamente costos o sacrificios para estas, lo cual se traduce en el desprendimiento paulatino de su cultura.

De la misma forma en la que el texto desvincula el desarrollo imperial de la Europa del siglo XVI, con la génesis de la razón moderna; de igual manera, éste omite indagar acerca de las consecuencias que, en la praxis histórico-política, generó dicha forma de pensamiento **más allá de las fronteras europeas**. Siguiendo esta lógica, la historia del pensamiento filosófico se contraerá necesariamente en la historia del pensamiento europeo; su materialización histórica supondrá, entonces, el desarrollo de las sociedades europeas como el *summum* del desarrollo civilizatorio de la Humanidad.

La construcción de la moderna racionalidad europea no puede explicarse en consideración de factores exclusivamente teóricos, ajenos a la praxis socio-histórica, aun y cuando esta fuese exclusivamente local. De igual manera, será esta praxis socio-histórica la condicionante de la evolución, mutación o modificación del sentido que adquirirán las ideas modernas, en vías de su aplicación instrumental sobre su realidad circundante; cuanto más si esta es referida al ejercicio del dominio económico y político.

La aparición de un horizonte colonial completamente nuevo, hacia 1492, será el que, en definitiva, puntualice esta nueva orientación de la reflexión filosófica. A decir de

⁷⁴ Al respecto véase lo mencionado en el apartado 3.2.

⁷⁵ LANDER, Edgardo. Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. Revista de Sociología, Santiago. 2001; p. 6.

Mignolo, este hecho histórico representará para Europa, la instauración de un *locus de enunciación* privilegiado desde el cual, tanto las nuevas formas discursivas de la Modernidad así como la praxis de dominio, encontrarán su definición y su consolidación:

“La construcción de una perspectiva occidental fue (...) la construcción de un *locus* de enunciación maestro en el cual la concepción misma de la historia universal y su escritura estaban inscritos en la expansión colonial y legitimaron su aparato imperial y del Estado-nación (...) **El proceso de expansión colonial corre paralelo a la creciente consolidación del sujeto de conocimiento y la comprensión** (...) Tales desarrollos negaban la posibilidad de que otros lugares de enunciación e historia co-evolutivas fuesen posibles (...) Es esto precisamente (...) la universalización de conceptos regionales de ciencia, filosofía y conocimiento.”⁷⁶

Para Mignolo, esta nueva racionalización del mundo se ejecutará siempre en consideración del lugar de enunciación geopolítico del discurso. Desde la perspectiva europea, se construirá un “imaginario moderno/colonial” que iniciará su despliegue a partir de la caracterización epistemológica de la ciencia, en vías de su aplicación instrumental sobre las periferias o colonias recientemente descubiertas. Este nuevo orden de ideas sentará la diferenciación ontológica entre la humanidad propiamente racional, los europeos, y lo indeterminado, los no europeos. En dicho proceso, el papel de la Filosofía no será descartado. Su involucramiento sentará las bases para la constitución de una nueva metodología científica, el método inductivo; al tiempo que la afirmación de la subjetividad cartesiana le otorgará plena legitimidad.

- b) Para el libro de texto, la caracterización epistemológica de la Modernidad queda establecida en función de su “críticidad” como “conciencia reflexiva” frente al pensamiento escolástico. La “críticidad” al interior del pensamiento filosófico moderno permitirá a éste independizarse del estigma teologizante predominante durante la Edad Media. A través de la subjetividad europea, desarrollada a partir del *cogito* cartesiano, la filosofía moderna logrará desprenderse de este carácter religioso y adquirirá una nueva orientación de carácter secular.

De entre los múltiples elementos discursivos que posibilitaron este cambio se encuentran, entre otros: la nueva orientación espacial que se fue gestando entre los intelectuales renacentistas, particularmente entre los artistas italianos del siglo XV, asociada a la infinitud de la naturaleza, la cual sería asimilada posteriormente por las ciencias modernas; el “transito de los valores” presentado en esta época, desde el cual la “Santidad”, como valor supremo durante la Edad Media, fue desplazado por la “Verdad” en una diferente jerarquía axiológica; el surgimiento de una problemática de índole antropológica, desde la cual el hombre se percata de su vinculación con la naturaleza, más allá de lo divino, etc.

Son los antecedentes teóricos, “espirituales”, gestados durante el Renacimiento, los que finalmente se impondrán en la construcción de una nueva racionalidad filosófica. “El conflicto entre la idea de un Dios infinito y la del espacio en la

⁷⁶ MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of Renaissance*. The University of Michigan Press. Ann Arbor, 1995. Apud Edgardo Lander, Op.Cit.; pp. 12-13.

naturaleza concebido como algo finito”⁷⁷ será el que impulsará al hombre moderno a ampliar sus perspectivas sobre la naturaleza y a tratar de encontrar una fundamentación **racional** para la misma, más allá del orden teológico.

Para el libro de texto, la expresión más acabada de esta racionalidad moderna la constituirá el *cogito* cartesiano. Es desde este principio que la constitución ontológica del hombre quedará definida como sustancia pensante, el ser humano como ser racional, siempre desde un horizonte eminentemente personal:

“Para este filósofo francés, su “pienso, luego soy”, era el principio desde el cual estaba **pesando** las cosas con respecto a él mismo, considerándolas en relación con él mismo (...) esto es, en su conciencia, en tanto **conciencia de sí mismo (...)** **Pienso, luego soy**, fue la certeza o principio que ele sirvió de punto de partida para darle un nuevo rumbo a la filosofía”.⁷⁸

Es desde esta perspectiva que el individuo, como sujeto pensante, emprende la búsqueda de un fundamento epistemológico que pueda otorgar sentido a la realidad; tal hecho implica un desprendimiento de los condicionantes materiales que acaecen sobre él. Es el individuo quien, **a partir de sus propios medios**, torna subjetiva esta indagación. Esta vía tornará “crítica” a la Filosofía Moderna, al oponerse a la fundamentación trascendental del saber, tal y como lo había sostenido la Escolástica. El carácter subjetivo otorgado a la Filosofía por Descartes, sentará las bases del desarrollo del pensamiento posterior, siempre impregnado de este matiz racionalista. Para el texto, el desprendimiento del carácter teologizante de la Filosofía lo tornará necesariamente “crítico” y moderno; el mismo será gestado desde Europa y constituirá un fenómeno inaudito en la historia de la Filosofía.

Frente a estas consideraciones, debe señalarse, inicialmente, que el desprendimiento del carácter teológico de la Filosofía, para constituirse como un saber exclusivamente racional, separado de la fe, no resulta ser un fenómeno exclusivamente europeo. Desde el Oriente Medio, hacia el siglo IX a.C., era posible encontrar ya tales postulados:

”Al Kindi (...) usó textos filosóficos que cristianos sirios habían traducido al griego. Se trata de una auténtica “Ilustración” filosófica árabe, que se desarrollará desde el nombrado Al Kindi, pasando entre muchos otros por Al Farabi, Ibn-Sina, y culminando con Ibn-Rusd. **Todos ellos defienden los derechos de la razón ante la fe.** Opinamos que con ellos nace propiamente lo que hoy llamamos **secularizadamente** “filosofía”; antes fue históricamente una “sabiduría racional” *con intención teológica* (tanto entre los griegos como en los padres de la Iglesia bizantina)”.⁷⁹

⁷⁷ Ibid; Módulo 6, “Motivaciones históricas en el nuevo rumbo de la filosofía”, p.108.

⁷⁸ MONTEJANO, Op. Cit.; Módulo 7 “Descartes”, p. 132. Las negritas corresponden al texto.

⁷⁹ Enrique Dussel. *Ética de la Liberación...* Op.Cit; Sección I “Las altas culturas y el sistema interregional. Más allá del helenocentrismo”, § 0.4 “El mundo bizantino, la hegemonía musulmana y el Oriente. El medioevo europeo periférico”, p. 41. Las cursivas son de Dussel.

Para autores como Al Kindi, nacido en Kufa, Arabia del Sur, en el 796 a.C., existe una distinción clara entre la *falasifa* (trascipción árabe del termino *philosophos*) y la *hikmat ilahiyya* (la teología, sabiduría mística), entre el saber humano y el saber profético. Como traductor de las obras clásicas griegas, el pensamiento de Al Kindi se mantendrá impregnado de un fuerte matiz helenizante. Desde obras como sus *Tractatus de erroribus philosophorum* y *Sobre la filosofía primera* –de entre más de doscientos escritos-, este autor “está persuadido de que doctrinas tales como la creación del mundo *ex nihilo*, la resurrección corporal y la profecía **no tienen ni su origen ni su garantía en la dialéctica racional**. Por eso su gnoseología distingue entre una ciencia humana (*'ilm insani*), que comprende la lógica, el *quadrivium* y la filosofía, y una ciencia divina (*'ilm ilabi*), que sólo es revelada a los profetas.”⁸⁰

En un sentido similar, la obra de Al Farabi, nacido hacia 872 d.C., en Transoxiana, en el actual Uzbekistán, pero formado en Bagdad, mantendrá este carácter secularizante del pensamiento filosófico, aun y cuando el mismo se gestará al interior de la tradición musulmana. De formación multidisciplinar (lógico, gramático, naturalista, músico, matemático, filósofo), el *Magister Secundus*⁸¹ insistirá en sostener que “la sabiduría tuvo su origen entre los caldeos de Mesopotamia, y desde allí se propagó a Egipto y luego a Grecia, donde había sido puesta por escrito; su tarea era, pues, devolver esta sabiduría al país que fue su cuna.”⁸²

A través del estudio profundo del pensamiento de Platón y de Aristóteles, Al Farabi intentó situar los puntos de convergencia entre ambos autores. De entre las obras de este autor destacan su *Concordancia entre las doctrinas de los dos sabios, Platón y Aristóteles*; *De scientis*, obra que alcanzará una notable influencia sobre la posterior clasificación de los saberes entre los pensadores escolásticos; *De Intellectus et intellecto* y *Gemas de la sabiduría*, obras de carácter epistemológico; *Sobre el gobierno de las ciudades*, su *Tratado sobre las opiniones de los miembros de la Ciudad Perfecta*, ambos escritos de Filosofía Política, entre otros.

Es desde estas obras que Al Farabi sostendrá la existencia de una Inteligencia Absoluta como creadora del mundo; como proyección-predicación de ésta, a la manera de Platón y Aristóteles, se encontrará **la racionalidad humana, único elemento inmortal**. Para él, la racionalidad del hombre se erige en la predicación del Ser Necesario, como Ser Posible. El cultivo de la *falasifa*, del saber racional, conduce necesariamente al desarrollo de la razón humana y a su afirmación como elemento trascendente al mundo terrenal. La Filosofía, como saber racional, queda diferenciada del saber místico en función del objetivo de su comprensión: el ámbito de lo terrenal correspondiente a la razón; el ámbito de lo trascendente, correspondiente a la fe. El ejercicio de esta forma racional del saber encontrará su realización en la fundamentación y clasificación de las ciencias humanas, encargadas de la comprensión de lo creado, del Ser Accidental.⁸³

⁸⁰ PARAIN, Brice (Comp.). *Historia de la Filosofía. Del mundo romano al Islam medieval*. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid, 1972; Volumen 3, Cap. V. Artículo de Henri Corbin “Los filósofos helenizantes”, “1. Al Kindi y sus discípulos”, p. 311.

⁸¹ Título otorgado por la tradición filosófica islámica, en clara referencia a la jerarquía de su pensamiento en relación con el *Magister Primus*, Aristóteles.

⁸² PARAIN, Brice. Op. Cit; p. 313.

⁸³ Al respecto véase Ibid, pp. 313-316.

Si bien las tesis de Al Farabi encuentran sus orígenes en el pensamiento helénico, las mismas pueden ser analogadas con aquellas desarrolladas posteriormente por Ibn-Sina e Ibn-Rusd, y ya, de manera tardía, por el propio **Descartes**. Las similitudes presentes entre las tesis de Al Farabi y la teoría cartesiana de la división de las sustancias son manifiestas. En ambos autores, la racionalidad, bajo su forma de Ser Posible o de *res pensante*, conduce necesariamente al ejercicio del saber científico; y, en el caso de Descartes, a la afirmación de la Idea Perfecta que es Dios, **más allá de la fe**; caso contrario al de Al Farabi, para quien ambas instancias se encuentran delimitadas.

A diferencia de lo sostenido al interior del libro de texto, la secularización del pensamiento filosófico no constituye una aportación inédita del pensamiento europeo; por el contrario, puede presentarse, más bien, como la continuación de una tradición desarrollada siglos antes desde un horizonte teórico y geopolítico distinto, de cuyos frutos serán herederos autores como Tomás de Aquino y el propio Descartes. Si la criticidad del pensamiento filosófico queda definida en función de su disociación del pensamiento religioso, la filosofía europea se manifestará tardíamente al respecto. A decir de Aníbal Quijano:

“Si el concepto de modernidad es referido, sólo o fundamentalmente, a las ideas de novedad, de lo avanzado, de lo racional-científico, laico, secular, que son las ideas y experiencias normalmente asociadas a ese concepto, no cabe duda que es necesario admitir que es un fenómeno posible **en todas la culturas y en todas la épocas históricas**. Con todas sus respectivas particularidades y diferencias, todas las llamadas *altas culturas* (China, India, Egipto, Grecia, Maya-Azteca, Tawantinsuyo) anteriores al actual sistema-mundo, muestran inequívocamente las señales de esa modernidad, incluido lo racional-científico, la secularización del pensamiento, etc. En verdad, a estas alturas de la investigación histórica sería casi ridículo atribuir a las altas culturas no-europeas una mentalidad mítico-mágica como rasgo definitorio (...) Lo más que realmente puede decirse es que, en el actual período, se ha ido más lejos en el desarrollo científico-tecnológico y se han hecho mayores descubrimientos y realizaciones, con el papel hegemónico de Europa y, en general, de Occidente.”⁸⁴

Desde cada uno de estos horizontes culturales, el pensamiento teológico desarrollará, paulatinamente y de forma *sui generis*, su propia desvinculación racional con respecto al ámbito de lo trascendental. En cada una de estas culturas es posible encontrar una planificación racional de las estructuras políticas y administrativas del estado, la planificación urbana, las estrategias de guerra, etc. Todo ello desde la afirmación **unitaria** de la subjetividad del sujeto, entendida ésta como el núcleo indisoluble en el cual convergen la sensibilidad y la racionalidad; núcleo disuelto por la tradición cartesiana.

Es precisamente desde esta disolución ontológica de la subjetividad humana que deben rastrearse las **auténticas directrices práctico-instrumentales** de la Modernidad europea; más allá del desarrollo discursivo de las ciencias naturales, las

⁸⁴ Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (editor) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. UNESCO-Universidad Central de Venezuela, Caracas (en prensa), pp.212-213. Las cursivas son de Quijano.

cuales se erigirán únicamente en un **medio** para éstas y no en su fin. Será a partir del siglo XVII que la dicotomía ontológica cartesiana del sujeto-objeto y de la racionalidad-corporalidad, sentará las bases para la definición discursiva de los objetivos prácticos la *ratio* europea; ello, en vías del expansionismo colonialista de las potencias. Desde la perspectiva del pensamiento moderno, la subjetividad humana se enfrentará a un horizonte objetual exterior a ella, el cual sentará la pauta para erigir un nuevo orden epistemológico, el saber científico, tendiente a la aplicabilidad práctica del mismo:

“Se trata de una perspectiva de conocimiento sustentada sobre el dualismo radical cartesiano, que se convierte en una total **separación** entre “razón/sujeto” y “cuerpo”, a partir de la cual el “cuerpo” fue naturalizado, fijado como “objeto” de conocimiento por parte del “razón/sujeto”. Esta separación (abstracción del sujeto/razón en relación con el cuerpo está en la base de las pretensiones objetivistas y universalizantes de un saber (científico) que reivindica su separación de los condicionamientos subjetivos (corporales), espaciales y temporales.”⁸⁵

Este nuevo horizonte de saberes, contruidos desde un contexto geopolítico privilegiado, permitirá a Europa definir gradualmente el *telos* de su propia subjetividad, de su propio Yo: la afirmación del carácter universal y superior de su civilización por encima de lo no-europeo, la negación de lo no acorde a lo identitario consigo misma; la aniquilación de lo exterior a ella en sus múltiples facetas: epistemológicas, religiosas, estéticas, políticas, etc. El saber científico, formalizado a partir de esta dualidad, se tornará **instrumental** para tal efecto. La racionalidad moderna quedará edificada a partir de una reducción singular, la europea, con pretensiones de universalidad y de carácter netamente instrumental. Para ésta “el poder que, en última instancia posibilita los actos razonables, es la capacidad de **clasificación**, de conclusión y deducción, **sin reparar en qué consiste en cada caso el contenido específico**, o sea el funcionamiento abstracto del mecanismo pensante. Esta especie de razón puede designarse como *razón subjetiva*. Ella tiene que habérselas necesariamente con **medios y fines**”.⁸⁶

Esta capacidad de clasificación del horizonte objetual circundante en torno al Yo europeo, lo externo y diferente, permitirá el ejercicio práctico de la apropiación de todo aquello que resulte conveniente al interés hegemónico de Europa; al tiempo que lo disímil a ésta se verá codificado, segregado, subyugado o aniquilado. Surge así la afirmación de una perspectiva etnocéntrica tendiente a jerarquizar ontológicamente la condición humana. Para autores como Aníbal Quijano, la expresión más radical de esta afirmación del Yo europeo frente a lo diferente lo constituye la noción de “raza”:

“La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América (...) En América, fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad de América y la expansión del colonialismo europeo

⁸⁵ Edgardo Lander. Op.Cit.; p. 8.

⁸⁶ HORKHEIMER, M. *Crítica de la razón instrumental*. Versión castellana de H.A. Murena y D.J. Vogelmann. Colección Estudios Alemanes. Editorial Sur. Buenos Aires, 1973; p. 15.

sobre el resto del mundo llevaron a la elaboración de de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no- europeos. Históricamente eso significó una manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes”.⁸⁷

Es desde esta jerarquización ontológica moderna que el ser del Yo europeo se afirmará hegemónicamente sobre lo diferente a él, el no ser. La racionalidad europea afirmará ser la protagonista más evolucionada de los procesos civilizatorios de la Humanidad; reivindicará al saber científico como un producto exclusivo y genealógicamente intrínseco de su devenir histórico; asumirá el papel de la “conciencia reflexiva” del mundo y, en función de este hecho, enunciará una singular versión de la Historia Universal, segmentada ideológicamente en Edad Antigua, Media y Moderna.

Desde esta perspectiva, el pensamiento filosófico, para poder ser caracterizado como tal, ha de plegarse necesariamente a esta nueva identidad moderna en su pretensión de adquirir valor epistemológico. Los discursos anclados en este proceso de **asimilación de la conciencia europea** tenderán, necesariamente, a **ignorar los condicionantes materiales** que le han dado origen y a **desconocer** la motivación **instrumental** de la cual parten: **el dominio político y social**.

Textos Filosóficos II reproduce de manera acrítica esta esquematización falaz en torno a la historia del pensamiento filosófico en donde, desde luego, la Filosofía construida desde otros horizontes geopolíticos más allá de Europa sencillamente no existe, ni siquiera en un sentido hipotético. El hecho de que los contenidos epistemológicos de *Textos Filosóficos II* se interrumpían súbitamente con Hegel no pudo ser considerado como un incidente casual o motivado por los límites de espacio en el texto. La omisión del pensamiento crítico de autores tales como Marx, Nietzsche o Freud, aunado a la nula mención del pensamiento filosófico en México o Latinoamérica, conduce necesariamente a concluir que el programa de Historia de la Filosofía que actualmente se encuentra vigente al interior del Subsistema de Preparatoria Abierta -elaborado por una empresa privada, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y no por una institución pública- se encuentra motivado por el interés instrumental e ideológico descrito anteriormente.

⁸⁷ Aníbal Quijano. Op. Cit; pp.202-203. En este mismo sentido el autor prosigue: “La invención de la categoría de *color* -primero como la más visible indicación de raza, luego simplemente como el equivalente de ella-, tanto como la invención de la particular categoría de *blanco*, requieren aún una investigación histórica más exhaustiva. En todo caso, muy probablemente fueron inventos britano-americanos, ya que no hay huellas de esas categorías en las crónicas y otros documentos de los primeros cien años del colonialismo ibérico en América. Para el caso britano-americano existe una extensa bibliografía El problema es que ésta ignora lo sucedido en la América Ibérica. Debido a eso, para esta región carecemos aún de información suficiente sobre este aspecto específico. Por eso ésta sigue siendo una cuestión abierta. Es muy interesante que a pesar de que quienes habrían de ser *europesos* en el futuro, conocían a los futuros *africanos* desde la época del imperio romano, inclusive los íberos que eran más o menos familiares con ellos mucho antes de la Conquista, nunca se pensó en ellos en términos raciales antes de la aparición de América. De hecho, **raza es una categoría aplicada por primera vez a los “indios”**, no a los “negros”. De este modo, *raza* apareció mucho antes que *color* en la historia de la clasificación social de la población mundial.” Ibidem, las cursivas son de Quijano.

CONCLUSIONES

En consideración de lo expuesto en los tres capítulos anteriores, las conclusiones derivadas del presente escrito no pueden circunscribirse exclusivamente a la problemática específica al interior del Subsistema de Preparatoria Abierta de la SEP. Son la propia lógica interna desde la cual se produce la génesis socio-histórica del Subsistema; su mutación con respecto a su definición original; así como su actual operatividad administrativa y académica, quienes exhiben, de manera categórica, la presencia de una problemática mucho más compleja de la cual participa esta modalidad de bachillerato.

El Subsistema de Preparatoria Abierta, como programa educativo estatal, ha sufrido diversas modificaciones en sus más de treinta años de existencia. Como se ha visto en el primer capítulo de este trabajo, aquello que comenzó siendo un programa piloto terminó convirtiéndose, a la larga, en una opción educativa más, no únicamente para una población adulta; sino, incluso, para sectores no considerados en su planificación original, en este caso, los jóvenes. Prueba de lo anterior lo constituye la amplia evolución administrativa que el Subsistema ha presentado en los últimos años, al grado de mantener actualmente una cobertura nacional.

Semejante transformación con respecto a su definición original no puede considerarse como un mero producto del azar. Existen diversos elementos que impiden considerar tal posibilidad. Como ha sido señalado, las políticas educativas de los últimos gobiernos no han desarrollado opciones alternas de bachilleratos integrales –no técnicos-, más allá de la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades en la década de los 70 y del IEMS del DF durante el sexenio 2000-2006. En función de esta consideración, el desarrollo histórico del Subsistema de Preparatoria Abierta se presenta más como una salida abrupta a la grave problemática educativa actual, que como una solución científicamente planificada. El Subsistema de Preparatoria Abierta se ha convertido, por decirlo así, en la “válvula de escape” de los gobiernos Estatales y Federal, que permite contener las exigencias educativas de las nuevas generaciones.

El hecho de que la Secretaría de Educación Pública no haya actualizado los contenidos académicos del Subsistema en más de veinticinco años, no puede considerarse como la resultante necesaria de una falta de programación presupuestaria de sus recursos. Los recursos económicos asignados a éste le han permitido una consolidación administrativa a nivel nacional; sin embargo, dicho engrosamiento del aparato burocrático ha venido a sustituir su parte sustancial, la académica. El Subsistema, dado su carácter estatal, pudo haber suscrito convenios de participación académica con diversas instituciones educativas en vías de actualizar su plan de estudios; a la fecha, no existe ninguna aproximación en tal sentido. Las razones, por tanto, que expliquen el marasmo educativo en el que dicha institución se encuentra inmersa, deben rastrearse en el horizonte de lo político y no de lo pedagógico.

El caso del Subsistema de Preparatoria Abierta ejemplifica, de manera paradigmática, el perfil social que han adoptado las políticas educativas en nuestro país a lo largo de los últimos años. El Subsistema es partícipe de este desentendimiento oficial que en materia educativa ha caracterizado a los gobiernos recientes. Este caso ejemplifica, de manera clara, la falta de interés del Gobierno Federal para implementar políticas educativas acordes a las exigencias históricas de la población.

A casi treinta y seis años de haber surgido como programa piloto, el Subsistema únicamente ha evolucionado en una sola dirección, la administrativa. No obstante, aun y frente a dicha circunstancia, el Subsistema pudo haber manifestado un desarrollo académico tal, paralelo al administrativo, que posibilitase la transformación de esta modalidad de bachillerato en una opción educativa completa; la historia del Subsistema demuestra que esta no fue la pauta a seguir.

Aquello que durante la década de los 70 comenzó siendo el singular plan de estudios de una empresa privada, el ITESM, terminó extrapolándose a cientos de miles de estudiantes a nivel nacional, con sus particularidades y diferencias socio-históricas concretas. Al presentarse este hecho, el Subsistema analogó formalmente las condiciones socio-histórico-pedagógicas del educando hacia el cual se encontraba dirigido inicialmente el plan de estudios, el estudiante del ITESM, con aquellas que comparten los diversos sujetos sociales que actualmente se encuentran inscritos en este subsistema educativo. Este hecho, aparentemente externo a los ojos de una valoración pedagógica formal, adquiere una importancia fundamental en cuanto se observa que es a partir de un determinado modelo educativo que el estudiante construye una interpretación específica de su realidad.

El hecho de que se presente esta circunstancia ameritaría no únicamente un profundo estudio pedagógico acerca de las causas de esta problemática; el análisis de ésta debiera ir más allá. Son razones materiales de fondo, socio-histórico-políticas, las que han permitido que este fenómeno se presente. Al bloquear la evolución de los contenidos académicos de un plan de estudios, el sujeto pedagógico hacia el cual estos van dirigidos, permanecerá anclado en una visión del mundo distinta a la de su propia realidad, imposibilitándose así su continua transformación práctica. Esto se traduce en una sutil forma de exclusión epistemológico-social hacia el estudiante. La dimensión de la problemática cobra sentido al percatarse de quién el sujeto socio-pedagógico que mayoritariamente nutre la matrícula de la Preparatoria Abierta: los jóvenes de la clase trabajadora.

Pudo suceder, sin embargo, que tal asimilación estatal de un programa de estudios particular, presentase una evolución, a tal grado, que el mismo satisficiera las necesidades académicas de este sujeto pedagógico heterogéneo. No obstante, el programa de estudios del Subsistema se ha mantenido sin presentar cambios académicos significativos en más de veinticinco años, es decir, en prácticamente una generación completa. La nula evolución académica de este plan de estudios demerita con creces la posibilidad anteriormente planeada.

Frente a esta insistencia en cuanto a la evolución de los contenidos académicos, pudiera pensarse que la misma debió presentarse, sobre todo, en las áreas vinculadas a las disciplinas experimentales, dada su aplicación práctico-inmediata y la revolución tecnológica actual; no obstante, el caso de la Filosofía no puede escapar a esta consideración. Por el contrario, la Filosofía antes que otras disciplinas debiera manifestar una actualización constante en sus contenidos en cualquier programa de estudios. La razón de ello estriba en su propia naturaleza epistemológica, considerada ésta como auxiliar en el ordenamiento y construcción del pensamiento.

Así como en el infante una deficiente alfabetización reportará problemas pedagógicos a futuro; de igual forma, una exposición filosófica, epistemológicamente llana en el bachillerato, producirá resultados igualmente pobres en el desarrollo de las capacidades de razonamiento del estudiante. Esta problemática adquiere una dimensión mayor si se tiene presente el *status* de bachillerato terminal *de facto* que para una gran cantidad de jóvenes de la clase trabajadora adquiere el Subsistema de Preparatoria Abierta. Por lo que toca a aquellas minorías egresadas del Subsistema que logran acceder a la educación superior, dada la actual diversidad de carreras profesionales, solamente un número muy limitado de estas retomarán el discurso filosófico; en caso contrario, el estudiante, jamás volverá a tener contacto con esta área del conocimiento. De aquí la importancia de proporcionar contenidos académicos lo más completos posibles.

Como ha quedado demostrado en el segundo capítulo de este escrito, el hecho de clarificar las categorías metodológicas que dan soporte a un programa de investigación, más allá de la naturaleza epistemológica de éste, no puede considerarse en ningún momento un asunto irrelevante o de orden secundario. Es precisamente la clarificación del método el punto de arranque de todo programa de investigación. La metodología, sin embargo, no puede permanecer referida a sí misma; ello devendría, en consecuencia, en un ejercicio ocioso carente de sentido epistemológico.

Los principios metodológicos establecen las directrices objetivas hacia las que tiende el programa de investigación, sientan las bases de su acción procedimental en su relación fines-medios-modos, al tiempo que le otorgan seriedad epistemológica. El haber expuesto de manera extensa dicha problemática a lo largo de este segundo capítulo hace manifiesta mi intencionalidad por proporcionar elementos científicos a mi indagatoria crítica. No es posible tomar las tesis de un autor e intentar refutar racionalmente su pensamiento sin tener presente la metodología de investigación que se está empleando. En caso de proceder de tal forma, la resultante necesaria será inevitablemente una amalgama de supuestos con un pobre soporte racional.

El caso de los libros de texto tratados en este escrito manifiesta una problemática adicional a la mencionada anteriormente. No sólo no han evolucionado en lo absoluto en los últimos veinticinco años; aunado a esto, el discurso manifestado en su interior, difícilmente adquiere seriedad epistemológica. Los libros de texto se limitan a presentar una mera exposición diacrónica de autores, construida desde la particular visión de los académicos del ITESM. Dicha narración se inicia en Grecia hacia el siglo VI a.C. y concluye de manera abrupta con Hegel.

Más allá de objetar la ausencia de tal o cual autor, *Textos Filosóficos I y II* sustraen de sus contenidos áreas completas de la Historia de la Filosofía, tales como la Filosofía Contemporánea, la Filosofía en México y Latinoamérica y el Pensamiento Crítico. No existe de estas siquiera una breve referencia indicativa en unas cuantas líneas. Desde la perspectiva de los académicos del ITESM, semejantes esferas del discurso filosófico no merecen mención alguna. Resulta difícil comprender las razones que mueven a un autor a prescindir del pensamiento de figuras como Marx o Nietzsche; más aun, a prescindir del pensamiento generado en su propio horizonte geopolítico.

A este hecho debe sumarse una problemática mayor. Aun y cuando los textos presentan una lógica meramente expositiva, los autores de estos dan por sentado aquello que debiera ser explicado. Como ejemplo de lo anterior debe citarse el caso de los orígenes históricos de la Filosofía; su caracterización epistemológica; o bien, el perfil filosófico del discurso moderno. No se trata de objetar críticamente lo dicho en este o aquel apartado; se trata, ante todo, de considerar las conclusiones discursivas que se derivan de lo sostenido en el libro de texto.

Intentar situar, cronológicamente, un momento específico de la historia europea como el punto fundacional del nacimiento del pensamiento filosófico, reduce inevitablemente a la nada al resto de los horizontes discursivo-filosóficos más allá de la Grecia Clásica. Siguiendo esta pauta, cualquier otro horizonte geopolítico queda sustraído de la génesis filosófica. Los libros de texto presentan, sin mencionarla como tal, una tesis difusionista y eurocéntrica en torno a los orígenes históricos de la Filosofía. Pudiera ser comprensible que esta tesis fuese sostenida desde algún recinto académico en la Europa Central; pero resulta incomprensible que la misma se sostenga desde la realidad latinoamericana.

De igual manera, la caracterización epistemológica con respecto a la Filosofía como “saber bien fundado” conduce necesariamente a un universo axiológico de consideraciones valorativas en torno al “buen fundamento” de quien así lo sostiene. La caracterización epistemológica de la Filosofía no puede establecerse en función de una falsa dicotomía entre lo científico y lo no científico. Dicho criterio de demarcación epistemológica, al prescindir de un punto referencial material, la historia, deviene necesariamente en una consideración exclusivamente formal, de corte ideológica. Los libros de texto asimilan, nuevamente, un criterio teórico específico, el positivismo lógico, extrapolándolo acríticamente a un nivel de verdad epistemológica *per se*.

Un problema similar se presenta al momento de caracterizar el fenómeno de la Modernidad Filosófica. Los autores de estas obras no aciertan a distinguir el vínculo histórico indisoluble entre las transformaciones sociales de los siglos XVI y XVII en Europa y América y la génesis del discurso Moderno. Aquello que resulta fundamental y necesario en la génesis de la Modernidad Filosófica, la facticidad histórica, es presentado como mero antecedente y no como determinante. Resulta sorprendente la afirmación dada en *Textos Filosóficos II*, según la cual dicho fenómeno es producto de la “continuidad espiritual de los hombres” y no de las “mutaciones históricas”. Desde este criterio, la exposición presentada anula el sustrato material del Discurso Moderno y deviene necesariamente en una mera analítica formal de autores. Esta perspectiva teórica conduce a los autores de los textos a ignorar por completo la lógica instrumental desde la cual operó el Discurso Moderno, como herramienta de dominio político-social, en otras latitudes más allá de Europa, específicamente en América.

Puede objetarse que un libro de texto de bachillerato no tendría por qué manifestar un perfil crítico en cuanto a sus contenidos y que, más bien, debería abocarse necesariamente a una exposición de autores. No existe, sin embargo, una razón de peso para considerar tal posibilidad. Como se ha mencionado a lo largo de este escrito, un programa de Filosofía no puede reducirse a presentar únicamente el pensamiento de otras personas sin que, de manera simultánea, ello contribuya a desarrollar el pensamiento propio. Semejante hecho devendría, de manera inevitable, en un mero aprendizaje formal de índole mnemotécnica. La sustracción del componente material en la construcción del discurso filosófico presentado en estos libros de texto, los torna inevitablemente acrílicos no ya con los autores que se estudian, sino, ante todo, con la propia realidad del estudiante.

Independientemente de los cuestionamientos que pudieran realizarse sobre los contenidos de los materiales académicos aquí revisados, resulta sintomático de nuestras políticas educativas actuales, el hecho de se tome como paradigma pedagógico el modelo educativo de una empresa privada, el ITESM; cuya definición pedagógica, por principio, se encuentra dada por la venta de capacitación profesional y no por el desarrollo integral de la sociedad. Desde esta perspectiva puede comprenderse la falta de interés de los académicos del ITESM por presentar un programa de Filosofía epistemológicamente completo. Lo irracional, en este caso, resulta ser la pretensión de homogeneizar tal criterio mercantil y enajenante para el estudiante a un nivel de política educativa estatal.

Toda hipotética reestructuración del plan de estudios del Subsistema de Preparatoria Abierta debería de considerar la posibilidad de desprenderse de tal criterio privado. Frente a la grave problemática social que atraviesa nuestro país, la juventud actual debiera encontrar en la educación un apoyo integral en vías de transformar esta situación. La Filosofía no puede ser ajena a esta responsabilidad histórica. La condición primaria que permitirá a ésta ser partícipe activa en esta transformación, debe iniciarse con el reconocimiento crítico del contexto material que la ve nacer. En caso contrario, la Filosofía devendrá necesariamente en un discurso meramente formal, desprendido de la realidad y, por ende, de cualquier responsabilidad histórica; algo a lo que Marx, acertadamente, denominaba ideología.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ADORNO, T. *Dialéctica Negativa*. Versión castellana de José María Ripalda. Taurus. Madrid, 1989.
- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea*. Traducción de J. Pallí Bonet. Editorial Gredos. Madrid, 2000.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Editorial Gredos. Madrid, 2000.
- AYER, A.J. *El positivismo lógico*. Traducción de L. Aldama et al. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1995.
- BENJAMIN, W. *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Prólogo, traducción y notas de Jesús Aguirre. Taurus. Buenos Aires, 1989.
- BERNAL, M. *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Traducción de Teófilo de Lozoya. Grupo Grijalbo-Mondadori. Barcelona, 1993. Volumen I. “La invención de la antigua Grecia, 1785-1985”.
- CIRIGLIANO, G. *La Educación Abierta*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1983.
- Código de Hammurabi*. Traducción de F. Lara. Editora Nacional. Madrid, 1982.
- DUSSEL, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. UNAM-UAM-Trotta. México, 1998.
- DUSSEL, E. “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Edgardo Lander (editor) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. UNESCO-Universidad Central de Venezuela, Caracas (en prensa).
- El libro egipcio de los muertos*. Traducción de A. Laurent según el texto jeroglífico publicado por Wallis Budge. Editorial Astri. Madrid, 2003.
- Enlace-Revista Digital de la Unidad para la Atención de Organizaciones Sociales* en su apartado “La educación abierta en México” con información proporcionada por el artículo “Los sistemas abiertos en México” publicado por el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior en *Revista de Educación Superior* No. 16. México, CRESAL/ UNESCO, 1984.

- Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional*. Subsecretaría de Coordinación y Planeación, Programación y Presupuesto. SEP. México, 2003.
- FREIRE, P. *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI, México, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México, 1994.
- FROMM, E. *Marx y su concepto del hombre. Manuscritos Económico-Filosóficos*. Traducción de Julieta Campos. Fondo de Cultura Económica. México, 1971.
- GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*. Traducción de Ángel González Vega. Editorial Grijalbo. México, 1967.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid, 1990.
- HERÓDOTO. *Los nueve libros de la historia*. Traducción de Ma. Rosa Lida de Malkiel. Editorial Cumbre. México, 1977.
- HORKHEIMER, M. *Crítica de la razón instrumental*. Versión castellana de H.A. Murena y D.J. Vogelmann. Colección Estudios Alemanes. Editorial Sur. Buenos Aires, 1973.
- HORKHEIMER M. *Historia, metafísica y escepticismo*. Alianza Editorial. Colección L.B. No. 229, 1982.
- HORKHEIMER M. *Teoría Crítica*. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luís. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2003.
- HORKHEIMER, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós-I.C.E-U.A.B. Traducción de Luís López. Barcelona, 2000.
- JAMES, G.C.M. *Stolen Legacy. The greeks were not the authors of greek philosophy*. Philosophical Library. New York, 1954.
- JAY M. *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Versión castellana de Juan Carlos Curutchet. Taurus.1989.
- KIRK G.S.- J.E. Raven.- *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. Versión española de Jesús García Fernández. Editorial Gredos. Madrid, 1983.
- KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Agustín Contín. Fondo de Cultura Económica. México, 1985.
- LARROYO, F. *El positivismo lógico. Pro y contra*. Porrúa. México, 1968.

- LANDER, E. *Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo*. Revista de Sociología, Santiago. 2001.
- MARCUSE H. *La sociedad industrial y el marxismo*. Selección y traducción Alberto José Massolo. Editorial Quintaria. Buenos Aires, 1969.
- MARX, C. *El capital. Crítica de la economía política*. Traducción de Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica. México, 1992. Tomo I.
- MARX, C. Federico Engels. *Obras Escogidas en tres tomos*, Tomo I “Tesis sobre Feuerbach”; “Ideología alemana”; “Contribución a la Crítica de la Economía Política”. Editorial Progreso. Moscú, 1976.
- MARX, C. Federico Engels. *Obras Escogidas en tres tomos*, Tomo III “Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana”; “Correspondencia”. Editorial Progreso. Moscú, 1976.
- MONTEJANO, J. *Textos Filosóficos I*. Adaptación de Rosa Sánchez Aquino. Educal-SEP. México, 1983.
- MONTEJANO, J. *Textos Filosóficos II*. Adaptación de Rosa Sánchez Aquino. Educal-SEP. México, 1983.
- PARAIN, B. (Comp.). *Historia de la Filosofía. Del mundo romano al Islam medieval*. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid, 1972.
- PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen II “Crátilo”.
- PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen III “Fedro”.
- PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen VI “Filebo”.
- PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen IV “República”.
- PLATÓN. *Diálogos*. Editorial Gredos. Madrid, 2000; Volumen VI “Timeo”.
- POPPER, K. *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico*. Traducción de N. A. Miguez. Paidós. Barcelona, 1972.
- QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (editor) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. UNESCO-Universidad Central de Venezuela, Caracas (en prensa).
- SANTANA BARBOSA, M. “Eurocentrismo, História e História da África”. En *Kankofa. Revista da história da África e de Estudos da Diáspora Africana*. No. 1. Junio de 2008.
- VARIOS. *Los filósofos antiguos*. Selección de textos por Clemente Fernández. Biblioteca de autores cristianos. Madrid, 1974.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona, 1979.

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La Pléyade. Buenos Aires, 1985.

WEBER, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Traducción Luis Legaz Lacambra. Colofón. México, 2001.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- ADORNO, T. *Epistemología y ciencias sociales*. Traducción de Vicente Gómez. Ediciones Cátedra. Madrid, 2001.
- APEL, K-O. *Estudios éticos*. Ed. Alfa. Barcelona, 1986.
- BLOCH, E. *Sujeto-Objeto. El pensamiento de Hegel*. Traducción de Wenceslao Roces et al. Fondo de Cultura Económica. México, 1983.
- BOWEN, J. Peter Hobson. *Teorías de la educación*. Limusa. México, 1999.
- CHATEAU, J. *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica. México, 1994.
- DUSSEL, E. *Método para una filosofía de la liberación*. Editorial Universidad de Guadalajara. Guadalajara, 1991.
- ESQUIVEL, H. *Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas*. UAEM. México, 1995.
- FEUERBACH, L. *La filosofía del porvenir*. Traducción de Victoria Popular. Ediciones Roca. México, 1976.
- FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México, 1984.
- GEYER, C.F. *Teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno*. Editorial Alfa. Barcelona, 1985.
- HABERMAS J. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Tecnos. Madrid, 1986.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Taurus. Madrid, 1989.
- HABERMAS, J. *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. Madrid, 1996
- HABERMAS, J. *Teoría y praxis*. Tecnos. Madrid, 1967.
- HACKING, I. *Las revoluciones científicas*. Traducción de Juan José Urtrilla. Fondo de Cultura Económica. México, 1985.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. Traducción de Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.
- HORKHEIMER, M. Theodor W. Adorno. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Traducción de Juan José Sánchez. Editorial Trotta. Valladolid, 1998.

- HYPPOLITE, J. *Génesis y estructura de la Fenomenología de Espíritu de Hegel*. Traducción de Francisco Fernández Buey. Editorial Península. Barcelona, 1974.
- JAEGER, W. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Traducción de Joaquín Xiral. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.
- KOYRE, A. *Estudios de historia de la ciencia*. Editorial Siglo XXI. México, 1978.
- KUHN, T. *¿Qué son las revoluciones científicas?* Traducción de A. Beltrán. Editorial Paidós. Barcelona, 1989.
- MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*. Joaquín Motriz. México, 1968.
- MARX, C. Federico Engels. *Correspondencia*. Ediciones de Cultura Popular. México, 1972.
- PALMIER, J. M. *Hegel*. Traducción de Juan José Utrilla. Fondo de Cultura a Económica. México, 1993.
- PALMIER, J. M. *Hegel. Ensayo sobre la formación del sistema hegeliano*. Traducción de Juan José Utrilla. Fondo de Cultura Económica. México, 1993.
- PEREZ RANZANZ, A. R. *Kuhn y el cambio científico*. Fondo de Cultura Económica. México, (en prensa, cap. 1-5).
- PIAGET, J. *Psicología del niño*. Ediciones Morata. Madrid, 1978.
- POPPER, K. *La lógica de la investigación científica*. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. Red Editorial Iberoamericana. México, 1990.
- POPPER, K. Jürgen Habermas et al. *La lógica de las ciencias sociales*. Coordinador Adolfo Sánchez Vázquez. Grijalbo. México, 1978.
- SERRANO, J. A. *Filosofía de la ciencia*. Centro de Estudios Educativos. México, 1985.
- SOLARES, B. *El síndrome Habermas*. UNAM-Porrúa. México, 1997.
- TAYLOR, Ch. *Hegel y la sociedad moderna*. Traducción de Juan José Utrilla. Fondo de Cultura a Económica. México, 1983.
- VALLS PLANA, R. *Del yo al nosotros. Lectura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. PPU. Barcelona, 1994.
- VARIOS. *Estructura y desarrollo de las teorías científicas*. UNAM. México, 1986.