



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MADEMS)**

**Cognición situada e intencionalidad:
Una propuesta para el trabajo simultáneo de conocimientos
conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza de
la filosofía en el bachillerato.**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN FILOSOFÍA,**

**P R E S E N T A
Javier Aviña Gutiérrez**

**Tutora:
Dra. Nora María Matamoros Franco
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM**

México D.F. Mayo de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos:

A mi tutora, Nora María Matamoros, por su amistad y su valioso ejemplo.

Al profesor Omar García Corona, quien ha sido un gran amigo, me facilitó mi práctica docente en su grupo del IEMS, y cuya mayor enseñanza es su dedicación sincera al bienestar de sus alumnos.

A Ana Karen, Tamayo, Lizzet, Nayeli, Jaqueline, Beatriz, Ángela, Kevin, Diego y Luis Felipe, y otros tantos alumnos del profesor Omar, quienes me enseñaron a ser más analógico y que todavía me falta mucho por superar mi univocismo.

A mis profesores y coordinadores de MADEMS, especialmente a María del Carmen Calderón, Laura Rebeca Favela Gavia, Mauricio Beuchot y Armando Rubí, quienes me enseñaron la importancia de los conocimientos actitudinales.

A mis compañeros de MADEMS, especialmente a Gabriela Cruz Vargas y Aldo Muñoz, de quienes aprendí la honestidad y la congruencia en la vida.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual me permitió estudiar esta maestría al otorgarme el apoyo de la beca CEP-MADEMS.

A MADEMS, que me posibilitó viajar a Argentina, con lo cual pude descubrir el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde pude conocer a los profesores Alejandro Ranovsky, Alejandro Cerletti y Diana Gómez; especialmente agradezco a esta última profesora, por su insistencia en que leyera los libros del fundador de este programa, Guillermo Obiols, quien murió prematuramente.

A mi esposa Leticia, de quien aprendí el profundo sentido del amor.

A mis padres, quienes fueron mis primeros maestros... y lo siguen siendo.

A mis tías Clemen y Lupita, a mis abuelos Clementina y Ruperto, a mis suegros Socorro y Adolfo y a los abuelos de mi esposa, Esperanza y Manuel, quienes me enseñaron el amor desinteresado.

A mis hermanos Olivia, Roberto, Jorge, Fernando, Antonio y Rafael, de quienes he aprendido tanto.

A María Teresa Mier, ya que esta tesis está inspirada en los consejos que me dio en una etapa decisiva de mi vida como fue mi propia adolescencia.

A mis hermanos scouts Carlos Martín del Campo, Manuel López, Ángel Olvera y Héctor Linares, quienes desinteresadamente entregaron su valioso tiempo para ayudar a los adolescentes a desarrollar su carácter, en su difícil tránsito por esta etapa de la vida.

Resumen

Esta tesis propone una práctica didáctica para el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato en donde estén integrados los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de modo que en cada secuencia didáctica de un tema filosófico el alumno aprenda simultáneamente estos tres tipos de contenidos. Parto de un abordaje filosófico de los problemas pedagógicos en donde clarifico la antropología filosófica que subyace a mi práctica docente y en donde rescato al sujeto creativo y libre de Jean Piaget y lo integro a la cognición situada, junto con su crítica al cognitivismo en psicología y al sujeto aislado de la modernidad. Sin embargo intento salir del falso dilema de tener que optar entre dicho sujeto aislado o el sujeto social de la posmodernidad y, para salir de esta aporía, recorro a la noción de intencionalidad fenomenológica, la cual reconoce al hombre como ser social pero al mismo tiempo no permite su subsunción total a sus relaciones sociales, debido a que subsiste en el ser humano un núcleo mínimo de subjetividad capaz de intencionalidad. Con esta antropología filosófica es posible seguir hablando de un alumno libre y capaz de responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus semejantes.

Palabras clave: antropología filosófica, bachillerato, cognición situada, cognitivismo, conductismo, constructivismo, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, fenomenología, filosofía, intencionalidad, pedagogía, posmodernidad, psicología, sujeto social, Mauricio Beuchot, Antonio Bolívar, José Antonio Castorina, César Coll, Frida Díaz Barriga, Raúl Gutiérrez Sáenz, Martin Heidegger, Edmund Husserl, Howard Kahane, Jean Lave, Jay Lemke, Rollo May, Guillermo Obiols, Jean Piaget, Alejandro Ranovsky, Bernabé Sarabia, James Whitson, Lev Vigotsky.

Abstract

This thesis proposes a didactic practice for learning philosophy at high school in which could be integrated the conceptual, procedural and attitudinal contents, so that in each didactic unit of a philosophical subject the student can learn at the same time these three types of contents. I start from a philosophical approach of the pedagogical problems in which is clarified the philosophical anthropology that lies behind my teaching practice and in which Jean Piaget's creative and free subject is recovered, together with the situated cognition and its critic to the cognitivism in psychology and to the isolated subject of modern philosophy. However I attempt to surpass the false dilemma of having to opt between such an isolated subject and the social subject of postmodernity and, in order to get out of this aporia, I turn to the philosophical notion of phenomenological intentionality, in which the human being is conceived as a social being but at the same time the man is not dissolved in his social relations, because it lays in human being a sufficient nucleus of subjectivity which is capable of intentionality. With this philosophical anthropology it is possible to keep on talking about a free student which could still be capable of showing responsibility towards himself and towards his neighbor.

Key words: cognitivism, conceptual, procedural and attitudinal contents, conductism, constructivism, high school, intentionality, pedagogy, phenomenology, philosophical anthropology, philosophy, postmodernity, psychology, situated cognition, social subject, Mauricio Beuchot, Antonio Bolívar, José Antonio Castorina, César Coll, Frida Díaz Barriga, Raúl Gutiérrez Sáenz, Martin Heidegger, Edmund Husserl, Howard Kahane, Jean Lave, Jay Lemke, Rollo May, Guillermo Obiols, Jean Piaget, Alejandro Ranovsky, Bernabé Sarabia, James Whitson, Lev Vigotsky.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO PRIMERO: NECESIDAD DE UN ENFOQUE FILOSÓFICO DE LOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS.....	17
1. Interrelación entre pedagogía y filosofía.....	17
2. Identificación, contextualización, análisis y explicación del problema	28
3. Propuesta metodológica para resolver el problema	35
4. Antropología filosófica detrás de esta tesis	39
5. Propuesta psicopedagógica de esta tesis	43
6. Punto de vista pedagógico de los contenidos actitudinales.....	49
7. Contenidos actitudinales desde la práctica docente de la filosofía.....	61
CAPÍTULO SEGUNDO: EL CONSTRUCTIVISMO DE PIAGET Y SUS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	74
1. Introducción al capítulo	74
2. El conductismo.....	75
3. ¿Vigotsky o Piaget?	77
4. Piaget y su constructivismo.....	83
5. Consecuencias pedagógicas de la teoría de Piaget	86
6. Consecuencias antropológicas y éticas de la teoría de Piaget	89
7. Piaget y la adolescencia.....	96
8. Consideraciones finales sobre Piaget.....	104
9. Del sujeto constructivista al hombre abierto al ser	106
CAPÍTULO TERCERO: COGNICIÓN SITUADA Y SUS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	117
1. Introducción al capítulo	117
2. ¿Qué es la cognición situada?.....	122
3. James A. Whitson y la cognición situada: entre el realismo y el relativismo, entre el mentalismo y la mediación situada	137
4. De la cognición situada a la intencionalidad.....	148
CAPÍTULO CUARTO: INTENCIONALIDAD FILOSÓFICA Y SUS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	152
1. Introducción al capítulo	152
2. Orientación teórica en Husserl y orientación práctica en Heidegger	155

3. Crítica de Hubert Dreyfus al mentalismo	158
4. Implicaciones pedagógicas del enfoque teórico y el ateorético de la fenomenología	169
5. Precisiones sobre la fenomenología	171
6. Intencionalidad y teoría del conocimiento.....	172
7. Escuela fenomenológica de Lovaina	176
8. Mauricio Beuchot y el sujeto analógico intencional	183
9. ¿Qué es la intencionalidad en Mauricio Beuchot?.....	187
10. La intencionalidad en Beuchot conduce a la educación en virtudes.....	189
11. La intencionalidad en Rollo May y sus consecuencias pedagógicas	190
12. Raúl Gutiérrez Sáenz: Intencionalidad y pedagogía existencial	194
CAPÍTULO QUINTO: PRÁCTICA DIDÁCTICA EN CLASE	210
1. Reflexiones preliminares	210
2. Antecedentes del IEMS	213
3. Programa general de los cursos de filosofía en el IEMS	214
4. IEMS y actitudes responsables del alumno en lo cotidiano	218
5. Objetivos del curso de Filosofía II del IEMS y la cognición situada	220
6. Modelo de Guillermo Obiols para trabajar conceptos abstractos (modelo <i>concreto-abstracto-concreto</i>)	229
7. Inclusión de contenidos actitudinales	232
8. Secuencias Didácticas	237
9. Valoración de los cuestionarios aplicados en clase	310
10. Consideraciones finales: La virtud del coraje para detectar las falacias	339
CONCLUSIONES	347
BIBLIOGRAFÍA	356
ANEXO: EXAMENES DE CONOCIMIENTOS ACTITUDINALES	375

INTRODUCCIÓN

Reprobar en la escuela no es tan grave como reprobar en la vida¹

Henrique González Casanova

El libro, *Memoria. La MADEMS y el bachillerato: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*, donde varios egresados de MADEMS exponen sus experiencias sobre su desarrollo profesional como profesores, está precedido por un estudio de Porfirio Morán Oviedo titulado “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, donde señala que, según este pedagogo, la escuela se ha centrado en el cultivo de la razón y ha ignorado otras potencialidades no estrictamente racionales para percibir la realidad, como es el caso de la intuición y el gozo estético.² Subraya que Pablo Latapí consideraba lo siguiente:

Los problemas éticos están en el corazón de la educación; debieran estarlo también en el corazón de nuestra investigación educativa y nuestra práctica docente. Todo investigador de la educación y todo profesor son, en alguna medida, filósofos del hombre; no le son ajenas las preguntas sobre los valores, su destino o el ejercicio de su libertad.³

Asimismo, Morán Oviedo agrega que, para Latapí Sarre, la verdadera modernización de la Secretaría de Educación Pública y las Secretarías de Educación estatales consiste en que enseñen a aprender y a pensar, pues su función fundamental es “filosofar sobre el ser humano” y no llenar las escuelas de computadoras y agilizar su operación “con modelos de eficiencia y calidad dudosa”.⁴

¹ Cfr. Suplemento especial de la *Gaceta UNAM*, del 25 de agosto de 2014, que se editó con motivo de los 60 años de la creación de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estas palabras de Henrique González Casanova, así como una breve semblanza de este educador, se encuentran en la página 9 de dicha edición y fueron recogidas por Fernando Guzmán Aguilar, exdirector de *Gaceta UNAM*. El suplemento se puede consultar en: <http://www.gacetadigital.unam.mx/images/suplementos/suplemento/25-agosto-2014/momentos.pdf>

² Porfirio Morán Oviedo, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, en *Memoria. La MADEMS y el bachillerato: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*, UNAM, México, 2011, p. 19. Este artículo también se puede consultar en línea en: Porfirio Morán Oviedo, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, *Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH)*. Recuperado el 3 de enero de 2015 en: <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red3-01>

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ *Ibid.*, p. 21.

Es difícil clasificar a Latapí como un pedagogo o como un filósofo, pues fue doctor en filosofía con especialización en ciencias de la educación y también investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM;⁵ fue durante su vida las dos cosas a la vez, y es en esta doble vertiente en la cual afirma que todo profesor debe ser al mismo tiempo “filósofo del hombre” y estar interesado en los problemas éticos.

Por su parte, Porfirio Morán Oviedo, profesor de MADEMS, doctor en pedagogía, profesor del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía de la UNAM e investigador del IISUE, opina que para él hay cuatro aspectos a cultivar que conforman una buena educación. Tres de ellos son: la *inteligencia* que, desde su punto de vista, entre otras cosas es un aprender a pensar; los *sentimientos*, que, en su opinión, implican “un vasto dominio casi ignorado por nuestro racionalismo pedagógico”, y la *libertad*, que conlleva una “inherente responsabilidad”, y por ello habla de una “educación de la responsabilidad”, pues está convencido de que se trata de “educar para una libertad posible y para la libertad responsable”, ya que solo así “nos instalamos en el mundo ético, donde nos construimos a nosotros mismos y construimos con otros la sociedad”.⁶

El cuarto aspecto es el *carácter*; Morán Oviedo considera que es el *principal* rasgo que se debe cultivar en la educación y señala que carácter es una palabra que pudiera sonar obsoleta, pero que con el paso del tiempo permanece su significado esencial, el cual se define de la siguiente manera:

Congruencia entre pensar y obrar, convicciones claras y firmes y un sentido de finalidad que engloba todo esto que llamamos nuestra vida [...] *Carácter*, por tanto, es una *palabra-síntesis* que comprende valores, principios, hábitos y maneras de ser de la persona; expresa la asimilación consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización y una aceptación del esfuerzo como necesario [...].⁷

Es interesante que tanto Pablo Latapí como Morán Oviedo pongan en primer plano asuntos que prácticamente se han eliminado de nuestras aulas, como es el caso de los

⁵ Cfr. nota de Karina Avilés, Ana Mónica Rodríguez y Fabiola Palapa, “Murió Pablo Latapí, impulsor de la educación en México”, publicada en *La Jornada* el 5 de agosto de 2009. Recuperada el 20 de junio de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/05/index.php?section=cultura&article=a03n1cul>

Cfr. también la biografía de Pablo Latapí publicada en la *Wikipedia*. Recuperada el 20 de junio de 2014 en: http://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_Latap%C3%AD_Sarre

⁶ Porfirio Morán Oviedo, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, *op. cit.*, pp. 21-25.

⁷ *Ibid.*, pp. 21, 22. Cursivas del autor

problemas éticos. En este sentido, Morán Oviedo intenta ir más allá de la educación convencional, al señalar que el cultivo de la inteligencia como fin de la educación es muy importante, pero que hay otros fines igualmente importantes que pocos maestros y planes educativos consideran dignos de tomar en cuenta. Él sorprende al afirmar que *el principal fin de la escuela debe ser la educación del carácter* y lo que este abarca, como el atender las maneras de ser del alumno y el cultivo de su imperativo de autorrealización. Por esta razón Morán Oviedo pone atención en temas en los que recientemente varios pedagogos han también reparado; tal es el caso de la necesidad de no descuidar el aprendizaje de un cierto tipo de conocimiento, que ha sido englobado con el nombre general de conocimiento *actitudinal*.

Se entiende que hay asignaturas como Matemáticas, Física o Química donde el principal rasgo a tomar en cuenta es el *aprender a pensar* y el desarrollo del pensamiento abstracto y, sin embargo, también en estas materias necesitamos determinadas actitudes como el desarrollo de un espíritu de cooperación, la concentración y un gusto e incluso un apasionamiento por las ciencias; de igual manera, en asignaturas como Literatura, ¿habría que quedarse en el aprendizaje mental de escritores y corrientes literarias o habría también que tomar en cuenta los *sentimientos* del alumno respecto de lo que lee? En el caso de la Historia, ¿debería ser ésta un aprendizaje de hechos y fechas que no le dicen nada al alumno o habría que enfatizar que en los hechos históricos no todo es determinado sino que hay un componente importante de *libertad*? ¿No implicaría esto también que se debería llevar al alumno a ser consciente de que puede tomar decisiones libres que van a afectar su propio futuro?

¿Y qué hay del profesor de asignaturas filosóficas, entre ellas la de Ética?, ¿se va a contentar con un conocimiento *conceptual* al atiborrar a los alumnos de complicados conceptos o de series interminables de teorías éticas y “doctrinas filosóficas” que no dicen nada a su vida cotidiana? ¿O se contentará el maestro con un conocimiento *procedimental* para que sus alumnos aprendan a argumentar o a razonar correctamente, pero descuidando el *para qué* de esa argumentación o ese razonamiento, y entonces estos conocimientos no les sirvan para encontrar el sentido de lo que aprenden ni les sean útiles para orientarse en su vida cotidiana? Respecto a la educación del carácter, Oviedo Morán agrega lo siguiente:

Una buena educación y por extensión, una buena docencia, debiera crear la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación, la buena enseñanza se proponen que cada alumna y alumno construyan en su interior un estado de alma profundo, se conviertan en sujetos conscientes, capaces de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida. Así transformarán la información en conocimiento y el conocimiento en *sabiduría*; habrán *aprendido a vivir*.⁸

A mi juicio, estas palabras debieran ser el ideario de todo docente, de manera que, en el momento en que iniciamos esta maestría para formar docentes en educación media superior comprometidos con las realidades educativas de nuestro país, fue un gran acierto que los responsables de MADEMS pusieran en nuestras manos el libro donde se encuentran estas reflexiones.

Me pregunto si no estará en este planteamiento de Morán Oviedo el diagnóstico del problema de la educación y, al mismo tiempo, su posible solución. Los altos índices de reprobación en todos los niveles educativos, especialmente en el bachillerato, confirman la existencia de un problema grave de desinterés por parte del estudiante hacia las asignaturas que debe cursar. Este es un hecho que cualquier profesor de filosofía de nivel medio superior puede constatar.

Por esta razón, la motivación principal y la *justificación de esta tesis* es contribuir a resolver el problema de la falta de interés de los estudiantes de bachillerato por las asignaturas filosóficas. El *diagnóstico del problema* va en la línea desprendida de las observaciones de Morán Oviedo, porque él enfatiza que la buena docencia tiene que ver con las condiciones de posibilidad para que los alumnos puedan crear un estado existencial de búsqueda de sentido de vida para que el conocimiento no sea un fin en sí mismo sino un medio para buscar la sabiduría, un medio para aprender a vivir.

La *hipótesis plausible* es que a la enseñanza de asignaturas filosóficas en el bachillerato se la ha desconectado de los intereses vitales del alumno y que los estudios filosóficos poco tienen que ver con su situación personal, social y existencial y con su propia búsqueda de sentido de vida y de orientación para aprender a vivir o, como también dice Morán Oviedo, con su búsqueda de “autorrealización” e incluso con su profundo sentido existencial y ético de “congruencia entre pensar y obrar”.

⁸ *Ibid.*, p. 22. *Cursivas nuestras.*

Al desconectar el aprendizaje de la filosofía de lo que esta fue en un principio, a saber la búsqueda de la sabiduría, como un aprender a vivir, el alumno pierde interés en los contenidos de una asignatura que “no le dice nada” respecto a lo que experimenta en esta etapa importante de su vida que es la adolescencia.

La *solución* que propongo para resolver este problema es la conformación de una metodología que, al incorporar las últimas tendencias pedagógicas y didácticas, como las de César Coll, Bernabé Sanabria o Frida Díaz Barriga, logre tomar en cuenta no solo el conocimiento *conceptual* y el *procedimental* sino, sobre todo, el *actitudinal*.

Dentro del *constructo teórico* que propongo, en mi aparato psicopedagógico, recupero varios aportes de Jean Piaget, no solo las posibilidades pedagógicas de su constructivismo sino, ante todo, el énfasis que hace en un *sujeto activo y creativo* que *construye* su realidad, pues esto tiene consecuencias que conducen a un ser humano con capacidad de hacerse responsable de sí mismo y de responder éticamente hacia los demás. En segundo lugar recupero el paradigma filosófico-pedagógico de la *cognición situada*, pues se basa en los intereses inmediatos de los alumnos y permite la implicación personal de cada estudiante en lo que aprende ya que, además, tiene la ventaja de que favorece los aprendizajes *procedimentales* y permite que los aprendizajes *conceptuales* no ocurran descontextualizados. En tercer lugar, recupero las consecuencias pedagógicas de la noción filosófica de *intencionalidad*, llevada a cabo por Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz, quienes opinan que el fin de la educación no es imponer ideas y conocimientos al alumno sino permitir la expansión de sus propias capacidades y su horizonte de intencionalidades, lo cual conduce al desarrollo congruente de *actitudes*, de conocimiento *actitudinal*.

Mediante tal recuperación, intento dar sustento a una *propuesta didáctica* y una metodología en la que sea posible trabajar de manera conjunta los *conceptos*, los *procedimientos* y las *actitudes*, por medio de secuencias didácticas que contemplen estos tres tipos de conocimientos al mismo tiempo, teniendo como *hilo conductor* el *conocimiento actitudinal*. El fin es conseguir que el alumno *se interese* en los aprendizajes sugeridos dentro de cada materia, al notar que estos aprendizajes no son abstractos sino que tienen que ver con su cotidianidad y con su búsqueda existencial de sentido de vida y de orientación, ante los retos que se le presentan en esta etapa de vida: la adolescencia.

Esta tesis se divide en dos partes igualmente importantes: la teórica y la práctica. La importante para MADEMS es la práctica, la propuesta de secuencias didácticas y su aplicación por parte del sustentante en un aula donde se demuestre la conveniencia de aplicar su metodología y pruebe que esta metodología funcionó. A esta sección le dedico el quinto capítulo.

Los primeros cuatro capítulos tratan de las bases filosóficas y psicopedagógicas de las secuencias didácticas, porque cada una de ellas tienen sustento en un constructo teórico que es necesario explicar. Por ejemplo, partir de un aparato psicopedagógico cognitivista y empatarlo con una propuesta filosófica que trate de explicar el funcionamiento de la mente a la manera de René Descartes, sustentaría una propuesta didáctica que haría posible que el alumno aprendiera a manejar conceptos, pero difícilmente podría explicar cómo trabajar los conocimientos procedimentales o actitudinales; a lo más, enseñaría al alumno a aprender conceptos y luego a aplicarlos.

Asimismo podría partir de un aparato psicopedagógico vigotskiano, que al tomar más en cuenta lo social y empatarlo con una filosofía de corte posmoderno, haría posible un constructo teórico que concebiría al hombre inmerso en su *actividad* y por tanto permitiría la creación de secuencias didácticas donde se trabajaría de maravilla el conocimiento procedimental; sin embargo este constructo tendría problemas para trabajar los aspectos conceptuales (y más en caso de que hiciera una crítica extrema al mentalismo), y tendría todavía más problemas para trabajar los componentes actitudinales del conocimiento; sobre todo si la filosofía posmoderna que la acompañara enfatizara la “muerte del sujeto”. Por tanto en esta propuesta sería absurdo proponer cualquier idea relacionada con la “autorrealización”; lo mismo vale decir si partiera de una filosofía posmoderna que afirme que ya están superados los “grandes relatos”, pues en este caso sería absurdo hablar en clase de “valores” o incluso de actitudes, porque no habría ningún criterio para valorarlos.

Con esto quiero dejar en claro que no es cualquier cosa la elección del aparato psicopedagógico ni la elección de determinada filosofía, porque de tal elección se sigue una determinada pedagogía y, de ella, se siguen determinadas secuencias didácticas. Por ésta razón, la primera parte de la tesis, en la que se explican los aspectos teóricos, no es menos importante que la segunda, porque de la primera se derivan las formas de trabajo en clase.

En este sentido, el primer capítulo aborda los problemas de *antropología filosófica* y muestra que esta conduce a una *antropología pedagógica*. Es decir, explica como es que toda filosofía descansa en una idea de hombre y de esta idea se desprenden consecuencias pedagógicas. Por tanto, el primer paso es delimitar la idea de hombre que propongo en esta tesis. Se trata de un sujeto social determinado por sus circunstancias y medio ambiente, pero al que su entorno sociocultural no lo elimina como sujeto individual; lo sociocultural no llega al grado de “tragárselo” mediante una “muerte del sujeto”, sino que todavía es lo suficientemente libre para ser capaz de autoconstruirse y actuar éticamente. Este capítulo es muy importante porque aclara todo el sentido de los capítulos que siguen y muestra cómo de una determinada antropología filosófica se sigue una teoría psicopedagógica, la cual asume también una propuesta didáctica y de evaluación. Por ello, este capítulo funge también como una síntesis de la propuesta general llevada a cabo en esta tesis.

El segundo capítulo expone la propuesta psicopedagógica, está basada en Jean Piaget, pero un Piaget en diálogo con Lev Vigotsky; por tanto, incorpora los aportes que este hace respecto a la influencia del entorno social y cultural. Este capítulo analiza las amplias posibilidades pedagógicas del constructivismo piagetiano, porque este no permite que desaparezca el sujeto en el torbellino de sus condiciones socioculturales, abriendo espacio para la construcción de un sujeto ético.

El tercer capítulo analiza el paradigma de la cognición situada en sus fundamentos filosóficos pero también sus limitaciones, a saber: el riesgo de que el mínimo de subjetividad requerida se pierda definitivamente. En efecto, una formulación inadecuada de la cognición situada, que enfatice al extremo el aspecto social y público del sujeto, corre el riesgo de caer en un neoconductismo que pierde de vista al sujeto responsable; esto tiene consecuencias pedagógicas, pues su crítica extrema a la dimensión teórica del hombre puede impedir el trabajo en clase de los conceptos. Es decir, si bien la cognición situada critica el aspecto abstracto y aislado de los conceptos, una inadecuada formulación filosófica de los aspectos teóricos del quehacer humano conduciría a una eliminación del trabajo conceptual en la enseñanza.

El cuarto capítulo expone mi propuesta filosófica, la cual rescata la noción de intencionalidad, sin la cual el sujeto intencional se pierde en su entorno sociocultural. La noción de sujeto intencional permite en el ámbito pedagógico seguir hablando de un

alumno capaz de desarrollo ético, es decir, con posibilidad de hacerse responsable de su propia vida y de interesarse por el bienestar de los que lo rodean y por el futuro de su sociedad.

Cabe aclarar que, por razones de espacio, no pude incluir un anexo que había preparado sobre la institución donde llevé a cabo mi práctica docente, el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) Plantel Iztapalapa 3 (Miravalle). Allí presentaba los principios pedagógicos que dan fundamento a este subsistema de bachillerato y a las asignaturas de filosofía que allí se imparten, así como de los principios pedagógicos que guían el apartado de la unidad temática que trabajé en clase. Asimismo hacía allí un esbozo de las condiciones socioeconómicas de la zona donde está ubicado el plantel así como de las graves condiciones de nepotismo y corrupción que amenazan al IEMS, hechos que influyen negativamente en el desempeño de sus estudiantes. También señalaba la labor de las organizaciones sociales de la localidad, que dieron origen a la asociación denominada Asamblea Comunitaria Miravalle, la cual hizo posible que existiera el plantel 3 del IEMS.

Con este anexo pretendía apoyar la idea de que no se puede enseñar y aprender en abstracto sino en una situación determinada, y que no es lo mismo enseñar a estudiantes de clase media en un plantel con todos los recursos tecnológicos que enseñar en una población marginada en un subsistema educativo permeado por la corrupción. Además quería resaltar que en la localidad donde está situado el plantel Miravalle un grupo de personas unieron sus esfuerzos por el bien *común* de toda su *comunidad*, para que sus jóvenes no se perdieran en la marginación y en el sinsentido de vida, sino que pudieran tener la oportunidad de estudiar en una preparatoria oficial. Este esfuerzo es en sí filosófico y de hecho el lema de esta organización es “Unidos por el bien común”. Esta iniciativa mostraba que los individuos no se pierden en una supuesta “muerte del sujeto” o en una filosofía donde “el infierno son los otros”, sino que estos sujetos responsables unen sus voluntades en la conformación de una comunidad que trabaje altruistamente en beneficio de ellos mismos y de los demás; la Asamblea Comunitaria Miravalle es toda una lección de ética comunitaria, cuyo ejemplo para los alumnos no podemos pasarlo por alto en las asignaturas filosóficas de la preparatoria 3 del IEMS. Sin embargo algunos de los principios de este anexo los incorporé al capítulo quinto, especialmente los relativos a los principios pedagógicos y filosóficos en que están basadas las asignaturas filosóficas en el IEMS.

En el quinto capítulo expongo la exposición de mi práctica docente y explico cómo trabajé al mismo tiempo los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y cómo ésta opción didáctica empata con los principios pedagógicos del IEMS y con el constructo teórico del que parto y que expongo en los primeros cuatro capítulos de esta tesis (incluyo un anexo que contiene los cuestionarios sobre conocimientos actitudinales aplicados a los alumnos). Este constructo teórico está fundamentado a su vez en una antropología filosófica basada en una concepción del hombre como ser social y comunitario, que al mismo tiempo conserva un mínimo de subjetividad individual, que contiene un núcleo de intencionalidades, la cual no le permite ceder ante un individualismo posesivo, como el de la modernidad, ni perderse en una muerte del sujeto, como el de la posmodernidad. Antes bien, con ese mínimo de sujeto mantiene un margen de libertad y por tanto de responsabilidad.

En el aula, esta antropología filosófica se convierte en una antropología pedagógica en la que el alumno es capaz de trabajar al mismo tiempo conceptos y procedimientos, pero conserva y respeta su *intencionalidad* y su libertad para tomar decisiones. Esto se traduce en secuencias didácticas en las que se trabajan conceptos (en este caso las falacias lógicas) y procedimientos (la forma en que estas falacias funcionan en la realidad circundante y cómo podemos detectarlas en esta realidad), sin que el aprendizaje de conceptos y procedimientos sea un fin en sí mismo sino que esté dirigido al desarrollo de *actitudes* en el alumno. Así, en conformidad con los principios de pedagogos como César Coll, Bernabé Sanabria o Frida Díaz Barriga, se intenta que el aprendizaje de *actitudes* constituya una parte fundamental de la enseñanza, su hilo conductor. Por ello, la propuesta filosófica y psicopedagógica aquí expuesta considera el desarrollo del *juicio* y la *capacidad de pensar* (conocimiento conceptual) y también considera la manera de hacer algo (conocimiento procedimental), en este caso la inmersión en la vida real, para detectar allí las falacias. Sin embargo no descuida el desarrollo de las *actitudes* en el alumno (conocimiento actitudinal) o el desarrollo de *virtudes* -en la terminología de Mauricio Beuchot-, o el desarrollo del *carácter* -en la terminología de Porfirio Morán Oviedo-, pero siempre respetando la libertad del alumno, pues solo es posible *señalar* estas actitudes por *comunicación indirecta*, como

dice Sören Kierkegaard, únicamente *mostrarlas*, como dice Ludwig Wittgenstein, o solamente *insinuarlas*, como dice Ramón Xirau⁹.

Esta tesis empezó siendo un proyecto sobre cómo podría ser posible que para los alumnos fuera interesante la enseñanza de la filosofía, para que esta no se limitara a un simple conocimiento de conceptos sin significado existencial en sus vidas y sin incidencia en sus problemas concretos como adolescentes; posteriormente descubrí la cognición situada como un medio excelente para trabajar conocimientos procedimentales pero pronto me fui dando cuenta de la insuficiencia de este paradigma educativo y que por tanto hacía falta una fundamentación filosófica sólida, basada en la categoría de la intencionalidad fenomenológica, que no eliminara al sujeto creador, libre y responsable; a lo largo de la maestría varios de mis profesores me recomendaron leer a diversos pedagogos que enfatizaban la importancia de los conocimientos actitudinales y me di cuenta que este enfoque se coordinaba con dicha fundamentación filosófica. Finalmente solo faltaba una didáctica que tradujera en la práctica una pedagogía basada en la libertad y responsabilidad del alumno y en la cual se trabajaran al mismo tiempo los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Será el lector quien juzgue si este intento fue posible y si son sólidos los principios filosóficos y psicopedagógicos en los que esta tesis está inspirada.

⁹ Estos señalamientos de Sören Kierkegaard, Ludwig Wittgenstein y Ramón Xirau se verán en el capítulo quinto.

CAPÍTULO PRIMERO: NECESIDAD DE UN ENFOQUE FILOSÓFICO DE LOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS

Toda pedagogía se basa en una concepción del hombre, por eso la antropología filosófica le es esencial, ya que en ella se contiene esa reflexión sobre el ser humano, de la cual se obtiene el paradigma de hombre sobre el que se quiere educar, al que se pretende llegar con la educación, el cual se desea plasmar en los alumnos. Es lo que sirve de modelo, guía y finalidad de la educación; hay siempre un paradigma que se trata de conseguir.¹⁰

Mauricio Beuchot

1. Interrelación entre pedagogía y filosofía

¿Por qué es necesaria una comprensión filosófica de los problemas pedagógicos? La concepción de lo que es el hombre o la idea de hombre en filosofía se le conoce como “antropología filosófica”, y así existen libros de filósofos, como uno escrito por Ernst Cassirer, que en castellano se intituló de esta manera.¹¹

La filósofa Edith Stein, discípula directa del fenomenólogo Edmund Husserl, escribió el libro *La estructura de la persona humana*,¹² donde expone las consecuencias de una fenomenología basada en la persona. En este escrito hay un capítulo titulado “La idea del hombre como fundamento de la pedagogía y de la labor educativa” y otro capítulo denominado “La antropología como fundamento de la pedagogía”, en los cuales expone diversos sistemas filosóficos y muestra cómo las concepciones del hombre que los sustentan tienen como correlato determinadas prácticas pedagógicas.

Este libro señala que la idea del hombre es de relevancia decisiva tanto para la estructura de la pedagogía como para la labor educativa y por tanto afirma que “la pedagogía que carezca de respuesta a la pregunta ‘¿qué es el hombre?’ no hará sino

¹⁰ Mauricio Beuchot, “Filosofía del hombre y educación”, en Mauricio Beuchot y otros, *Cultura, educación y hermenéutica*, IISUE / UNAM, México, 2014, p. 19.

¹¹ Cfr. Ernst Cassirer, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1963. El título de esta obra en inglés es *An Essay on Man*.

¹² Edith Stein, *La estructura de la persona humana*, BAC, Madrid, 1988.

construir castillos en el aire”. Asimismo ella afirma que “toda labor educativa que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida”. Por tanto la pedagogía sería, para esta autora, una parte orgánica de una imagen global del mundo.¹³

Edith Stein menciona, por ejemplo, que la imagen del hombre defendida por el idealismo alemán, en representantes de esta corriente como Lessing, Herder, Schiller y Goethe, es que el hombre es libre, está llamado a la perfección y, a su vez, cada hombre es miembro de una cadena compuesta por todo el género humano, el cual avanza progresivamente hacia un ideal de perfección. Comenta que esta concepción del hombre se ve reflejada en un “alegre optimismo y activismo” reflejado en los movimientos de reforma pedagógica de los siglos XVIII y XIX.

Agrega que esta visión del mundo apela a la libertad del educando y al necesario esfuerzo que este debe hacer para llegar a su meta, por lo que es necesario despertar en los alumnos su independencia y sus capacidades individuales. Sin embargo Edith Stein reprocha que esta concepción del hombre es heredera del racionalismo en el sentido de que la labor educativa implica una excesiva confianza en la razón y en la bondad de la naturaleza humana y, por tanto, está en una lucha con la “naturaleza interior”, por lo que esta filosofía idealista solo toma en cuenta lo accesible al intelecto, en tanto que los aspectos del hombre presuntamente irracionales, como serían los instintos y los sentimientos, solo se tomarían en cuenta si son “iluminados” por la conciencia. Por ello, a juicio de esta autora, dentro de la pedagogía del idealismo su psicología es superficial y su único objeto son la serie de datos de la conciencia, además de que esta filosofía comparte la herencia de Jean Jacques Rousseau y del racionalismo, fundada en una gran confianza en la bondad de la naturaleza humana y en la fuerza de la razón, que no duda de la victoria de ésta.¹⁴

Sin embargo, para Edith Stein esta “tranquila superficie de la conciencia, o de la vida externa bien ordenada”, se vio sacudida por fuerzas oscuras que yacen en la profundidad de la conciencia, y que fueron puestas en evidencia en las grandes novelas rusas de Tolstoi y Dostoievski y se desataron en la Primera Guerra Mundial, de modo que

¹³ *Ibid.*, pp. 4, 31.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 6, 7.

esta visión del hombre procedente del humanismo, y la pedagogía que de ella se desprende, quedaron en entredicho luego de este suceso.¹⁵

Otros ejemplos de filosofías subyacentes en determinadas pedagogías son los que expone el filósofo Manuel García Morente, quien señala que existe un ideal educativo “practicista”, que consiste en que el niño pueda desenvolverse en una serie de técnicas que lo preparen para “hacer” el mayor número posible de cosas. En contraste, Morente menciona que este ideal de hombre se distingue del rousseauiano, que es marcadamente “eticista”, porque tiende más a producir virtudes que capacidades.¹⁶

Al resumir las aportaciones de José Ortega y Gasset a la pedagogía, Morente señala que éste critica la psicología asociacionista del siglo XIX porque, a juicio de Ortega, esta intenta reconstruir sintéticamente la unidad psíquica y vital partiendo de elementos simples e irreductibles, como serían las sensaciones, emociones y voliciones pero que, como lo demostró el filósofo Henri Bergson, es imposible reconstruir una unidad vital a partir de una imagen “discontinua” del alma mediante una especie de “atomismo” espiritual.¹⁷

Y es precisamente la psicología asociacionista la que está en la base de B. F. Skinner, quien elimina la noción de sujeto libre al no poder reconstruirlo a partir de elementos aislados, por lo que su conductismo trajo resultados funestos cuando se extrajeron de éste sus consecuencias pedagógicas. Y en este mismo sentido si bien Johann Friedrich Herbart tiene grandes aportes pedagógicos, el filósofo Mauricio Beuchot advierte que la pedagogía de este pensador alemán tiene el problema de estar basada en una psicología asociacionista.¹⁸

Otro caso de fundamentación filosófica de una pedagogía tiene un interesante ejemplo en México, cuando el filósofo José Vasconcelos, quien fue secretario de Educación Pública de 1921 a 1924, atacó duramente al sistema educativo del pragmatista John Dewey. En un tono irónico Vasconcelos afirma que Dewey pareciera “aniquilarnos la atención de lo grande para ponernos a inventar cada día la manera de anudar la corbata, la forma de asear la alcoba”, de manera que, si acostumbramos al niño al uso exclusivamente pragmático de

¹⁵ *Ibid.*, p. 8.

¹⁶ Manuel García Morente, *Escritos pedagógicos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1975, p. 78.

¹⁷ *Ibid.*, p. 85.

¹⁸ Mauricio Beuchot, *Lingüística estructural y filosofía*, Universidad La Salle (Escuela de Filosofía), México, 1986, p. 14. Herbart consideraba que el hombre tiene capacidad moral, sin embargo afirmaba que no hay ideas innatas y que el alma humana es como una hoja en blanco.

sus energías, lo que ocurre es que cuando llega la hora del ocio el niño no sabe cómo usar su voluntad, “no sabe estarse sentado a la sombra del árbol, disfrutando las bendiciones de la soledad”, ya que, al perderse en el juego, ya no sabe cómo meditar y termina “desintegrado interiormente” pues, con la excesiva preocupación que la pedagogía de Dewey pone en que el niño sepa resolver por sí mismo los problemas del exterior, disminuye la “vida subjetiva” y “el parto del alma, finalidad suprema de la educación”. Es por esto que, para Vasconcelos, más que perderse en el mundo externo de las cosas, la educación debería ser “un proceso de expansión, adiestramiento y realización de la conciencia”.¹⁹

Podrá uno estar o no de acuerdo con Vasconcelos, pero sus señalamientos son importantes en la realidad mexicana porque el proyecto de Dewey fue impulsado por Moisés Sáenz cuando fundó (en 1925) la escuela secundaria en nuestro país. En la actualidad, una destacada pedagoga, Frida Díaz Barriga, en uno de sus libros se apoya mucho en las ideas de Dewey.²⁰ Asimismo, es interesante que el gran investigador y profesor Enrique González Casanova comenta que no entendía bien, “salvo por rencillas”, la “visión tan dura” que expresa Vasconcelos respecto a Moisés Sáenz.²¹ Pero, tal vez, un análisis de las bases filosóficas de las que parten uno y otro podría dar cuenta de que hay algo más que rencillas entre ellos.

Sobre la relación entre antropología filosófica y pedagogía también es mucho lo que podría decirse sobre la base filosófica que contiene la pedagogía propuesta por María Zambrano, quien escribió diversos artículos sobre este tema recopilados en un libro bajo el título *Filosofía y educación*.²² Ella trata de encontrar primero un concepto de hombre

¹⁹ Cfr. José Vasconcelos, *Obras completas*, tomo II, Libreros Mexicanos Unidos, México, 1958, pp. 1506-1515. Fragmentos de estas páginas se reproducen en Guadalupe Montoy Huitrón, *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, SEP, México, 1985, pp. 71-78.

²⁰ Cfr. Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México, 2006.

²¹ Estas declaraciones fueron vertidas en el capítulo *Una escuela para los adolescentes*, dentro de la serie *El aula sin muros*. Este capítulo fue dirigido por Carmen Cortés y se proyecta periódicamente por televisión digital por el canal OPMA (Organismo Promotor de Medios Audiovisuales). También estuvo en un tiempo disponible en Video DVD y fue producido por las siguientes instituciones: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Televisión Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México: (TV UNAM), México, 1996. En la siguiente página hay información de todos los capítulos de la serie:

http://www.worldcat.org/search?q=se%3A%22Aula+sin+muros+.%22&fq=&dblist=638&qt=first_page

²² María Zambrano, *Filosofía y educación*, Ágora, Madrid, 2007.

adecuado, de manera que en su artículo “La vocación de maestro”,²³ menciona que es necesario un sistema de pensamiento que deje lugar a un individuo libre y creador y que se sustente en una “idea completa de hombre” que descubra la “totalidad del ser humano”. Después de rechazar el sistema reduccionista cartesiano y hacer un repaso por la historia de la filosofía, a Zambrano le parece adecuado retomar la noción de “razón vital”, de José Ortega y Gasset, porque ahí se rescata la unidad perdida de entre los fragmentos de realidad, verdad, razón y vida humana. Además, en su artículo “Filosofía y educación: La realidad”, señala que efectivamente existe una estrecha relación entre pensamiento filosófico y acción educativa, sin embargo reprocha a los filósofos de su tiempo el no ofrecer ninguna pedagogía y ni siquiera algún fundamento para deducirla.

También mucho se podría decir de otro transterrado catalán como Joaquín Xirau, quien en *Amor y mundo*²⁴ parte de una antropología filosófica que pone como una de las notas esenciales del hombre su capacidad de amar y, a partir de dicha nota, extrae las consecuencias pedagógicas. De esta manera el último capítulo de su libro lo titula “Perspectivas morales y pedagógicas”, donde critica algunas pedagogías surgidas de diversas concepciones del hombre, como la rousseauiana, y abraza la postura que surge desde los tiempos socráticos en el sentido de que la educación es una actividad relacionada profundamente con el ejercicio del amor, de modo que solo adquiere la dignidad de maestro quien es capaz de consagrarse amorosamente a sus discípulos. De este modo, afirma que la actividad educadora tiene por meta llevar la realidad virtual y recóndita del educando “a toda la plenitud de su ser y de su valor”.²⁵

Sin embargo, todas las reflexiones anteriores siguen siendo una discusión entre filósofos. Pero, ¿qué opinan los pedagogos respecto a una fundamentación filosófica de la pedagogía? Ángel Díaz Barriga, en su libro *El docente y los programas escolares*, reprocha que México sea el único país de América Latina que con la bandera de “abajo el teoricismo” eliminó de los planes de estudio de formación de profesores materias como Teoría de la educación, Filosofía de la educación o Historia de la educación, y concibió que

²³ *Ibid.*

²⁴ Cfr. Joaquín Xirau, *Amor y mundo*, en Joaquín Xirau, *Obra selecta*, Tomo I, El Colegio Nacional, México, 1996.

²⁵ *Ibid.*, pp. 237, 250-261.

un docente podía ser formado meramente como profesor empírico, sin recurrir a la didáctica, la psicología del aprendizaje o la psicología infantil.²⁶

Asimismo este pedagogo menciona que nuestro medio educativo ha sido impregnado por la pedagogía alemana decimonónica, la cual se ha fundido con planteamientos de origen positivista y enfatiza que, “pese a la importancia de esta problemática, hay poca investigación al respecto y prácticamente *no se aborda el problema conceptual* e histórico que subyace en las propuestas para estructurar los programas”.²⁷

Agrega que en los programas de estudio en México coexisten dos modelos educativos en tensión, donde uno proviene de los debates del siglo XIX y el otro parte de la pedagogía pragmática del siglo XX, la cual devino en tecnocrática, y a todo esto se le ha añadido una dimensión tecnocrático-productivista apoyada en una visión empresarial, la cual habla de “calidad total” o “excelencia”. Ángel Díaz Barriga contrasta esta pedagogía de corte tecnocrático, eficientista y productivista, donde lo importante es preparar a los estudiantes para el empleo, con la formación del hombre integral que proponía Herbart en 1806, quien advirtió del peligro de que los estudiantes tuvieran mucha instrucción pero con esto perdieran el sentido de lo estético. Por tanto, para definir las “finalidades de la educación”, las preguntas centrales de Herbart apuntaban a “develar el sentido ético y social del ser humano”.²⁸

Estos ideales de Herbart no están alejados de los de Vasconcelos mientras que el mismo Ángel Díaz Barriga no sólo regresa a los aportes de Herbart sino también a los de Comenio, Célestin Freinet y otros pedagogos clásicos. No obstante, aboga por reinterpretar la obra de Dewey. Señala que a este pedagogo se le ha descontextualizado, al haberse tomado en cuenta solo algunos de sus trabajos y se ha descuidado el estudio de sus más de 30 libros. Por ello afirma que faltaría considerar las vetas filosóficas, políticas y sociales de Dewey, ya que se ha omitido analizar el significado filosófico del pragmatismo al confundírsele con un inmediatismo de carácter tecnocrático.²⁹

En este sentido, Ángel Díaz Barriga hace alusión al pedagogo J. F. Bobbit, quien pone en evidencia dos puntos de vista antagónicos en pedagogía: quienes opinan que el fin

²⁶ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares*, UNAM / IISUE / Bonilla Artigas Editores, México, 2009, p. 17.

²⁷ *Ibid.*, pp. 21, 22. Cursivas nuestras.

²⁸ *Ibid.*, pp. 22, 23.

²⁹ *Ibid.*, pp. 125, 126.

de la educación es enriquecer la mente y quienes afirman que su fin es promover la habilidad para vivir en un mundo práctico.³⁰

Y si quisiéramos profundizar en los problemas filosófico-pedagógicos que propone Ángel Díaz Barriga podríamos analizar las deficiencias que encuentra Ivan Illich en la pedagogía de Comenio respecto a su propuesta de implantar un sistema escolarizado en general.³¹

Sin embargo, esta escisión entre pedagogía y filosofía, o más bien entre pedagogos que no toman en cuenta los problemas filosóficos y filósofos que rara vez se interesan por los problemas educativos, no existe en algunas escuelas pedagógicas. En su *Didáctica general*, Antonio Medina Rivilla da cuenta de varios pedagogos como Erich Weniger, Wolfgang Klafki y Ian Westbury, cuya propuesta está anclada en principios filosóficos de la pedagogía de corte germánico y cuya didáctica está basada en la diferencia entre los conceptos de “elemental” (*Elementare*) y “fundamental” (*Fundamentale*), donde el primer concepto se refiere a la mejor manera de presentar los contenidos, pero didácticamente solo es válido si en el estudiante lo “elemental” se transforma en una verdadera “experiencia” de aprendizaje, si se transforma en lo “fundamental”, es decir, en un “aprendizaje genuino” y “personal”.³²

Medina Rivilla también hace alusión dentro de esta corriente pedagógico-filosófica a R. A. Krüger, quien es parte de toda una escuela pedagógica en Sudáfrica fundamentada en principios fenomenológicos. En su artículo “El significado de los conceptos ‘elemental’ y ‘fundamental’ en la teoría y la práctica didácticas, Krüger rastrea dichos conceptos en la pedagogía de Enrique Pestalozzi, Federico Froebel y el mismo Herbart y además da cuenta de su propia formación en la corriente fenomenológica en la Universidad de Pretoria.³³ Asimismo, representantes de esta escuela como J. B. Haasbroek, C. K. Oberholzer, F. Van

³⁰ *Ibid.*, p. 88. Ángel Díaz Barriga cita el libro de J. F. Bobbit, *The Curriculum*, Houghton Mifflin Company, Nueva York, 1971.

³¹ Cfr. Ivan Illich, *Alternativas*, Joaquín Mortiz, México, 1974, pp. 104-133, en el capítulo “La alternativa a la escolarización”. Cfr. también Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada*, Barral Editores, Barcelona, 1975.

³² Cfr. Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (coordinadores), *Didáctica general*, UNED, Pearson Educación, Madrid, 2009, pp. 24, 25.

³³ Cfr. el artículo de R. A. Krüger (traducido por George D. Yonge), “The significance of the concepts ‘elemental’ and ‘fundamental’ in didactic theory and practice”, *Journal of Curriculum Studies*, 40:2, Routledge, Londres, 2007, pp. 215-250. Recuperado el 5 de junio de 2014 en: http://georgeyonge.net/sites/georgeyonge.net/files/Kruger_elemental.pdf

der Stoep, S. G. Roos, W. A. Landman y George D. Yonge, entre otros, también escriben sobre dicho encuentro entre fenomenología y pedagogía.³⁴

Por otra parte, un pedagogo que en México percibe con claridad la relación entre antropología filosófica y pedagogía es Miguel Ángel Pasillas Valdez, quien es doctor en Teoría de la Educación y Pedagogía Social e imparte la materia de Filosofía de la Educación en el Colegio de Pedagogía de la UNAM.³⁵ En su artículo titulado “Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas”,³⁶ señala que las teorías pedagógicas contienen planteamientos explícitos o subyacentes sobre diversas problemáticas como el hombre, la sociedad o el desarrollo de los individuos. En este sentido afirma lo siguiente:

Un componente estructural de las teorías pedagógicas es que presentan o promueven una concepción del *hombre*, es decir, tienen una visión antropológica. Las teorías pedagógicas explicitan claramente o en ocasiones movilizan de manera implícita una concepción humana. Entre las formas de describir al hombre podemos encontrar afirmaciones acerca de si es un ser activo o pasivo ante la realidad; un ser determinado por el medio, o un ser transformador del mismo. [...] A partir de la manera como se conciba al hombre, se van estructurando un conjunto de acciones y propuestas educativas [...]. Si se acepta que el hombre es un ser fundamentalmente pasivo, entonces se construye una propuesta educativa que le dé forma, que lo active o que le proporcione incentivos para reaccionar. En cambio, si pensamos que es un ser activo, entonces tenemos que idear propuestas de enseñanza, formas educativas que respeten e impulsen, o en todo caso que canalicen sus acciones.³⁷

Pasillas Valdez sigue diciendo que hay pedagogías socializadoras y pedagogías individualistas, donde se pone énfasis en que el individuo se incorpore a su colectividad y colabore en el interés común o, en el segundo caso, se educa al individuo para que logre sus intereses personales e individuales. En todo esto señala que estaría la polémica entre dos concepciones antropológicas: si el hombre es sociable o egoísta por naturaleza. De la misma manera agrega que si consideramos que el hombre es bueno por naturaleza entonces

³⁴ Cfr. J. B. Haasbroek, “C. K. Oberholzer as Researcher with Special Reference to his Establishment of Phenomenology in South Africa”; F. Van der Stoep, “An Analysis of the Pedagogic as Point of Departure for a Phenomenologically Oriented Didactics”; S. G. Roos, “The Relationships among Philosophical Anthropology, Fundamental Pedagogics and Pedagogy”; M. O. Oberholzer, “W. A. Landman’s Ontological-Anthropological Grounding of the Educative Event”. Estos artículos fueron traducidos del afrikaans al inglés por George D. Yonge y se pueden leer en su página electrónica: <http://georgeyonge.net/>

³⁵ El currículum de Miguel Ángel Pasillas Valdez se puede consultar en la página del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la sección de planta docente. Recuperado el 9 de junio de 2014 en: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/docentes/>

³⁶ Miguel Ángel Pasillas Valdez, “Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas”, Revista *Ethos Educativo*, 2004, Vol. 11, Núm. 31, pp. 7-34.

³⁷ *Ibid.*, p. 11. Cursivas del autor.

la pedagogía consecuente con esta antropología filosófica será la de acompañarlo a que se desenvuelvan sus potencialidades preservando su bondad natural, mientras que hay otra concepción del hombre que considera que este es perverso y tiene tendencias naturales hacia la violencia; en este último caso la pedagogía consecuente con esta noción de lo que es el hombre no intentará preservar sus características innatas sino que su fin será eliminar su agresividad, su insociabilidad y sus instintos.³⁸

Y alrededor de este planteamiento es que subraya la importancia del *para qué* de la educación, si el educando debe adaptarse a la sociedad para reproducir la ideología y los intereses del orden existente, si se le tiene que inculcar valores como obediencia y disciplina en el trabajo o si la educación va a contribuir a que el hombre transforme su sociedad y atienda creativamente sus problemas, como serían el hambre y la violencia.³⁹

Y sobre esto mismo afirma que según lo que entendamos por conocimiento tendremos una pedagogía correspondiente, ya que si valoramos principalmente los conocimientos útiles tendremos tendencias pedagógicas más pragmáticas, aunque por utilidad, afirma también Pasillas Valdez, podríamos considerar, sin embargo, resolver problemas sociales como los de salud o pobreza y en este caso el ser “pragmático” no tendría una valoración peyorativa. Asimismo, afirma que también hay pedagogías que valoran las formas elevadas de expresión de lo humano, aunque estas no tengan una aplicación “práctica”.⁴⁰

En síntesis, Pasillas Valdez insiste en que se debe elucidar cuál es el “ideal educativo” que perseguimos, cuáles son los fundamentos de nuestro proyecto educativo, cuál es la concepción del hombre que tenemos del ser al que se va a educar. También asegura que en este tipo de debates entran la antropología, la ciencia política, la historia, la psicología, el psicoanálisis, la filosofía, la religión y la moral, porque estas disciplinas tienen mucho qué decirnos acerca de qué es el hombre y cuáles son sus finalidades en la vida. Es pues, a partir de estas aportaciones, que se pretende “hacer la o las propuestas pedagógicas pertinentes a la condición antropológica del educando”.⁴¹

³⁸ *Ibid.*, p. 12.

³⁹ *Ibid.*, pp. 13, 14.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 15, 16.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 12, 13, 19, 22.

Pasillas Valdez dice explícitamente que trata de hacernos ver la complejidad de lo pedagógico, su inevitable carácter polémico y sus juicios como no definitivos, porque no es una ciencia que se ajuste a criterios indiscutibles de verdad y tampoco se trata de un campo técnico, “porque en pedagogía no se trata de ser experto en el desarrollo y aplicación de instrumentos derivados de conocimientos científicos”, sino que se trata de una “actividad dialógica”, debido a que cada propuesta pedagógica y cada idea de educación –sigue diciendo este autor- es susceptible de ser debatida, y esto principalmente porque el debate no se limita al de los fines educativos sino al tipo de visión de lo que debe ser la sociedad. De este modo pone de manifiesto el carácter problemático de la pedagogía, ya que sus ideales no son el resultado de aplicar un saber científico sino de otros asuntos de distinta naturaleza que pueden ser “filosóficos, políticos, culturales, también científicos, metodológicos y técnicos, pero nunca exclusivamente científico-técnicos”. Así se explica – agrega este autor- por qué es problemático elegir los contenidos o fundamentos pedagógicos. No así en el caso de una concepción de la pedagogía entendida como mera técnica, donde lo problemático radica en la eficacia, es decir, en “saber si es adecuado o no el uso de uno u otro instrumento”.⁴²

No obstante, este autor hace la precisión de que, aunque la pedagogía está lejos de ser una ciencia, no por eso se mueve en el ámbito de lo arbitrario sino que por el contrario, se trata de un ámbito de estudios e investigación ardua pero que lo importante es que depende de una idea previa de lo que es el hombre. Es de notar que en su bibliografía cita a cinco autores como J. M. Barrio, H. Bouché, B. Hamann, H. Nohl y H. Scheuerl, cuyos libros tienen títulos parecidos, a saber: *Antropología de la educación* o *Antropología pedagógica*.⁴³

Por todo lo que hasta aquí hemos visto sobre el nexo entre filosofía y pedagogía podríamos llegar a las mismas conclusiones a las que llega Manuel García Morente:

Hay, pues, para la pedagogía un primer problema: el problema del ideal de la educación, el término a que se pretende llegar en la obra educativa. Hay después un segundo problema: el de la virtud que tengan ciertas prácticas o técnicas para alcanzar el ideal determinado. De estos dos problemas el primero es incomparablemente el más importante. De la solución que se dé al primero dependen, en no escasa medida, las

⁴² *Ibid.*, pp. 23, 25, 26, 28.

⁴³ *Ibid.*, pp. 33, 34.

soluciones del segundo. Ahora bien: la solución que se da al primero no es esencialmente pedagógica. *No es la pedagogía la que determina el ideal educativo.*⁴⁴

Morente coincide con Miguel Ángel Pasillas en que primero se debe resolver el problema del ideal de la educación y posteriormente el problema pedagógico (y también el problema didáctico), el de las prácticas o técnicas necesarias para lograr dicho ideal. Los dos coinciden también en que la solución que se dé al problema del ideal “no es esencialmente pedagógica”, pues, como dice el mismo Pasillas Valdez, depende de cuestiones de tipo filosófico, político o cultural. Asimismo los dos coinciden en que se debe precisar primero la idea de hombre o el ideal de hombre detrás de toda pedagogía y que, dependiendo de dicho ideal (antropología filosófica), se sigue como consecuencia la pedagogía que se va a seguir para lograr que el educando se conforme con dicho ideal.

En su caso, Morente elogia la pedagogía que se desprende de la filosofía de José Ortega y Gasset, quien en primer lugar ataca la idea de hombre que se sigue del asociacionismo, porque elimina toda noción de identidad individual. Como habíamos visto anteriormente, Morente critica el asociacionismo porque intenta reconstruir sintéticamente la unidad vital y la unidad psíquica partiendo de fenómenos inconexos y, comentando la pedagogía de Ortega y Gasset, añade lo siguiente:

De esta suerte, la psicología [asociacionista] se ha colocado ante ciertos elementos simples, irreducibles, considerados como primarios –sensaciones, emociones, voliciones-, y se ha esforzado en explicar la conciencia en general y todos sus estados complejos como síntesis o composiciones de aquellos otros simples y primarios. Así sería el percibir una complicación del sentir, y sería el representar una complicación del percibir, y sería el pensar una complicación del representar. De igual modo, la voluntad resultaría como un sistema de deseos y apetitos, y el sentimiento, una suma de sensaciones. La teoría de la “asociación de las ideas” proporciona el elemento aglutinante de esas síntesis psicológicas. Y el conjunto de todas ellas, el yo psíquico la unidad de la conciencia, aparece como la síntesis superior, la resultante final de todo ese complicado mecanismo de la mente.⁴⁵

Si Morente dice que necesitamos precisar primero el ideal de hombre del que partimos para después determinar qué tipo de pedagogía se sigue como consecuencia, resulta paradójico que también señale que Ortega y Gasset no tiene “ideal” de hombre en el sentido de un tener qué definir “qué deba ser” el hombre. No sería el momento de explicar en todos sus detalles el sentido de la pedagogía de Ortega y Gasset, pero podemos

⁴⁴ Manuel García Morente, *Escritos pedagógicos*, op. cit., p. 77. *Cursivas nuestras.*

⁴⁵ *Ibid.*, p. 85.

quedarnos con su crítica de la idea del hombre derivada del asociacionismo, presente en filosofías como el empirismo de John Locke y David Hume o el utilitarismo de John Stuart Mill y en psicologías como la conductista de Skinner. Es decir, lo que intentan salvar tanto Morente como Ortega y Gasset es la “unidad vital” de la psique, la cual no puede ser reconstruida a partir de elementos previos que sólo conducen a la “ilusión” de que existe un “atomismo” de la psique y, por tanto, a una “imagen discontinua” de esta psique. Por esta razón, Morente concluye lo siguiente:

Pero en realidad, la vida espiritual es un fluir continuo y todo corte en él es arbitrario y falso, los estados de conciencia no se suceden, sino que se penetran unos a otros; y puede decirse que, entre la imagen que la psicología nos presenta y la realidad continua del vivir psíquico, hay la misma diferencia que entre una serie de puntos y la línea completa, o entre una película cinematográfica, con sus sucesivas fotografías, y la proyección de esa misma película, cuando las sucesivas imágenes se funden en un movimiento real.⁴⁶

Morente está convencido de que la filosofía de Bergson dio el golpe definitivo a la filosofía asociacionista, como se puede comprobar en el libro de este último: *Introducción a la metafísica*.⁴⁷ En otro escrito de Morente titulado *La filosofía de Bergson*, se señala que el filósofo francés no sólo salva la unidad del flujo de la conciencia sino que, con su crítica a la filosofía asociacionista, salva al mismo tiempo la libertad del hombre.⁴⁸

2. Identificación, contextualización, análisis y explicación del problema

Teniendo en cuenta cuán importante es la concepción del ser humano en una propuesta pedagógica, podemos explicar cuál es la antropología filosófica de la que depende la propuesta que aquí habré de desarrollar y cómo está estructurada esta tesis.

Como dice la *Guía para la elaboración del trabajo de graduación en MADEMS*, el objetivo principal que debe tener una tesis de MADEMS es dar una propuesta o una respuesta respecto a “un problema específico de enseñanza” en el ámbito de una disciplina específica para la educación media superior. Esto exige la identificación de dicho problema, su contextualización en relación al proceso de enseñanza–aprendizaje, su análisis y

⁴⁶ *Ibid.*, p. 86.

⁴⁷ Cfr. Henri Bergson, *Introducción a la metafísica*, Porrúa, México, 1999.

⁴⁸ Cfr. *La filosofía de Bergson*, pp. xlv-xlix. Dicho escrito precede el libro Henri Bergson, *Introducción a la metafísica*, *op. cit.*

explicación plausible y una estrategia didáctica para resolverlo, además de una práctica docente frente a un grupo a nivel bachillerato. Asimismo dicha tesis debe ser una “reflexión sistematizada en la que se analizan aspectos teóricos vinculados con la didáctica de la disciplina en el nivel de EMS”, donde se “alcanza un nivel adecuado de comprensión del asunto en cuestión”.⁴⁹

En consonancia con estos lineamientos, como lo señalábamos en la introducción de esta tesis, el problema que intento resolver es que el alumno no encuentra sentido a los temas de filosofía presentados en los programas de estudio de esta disciplina. En conversaciones con diversos profesores de filosofía a nivel bachillerato, todos ellos coinciden en que los alumnos no encuentran qué sentido tiene aprenderse toda una cadena de “doctrinas filosóficas” o qué significa para ellos problemas tan abstractos y complejos como el de los juicios sintéticos *a priori* o la teoría de las ideas de Platón.

Esta percepción no es exclusiva de los profesores de filosofía. A fines de marzo de 2014 la directora del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), la historiadora Patricia Galeana, manifestó que los jóvenes reprueban más la materia de Historia que la de Matemáticas, pues se han formado con la noción de que aprender historia es aprenderse un cúmulo de fechas y nombres que se les dificulta memorizar.⁵⁰

Pero no sólo esto ocurre en las asignaturas de Filosofía o Historia sino que toda la educación en general tiene este mismo problema. El pedagogo experimentado Ángel Díaz Barriga es una de las personas más idóneas para detectar el problema y, en este sentido, comenta lo siguiente: “El contacto con el alumnado revela que buena parte de ellos asiste a la escuela por obligación, pero no encuentra ni agradable ni estimulante la tarea que allí se realiza”.⁵¹

¿Cuál sería la *solución* para esta problemática? En el caso de la historia, Patricia Galeana opina que “aun cuando a la población le gusta la historia ésta no se imparte de manera didáctica” y agrega que a esto se suma una mala interpretación de la premisa de que

⁴⁹ Cfr. el documento: *Guía para la elaboración del trabajo de graduación en MADEMS* [en línea], UNAM-MADEMS [sin fecha]. Recuperado el 9 de junio de 2014 en: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/grado/grado1.pdf>

⁵⁰ Cfr. nota basada en la agencia Notimex, “Alumnos reprueban más historia que matemáticas”, publicada en *Excélsior* el 27 de marzo de 2014. Recuperada el 9 de junio de 2014 en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/27/950909>

⁵¹ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares*, op. cit., p. 108.

los jóvenes son ciudadanos del mundo, porque se olvida que si bien se debe pensar globalmente se debe actuar localmente “y para ello se necesita la historia del país al que se pertenece”, pues aprender la historia es “comprender los procesos que han pasado los pueblos para llegar al lugar en que se encuentran”, de manera que la historia da herramientas para comprender el presente, para actuar en él y, para programar un futuro mejor.⁵²

Ángel Díaz Barriga por su parte subraya la importancia de construir “formas apasionadas de aprender”, de “estimular el aprendizaje, hacer grata la enseñanza, entusiasmar al alumno”, pues “se ha perdido el criterio fundamental de la didáctica desde el siglo XVII: encontrar una forma de que las actividades de aprendizaje resulten agradables a los estudiantes”. Es por esto que Díaz Barriga regresa a Comenio, cuando este denuncia que en las escuelas los alumnos le han tomado “horror a las letras y a los libros” y, por tanto, es necesario “atraer” y “arrebatar” a los alumnos con la “dulzura” de los estudios, porque “si aconteciere lo contrario, no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan”.⁵³

Asimismo, Díaz Barriga recoge el diagnóstico de Freinet, quien señala que “tenía que dar lecciones que nadie entendía, hacer leer textos que no significaban nada para la educación de los estudiantes, aprender mecánicamente los números, hacer lecciones repetitivas que dejaban a los alumnos tan aburridos como a mí mismo”.⁵⁴ A continuación, Díaz Barriga explica que los alumnos de Freinet lograron “apasionarse” cuando éste introdujo una imprenta a su escuela.

En cuanto a la falta de interés por parte del alumno hacia la filosofía, como también decíamos en la introducción a esta tesis, la *explicación* que encuentro a dicho *problema* es que el estudiante no logra captar qué significado tiene para él la filosofía, es decir, no logra encontrar un nexo entre los problemas filosóficos y sus propios problemas personales y sociales. Así el estudiante escinde sus problemas cotidianos de los problemas filosóficos. Por un lado, le importan en demasía sus propios asuntos personales, sus relaciones de noviazgo, sus compañeros de clase y amigos, así como sus juegos, sus diversiones, sus conflictivas relaciones con sus padres, su incertidumbre ante los retos que se le presentan debido al descubrimiento de su propia sexualidad, a la posibilidad de un embarazo o una

⁵² Nota de *Excélsior*, “Alumnos reprobaban más historia que matemáticas”, *op. cit.*

⁵³ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares*, *op. cit.*, pp. 108-110.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 110, 115.

enfermedad de transmisión sexual, al uso de las drogas, etc. Por otro lado, se pregunta en qué medida todo lo anterior tiene algo que ver con las ideas innatas de Descartes, con la definición de estructuralismo o con la diferencia kantiana entre juicios analíticos y sintéticos.

Y no solo se trata de los problemas concretos y cotidianos de los alumnos, paradójicamente no siempre los programas de estudio de filosofía empatan con su búsqueda existencial de sentido. Esto ocurre a una edad en que el joven empieza a visualizar el sentido de su existencia, al hacer conciencia de su finitud y el saberse mortal. Desafortunadamente, el estudio de la filosofía, tal como se enseña en los subsistemas de educación media superior, se encuentra muy lejos de pretender resolver esas expectativas existenciales.

Un buen *diagnóstico* de la razón de ser de este desfase lo da Alejandro Ranovsky, profesor de filosofía en la Universidad de Buenos Aires, quien desde hace muchos años forma parte de un programa de investigación en dicha universidad, en el que se analizan problemáticas relacionadas con la enseñanza de la filosofía. En *Filosofía del docente filósofo*, parte de la tesis de que la filosofía es primordialmente amor a la *sabiduría* y señala que dicho amor empieza a disminuir a lo largo de la formación de un profesor de filosofía, porque a lo largo de la carrera se le va enseñando que este amor a la sabiduría ya no es importante sino que lo que tiene verdadero valor es adquirir muchos *conocimientos* de “filosofías”, las cuales dejan de estudiarse como *sabidurías*, perdiendo así su conexión con el mundo.⁵⁵

De este modo, sigue diciendo Ranovsky, el profesor de filosofía va abandonando su amor de sabiduría y lo sustituye por un “amor a los productos escritos de los filósofos”, que a menudo lo lleva a una “substitución de la búsqueda por la exhibición del hallazgo y a la transmisión de los hallazgos sin ningún amor”. A tal grado puede darse tal substitución que paradójicamente, Ranovsky advierte que, en su búsqueda de la sabiduría, la misma filosofía llega a ser el ídolo más peligroso al que se enfrenta.⁵⁶ En un tono irónico agrega lo siguiente:

⁵⁵ Alejandro Ranovsky, *Filosofía del docente filósofo*, Colisión Libros, Buenos Aires, 2014, pp. 11, 22, 25-28.

⁵⁶ *Ibid.*, 31, 33.

Buscaba la sabiduría e ingresé a la Facultad de Filosofía. Cometí el gran error de creer que allí estaba la sabiduría que buscaba. No, allí había, a lo sumo, otros buscadores de la sabiduría. Al ir a buscar la sabiduría, yo era filósofo al ingresar. Al estudiar filosofías los profesores de filosofías me quisieron convencer de que buscar la sabiduría no era sólo buscarla sino saber filosofías. Saber filosofías disminuía progresivamente la actitud de búsqueda, el asombro, convenciéndonos de que buscar la sabiduría era cosa de genios como no podíamos ser nosotros. Los profesores de filosofías disuaden de la búsqueda de la sabiduría. Son apropiadores de conocimiento no sabio y administradores de la posesión de ese capital.⁵⁷

Estas palabras son bastante duras contra los profesores de filosofía pero no dejan de ser ciertas y son un *diagnóstico* de fondo de lo que ocurre en muchas escuelas. Ángel Díaz Barriga comenta que actualmente diversas propuestas didácticas afirman que en parte la motivación de los estudiantes por aprender depende tanto del entusiasmo del docente como de las estrategias metodológicas que elija.⁵⁸ Por tanto, la pregunta sería si un profesor de filosofía, como el que describe Ranovsky, puede provocar el entusiasmo en sus alumnos. Si el mismo profesor no logra captar la relación entre filosofía y sabiduría práctica, la cual pudiera expresarse en su vida cotidiana, difícilmente va a lograr que el estudiante se interese por una asignatura que no tiene nada que ver con su vida concreta.

Aunque hay muchos modos de entender lo que es la filosofía, Ranovsky insiste en que ésta es principalmente sabiduría. Podríamos decir que incluso para el mismo Aristóteles, en su *Ética nicomaquea*, la filosofía no era sólo especulación metafísica o lógica sino sabiduría práctica, una sabiduría que sirve para guiarnos en medio de la vida concreta de todos los días, lo que los griegos llamaban *phronesis* y los latinos *prudencia*. Esta es una virtud que nos da la capacidad de orientarnos en las decisiones que tomamos cotidianamente y nos sirve para lograr la mejor opción en el abanico de posibilidades que se nos abren dentro de nuestro horizonte vital.

Diversos programas de estudio de la filosofía, como el de la Escuela Nacional Preparatoria, han incorporado temas que inciden en la problemática cotidiana del estudiante, como puede ser el aborto o la drogadicción, para ser abordados desde una perspectiva filosófica.⁵⁹ Lo mismo se ha intentado hacer en el Colegio de Ciencias

⁵⁷ *Ibid.*, 27, 28.

⁵⁸ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares*, op. cit., p. 17.

⁵⁹ La sexta unidad del programa de estudio de la asignatura de Ética en la Escuela Nacional Preparatoria se denomina *Problemas morales específicos*, donde se sugiere abordar temas como el aborto, la drogadicción, la prostitución, la corrupción y la agresividad individual y social, entre otros. Cfr. las páginas sobre las asignaturas filosóficas de esta institución, recuperadas el 10 de junio de 2014 en:

Humanidades de la UNAM. En noviembre de 2013 un grupo de profesores que conformaron la *Comisión de ajuste a los programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II* publicaron un documento donde proponían no recargar al alumno con muchos contenidos en sus programas de estudio y optaban por trabajar sólo dos aprendizajes en el caso de las asignaturas Filosofía I y II (con dos temáticas por cada aprendizaje) pero con un alto contenido significativo para el estudiante; dichos aprendizajes son los siguientes: “Comprenderá conceptos y áreas de la filosofía para resignificar su cotidianidad a través de la interpretación y actitud filosófica” y “Valorará la relación entre la vivencia y el discurso filosóficos a través del asombro y el diálogo sobre sus posibilidades de ser humano”.⁶⁰

Con estos aprendizajes se cumple la doble condición de que, por un lado, el alumno encarna los problemas filosóficos en su vida cotidiana y, por otro, la filosofía sea para el alumno una verdadera “vivencia” y no sólo un aprender filosofías o habilidades filosóficas. Por ello, en los aprendizajes propuestos se reivindica la recuperación en el estudiante de filosofía de la actitud de “asombro”. Estos cambios coinciden con lo que propone Ranovsky de regresar a la filosofía su sentido de amor a la sabiduría, el cual surgiría “de la contemplación maravillada de lo que es”, de una admiración (“ad-miración”), del “saber de que ‘no se sabe’”.⁶¹

En este sentido, una de las impulsoras de dichos cambios en los planes de estudios, la profesora María del Carmen Calderón insistía, en sus clases para formar profesores en el programa de MADEMS, en que el aprendizaje de la filosofía para el adolescente en su paso por el bachillerato es muy importante porque le ayuda a tomar mejores decisiones en el

<http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Asignaturas/etica>
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxmaWxvc29maWF8Z3g6NWYwOTQxYTc2YTYzODhjZA>

⁶⁰ Cfr. el documento elaborado por profesores del Colegio de Ciencias Humanidades de la UNAM: *Programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II. Comisión de ajuste a los programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II*. Recuperado el 10 de junio de 2014 en:

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/FilosofiaNoviembre2013.pdf

Sobre la actualización de planes de estudios de otras asignaturas del CCH puede consultarse la página: *Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio*. Recuperado el 10 de junio de 2014 en:

<http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>

Sobre el sentido general de los cambios que se proponen en todas las materias del CCH puede consultarse el *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf

⁶¹ Alejandro Ranovsky, *Filosofía del docente filósofo, op. cit.*, pp. 22, 23.

ámbito de su cotidianeidad. Por tanto, esta profesora asume la filosofía como una herramienta para algo y no un fin en sí mismo, y por tanto al adolescente la filosofía le ha de servir para algo en su vida inmediata, mientras que el profesor debe presentar el tema de una manera que tenga que ver con la vida cotidiana de los alumnos. Ella afirmaba que el profesor debía, mediante sus estrategias didácticas, preguntarse para qué le puede servir la filosofía al adolescente y decía que el docente debe lograr un “aprendizaje duradero” para el alumno, donde lo visto en clase no fuera solo conocimiento informativo sino que debía ser algo que “se les quedara” y lo pudieran aplicar a situaciones de la vida diaria fuera del ámbito de la clase.⁶²

Todas estas propuestas en el CCH coinciden con la dirección que señala Ángel Díaz Barriga respecto a que en la escuela hay que construir “formas apasionadas de aprender”, de “estimular el aprendizaje, hacer grata la enseñanza, entusiasmar al alumno”.

Asimismo dichos cambios concuerdan con los principios de la pedagogía germana expuesta anteriormente, la cual valora mucho la noción de “elemental” (*Elementare*), el cual se refiere a un facilitar la mejor manera de presentar los contenidos o saberes, a un hacerlos accesibles, a un saberlos seleccionar y valorar su calidad; en este sentido lo “elemental” equivale a la didáctica. Sin embargo, la pedagogía germana no se queda en eso sino que apunta a la noción de “fundamental” (*Fundamentale*), es decir, afirma que lo “elemental” no tiene sentido por sí mismo, sino que su fin es lo “fundamental”. Como dice Antonio Medina Rivilla, en su *Didáctica general*, para R. A. Krüger lo “elemental” solo es válido si conduce a lo “fundamental”, porque se traduce para el alumno en un “aprendizaje genuino” unido a sus “experiencias vitales”; solo así podrá tener para él un “significado relevante”, de tal modo que el proceso de enseñanza aprendizaje “los estudiantes lo relacionen y vivan como una experiencia personal y transformadora”.⁶³

Antonio Medina Rivilla agrega que, según Krüger, lo importante para el estudiante es “descubrir su camino y su razón de ser participando activamente” en una “actuación

⁶² Según mis apuntes, la profesora María del Carmen Calderón externó estas ideas en sus clases correspondientes a los días 29 de enero de 2013, 12 de febrero de 2013, 19 de febrero de 2013, 9 de abril de 2013 y 8 de agosto de 2013.

⁶³ Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (coordinadores), *Didáctica general, op. cit.*, p. 24.

plenamente formadora” y en un proceso de enseñanza-aprendizaje “con un profundo sentido de significatividad y deseo de ser y compartir de cada estudiante”.⁶⁴

Medina Rivilla menciona también que para Erich Weniger lo “fundamental” es la construcción por parte del alumno de una “auténtica experiencia”, mientras que para Wolfgang Klafki lo “fundamental” consiste en “estimular al aprendiz en su proyecto de interiorización y experimentación del saber”, de modo que estos saberes “elementales” se transformen en una “experiencia existencial”, en una “actividad vivida”, la cual es “el modo peculiar de entender e implicarse en la acción formativa (*Dasein*), modo genuinamente humano de ser en el mundo, el modo de autocomprenderse y autoconocerse”.⁶⁵

Todos estos temas filosóficos en cuanto al *Dasein* y al *ser-en-el-mundo* forman parte de la propuesta filosófica de esta tesis, que consideraremos en un capítulo posterior; también precisaremos cómo este tema de la “auténtica experiencia” coincide completamente con la propuesta filosófico-pedagógica de Raúl Gutiérrez Sáenz.

3. Propuesta metodológica para resolver el problema

Con lo anterior hemos expuesto los primeros elementos estructurales que debe contener un trabajo de graduación en MADEMS, los cuales fueron: a) Identificación del problema por solucionar o situación por mejorar o innovar; b) Contextualización en referencia al proceso de enseñanza aprendizaje; c) Análisis del problema; d) Explicación plausible.⁶⁶

Es decir, con todo lo anterior hemos identificado el *problema*, a saber: la falta de interés de los alumnos por la filosofía y el hecho de que esta asignatura no les aporta gran cosa para entender su vida cotidiana y su búsqueda de un sentido existencial de la vida. Hemos *contextualizado* el problema en referencia al proceso de enseñanza–aprendizaje, basándonos entre varias cosas. Una, en el *diagnóstico* que ha realizado un grupo de profesores del CCH, con muchos años en la docencia, que han visto pasar una gran cantidad de generaciones, que han estudiado los planes de estudio de esta institución desde

⁶⁴ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 24, 25.

⁶⁶ Cfr. el apartado “Elementos estructurales de un trabajo de graduación MADEMS”, en *Guía para la elaboración del trabajo de graduación en MADEMS*, *op. cit.*

1971 y que han detectado una problemática concreta en los alumnos de asignaturas filosóficas. Otra, hemos *analizado* dicho problema basándonos en profesores como Alejandro Ranovsky, quien desde hace muchos años se ha dedicado a estudiar la problemática alrededor de la didáctica de la enseñanza de la filosofía. También hemos tratado de dar una *explicación plausible* del problema basándonos entre otros en el pedagogo Ángel Díaz Barriga y en representantes de la pedagogía germana para señalar que lo que hace falta en la enseñanza de la filosofía es encontrar “formas apasionadas de aprender” y un aprendizaje que sea algo más que recepción de meros saberes, para que estos saberes se transformen en el alumno en una verdadera experiencia existencial, en una profunda interiorización del saber, en una experiencia vital llena de significado relevante.

El quinto elemento estructural de una tesis de MADEMS es el de una “propuesta metodológica para resolver el problema”, la cual “incluya el diseño de una estrategia didáctica”.⁶⁷ Esta propuesta la iré desarrollando a lo largo de los siguientes capítulos; a grandes rasgos mi propuesta teórica parte del paradigma de la cognición situada. En palabras de Frida Díaz Barriga, en su artículo *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*,⁶⁸ esta forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje afirma que el conocimiento no puede darse de manera descontextualizada de la realidad inmediata del estudiante sino de un modo “situado”, donde se resuelvan problemas auténticos, de manera que este paradigma se opone a las prácticas educativas artificiales y a los aprendizajes abstractos y descontextualizados, a los conocimientos inertes, poco útiles, escasamente motivantes y de relevancia social limitada, los cuales son poco significativos para el estudiante al carecer de sentido para él y aplicabilidad a su realidad inmediata y concreta. En síntesis, lo que la cognición situada intenta hacer es promover una enseñanza que se apegue lo más posible a situaciones e intereses de la vida real de los estudiantes y de esta manera se logrará que estos se impliquen en el aprendizaje.

El paradigma de la cognición situada es muy cercano a otros paradigmas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en casos (ABC), el

⁶⁷ Ibid. Este es el quinto inciso de dichos elementos estructurales de un trabajo de graduación en MADEMS, los restantes elementos los analizaremos en el quinto capítulo de esta tesis y son los siguientes: f) Validación de la estrategia didáctica. g) Intervención frente a grupo. h) Evaluación de la propuesta en su conjunto. i) Informe integral.

⁶⁸ Frida Díaz Barriga, *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2, 2003. Consultado el 10 de junio de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>

aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en el servicio en contextos comunitarios, el aprendizaje cooperativo y la evaluación auténtica de aprendizajes situados, los cuales la misma Frida Díaz Barriga los desarrolló en su libro *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*.⁶⁹

Otra característica de la cognición situada es que no parte del aprendizaje de conceptos por parte del alumno para luego aplicar estos conceptos a la vida real. Antes bien, parte de problemas reales, de situaciones auténticas, mientras que, en este paradigma, los conceptos no funcionan como entidades unívocas sino como meras herramientas que pueden ayudar a explicar una situación determinada. Uno de los representantes de la cognición situada, Jay Lemke, ha demostrado que no tiene sentido que los alumnos se aprendan conceptos y luego los “apliquen” a situaciones reales, sino todo lo contrario; en una clase de ciencia, por ejemplo, en lugar de presentar al alumno conceptos que se tienen que aprender, como el de “átomo”, es mucho más provechoso que al alumno se le presente *el problema* concreto al que se enfrentaron científicos, como cuando Amedeo Avogadro se preguntó si la materia era continua o discontinua, y cómo el “concepto” de “átomo” daba o no una explicación plausible al problema y que este “concepto” no es unívoco sino meramente provisional y que otras explicaciones al problema pueden ser más *propias* que otras.

En este aspecto, la cognición situada sigue partiendo del *problema*, de la *situación real* y no de un “concepto” descontextualizado de la situación que le dio origen. Entonces, la cognición situada privilegia el conocimiento procedimental sobre el conceptual y responde a un modelo de hombre social y no al modelo de individuo aislado autosuficiente, como el de la modernidad, cuya función primordial es teórica y, por tanto, de formación de conceptos.⁷⁰

Parecería que con lo que hasta aquí hemos dicho el problema ya está resuelto y, por tanto, lo que sigue es pasar a las secuencias didácticas que se derivan de dicho esquema. Pero el asunto tratado aquí no es tan simple. La cognición situada es un paradigma relativamente nuevo que surge a fines de los años noventa y, en su estado actual, sus bases

⁶⁹ Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada, op. cit.*

⁷⁰ En el capítulo tercero desarrollaré el estado actual de la cognición situada analizando a sus principales representantes.

filosóficas parten de supuestos que, de no explicitarse convenientemente, tienden a la eliminación del sujeto cuando son llevados a sus últimas consecuencias.

La unidad básica de la cognición situada no es el individuo aislado sino el contexto social, de modo que asume que la identidad no se da en las personas como tales sino en la colectividad y, más precisamente, en la “actividad” colectiva. Por tal razón, el sujeto y la conciencia se redefinen de manera tal que se borra el límite entre la subjetividad y los factores objetivos, lo interno y lo externo, el yo individual y el yo colectivo. Es decir, la cognición situada critica lo que en filosofía se ha dado en llamar “mentalismo”, pues ataca la noción de que existe un “yo individual” y afirma que lo que en realidad existe es una “distribución social de la mente”, la cual está esparcida en su actividad social.

La cognición situada se alza contra la psicología cognitiva, el llamado cognitivismo, que afirma que la cognición se ubica fundamentalmente en el ámbito de una mente cerrada en sí misma y que procesa la información recibida de la misma manera en que lo hacen las otras mentes. En este sentido Frida Díaz Barriga afirma que el paradigma de la cognición situada está vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano.⁷¹

Sin embargo, las limitaciones de este paradigma surgen cuando sus supuestos se llevan a sus últimas consecuencias, las cuales serían la desaparición del sujeto, de su individualidad personal. Y es por esto que Alejandro Alba Meraz, en su tesis de maestría en MADEMS (Alba Meraz es también profesor en esta maestría), hace suyas las propuestas de la cognición situada pero, al mismo tiempo, advierte que hay que precisar cuáles son las diferencias entre los *niveles* del yo individual y el yo colectivo.⁷²

De la misma manera, quien tal vez es en la actualidad el principal teórico de la cognición situada, James Whitson, aunque se apropia del modelo de la distribución social de la mente junto con su crítica al mentalismo y al cognitivismo, también subraya la importancia de precisar que si bien hay “aspectos sociales” de la cognición también hay “aspectos mentales” irreductibles a lo social.

Con esta observación, Whitson salva al sujeto de perderse en lo colectivo. Esto tiene consecuencias pedagógicas que forman el núcleo fundamental de mi propuesta

⁷¹ Frida Díaz Barriga, *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, op. cit.

⁷² Cfr. Alejandro Roberto Alba Meraz, *Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética*, tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, asesor Benilde García Cabrero, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 2006, pp. 87, 88. La tesis se puede leer en: <http://132.248.9.195/pd2006/0606949/Index.html>

metodológica. Es decir, mi tesis parte de la cognición situada y aprovecha todas sus aportaciones pedagógicas, pero al mismo tiempo alerta que, si no se reformula este paradigma en el sentido de preservar un mínimo de identidad personal dentro del sujeto colectivo, entonces será absurdo plantear un sujeto responsable de sí mismo y de sus semejantes. Lo anterior conlleva gravísimas consecuencias en el ámbito pedagógico, porque hace imposible hablar de alumnos con un núcleo de identidad personal y, entonces, tampoco podríamos hablar de estudiantes que tuvieran un mínimo de libertad. Esto los haría incapaces de hacerse responsables de sus actos o incapaces de lograr un cambio actitudinal respecto a su propio desarrollo, porque no habría tal núcleo de identidad personal sino solo un sujeto colectivo anónimo.

Entonces, mi propuesta metodológica se fundamenta en la cognición situada, pero reformulada en un sentido que preserve al sujeto. Es decir, admite su crítica al supuesto de la mente aislada pero, con tal de preservar el mínimo de sujeto requerido para conservar la capacidad de actuación ética de éste, retorna al origen del malentendido, el cual es la no adecuada preservación de la noción de *hombre como sujeto intencional*.

4. Antropología filosófica detrás de esta tesis

Habíamos señalado al principio de este capítulo que el nexo entre filosofía y pedagogía es más profundo de lo que parece y que toda pedagogía depende de una antropología filosófica, es decir, de una concepción previa de lo que es el hombre, de una idea de hombre. Entonces, con todo lo anterior, ya podemos precisar cuál es la idea de hombre que estoy proponiendo en esta tesis.

Mauricio Beuchot, profesor de MADEMS, se ha preocupado mucho por los problemas pedagógicos y en este sentido considera que “hay una antropología filosófica o filosofía del hombre subyacente a toda pedagogía o filosofía de la educación”, de manera que “la educación se da como el vehículo usado para realizar una idea o modelo del hombre”⁷³. Esta conclusión es prácticamente la misma a la que llegaron Edith Stein,

⁷³ Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México, 2003, p. 41, 42.

Manuel García Morente, Joaquín Xirau, entre otros filósofos, y pedagogos como Miguel Ángel Pasillas, como lo señalamos anteriormente.

En México y en varios países iberoamericanos ha cobrado auge en los últimos años la propuesta filosófica de Mauricio Beuchot conocida como “hermenéutica analógica” y especialmente ha sido aplicada al campo de la educación.⁷⁴ Incluso muchas tesis de MADEMS se han inspirado explícitamente en esta corriente filosófica.⁷⁵ Sin embargo lo que no es muy conocido es que a su vez dicha propuesta parte de una base mucho más fundamental, la cual es la concepción del hombre como sujeto intencional. Es decir, la hermenéutica analógica abreva de una fuente principal, de una antropología filosófica, de una concepción de lo que es el hombre.

Este fundamento Beuchot lo ha hecho explícito en su libro *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*,⁷⁶ donde plantea que la idea principal de su propuesta es la del “hombre como un centro de intencionalidades, como un núcleo intencional”, desde donde surgen intencionalidades como la de ser, conocer, querer, actuar o amar. La categoría de la intencionalidad en filosofía tiene antecedentes desde Aristóteles y Tomás de Aquino hasta el filósofo Franz Brentano, pero quien la empezó a desarrollar ampliamente fue el filósofo Edmund Husserl en su propuesta filosófica llamada fenomenología.

Lo que Beuchot subraya es que la intencionalidad más profunda y más básica es la de “ser”, pues el hombre “ansía ser, existir, dar ser, hacer existir”, lo cual se concreta en “amar, en la oblatividad y en la ayuda a los demás, en la creatividad y en la productividad”.⁷⁷

Las consecuencias pedagógicas de esta filosofía basada en la intencionalidad las ha desarrollado Beuchot en otros escritos, como por ejemplo *La formación de virtudes como*

⁷⁴ Cfr. Luis Eduardo Primero Rivas (coord.), *La educación hermenéutica para la universidad futura: Memoria de la jornada de hermenéutica y educación*, Plaza y Valdés, México, 2010.

⁷⁵ Una tesis destacada en este sentido es la de quien fue alumno de MADEMS y ahora es profesor de esta maestría, Armando Rubí Velasco, *El empleo de la hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de Historia de las doctrinas filosóficas*, tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, asesor Mauricio Beuchot Puente, UNAM, México, 2009. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2009/enero/0638828/Index.html>

⁷⁶ Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier, Madrid, 2004.

⁷⁷ *Ibid.*

paradigma analógico de educación,⁷⁸ *Ética, hermenéutica analógica y educación*,⁷⁹ *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*⁸⁰ y *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*.⁸¹ Analizaremos en esta tesis estos y otros escritos de Beuchot.

Lo importante es que este filósofo propone un tipo de ser humano que reconoce la crítica de la posmodernidad en cuanto a que el hombre es en esencia un ser social y que ha quedado destronado el sujeto autosuficiente de la modernidad, sin embargo Beuchot no permite que el sujeto se disemine en sus relaciones sociales sino que se queda con un mínimo de sujeto, lo suficiente para ser todavía un sujeto, sin perderse en una “distribución social de la mente”.

Por ejemplo, en su libro *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, analiza diversas corrientes filosóficas surgidas en la posmodernidad y de todas ellas va recogiendo sus críticas al sujeto de la modernidad surgida del “ego cartesiano, racionalista, diáfano”, pero insiste en que no se puede prescindir de la *identidad individual*, porque “se trata, entonces, de una crítica al sujeto para mejorar esa idea, no para arrojarla a la basura”, que es lo que hace la posmodernidad.⁸² En un capítulo de este libro titulado *Sujeto e intencionalidad en la filosofía hermenéutica* señala lo siguiente:

El estructuralismo pensó haber anulado al sujeto volente, volitivo, y el posestructuralismo posmoderno, al sujeto cognoscitivo. De todas maneras, desaparece el sujeto. Es sana la crítica posmoderna al sujeto, en un aspecto -el del subjetivismo al que se opone-; pero discutible en otro. Sana en cuanto pone en tela de juicio la supuesta “claridad” y “autoposición” del sujeto del racionalismo. Pero discutible en su excesiva y -como veremos- inconsistente negación del sujeto en su totalidad.⁸³

Entonces Beuchot propone un sujeto cuya subjetividad está “atenuada y rebajada a sus justos límites”, un sujeto limitado en su libertad, en su voluntad y en su conocimiento pero que sin embargo siga siendo un sujeto en el cual todavía “hay algo de conocimiento,

⁷⁸ Texto incluido en el libro de Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999.

⁷⁹ Texto incluido en el libro de Mauricio Beuchot, *Temas de ética aplicada*, Editorial Torres Asociados, México, 2007.

⁸⁰ Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, *op. cit.*

⁸¹ Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.

⁸² Mauricio Beuchot, *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, Universidad Intercontinental, Miguel Ángel Porrúa, México, 1996, pp. 78-80, 85.

⁸³ *Ibid.*, p. 101.

hay algo de voluntad y, por ende, algo de libertad”, la suficiente para que todavía “haya sujeto moral o sujeto artístico”.⁸⁴

Sobre esta afirmación de Beuchot gira toda mi tesis, porque recuperar la intencionalidad del sujeto es no difuminarlo en la impersonalidad de lo social, y con esta recuperación se mantiene a un sujeto libre y por tanto capaz de comportamiento moral. Entonces la antropología filosófica que propongo en esta tesis es la de un sujeto, pero que no es el sujeto todopoderoso de la modernidad ni tampoco cae dentro de una presunta “muerte del sujeto”, como lo afirma la posmodernidad, sino que es más bien un sujeto que no es autosuficiente en su aislamiento sino que es sobre todo un ser social y cuya esencia se constituye por lo social, pero que es todavía capaz de intencionalidad y por tanto no se pierde en lo social sino que puede actuar con libertad y, aunque esta libertad también ha sido disminuida por condicionamientos sociales (Marx), pulsionales (Freud) e ideológicos (Nietzsche), es todavía capaz de tener un mínimo de libertad, la cual le permite un comportamiento ético en sus actos y un poder dar cuenta de ellos, de manera que puede *responder* ante sí mismo y ante sus semejantes, es decir, puede todavía tener *responsabilidad*. Es como dice el mismo Beuchot:

El ideal del hombre, bajo el modelo de núcleo de intencionalidades, de intencionalidad nuclear o enucleada, es que dicha intencionalidad, o intencionalidades, estén dirigidas no hacia uno mismo, que eso enferma, sino *hacia los demás*, encontrando la *autorrealización en la hetero-realización*, en el conocimiento y el *amor de los demás*.⁸⁵

Esta cita es de suma importancia, porque muestra cómo la recuperación del sujeto, en el sentido de sujeto intencional, no lleva necesariamente a un regreso al individualismo sino hacia una actuación oblativa hacia el prójimo. Por tanto la antropología filosófica de Mauricio Beuchot, que recupero en esta tesis, conduce directamente a la ética.

En un capítulo de esta tesis mostraré que, además de Beuchot, algunos otros autores, como Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz, desarrollaron también consecuencias pedagógicas a partir de la categoría de intencionalidad, especialmente este último en sus libros *Antropología filosófica*, *Introducción a la pedagogía existencial* e *Introducción a la*

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 110, 111.

⁸⁵ Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica*, *op. cit.*, p. 32. Subrayado nuestro.

didáctica.⁸⁶ Como veremos más adelante, la concepción del hombre como núcleo de intencionalidades va a tener consecuencias pedagógicas que se van a reflejar en el modo como estructuré las secuencias didácticas que trabajé en clase.

5. Propuesta psicopedagógica de esta tesis

Con lo anterior queda aclarada mi propuesta filosófica, la cual corresponde a uno de los tres ejes o líneas de formación de los que se compone MADEMS, que es el eje disciplinario. Otro de los ejes de MADEMS es el psicopedagógico-didáctico. En este apartado nos concentraremos en el aspecto psicopedagógico, ya que estudiaremos el aspecto didáctico posteriormente.

Entre las observaciones que hacía Pasillas Valdez en el texto que analizamos al principio, este autor comentaba que debe haber congruencia entre la antropología filosófica y la pedagogía propuesta, de manera que sería contradictorio proponer una teoría psicológica que enfatizara el desarrollo individual y al mismo tiempo se inscribiera en una tendencia pedagógica que fomentara el desarrollo de la comunidad.⁸⁷

Del mismo modo Frida Díaz Barriga, en el artículo que analizamos, señalaba que los principios del paradigma de la cognición situada están vinculados al enfoque sociocultural vigotskiano.⁸⁸ Sin embargo en mi tesis me apoyo principalmente en Jean Piaget; por tanto, ¿cómo se explica esta aparente contradicción?

Guillermo Obiols, quien fue fundador en Argentina del *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía*,⁸⁹ escribió el libro *Cómo estudiar. Metodología del aprendizaje*,⁹⁰ donde hace alusión a la clásica pregunta por el origen del conocimiento, lo que dio lugar a toda una rama de la filosofía llamada epistemología. Él responde que en la actualidad se han superado las posiciones extremas tanto del

⁸⁶ De Raúl Gutiérrez Sáenz, cfr. sus libros *Antropología filosófica*, Editorial Esfinge, Naucalpan, 1997; *Introducción a la pedagogía existencial*, Editorial Esfinge, Naucalpan, 1987; *Introducción a la didáctica*, Editorial Esfinge, Naucalpan, 2000.

⁸⁷ Miguel Ángel Pasillas Valdez, *Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas*, op. cit., p. 22.

⁸⁸ Frida Díaz Barriga, *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, op. cit.

⁸⁹ Para un panorama general de lo que consiste este programa, véase la página: *Publicaciones recientes del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, Universidad de Buenos Aires*. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <https://sites.google.com/site/ensefilo/>

⁹⁰ Guillermo Obiols, *Cómo estudiar. Metodología del aprendizaje*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

racionalismo como del empirismo y que ahora se admite que tanto la razón como la experiencia confluyen en la fundamentación de nuestros conocimientos, al tiempo que el rígido dualismo sujeto-objeto que tenían tanto realistas como empiristas también ha sido cuestionado y ahora se da relevancia al papel que tiene la acción en la formación de los conocimientos.⁹¹ Es en este contexto donde Obiols hace una cita textual de Jean Piaget, quien dice lo siguiente:

El empirismo, por ejemplo, pone el acento en el objeto, y llega a conclusiones en las que el conocimiento aparece como una copia del objeto. Yo quise verificar, experimentalmente, si era cierto que todo conocimiento derivaba de la experiencia. Y llegué a la conclusión de que un conocimiento no es simplemente un registro y una huella que el objeto hace en el sujeto. Siempre que estudiamos la formación de un conocimiento, *confirmamos la presencia de una actividad en el sujeto que añadía algo al objeto*. El estudio empírico del conocimiento contradice al empirismo. Y la experiencia presupone un cuadro lógico-matemático que no está dado por la experiencia. El *sujeto añade* coordinaciones y establece relaciones.⁹²

En esta cita está contenido todo el proyecto de Piaget. Si bien ataca la postura unilateral del racionalismo que exageraba el papel del sujeto y afirmaba la existencia de ideas innatas -noción que de manera algo modificada incluso siguen sosteniendo lingüistas importantes como Noam Chomsky-, el fundador de la epistemología genética rechaza la existencia de dichas ideas innatas, pero admite “la presencia de una actividad en el sujeto” en cuanto a que existe una *construcción activa* del conocimiento por parte de un sujeto. Sin embargo lo que el psicólogo suizo más ataca es el empirismo, con su supuesto de la mente como una tabula rasa cuya función es una mera *recepción pasiva* que solamente se limita a *copiar* al objeto exterior. En síntesis, lo que Obiols retoma de Piaget es que “el proceso de conocimiento es imposible sin la actividad del sujeto que no capta ni puede captar pasivamente el objeto”.⁹³

En el capítulo siguiente estudiaremos la crítica de Piaget al empirismo y cómo la recuperación que hace de la actividad del sujeto tiene importantes consecuencias pedagógicas. Pero lo que considero verdaderamente importante de la antropología filosófica de Piaget, que privilegia la actividad del sujeto, es que de allí se desprenden también consecuencias éticas al concebir al hombre como sujeto autónomo en sociedad.

⁹¹ *Ibid.*, p. 13.

⁹² *Ibid.*, pp. 13, 14. Cursivas nuestras. Obiols toma esta cita de: Jean Louis Ferrier y Christiane Collange, *Entrevista con Jean Piaget*, que apareció en la revista Eco N° 157, Bogotá, noviembre de 1973, pp. 72, 73.

⁹³ *Ibid.*, p. 13.

Piaget entre otras cosas habla de la cooperación que se da entre pares en contra del individualismo, y afirma que la ética en el niño se constituye a partir de esta interacción entre pares; asimismo aborda temas que giran alrededor de la *formación del carácter* pues, al considerar a los niños como dotados de una verdadera actividad, entonces dejan de construir una moral por medio de una mera imitación y recepción de las reglas, de modo que el constructivismo de Piaget permite que la moral del niño no sea impuesta por coacción desde fuera (heteronomía) ni tampoco sea la de un egocentrismo anárquico que no acepta ninguna ley (anomia) sino una moral donde el niño va aceptando *libremente* una disciplina y se somete *voluntariamente* a normas basadas en el respeto mutuo, de modo que “realiza su autonomía al ponerla junto a la reciprocidad”, y así el constructivismo de Piaget, basado en la actividad del sujeto, permite la existencia de “individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo”.⁹⁴ Las consecuencias de esta concepción de la moral fueron posteriormente desarrolladas de una manera muy fructífera por Lawrence Kohlberg.

Entonces percibimos en lo anterior una confluencia entre una antropología filosófica basada en el hombre como núcleo de intencionalidades y una concepción del hombre en Piaget basada en el hombre como sujeto activo que construye su conocimiento. Estas dos concepciones del hombre rescatan la actividad del sujeto y las dos conducen a la formación de un individuo autónomo, intelectual y moralmente. Las consecuencias de esta autonomía moral se verán reflejadas en las secuencias didácticas que propongo en esta tesis.

Asimismo no es casual que cuando Husserl formuló el concepto de intencionalidad en su fenomenología lo que atacó fue, como señalaremos en el capítulo tercero, el extremo dualismo sujeto-objeto, tanto de empiristas como de racionalistas, pero lo que principalmente combatió fue la psicología asociacionista de los empiristas. En este sentido Husserl coincide plenamente con Piaget.

De esta manera no es casual que, como también estudiaremos en esta tesis, Mauricio Beuchot elogia el sentido último del proyecto de Piaget y ataca la psicología asociacionista desarrollada por los empiristas, pero sobre todo ataca a Skinner en su libro *Más allá de la libertad y la dignidad*, quien al haber desarrollado hasta sus últimas consecuencias los supuestos de la psicología asociacionista de los empiristas llega a la conclusión de que la

⁹⁴ Cfr. Jean Piaget, *A dónde va la educación*, Teide, Barcelona, 1978, p. 43.

idea de que contamos con libertad es sólo una ilusión, porque se trataría de una simple reacción a estímulos coercitivos, de modo que no existiría ni un “hombre interior” ni *intenciones* atribuidas a una conciencia, sino sólo una conducta exterior y observable, y entonces también se eliminaría la noción de “dignidad” de la persona y lo único que quedaría sería aceptar el control social de una ingeniería social, de una “tecnología cultural” realizada por expertos.⁹⁵

Tampoco es casual que Rollo May, quien es otro de los autores que estudiaremos en esta tesis, y quien desarrolla las consecuencias pedagógicas de la categoría de intencionalidad, en su libro *Freedom and Destiny* arremete contra Skinner y su conductismo al subrayar que cuando este quita al hombre su capacidad de libertad también le arrebatada su capacidad de responsabilidad, la cual es transferida al entorno, al “*environment*”.⁹⁶ De manera que en Skinner se pierde el sujeto libre y responsable por lo que, dentro de su parámetro behaviorista, ya no tiene sentido hablar de ética y responsabilidad tanto en la actuación del sujeto hacia sí mismo como hacia los demás. Entonces Piaget, Beuchot y Rollo May salvan las características activas del sujeto que le permiten una capacidad de comportamiento ético.

Pero todavía falta un punto por aclarar dentro de mi aparato psicopedagógico, el problema de la relación Piaget-Vigotsky.

Como señala el mismo Rollo May,⁹⁷ en los años 70 los departamentos de psicología de las universidades norteamericanas estaban impregnadas del conductismo pero poco a poco la psicología cognitiva fue desplazando su influencia. Sin embargo, gracias en parte a la obra de Jerome Bruner, se fue redescubriendo al psicólogo soviético Lev Vigotsky y su enfoque sociocultural. Asimismo fueron surgiendo otros enfoques, entre ellos el de la cognición situada, que criticaban el supuesto de la mente aislada de la psicología cognitivista y privilegiaban un enfoque social y una especie de “distribución social de la mente”. Todo esto llegó al grado de que en el campo pedagógico se empezó a considerar a Piaget y Vigotsky como si sus planteamientos fueran completamente contrapuestos.

⁹⁵ Cfr. “Apéndice: Reflexión sobre el conductismo de Skinner en la pedagogía”, en Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, *op. cit.*, pp. 127-129.

⁹⁶ Rollo May, *Freedom and Destiny*, W. W. Norton & Company, Nueva York, 1981, pp. 194-203.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 200.

Es en este contexto que un filósofo argentino como José Antonio Castorina,⁹⁸ quien ha trabajado temas filosóficos como el del innatismo de Chomsky, se dio a la tarea de investigar problemas pedagógicos desde un punto de vista filosófico. De esta manera fue uno de los coordinadores del libro *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*,⁹⁹ donde subraya que ha sido un falso dilema contraponerlos tan tajantemente, porque en el fondo abordan los mismos problemas desde *planos* distintos.

Como señalaremos más adelante, Vigotsky critica los primeros escritos de Piaget pero, debido a su muerte prematura, ya no pudo conocer los últimos libros de este, donde rectifica muchos de sus primeros puntos de vista y concuerda en gran parte con Vigotsky respecto a la importancia del entorno sociocultural en la formación del conocimiento. Sin embargo lo que observa Castorina es que algunos seguidores de Vigotsky llevaron su postura al extremo opuesto, al interpretar su teoría de la internalización como “una versión que recuerda las tesis conductistas de ‘la copia interna’ de los modelos de acción externa, y en la que los niños son recipientes pasivos de la socialización”.¹⁰⁰

Es el mismo problema que tienen también los posmodernos con su “muerte del sujeto”, donde este se pierde en el ámbito social. Como mostraremos en el capítulo cuarto, es el mismo problema que tuvieron también marxistas estructuralistas como Louis Althusser, quien desaparecía al sujeto, aunque este no fue el caso del mismo Carlos Marx ni de marxistas críticos como Jean Paul Sartre, Karel Kosik, Adam Schaff, Michel Henry, Adolfo Sánchez Vázquez, Franz Hinkelammert o Ludovico Silva; Michel Henry y Franz Hinkelammert demostraron que Marx planteó en su libro *La ideología alemana* que por más impersonales que pudieran ser las circunstancias sociales, estas seguían siendo obra de *sujetos activos* que construyen sus relaciones sociales.

Volviendo a Castorina, él aclara que tanto Piaget como Vigotsky coinciden en que los dos han enfatizado la “actividad del sujeto”, la “actividad constructiva” de éste,¹⁰¹ de manera que si bien Vigotsky ha privilegiado más el entorno social, tanto él como Piaget parten de un *sujeto* activo y no uno pasivo, y es en este sentido que a Castorina le preocupa

⁹⁸ El currículum de José Antonio Castorina se puede consultar en: <http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/CASTORINA.pdf>

⁹⁹ José Antonio Castorina y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, México, 1996.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 11, 28, 31.

que muchas de las afirmaciones de los seguidores de Vigotsky suenan a conductismo, con la eliminación que esta corriente psicológica hace del sujeto activo.

Y es en este mismo sentido que, como más adelante también consideraremos, James Whitson, a pesar de ser uno de los principales representantes de la cognición situada, se queja, prácticamente en los mismos términos que Castorina, de cómo muchos planteamientos hechos por vigotskianos han caído en un lenguaje próximo al conductismo.

Y es por esto que en esta tesis partimos de la cognición situada, pero especialmente la de Whitson y su intuición de que este paradigma debe reformularse en un sentido en que los aspectos sociales no se traguen a los aspectos mentales, con lo cual se perdería la identidad individual de los sujetos. Y en este sentido se parecen Whitson y Beuchot, en que el primero tiene presente la crítica de la “distribución social de la mente” contra el mentalismo y el segundo la crítica de la posmodernidad contra el sujeto; los dos aprovechan los valiosos aportes de dichas críticas pero tratan de conservar un mínimo de subjetividad; los dos parten del hombre como ser social, determinado por su entorno social, pero no permiten la subsunción total y la desaparición del sujeto dentro de su entorno social sino que conservan lo suficiente para que el sujeto siga siendo sujeto.

En otro texto donde Beuchot habla de Skinner, Piaget y el estructuralismo, sobre el intento de Skinner de disolver a toda costa al hombre, comenta que no se puede admitir tal reduccionismo, porque “elimina sin más la presencia del cognoscente con su voluntad y su libertad”.¹⁰²

Esto es una síntesis de lo que en el capítulo segundo desarrollaremos más ampliamente respecto a la relación Piaget-Vigotsky y la manera en que Piaget concibe el surgimiento del ser humano activo, creativo y libre y por tanto capaz de comportamiento ético autónomo, mientras que en el capítulo tercero estudiaremos más ampliamente cómo Whitson abre un hueco en el paradigma de la cognición situada, permitiendo que los aspectos mentales no sean absorbidos completamente dentro de los sociales.

El sujeto resultante de los aportes de Whitson y Beuchot abre la puerta para poder plantear dicho sujeto ético autónomo y al mismo tiempo una pedagogía que no solo toma en cuenta los contenidos conceptuales y los procedimentales sino también los actitudinales.

¹⁰² Mauricio Beuchot, *Lingüística estructural y filosofía, op. cit.*, pp. 109, 110.

6. Punto de vista pedagógico de los contenidos actitudinales

Con lo anterior queda claro que no hay contradicción en lo que respecta al cuestionamiento que hace Miguel Ángel Pasillas en el sentido de que de una pedagogía individualista no puede seguirse un planteamiento comunitario. Frida Díaz Barriga señaló que la cognición situada tenía su fundamento en Vigotsky, sin embargo la oposición Vigotsky-Piaget se matiza en gran parte debido a que los dos parte de su *sujeto activo* y que los dos tomaban en cuenta el *contexto social*. Del mismo modo parto de una reformulación del paradigma de la cognición situada en el sentido de no eliminar los *aspectos individuales o mentales*, y en este sentido no se contraponen los planteamientos de Piaget a los de Whitson. Asimismo esta aceptación del sujeto activo por parte de Piaget y Whitson no se contrapone a la antropología filosófica de Mauricio Beuchot, la cual conlleva un sujeto activo capaz de responder ética y responsablemente hacia él mismo y hacia sus semejantes.

El sujeto activo cognoscente de Piaget no puede ser un fin en sí mismo, como si el único sentido del ser del hombre fuera *conocer*. De la misma manera la cognición situada es una herramienta poderosa para aprender a *hacer* cosas. Sin embargo Piaget va más allá de un mero aprender a conocer y propone un sujeto ético autónomo, en tanto que *solo* un tipo de cognición situada, la que se entusiasma demasiado por la posmodernidad, es incapaz de recuperar el sujeto activo, el cual se pierde en las *personas-en-actividad*.

Como señalé en la introducción, si se hiciera una tesis de MADEMS con un modelo cognitivista, especialmente uno cercano al modelo computacional de la mente, y se completara además con un marco filosófico derivado de René Descartes, la pedagogía resultante pudiera bien ser el de aprendizaje de conceptos, de modo que los ejercicios didácticos que se propusieran servirían para que el alumno entendiera la mejor manera de aprender conceptos. En este sentido el “para qué” de las secuencias didácticas es que estarían enfocadas a que el alumno aprendiera *conceptos*.

En cambio, como también mencioné en la introducción, si el modelo psicopedagógico estuviera más enfocado a lo social y su marco filosófico fuera posmoderno, de allí bien podría salir una pedagogía que privilegiara el saber hacer, en tanto que sus secuencias didácticas correspondientes estarían encaminadas a que el alumno aprendiera a hacer cosas. En este sentido el “para qué” de las secuencias didácticas se centraría en que el alumno aprendiera *procedimientos*.

¿Pero qué tipo de pedagogía y qué tipo de didáctica se desprenden de un modelo de hombre como sujeto activo (Piaget) pero que al mismo tiempo es un ser social influido por su entorno sociocultural (cognición situada, Vigotsky) y un marco filosófico que considera al hombre como ser social (Karl Marx, posmodernidad) pero que dentro de ese ser social se preserva un mínimo de sujeto que todavía tiene capacidad de ser un núcleo de intencionalidades que se proyectan hacia el exterior de sí mismo (Mauricio Beuchot) y donde el objetivo de la educación es el expandir dicho horizonte intencional (Gutiérrez Sáenz), lo que permite un sujeto libre (Rollo May) y por tanto capaz de comportamiento moral?

En este caso, con un tipo de antropología pedagógica donde se privilegia al hombre como sujeto activo y libre y capaz de crecer para bien de sí mismo y de sus semejantes, el énfasis estaría no sólo en el aprendizaje de conceptos y procedimientos sino principalmente en el aprendizaje de *actitudes*. En este sentido el “para qué” de las secuencias didácticas sería también el aprendizaje de *conceptos* y *procedimientos*, pero igualmente importante sería el aprendizaje de *actitudes*.

Esto no quiere decir que los cognitivistas y los representantes de la cognición situada no hagan caso al aprendizaje de actitudes sino todo lo contrario. Para aprender por procedimientos cognitivistas es muy importante la *actitud* de la atención o la actitud del orden y la disciplina, en tanto que para un vigotskiano una actitud importante podría ser la cooperación o la disposición a la socialización. Incluso ambos modelos compartirían actitudes como la disposición a aprender, la disposición al diálogo o a la tolerancia, la capacidad de escuchar y empatizar con el punto de vista del otro, la resiliencia, el tener buenos hábitos de estudio, el respeto a los compañeros y a los profesores, la disposición a aprender asignaturas difíciles como las matemáticas y no sólo las materias que al alumno le gustan, la honestidad intelectual, la capacidad de argumentación, la disposición a adquirir habilidades para pensar filosóficamente, etc. Incluso los conductistas desarrollan en los alumnos determinadas actitudes para que acepten sin refunfuñar los reforzamientos positivos y negativos y para que acepten la ingeniería social diseñada por expertos.

Podríamos hacer una larga lista de actitudes importantes y necesarias que debería tener un alumno que trabaje dentro de esquemas de aprendizaje cognitivistas o vigotskianos, sin embargo en estos esquemas las actitudes funcionan más como medios que

como fines en sí mismos, es decir, como medios donde los fines serían el aprender a manejar conceptos o aprender a hacer procedimientos; sin embargo una antropología pedagógica que insistiera en la actividad subjetiva libre y la capacidad ética del ser humano no podría contentarse con una educación cuyo fin fuera solamente aprender *conceptos* y *procedimientos* o que las *actitudes* se aprendieran solamente de manera “transversal” -para usar un término que está de moda entre los teóricos de las llamadas “competencias”-.

Esta manera de plantear el problema, donde se privilegian las actitudes, ¿es una ocurrencia más o una idea nueva sin fundamento pedagógico? Para esto podríamos ver lo que opinan algunos pedagogos destacados.

Uno de los libros más importantes sobre este tema se llama *Hacer reforma. La evaluación de valores y actitudes*, cuyo autor es el pedagogo Antonio Bolívar, quien, desde España, detecta perfectamente el problema al plantear el caso de un alumno con excelentes calificaciones en matemáticas y las demás asignaturas pero que se comporta de un modo “insolidario, egoísta, irresponsable” y no respetuoso del medio ambiente. El autor cita a Emmanuel Kant para quien la escuela no debe limitarse a enseñar conocimientos sino “educar para la vida”, y afirma que esta idea de lo que debe ser la educación ha sido reivindicada por todo movimiento renovador, desde Rousseau hasta la llamada Escuela Nueva.¹⁰³

Asimismo señala que parte del origen del problema es que la herencia liberal en educación, en su intento por huir del adoctrinamiento, remitió el campo de los valores a la esfera privada, en tanto que la filosofía positivista separó los hechos de los valores, porque sólo los primeros pueden ser probados y observados, mientras que los últimos serían -en el positivismo- solo un asunto emotivo de expresión de sentimientos. Asimismo afirma que la educación evadió el tema de evaluar valores y actitudes por el peligro y la dificultad de mezclar dicha evaluación con prejuicios sociales o ideológicos y con el también peligro de que la evaluación se confunda con “juzgar” a otra persona.¹⁰⁴

Sin embargo Antonio Bolívar enfatiza que habría que “repensar” la tradición liberal debido a los “cuestionables efectos que, al final de la modernidad, hemos cosechado”. Por

¹⁰³ Antonio Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes*, Anaya, Madrid, 1999, pp. 9-11.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 9-11, 23.

tanto, hablando de las actitudes, se hace la siguiente pregunta: “¿Debería limitarse la evaluación a los conocimientos y habilidades, excluyendo este ámbito problemático?”¹⁰⁵

Este pedagogo señala que el fin de esta incorporación y evaluación de actitudes y valores es el comprometerse con una educación “que contribuya a hacer de nuestros alumnos y alumnas personas moralmente maduras” y que forme “ciudadanos con autonomía y mentalidad propias” y en este sentido el objetivo de Antonio Bolívar no difiere mucho de lo que plantean Piaget y Kohlberg. Sin embargo el autor advierte que esta tarea no es fácil para el profesor y reconoce que entrar al tema de las actitudes en la educación seguirá teniendo un carácter “controvertido y dilemático” y por tanto hay que saber evitar la “prédica moralista” o el creer que se pueden lograr “evaluaciones indiscutibles, objetivas e imparciales en función del empleo de unas técnicas o instrumentos”, por lo que debemos ir mucho más allá de creer que una evaluación de actitudes es un mero “sumario de técnicas y métodos”.¹⁰⁶

En este sentido advierte también que una “concepción instrumental del conocimiento”, donde ha habido una alianza entre el positivismo, la gestión empresarial y el utilitarismo, ha relegado la “dimensión moral y formativa de la educación”, pero que por otro lado una “epistemología positivista, congruente con una ética utilitarista”, ha propiciado “toda una ‘tecnología’ evaluadora” que separa “hechos de valores” por medio de la “eficacia” del currículum en aras de un “culto a la eficiencia”.¹⁰⁷

Lo interesante también de estos planteamientos sobre las consecuencias educativas de una base filosófica positivista o utilitarista es que confirman que no es posible quitarle a la pedagogía su fundamento filosófico. Al ser consciente de que es necesario tener claro el “para qué” de la educación y la idea de hombre detrás de toda propuesta educativa, Antonio Bolívar hace suyos los señalamientos del pedagogo E. W. Eisner, para quien el fin de la educación no es meramente cambiar a los alumnos sino “desarrollar educativamente sus vidas”, además de que toda acción educativa tiene que ver con criterios de valor y por tanto “no puede haber evaluación sin una concepción de lo educativamente valioso”.¹⁰⁸

¹⁰⁵ *Ibid.*, 11, 13.

¹⁰⁶ *Ibid.*, 13-15.

¹⁰⁷ *Ibid.*, 22, 23.

¹⁰⁸ *Ibid.*, 22. El libro que cita Antonio Bolívar es el de E. W. Eisner, *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, MacMillan, Nueva York, 1991.

Por su parte otros dos pedagogos, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, mencionan que los contenidos declarativos se refieren al “saber qué”, al “conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios”, en tanto que los contenidos procedimentales tienen que ver con el “saber hacer”, con “la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos” y se trata entonces de un conocimiento de tipo práctico basado en la realización de acciones u operaciones.¹⁰⁹

En general se usa la palabra “conocimientos” para referirse al componente actitudinal pero también se emplea la palabra “contenidos”. Para referirse a los conocimientos actitudinales, la expresión que además emplean estos autores es la de “contenidos actitudinal-valorales”, de los cuales señalan lo siguiente:

Inciden en el ámbito del *saber ser*. Las *actitudes* son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos [...], que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. A su vez un *valor* es una cualidad por la que una persona, una cosa o hecho, despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores morales o éticos y los cívicos, relacionados con la educación de los derechos humanos, para la paz o el cuidado del medio ambiente, han constituido el foco de los cambios recientes en el currículo escolar.¹¹⁰

Dichos pedagogos insisten en que este tipo de contenidos han sido poco atendidos en los currículos y en todos los niveles educativos, no obstante que en casi todos ellos se habla de su importancia. Asimismo definen el concepto de actitud como el de un “constructo que media nuestras acciones y que se conforma por tres componentes básicos: cognitivo, afectivo y conductual”. Señalan además que en las actitudes se ha destacado también un componente “evaluativo”, ya que las actitudes implican “cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales”.¹¹¹

Comentan asimismo que el aprendizaje de las actitudes es “un proceso lento y gradual” en el que influyen experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, el contexto sociocultural y la información y experiencia novedosas. También

¹⁰⁹ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, McGraw-Hill / Interamericana, México 2010. p. 376.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 376.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 45.

reconocen que, a pesar de que las reformas curriculares recientes incluyen la formación de actitudes, estas intenciones se quedan en buenos deseos, se hace poco por enseñarlas y tienen que ver con una problemática demasiado compleja que rebasa las instituciones escolares, porque se relacionan con el ámbito de la familia, los medios masivos de comunicación o la misma sociedad en su conjunto, que “promueven valores y actitudes que en muchas ocasiones contravienen lo que se espera lograr en la escuela”.¹¹²

Sin embargo, a pesar de todos estos problemas, estos pedagogos insisten en que hay actitudes que las escuelas “deben intentar desarrollar y fortalecer de manera intencional”, como sería el caso de la tolerancia, la solidaridad, el respeto al punto de vista ajeno, la colaboración, etc., en tanto que hay otras actitudes que la escuela “debe procurar erradicar o relativizar”, como sería el caso de la discriminación, el individualismo, la deshonestidad intelectual o la intolerancia al trabajo colectivo. Asimismo subrayan que el profesor tiene una importante función como “agente socializador, un modelo de valores, comportamientos y actitudes, otro significativo que ejerce su influencia y estatus de poder legitimados institucionalmente, para promover actitudes positivas (o negativas) en sus alumnos”.¹¹³

Lo que habría que subrayar de la propuesta de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández es que no solo toman en cuenta el ámbito del aprender conceptos o el de aprender procedimientos sino que, en su énfasis porque también se tomen en cuenta los contenidos actitudinales, entran de lleno en el ámbito del *saber ser*.

Asimismo quien tal vez sea el pedagogo más importante en la actualidad en España, César Coll, coordinó el libro *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, donde hace una crítica a la enseñanza tradicional enfocada en la acumulación de conocimientos y señala que el rechazo a este tipo de enseñanza está justificado ya que, por lo que hoy sabemos sobre el funcionamiento psicológico y sobre cómo aprenden y se desarrollan los seres humanos, desplegamos una “intensa actividad *constructiva* cuando realizamos aprendizajes específicos”.¹¹⁴

Precisa que la asimilación de los contenidos del aprendizaje no se da en forma pasiva sino en una “reconstrucción y reelaboración” del saber pero que dicha actividad se

¹¹² *Ibid.*, p. 45, 46.

¹¹³ *Ibid.*, p. 46.

¹¹⁴ César Coll y otros, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Aula XXI, Santillana, Madrid, 1992, p. 12. Subrayado nuestro.

da siempre en un contexto social y cultural, de modo que se da al mismo tiempo un “doble proceso de socialización e individualización”, porque, aunque los saberes pudieran ser los mismos para todos los integrantes del grupo social, “cada uno de sus miembros acaba configurándose como individuo único e irrepetible”.¹¹⁵

Tenemos aquí entonces una antropología filosófica esbozada por César Coll, la cual es una idea de hombre que coincide con lo que señalaba Antonio Castorina en el sentido de que el oponer a Piaget contra Vigotsky es un falso dilema, ya que Coll subraya que existe una “intensa actividad constructiva” del sujeto, pero de un sujeto inmerso en su medio sociocultural, y que el proceso de socialización se da parejo al de individuación. Esta antropología filosófica de considerar conjuntamente la actividad constructiva individual en su contexto social también coincide con la postura de Beuchot de reivindicar al sujeto pero reconociendo al mismo tiempo los límites que le pone el entorno social. Asimismo esta antropología constructivista de Coll embona perfectamente con la propuesta de no descuidar los contenidos actitudinales.

Después, este pedagogo dice que el *aprendizaje de contenidos no es un fin en sí mismo*, “sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos” y observa que en las propuestas curriculares se le ha dado un peso desproporcionado al aprendizaje de hechos y conceptos y por ello ha habido una exigencia para que también se contemplen estrategias o habilidades para resolver problemas, pero al mismo tiempo hay una exigencia para incluir otro tipo de saberes como el de trabajar en equipo o el mostrarse solidario con los compañeros. De este modo, sigue diciendo este pedagogo, en las nuevas propuestas para la reforma educativa en España se considera a los hechos y conceptos solo un tipo de contenidos al lado de otro tipo distinto de contenidos, que son los procedimientos, junto con otros contenidos específicos que son los de las *actitudes, valores y normas*.¹¹⁶

Además afirma que ha existido la falsa creencia de que los alumnos pueden aprender los procedimientos y las actitudes por sí solos sin necesidad de una “ayuda pedagógica sistemática y planificada”, pero que esta creencia “carece totalmente de justificación teórica y de apoyo empírico”.¹¹⁷

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 15, 16.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 17.

El libro que coordina César Coll está dividido en tres secciones, una para cada tipo de contenido. Quien elaboró la sección de contenidos actitudinales fue el pedagogo Bernabé Sarabia, cuyas observaciones son muy importantes. En cuanto a Piaget, resalta sus señalamientos no en cuanto al niño y el joven tomado como individuo sino como ser social en sus relaciones con sus pares, y comenta que este tipo de relaciones son “fuente de valores, actitudes, lenguajes y creencias relevantes”.¹¹⁸ En el capítulo siguiente veremos que Piaget muestra cómo se desarrolla la vida moral en el niño no de manera aislada sino a partir de sus relaciones con sus pares.

En este sentido Bernabé Sarabia precisa que en psicología existen dos enfoques sobre la socialización, donde el primero pone énfasis en los procesos de “adaptación y conformidad a la sociedad por parte del individuo”, lo cual supone un “sujeto receptivo que interioriza aquellas normas, valores, actitudes y comportamientos que contribuyen a la perpetuación del orden social y existente”, mientras que el segundo enfoque supone un “sujeto activo” que participa de interacciones a partir de las cuales dicho sujeto “se crea y se recrea”. Opina que hay que tomar en cuenta ambos enfoques, porque si bien el individuo “contribuye activamente” para crear la interacción, esta no se da en el vacío sino en estructuras sociales como la escuela o la familia, las cuales imponen sus normas y valores.¹¹⁹

Observamos en estos comentarios de Sanabria que, al igual que en César Coll, es posible superar el falso dilema Piaget-Vigotsky, porque Sanabria subraya lo importante de las determinaciones sociales pero recupera la antropología filosófica de un “sujeto activo” que “contribuye activamente” en las interacciones sociales y “se crea y se recrea”, y a partir de allí ya no es un sujeto que pasivamente recibe lo que la sociedad le impone como valores y actitudes. Por eso es tan importante en el capítulo siguiente mostrar cómo, para Piaget, el niño va constituyendo su conciencia moral no en aislamiento sino en las relaciones con sus pares.

Con esto en mente, Sanabria señala que la reforma educativa en España no concibe la enseñanza de los conceptos, procedimientos y actitudes de forma separada sino que cada aprendizaje lleva aparejado una serie de actitudes. Pero lo interesante es que este pedagogo

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 169.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 155.

no sólo concibe las actitudes como un conocimiento más al lado del aprendizaje de los conceptos y los procedimientos sino que señala que, las actitudes, además de ser contenidos de enseñanza, “impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel central en todo acto de aprendizaje”.¹²⁰

Esta observación es de vital importancia porque es posible diseñar la mejor secuencia didáctica cognitiva para aprender conceptos o la mejor secuencia didáctica desde una perspectiva sociocultural para que los alumnos aprendan procedimientos pero, si no se toman en cuenta las cuestiones actitudinales, ¿por qué el alumno debería estar motivado para poner atención a las secuencias didácticas? Antes la educación ni siquiera tomaba en cuenta el conocimiento actitudinal, luego reformas educativas como la española pusieron en un mismo plano el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Pero Bernabé Sanabria da un paso más allá al enfatizar que las actitudes no son un conocimiento más entre otros sino que en verdad “guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal”.¹²¹

Entonces ¿no serán las actitudes lo primero que tengo que tomar en cuenta? ¿No tengo que primero encontrar las formas apasionadas de aprender de las que hablaba Ángel Díaz Barriga? ¿No tengo primero que encontrar situaciones de alta relevancia en la vida del alumno para que este se interese e implique en ellas, como recomendaba Frida Díaz Barriga al comentar el paradigma de la cognición situada? ¿No tendría que empezar por la educación del *carácter*, como recomendaba Porfirio Morán Oviedo?

Es verdaderamente fundamental lo que está sugiriendo Bernabé Sanabria respecto al primado de las actitudes, pero no es menos fundamental que esta sugerencia la hace dentro de una antropología filosófica de un hombre que interactúa con su entorno social pero que no por eso pierde sus capacidades como “sujeto activo” que “se crea y se recrea”, porque si no tomamos en cuenta esta antropología filosófica entonces retrocederemos a una concepción conductista ya superada del hombre en cuanto mero receptor de los valores que la sociedad le enjareta.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 150.

¹²¹ *Ibid.*, pp. 150, 151.

Para el conductismo, el aprendizaje de contenidos actitudinales se limita a que el niño o el joven recibe pasivamente los “valores” elaborados por expertos con su tecnología educativa. Por su parte Sanabria reprocha que en los currículos anteriores a la reforma educativa en España se especificaban qué valores debían transmitirse en la escuela pero no se prestaba mucha atención a la evaluación *subjetiva* que hacía el mismo alumno, es decir, qué opina este sobre lo que se le quiere imponer como enseñanza, de qué modo se le enseña y quién le enseña. Asimismo Sanabria destaca que es tan importante el primado de las actitudes y el papel *activo* del alumno respecto al proceso de enseñanza que dicho papel activo se reflejará en sus actitudes en cuanto a adquirir conocimientos, en su “curiosidad, el interés por la búsqueda de la verdad, la implicación en la tarea”, etc., porque una *actitud* positiva hacia el aprendizaje se reflejará en un *comportamiento* positivo acorde con dicha actitud. Es por esto que Sanabria subraya que debe haber de parte del alumno una “implicación personal”, y en este sentido cita al psicólogo social J. W. Vander Zanden, para quien “los cambios actitudinales que activan la participación personal son más perdurables y predictivos del comportamiento que los que no lo hacen”.¹²²

Por todo esto podemos concluir que no basta con darse cuenta de la necesidad de incluir en los currículos conocimientos actitudinales sino que hay que definir primero qué antropología filosófica se está sustentando, qué concepción del hombre tenemos, porque una idea del hombre que no tome en cuenta que el alumno es un *sujeto activo* podría desembocar peligrosamente en una concepción del conocimiento actitudinal según la cual éste debe venir desde *fuera* del alumno, sin considerar *su propia actividad subjetiva y creativa*.

La antropología filosófica que propongo en esta tesis, la cual concibe al hombre como sujeto activo y por tanto libre y capaz de respuesta moral hacia él mismo y hacia sus semejantes, no es muy distinta de la antropología filosófica que subyace detrás de los planteamientos de Bernabé Sarabia, aunque dicha antropología no la haya hecho suficientemente explícita. Este pedagogo agrega que apelar al temor ha sido un medio de presión para que los individuos acepten las normas, valores o actitudes que la sociedad les

¹²² *Ibid.*, p. 151, 179. El libro que cita Sanabria es: J. W. Vander Zanden, *Manual de psicología social*, Paidós, Barcelona, 1990.

impone.¹²³ No es casual que los conductistas, con su antropología filosófica asociacionista que elimina la libertad, hablaron de reforzamientos negativos.

En contraste con la introyección de esta *actitud*, es decir, una actitud impuesta desde fuera con un mecanismo de temor, sin tomar en cuenta las necesidades o motivaciones del alumno, Sanabria menciona que hay que tomar en cuenta el mismo sistema de valores de los alumnos¹²⁴ y por esto afirma lo siguiente:

Todo intento de persuasión debe tener siempre presente que una parte de ese proceso de persuasión debe depender del individuo y de su disposición a modificar sus actitudes y comportamientos. Es lo que en psicología social se conoce con el nombre de *autopersuasión*.¹²⁵

La *autopersuasión* para modificar actitudes y comportamientos supone al hombre *libre* y también supone los señalamientos que hace Sanabria respecto a la importancia de la *consistencia o coherencia actitudinal*, al afirmar que esta “es una de las ideas centrales de la teoría de las actitudes en psicología social” y señala que se entiende por el término *consistencia* “la tendencia de las personas a organizar sus actitudes en estructuras internas consistentes”. Lo que es de fundamental importancia dentro de esta teoría de la *consistencia actitudinal* es que “siempre que una persona experimenta un estado de inconsistencia tratará de pasar a otro estado de mayor coherencia en el que adoptará una actitud *consecuente* con sus anteriores experiencias”.¹²⁶

Este señalamiento es de vital importancia y coincide con la definición de carácter que da Porfirio Morán Oviedo, quien lo define, entre otras cosas, como una “congruencia entre pensar y obrar”. Asimismo esta observación de Sanabria concuerda con todo el proyecto de Kohlberg de enfrentar a la persona ante su propia congruencia para dar un salto hacia una moral más auténtica. Además también coincide con el planteamiento de Raúl Gutiérrez Sáenz de que el objetivo de la educación es el promover una existencia auténtica. De igual manera, como más adelante veremos, hay un proyecto de tesis MADEMS en filosofía, el de Gabriela Lisette Cruz Vargas, en el cual entre otras cosas trabaja contenidos actitudinales al hacer que los alumnos se encuentren cara a cara ante la coherencia de sus actos.

¹²³ *Ibid.*, p. 177.

¹²⁴ *Ibid.*, pp. 179, 180.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 180.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 144. *Cursivas nuestras.*

Por otro lado Sanabria precisa que no han sido del todo satisfactorias las teorías que tratan de explicar por qué las personas buscan cierta coherencia al intentar entender su propio comportamiento, pero que sin embargo no por esta dificultad hay que abandonar la noción de coherencia. También señala que dicha noción no debe ser considerada solo como si fuera un asunto de lógica formal sino que va más allá, como en el caso de individuos que deliberadamente eligen ser inconsistentes o incoherentes o que se dejan arrastrar por lo que decide el grupo social al que pertenecen, y por eso dice que muchos autores han considerado la *discrepancia actitudinal* como la principal fuente para lograr el *cambio actitudinal* y señala que incluso la misma falta de coherencia entre actitudes y conducta no deben obnubilarnos el hecho de que en el individuo puede estar ya la “presencia” de lo aprendido.¹²⁷ Es decir, puede ya estar presente en el alumno el conocimiento actitudinal de la coherencia, aunque no necesariamente este conocimiento se traduzca en un cambio actitudinal, porque aquí entra en juego el sagrado santuario de la libertad de la persona, el cual ni el profesor ni ningún otro individuo puede traspasar.

En el último capítulo estudiaremos la pedagogía que se desprende de las filosofías de Wittgenstein y Kierkegaard, donde el primero solo habla de “mostrar” y el segundo de “comunicación indirecta”, pues en este caso el profesor solo puede “mostrar” una actitud incoherente, como cuando Jean Paul Sartre habla del autoengaño o de la mala fe,¹²⁸ o también este engaño podría “mostrarse” por comunicación indirecta, entre otras cosas mediante un análisis de caso o una historia, que es lo que recomienda Frida Díaz Barriga para propiciar un cambio actitudinal, como lo consideraremos también en el último capítulo. Sin embargo esto no implica que el alumno necesariamente va a cambiar, porque el cambio entra dentro del ámbito de la “autopersuasión”, es decir, dentro del ámbito de su inviolable libertad, incluso de su libertad de ser deliberada y conscientemente incoherente, como dice Sanabria.

Lo importante es que, así como Piaget habla de “conflicto cognitivo” o “disonancia cognitiva” y esta idea puede ser aprovechada pedagógicamente por un profesor que pone las condiciones para que en el alumno se establezca dicho conflicto respecto a un

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 144, 145, 147, 154.

¹²⁸ Cfr. los libros de Jean-Paul Sartre, *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*, Losada, Buenos Aires, 1966, y *El existencialismo es un humanismo*, UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, México, 2006.

conocimiento recién adquirido, y así el estudiante se sienta conminado a resolver este conflicto, mediante “acomodación” del nuevo conocimiento dentro de su estructura conceptual, del mismo modo Sanabria aprovecha dicha noción de Piaget y la aplica al conocimiento actitudinal al señalar lo siguiente:

Según Vander Zanden [...], “para que un sujeto experimente *disonancia cognitiva* debe estar convencido de... que es el *responsable* de los resultados de su elección”. Así, la responsabilidad que un individuo siente hacia el rol que desempeña puede tener mayor influencia en su conducta que las normas e incluso las expectativas que los demás tienen hacia él.¹²⁹

Aquí de nuevo Sanabria apela a la libertad del alumno, a su capacidad de elegir y no a la coerción social. Se trata en Sanabria de una antropología filosófica que supone un individuo creador y activo que puede decidir libremente entre actuar coherentemente o dejarse llevar por la corriente.

7. Contenidos actitudinales desde la práctica docente de la filosofía

Aunque estamos haciendo una división entre el abordaje pedagógico y el filosófico de los conocimientos actitudinales, por lo que hemos considerado es muy difícil hacer un corte tajante entre los dos puntos de vista, porque, como mostramos anteriormente, las filosofías conllevan consecuencias pedagógicas mientras que las pedagogías tienen supuestos filosóficos. En el caso de Bernabé Sanabria señalamos que, aunque sus supuestos pedagógicos no son del todo explícitos, no por eso estos supuestos no existen, incluso toca temas que no sólo pertenecen al ámbito de lo pedagógico sino que forman parte de los temas clásicos de la historia de la filosofía, como el de la libertad, y en este sentido dice lo siguiente:

En este punto se plantea de nuevo una de las cuestiones más espinosas de la teoría sobre actitudes a la que ya hicimos antes referencia: la relación entre actitudes y conducta. El hecho de que influyamos en las actitudes de una persona o logremos persuadirla no implica que sus acciones vayan a ser necesariamente consistentes con dichas actitudes.¹³⁰

¹²⁹ *Ibid.*, p. 145. Cursivas nuestras.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 171.

Es decir, Sarabia habla de toda una “teoría de las actitudes”, por tanto no es un concepto vago que de repente se pone de moda y que de buenas a primeras hay que incluirlo en nuestras secuencias didácticas. No, el tomar en cuenta las actitudes, como lo muestra Sarabia, implica una antropología filosófica del hombre como ser activo interactuando como ser social y que es libre y por tanto es contraproducente imponerle actitudes, porque el docente sólo puede llegar al límite de crear las condiciones favorables para que sea el mismo alumno en su libertad el que llegue a la autopersuasión y así él mismo llegue a encontrar las motivaciones para el cambio actitudinal y llegue a darse cuenta de la coherencia de sus actos.

Por eso Sarabia señala que, aunque un alumno se someta a un poder coercitivo, aunque sea legítimo, su sumisión podría ser solo “conductual pero no necesariamente actitudinal”,¹³¹ de ahí que si no se toma en cuenta al hombre como ser libre y que esta libertad se traduce en un proceso de expansión de todas sus capacidades (Beuchot) y en un proceso de ampliación de su horizonte intencional (Gutiérrez Sáenz), los cambios actitudinales serán solo aparentes, porque estos cambios están ligados íntimamente a tomar en cuenta la misma libertad del alumno, de modo que cualquier cambio impuesto desde fuera solo será cosmético y responderá a un mero estímulo “conductual” que se obedecerá por la coerción ejercida sobre él pero no necesariamente se derivará de una “autopersuasión” libre de parte del alumno que parta de un convencimiento de la conveniencia de realizar el cambio actitudinal.

Pongamos por ejemplo el CCH. Cuando se fundó en 1971 se establecieron cuatro turnos al día con pocas horas de clase para que en el resto del día los alumnos dedicaran tiempo a investigar por ellos mismos. Sin embargo muchos de los estudiantes no empleaban este tiempo en el estudio sino en actividades recreativas, lo cual se reflejaba en una baja eficiencia terminal. Para remediar este problema, a mediados de los años noventa se propusieron una serie de reformas para el CCH –impulsadas principalmente por José de Jesús Bazán Levy-, que dieron como resultado que se suprimiera ese tiempo libre que se iba a dedicar a la investigación personal y en equipo, y prácticamente se duplicaron las horas obligatorias de estancia en la escuela, de modo que en la clase de filosofía -y en otras clases- los alumnos estarían dos horas bajo la tutela de un maestro, en vez de una hora

¹³¹ *Ibid.*, pp. 173, 174.

como se hacía antes, y también se obligaría al alumno a permanecer en clase porque ahora el maestro pasaría lista, mientras que antes de la reforma la asistencia a clase era más libre y se basaba más en que el alumno se hiciera responsable de su propia educación y en que tenía que darse cuenta él mismo de lo que era conveniente para él y para su propia formación educativa.

Cuando estas reformas se estaban discutiendo, a mediados de los años 90, la investigadora en temas educativos Engracia Loyo mencionó desde una perspectiva histórica que desde los años veinte se intentó en el sistema educativo mexicano mantener ocupado el tiempo libre de los alumnos para disminuir los motivos de desorden “para que esta constante actividad impidiera cualquier asociación independiente que propiciara un brote indisciplinario”. Esta investigadora recalcó que esto tenía una gran actualidad en lo que se refería a los cambios de programas del CCH en los años 90 porque, al igual que setenta años atrás, ahora “se está tratando de darles a los estudiantes mayor tiempo de clase, de mantenerlos ocupados, para de esta manera mantenerlos disciplinados y evitar que tengan tiempo libre para pensar o para autoeducarse”.¹³²

Es decir, contrariamente a los principios del filósofo Hans Georg Gadamer, quien consideraba que “la educación es autoeducarse”,¹³³ en CCH aumentó la eficiencia terminal (este término hoy en boga tiene tintes eficientistas y utilitaristas), pero habría que ver si verdaderamente hubo cambios actitudinales de los alumnos o si solamente se les disminuyó su tiempo para pensar y se les hizo responder, como si fuera una técnica de estímulo-respuesta, a la mayor coerción que se les imponía porque, a casi veinte años de estos cambios, en el CCH sigue habiendo problemas de actitudes entre los alumnos y habría que preguntarnos si la solución tendría que estar más en la línea de un cambio actitudinal por medio de la autopersuasión libre del alumno, que es la solución propuesta por Bernabé Sarabia, quien además de pedagogo es psicólogo social, que en regresar a sistemas de coerción de la conducta, que se creían superados desde los años ochenta. Es decir, el punto a discutir es si la coerción logra verdaderos cambios actitudinales o si únicamente logra eficiencia terminal pero a costa de una disminución de la libertad y de la capacidad de autodeterminarse por parte del alumno.

¹³² Estas declaraciones fueron vertidas en el capítulo *Una escuela para los adolescentes*, dentro de la serie *El aula sin muros*, op. cit.

¹³³ Hans Georg Gadamer, *La educación es autoeducarse*, Paidós, Barcelona, 2000.

Hemos visto algunos de los cambios propuestos en CCH por parte de la *Comisión de ajuste a los programas de las materias de Filosofía*. Ante la situación que hoy se vive en esta institución esta comisión ha manteniendo principios que estuvieron en la base de la creación del CCH y ha puesto énfasis en aspectos que van en la línea de un aprendizaje actitudinal, como el fomentar “las condiciones de posibilidad que favorezcan la autorregulación y la autoconstrucción del alumno que logre hacer que piense por cuenta propia alcanzando lo fundamental, su autonomía tanto intelectual como moral” y el plantear un perfil de egreso donde los sujetos sigan siendo “actores de su propia formación”, para que estos asuman “a través de la reflexión crítica una actitud autónoma ante la vida que les permita unir conocimiento, pensamiento y sentimiento, que les permita reflexionar sobre la calidad de vida consigo mismo y con los otros”.¹³⁴

En cuanto a los principios fundadores del CCH de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, el documento elaborado por esta comisión subraya que este último rubro sintetiza los dos anteriores y “conlleva a la formación de *actitudes* que como tales, son disposicionales y recurrentes, con lo que su traducción concreta se refleja en la conducta creativa, auto reflexiva y de respeto y tolerancia con los otros”.¹³⁵ Es interesante que el planteamiento de esta comisión coincide con Bernabé Sanabria en cuanto a que el aprender a ser “sintetiza” los otros dos aprendizajes.

Habíamos mostrado anteriormente que la propuesta de cambio en los programas de estudio de filosofía en CCH postula solo dos aprendizajes, lo que contrasta con programas sobrecargados como el de la Escuela Nacional Preparatoria, donde hay que aprender muchos conceptos y hechos, en materias como la de *Historia de las doctrinas filosóficas*. Sin embargo, aún en este tipo de programas recargados con mucha información de hechos, habría un margen para incluir conocimientos actitudinales, y así, por ejemplo, al estudiar a David Hume o el estructuralismo, el profesor podría presentar sus secuencias didácticas de manera que resaltara el peligro de la desaparición del yo que existe en estas filosofías y

¹³⁴ Cfr. el documento elaborado por profesores del Colegio de Ciencias Humanidades de la UNAM: *Programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II, op. cit.*

¹³⁵ *Ibid.*, cursivas nuestras.

confrontar al alumno con lo que él piensa al respecto, porque esto implicaría también la desaparición de su libertad y por tanto de sus actos responsables.¹³⁶

En cuanto al CCH, es interesante que si bien la propuesta de cambio en los programas de estudio en las asignaturas filosóficas no evade el aprendizaje de conocimientos conceptuales o procedimentales, el núcleo de la propuesta está en el *aprender a ser*, es decir, en los conocimientos actitudinales, de modo que aprender filosofía no es sólo conocer conceptos o hechos o aprender procedimientos, como sería el caso de saber argumentar o saber razonar, sino que sobre todo el documento insiste en que el *aprender a ser* conjunta “como uno solo” los otros dos aprendizajes, con lo cual se logra lo siguiente:

Se enfatiza el carácter fundamental del filosofar como un ejercicio para los alumnos: la autoconstrucción como sujetos, lo cual implica su apropiación como un verbo, como una acción concreta siempre presente que lleva a un compromiso con uno mismo y con los demás, con lo que aprenderá a tomar una *actitud* ante la vida”.¹³⁷

Esta frase hay que recalcarla, pues lo fundamental de la filosofía no es ser especialista en determinado filósofo, saber muchos datos sobre la historia de la filosofía o conocer procedimientos para resolver adecuadamente un ejercicio de lógica sino que su carácter fundamental, como dice el documento, es la “autoconstrucción como sujetos”, es más que todo una “acción concreta”, la cual “lleva a un compromiso con uno mismo y con los demás”. En síntesis, el documento enfatiza que con la filosofía el alumno “aprenderá a tomar una *actitud* ante la vida”.

De modo que la visión de la filosofía que proponen estos docentes del CCH tiene de fondo una antropología filosófica donde los sujetos se autoconstruyen y son capaces de actuar y de comprometerse consigo mismos y con los demás; es decir, su antropología filosófica, basada en la capacidad de libertad de los sujetos y la capacidad de dar una respuesta moral, los lleva a una antropología pedagógica que privilegia el aprendizaje de actitudes “ante la vida”. Esta antropología filosófica es completamente coherente con la que proponemos en esta tesis, la cual también es coherente con los principios del

¹³⁶ En la Quinta Unidad de este programa se estudia el empirismo mientras que en la en la Novena Unidad se estudia el estructuralismo. Cfr. el programa de estudio de *Historia de las doctrinas filosóficas* en: <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Asignaturas/historia-de-las-doctrinas-filosoficas>

¹³⁷ *Programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II, op. cit.* Cursivas nuestras.

constructivismo de Jean Piaget y con las propuestas filosóficas y pedagógicas de Mauricio Beuchot y Raúl Gutiérrez Sáenz.

El componente actitudinal está reforzado en el documento mediante los propósitos que plantea para las asignaturas filosóficas, entre los cuales están que el alumno “valorará la filosofía y la *actitud filosófica ante la vida* [...] con el fin de *formarse como un ser autónomo y consciente*”, en tanto que otro de los propósitos es que el alumno interprete principios provenientes de diversas tradiciones éticas “para construir posiciones razonables y sensibles, frente a problemas y dilemas morales que posibiliten la valoración de las *conductas* y le *orienten en la toma de decisiones autónomas y responsables*”.¹³⁸

Entonces la pregunta clave es la de “filosofía para qué”; a la pregunta de para qué enseñar a un adolescente la filosofía en su paso por el bachillerato, ¿será acaso para que aprenda una serie de conceptos, datos y hechos que pronto olvidará porque le dicen muy poco a su vida cotidiana? ¿O qué sentido tiene que el alumno aprenda procedimientos como el argumentar, pero sin antes desarrollar la *actitud* necesaria para sentirse autopersuadido a aprenderlos porque le significan muy poco para su propia vida concreta? El documento del CCH acierta al destacar la importancia del componente actitudinal, al enfatizar la importancia de desarrollar una “actitud filosófica ante la vida”. La clave es incidir en las actitudes, necesidades, motivaciones y creencias de los alumnos y así estos, en su libertad, se sentirán autopersuadidos para interesarse en la filosofía.

La profesora María del Carmen Calderón, quien como decíamos anteriormente fue una de los impulsoras de estos cambios en CCH, insistía en sus clases de MADEMS en la importancia de los contenidos actitudinales, aunque precisaba lo difícil que es obtener evidencias y por tanto evaluaciones precisas de las actitudes; además señalaba que el docente no cambia al alumno sino que solo puede crear las condiciones para que el alumno cambie su propia actitud.¹³⁹

La asignatura que imparte María del Carmen Calderón en MADEMS se llama *Práctica docente* y, dentro de su preocupación por estos temas de naturaleza ética y actitudinal, escribió el artículo *Por un bachillerato público moral*, donde señala que nunca

¹³⁸ *Ibid.*, cursivas nuestras.

¹³⁹ En mis apuntes tengo muchas fechas en que esta profesora habló del problema de los contenidos actitudinales, esto fue los días 19 de febrero de 2013, 2 de abril de 2013, 23 abril de 2013, 8 de agosto de 2013, 5 de diciembre de 2013, 30 de enero de 2014, 10 de abril de 2014 y 8 de mayo de 2014.

ha existido educación sin moral, “ya que la educación tiene que ver con valores, y éstos, nos guste o no, tienen que ver con la moral”. Señala que en los años sesenta el pánico del profesor al autoritarismo lo orilló a que no tomara partido por la enseñanza de moralidad y se permitió al alumno una política de “dejar hacer”, sin embargo afirma que “la realidad siempre se impone”, por lo que en los años noventa se resignificó la necesidad de abordar este asunto en medio de procesos de desintegración familiar, madres adolescentes, drogadicción, violencia e indiferencia moral.¹⁴⁰

No obstante su propuesta parte del “reconocimiento de que no existen teorías, ni paradigmas, ni epistemologías con la verdad absoluta”, sino más bien propone estrategias como el saber problematizar, para que el alumno sepa enfrentar problemas que lo lleven a tomar determinadas decisiones. Asimismo propone una estrategia educativa que conduzca al alumno a ser consciente de su temporalidad, para que de este modo supere el reino de las “urgencias” y gratificación inmediata en que se mueven los adolescentes y que al mismo tiempo sea consciente de que su pasado incide en su presente para la construcción de su futuro.¹⁴¹ Estos planteamientos coinciden con el señalamiento de Pablo Latapí en el sentido de que “los problemas éticos están en el corazón de la educación” y que a todo investigador de la educación y a todo profesor “no le son ajenas las preguntas sobre los valores”.¹⁴²

Asimismo el interés de María del Carmen Calderón para entender las actitudes de los alumnos la ha llevado a estudiar constructos teóricos basados en presupuestos wittgensteinianos,¹⁴³ donde las acciones de los alumnos no aparecen aisladas sino en un sistema reticular junto con motivaciones y creencias, lo cual coincide con señalamientos como el de Bernabé Sanabria, quien enfatiza el fuerte vínculo existente entre actitudes, sistema de valores, creencias y conocimientos, al grado de afirmar, al hablar de la autopersuasión, que “todo intento de persuadir que pretenda tener éxito debe prestar

¹⁴⁰ Cfr. María del Carmen Calderón, *Por un bachillerato público moral*, dentro del libro *EMS Aportes*, coordinado por José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho, Dirección General del CCH, México, 2001, pp. 139, 140, 142.

¹⁴¹ *Ibid.*, 142, 150, 151, 152.

¹⁴² Cfr. la introducción a esta tesis.

¹⁴³ Un ejemplo de esto es el artículo que nos dejó leer en sus clases *¿Qué es una creencia?*, escrito por Antoni Defez i Martín, publicado en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 38, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005, pp. 199-221. Este artículo está basado en el llamado segundo Wittgenstein. Recuperado el 21 de junio de 2014 en:

<http://www.infofilosofia.info/defezweb/Quesunacreencia.pdf>

atención tanto a las actitudes como a los valores y creencias y analizar los vínculos que existen entre ellos”.¹⁴⁴

Este interés en las actitudes lo comparte María del Carmen Calderón con otro de los profesores que impulsaron la propuesta de reforma a los programas de filosofía en el CCH, Jorge Gardea Pichardo, cuya tesis doctoral en Filosofía se titula *Responsabilidad, motivación y evaluación moral*,¹⁴⁵ en donde entre otras cosas analiza los nexos entre intenciones, actitudes, acciones y consecuencias de las acciones, para tratar de llegar al núcleo en el cual reside la responsabilidad moral. La tesis de Jorge Gardea (ganadora del Premio Nacional por la mejor tesis de doctorado en Filosofía)¹⁴⁶ fue realizada teniendo en mente su propia práctica docente en CCH, de manera que aborda problemas en los que se ven expuestos los alumnos, como es el asunto de las adicciones, y aborda situaciones que tienen que ver con la cuestión de la coherencia de la que hablaba Bernabé Sanabria, como es el caso de las excusas y las justificaciones.

¿Y qué hay de la práctica docente de otros profesores que estudiaron la maestría en MADEMS? Uno de los ejemplos más notables en cuanto a destacar el conocimiento actitudinal en la clase de filosofía es el de Lisette Gabriela Cruz Vargas, quien es profesora del CCH y está preparando una tesis para MADEMS donde, con un constructo teórico basado en Adela Cortina desde la filosofía, y Lawrence Kohlberg desde la psicopedagogía, muestra cómo trabajar la enseñanza de la ética desde la vida cotidiana del alumno. En una ponencia relacionada con su tesis titulada *La construcción de lo moral en el aula*, que dictó en Buenos Aires, Argentina, dentro de las *XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*, señaló que “la aplicación del saber moral a la vida cotidiana es un asunto que pasa a primer plano” en la enseñanza de la ética, de manera que, en su propuesta pedagógica, los aprendizajes de la ética a partir de la resolución de dilemas morales “corresponden de manera inmediata con las situaciones que experimentan los alumnos”,

¹⁴⁴ Esta observación de Bernabé Sanabria está en César Coll y otros, *Los contenidos en la reforma*, op. cit., pp. 179, 180.

¹⁴⁵ Cfr. Jorge Luis Gardea Pichardo, *Responsabilidad, motivación y evaluación moral*, tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía, asesor Mark de Bretton Platts, UNAM, México, 2011. Se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0673659/Index.html>

Esta tesis posteriormente fue publicada por la misma UNAM en 2014, con el título de *Responsabilidad, evaluación y motivación moral*.

¹⁴⁶ Sobre el premio que mereció esta tesis se puede consultar el suplemento de la *Gaceta CCH* del 17 de noviembre de 2011:

http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/sunam_0263171111.pdf

con lo que logra que los alumnos se apropien dichos aprendizajes “no como algo que pueda venir de afuera, sino como algo íntimo, propio, más cercano”, como una “capacidad para enfrentar la vida autónomamente, creativamente”.¹⁴⁷

De la misma manera, Alejandro Magadán Revelo, también profesor del CCH, realizó una tesis de maestría para MADEMS titulada *Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior*,¹⁴⁸ donde propone un “método vivencial”, que comprende al estudiante no solo como un ser dotado de razón sino también como poseedor de sentimientos, emociones y afecto, con lo cual consigue no solo acercar a los estudiantes al filosofar sino que logra que ellos mismos aprendan a filosofar, y lo consigue no principalmente mediante la enseñanza de conceptos o procedimientos sino primordialmente encarándolos a la angustia existencial ante la muerte, lo cual les provoca una *actitud*, la cual sirve de base para que empiecen a filosofar.

También hay una notable tesis de MADEMS que no es del área de Filosofía, sino de Historia, pero que está permeada de brillantes reflexiones filosóficas y está basada en el logro de una determinada actitud del estudiante. Se trata de la tesis de Laura Rebeca Favela Gavia, quien es profesora tanto de CCH como de MADEMS, y quien se graduó de esta maestría con la tesis titulada *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico*,¹⁴⁹ cuyo constructo teórico está basado en Piaget, Vigotsky, Paulo Freire y Lawrence Kohlberg, entre otros, y cuya preocupación es si el alumno va a quedar “afectado” por el conocimiento de lo histórico, es decir, si se va a quedar en un mero nivel de información sobre hechos históricos o si este conocimiento va a ser “la simiente que se transforme en parte de las estructuras cognitivas del sujeto, en que la información se traduzca en ‘formación’”.

¹⁴⁷ Cfr. la página de las *XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*, donde se encuentra el programa y los resúmenes de la ponencia de Lisette Gabriela Cruz Vargas y de las ponencias que ahí se presentaron. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <http://ensefilo.blogspot.mx/>

¹⁴⁸ Cfr. Manuel Alejandro Magadán Revelo, *Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior*, tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, asesor Mauricio Pilatowsky, UNAM, México, 2013. Se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0703290/Index.html>

¹⁴⁹ Cfr. Laura Rebeca Favela Gavia, *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico*, tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, asesor Boris Berenzon Gorn, UNAM, México, 2006. Esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/pd2006/0603544/Index.html>

Se basa en Piaget en cuanto a que dentro de su constructivismo es necesario conocer los procesos cognitivos de los alumnos según su edad y nivel educativo, y su propuesta reside en lograr que el estudiante tome conciencia de una determinada actitud, la de que es un ser histórico y que por tanto lo que decida hacer en este momento tendrá consecuencias para su propia vida futura, “en el futuro inmediato y a largo plazo”, y así “aprende a ver en sus actuaciones el pasado y también a futuro, pues ambos están implicados en la actualidad”. Este vivir la dimensión temporal le genera al alumno una perspectiva donde se hace consciente de su libertad y por tanto de su responsabilidad. Bajo este principio el alumno está en condiciones para aprender historia, pero principalmente para “historiar”.

En el congreso denominado *Pensar históricamente en tiempos de globalización 2010*, celebrado en Santiago de Compostela, presentó una ponencia titulada “Naturaleza del conocimiento de lo histórico o sobre el desarrollo de una Didáctica de la Historia”, donde desarrolla una didáctica de las asignaturas de Historia para el CCH;¹⁵⁰ allí señala que la parte disciplinar y los procedimientos propios de la Historia se deben trabajar “junto con lo actitudinal”, y en este sentido afirma que es necesario “lograr la asertividad y el interés” de los alumnos para que sean ellos mismos quienes “comiencen a dar los pasos necesarios para convertirse en artífices de su formación académica y de su formación para la vida como ciudadanos libres y responsables”. El escrito de esta profesora está permeado de señalamientos en un sentido *actitudinal* respecto a *para qué* estudiamos historia, y así menciona que “uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es que el estudiante aprenda a asumirse como sujeto histórico y pueda comprometerse con la sociedad de la que forma parte”. También señala que, para entender las razones del *otro* al que investiga, “se requieren cualidades morales como la empatía”.

En su trabajo, Rebeca Favela Gavia incluye una secuencia didáctica donde, bajo el rubro de “Propósitos”, detalla los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se van a trabajar, y detalla que estos últimos implican la “valoración de la

¹⁵⁰ Cfr. Laura Rebeca Favela Gavia, *Naturaleza del conocimiento de lo histórico o Sobre el desarrollo de una Didáctica de la Historia*, ponencia presentada en el congreso *Pensar históricamente en tiempos de globalización 2010*, Celebrado en Santiago de Compostela, España en 2010. La ponencia se puede conseguir en las actas del mismo congreso, publicadas en 2011. Recuperado el 22 de junio de 2014 en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=479976>

También se puede leer en la página de la RED IDEHER (*Investigadores de enseñanza de la historia en red*). Recuperado el 22 de junio de 2014 en:

<http://pensarhistoricamente.net/ideher10/content/naturaleza-del-conocimiento-de-lo-hist%C3%B3rico-o-sobre-el-desarrollo-de-una-did%C3%A1ctica-de-la-his>

educación como propulsora del desarrollo de una región y para una eventual *valoración de su propia educación como detonante de su desarrollo personal*.¹⁵¹ Tan consciente está Rebeca Favela Gavia de que las actitudes son importantes en la enseñanza, que describe el contenido de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, de 1990,¹⁵² la cual prescribe que los contenidos básicos de aprendizaje no solo deben ser teóricos o prácticos sino también de “valores y actitudes”. En este sentido precisa que, dentro de una educación centrada en el aprendizaje, al lado de *aprender a conocer* y *aprender a hacer* también se comprende el *aprender a ser*; Favela Gavia comenta que este último precepto “engloba a los anteriores y [los] enriquece pues este es el objetivo global de la educación formal e informal”. Además menciona que en 1996 se agregó otro objetivo a esta declaración, el de *aprender a vivir juntos*;¹⁵³ este último rubro también está dentro del ámbito de los contenidos actitudinales.

Estos son ejemplos de lo que sucede en el bachillerato en México pero ¿qué hay de otros países? Tal vez una de las personalidades más importantes en este campo fue Guillermo Obiols, de quien ya hablamos anteriormente, y quien desde 1985 impartió la cátedra de *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Filosofía* y fue miembro fundador y primer presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía. Asimismo, como también dijimos anteriormente, participó en el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la cual organiza cada año las *Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*.¹⁵⁴

¹⁵¹ *Ibid.*, Cursivas nuestras.

¹⁵² El documento que Laura Favela cita es la *Declaración mundial sobre educación para todos*, WCEFA, Nueva York, marzo de 1990. Se puede consultar en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

¹⁵³ Jacques Delors y otros, *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Ediciones Unesco, Madrid, 2006. Recuperado el 22 de junio de 2014 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

¹⁵⁴ La biografía de este filósofo y su obituario se pueden consultar en la siguiente página:

<http://www.guillermoobiols.com.ar/contacto.html>

Cfr. también nota sin firma publicada en el diario *La Nación* el 9 de junio de 2002, “Falleció el filósofo Guillermo Obiols”, Recuperada el 20 de junio de 2014 en:

<http://www.lanacion.com.ar/403785-fallecio-el-filosofo-guillermo-obiols>

Ha escrito artículos como “Escuela, ética y problemática juvenil”¹⁵⁵ y realizó junto con quien fue su esposa, la psiquiatra Silvia Di Segni, la obra *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: un enfoque psicoanalítico*.¹⁵⁶ Esta preocupación por la problemática juvenil también se refleja en su obra *Aprender a ser. La formación del adolescente ante la crisis*.¹⁵⁷ Es decir, estamos hablando de un filósofo comprometido con la enseñanza y con la situación de los adolescentes.

Como fruto de toda su experiencia, escribió el libro *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, donde cita a Daniel Feldman, en su libro *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*¹⁵⁸, y señala que este autor afirma que la práctica de la enseñanza no puede evadir consideraciones valorativas.¹⁵⁹

Asimismo Obiols hace suya la propuesta de César Coll del libro que analizamos anteriormente: *Los contenidos de la reforma. Enseñanza aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*.¹⁶⁰ Obiols menciona que este libro subraya lo siguiente:

Los contenidos no son sólo los hechos y los conceptos a ser enseñados, sino que abarcan también los procedimientos y las actitudes, valores y normas. En definitiva, hay tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. [...] El aprendizaje significativo de estos contenidos por los alumnos implica desarrollar actividades para que los mismos puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden.¹⁶¹

Es decir, para Coll y sus colaboradores, no basta con aprender conceptos y procedimientos sino “actitudes, valores y normas”, y además señalan que dicho aprendizaje debe efectuarse de una manera significativa donde los alumnos puedan “atribuir sentido a

¹⁵⁵ Cfr. “Escuela, ética y problemática juvenil”, publicado en *CLAVES en psicoanálisis y medicina*, Año V, Nro. 11 y 12, Buenos Aires, segundo semestre de 1997.

¹⁵⁶ Guillermo Obiols (en colaboración con Silvia Di Segni), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

¹⁵⁷ Guillermo Obiols, *Aprender a ser. La formación del adolescente ante la crisis*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002. Un resumen de este libro señala lo siguiente: “En *Aprender a ser*, Obiols retoma de forma peculiar los que han sido desde siempre ejes centrales de su reflexión: los adolescentes y su poco halagüeña situación a medio camino entre la modernidad y la posmodernidad, la crisis de la institución educativa, el pensamiento crítico y su conformación y, finalmente, el sostenido intento de ofrecer a través de determinadas herramientas dialógicas y razonables alguna vía de mejoramiento de estas condiciones”. Véase:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32646>

Una reseña de Verónica Bethencourt sobre este libro se encuentra en esta página:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32646/Documento_completo..pdf?sequence=1

¹⁵⁸ Daniel Feldman, *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 1999.

¹⁵⁹ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

¹⁶⁰ Cesar Coll y otros, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, op. cit.

¹⁶¹ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, op. cit., pp. 82, 83.

lo que aprenden”. Obiols agrega que, para estos pedagogos, las actividades de enseñanza no deben diseñarse para trabajar cada contenido por separado sino que hay que hacer exactamente lo contrario: “planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos”.¹⁶² Obiols precisa que en filosofía esto último significaría que no es posible aprender por separado la filosofía y el filosofar y comenta lo siguiente:

Aprender a filosofar podría ser aprender contenidos procedimentales y actitudinales filosóficos o desarrollar unos procedimientos y unas actitudes filosóficas (aprender a filosofar es aprender a practicar unos métodos filosóficos, unos ejercicios filosóficos; es aprender a leer filosofía críticamente, a detectar supuestos, a reconstruir argumentos, a confrontar tesis filosóficas, a emitir un juicio propio y fundamentado sobre cuestiones filosóficas, desarrollar actitudes de tolerancia y discusión racional de ideas filosóficas, etcétera).¹⁶³

Como conclusión de este capítulo, considero que con todo lo anterior ha quedado clara la necesidad no solo de incluir contenidos actitudinales en la práctica docente sino de trabajarlos al mismo tiempo con los contenidos conceptuales y con los procedimentales, y lo he demostrado exponiendo la reflexión de pedagogos y filósofos reconocidos, así como de profesores experimentados, quienes se dan cuenta de esta necesidad debido a sus muchos años de contacto directo con los alumnos.

Asimismo, con todo lo que he desarrollado en este capítulo, es posible hacer un cuadro general de lo que trataré en el resto de esta tesis. En los tres capítulos siguientes detallaré el marco psicopedagógico y la propuesta filosófica de esta tesis, en tanto que en el último capítulo mostraré cómo estas ideas se traducen en una propuesta metodológica concreta para aplicarse en clase.

¹⁶² *Ibid.*, p. 83.

¹⁶³ *Idem.*

CAPÍTULO SEGUNDO: EL CONSTRUCTIVISMO DE PIAGET Y SUS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Las teorías constructivistas del aprendizaje, de Piaget en adelante, enfatizaron que no se aprende viendo, sino inquiriendo, que el aprendizaje *significativo* supone una asimilación de lo real y una *reconstrucción en el sujeto* de los conocimientos anteriores.¹⁶⁴

Guillermo Obiols

1. Introducción al capítulo

A lo largo del siglo XX diversos paradigmas pedagógicos han dominado el campo de la educación y se han impuesto desde las instituciones estatales sin que se profundice mucho en sus bases filosóficas, especialmente en su antropología filosófica, es decir, en la idea de ser humano que subyace detrás de dichos paradigmas. Tal ha sido el caso de la pedagogía de Dewey, el conductismo, el constructivismo y recientemente el sistema de las competencias.

Un buen ejemplo de exposición de la base filosófica de las competencias es el libro de José Alfredo Torres *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, donde no se rechaza *a priori* dicho sistema sino que, después de hacer una serie de críticas pertinentes, recomienda que, de ser aplicado, se haga desde nuestra historia e idiosincrasia.¹⁶⁵ Este autor no toma una postura unívoca de aceptar incondicionalmente dicho sistema ni se pasa al lado equívoco de rechazarlo completamente sino que, desde una posición *analógica*, encuentra sus defectos y virtudes y se da cuenta que pudiera ser aplicado pero ejerciendo prudencia (*phrónesis*).

Lo mismo podríamos decir del constructivismo, haríamos mal en rechazarlo *a priori* o aceptarlo incondicionalmente, deberíamos mostrar primero la idea de hombre que está detrás de esta teoría y mostrar después sus fortalezas y debilidades.

¹⁶⁴ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, op. cit., p. 87. Cursivas nuestras.

¹⁶⁵ José Alfredo Torres, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados, México, 2010.

En este capítulo expondremos primero algunos rasgos generales del conductismo, con lo cual se entenderá mejor cuál es la idea de hombre detrás de su contraparte, el constructivismo, especialmente en lo que toca a sus consecuencias pedagógicas y éticas. A continuación abordaremos directamente las virtudes del constructivismo y por último algunas críticas que se le han hecho, que a grandes rasgos tienen que ver con el hecho de que sus bases reposan en el mismo terreno que las del sujeto de la modernidad, que se remonta hasta Descartes, el cual *construye* la realidad en vez de estar abierto a ella.

Este trabajo trata de avanzar en la línea abierta por Mauricio Beuchot cuando plantea la necesidad de una “pedagogía analógica” que supere el univocismo inherente al conductismo pero que también “evite el extremo equivocista de otras pedagogías”.¹⁶⁶ Además, este tratamiento es propiamente hermenéutico, porque la pedagogía no puede ser considerada independientemente de sus bases filosóficas y también por la sencilla razón de que, como dice el mismo Beuchot, en el salón de clases hay que “interpretar”, tanto el maestro a los alumnos como éstos a los maestros.¹⁶⁷

2. El conductismo

Mauricio Beuchot ha hecho una reflexión sobre las consecuencias de las teorías de Skinner en la pedagogía.¹⁶⁸ Señala que el fundador de esta corriente, John Watson, rechazó la introspección y sólo le dio el estatuto de científico al comportamiento observable, en donde la conducta es en lo esencial un conjunto de interacciones de estímulo y respuesta, es decir, en acciones y reacciones que se pueden observar y se elimina de las explicaciones todo lo relativo al carácter, a los deseos y, sobre todo, a las “intenciones voluntarias y libres”, de modo que, para Watson, los condicionamientos crecen en complejidad pero sólo en apariencia son decisiones personales que no requieren ser fundamentadas en las teorías filosóficas tradicionales, especialmente las que provienen del judeo-cristianismo.¹⁶⁹

Frederic Skinner desarrolló el conductismo de Watson y creó la categoría de condicionamiento operante, donde no es tan claro de dónde proviene el estímulo, a

¹⁶⁶Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, op. cit., p. 133.

¹⁶⁷*Idem.*

¹⁶⁸ Cfr. “Apéndice: reflexión sobre el conductismo de Skinner en la pedagogía”, en Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, op. cit.

¹⁶⁹*Ibid.*, p. 118.

diferencia del acto reflejo, que es innato, sin embargo los dos son respuestas a estímulos. Al respecto Beuchot muestra que Skinner abandona la idea de que el hombre tenga motivos (causas finales) de carácter *intencional* hacia donde su *voluntad* se incline, de manera que no habría incentivos, *propósitos* ni metas y que, siempre que se hablara de estos, podrían ser reducidos a condicionamientos operantes. Para Skinner no habría ya *actos voluntarios* y *libres* pues tomar decisiones en el fondo dependería de estímulos reforzados como resultado de aprendizajes, cuyos refuerzos no estarían siempre claros pero que nos darían la ilusión de que estamos tomando decisiones libres.¹⁷⁰

Beuchot señala que Skinner llegó al extremo de plantear, en su novela *Walden Dos*, una sociedad “utópica” donde los hombres no tendrían que tomar decisiones sino que la gente encontraría gozo en acatar las conductas diseñadas por “planificadores” y no habría conflictos existenciales porque la gente eliminaría la libertad o pondría en duda su existencia.¹⁷¹

También Beuchot muestra que Skinner llegó al extremo de escribir el libro *Más allá de la libertad y la dignidad*, donde se aferró a la idea de que la libertad es una ilusión y que es una simple reacción a estímulos coercitivos, de modo que no habría ni un “hombre interior” ni *intenciones* atribuidas a una conciencia, sino solo una conducta exterior y observable. La consecuencia de esto es que, al convertir la dignidad en una ilusión, se eliminaría también la ilusión de que tenemos una “dignidad” de persona humana y así podríamos ser felices aceptando el control social, pues siempre habría control pero todo se reduciría a encontrar el control menos malo.¹⁷²

Para Beuchot las consecuencias de estas ideas en la educación es que el pedagogo se convierte en un “técnico” que maneja una “tecnología de la educación”, donde dicho pedagogo se reduce a un programador de la enseñanza, la cual consiste en poner reforzamientos e incluso, aunque rechaza los castigos, sí acepta reforzamientos negativos con tal de que el alumno pueda aprender. Esto desembocó en el libro de Skinner *Tecnología de la enseñanza*, donde expone su invento de la “máquina de enseñar” (o “caja de Skinner”), donde se dan estímulos, se recogen respuestas del alumno y, en base a estas, se

¹⁷⁰*Ibid.*, pp. 121, 122.

¹⁷¹*Ibid.*, pp. 126, 127.

¹⁷²*Ibid.*, pp. 127-129.

aplican los reforzamientos; los estímulos se van graduando para que se den respuestas cada vez más elaboradas y se produzcan los reforzamientos adecuados.¹⁷³

Beuchot concluye su crítica al conductismo diciendo que esta teoría elimina el subjetivismo, la *intencionalidad* y la noción de mente, además de que su pedagogía es más bien un “amaestramiento” en base a estímulos y respuestas, porque ha eliminado toda noción de libertad. En contraste Beuchot propone una “pedagogía analógica” cuya exigencia de enseñanza-aprendizaje sea “reflexiva y crítica” y no sólo “automática y mecánica”, para que así alcance el “nivel más propiamente humano” y tenga una filosofía de la educación “más centrada y conveniente” y así encaje dentro de una “educación más humanista”.¹⁷⁴

3. ¿Vigotsky o Piaget?

Al igual que José Alfredo Torres al criticar las competencias y encontrar al mismo tiempo su lado positivo, Mauricio Beuchot no rechaza *a priori* completamente a Skinner y el conductismo, sino que señala que hay que “aprovechar lo bueno que tenga y evitar sus inconvenientes” y afirma que debemos “reconocer sus méritos y sus logros” pero también que es necesario “marcar sus limitaciones, para obtener una visión más equilibrada y certera de sus alcances”.¹⁷⁵

Esto mismo es lo que nosotros queremos hacer con el constructivismo, porque consideramos que sus méritos son muchos pero que, llevado al extremo, correría el riesgo de perderse en un equivocismo con consecuencias no tan buenas desde el punto de vista pedagógico. Empecemos por sus méritos.

Si comparamos la negación de la libertad que hace el conductismo, muchas de las características del constructivismo se hacen evidentes. Hay libros como *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*,¹⁷⁶ que han tratado de minimizar las diferencias entre los dos exponentes principales del constructivismo. Allí el filósofo José Antonio Castorina rechaza la falacia de falso dilema de que entre los dos hay un conflicto

¹⁷³*Ibid.*, pp. 131-132.

¹⁷⁴*Ibid.*, p. 133.

¹⁷⁵*Ibid.*, p. 117.

¹⁷⁶ José Antonio Castorina y otros, *Piaget-Vigotsky, op. cit.*

irreductible y que se debe optar por uno u otro, donde Vigotsky enfatizaría la interacción social en tanto que Piaget se quedaría con un aprendizaje que partiría del propio desarrollo del individuo. Lo que Castorina responde a este falso dilema es lo siguiente:

Esta versión es insatisfactoria, básicamente porque contrapone diversas hipótesis dando por supuesto que ellas son respuestas a los mismos problemas y, sobre todo, que tales problemas pueden ser tratados separadamente de los proyectos que orientaron su formulación. La cuestión sobre la que hay que interrogarse es si es aceptable dar por sentado que Piaget y Vigotsky se plantearon los mismos problemas respecto del desarrollo cognitivo.¹⁷⁷

Es decir, mientras para Vigotsky la preocupación es el origen social de las funciones psíquicas superiores, Piaget está más preocupado por cuestiones epistemológicas y así se pregunta cómo un sujeto no puede resolver ciertos problemas y cómo es que cuando tiene más edad sí puede resolverlos.¹⁷⁸ Es decir, para Castorina, Piaget no trata de resolver cómo se constituye la subjetividad en la internalización de la cultura mientras que la cuestión de Vigotsky no es cómo cambia el punto de vista del sujeto al constituir su objeto de conocimiento. Por tanto dice Castorina que lo que hay que subrayar es que los dos se mueven en *planos* diferentes y esto atenúa la contraposición entre ellos.¹⁷⁹

De no hacerse este trabajo de diferenciar los planos en los que los dos se mueven se caerá en pedagogías reduccionistas presuntamente inspiradas en ambos pensadores. Castorina cita al pedagogo César Coll, quien afirmó que el trasponer la epistemología piagetiana al campo educativo tuvo como resultado una interpretación donde el objetivo de la práctica educativa era la construcción de sistemas lógicos y por tanto la actividad docente se reducía a favorecer “situaciones que suscitaran la problematización de los alumnos”.¹⁸⁰

Por el lado de Vigotsky, este reduccionismo también trajo consecuencias nefastas, ya que algunos pedagogos interpretaron su teoría de la internalización como “una versión que recuerda las tesis conductistas de ‘la copia interna’ de los modelos de acción externa, y en la que los niños son recipientes pasivos de la socialización”.¹⁸¹

¹⁷⁷*Ibid.*, p. 13

¹⁷⁸*Ibid.*, pp. 14, 15

¹⁷⁹*Ibid.*, p. 19

¹⁸⁰*Ibid.*, p. 22.

¹⁸¹*Ibid.*, p. 26.

Esta interpretación reduccionista de las tesis de ambos pensadores nos puede llevar a callejones sin salida. Vigotsky hizo una dura crítica a Piaget en su libro *Pensamiento y lenguaje*¹⁸² pero, mucho después de la muerte del pensador ruso, Piaget preparó una respuesta donde señala que las críticas de Vigotsky tienen toda la razón porque sus baterías estaban apuntadas a las obras que pudo conocer antes de morir (escritas en los años 20 del siglo XX) y que en las cuales en muchos puntos el mismo Piaget modificó su postura hacia una dirección que lo hacía mucho más cercano a Vigotsky respecto al egocentrismo y “la naturaleza adaptativa y funcional” de las actividades del niño y de todo ser humano. Asimismo Piaget reconoce que tiene razón Vigotsky cuando este le reprocha el haber aceptado sin criticar la secuencia freudiana demasiado simplificada de que el principio del placer es genéticamente previo al principio de realidad.¹⁸³

Sin embargo Piaget precisa que, si bien cada cambio entre el niño y su medio tiende hacia la adaptación, no podemos decir que esta adaptación sea exitosa, porque el sujeto podría no haber adquirido o elaborado todavía los medios necesarios para adaptarse y llevar a cabo determinadas tareas, como sería el caso de operaciones lógicas que solo pueden efectuarse a partir de cierta edad. Piaget concluye por tanto que “hay que ponerse en guardia contra el excesivo optimismo biosocial en el que a veces parece caer Vigotsky”.¹⁸⁴

Estas diferencias nos pueden seguir llevando a callejones sin salida, falsos dilemas y reduccionismos pedagógicos. Estaría fuera de los límites de este capítulo seguir ahondando en dichas diferencias por lo que, más que preocuparnos de si se puede hablar de etapas cognoscitivas o qué tanto influye lo social en la construcción del aprendizaje, nos centraremos en lo que estos dos pensadores tienen de común.

Haciendo un lado las diferencias, lo que es verdaderamente importante es que, como dice Castorina, “tanto Vigotsky como Piaget han enfatizado la *actividad* del sujeto”.¹⁸⁵ En el caso de Vigotsky, Castorina cita a Van der Veer y Valsineer para decir que Vigotsky, desde su postura marxista, trató de reconciliar el darwinismo con “la imagen del hombre como *creador* de su propio destino y de la nueva sociedad”.¹⁸⁶ Castorina subraya que lo que Vigotsky y sus discípulos nos parecen decir es que en la recepción de la cultura habría

¹⁸² Lev Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol., México, 2009.

¹⁸³ *Ibid.*, pp. 177, 181.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 178.

¹⁸⁵ José Antonio Castorina y otros, *Piaget-Vigotsky, op. cit.*, p. 11.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 14. Cursivas nuestras.

una “transformación” más que una “transmisión”, debido a que existiría una “modificación” de la comprensión individual de los instrumentos de mediación cultural. Castorina se apoya en el psicólogo A. N. Leontiev para decir que “no es una transferencia de una actividad externa a un preexistente ‘plano de conciencia’ interno: es el proceso en el que este plano interno se forma”.¹⁸⁷

La internalización para Vigotsky sería una “actividad interpersonal que se convierte en intrapersonal” y por tanto lo importante es que hay una “transformación”, una “reorganización individual”, una “actividad”, donde la “actividad individual” permite “que ocurra internamente lo que previamente sucedía como actividad externa” y por tanto no se trata de una “transmisión” automática y mecánica de la cultura.¹⁸⁸

Castorina precisa que en las ideas de Vigotsky sobre la adquisición de conceptos hay un cierto optimismo “que las experiencias educativas no han confirmado” respecto a la creencia en el éxito más o menos rápido en la reorganización de los conceptos cotidianos en la enseñanza escolar,¹⁸⁹ sin embargo enfatiza que para ambos autores las relaciones interpersonales como las intrapersonales son relevantes y que para Piaget el conocimiento es una “actividad estructurante”, de manera que desde este punto de vista su visión de la internalización tendría muchos más puntos de contacto con Vigotsky, para quien dicha internalización sería también una “apropiación”; por tanto, subraya Castorina, “los esfuerzos de Vigotsky y de sus discípulos por rechazar su transmisión *pasiva* convierten a la perspectiva en compatible con el constructivismo epistemológico (de Piaget)”.¹⁹⁰

Castorina insiste en que “no se trata de una oposición que obligue a una elección”, porque para Vigotsky si bien la interacción social implica constricciones a la actividad del sujeto, este “va más allá de los moldes sociales en una *actividad constructiva*”.¹⁹¹ Por todo lo anterior, la conclusión de Castorina es que, más allá de las diferencias entre estos dos pensadores, en lo que están de acuerdo es que para los dos quien interactúa es un *sujeto* activo, no uno pasivo, por tanto, “para una concepción constructivista e interaccionista del

¹⁸⁷*Ibid.*, p. 26.

¹⁸⁸*Idem.*

¹⁸⁹*Ibid.*, p. 35.

¹⁹⁰*Ibid.*, pp. 26-28. *Cursivas nuestras.*

¹⁹¹*Ibid.*, pp. 28, 31. *Cursivas nuestras.*

conocimiento no hay estímulos exteriores que puedan manipularse con independencia del significado *que les otorga el sujeto*".¹⁹²

En un texto que representa el pensamiento maduro de Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*,¹⁹³ muchos de los falsos dilemas se aclaran. Por ejemplo allí dice que el desarrollo de las estructuras formales del adolescente efectivamente se encuentra conectado con el de las estructuras cerebrales, sin embargo precisa que esta relación no es "simple" porque "la constitución de las estructuras formales depende sin duda alguna también del medio social". Asimismo dice que la aparición de las estructuras lógicas en la adolescencia no solo depende de factores neurológicos sino de la educación y por tanto nada impide que en el futuro la aparición de dichas estructuras ocurra a una edad más temprana.¹⁹⁴ Esta observación es importante, ante las injustas críticas que se le han hecho a Piaget, como si él estuviera casado con la noción de que las etapas del desarrollo cognoscitivo son rígidas y que se dan invariablemente a partir de cierta edad e independientemente del entorno social.

De igual modo señala que el sistema nervioso no es fuente de ideas innatas sino que solo "se limita a determinar el conjunto de posibilidades e imposibilidades para un nivel dado", sin embargo "resulta indispensable un cierto medio social para la actualización de estas posibilidades"; por tanto la actualización de estas posibilidades se puede acelerar o retardar "en función de las condiciones culturales y educativas", de modo que el advenimiento del pensamiento formal depende "de los factores sociales tanto como y aun más que de los factores neurológicos."¹⁹⁵

Es decir, Piaget está reconociendo que es indispensable el medio social y cultural en la formación de estructuras formales, lo que se opone es a una "hipótesis sociológica extrema" donde la sociedad actuaría sobre los individuos a través de una "simple presión exterior"; es por esto que subraya que por un lado los individuos no son simples "tablas rasas" en los que se imprimen conocimientos ya estructurados, como si fueran representaciones colectivas elaboradas "fuera y por encima" de los individuos, pero por

¹⁹²*Ibid.*, p. 40.

¹⁹³ Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Paidós, Barcelona, 1996. La edición original en francés de este libro es de 1955 en Presses Universitaires de France (PUF).

¹⁹⁴*Ibid.*, p. 283.

¹⁹⁵*Ibid.*, pp. 283, 284.

otro se opone a que las estructuras formales sean “formas innatas” o “a priori” del entendimiento inscritas de antemano en el sistema nervioso.¹⁹⁶

Son importantes estas reflexiones porque Piaget se sitúa aquí en un plano estrictamente filosófico, donde por un lado se opondría a un innatismo como el de Descartes (o Chomsky) y por otro a un asociacionismo como el de Hume. Curiosamente esta postura acerca a Piaget con Leibniz, para quien las ideas son innatas pero no en un sentido absoluto como en Descartes sino como inclinaciones, disposiciones, *potencialidades* o *virtualidades*; incluso Leibniz compara la mente más con una piedra de mármol, la cual tiene vetas, y no con tablillas vacías (tabula rasa), como hacían los empiristas, porque en el mármol con vetas habría cierta *predisposición* a esculpir determinada figura y no otra.¹⁹⁷ Esto no es asociacionismo pero tampoco es un innatismo absoluto.

También la postura de Piaget lo acerca a Tomás de Aquino, para quien, como dice Mauricio Beuchot, las ideas no son innatas sino “adquiridas a partir de lo real”, de modo que “los conceptos o ideas no son innatos; lo es en cambio, la *capacidad* de tenerlos”.¹⁹⁸

Entonces, la conclusión de Piaget que sería más importante para resolver el falso dilema de tener que elegir entre Piaget o Vigotsky, excluyendo a uno u otro, es que “entre el sistema nervioso y la sociedad existe la *actividad individual*, vale decir, el conjunto de las experiencias y ejercicios *realizados por el individuo* para adaptarse a la vez al mundo físico y al social”.¹⁹⁹ Estos dos psicólogos estarían de acuerdo con esta postura porque, como hemos señalado, Vigotsky acepta la actividad estructurante del sujeto en tanto que Piaget aceptaría la función de lo social y cultural en la formación de estructuras formales. La diferencia sería en la manera específica en que se da la “actividad individual”, la acción

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 284.

¹⁹⁷ Cfr. G. W. Leibniz, *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, Alianza Editorial, Madrid, 1992, p. 40.

¹⁹⁸ Mauricio Beuchot, *Lingüística estructural y filosofía*, *op. cit.*, p. 69. (Cursivas nuestras).

¹⁹⁹ Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, *op. cit.*, p. 284. Cursivas nuestras. Como veremos en el tercer capítulo, hay autores, como Jay Lemke, quienes niegan que exista un tipo de fenómenos que tengan lugar entre el sistema nervioso y la sociedad. Sin embargo también mostraremos que hay otros autores, como Antoni Defez o James Whitson, que si bien en principio estarían de acuerdo con la postura de Lemke, tratarían de encontrar una tercera vía al falso dilema de tener que optar entre el mentalismo y la distribución social de la mente, al plantear la existencia de “aspectos” mentales y “aspectos” sociales del conocimiento.

del sujeto; es decir, lo fundamental es que, independientemente de sus diferencias, los dos aceptan un sujeto activo que no se puede difuminar en sus relaciones sociales.

4. Piaget y su constructivismo

En adelante nos dedicaremos a estudiar más a Piaget que a Vigotsky debido a que son de interés muchas de las consecuencias de su constructivismo en el campo de la ética. Jean Piaget murió en 1980; en 1977 concedió una entrevista donde expone su pensamiento definitivo.²⁰⁰ Allí dice explícitamente que él es “constructivista” (*constructiviste*) y señala que el conocimiento es una construcción continua y nueva por interacción del sujeto con lo real, de modo que su epistemología no consiste ni en un empirismo ni en un innatismo sino que implica “creatividad” continua, “autoorganización”, “construcción” “reconstrucción”.

Piaget afirma que no es empirista porque el empirismo supone una especie de “copia” (*une sorte de copie*) de los objetos; por el contrario, supone que el conocimiento es *asimilación, interpretación* por integración del objeto en *estructuras internas del sujeto*, y señala que el mejor ejemplo de esto es cuando se le pide a un niño dibujar algo, pues lo que dibuja no es una copia sino la idea que él se hace del objeto. Es decir, dibuja su interpretación y no el objeto mismo en tanto que copiable y perceptible, por tanto el conocimiento no consiste en lo observable puro sino una interpretación por asimilación a estructuras “previas” (*préalables*).

Asimismo afirma en esta entrevista que, antes del lenguaje, los bebés construyen el espacio, el tiempo y la noción de causalidad. Incluso asegura que las matemáticas son una *construcción continua por las acciones* del sujeto. Por todo esto Piaget enfatiza que el primer hecho sorprendente en el desarrollo del conocimiento es la “creatividad” continua.²⁰¹

Al respecto el psicólogo Ed Labinowicz comenta que para Piaget la mente no es una copia de la realidad sino más bien es interpretación, construcción, reconstrucción, transformación y organización y que se parece más a una pintura que a una fotografía, de

²⁰⁰ Cfr. Philip Garvin (productor), *Piaget on Piaget. The Epistemology of Jean Piaget*, Universidad de Yale, 1977. Este video se puede ver en: <http://www.youtube.com/watch?v=V6lN4HNddIc>

²⁰¹ *Idem*.

modo que el niño es la fuente principal de su propio desarrollo porque tiene un papel activo y constructivista.²⁰²

Por todo lo anterior, si comparamos el conductismo con el constructivismo, tenemos que el primero supone un sujeto pasivo mientras que el segundo afirma un sujeto activo y creador. Piaget va a insistir en esto desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, en *Sabiduría e ilusiones de la filosofía* polemiza contra el positivismo porque este “ignora o infravalora la actividad del sujeto”. Allí señala que todo lo que ha investigado lo lleva a reconocer la actividad del sujeto y por tanto se siente más cerca de Kant o Brunschvicg que de Comte.²⁰³

En *Psicología y Pedagogía* dice que el positivismo lógico del Círculo de Viena se ha ido debilitando porque no ha sabido mantener el papel esencial de las actividades del sujeto. En este libro reitera que el conocimiento no es una “copia figurativa de la realidad”.²⁰⁴

Asimismo, critica al estructuralismo porque este desprecia todas las teorías que recurren al sujeto. De esta manera reprocha al Foucault de *Las palabras y las cosas* porque mira “de reojo” al hombre cuando anuncia que éste ha dejado de existir. Irónicamente Piaget comenta que sería deseable que Foucault suscitara el advenimiento de un nuevo Kant que lograra un nuevo despertar del sueño dogmático. Asimismo señala que es precisamente el sujeto el que genera las estructuras porque estas no existen independientemente de aquel, de manera que el error del estructuralismo sería hacer de las estructuras esencias formales separadas de sus orígenes, “pero al volver a hundirlas en estos se restablece su indisoluble solidaridad con el constructivismo genético o histórico y con las actividades del sujeto”.²⁰⁵

Piaget también polemiza contra las estructuras fijas de la escuela de la Gestalt,²⁰⁶ sin embargo dirige especialmente sus baterías contra los empiristas porque estos manejan una psicología demasiado elemental y no se preocuparon mucho por hacer una verificación psicológica de sus propias teorías, además de que su recurso a las “percepciones”,

²⁰² Ed Labinowicz, *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, Pearson Educación, México, 1998, p. 28, 46.

²⁰³ Jean Piaget, *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Ediciones Península, Barcelona, 1973, p. 26.

²⁰⁴ Jean Piaget, *Psicología y Pedagogía*, Crítica, Barcelona, 2005., p. 70, 85.

²⁰⁵ Jean Piaget, *El estructuralismo*, Proteo, Buenos Aires, 1971, pp. 10, 110, 111, 120, 124.

²⁰⁶ Cfr. Jean Piaget, *Psicología y epistemología*, Emecé, Buenos Aires, 1998, pp. 65, 66 y Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, op. cit., p. 88.

“asociaciones” o “hábitos” los llevó a contentarse con explicaciones especulativas, “lo que impidió ver que la experiencia es siempre asimilación a estructuras”.²⁰⁷

En *Psicología y epistemología*, una obra de 1970, es decir, que representa al pensamiento definitivo de Piaget, incluso tiene un capítulo titulado “El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos”, en donde señala que a partir de Aristóteles y los empiristas de todo tipo se ha convertido en lugar común el que todo conocimiento proviene de los sentidos pero que, por el contrario, el conocimiento nunca viene de la sensación aislada “sino de lo que la acción agrega a este dato”. Así su conclusión es que se debe reexaminar la tesis del origen sensorial de los conocimientos a la luz de psicología contemporánea puesto que, si bien la sensación y la percepción están presentes en los estadios elementales de la formación de los conocimientos, no obstante no aparecen nunca solas sino que “lo que se agrega es por lo menos tan importante en su elaboración como ellas”.²⁰⁸

Con todo lo anterior podemos profundizar en las consecuencias que tienen las teorías de Piaget respecto a su concepción del ser humano (antropología filosófica). En un escrito titulado “Jean Piaget y la estructuración genética del lenguaje”, Mauricio Beuchot comenta que la crítica que hizo Piaget al estructuralismo está basada en argumentos obtenidos por evidencia científica y comenta que no es válida la negación estructuralista del sujeto porque las estructuras no pueden explicarse sin las operaciones del sujeto, porque “el ser de las estructuras es su estructuración” y quien hace dicha estructuración es el sujeto, de manera que no se puede sostener la hipótesis de que el sujeto desaparece para dejar lugar a lo impersonal. Beuchot destaca que el constructivismo genético o histórico tiene como premisa las actividades del sujeto, quien efectúa las operaciones *intencionales*.²⁰⁹

Asimismo, en su escrito “Lingüística, estructuralismo y filosofía”, Beuchot reitera que, más que la estructura, lo que importa es la “actividad estructurante” del sujeto y que Piaget alude a la necesidad de postular de nuevo al sujeto, en contra de un estructuralismo que subordina el sujeto a la forma, sistema o estructura profunda y universal de la realidad

²⁰⁷ Jean Piaget, *Psicología y epistemología*, op. cit., pp. 10, 11.

²⁰⁸ *Ibid.*, pp. 62, 63, 65.

²⁰⁹ Mauricio Beuchot, *Lingüística estructural y filosofía*, op. cit., pp. 80 81, 83.

y que “valora más la injerencia de todo estructural y estructurante colectivo que la injerencia del hombre individual”.²¹⁰

Beuchot cita al pensador tomista Maurice Corvez, quien señala que esta “purificación antijetivista” que efectuó el estructuralismo fue una sana reacción ante una afirmación exagerada del yo y justamente reconoce que lo impersonal es un factor estructurante del universo, porque la riqueza de la vida no toda ella proviene del hombre que inventa sus manifestaciones. No obstante estas virtudes del estructuralismo, Beuchot cita textualmente a Corvez, quien afirma que “lo concreto y lo vivido, *el sujeto y su libertad*, la conciencia individual, son también realidades que no se pueden menospreciar ni anular”.²¹¹

Este es el punto verdaderamente importante a que nos conduce toda esta discusión, porque para Piaget la reivindicación del sujeto es también la reivindicación de su libertad. Las críticas de Piaget son dirigidas aquí hacia el estructuralismo, pero también aplican al empirismo, al positivismo y al positivismo lógico en lo que estas filosofías tienen de subestimar el papel del sujeto. Sobre todo, estas disquisiciones nos permiten comparar el conductismo de Skinner y la epistemología genética de Piaget, donde el primero considera que la dignidad y libertad del sujeto es una ilusión mientras que el segundo reivindica al sujeto libre.

Beuchot continúa citando a Corvez, quien reprocha al estructuralismo el querer “disolver a toda costa al hombre, deshumanizar su pensamiento, descalificar su acción”; sin embargo, para Corvez, la “realidad integral” del hombre no admitiría tal reducción. Beuchot comenta finalmente que no se puede admitir tal reduccionismo porque “elimina sin más la presencia del cognoscente con su voluntad y su libertad”.²¹²

5. Consecuencias pedagógicas de la teoría de Piaget

La intención de exponer al principio de este capítulo el conductismo de Skinner era que así se evidenciaban plenamente todas las implicaciones de los supuestos piagetianos, porque mientras las bases del conductismo desembocan en una visión del hombre donde este no es

²¹⁰*Ibid.*, pp. 100, 106-107, 109.

²¹¹*Ibid.*, p. 109. Cursivas nuestras.

²¹²*Ibid.*, pp. 109, 110.

libre y solo tiene la ilusión de libertad, los supuestos de la epistemología genética conducen a un sujeto actuante y libre. Esta diferencia en filosofía es muy importante y conlleva muchas otras consecuencias.

En cuanto a las consecuencias pedagógicas, en *Psicología y pedagogía* Piaget subraya que las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e *inventar* y en *construir* estructuras al *estructurar* lo real, en contraste con las teorías empiristas y asociacionistas de la inteligencia para las cuáles la comprensión está subordinada a un modelo donde lo importante es la sensación, la imagen y la asociación, trayendo como resultado que la invención sería el simple descubrimiento de realidades ya existentes.²¹³

Piaget subraya que el problema central de la pedagogía de la enseñanza está ligado a un problema epistemológico respecto al papel de la naturaleza de los conocimientos, en cuanto a si estos constituyen copias de la realidad o si son asimilaciones de lo real a estructuras de transformaciones.

Agrega que las concepciones del “conocimiento-copia” continúan inspirando métodos educativos “en que la imagen y las presentaciones audiovisuales juegan un papel que algunos han llegado a considerar como la etapa suprema de los progresos pedagógicos”.²¹⁴ Este texto data de 1965. ¿Tiene lo que dice Piaget algún parecido a la insistencia llevada a la exacerbación para que los maestros actuales sean expertos en el uso de las TIC? Por supuesto que el problema no son en sí los audiovisuales de la época de Piaget o las TIC actuales, el problema es el *uso* que se le da a estas. Estas técnicas ayudan a que el conocimiento no entre sólo por el canal auditivo sino que combinan los canales visual, auditivo y kinestésico. El problema que está de fondo lo percibió bien el pedagogo César Coll, quien no denostaba el uso de las TIC sino si estas eran empleadas dentro de una estrategia didáctica constructivista o como una extensión visual de una clase tradicional.²¹⁵ Piaget nos dice algo parecido en unos párrafos que no tienen desperdicio:

Una pedagogía basada en la imagen, incluso enriquecida por el aparente dinamismo del film, sigue siendo inadecuada para la formación del constructivismo operatorio,

²¹³ Jean Piaget, *Psicología y Pedagogía*, *op. cit.*, p. 37.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 38.

²¹⁵ Cfr. César Coll, “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”, *Sinéctica*, N° 25, 2004-2005, pp. 1-24. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

<http://www.virtualeduca.org/ifdve/pdf/cesar-coll-separata.pdf>

puesto que la inteligencia no se reduce a las imágenes de un film; antes bien, la inteligencia es comparable al motor que asegura el desarrollo de las imágenes y, sobre todo, a los mecanismos cibernéticos que asegurarían un desarrollo tal gracias a una lógica interna y a procesos autorreguladores y autocorrectores. Más brevemente: la imagen, el film, los procedimientos audiovisuales con que toda pedagogía que quiere parecer moderna nos golpea hoy constantemente los oídos, son auxiliares preciosos a título de ayudantes o muletas espirituales, y es evidente que están en claro progreso en relación a una enseñanza puramente verbal. No obstante existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra y, confrontados con los métodos activos, los métodos intuitivos no hacen más que sustituir, cuando olvidan la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal o autónoma de lo verdadero, el verbalismo tradicional por este otro más elegante o refinado.²¹⁶

Del mismo modo Piaget arremete contra teorías del aprendizaje, provenientes principalmente del mundo anglosajón, basadas en respuestas repetitivas a estímulos externos, consolidación de estas repeticiones mediante reforzamientos externos y construcción de cadenas de asociaciones o de hábitos que hagan una “copia” de la realidad.²¹⁷ Piaget enumera algunos logros de las “máquinas de enseñar” que citamos anteriormente pero rechaza la idea subyacente a éstas al decir que Skinner consideró solamente estímulos manipulables a voluntad y respuestas observables, pero que su concepción del “organismo-caja-vacía” se ocupa sólo del comportamiento, rechaza toda vida mental junto con toda búsqueda de explicación; de este modo, si bien en algunos aspectos dichas máquinas facilitan el trabajo, Piaget advierte que se prestan a un modo pasivo y automático de encadenar preguntas y respuestas.²¹⁸ Por el contrario, Piaget dice que el conocimiento no funciona como piensa el empirismo asociacionista sino que los conocimientos derivan de la acción y no de simples respuestas asociativas.²¹⁹

Pero Piaget va mucho más allá de métodos pragmáticos para aprender, sus preocupaciones en el campo de la educación son mucho más amplias. En 1965 se preguntaba qué queda en una persona de 30 años de edad respecto a lo que aprendió en la escuela sobre geografía o historia o qué queda en un abogado de lo que aprendió en el aula sobre química y física; asimismo critica el círculo vicioso de pretender juzgar el valor de la enseñanza escolar por el éxito en los exámenes finales, porque buena parte del trabajo escolar está influido por la perspectiva de sustentar dichos exámenes. Por tanto, el

²¹⁶ Jean Piaget, *Psicología y Pedagogía*, op. cit., pp. 87, 88.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 38.

²¹⁸ *Ibid.*, pp. 89-94.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 38.

cuestionamiento que hace es cuál es el fin último de la enseñanza, si es acumular conocimientos o si por el contrario dicho fin es aprender a aprender y aprender a innovar.²²⁰

En lo que constituye la postura opuesta al conductismo, Piaget nos dice que una educación que se basa en el descubrimiento activo de la verdad será superior a una educación que se limita a fijar lo que hay que querer y lo que hay que saber.²²¹ Además defiende la idea de que la educación no sólo es una ciencia sino además un arte.²²²

Asimismo, con base a todo lo que ha descubierto, Piaget propone maneras de enseñar diversas ramas del saber, como sería el caso de las matemáticas, la física, las ciencias experimentales o las lenguas clásicas. En cuanto a la enseñanza de la filosofía, menciona que si el fin principal de la educación intelectual es formar el espíritu entonces queda fuera de toda duda que la reflexión filosófica constituye algo primordial no sólo para los estudiantes de humanidades sino para los que se van a dedicar a la matemática o las ciencias experimentales.

Opina que, salvando las diferencias entre las distintas corrientes filosóficas, la constante común a todas estas corrientes es su esfuerzo por coordinar los valores en el sentido más amplio, de manera que desde este punto de vista la filosofía conduciría a una “sabiduría” o a una especie de fe razonada, ya sea de naturaleza moral, social o metafísica. Sin embargo precisa que, debido a las divergencias sobre lo que es filosofía, hay una crisis de esta y de su forma de enseñanza.²²³ Piaget no propone formas específicas de enseñar filosofía, sin embargo resalta que la mayéutica de Sócrates es una llamada a la *actividad* del alumno más que a su docilidad.²²⁴

6. Consecuencias antropológicas y éticas de la teoría de Piaget

Todas las consideraciones anteriores sobre la teoría de Piaget nos han ido llevando a consecuencias más amplias de lo que debe ser la educación y a una visión más integral de lo que es el ser humano. De esta manera Piaget defiende los métodos activos en educación no sólo en el sentido de simples técnicas prácticas sino que afirma que estos métodos no

²²⁰*Ibid.*, pp. 9-14, 19.

²²¹*Ibid.*, p. 36.

²²²*Ibid.*, p. 82.

²²³*Ibid.*, pp. 66-69.

²²⁴*Ibid.*, p. 160.

conducen a un individualismo anárquico sino a una educación en la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si el trabajo individual se combina con el trabajo en equipo.²²⁵

En su libro *Psicología y Pedagogía*, también Piaget trata cuestiones como la cooperación contra el individualismo y aborda asuntos cercanos a la formación del *carácter*, como serían la autodisciplina y el esfuerzo voluntario. Estos temas son muy importantes y han sido descuidados dentro de la educación media superior, como si lo único que interesara fuera que el alumno sacara buenas calificaciones mediante profesores que le facilitaran conocimientos de la manera más cómoda y divertida, pero que al final estos alumnos carecieran de resiliencia, tolerancia a la frustración, perseverancia, disciplina o capacidad de realizar un mínimo esfuerzo en bien de sí mismo o de su comunidad y solo estuvieran preocupados en su interés personal e inmediato, sin pensar en las consecuencias futuras de sus actos.

Reflexionar en estos temas es importante porque de lo contrario tendremos paradojas como la de Finlandia, cuya educación es un modelo para todos los países y sus jóvenes están a la cabeza de los exámenes PISA, pero sin embargo tiene una de las más altas tasas de suicidio en el mundo.²²⁶ En contraste, Singapur también tiene altos índices de aprovechamiento escolar, pero la diferencia es que su gobierno decidió extender para todos sus jóvenes el programa de *Outward Bound*, que es un método con muchas similitudes con el escultismo (*boy scouts*), donde a los muchachos se les expone a situaciones de riesgo al aire libre y así aprenden a trabajar en equipo, a resistir las inclemencias del tiempo y a desarrollar su carácter y capacidad de introspección.²²⁷

²²⁵ *Ibid.*, p. 81.

²²⁶ Es curioso que, según un reporte emitido en 2011 por la oficina de estadísticas oficiales de Finlandia, (*Statistics Finland*), durante tiempos difíciles como la guerra o la recesión de los años 90 la tasa de suicidio en ese país disminuyó; en contraste, aumentó durante el boom de los 80 llegando a su punto más alto en 1990. Si bien esta página oficial señala que en 2010 la tasa de suicidios ha ido disminuyendo desde 1990, también reconoce que en estos últimos años en Finlandia la mortalidad por suicidio ha sido casi “lo doble” comparada con el promedio de la tasa de suicidios de la Unión Europea (“In Finland suicide mortality has been almost double that of the EU average in recent years”). Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

http://www.stat.fi/til/ksyyt/2010/ksyyt_2010_2011-12-16_en.pdf

En la página de *Eurostat*, que maneja estadísticas oficiales de Europa, se aprecia que si bien Finlandia está muy por debajo de Hungría o Lituania, su tasa de suicidios es muy alta en comparación con otros países europeos de nivel de vida similar o inferior. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=en&pcode=tps00122&toolbo>

²²⁷ Respecto al secreto de los logros educativos tanto de Finlandia como de Singapur, un buen estudio es:

En México las autoridades educativas no se han preocupado ni por una cosa ni por la otra, por un lado recibimos una pésima educación desde la escuela primaria y por otro estamos formando jóvenes sin tolerancia a la frustración y susceptibles de resistir ser cooptados por la delincuencia o la ganancia fácil.

Es en todo esto que Piaget tiene mucho qué decir. Desde 1935 detectó que a los alumnos se les hacía participar menos en la actividad real de una búsqueda espontánea y personal, porque en realidad a donde la educación los estaba llevando era a realizar ejercicios que se les imponían o a copiar un modelo exterior. Asimismo Piaget detectó que la moral más íntima de los alumnos se estaba rigiendo en esos años más por la obediencia que por la autonomía.²²⁸ No es de extrañar que muchos de estos jóvenes no pudieran resistir la imposición del nazismo y prefirieran que sus actos morales fueran establecidos por otros y no por ellos mismos.

Aquí es donde las consecuencias del constructivismo resaltan en toda su importancia porque, para Piaget, en la medida en que consideramos a los niños como dotados de una verdadera actividad estos se van haciendo hombres, ya no por mera imitación y recepción de las reglas de la acción buena, tal como se las presentan los adultos, sino que ven por ellos mismos dicha acción buena por medio de su esfuerzo y experiencia personales.²²⁹

Michael Barber y Mona Mourshed, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL, 2008. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Cfr. también el artículo de Andrés Oppenheimer, “La educación, el secreto de Singapur”, publicado en el periódico argentino *La Nación*, del 25 de agosto de 2009. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

<http://www.lanacion.com.ar/1166476-la-educacion-el-secreto-de-singapur>

En lo que toca a la adopción en Singapur del método *Outward Bound*, cfr. la página de este movimiento en México. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

<http://www.outwardboundmexico.org/resultados.asp>

Un balance más detallado de *Outward Bound* en Singapur puede verse en Erwin Gassner, *Investigating the Long-term Impact of Adventure Education: A Retrospective*, Ann Arbor, MI, 2006, p. 56, 57. Allí se analiza la participación del gobierno en *Outward Bound*, quien consideró que este sistema era positivo en el corto y el largo plazo, y se señala específicamente que el propósito de promover esta institución en los jóvenes de ese país fue “desarrollar el carácter, habilidades de liderazgo y espíritu de equipo a través de experiencias directas y llenas de significado al aire libre” (“to develop character, leadership skills, and team spirit through direct and purposeful experience in the outdoors”). Extractos de este libro se pueden consultar en:

http://books.google.com.mx/books?id=Z1Cykl0jsv0C&pg=PA56&lpg=PA56&dq=Chok+Tong+outward+bound&source=bl&ots=X5_waCALx7&sig=PDR1idKACFRkOXBji4VTASLwrpo&hl=es-419&sa=X&ei=0KDAUdP0OJDsrAHfh4CgCQ&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=Chok%20Tong%20outward%20bound&f=false

²²⁸ Jean Piaget, *Psicología y Pedagogía*, op. cit., pp. 158, 159.

²²⁹ *Ibid.*, p. 159.

En 1972 Piaget publicó el libro *A dónde va la educación* (el cual es un escrito que representa el pensamiento definitivo de este autor), donde se preguntó si la función de la educación era el desarrollo de la personalidad o el modelar a los individuos conforme a las generaciones anteriores.²³⁰ Señala que en las sociedades primitivas el objetivo no es el desarrollo de la personalidad sino el sometimiento al conformismo social; asimismo se pregunta si someter a los alumnos a la autoridad moral e intelectual del maestro y obligarlos a aprender una cantidad determinada de conocimientos para que tengan éxito en las pruebas finales será un equivalente a ritos de iniciación primitivos donde se impone a los alumnos un conjunto de verdades comunes dentro de una educación conformista.²³¹ Por el contrario, Piaget asevera que “la educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos fundamentales del hombre y por las libertades fundamentales”.²³²

Piaget se opone tanto al egocentrismo anárquico que no acepta ninguna ley (anomia) como a la moral de coacción impuesta desde afuera (heteronomía); se pronuncia porque la persona acepte *libremente* una disciplina o que se someta *voluntariamente* a normas recíprocas “que subordinan su libertad al respeto mutuo” y “realiza su autonomía al ponerla junto a la reciprocidad”. Por tanto, en lugar de anarquía o coacción, Piaget favorece el desarrollo de una personalidad “autónoma”, porque “dos autonomías no pueden tener entre sí más que relaciones recíprocas” en las cuales haya “individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo”.²³³

Piaget precisa que no es posible formar personalidades autónomas en lo que respecta a lo moral si al mismo tiempo las personas están sometidas a una coacción que les limite a aprender por encargo sin poder *descubrir* por sí mismas la verdad, por lo que no es posible ser pasivo intelectualmente y al mismo tiempo ser libre moralmente.²³⁴ Señala también que el adherirse a una verdad intelectual desde fuera, sin haberla *redescubierto* y verificado, es como reconocer un derecho en sentido moral y no haberlo *asumido* a través de una manera *autónoma*.²³⁵ Pone como muestra la absurda situación a la que llegó un niño

²³⁰ Jean Piaget, *A dónde va la educación*, *op. cit.*, p. 41.

²³¹ *Ibid.*, p. 42.

²³² *Ibid.*, p. 41.

²³³ *Ibid.*, p. 43.

²³⁴ *Ibid.*, p. 55.

²³⁵ *Ibid.*, p. 63.

de 8 años de edad, para quien era más “feo” mentirle a un adulto que a un compañero, porque la prohibición emanaba de los adultos; asimismo el niño medía la gravedad de una mentira por el grado de falsedad de lo afirmado y no por la intención con la que se miente. Es por esto que afirma lo siguiente:

La disciplina cuyo origen está en el exterior, o bien asfixia cualquier personalidad moral, o bien contrarresta su formación antes que impulsarla; produce una especie de compromiso entre la capa externa de las obligaciones y de las conductas conformistas y un “yo” siempre centrado sobre sí mismo, porque ninguna actividad libre y constructiva le ha permitido hacer la experiencia de una reciprocidad con el prójimo. En otras palabras, del mismo modo que el escolar puede recitar su lección sin entenderla y sustituir la actividad racional por el verbalismo, el niño obediente es a menudo un espíritu sometido a un conformismo externo, pero que en realidad no capta ni el alcance real de las reglas a las cuales obedece, ni la posibilidad de adaptarlas o construir otras nuevas en circunstancias distintas.²³⁶

Las diferencias entre un conductismo –junto con su psicología asociacionista- y un constructivismo, el cual implica que el sujeto construye su conocimiento mediante la acción, se ven en las conclusiones de Piaget, quien dice que a los niños hay que permitirles “elaborar” una disciplina cuya necesidad solo aparece en la “acción” en lugar de darles una disciplina ya acabada sin que la puedan entender, pues de la primera manera los niños podrán *construir* por ellos mismos los instrumentos que los van a *transformar* “desde dentro, es decir, verdaderamente y no sólo en la superficie”.²³⁷

En su escrito “Los procedimientos de la educación moral”, Piaget abunda sobre este asunto y señala que ninguna realidad moral es completamente innata y que para constituir las realidades morales en los niños se requiere el componente social con el que los individuos entran en relación entre sí. Asimismo admite, junto con casi todos los moralistas,²³⁸ que el “respeto” es el sentimiento fundamental que posibilita adquirir nociones morales. Agrega que mientras Kant ve el respeto como derivado de la ley, Durkheim ve en él un reflejo de la sociedad en el sentido de una sumisión a reglas y a un espíritu de disciplina; sin embargo Piaget afirma que el respeto hacia las personas es un

²³⁶ *Ibid.*, p. 63, 64.

²³⁷ *Ibid.*, p. 65.

²³⁸ “Moralistas” en el sentido de que se ocupan de la teoría de la moral, no en el sentido peyorativo con que a una persona conservadora se le dice que es muy “moralista”.

hecho *primario* en sí que no deriva de algo externo que lo coaccione como la ley o alguna instancia social en sentido de un deber heterónomo.²³⁹

Piaget asegura que en el niño coexisten dos morales, una impuesta por los adultos, heterónoma, la cual llama “respeto unilateral”, y otra moral que llama de “respeto mutuo”, que es autónoma, interior a la conciencia, no implica coacción y es una relación de cooperación. Subraya que dicha cooperación “constituye lo esencial de las relaciones entre niños o entre adolescentes en un juego reglamentado, en una organización de *self-government* o en una discusión sincera y bien conducida”.²⁴⁰

Insiste que en estas dos morales hay un sentimiento de deber pero que mientras en la primera los deberes impuestos por los adultos resultan letra muerta, precisamente debido a que estos deberes son resultado de una imposición, los niños acatan más fácilmente la segunda moral porque solo esta “conduce a una transformación real de la conducta espontánea” y esto por la siguiente razón:

La cooperación conduce a la constitución de la verdadera personalidad, es decir, a la sumisión efectiva del yo a las reglas reconocidas como buenas. La personalidad y la autonomía se implican la una a la otra, mientras que el egocentrismo y la heteronomía se sostienen sin anularse.²⁴¹

Continúa mostrando cómo la responsabilidad, la justicia y las reglas de no mentir o no robar son ineficaces cuando son impuestas desde fuera, pero que sin embargo después de los 7 u 8 años el niño comienza a poner la justicia por encima de la autoridad en tanto que la solidaridad la superpone a la obediencia heterónoma (ya sea que estas reglas emanen de los padres, los adultos o de una divinidad). Asimismo señala que, en una moral autónoma, no hay entre los niños un castigo impuesto desde fuera del centro de la persona sino que lo que provoca la infracción a las reglas de solidaridad o respeto mutuo es la supresión momentánea de dichos lazos de solidaridad.²⁴²

Destaca que lo esencial en estas dos morales es la “motivación” con que se realiza el acto moral y que, aunque en el niño conviven estas dos morales e incluso se tiene a la primera por sagrada e intangible, la observación psicológica muestra que el niño aplica la

²³⁹ Cfr. Jean Piaget, “Los procedimientos de la educación moral”, en Jean Piaget *et. al.*, *La nueva educación moral*, Losada, Buenos Aires, 1967, pp. 9-13. Este texto data de antes de la Segunda Guerra Mundial.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 12.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 14.

²⁴² *Ibid.*, pp. 14, 16.

segunda moral “con toda su personalidad entera” y no se deriva de la primera, como pensaba Durkheim, quien quiere también formar personalidades libres, autónomas y cooperativas, pero con postulados que finalmente conducen a una “pedagogía de autoridad”, al querer reducir la segunda moral de la primera.²⁴³ ¿Qué consecuencias educativas tiene esto? Piaget se pregunta:

¿Se puede creer, en realidad, que la palabra de un maestro, aunque sea respetada, puede hacer más por sí misma que la experiencia verdadera? ¿Quién será el mejor ciudadano o cuál será el espíritu más racionalmente y el más moralmente libre, aquel que haya oído hablar, aunque sea con entusiasmo de la patria y de las realidades espirituales, o aquel que haya vivido en una república escolar el respeto de la solidaridad y la necesidad de la ley?²⁴⁴

Piaget pone a continuación varios ejemplos de sociedades de cooperación mutua entre los niños, como las del *kibbutz* israelí y la de los *boy scouts*, y exalta las virtudes pedagógicas de esta última agrupación, porque en su método educativo existe un equilibrio “flexible” entre las dos morales del niño, y señala que el fundador del escultismo, Baden Powell, comprendió muy bien que la verdadera fuente de los imperativos morales son las relaciones entre las personas, que la moral del deber sólo puede constituir una etapa en el desarrollo de la conciencia “y que el respeto unilateral exigía, desde sus principios, ser atemperado por el respeto mutuo *hasta el momento en que este domine por entero a aquel*”.²⁴⁵

Aquí coinciden estos dos pensadores en el carácter transitorio de la moral heterónoma y que la meta es la moral autónoma de cooperación, incluso Piaget elogia el llamado sistema de patrulla, creado por Baden Powell, donde mediante juegos colectivos los *boy scouts* pueden ligar “la educación del carácter y del altruismo”, pues estos juegos apelan también al “respeto mutuo y al honor personal”.²⁴⁶ Piaget también elogia los esfuerzos del escultismo para formar ciudadanos “a la vez libres y disciplinados” y alaba a esta organización y a otras asociaciones juveniles de autogobierno, como las Cruces Rojas de Juventud, por su esfuerzo por educar el “carácter”. Finalmente concluye que la idea general que inspiró su escrito “Los procedimientos de la educación moral” es que dichos

²⁴³*Ibid.*, pp. 18, 22, 23.

²⁴⁴*Ibid.*, p. 23.

²⁴⁵*Ibid.*, pp. 40, 41. *Cursivas nuestras*.

²⁴⁶*Ibid.*, p. 42, 44.

procedimientos “deben tener en cuenta al niño mismo”.²⁴⁷ Todo esto coincide perfectamente con la epistemología piagetiana centrada en el sujeto que crea y no en el sujeto pasivo del conductismo.

7. Piaget y la adolescencia

Uno de los aspectos más conocidos y controvertidos de Piaget es su teoría de los estadios del desarrollo, que consisten en el estadio de la inteligencia sensorio motriz (de 0-2 años), el estadio de la inteligencia preoperatoria (de 2 a 6-7 años), el estadio de las operaciones concretas (de 6-7 a 10-11 años) y el estadio de las operaciones formales, que inicia alrededor de los 11 años. Hemos visto que para Piaget estas edades no son rígidas sino que con la educación y el medio social es posible que sean modificadas.

Sin embargo, para poner un ejemplo de la importancia práctica de este esquema, podemos partir de su libro *Psicología y epistemología*, donde comenta que un niño de 5 o 6 años va a rechazar la conclusión: $A < C$ si ha visto $A < B$ y $B < C$ pero no ha visto juntos A y C .²⁴⁸ En otro de sus libros, *Seis estudios de psicología*, precisa que el niño no tiene la capacidad de pensar de manera “hipotético-deductiva” o “formal” sino que piensa de manera concreta y no saca una teoría general de las soluciones que encuentra y es debido a esto que tiene dificultad en resolver problemas de aritmética, pues razona manipulando objetos y le es difícil razonar en el plano del lenguaje formal.²⁴⁹

Si uno quisiera enseñar filosofía a niños estaría uno perdido si no se tomara en cuenta la manera en que funciona la lógica en un infante. Por ejemplo, Gareth B. Matthews, en su libro *El niño y la filosofía*, pone el caso de una menor de 9 años que le pregunta a su padre si existe Dios; el padre responde que es poco probable que exista pero la niña replica que debe existir “porque tiene un nombre”.²⁵⁰ Este autor recurre a una observación de

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 49, 53, 54.

²⁴⁸ Cfr. Jean Piaget, *Psicología y epistemología*, op. cit., p. 14.

²⁴⁹ Cfr. Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, Ariel, México, 1994, pp. 94-96.

²⁵⁰ Cfr. Gareth B. Matthews, *El niño y la filosofía*, FCE, México, 1983, pp. 47-49. Además de esta observación, este libro tiene todo un capítulo dedicado a hacer un balance de la obra de Piaget. El proyecto de enseñar filosofía a los niños es algo muy serio y cada vez se reconoce más; en nuestro país existe la *Federación Mexicana de Filosofía para Niños* y hay instituciones similares en España y Argentina. Los enlaces de estas instituciones son las siguientes: <http://www.fpnmexico.org/>; <http://www.filosofiaparaninos.org/>; http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.htm

Piaget, quien se sorprende de la incapacidad de los niños para disociar los nombres de las cosas. Matthews trata de entender cómo funciona la lógica del infante e incluso cita un argumento similar de Bertrand Russell para demostrar que no está tan fuera de sentido el modo lógico de razonar de un niño.²⁵¹

Si dentro de un proyecto de filosofía para niños debemos entender la forma lógica de razonar y la psicología en un menor, con mayor razón deberíamos hacer lo mismo en una clase de filosofía con adolescentes.

Cuando Piaget dice que el niño piensa de manera concreta con objetos tangibles basados en la realidad en sí misma y con fundamento en experiencias efectivas, y que por tanto el niño no edifica sistemas ni concatena las soluciones que encuentra en teorías generales, pues todavía no ha concretado el paso del pensamiento concreto al formal o hipotético-deductivo, también muestra que el adolescente sí puede razonar con este tipo de pensamiento, en donde ya hay un alejamiento de lo real y una reflexión libre y por tanto puede deducir conclusiones basadas en hipótesis puras que no necesariamente dependen de observaciones reales y por tanto pueden ser válidas independientemente de su verdad de hecho.

Agrega que esta inteligencia formal permite al adolescente construir sistemas y liberarse de lo real para edificar a voluntad reflexiones y teorías.²⁵² Con base en esto, ¿cómo deberíamos enseñar los grandes sistemas que se han desarrollado en la filosofía como el de Platón, Kant, Hegel o Schelling? En mi propia experiencia yo tuve muchos problemas para entender lo que proponían estos filósofos debido a que algunos profesores que tuve se detenían demasiado en los detalles y así yo no podía ver la totalidad de estos sistemas filosóficos.

En el caso de Kant pasábamos varias clases estudiando la introducción de la *Crítica de la Razón Pura*, viendo qué era un juicio sintético o uno analítico y no fue sino mucho después que sus detalles me fueron significativos, pero solo cuando pude captar como un todo el sistema kantiano. Es decir, cuando capté que lo que a Kant le preocupaba era responder si se podía saber algo sobre Dios, el alma y la libertad y se convenció que la razón no podía decir algo al respecto pero que en la *Crítica de la Razón Práctica* podía

²⁵¹El libro que Matthews cita de Piaget es *The Child's Conception of the World* (Routledge & Kegan, Londres, 1951).

²⁵²Cfr. Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, op. cit., pp. 93-99.

vislumbrar -aunque sólo como un postulado- la posibilidad de la existencia de Dios y de la otra vida, fue entonces cuando los detalles de la filosofía kantiana como los juicios sintéticos a priori o las antinomias de la razón podía ubicarlos dentro de su sistema y así logré captar su sistema como un todo congruente y de esta manera su teoría estética o su teoría de la historia cobraban también sentido. Algo similar me ocurrió con las filosofías de Fichte, Schelling o Hegel pues empecé a captar el sentido de los detalles de sus sistemas hasta que entendí que el eje de éstos era la posibilidad de conocer la *cosa-en-sí* kantiana.

Por tanto, cuando Piaget menciona que el adolescente descubre que tiene una capacidad para crear sistemas, ¿no sería conveniente hacer un plan de enseñanza de los idealistas alemanes con el objetivo de que de entrada el joven logre captar la magnificencia de estos sistemas, que pudiera concebir como un todo la armazón que constituye estos sistemas, en lugar de perderse en los detalles de estos? Esto mismo se podría decir de Descartes, Leibniz o Spinoza.

Por ejemplo, en lugar de dedicar mucho tiempo al *ego cogito* cartesiano, la clase sobre Descartes podría dedicarse de entrada a captar cómo del *yo pienso* este filósofo pasa a la cuestión de la realidad exterior al sujeto y cómo la demuestra descartando la hipótesis del genio maligno, de allí pasa a la realidad de la existencia de Dios y de allí a la comprobación de que el mundo externo existe. Si no se muestra al estudiante que está en la adolescencia el sistema de Descartes como un todo lo más probable es que tienda a perderse en los detalles del método cartesiano.

Un profesor me comentó en una ocasión que cuando lograba resolver un problema lógico sentía una especie de goce intelectual.²⁵³ ¿Por qué privar al joven del gozo de captar de golpe el funcionamiento de los sistemas filosóficos? ¿Por qué privar al adolescente del empleo de lo que llama Piaget “poder imprevisto que le ha sido conferido”²⁵⁴ al adolescente, que es su capacidad recién adquirida para razonar de manera formal ideando sistemas?

Otro profesor que intuitivamente aplica esta forma de enseñar, el Dr. Crescenciano Tirado Grave, precisamente ha estudiado a profundidad el periodo de los grandes sistemas

²⁵³ Este profesor es Luis Guerrero Martínez, quien escribió el libro *Lógica: el razonamiento deductivo formal* (Publicaciones Cruz O., México, 1993). Este maestro también escribió el libro *Kierkegaard: Los límites de la razón en la existencia humana* (Publicaciones Cruz O., S.A., México, 1993), donde expuso algunos de los pensamientos del filósofo danés en forma de silogismo.

²⁵⁴ Cfr. Jean Piaget, *Seis estudios de psicología, op. cit.*, p. 98.

idealistas que se dieron en Alemania en el siglo XIX. En la mayoría de los cursos que tomé sobre Kant los profesores iniciaban por la *Crítica de la razón pura*, sin embargo en un curso sobre el pensador de Königsberg, que Crescenciano dictó en 2003, empezó por los *Prolegómenos a toda metafísica futura que pueda presentarse como ciencia*, que es una especie de resumen hecho por el mismo Kant de su primera obra.²⁵⁵ Esto simplificaba el entendimiento de Kant e incluso este profesor llegó a elogiar un libro como *Los filósofos entre bambalinas*, de Wilhelm Weischedel,²⁵⁶ que es una obra de divulgación demasiado sencilla que presenta anécdotas de varios filósofos o aspectos que captan el interés de los lectores, como el capítulo sobre el “amor platónico”. Crescenciano no pensaba que era “políticamente incorrecto” citar este tipo de libros y en sus clases partía de lo más sencillo para de allí ir avanzando hacia lo más complejo.

Volviendo a Piaget, incluso llama a la adolescencia “la edad metafísica por excelencia” y agrega que esto conlleva no sólo una actitud teórica sino que implica que el adolescente, motivado por la vida nueva que se mueve en él, quiere sobrepasar a los adultos transformando el mundo con planes de vida o sistemas preñados de sentimientos generosos altruistas y llenos de fervor místico, e incluso tiende a organizar su plan de vida en función de su idea de salvación de la humanidad o su preparación para insertarse en programas de

²⁵⁵ Cerca de un año pude impartir las asignaturas de *Historia Moderna de Occidente* I y II, dentro del sistema de Preparatoria Abierta de la SEP, y el principal obstáculo con que me enfrentaba era que en un inicio los alumnos no podían comprender la complejidad de, por ejemplo, el Imperio austro-húngaro o la independencia de los países americanos. El problema se resolvió cuando empezamos por estudiar qué decían al respecto en una forma sintética los libros de primaria de la SEP, luego los de secundaria y también una historia mundial en forma de *comic* (se llama *Historia del Hombre*, Fundación Cultural Televisa, México, 1979, que cuenta con 52 tomos) e incluso una revista de formato similar al llamado *Libro Vaquero* titulada *Hombres y Héroe*s, que Novedades Editores empezó a publicar a partir de 1987 cada semana, y sobrevivió editada quincenalmente hasta mediados de la década de los 90, y cada ejemplar versaba sobre diversos personajes o periodos históricos. Luego de esto los alumnos lograron entender cómo los detalles de determinado proceso histórico encajaban en un proceso histórico más grande.

²⁵⁶ Cfr. Wilhelm Weischedel, *Los filósofos entre bambalinas*, FCE, México, 1972. De la misma manera yo mismo no lograba entender las clases que recibía sobre Wittgenstein y decidí partir desde lo más simple viendo una película realizada sobre este filósofo (Se llama *Wittgenstein* y fue filmada por Derek Jarman en 1993). Luego leí un libro escrito en forma de *comic* sobre este pensador llamado *Wittgenstein para principiantes* (Editorial Era Naciente, Buenos Aires, 2002) y posteriormente leí la obra de Paul Strathern *Wittgenstein en 90 minutos* (Siglo XXI de España, Madrid, 1998). Sólo después de hacer esto fue que pude entender ya como un todo el llamado primero y segundo Wittgenstein. Creo que esto muestra que deberíamos ver sin prejuicios libros como los publicados por la editorial argentina Era Naciente, al que pertenece el libro que leí sobre Wittgenstein, y que tiene además títulos como *Filosofía para principiantes*, *Sartre para principiantes*, *Platón para principiantes*, etc., que están hechos por especialistas en la materia (no por aficionados), y cuyos dibujos y cuadros sinópticos ayudan a asimilar la información, por lo que podrían servir como material pedagógico para que de allí el alumno saltara a leer a los autores directamente en sus textos.

reformas políticas o sociales.²⁵⁷ ¿No deberían estas observaciones tomarse en cuenta para presentar en una clase filósofos como Carlos Marx o los grandes utopistas del Renacimiento?

Todo esto Piaget lo abordó con mayor detenimiento en su libro *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*,²⁵⁸ escrito junto con Bärbel Inhelder, donde señala que esta capacidad de elaborar estructuras formales llega en el adolescente a una “meseta de equilibrio” alrededor de los 14-15 años. Esto es importante porque en el IEMS la filosofía se empieza a impartir desde el primer semestre, cuando los estudiantes tienen alrededor de esta edad.

En esta obra Piaget precisa que la lógica no lo es todo en el pensamiento sino que la transformación de las estructuras lógicas es como “un centro del cual irradian” las otras modificaciones del pensamiento de los adolescentes. Allí reitera que hay una tendencia general del adolescente a construir teorías y valerse de ideologías y que la característica principal de la adolescencia es la inserción del individuo en la sociedad adulta, lo cual tiene como consecuencia una reorganización total de la personalidad; agrega que esta construcción de estructuras formales de una manera más “vívida y real” es lo que precisamente asegurará en lo cotidiano la inserción del adolescente en la vida de los adultos.²⁵⁹

También subraya que no solo se trata de una inserción en el mundo de los adultos sino en un sentirse igual ante ellos, a quienes juzgará en un plano de igualdad, y así empezará el adolescente a pensar en su futuro en medio de una sociedad de adultos, pues la capacidad lógica hipotético-deductiva que ha conseguido el adolescente lo lleva a reflexionar sobre condiciones “inactuales”, a construir sistemas y teorías e incluso planes de reformas sociales, por lo que dicha inserción en el mundo de los adultos se produce de manera conflictiva.²⁶⁰

Señala que, en un grupo de escolares de entre 14 y 18 años de edad, la mayoría tendrá teorías políticas o sociales que expliquen los problemas de la vida colectiva, mientras que algunos de estos adolescentes tendrán teorías estéticas o literarias, otros

²⁵⁷Cfr. Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, op. cit., pp. 99, 102, 103.

²⁵⁸ Cfr. Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, op. cit.

²⁵⁹ *Ibid.*, pp. 282-284.

²⁶⁰ *Ibid.*, pp. 284, 285.

tendrán teorías científicas o pseudocientíficas, algunos escribirán y otros se limitarán a hablar o rumiar, algunos tendrán crisis religiosas y otros tendrán apasionadas especulaciones filosóficas, porque “la adolescencia es la edad metafísica por excelencia”. También dice que en el adolescente hay una tendencia a agruparse con sus semejantes en grupos de discusión, movimientos políticos o juveniles, campamentos de vacaciones, etc. Pero lo importante, dice Piaget, es que cada uno tiene ideas propias y una nueva capacidad para orientarse hacia lo que no es “actual”, de este modo construye teorías porque ya está capacitado para la reflexión, la cual le permite evadirse de “lo concreto real” en la dirección de “lo abstracto y lo posible”.²⁶¹

Señala que la inteligencia operatoria formal, adquirida por el adolescente, descubre un “nuevo plano de pensamiento y realidad” que conlleva dos planos dentro de su inserción en el mundo de los adultos, uno es el de querer reformar la sociedad actual y otro es el de forjarse un “programa de vida”, pero estos dos planos se entrelazan. Como dice Piaget:

Le es indispensable elaborar una concepción de las cosas que le ofrezca la posibilidad de afirmarse y crear de ahí el vínculo estrecho entre el sistema construido y el programa de vida y que se constituya en una garantía de que incluso triunfará mejor que sus predecesores (de ahí las reformas necesarias en que se mezclan del modo más íntimo las preocupaciones desinteresadas y las ambiciones características de la juventud).²⁶²

Este punto es de importancia para el profesor de bachillerato, porque en algunos subsistemas de EMS existe una materia dedicada a que el estudiante formule un “plan de vida” e incluso hay una tesis MADEMS del área de filosofía, escrita por Blanca Margarita Vázquez Rodríguez, dedicada enteramente a esta materia, entre cuyos propósitos contempla “que el estudiante elabore y argumente su proyecto de vida fundamentado en la reflexión filosófica sobre las relaciones entre educación, libertad y humanización, para concientizar su proceso de formación humana”.²⁶³

²⁶¹ *Ibid.*, pp. 286, 287, 290.

²⁶² *Ibid.*, p. 287.

²⁶³ Cfr. Blanca Margarita Vázquez Rodríguez, *La pregunta y el diálogo en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía: Plan de vida del bachiller*, tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), tutor: Mauricio Beuchot Puente, UNAM, México, 2013, pp. 2, 3. La tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/095143833/Index.html>

Piaget menciona que “un plan de vida es, ante todo, una escala de valores, que colocará ciertos ideales por encima de otros y subordinará los valores-medios a los fines considerados permanentes”.²⁶⁴

Finalmente, respecto a los procesos de socialización, Piaget precisa que el joven pasa por una fase donde le atribuye a su pensamiento una potencia ilimitada y así sueña con un futuro glorioso en donde a través de las ideas se transformará el mundo; sin embargo Piaget precisa que, con las discusiones de los adolescentes entre sí, a través de exponerse a las críticas de los otros, son llevados a darse cuenta de la fragilidad de sus teorías y a curarse de su “crisis idealista” para llegar de nuevo a lo “real” y a una “descentración” de su “egocentrismo”, de modo que al final el contacto con el trabajo y con la realización concreta de las ideas reformadoras llegará a subordinar las ideas al análisis de los hechos.²⁶⁵

Estas ideas de Piaget no están reñidas con las de otros psicólogos que también han estudiado a la adolescencia, incluso son complementarias. Por ejemplo, Erik Erikson, en su libro *Infancia y sociedad*, alertó que el principal peligro en la adolescencia es la confusión de identidad y por tanto, como el adolescente está siempre dispuesto a formarse “ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final”, podría perder completamente su identidad al identificarse con los héroes de las pandillas o de las multitudes e incluso dice que corre el riesgo de ser manipulado por ideologías de todo signo.²⁶⁶

De esta manera, dice Erikson, la necesidad que tiene el adolescente de un guía es transferida de las figuras paternas a las de los mentores y líderes, pero esta necesidad puede cobrar la forma de una “identidad negativa” que se refleja en una sistemática “oposición obstinada” cuando el medio social no le ofrece ninguna alternativa viable, todo esto ante la confusión acerca de la postura y el papel que el joven debe adoptar en el momento en que los viejos valores se desfiguran y se desmoronan.²⁶⁷

Además, conectada con el conflicto de la identidad, Erikson afirma que la principal fuerza en esta etapa es la fidelidad al grupo o la camarilla, de ahí la facilidad con que se aceptan doctrinas totalitarias y estereotipos, respecto a quienes son los buenos y quienes los

²⁶⁴ Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, op cit., p. 293.

²⁶⁵ *Ibid.*, pp. 290, 291.

²⁶⁶ Cfr. Erik Erikson, *Infancia y sociedad*, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1980, pp. 235-237.

²⁶⁷ Erik Erikson, *El ciclo vital completado*, Paidós, Barcelona, 2000, pp. 78, 79, 113.

malos, e incluso se puede llegar al grado de poner a prueba de una manera perversa la mutua capacidad de fidelidad al grupo.²⁶⁸ Erikson concluye que si el joven no desarrolla un instinto sano de lealtad entonces formará un ego débil o depositará su fe en un grupo disidente.²⁶⁹

Tomando en cuenta las observaciones complementarias de Piaget y Erikson respecto a la identidad en la adolescencia, ¿cómo podrían enseñarse las filosofías que surgieron en tiempos de crisis? Ramón Xirau escribió el libro *El desarrollo y las crisis de la filosofía occidental*,²⁷⁰ donde mostraba que no era lo mismo una filosofía en un periodo de optimismo y de confianza que en un periodo de crisis. Por tanto, ¿se deberían enseñar filósofos como Marco Aurelio, Epicteto, Diógenes o Epicuro como otros tantos filósofos al lado de Aristóteles y Platón? ¿No se debería más bien establecer un paralelismo entre el mundo en crisis que se vivió con el establecimiento del helenismo luego de las conquistas de Alejandro Magno y el periodo de crisis actual que está viviendo el adolescente? ¿No sería conveniente que el alumno pudiera *descubrir* cómo estos filósofos intentaron lograr una identidad en un mundo en crisis? Esta conexión con la cuestión de la identidad sería mucho más clara en el caso del estudio de Friedrich Nietzsche pero se podría ensayar dicho énfasis respecto a la identidad en el estudio de otros filósofos.

También, la tendencia que señala Erikson del adolescente de mantener lazos de fidelidad con sus congéneres nos debería llevar a enfatizar que Pitágoras vivía en una especie de comunidad cuyos miembros tenían prohibido revelar sus secretos. Este énfasis podría lograr una conexión significativa entre el adolescente y la persona de Pitágoras y lo

²⁶⁸ Erik Erikson, *Infancia y sociedad*, *op. cit.*, p. 236. Este último fenómeno se puso de manifiesto en las pruebas de fidelidad que se imponen a los que quieren ingresar a las llamadas maras centroamericanas, en donde tienen que matar, incluso a un ser querido, para ser aceptados por el grupo; es también el fenómeno que estamos viviendo en México con los jóvenes reclutados por el narcotráfico y que, como prueba de fidelidad, se les puede pedir incluso cortar la cabeza de personas pertenecientes a grupos de narcotraficantes rivales. Este fenómeno también lo hemos visto en grupos de fanáticos religiosos como el de El Yunque, que en los años 80 cooptó jóvenes ingenuos en grupos parroquiales juveniles, y también podemos ver el mismo fenómeno en sectas como la de Jim Jones, que en 1979 exigió en Guyana el suicidio ritual de sus miembros. Una muestra de las edades tan tempranas en que pueden ser reclutados los jóvenes por los narcotraficantes, haciendo labor de informantes o “halcones”, se puede ver en la nota del periódico *La Razón* del día 11 de mayo de 2012 titulada “En Monterrey caen niños halcones”. Todo esto muestra la importancia de la filosofía para ayudar al joven a entender su propia necesidad -de la que habla Erikson- de identidad y fidelidad. Nota recuperada el 22 de junio de 2014 en: <http://www.razon.com.mx/spip.php?article121715>

²⁶⁹ Richard I. Evans, *Diálogo con Erik Erikson*, FCE, México, 1975, p. 44.

²⁷⁰ Ramón Xirau, *El desarrollo y las crisis de la filosofía occidental*, Alianza Editorial, Madrid, 1975.

mismo podría decirse de la comunidad de Platón, donde también se comunicaban, solo entre los miembros, las enseñanzas esotéricas del maestro.

8. Consideraciones finales sobre Piaget

La elección de estudiar a Piaget más que a Bruner, Vigotsky o algún otro constructivista, fue porque en mi opinión sus observaciones sobre la ética y sobre los adolescentes podrían ser de interés para los profesores de filosofía, ética y lógica aunque, como quedó aclarado al principio de este capítulo, el oponer tajantemente a Piaget con Vigotsky es un falso dilema.

Por otro lado se podría objetar que las observaciones de Piaget sobre la adolescencia son meras construcciones y podrían ser tan válidas como cualquier otra construcción y por tanto todas ellas caerían irremediabilmente en lo relativo. Se podría objetar que la edad que marca Piaget para el inicio de la adolescencia es tan válida como la que marca Françoise Dolto, que ubica al adolescente entre los 10 y 16 años.²⁷¹ O también se podría pensar que las observaciones de Dolto sobre los adolescentes son tan relativas como las de Erik Erikson²⁷² y por tanto carecerían de fundamento sólido, de modo que sería un ejercicio inútil hablar de algo así como de “características de la adolescencia”.

De entrada habría que decir que, para hablar de los adolescentes, que forman precisamente el promedio de los estudiantes de EMS, habría que hacerlo de una forma “analógica”. No en balde la propuesta de hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot ha suscitado la formación de una *Red Internacional de Hermenéutica Educativa*, cuyo director tiene formación filosófica y es el colombiano Luis Eduardo Primero Rivas, quien es profesor precisamente en la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN) y desde allí coordinó la publicación *La educación hermenéutica para la universidad futura. Memoria de la jornada de hermenéutica y educación*.²⁷³

²⁷¹ Cfr. Françoise Dolto. *La causa de los adolescentes*, Paidós, Barcelona, 2004.

²⁷² Cfr. Erik Erikson, *Infancia y sociedad*, op. cit., y Erik Erikson, *El ciclo vital completado*, op. cit.

²⁷³ Cfr. Luis Eduardo Primero Rivas (coord.), *La educación hermenéutica para la universidad futura: Memoria de la jornada de hermenéutica y educación*, op. cit. Este libro fue realizado conjuntamente por el Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM y el Seminario de Hermenéutica y Educación que es promovido tanto por la Red Internacional de Hermenéutica Educativa como por la misma UPN.

En este mismo sentido, otro de los impulsores de la hermenéutica analógica, el psicoanalista uruguayo Ricardo Blanco Beledo, quien es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, coordinó el libro *Hermenéutica analógica, filosofía, psicología y pedagogía*, que incluye dos ensayos sobre educación; uno es de Fernando Monroy Dávila titulado “¿Evaluación pedagógica o pedagogía de la evaluación?”, en tanto que el otro ensayo es de Sandra Arcos Hernández y se titula “Analogía, complejidad y diálogo en la educación”.²⁷⁴

Para Mauricio Beuchot, la analogía no es univocidad o equivocidad pero estaría más cercana a esta última, o sea que, entre decir algo absoluto de alguna cosa (univocidad) y decir algo que solo tendría valor relativo (equivocidad), la hermenéutica analógica estaría más cerca de lo relativo. Sin embargo dicha hermenéutica “apunta” hacia un *referente*, hacia lo *real*, y trata de decir algo sobre ello, aún a sabiendas que no va a poder decir algo absoluto, pero este tratar de apuntar a lo real le permite no perderse en la relatividad total. Así “algo habría que decir” sobre la cosa, aunque ese “algo” no debe pretender certeza absoluta sino un *intentar* decir algo sin perder de vista el *referente*.

Entonces debe privar la *actitud* analógica, de manera que, para hablar de las características psicológicas del adolescente, no debemos hablar unívocamente, pretendiendo que ya sabemos todo sobre él o pretendiendo aplicar acríticamente todo lo que nos dicen los teóricos de la adolescencia sin tomar en cuenta la cambiante dinámica actual que vive nuestra sociedad, la cual podría hacer que modificáramos nuestro marco teórico al adecuarlo a la realidad vigente.

Por otro lado sería infructuoso hablar del adolescente de manera equívoca, sin poder universalizar nada de lo que digamos, pensando que lo que pudiéramos decir de un adolescente particular no se aplica a algún otro, o que al hablar de lo que vemos en un adolescente en una cultura no se aplica a alguna otra.

Para salir de esta aporía a que conducen los juicios unívocos o equívocos, es interesante la observación que hace Sandra Arcos de que el abordaje analógico nos permite vivir en un mundo plural “pero sin renunciar a la búsqueda de alguna verdad, que reduzca

²⁷⁴ Cfr. Sandra Arcos Hernández, “Analogía, complejidad y diálogo en la educación”, en Ricardo Blanco Beledo (coord.), *Hermenéutica analógica, filosofía, psicología y pedagogía*, Editorial Torres Asociados, México, 2007.

la ambigüedad y la incertidumbre a una dimensión manejable, y nos permita movernos con cierta confianza, sin que ellas desaparezcan jamás por completo”.²⁷⁵

En base a esto, “algo había que decir” sobre el adolescente, pero respetando el modo de decir analógico, sin caer en la equivocidad de que no podemos decir nada sobre el adolescente ni en la univocidad de que podemos saber categóricamente todo sobre él.

9. Del sujeto constructivista al hombre abierto al ser

Tal como hemos analizado hasta aquí al constructivismo, no encontramos mayores problemas porque, a diferencia del conductismo, fundamenta la noción de un sujeto que conoce interactuando con su ambiente e integra nuevos conocimientos a estructuras previas que no son innatas sino que el mismo sujeto las va construyendo mediante su actuación. Mostramos que esta concepción del hombre también es la base para un sujeto libre y capaz de desarrollar una autonomía moral, sin recurrir a los extremos de la coacción o la anarquía, y que concibe su autonomía no dentro de un individualismo sino que descubre por sí mismo la moralidad frente a sus semejantes. Contrariamente a Skinner, Piaget sienta las bases para la dignidad de la persona libre y responsable.

Asimismo precisamos que presuntas objeciones al constructivismo tenían su origen en problemas mal planteados. Sin embargo, el llevar algunos postulados de Piaget a un extremo puede conducir a un excesivo énfasis en que el alumno es constructor de sistemas lógicos y esto puede reducir al docente a ser un mero facilitador de esta construcción. En contraste, el llevar al extremo las posturas de Vigotsky puede conducir a interpretar sus teorías de una manera reduccionista, lo que termina en una internalización más parecida a la que hacía el conductismo que a la de un sujeto transformador que no es recipiente pasivo de la acción externa.

Pienso que una de las aristas del problema es una interpretación insuficiente de Piaget y Vigotsky, al estudiarlos solamente desde el punto de vista psicológico o pedagógico, y dejando de lado el andamiaje filosófico que los rodea. En el caso de Vigotsky existe dentro del marxismo toda una discusión sobre el papel del individuo como

²⁷⁵ Ricardo Blanco Beledo (coord.), *Hermenéutica analógica, filosofía, psicología y pedagogía*, p. 124, *op. cit.*

transformador de su realidad o si tiene un papel pasivo. Tal es el caso de un marxismo de corte estructuralista, como el de Louis Althusser, quien incluso habla de una historia sin sujeto. En el polo opuesto estaría un marxismo que considera al sujeto como activo y que no solamente es víctima sino transformador de su realidad social mediante el uso de su libertad (Karek Kosik, Jean Paul Sartre, Franz Hinkelammert, Adolfo Sánchez Vázquez, Michel Henry, etc.), de manera que Vigotsky se inscribiría en esta segunda corriente de marxismo.

En cuanto a Piaget, él escribió el libro *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, que es una especie de autobiografía intelectual, donde narra su primer apasionamiento con la filosofía de Henri Bergson, y cómo poco a poco fue abandonando el campo filosófico. Una lectura superficial de este libro nos llevaría a la idea de que ya la filosofía para él no llegó a ser importante y que se dedicó solamente a cuestiones científicas. Sin embargo hemos mostrado en la introducción que Bergson polemiza contra la disolución del sujeto que se da entre los empiristas, mientras que Piaget polemiza con diversas filosofías, como las estructuralistas, positivistas, empiristas e innatistas. Lo que ocurre más bien es que él se adhiere a una visión particular de lo que es la filosofía, la cual identifica con una especie de “sabiduría”.²⁷⁶

En una entrevista realizada en 1969 se le preguntó a Piaget por qué “odiaba” tanto a los filósofos, pero él respondió que no los odiaba puesto que él mismo enseñó esta disciplina por cuatro años y mencionó que hizo un postfacio a *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, en el cual precisó que la filosofía es solo un medio de plantear problemas pero no de resolverlos. No obstante hay que decir que Piaget opta más bien por la ciencia como de más valor que la filosofía y reprocha a algunas filosofías el querer alcanzar conocimientos cuando éstos sólo se alcanzan por verificación.²⁷⁷ Sin embargo esta postura es ya una postura filosófica, tal como lo explica Mauricio Beuchot:

“Piaget trata de excluir a la filosofía del ámbito de las aportaciones valiosas o fructíferas para el fenómeno genético-estructural del lenguaje. Más, sin embargo, se han mostrado recientemente –y cada vez más- las implicaciones filosóficas que tienen sus hipótesis y sus teorías”.²⁷⁸

²⁷⁶ Jean Piaget, *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, op. cit., p. 231.

²⁷⁷ Jean-Claude Bringuier, *Conversaciones con Piaget*, Gedisa, 1985, pp. 35, 36.

²⁷⁸ Mauricio Beuchot, “Lingüística estructural y filosofía”, op. cit., p. 112.

El mismo Vigotsky comenta que Piaget trató de evitar las teorías al centrarse en los hechos experimentales sin querer que la elección de experimentos fuera determinada por alguna hipótesis, pero le reprocha lo siguiente:

Los hechos se examinan siempre a la luz de alguna teoría y por lo tanto no pueden desembarazarse de la filosofía. [...] Para encontrar el fundamento del rico acopio de datos que Piaget efectúa debemos explorar primero la filosofía subyacente a su investigación de hechos y a su interpretación.²⁷⁹

Vigotsky agrega que en Piaget “el hecho de evitar deliberadamente un planteo filosófico es en sí mismo una filosofía, y esta filosofía puede complicar a sus proponentes en muchas contradicciones”.²⁸⁰

A continuación voy a presentar dos críticas al constructivismo desde la filosofía, pienso que las dos atacan no tanto al constructivismo de Piaget o Vigotsky sino un constructivismo extremo y malentendido que reduce al docente a su mínima expresión. Por otro lado las dos críticas se mueven en un plano filosófico diferente del de Piaget o Vigotsky.

Por poner un ejemplo, la mecánica newtoniana funciona perfectamente en nuestros actos cotidianos y sirve a cabalidad para poner un hombre en la luna, pero no sirve si queremos estudiar el funcionamiento de la física de partículas subatómicas, donde tendríamos que recurrir a otro tipo de mecánica, la cual sería la mecánica cuántica. Del mismo modo, la pedagogía derivada de la epistemología genética de Piaget o la pedagogía de Vigotsky -que incorpora los elementos sociales y culturales-, funcionan bastante bien en el plano de la práctica, sin embargo resultan insuficientes cuando se trata de plantear problemas pedagógicos y filosóficos a partir de una filosofía que intenta ir más allá de los límites constringentes del sujeto de la modernidad (en el caso de Piaget) o una filosofía que intente impedir la disolución del ser humano en su ámbito social (en el caso no tanto de Vigotsky sino de algunos de sus intérpretes).

La primera crítica proviene de Normand Baillargeon, profesor del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad de Montreal y especialista en Filosofía de la

²⁷⁹ Lev Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, op. cit., p. 27.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 37.

educación. Él escribió un artículo llamado “Miseria del constructivismo”,²⁸¹ donde afirma que el constructivismo se presenta como una epistemología cuyo punto de partida es el siguiente:

Lo real no existe independientemente de nuestras representaciones y conocer, por tanto, es construir (ya sea esencialmente en solitario, ya sea colectivamente, según la variedad del constructivismo considerada) representaciones entre las cuales no establecería jerarquías. Este rechazo del *realismo exterior* y el *relativismo* que lo acompaña son tesis que tienen consecuencias extremadamente importantes, a la vez sobre lo que es enseñado y sobre los medios para hacerlo. La educación llega a ser cualquier cosa desde el momento en que ya no existe lo real independientemente de nuestras representaciones, desde el momento que la física, por ejemplo, no es más que un discurso entre otros y desde el momento en que todas las representaciones viables (?) son válidas.²⁸²

Lo que está haciendo Baillargeon es llevar hasta sus últimas consecuencias las bases filosóficas de un cierto tipo de constructivismo, aunque habría que objetar que este profesor toma como modelo un constructivismo extremo y que tal vez Piaget o Vigotsky no estarían de acuerdo con que sus constructivismos conlleven estas consecuencias. Sin embargo la crítica de Baillargeon es muy sugestiva respecto a cualquier pedagogía o didáctica que quiera expulsar de su seno las bases filosóficas en que se apoya y quiera ceñirse únicamente a los postulados de la ciencia, como fue el caso de Piaget.

Otra consecuencia que señala Baillargeon tiene que ver con el papel del docente. Pone como ejemplo la *Guide de l'enseignant (Guía del docente)*, de la colección *MathLand*, donde se afirma lo siguiente:

La belleza de la filosofía constructivista es la de no hacer del docente un proveedor de saber, sino más bien un facilitador de experiencias. El docente debería entonces visualizarse como un co-aprendiz. Pregunta: ¿Por qué los proyectos propuestos parecen tan poco estructurados? ¿Y qué debería hacer el docente mientras los

²⁸¹ Cfr. el artículo de Normand Baillargeon, “Misère du constructivisme”, publicado en la revista *À bâbord!*, No. 09 (abril / mayo de 2005), Quebec, 2005. El nombre del artículo hace alusión al libro de Carlos Marx *Miseria de la filosofía*, que es una crítica al libro de Pierre Joseph Prudhon *Filosofía de la miseria*. Recuperado el 11 de junio de 2013 de: <http://www.ababord.org/spip.php?article86>

²⁸² Cursivas nuestras. Traducción libre, el original dice lo siguiente: “*Le réel n'existe pas indépendamment de nos représentations et que connaître, dès lors, c'est construire (soit essentiellement seul, soit collectivement, selon la variété de constructivisme considéré) des représentations entre lesquelles il ne saurait y avoir de hiérarchies. Ce rejet du réalisme extérieur et le relativisme qui l'accompagne sont des thèses extraordinairement lourdes de conséquences, à la fois sur ce qui est enseigné et sur les moyens de le faire. L'éducation devient tout autre dès lors qu'il n'y a plus de réel existant indépendamment de nos représentations, dès lors que la physique, par exemple, n'est qu'un discours parmi d'autres, et dès lors que toutes les représentations viables (?) se valent*”.

alumnos trabajan por ellos mismos? Respuesta: El profesor que utiliza *MathLand* es un facilitador más que un proveedor de saber. Su papel es el de delinear un panorama global [...] y luego dejar que los alumnos se valgan por ellos mismos. El docente está por tanto libre de observar a los alumnos, de discutir con ellos, de evaluar²⁸³.

Baillargeon ironiza respecto a cómo estos manuales de matemáticas presentan al maestro no como un “vulgar proveedor de saber”, sino como un “co-aprendiz”. En este punto es interesante que el Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS) ha sido injustamente acusado de caer en un constructivismo extremo, sin embargo el documento base de esta institución, titulado *Fundamentación del proyecto educativo*, explícitamente señala lo siguiente: “El papel del docente en el Proyecto Educativo se concibe más allá de los límites que impone el enfoque constructivista que lo limita al papel de facilitador del conocimiento”.²⁸⁴

Insisto en que esta crítica se debería referir más bien a un constructivismo extremo. No obstante en el IEMS se evitan los extremos tanto de “proveedor de saberes” como de simple “facilitador” y así se menciona que el docente no es “un agente anónimo que aplica un conjunto de técnicas para transmitir los conocimientos de un programa de estudios en el espacio del aula”, sino que debe ser alguien “que permita traducir el saber disciplinar del sujeto, así como los contenidos del programa de estudios en un aprendizaje significativo desarrollado por la persona que aprende”.²⁸⁵

Por lo anterior podemos apreciar que en el programa del IEMS no solo el alumno es activo sino que el maestro también lo es, así se señala que “el docente puede recrear” a partir de su experiencia los contenidos y las herramientas que utiliza para enseñar, por lo que debe “reflexionar sobre la práctica como ejercicio continuo del acto de enseñar” y debe también analizar constantemente la forma en que concibe su disciplina y su quehacer pedagógico. En lugar de convertir al docente en “co-aprendiz”, el IEMS lo hace

²⁸³ Traducción libre, el original dice lo siguiente: “*La beauté de la philosophie constructiviste est de ne pas faire de l’enseignant un pourvoyeur de savoir, mais plutôt un facilitateur d’expériences. L’enseignant devrait donc se voir comme un co-apprenant. Question: Pourquoi les projets proposés semblent-ils si peu structurés? Et que devrait faire l’enseignant pendant que les élèves travaillent par eux-mêmes? Réponse: Le professeur qui utilise MathLand est un facilitateur plutôt qu’un pourvoyeur de savoir. Son rôle est de dresser un portrait global [...] puis de laisser les élèves se prendre en mains. L’enseignant est alors libre d’observer les élèves, de discuter avec eux, d’évaluer*”.

²⁸⁴ Cfr. página del Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS), *Fundamentación del proyecto educativo*, p. 13. Recuperado el 17 de junio de 2013 de: <http://www.iems.df.gob.mx/>

²⁸⁵ *Ibid.*, pp. 12, 13.

“corresponsable” del aprendizaje del estudiante y lo hace “capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso” con el saber. Incluso el IEMS va más allá al afirmar que el docente debe asumir la “responsabilidad ética” que implica la relación con sus estudiantes.²⁸⁶

El proyecto educativo del IEMS es un buen ejemplo de una visión pedagógica analógica que intenta ir por un lado más allá de una pedagogía tradicional unívoca, donde el maestro es la principal figura que suministra los conocimientos y, por el otro lado, también intenta evitar las trampas equívocas de un constructivismo extremo mal entendido, que concibe al docente como un simple conducto que debe estar lo más escondido posible para que los estudiantes construyan sus conocimientos. Por el contrario, el IEMS concibe al docente como un sujeto libre, creador y creativo que usa su creatividad en beneficio de estudiantes concebidos igualmente como sujetos libres, creadores y creativos.

Volviendo a Baillargeon, él hace suyas las palabras del psicólogo cognitivista Herbert A. Simon, quien afirma que si no ha habido progresos constantes en materia educativa es porque en este dominio nos hemos contentado con ir de una posición simplista a otra igualmente simplista, de modo que en la actualidad el constructivismo radical es un ejemplo de este extremismo simplista.²⁸⁷ Baillargeon precisa que no es su intención apuntalar todo lo que implica esta opinión de Herbert A. Simon sino que su objetivo es subir a la palestra el carácter polémico y discutible de las posturas constructivistas.

El escrito de Baillargeon forma parte de un conjunto de artículos publicados en la revista *À bâbord!* donde se enjuiciaba la reforma educativa que se quería imponer en 2005 en Quebec; de modo que, criticando el anti-realismo filosófico y el relativismo cognitivo de posiciones extremistas dentro del constructivismo, se pregunta si, a partir de tal relativismo, a nombre de qué valores o de qué proyecto político se pueden decidir los principios curriculares y los métodos pedagógicos que regirían la educación de los niños de Quebec, pues el relativismo del constructivismo tendría como consecuencia una crisis de legitimidad y una flagrante contradicción, si es que la reforma educativa se quisiera inspirar en determinado valor.

²⁸⁶*Ibid.*, p. 13.

²⁸⁷El original dice lo siguiente: “*S’il n’y a pas eu de progrès constant en éducation, c’est parce qu’en ce domaine on s’est contenté d’aller d’une position simpliste à une autre... Actuellement, le constructivisme radical est un exemple d’un tel extrémisme simpliste*”.

La argumentación de Baillargeon va más allá de argumentos pedagógicos o didácticos o de argumentos tecnocráticos respecto a imponer modelos educativos como si fueran recetas. Su argumentación está basada en una estricta visión filosófica en la cual de determinadas premisas se siguen determinadas consecuencias y no otras. Baillargeon es contundente, habla del “carácter profundamente reaccionario y peligroso del relativismo cognitivo” y argumenta que, si todas las construcciones viables son saberes y si todas son equivalentes, y si ya no hay más real a qué referirnos (*s’il n’y a pas de réel à quoi référer*) para decidir entre dos construcciones, entonces ¿desde qué postura debatiremos?, porque, por ejemplo -dice Baillargeon-, unos podrían construir la representación de que había armas de destrucción masiva en Irak mientras que otros podrían construir la representación contraria y las dos posturas serían igualmente válidas.

Incluso Baillargeon hace suyas las palabras de Michael Devitt, para quien hay una verdadera epidemia de construcción de mundos y asegura que “el constructivismo ataca el sistema inmunitario que nos inmuniza contra la locura” (*le constructivisme s’attaque au système immunitaire qui nous prémunit contre la folie*).

Uno podrá pensar que las opiniones de Baillargeon son exageradas o que son válidas para el constructivismo extremo relativista pero no para constructivismos como el de Piaget u otros constructivismos moderados y que si Baillargeon hubiera partido de una premisa más moderada sus conclusiones hubieran sido más moderadas también. Todo esto se puede discutir, mi objetivo al exponer lo que piensa Baillargeon no era avalar todas y cada una de sus conclusiones sino que estas nos pusieran a reflexionar y a pensar una salida, y esta salida nos la da el mismo Baillargeon cuando se pregunta cómo podremos emitir un juicio “si ya no hay más real a qué referirnos”. Es decir, Baillargeon pone en la palestra las cuestiones del realismo y del referente, las cuales son muy importantes en las reflexiones filosóficas de Mauricio Beuchot.

Es decir, en medio de una modernidad que impone una referencia unívoca, y una postmodernidad que se olvida de toda referencia y solo hace “discurso del discurso”, la hermenéutica analógica apunta a una referencia y esta es lo real (la realidad), y si bien dicha hermenéutica está más cerca de lo equívoco que de lo unívoco y por tanto no puede establecer con absoluta claridad y distinción lo que es lo real, tampoco se pierde en una

falta de referencia sino que apunta a lo que considera como real. Hacia esta referencia a lo real es a lo que nos dedicaremos el resto de este capítulo.

El siguiente autor que estudiaremos es José María Barrio, quien es doctor en filosofía y ha sido profesor de Antropología de la Educación en la Universidad Complutense. Además pertenece en España al Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato, por lo que tiene experiencia con jóvenes de este ciclo escolar y por tanto no teoriza en abstracto. Escribió el libro *Elementos de Antropología Pedagógica*,²⁸⁸ donde devela los fundamentos filosóficos de los modelos educativos. Allí hace un balance de los elementos positivos del constructivismo pero también señala sus limitaciones.

Menciona que para el constructivismo el aprendizaje no resulta de la mera pasividad respecto a una influencia configuradora externa sino que, a partir de los datos que recibe de la experiencia y de la instrucción, el individuo va construyendo su personalidad y “reobra” sobre lo ya asimilado. Señala que aquí el papel del docente es auxiliar al educando pero es la inteligencia de esta la que otorga sentido a las informaciones que recibe y por tanto no las recibe pasivamente sino de manera *activa* y así el *sujeto* construye el conocimiento activamente.

También precisa que el docente, más que transmitir conceptos, también ayuda al alumno a que organice los que ya tiene o los que va elaborando. Afirma que las consecuencias pedagógicas de esto es que se aprende mejor cuando se hace algo que cuando se recibe y que este principio lo toman las pedagogías llamadas “activas”, cuya base es que al educando hay que ponerlo en situaciones donde se enfrente activamente con la vida más que hacerle aprender teorías.²⁸⁹

Enfatiza que en el constructivismo no se trata de ingresar datos como en un contenedor sino montar y reelaborar de manera *creativa* los conocimientos que se le ofrecen. Afirma que en la base de la teoría constructivista está la teoría kantiana del conocimiento, donde la única iniciativa es la del *sujeto* en el acto de conocimiento, en tanto que la cosa no hace nada para que se le conozca sino que, por el contrario, más bien se oculta porque es incognoscible (cosa en sí, *noúmenon*).²⁹⁰

²⁸⁸ José María Barrio, *Elementos de Antropología Pedagógica*, RIALP, Madrid, 2000.

²⁸⁹ *Ibid.*, pp. 207, 208.

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 209.

Aquí es donde José María Barrio coincide con Baillargeon respecto al problema de la referencia a lo real, sin embargo va todavía más allá, al considerar lo real no como la contraparte pasiva de la actividad subjetiva sino donde la realidad es también “activa”, en el sentido que es el ser quien primero se manifiesta no a un sujeto controlador sino a un existente en estado de abierto (*Dasein*), ante quien es el ser el que se abre. La postura de Barrio se inserta en la crítica que Martin Heidegger hizo al sujeto de la modernidad, el cual empieza a formarse desde la época de Galileo y llega a su pleno desarrollo con Descartes, para quien es el sujeto el que constituye lo real y lo constituye como *res extensa*.

Este giro en la concepción del conocimiento tiene consecuencias pedagógicas como más adelante veremos. Dicho giro, para José María Barrio, consiste en que la principal condición de posibilidad del conocimiento no reside en el sujeto “sino en el ser de la cosa”, de modo que no todas estas condiciones son subjetivas, y aprender no consistiría principalmente en “construir conocimiento” sino en “ser informado por la realidad”. Es decir, en sentido figurado (metafórico), las cosas tendrían una “cierta iniciativa” en el conocimiento y esta consistiría en el “dejarse conocer”, de modo que en el conocer no podría hablarse de una “espontaneidad pura del sujeto” sino que “el acto de conocer del sujeto se complementa con el acto de ser de lo conocido *en tanto que conocido*”.²⁹¹

Es decir, mientras la crítica de Baillargeon apunta a la pérdida del referente, al olvido de lo “real”, la crítica de Barrio es todavía más profunda y se inserta en una atmósfera filosófica que se hizo patente desde principios del siglo XX y que Ortega y Gasset designó como “el tema de nuestro tiempo”, que consistía en un intento de superar la dicotomía sujeto-objeto y el paradigma donde lo que dominaba en filosofía era la epistemología; así en el siglo XX surgieron maneras de filosofar que volvían a la ontología pero no desde la óptica de un sujeto contrapuesto a su objeto sino un *sujeto debilitado* que, si bien se distingue de su objeto, parte de la *vida misma*, donde se ubican tanto el sujeto como el objeto.²⁹²

Un discípulo de Ortega, Manuel García Morente, hizo así una historia de la filosofía donde describía el papel de la epistemología y del sujeto cognoscente, desde los griegos

²⁹¹ *Idem.* (Cursivas del autor).

²⁹² Para una historia de este desarrollo filosófico del siglo XX, a partir de la superación de la dicotomía sujeto-objeto, véase Francisco Gil Villegas, *Los profetas y el mesías. Lukács y Ortega como precursores de Heidegger en el Zeitgeist de la modernidad (1900-1929)*, FCE / Colmex, México, 1998.

hasta las escuelas neokantianas, y después señalaba que hubo una “entrada a la ontología”, donde el punto de partida ya no era el *sujeto cognoscente* sino que era la *vida* o el *estar en el mundo*. Así se eliminaría la aporía donde los realistas ponían el énfasis en la *cosa* mientras que los idealistas lo ponían en el *sujeto*.

Morente menciona que, desde el punto de vista lógico, es válida la distinción entre el yo y lo otro (el objeto) pero que es inválida desde el punto de vista ontológico, porque sería cortar la vida en dos, donde el yo estaría por un lado y las cosas por otro, lo cual es el falso dilema en que se mueven tanto el realismo como el idealismo. Morente subraya lo siguiente:

Pero eso es porque se ha cortado arbitrariamente la auténtica realidad que es la vida; y la vida no permite ese corte en dos: yo y las cosas. Sino que la vida es estar en el mundo; y tan necesaria y esencial es para el ser de la vida la existencia de las cosas, como la existencia del yo.²⁹³

Morente expone en qué consiste la filosofía de Heidegger pero precisa que mucho antes de 1927, cuando el filósofo alemán publicó *Ser y Tiempo*, ya en 1914 Ortega y Gasset, en sus *Meditaciones del Quijote*, apuntaba hacia una “lógica vital” o una “razón vital” que superara el plano donde se movían tanto el idealismo como el realismo y pudiera captar con conceptos adecuados las “peculiaridades ontológicas de la vida o de la existencia”.²⁹⁴

Entonces *los mismos problemas* planteados por la epistemología del constructivismo, ya sea el de Piaget, el de Vigotsky o del resto de sus seguidores, podríamos considerarlos *en otro plano*, dentro de una ontología de otro tipo que tome en cuenta que el “sujeto” no tiene sentido sin un *mundo* y por tanto es un *ser-en-el-mundo* pero que sin embargo no se difumina en ese mundo, no se pierde su *yoidad* intencional, que es lo que trataremos en los siguientes dos capítulos, cuando analicemos los aportes de la filosofía fenomenológica.

Sin embargo, aunque los problemas del constructivismo los situemos en un plano ya no psicopedagógico, sino propiamente filosófico, los escollos a evitar siguen siendo los mismos: el riesgo de perder el referente y caer en el relativismo, la exacerbación del sujeto

²⁹³Manuel García Morente, *Lecciones preliminares de filosofía*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1987, pp. 267, 274.

²⁹⁴*Ibid.*, p. 303.

-como fue el caso del sujeto forjado en la modernidad- o la exacerbación que hace la posmodernidad del aspecto sociocultural, la cual corre el riesgo de caer en un neoconductismo que difumine completamente al ser humano en una muerte del sujeto.

CAPÍTULO TERCERO: COGNICIÓN SITUADA Y SUS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

En términos generales, la enseñanza de la filosofía en el nivel medio debe apoyarse en algunas de las preocupaciones que, de un modo claro o confuso, conforman la vida de los jóvenes, [...] preocupaciones de tipo existencial como la orientación que darán a sus vidas, en el trabajo, ante la sociedad y la exclusión, frente a la política y los problemas de la democracia, al vivir el amor y el sexo, al descubrir la libertad y los límites, etc.²⁹⁵

Guillermo Obiols

1. Introducción al capítulo

En los dos capítulos anteriores señalamos que Manuel García Morente, Jean Piaget y Mauricio Beuchot tenían como enemigo común a una filosofía de corte empirista, con un sustrato asociacionista que elimina al sujeto. Piaget y Beuchot además atacaban la psicología del conductismo porque también se sustenta en el asociacionismo. Asimismo vimos que Mauricio Beuchot y Rollo May arremetían especialmente contra el conductismo porque no solo elimina el papel del sujeto sino porque Skinner afirma que el behaviorismo hace de la libertad una mera ilusión.

También mencionamos que Antonio Castorina señala que, si bien hay interpretaciones de seguidores de Vigotsky que se acercan peligrosamente al conductismo, al hacer del sujeto un mero receptor de su entorno sociocultural, también precisa que esto no era así en el mismo Vigotsky, porque tanto él como Piaget, a pesar de sus diferencias, reivindican a un sujeto activo ante sus circunstancias.

Es interesante que Ramón Xirau, dentro de su libro *De ideas y no ideas*, en un ensayo sobre la crítica de Noam Chomsky a Skinner, comente que la escuela de Iván Pavlov fue mucho más fructífera que la de Skinner, porque la primera dio origen a la de Vigotsky, “cuyo (libro) *Pensamiento y mente* propone una teoría de la liberación y la

²⁹⁵ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, op. cit., pp. 100, 101.

libertad”.²⁹⁶ Esta observación es interesante porque así Xirau, al igual que Castorina, pone una barrera a todos los que, apoyándose en Vigotsky, quieren sacar de él un nuevo conductismo.

Al igual que sería estéril y un falso dilema contraponer tajantemente a Vigotsky con Piaget, es también interesante que Xirau aborde el tema del innatismo en la polémica entre racionalistas y empiristas y cite al filósofo Peter Strawson, quien también señala que es estéril contraponer a estas dos corrientes filosóficas porque “... por una parte, todas las capacidades de pensar, reconocer, clasificar, etc... deben ser adquiridas (el niño no piensa en absoluto); por otra, la adquisición de estas capacidades presupone la capacidad de adquirirlas”.²⁹⁷ Con esta cita también se pone fin a una polémica que, como mostramos en el capítulo anterior, Piaget la superó completamente en su obra *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*,²⁹⁸ porque allí reconocía tanto la facultad de obtener la capacidad de pensar como la necesidad de que esta capacidad debe ser adquirida por medio del entorno social del niño.

Xirau también incluye un ensayo sobre Wittgenstein donde advierte que algunas afirmaciones de este estarían sucumbiendo a explicaciones conductistas, donde se negaría “la posibilidad misma de experimentar la vida interior al negar de hecho la existencia de esta vida íntima y personal”.²⁹⁹

No voy a abordar en esta tesis la intrincada argumentación de Xirau respecto al tema del lenguaje privado en Wittgenstein, solo me quedaré con su preocupación en torno a los peligros del conductismo en contra de un *núcleo de identidad individual de los sujetos*. Este peligro ha sido una constante en los dos capítulos anteriores pero también estará presente en este, porque expondré las grandes posibilidades del paradigma educativo conocido como *cognición situada* sin embargo advertiré también que adolece del riesgo de que el *sujeto activo* se pierda en un *sujeto social* o en una demasiado optimista “distribución social de la mente”.

²⁹⁶ Cfr. el ensayo “Innatismo: De ideas y no ideas”, en Ramón Xirau, *De ideas y no ideas*, Joaquín Mortiz, 1974, p. 63.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 62.

²⁹⁸ Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, *op. cit.*

²⁹⁹ Cfr. el ensayo “Lenguaje privado: De Wittgenstein a Descartes”, en Ramón Xirau, *De ideas y no ideas*, *op. cit.*, p. 45.

Mostraré que, quien tal vez es el representante principal de este paradigma, James Whitson, es quien está más consciente de este riesgo y por tanto advierte sobre la posibilidad de que los aspectos mentales del conocimiento se difuminen en los aspectos sociales y, al mismo tiempo, al igual que lo hace Castorina, advierte contra las interpretaciones de algunos vigotskianos que eliminan al sujeto individual al grado de caer en el conductismo.

Señalaré que una de las particularidades de la cognición situada es la poderosa manera en que trabaja los conceptos, sin priorizarlos por encima de las acciones (procedimientos) y sin absolutizarlos pero tampoco sin eliminarlos. En el capítulo quinto mostraremos cómo Guillermo Obiols usa la fórmula “concreto-abstracto-concreto” que, aunque tiene un sentido diferente al de la cognición situada, permite no deslindar los conceptos (lo abstracto) de la vida real (lo concreto). Con la cognición situada tendríamos una manera novedosa y muy efectiva de trabajar los contenidos conceptuales y procedimentales en una secuencia didáctica pero ¿y qué hay de los contenidos actitudinales, especialmente los relativos a la libertad y responsabilidad del alumno?

Como he mencionado, las tendencias pedagógicas actuales recomiendan trabajar al mismo tiempo estos tres tipos de contenidos. Para lograr esto y para subrayar el aspecto de libertad y responsabilidad en los contenidos actitudinales, es necesario reformular el paradigma de la cognición situada en la dirección sugerida por Whitson de reformular el papel de los aspectos mentales del conocimiento. Desde varias corrientes filosóficas se podría replantear la necesidad de *conservar un núcleo de identidad individual en el sujeto*. Xirau intenta encontrar ese núcleo partiendo del mismo Wittgenstein mientras que Whitson trata de encontrarlo partiendo de los esquemas triádicos de Charles Sanders Peirce.

En esta tesis no profundizo en estos intentos sino en el de Mauricio Beuchot de preservar dicho centro de identidad individual, por medio de proponer la idea de ser humano entendido como un *sujeto que es núcleo de intencionalidades*, porque detrás de su hermenéutica analógica hay un estrato más fundamental, que es el de la preservación de un mínimo de identidad personal.

Mostraré en el cuarto capítulo cómo su propuesta se opone al sujeto omnipotente de la modernidad, pero también a la insuficiencia de los estructuralismos y posmodernismos ya que, si bien acepta sus críticas al sujeto de la modernidad, no obstante Beuchot conserva

ese mínimo de sujeto capaz todavía de *intencionalidad*. Asimismo analizaré cómo este planteamiento tiene múltiples posibilidades pedagógicas, desarrolladas no sólo por Mauricio Beuchot sino por otros dos autores que no tuvieron relación con él, Raúl Gutiérrez Sáenz y Rollo May, pero que por cuenta propia comprendieron la importancia pedagógica de la noción de intencionalidad.

De este modo, en el presente capítulo expondré qué es la cognición situada y, en el capítulo cuarto, abordaré la noción de intencionalidad filosófica. Con esto mostraré cómo una idea del hombre entendido como núcleo de intencionalidades es capaz de responder libremente ante sí mismo y ante sus semejantes. Con esta antropología filosófica tendremos una antropología pedagógica, la cual propone qué tipo de sujetos consideramos a los alumnos. Es necesaria una antropología pedagógica que visualice a alumnos con capacidad de responder críticamente a su entorno social, de no dejarse tragar por el *environment* de los conductistas, de trabajar por su propio crecimiento ampliando su horizonte de intencionalidades, y de contribuir al bien común al saberse sujetos individuales pero, al mismo tiempo, sujetos sociales y responsables ante su sociedad.

En fin, una antropología pedagógica derivada de la concepción del hombre que se desprende de una antropología filosófica, que considera al hombre como un núcleo de posibilidades e intencionalidades en expansión, permite al alumno la conciencia de su propia libertad y responsabilidad ante sí mismo y ante los demás, y este objetivo coincide con la propuesta de varios pedagogos, como Bernabé Sanabria, César Coll y Frida Díaz Barriga, de incluir en el aprendizaje los contenidos actitudinales.

De este modo, en el capítulo quinto, se trabajarán los contenidos conceptuales y procedimentales pero apuntando hacia una dirección actitudinal. Por poner solo un ejemplo, la secuencia didáctica donde se trabaja la falacia *ad populum* está orientada a que el alumno aprenda procedimental y conceptualmente el sentido de esta falacia, pero la secuencia incluye un tratamiento orientado hacia lo actitudinal donde se subraya que el alumno comprenda la necesidad de ir contra la corriente, de libremente nadar en contra de la conducta conformista de su *environment*, de no opinar como opina el común de la gente, de cuestionar los argumentos propios y no dar una opinión *ad populum* solo porque todo mundo lo dice.

Para desarrollar una simple secuencia didáctica necesitamos usar TIC y por eso nos valemos de herramientas muy valiosas como los videos o el *power point*; no obstante debemos echar mano también de algo más que TIC, necesitamos no solamente usar técnicas o “recetas”, necesitamos una ardua reflexión pedagógica y filosófica que sustente una aparentemente simple secuencia didáctica, y es por eso que es tan importante una reflexión filosófica y pedagógica sobre el hombre como núcleo de intencionalidades.

Por último, tal vez el estado de ánimo (*mood, Befindlichkeit*) con el que me gustaría que se leyeran los dos capítulos siguientes, es el mismo con el que Ramón Xirau alertó sobre los peligros de perder la identidad individual ante el conductismo. Xirau manifiesta no estar del todo de acuerdo con Chomsky en cuanto a su innatismo extremo en contra del conductismo, sin embargo se queda con la *intención* de Chomsky y señala lo siguiente:

La hipótesis de Chomsky me parece fundamental en un aspecto –acéptense o no sus consecuencias filosóficas-: su *intención* –y acaso parcialmente su capacidad- de exhibirnos *libres* –libres con una libertad condicionada- en un mundo que tiende, aceleradamente, al dominio, el “control”, la previsión y la predeterminación de la conducta humana. Frente a este mundo nuestro –a partir de este mundo al cual estamos vinculados- queda la esperanza de que sepamos volver a nosotros mismos (individualmente) y a los demás (colectivamente). No es otra la esperanza que trata de describir Erich Fromm cuando piensa que para el hombre de hoy lo importante no es el condicionamiento sino el “descondicionamiento”.³⁰⁰

Estas palabras de Xirau se escribieron en 1974, hace más de cuarenta años, pero siguen siendo tan actuales como cuando se pusieron en el papel, y más con el progreso enajenante de los medios de comunicación de masas y la pérdida de referente en nuestro mundo unidimensional, como bien lo describió Herbert Marcuse.³⁰¹

De modo que lo que sigue en esta tesis -es decir los capítulos tercero y cuarto, así como el capítulo quinto donde están las secuencias didácticas y donde expuse el sentido último del programa de filosofía del IEMS- está permeado de este espíritu de “exhibirnos libres” aunque con una “libertad condicionada”, pero lo suficientemente libres todavía para luchar contra los intentos de control y condicionamiento sociales impuestos por el sistema económico, político, mediático y social que nos rige ya que, para luchar contra dichos

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 75. Cursivas nuestras.

³⁰¹ Cfr. Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Joaquín Mortiz, México, 1968.

condicionamientos, es necesaria una antropología pedagógica que conserve en el alumno un mínimo de libertad que le permita seguir expandiendo su horizonte de intencionalidad.

2. ¿Qué es la cognición situada?

A diferencia de otras corrientes pedagógicas, los exponentes de la cognición situada son plenamente conscientes de los fundamentos filosóficos que la sustentan y de las aporías filosóficas en que pueden caer (en el caso de adoptar las posturas de Vigotsky).

Antes de entrar en materia sobre sus aplicaciones pedagógicas, podemos empezar por sus bases filosóficas. Uno de sus mayores exponentes, Jay Lemke, escribió un artículo donde hace un recuento de las diferentes filosofías surgidas en la posmodernidad y señala que éstas han dirigido sus críticas hacia la modernidad y sus bases filosóficas, las cuales tendrían la creencia en un *conocimiento objetivo* o al menos la posibilidad de dicho conocimiento objetivo, el asumir que ese conocimiento se refiere a una *realidad objetiva* que sería la misma para cualquier observador y el asumir que el conocimiento es el producto de la actividad de una *mente individual* que modela sus esquemas mentales para que correspondan a una realidad objetiva.³⁰²

Para Lemke, entre quienes comparten esta crítica a la modernidad estarían Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, José Ortega y Gasset, Ludwig Wittgenstein, Michel Foucault y Jacques Derrida.

En otro de sus artículos, “Cognición, contexto y aprendizaje: Una perspectiva semiótica social”,³⁰³ reprocha a René Descartes el haber separado tajantemente por un lado la mente del cuerpo y por el otro la sociedad de la naturaleza. Señala que a partir de él heredamos toda una cadena de razonamiento en donde la cognición ocurre en una mente, la cual se encuentra dentro de un cerebro material, el cual está en un cuerpo sin mente, que a su vez pertenece a un medio ambiente natural separado de la sociedad, la cual está a su vez

³⁰² Cfr. Jay L. Lemke, “What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things”, publicado originalmente en el *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching* en 1994. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 en: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/jsalt.htm>

³⁰³ Cfr. Jay L. Lemke, “Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective”. El artículo se encuentra en D. Kirshner y J.A. Whitson, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Psychology Press, New Jersey, 1997. Se puede leer también en:

<http://www.jaylemke.com/storage/cognition-context-learning-sitcog.pdf>

Recuperado el 21 de noviembre de 2013. Por motivos prácticos citaremos esta versión de internet.

formada por personas y no por cuerpos y por tanto las personas son formadas por las culturas, las cuales crean mentes y así sucesivamente, por lo que se forma un círculo vicioso cuya premisa es la mente aislada.

En uno de sus libros, *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*,³⁰⁴ arremete contra el llamado *mentalismo* en filosofía, el cual ha tenido auge en la psicología cognitiva, pues este asumiría que hay un dominio de fenómenos entre lo biológico y lo social y que no se vincula a ellos.³⁰⁵ La característica principal del mentalismo es que presupone que los procesos cognitivos están desvinculados de los procesos sociales debido a que los primeros ocurren dentro del dominio de una mente *aislada*.³⁰⁶

Con este supuesto el mentalismo asume que todas las mentes, desconectadas del contexto social, procesan la información de la misma manera y así dicho mentalismo diseña para todas las mentes soluciones expertas para resolver problemas, aprender a leer, escribir, etc. Lemke dice que los mentalistas desdeñan la “semántica” de la lingüística funcional (es decir, la que tiene que ver precisamente con lo social) y en su lugar exaltan una *lingua mentis*, el lenguaje de la mente, que funcionaría como una lógica cognitiva autónoma. Incluso Lemke afirma que del mentalismo se sigue una concepción de la mente como si fuera una computadora y que detrás de sus principios se esconden valores tecnocráticos y eficientistas.³⁰⁷

No en balde Lemke elogia tanto la fenomenología y la filosofía de Wittgenstein, porque estas dos corrientes filosóficas, al igual que la cognición situada, atacan el mito de la mente aislada. Como decíamos al principio del capítulo, no es nuestro tema desarrollar la filosofía de Wittgenstein, solamente diremos algunos puntos básicos de su pensamiento para aclarar la crítica de la cognición situada al mentalismo. En su *Tractatus Logico Philosophicus* había todavía una concepción donde la mente permanecía encerrada en su solipsismo, en tanto que en las *Investigaciones Filosóficas*, es decir, en el llamado segundo Wittgenstein, se dio paso a una concepción donde el lenguaje no se genera a partir de un mecanismo mental solitario sino social, en el cual las sensaciones, como por ejemplo de

³⁰⁴ Jay L. Lemke, *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Paidós, México, 1997.

³⁰⁵ Como ya lo había señalado, veremos en este capítulo que, para Antoni Defez y James Whitson, el problema no es tan simple como lo presenta Lemke. Sin recaer en el mentalismo, los dos primeros autores no hablan de “mente”, pero encuentran una tercera salida al falso dilema, entre ser mentalista o aceptar la distribución social de la mente, al señalar que se puede hablar de “aspectos” mentales del conocimiento.

³⁰⁶ *Ibid.*, pp. 204, 205.

³⁰⁷ *Ibid.*, pp. 205, 206.

dolor, no están desligadas de sus manifestaciones externas comunes a toda la especie humana.

Es por esto que en las *Investigaciones Filosóficas* Wittgenstein critica lo que llama “concepción agustiniana del lenguaje”, donde un sujeto aislado nombra las cosas que hay en el mundo, pero el problema es que este sujeto llega a la aporía de que al nombrar un dolor determinado, por ejemplo un dolor de muelas que siente en la tarde, no podría saber si debe nombrar con la misma palabra “dolor” al dolor de muelas que siente en la mañana o al otro día y menos saber si su dolor es el mismo que el de otras personas, porque estas se nos presentan como aisladas; Wittgenstein resolverá la aporía diciendo que el lenguaje no trata de “describir” algún dolor sino que, con expresiones lingüísticas, estaríamos sustituyendo las reacciones naturales de dolor, las cuales *compartimos con todos los seres humanos y por tanto son sociales y no producto de mentes aisladas*.

Se trata del problema filosófico del *lenguaje privado*, en donde filósofos como Descartes no tienen categorías para saber si realmente existen las otras personas, las “otras mentes”, porque parten de un sujeto solipsista que solo por analogía podría suponer que las otras personas son en realidad personas y no una especie de máquinas parlantes. Descartes hace una solución ingeniosa planteando la hipótesis de un genio maligno que podría engañarlo pero al final las ideas innatas que encuentra en su mente lo llevan a la conclusión inequívoca de que un Dios existe y que ese Dios no lo engañaría y sería el garante para entender que las otras personas en realidad no son máquinas. Es decir, Descartes se daba cuenta de que tenía un aparato psíquico, del cual era lo único de lo que podía estar seguro, y esto lo podía “verificar” pero ¿cómo podía verificar también que los demás tienen un aparato psíquico igual que él?

En las *Investigaciones Filosóficas* Wittgenstein reacciona en contra de este tipo de concepciones solipsistas y arremete también contra su propia concepción anterior del atomismo lógico, presente en el *Tractatus*, que presupone un sujeto aislado que da nombre a las cosas; sin embargo, como dice José Ferrater Mora, en adelante Wittgenstein ya no va a considerar el lenguaje como “una trama de significaciones independientes de la vida de quienes lo usan”, sino como una trama integrada con la trama de nuestra vida.³⁰⁸ A esta

³⁰⁸ Cfr. José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1979, artículo “Juegos del lenguaje”.

nueva concepción del lenguaje en Wittgenstein, Alejandro Tomasini la llama “visión holista del lenguaje”.³⁰⁹

Entonces, para Wittgenstein, es inaceptable partir de un lenguaje privado para de allí conducirse a lo social sino que la “mente” participa desde el principio en un proceso o en un contexto social y así en esta concepción del sujeto no hay un alma separada (o una mente) que dé cuenta de lo que le pasa a su “cuerpo” sino que, como dice el mismo Wittgenstein, si mis palabras de sensaciones están conectadas con mis manifestaciones naturales de sensaciones, en ese caso mi lenguaje no es privado y otro podría entenderlo también como yo; en cambio habría lenguaje privado en el caso de que no se poseyera ninguna manifestación *natural* de la sensación y sólo asociara nombres con sensaciones.³¹⁰

Es decir, para Wittgenstein si a alguien le cae un ladrillo en la mano hará una mueca similar a la de cualquier sujeto humano y eso por razones naturales o biológicas que cualquier otro miembro de la especie humana entendería; no sería una mueca sustituible por cualquier otra a la cual de manera arbitraria pondría el nombre de dolor o cualquier otro nombre, en este último caso volveríamos a la aporía cartesiana donde sólo habría un lenguaje privado de dolor y no podría asegurarse si lo que el otro siente es dolor. Como dice Tomasini, el lenguaje no es privado porque “hay un trasfondo natural de reacciones espontáneas”, las cuales son “naturales” u “orgánicas”.³¹¹ Por esto, en su libro *Ocasiones Filosóficas*, Wittgenstein dice que el origen y la forma primitiva del juego de lenguaje es una “reacción” y sólo a partir de esta pueden crecer formas más complicadas.³¹²

Todo este rodeo por la obra de Wittgenstein nos permite entender por qué este filósofo es retomado por Lemke en el paradigma de la cognición situada, porque Wittgenstein desmantela el mito de la mente aislada y solipsista.

Y es que el asunto que estaría en el fondo es una teoría del conocimiento, como la del cognitivismo, donde la mente, al estar encerrada en sí misma, *conoce* un objeto *externo* que se encuentra *allá afuera* y el problema sería cómo lograr que la *representación* de dicho objeto *ingrese* a la mente. De esta última teoría se sigue por tanto que el

³⁰⁹ Alejandro Tomasini, *Filosofía analítica: un panorama*, Plaza y Valdés, México, 2004, pp. 339, 340.

³¹⁰ Cfr. el párrafo 256 de las *Investigaciones Filosóficas*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, Editorial Crítica, Barcelona, 1988.

³¹¹ Alejandro Tomasini, *Filosofía analítica: un panorama*, *op. cit.*, p. 350.

³¹² Cfr. la antología de textos de Wittgenstein que se encuentra en Raimundo Drudis, *Ludwig Wittgenstein*, Ediciones del Orto, Madrid, 1998, p. 84.

conocimiento es algo así como una *cosa* donde el problema sería cómo hacerla ingresar a la mente y entonces diferentes teorías pedagógicas como las conductistas (asociacionistas) o las cognitivistas disputarían la mejor manera en que esa cosa, que es el conocimiento, ingrese a la mente.

Por tanto, al caerse el supuesto del cognitvismo, que es el supuesto de la mente aislada (mentalismo), se caen también sus consecuencias pedagógicas. Aquí es donde entra el esquema de la cognición situada, la cual está insertada en un contexto social. Es por esto que Lemke llama a su propio proyecto “semiótica social”, porque los significados no son dados por un sujeto aislado, como el del mentalismo, sino que son construidos socialmente,³¹³ y cuya lingüística no privilegia la forma sino la *función* y por tanto, agrega Lemke, tiene más puntos de contacto con la tradición de la gramática y la retórica que con la sintaxis formal moderna, por tanto su análisis del discurso estaría más próximo a la semántica aplicada.³¹⁴

Y volviendo al problema mente-cuerpo, Lemke dirá que quiere construir una “materialidad de la mente” o una “inteligencia del cuerpo”.³¹⁵ Estas son expresiones que nos recuerdan la “razón vital” de Ortega y Gasset o la “razón sentiente” de su discípulo Xavier Zubiri. En lugar de la cognición dentro de una mente aislada, Lemke intenta reubicar la cognición en un sistema más grande de construcción de significados, en donde nuestros cuerpos y cerebros serían sólo una parte de dicho sistema.³¹⁶

Así como biólogos como Humberto Maturana y sociólogos como Niklas Luhmann nos acostumbraron a pensar en sistemas y no en individuos aislados, así Lemke nos habla de una “ecología” que interactúa como un todo en donde el cuerpo, el cerebro y el medio ambiente no se dan aislados sino en un circuito que fluye.³¹⁷

Una determinada concepción del hombre (antropología filosófica) trae consigo una concepción de cómo el hombre conoce (epistemología), que a su vez implica una manera de fomentar el aprendizaje (pedagogía). Entonces la concepción del hombre aislado nos conduce a una concepción del conocimiento como una cosa que necesita un método para introducir su representación a la mente. Por el contrario, la concepción del hombre de la

³¹³ Jay L. Lemke, *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, op. cit., p. 195, ss.

³¹⁴ Jay L. Lemke, “What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things”, op. cit.

³¹⁵ Jay L. Lemke, “Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective”, op. cit.

³¹⁶ *Idem.*

³¹⁷ *Idem.*

cognición situada va a traer consigo una epistemología y una pedagogía diferentes. Por tanto, nos dice Lemke, nuestra identidad no es la de un hombre autónomo sino que se desarrolla en la *práctica*, puesto que a medida que participamos en una comunidad de prácticas al mismo tiempo cambiamos. Por tanto “el aprendizaje llega a ser ahora un aspecto de este proceso de desarrollo; es universal, persistente e inevitable como el cambio mismo”.³¹⁸

Pero también, dice Lemke, nuestra “cognición” no se da de manera aislada sino que está ligada a la participación y *actividad* de los otros. También es muy importante en este modelo que las personas no están aisladas sino que son “personas-en-actividad” (*persons-in-activity*),³¹⁹ personas definidas a partir de su actividad en prácticas sociales, en contraste con la visión tradicional que ha prevalecido de individuo humano aislado.

Es interesante notar que Lemke emplea expresiones con construcciones similares a la del *ser-en-el-mundo* de Heidegger, donde los guiones refuerzan la idea de relación, donde el *Dasein* de suyo está ya en relación, donde el *Dasein* no surge primero de manera aislada y después se relaciona con el mundo y los otros sino que de suyo está ya en relación con el mundo y los otros.

Entonces, la principal consecuencia pedagógica que se desprende de la antropología filosófica en que se basa la cognición situada, es que aprendemos cuando estamos en una actividad y no lo hacemos aislados sino de manera social.

En el marco de la pedagogía, quien se dio cuenta de las consecuencias que se desprendían de este paradigma fue la pedagoga mexicana Frida Díaz Barriga, en un artículo de 2003 titulado *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*.³²⁰ En ese año ella decía que ese enfoque era “relativamente reciente” y mencionaba que su emergencia se oponía directamente a ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a muchas prácticas educativas donde se asumía explícita e implícitamente, “que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones”. Asimismo señala que, en contraste, la cognición situada afirma que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”.

³¹⁸ *Idem.*

³¹⁹ *Idem.*

³²⁰ Cfr. Frida Díaz Barriga Arceo, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *op. cit.*

Por tanto agrega que esta visión educativa nos lleva directamente a la llamada enseñanza situada, donde lo importante son la actividad y el contexto y donde “aprender y hacer son acciones inseparables”, además de que los alumnos “deben aprender en el contexto pertinente”, en un proceso de “enculturación”, donde los estudiantes son integrados gradualmente a una “comunidad o cultura de prácticas sociales”.

Así, sigue diciendo Díaz Barriga, este nuevo paradigma se opone a las prácticas educativas artificiales y a los “aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada”. Añade que se opone también al conocimiento tratado como “neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenece”, ya que, de esta manera, los aprendizajes son poco significativos al carecer de significado y aplicabilidad.

En cambio esta autora nos dice que la cognición situada promueve prácticas educativas auténticas con alto grado de relevancia cultural, preferentemente en contextos significativos y situaciones reales, así como la reflexión en la *acción*. De este modo, nos sigue diciendo Díaz Barriga, este paradigma se opone al “individualismo metodológico” promovido en la mayor parte de las teorías del aprendizaje y en su lugar su unidad básica no es el individuo aislado sino “la actividad de las personas que actúan en contextos determinados”, por lo que la “situación educativa” es concebida ahora como un “sistema de actividad”. Pero esta actividad es una “actividad conjunta”, porque el aprendizaje se entendería como “los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta”.³²¹

En uno de sus libros, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*³²² -escrito conjuntamente con Gerardo Hernández Rojas-, Díaz Barriga también trata el asunto de la cognición situada y afirma que “el conocimiento humano es un acto fundamentalmente social” y por tanto es importante para el conocimiento la actividad social y el contexto, por oposición a la llamada “cognición en frío” (*cold cognition*). Sin embargo dice que, mientras que el conocimiento que se promueve en la escuela es individual, fuera de ella es compartido. Dice también que,

³²¹ *Idem.*

³²² Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, op. cit.*, pp. 36-39.

mientras en la escuela se manejan símbolos libres de contexto, en el mundo real se trabaja en contextos concretos; por tanto, las prácticas “sucedáneas” que se fomentan en la escuela, es decir, las prácticas artificiales, descontextualizadas y poco significativas, están en franca contradicción con lo que ocurre en la vida real.

Es por ello que en este libro ella habla de “la necesidad de una teoría social y situada de la cognición y el aprendizaje”, donde se dé una “verdadera educación para la vida, comprometida con el desarrollo o facultamiento de la persona total y con su formación social en un sentido amplio”. Precisa que de la cognición situada se derivan formas de aprendizaje más concretas, como serían el “aprendizaje situado”, las “comunidades de práctica”, el “aprendizaje cognitivo” (*cognitive apprenticeship*), las “comunidades de aprendizaje”, etc.³²³

Es a raíz de este nuevo paradigma que Frida Díaz Barriga escribió el libro *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*,³²⁴ donde además retoma el pragmatismo de John Dewey y aterriza todas estas ideas en diferentes perspectivas educativas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en el servicio en contextos comunitarios, el aprendizaje cooperativo y la evaluación auténtica de aprendizajes situados. En síntesis, lo que Díaz Barriga intentó hacer fue promover una enseñanza que se apegara lo más posible a situaciones de la vida real.

También cabe señalar que una de las tesis de MADEMS que retoma el paradigma de la cognición situada es la de Alejandro Alba Meraz, quien elaboró un marco teórico en donde este paradigma lo entrelazó junto con la teoría social del aprendizaje y la de la cognición distribuida, y en donde la actividad juega un papel importante como marco de referencia psicopedagógica. Alba Meraz señala que el conocimiento es construido y es resultado de una práctica social, de tal manera que ocurre un cambio en lo que se entendía tradicionalmente por conceptualización y así tendría lugar una “reconceptualización de la conciencia”, en la cual “tanto la subjetividad como los factores ‘objetivos’, el adentro y el afuera, o en la terminología mentalista lo *interno* y lo *externo*, son uno y el mismo, con sus

³²³ *Ibid.*

³²⁴ Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, op. cit.

diferencias tanto a un nivel instrumental, explicativo y sustancial, entre los niveles del yo individual y el yo colectivo”.³²⁵

Por tanto, sigue diciendo Alba Meraz, se produce un giro copernicano respecto a quién es quién produce el conocimiento, pues éste ya no será fruto de “mentes individuales” o sujetos particulares, sino que será un acto colectivo. Agrega que desde finales del siglo XX, desde la filosofía pero también desde otras disciplinas como la psicología o la pedagogía, se ha tratado de encontrar modelos alternativos al sujeto centralizado presente en la tradición filosófica cartesiano-kantiana. Alejandro Alba recoge las críticas que filósofos como Richard Rorty y Donald Davidson hicieron al proyecto mentalista, al señalar, como lo hace este último filósofo, que la cognición no residiría tanto en el cogito *individual* sino que “tiene que estar esparcida en los diversos componentes que definen la actividad”, de manera que esta “distribución social de la mente” depende de lo que “hacen” las personas en su interacción y no de los objetos para la cognición.³²⁶

También Alejandro Alba retoma a Lemke en cuanto a la crítica que este hace de las teorías psicopedagógicas que consideran que el individuo es una “mónada totalizada sin carácter problemático ni contenidos públicos”, cuya “actividad cerebral” requiere la dicotomía “adentro-afuera”. Por tanto, continúa diciendo Alba Meraz, en el mentalismo el proceso de aprendizaje se reduciría a una “internalización” o una “apropiación” del conocimiento”.³²⁷

Sin embargo, algo que es importante de lo que señala Alba Meraz es que es necesario establecer diferencias entre los niveles del yo individual y el yo colectivo. Como mostraré posteriormente al exponer a Whitson, si no se precisan estas diferencias corremos el riesgo de perdernos en el mentalismo o de perder completamente al sujeto individual.

Otro de los teóricos de la cognición situada es Jean Lave, quien en un artículo titulado “Aprendizaje como participación en comunidades de práctica”,³²⁸ señala que tradicionalmente las teorías de la cognición, el conocimiento o el aprendizaje han colocado

³²⁵ Cfr. Alejandro Roberto Alba Meraz, *Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética*, op. cit., pp. 87, 88.

³²⁶ *Ibid.*, 88-90.

³²⁷ *Ibid.*, 90-91.

³²⁸ Jean Lave, “Learning as Participation in Communities of Practice”, p. 1. Se trata de una ponencia presentada en 1992 en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, en San Francisco, California. Recuperada el 2 de diciembre de 2013 en: <http://www.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm>

al individuo como la unidad de análisis, pero lo que hay que hacer es reconsiderar el aprendizaje como parte de la existencia social, porque sólo aprendemos en la práctica (*in practice*) y el aprendizaje está “socialmente situado”, de modo que es “un aspecto” de la actividad en el mundo, “no una cosa separada”. Asimismo dice que el aprendizaje es así concebido como “una transformación de la identidad-en-práctica (*identity-in-practice*)”.

Es interesante que Lave -al igual que Lemke o Heidegger- emplea guiones para sus palabras compuestas, que en el caso de Lave indican lo ligado que está la identidad personal a la práctica social. Lave agrega que tendemos a pensar el aprendizaje como una precondition para hacer algo o tener habilidades y conocimientos para hacer algo o aplicarlo a algo pero que, por el contrario, el aprendizaje debería ser concebido como “un aspecto de toda actividad”.³²⁹

Lave amplió esta ponencia y la publicó en un artículo titulado “Enseñanza, como aprendizaje, en la práctica”,³³⁰ en donde precisó que las teorías tradicionales del aprendizaje empiezan y terminan con los individuos y reducen el aprendizaje a la capacidad y la actividad mental e individual. Agregó que dicha enseñanza asume que la *descontextualización* es la marca de un buen aprendizaje y presupone que los procesos psicológicos son individuales. En este sentido subraya:

Lo que parece más sorprendente es la increíblemente estrecha y penetrante historia de los tratamientos filosóficos y posteriormente psicológicos del “aprendizaje” como absolutamente un problema epistemológico, donde todo es cuestión de conocimiento, adquirir conocimiento, creencias, habilidades, cambiar la mente, transitar de las intuiciones a las reglas o viceversa y eso es todo.³³¹

Lave concluye que debemos repensar el modo en que conceptualizamos la enseñanza y buscar modos de llegar a ser participantes en prácticas sociales en vez de estar buscando herramientas y técnicas de enseñanza, porque el aprendizaje es un “aspecto” de las prácticas sociales.³³²

Tal vez uno de los artículos más claros para adentrarnos a este nuevo paradigma y sus aspectos pedagógicos concretos es el escrito por John Seely Brown, Allan Collins y

³²⁹ *Idem.*

³³⁰ Jean Lave, “Teaching, as learning, in practice”, artículo que apareció en *Mind, Culture & Activity*, Vol. 3, N° 3, 1996, pp. 149-164. (Cfr. pp. 149, 151, 155). Recuperado el 2 de diciembre de 2013 en: [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave\(1996\)_teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave(1996)_teaching.pdf)

³³¹ *Ibid.*, p. 156. Traducción libre.

³³² *Ibid.*, p. 157, 161.

Paul Duguid titulado “Cognición situada y la cultura del aprendizaje”,³³³ donde se muestra que existe una ruptura entre el *saber qué* y el *saber cómo*, entre el saber y el hacer, entre la enseñanza y la aplicación concreta.

Estos autores comentan que en la educación tradicional el conocimiento se concibe como una “substancia integral autosuficiente, teóricamente independiente de las situaciones en las cuales se aprende y se usa”.³³⁴ Estos autores, al igual que Frida Díaz Barriga, no abundan en el trasfondo filosófico de esta concepción del conocimiento, sin embargo no está de más insistir en que tanto el realismo filosófico de la antigüedad, al igual que las filosofías nacidas en la modernidad como el racionalismo cartesiano o el empirismo inglés, partían de la premisa de que por un lado estaba el sujeto y por otro el objeto y entonces el problema epistemológico se reducía a cómo esa realidad externa podría reproducirse en una “mente” aislada. Por tanto lo que comparten los teóricos de la cognición situada con filósofos como Brentano, Husserl, Heidegger, Ortega y Gasset o Wittgenstein, es que tratan de superar este paradigma que divide al sujeto del objeto y convierte el conocimiento en una especie de cosa que debe meterse al sujeto.

Es por esto que no es nada inocente la concepción tradicional del conocimiento como “substancia integral autosuficiente, teóricamente independiente”, porque se ancla a un malentendido filosófico que se remonta a Platón y que perdura a lo largo de más de 2,400 años hasta que Franz Brentano, al recuperar la categoría de intencionalidad de la tradición filosófica medieval, y llevarla a sus últimas consecuencias, empezó a cambiar un paradigma filosófico que pronto tuvo repercusiones en la teoría de cómo se adquiere el conocimiento, como veremos más adelante.

Entonces, aunque Brown, Collins y Duguid no hacen alusión a filósofos como Heidegger o el llamado segundo Wittgenstein, en el fondo estarían en concordancia con ellos cuando estos pedagogos critican la concepción del conocimiento conceptual como si pudiera ser “abstraído” de las situaciones en las que se usa y se maneja como si fuera la “transferencia de una substancia” (*transfer of a substance*), lo que conlleva la existencia de conceptos abstractos, descontextualizados y formales, y donde la actividad y el contexto

³³³ John Seely Brown, Allan Collins y Paul Duguid. “Situated Cognition and the Culture of Learning”, artículo publicado en *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1. (Jan.-Feb., 1989), pp. 32-42. Recuperado el 24 de junio de 2014 en:

http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

³³⁴ *Idem*, traducción libre.

son separables, meramente secundarios, “fundamentalmente distintos” e incluso “neutrales” respecto a lo que se aprende.³³⁵

Estos tres autores subrayan que el enfoque tradicional ignora la “naturaleza situada de la cognición” y proponen en su lugar lo que ellos llaman “aprendizaje cognitivo” (*cognitive apprenticeship*),³³⁶ el cual ancla el aprendizaje en la actividad y hace un uso deliberado del contexto social y físico.³³⁷

Para ejemplificar esto retoman una investigación de G. A. Miller y P. M. Gildea, los cuales demostraron que, quienes asumen que el saber y el hacer pueden separarse, desconocen la manera en que las situaciones estructuran la cognición. La investigación comparó la manera en que los niños aprenden palabras en la escuela a partir de definiciones y oraciones modelo con la forma en que aprenden palabras fuera de la escuela en el contexto de la comunicación cotidiana. Se demostró que de esta última manera los niños aprenden rápida y exitosamente, al grado de que un joven de 17 años ha aprendido palabras en un promedio de 5,000 por año, en tanto que con el primer método, el aprender palabras fuera de su contexto natural de uso, aprendían de manera lenta y no exitosa, además de que las palabras que aprendían rara vez las usaban en la práctica.³³⁸

Brown, Collins y Duguid comentan que el enseñar por medio de definiciones de diccionario conlleva la presuposición de que las definiciones y las oraciones modelo son “piezas autocontenidas” (*self-contained pieces*) de conocimiento. Sin embargo opinan que las palabras no son “islas” ni tampoco están “completas” (*entire*) en sí mismas sino que, por el contrario, el “uso” (*use*) del lenguaje conlleva ambigüedad, polisemia, matiz, metáfora, etc., y por tanto su significado se resuelve en el contexto.³³⁹ Sin emplear términos propiamente filosóficos, en esta brillante observación de estos pedagogos se encuentra prácticamente toda la filosofía del segundo Wittgenstein (el de las *Investigaciones Filosóficas*), quien en lo que llamó “juegos del lenguaje” privilegió el uso y el contexto de

³³⁵ *Idem*, traducción libre.

³³⁶ Es interesante que estos autores empleen la palabra “apprenticeship” en lugar de la palabra tradicional “learning”, pues el primer término alude a un “aprendiz” en un oficio, el cual lo aprende en la práctica y no tanto por conceptos. Existen universidades que usan este esquema de aprendizaje, como cuando los estudiantes de medicina realizan interinatos en hospitales, aprendiendo directamente en casos concretos durante su práctica médica. Véase: <http://en.wikipedia.org/wiki/Apprenticeship>

³³⁷ John Seely Brown, Allan Collins y Paul Duguid. “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *op. cit.*

³³⁸ *Idem*.

³³⁹ *Idem*.

las palabras por sobre las definiciones fijas que suponían el sentido de los hechos atómicos que proponía cuando escribió el *Tractatus*.

Estos pedagogos señalan que los “conceptos” evolucionan cada vez que se los emplea, tomando una forma cada vez más densamente entrelazada (*textured*), por lo que los conceptos, al igual que los significados de las palabras, siempre están en construcción, incluso los conceptos técnicos y abstractos bien definidos, de modo que los conceptos siempre están situados y se desarrollan a través de la actividad, ya que no son entidades abstractas auto-contenidas (*self-contained*).³⁴⁰

Entre otras cosas estos autores ponen algunos ejemplos de enseñanza de problemas matemáticos y, algo que es también importante en ese escrito, es que sus autores están plenamente conscientes de que la cognición situada reposa en un problema epistemológico. Luego de mostrar que las definiciones de las palabras dependen del contexto, señalan que todo conocimiento funciona como el lenguaje y que, a pesar de que existen muchos maestros, programas y escuelas innovadoras, el problema es que sus métodos de enseñanza son inapropiados, porque asumen que el conocimiento es individual y autoestructurado y que los conceptos son abstractos, relativamente fijos y permanecen sin ser afectados por la actividad y el empleo de ellos.³⁴¹

Brown, Collins y Duguid afirman que por siglos la epistemología que ha guiado las prácticas educativas se ha centrado en la “representación conceptual” y problematiza la relación con los objetos del mundo, asumiendo que, cognitivamente, la “representación” es anterior a todo lo demás. En contraste, señalan que la cognición situada sugiere que la actividad y la percepción son más importantes y epistemológicamente anteriores a la conceptualización, además de que se mueven en un nivel no conceptual.³⁴²

Estos autores enfatizan que una epistemología que empieza por la *actividad* y que está anclada en el mundo puede superar “el problema clásico de la referencia”,³⁴³ que es el problema de las “representaciones conceptuales mediadoras”. Finalizan su artículo diciendo

³⁴⁰ *Idem.*

³⁴¹ *Idem.*

³⁴² *Idem.*

³⁴³ Ligado al problema del mentalismo está el problema filosófico del “referente”. Como más adelante veremos, no todos los teóricos de la cognición situada, como es el caso de James Whitson, son tan optimistas respecto a asegurar que ya está superado este último problema. Asimismo mostraremos que, mediante la hermenéutica analógica, Mauricio Beuchot intenta dar una respuesta al problema del realismo y de la referencia sin recaer en la solución dada por la modernidad.

que muchas de las prácticas educativas actuales han sido víctimas de una epistemología inadecuada, por lo que una nueva epistemología podría ser la clave para lograr una mejora importante en la enseñanza y una perspectiva completamente nueva sobre la educación.³⁴⁴

Ante algunas críticas de los lectores, posteriormente Brown, Collins y Duguid publicaron otro artículo para evitar malas interpretaciones y precisaron lo siguiente:

Un posible malentendido de nuestro argumento es que, debido a que todo conocimiento es situado, entonces ninguna generalización es posible. Pero eso no era lo que pretendíamos decir. Todo lo contrario. El nuestro es un argumento en contra de enseñar abstracciones desprovistas de conexiones con el mundo. La distinción entre generalizaciones y abstracciones es paralela a la distinción entre fábulas, como las que escribió Esopo, y sus moralejas. Mucho de lo que se enseña en la escuela, ya sea el algoritmo de la multiplicación o las fechas de la Guerra Civil, es como las moralejas que no se asientan en ninguna fábula.³⁴⁵

En este asunto, la pedagoga Courtney B. Cazden cita a Lemke cuando éste dice que las clases de ciencia podrían ser de poco interés para los estudiantes hasta que los profesores introducen la dimensión humana concreta de los científicos junto con su quehacer y sus decisiones; Cazden también comenta que el sociólogo Basil Bernstein observó que existe entre los profesores una especie de “pedagogía invisible”, que funciona como un “currículum oculto” que apela a favor de un “orden universalista de significados”.³⁴⁶

El mismo Lemke comenta que la teoría dominante del aprendizaje asegura que la enseñanza conceptual es la más poderosa forma de enseñar, porque lo que los alumnos necesitarían *aprender* serían *conceptos abstractos* y lo único que tendrían que hacer los alumnos es aplicarlos, y entonces el problema principal sería cómo hacer que el mayor número de estudiantes fueran capaces de aprender exitosamente conceptos abstractos por

³⁴⁴ John Seely Brown, Allan Collins y Paul Duguid. “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *op. cit.*

³⁴⁵ Cfr. John Seely Brown, Allan Collins, Paul Duguid, “Debating the Situation: A Rejoinder to Palincsar and Wineburg”, artículo publicado en *Educational Researcher* Vol. 18, No. 4 (Mayo de 1989), pp. 10-12+62. Traducción libre, el original en inglés dice lo siguiente: “One possible misinterpretation of our argument is that, because all knowledge is situated, no generalization is possible. But that is not what is intended. Quite the contrary. Ours is an argument against teaching abstractions, devoid of connections with the world. The distinction between generalizations and abstractions parallels the distinction between fables, such as those Aesop wrote, and their morals. Much of what is taught in school, whether the multiplication algorithm or the dates of the Civil War, is like morals without grounding in any fable”.

³⁴⁶ Courtney B. Cazden, *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós, México, 1991, pp. 202, 203.

medio de aplicarlos a situaciones nuevas y así logran hacer generalizaciones hasta que captaran el concepto en su nivel abstracto.³⁴⁷

Sin embargo Lemke afirma que esta manera de aprender no funciona en la práctica, porque solo un muy pequeño porcentaje de alumnos es capaz de aprender conceptos abstractos en el sentido anterior. Si alguien sabe de esto es precisamente Lemke, porque tiene un doctorado en física teórica y ha enseñado él mismo materias científicas, además de que ha sido profesor de disciplinas pedagógicas en varias universidades y a partir de esta experiencia escribió su libro *Aprender a hablar ciencia*.³⁴⁸

Asimismo Lemke da cuenta de su propia experiencia como profesor y de estudios de investigadores como M. Cole, S. Scribner y Jean Lave, quienes demuestran que incluso los procesos mentales superiores no ocurren independientemente de los contenidos y contextos y actividades sociales. Incluso llega a dudar de si existe tal cosa como los conceptos abstractos, tal como se manejan en el discurso de la psicología cognitiva.³⁴⁹

Si alguna crítica se le puede hacer a Lemke sería tal vez su exagerada apuesta por la posmodernidad y cometer inexactitudes filosóficas como el situar dentro de esta corriente a Husserl y a Ortega y Gasset,³⁵⁰ quienes si bien comparten algunos aspectos del *Zeitgeist* surgido con la crisis de la modernidad, no podríamos llamarlos propiamente posmodernos. Pero lo importante de esto es que la fuerza de la cognición situada es también su debilidad, porque su confianza en la posmodernidad le provee de potentes herramientas pedagógicas respecto al papel de los conceptos en la enseñanza, pero al mismo tiempo los presupuestos filosóficos posmodernos hacen que la identidad individual del sujeto quede en la indefinición. Esta aporía es la que James Whitson tratará de superar.

³⁴⁷ Jay L. Lemke, "What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?", *op. cit.*

³⁴⁸ Para conocer la biografía, actividades y artículos de Lemke es posible consultar su propio *blog* personal. Recuperado el 28 de noviembre de: <http://www.jaylemke.com/>

³⁴⁹ Jay L. Lemke, "What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?", *op. cit.*

³⁵⁰ *Ibid.*

3. James A. Whitson y la cognición situada: entre el realismo y el relativismo, entre el mentalismo y la mediación situada

Tal vez sea James A. Whitson quien dentro de los teóricos de la cognición situada sea el más consciente de sus implicaciones filosóficas y de los matices filosóficos que deben hacerse para evitar ambigüedades o vaguedades.

Whitson menciona que la semiosis (la actividad de los signos) “tiene lugar dentro del mundo, y no en las ‘mentes’ construidas como algo separado de o afuera del mundo”.³⁵¹ Sin embargo precisa que introduce la semiótica dentro de la cognición situada porque es la base para un “realismo crítico” (*critical realism*), tanto en la cognición que ocurre todos los días como en el estudio de la cognición. Asimismo precisa que ese realismo sólo puede permanecer crítico en tanto que es humillado (*humbled*) por el reconocimiento de que las prácticas afincadas (*grounded*) en nuestras fantasías e ideologías socio-históricas y biográficas no sólo “distorsionan” la realidad sino que producen *realidad* material en modos que no podemos esperar entender desde estas prácticas mismas.³⁵² Whitson subraya lo siguiente:

Es de esperar que esta postura *me ponga en conflicto con algunas versiones “posmodernas” de constructivismo*. Creo que un enfoque *realista* hará justicia a la actividad cognitiva de una manera más válida; pero por supuesto que esto conlleva una petición de principio (*beg the question*), ya que la “validez” podría no ser significativa o relevante desde una perspectiva no realista. Más allá de esto, sugeriría que la perspectiva presentada en este artículo incluye el reconocimiento de relaciones dinámicas dentro de la semiosis cognitiva que provee una *base realista* intrínsecamente para el involucramiento (*engagement*, es decir, “compromiso”, “participación”, etc.) “crítico” de la cognición humana.³⁵³

³⁵¹ J. A. Whitson, “Cognition as a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence”, *op. cit.*, pp. 1, 2. Existen dos versiones de este artículo. La primera versión se encuentra en el libro *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, *op. cit.* La segunda versión ha sido recuperada de: <http://www.udel.edu/educ/whitson/files/WhitsonCogSem.pdf>

Utilizaremos esta última versión no sólo por razones prácticas sino porque es más largo y contiene información no incluida en la versión del libro. El inconveniente es que carece de los valiosos esquemas incluidos en el libro.

³⁵² *Ibid.*, p. 2.

³⁵³ *Ibid.*, p. 2. Cursivas nuestras y traducción libre, el original en inglés dice lo siguiente: “I expect that this stance puts me at odds with some ‘postmodern’ versions of constructivism. I believe that a realist approach provides more valid accounts of cognitive activity; but of course this begs the question, since ‘validity’ may not be meaningful or relevant from a non-realist perspective. Beyond that, I would suggest that the perspective presented in this paper includes recognition of dynamic relationships within cognitive semiosis which provide an intrinsically realist basis for the ‘critical’ engagement of human cognition”.

El problema que tiene Whitson es el mismo problema de la “referencia” y el *realismo* filosófico que enfrentaron José María Barrio y Normand Baillargeon, como vimos en el capítulo segundo respecto a un constructivismo extremo, el cual deja de hacer referencia a lo real y por tanto se pierde en el relativismo. Ese es el problema de una posmodernidad que ha estado enfrentando también Mauricio Beuchot en la mayor parte de sus libros. Por ejemplo, en *Historia de la filosofía del lenguaje*, dice lo siguiente:

En seguimiento de [Donald] Davidson, Richard Rorty (1931-) minimiza demasiado la *referencia* y, por lo mismo, la noción de verdad. Llega a puntos en los que ya no se distingue de muchos filósofos posmodernos [...]. Y de hecho, su actitud es la de recoger el legado de la hermenéutica, pero una hermenéutica demasiado relativista, para la que no hay *referencia* ni verdad ni, por lo mismo, *objetividad*. Rorty aprovecha la crítica de Davidson a la *referencia* y a la verdad correspondentista para quedarse sólo con la verdad pragmática.³⁵⁴

Es bastante curioso que la expresión “realismo crítico”, que usa Whitson, es la misma que emplea Jacques Maritain en su polémica con Étienne Gilson, quien prefería la expresión “realismo metódico”, pero la discusión entre ambos filósofos (situados dentro de la corriente filosófica neotomista) era alrededor de si después de Kant seguiría siendo válida una postura realista en filosofía. Es decir, querían encontrar una postura viable entre el criticismo kantiano extremo y el realismo ingenuo de Aristóteles.³⁵⁵

Como ya señalé anteriormente, Beuchot intenta formular un “sujeto analógico” que sigue teniendo un carácter de sujeto, pero no de manera absoluta, como en la modernidad, ni tampoco se difumina en una muerte del sujeto, como en la posmodernidad. Su hermenéutica analógica sigue teniendo los mismos principios de la analogía aristotélica, la cual está más cerca de lo equívoco que de lo unívoco. Si bien lo equívoco lo hermanaría a la posmodernidad, sin embargo se aleja de ésta porque la equivocidad pierde el referente. Es por esto que también se acerca al realismo, pero tampoco se puede decir que Beuchot sea “realista” en un sentido del realista ingenuo que cree conocer la realidad que está “allá afuera”. A lo que Beuchot apunta es a no perder de vista un *referente*, aunque este solo

³⁵⁴ Mauricio Beuchot, *Historia de la filosofía del lenguaje*, FCE, México, 2005, p. 278. Cursivas nuestras.

³⁵⁵ Jacques Maritain, *Los grados del saber*, Club de Lectores, Buenos Aires, 1978. Cfr. el capítulo III, titulado precisamente “El realismo crítico”. Una breve explicación sobre el problema del realismo puede verse en la entrada “Realismo metódico”, publicada por Emiliano Moccia Pereyra el 25 de febrero de 2011 en el *blog El círculo de Sofía*. Recuperado el 25 de enero de 2015 en: <http://elcirculodesofia.blogspot.mx/2011/02/realismo-metodico.html>

pueda conocerse no de manera directa, como en el univocismo o en el realismo ingenuo, sino de una manera *análoga*. De modo que para Beuchot existiría un *referente* o una *realidad*, pero no una certeza de conocerla sino solo un probable acercamiento -y solo de manera muy imperfecta- por analogía. Más allá de lo unívoco y lo equívoco, con su planteamiento de un sujeto analógico Beuchot propone una salida hacia una tercera vía.

De igual manera, lo que intenta Whitson es situar al sujeto epistemológico en las relaciones sociales, el contexto y las “prácticas”, pero sin que dicho sujeto se pierda o se difumine entre esas relaciones sociales y el contexto. Este problema no es nuevo, por ejemplo está presente en Vincent de Gaulejac en su artículo “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”,³⁵⁶ donde se responde bien a la dialéctica entre la inserción del individuo a su entorno histórico social pero respetando su especificidad y su “irreductibilidad”. Este artículo podría dar una solución a muchos problemas que surgen en pedagogía cuando se contraponen en un falso dilema a Piaget y a Vigotsky, como si el primero representara la dimensión individual y el segundo la social.

Como señalé en el capítulo primero, el problema también está presente en toda la tradición marxista, donde se corre el riesgo de difuminar el sujeto en lo social o se contraponen lo social y lo personal como dos ámbitos irreductibles, como en el caso de Plejánov.³⁵⁷ En cambio el Marx de *La ideología alemana* (1845), así como Karel Kosik,³⁵⁸ Ludovico Silva,³⁵⁹ Adolfo Sánchez Vázquez,³⁶⁰ Franz Hinkelammert,³⁶¹ Michel Henry³⁶² o Jean Paul Sartre³⁶³ (estos dos últimos provienen del campo de la fenomenología) solucionan el problema dentro de una perspectiva marxista, no separando ambos ámbitos sino mostrando que lo social no es una especie de reino aparte sin historia ni génesis, sino que precisamente su génesis es producto de los sujetos activos que se relacionan socialmente entre sí mediante su praxis, por lo que la base económica no actuaría de

³⁵⁶ Vincent de Gaulejac, “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”, artículo publicado en *Perfiles Latinoamericanos* [en línea], FLACSO México, diciembre de 2003, pp. 49-71. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502104>

³⁵⁷ Jorge Plejánov, *El papel del individuo en la historia*, Grijalbo, México, 1969.

³⁵⁸ Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1976. Cfr. también Karel Kosik, *El individuo en la historia*, en Autores varios, *Problemas actuales de la dialéctica*, Alberto Corazón, Madrid, 1971.

³⁵⁹ Ludovico Silva, *El estilo literario de Marx*, Siglo XXI, México, 1975.

³⁶⁰ Adolfo Sánchez Vázquez, *Las ideas estéticas de Marx*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1973.

³⁶¹ Franz Hinkelammert, *Las armas ideológicas de la muerte*, Departamento Ecueménico de Investigaciones, DEI, San José, Costa Rica, 1974.

³⁶² Michel Henry, *Marx, une philosophie de la réalité*, Gallimard, París, 1976.

³⁶³ Jean-Paul Sartre, *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1963.

manera determinista sobre la estructura social, como en la filosofía de Althusser, sino que es la *actividad* (praxis) de los *sujetos* la que *crea* esa base económica.³⁶⁴

De la misma manera, Whitson dice que la cognición es un proceso *a la vez* social y a la vez neurológico e integra los niveles de organización tanto sociales como perceptuales. Cita a los investigadores Clancey y Roschelle, quienes señalan que es tiempo de relacionar las dos perspectivas, “para crear una especie de sociología-neural (*neural-sociology*) del conocimiento que constituya una nueva ciencia cognitiva, que no sea ni *individual* ni *social* sino *que haga justicia a ambas*”.³⁶⁵ Whitson trata de salvar esta doble perspectiva a la vez neural y sociológica, sin embargo intenta ir más allá de Clancey y Roschelle, para quienes, señala Whitson, “el conocimiento siempre es subjetivo” en tanto que “el mundo (‘la realidad’) no tiene propiedades objetivas”.³⁶⁶ En este sentido Whitson defiende un *mínimo de realismo* filosófico, como mostramos anteriormente.

Para superar a estos dos autores introduce los esquemas triádicos de Peirce para mostrar que, si bien el conocimiento se encuentra “situado” en el mundo, “existe como algo distribuido a través de los diversos *aspectos* de nuestro mundo mental, físico y social”.³⁶⁷ Es decir, Whitson no es mentalista en el sentido de que el conocimiento estaría en la mente de los sujetos; tampoco es posmoderno en el sentido de que no existe el sujeto y por tanto el conocimiento sería algo distribuido en el todo social; pero tampoco es “eliminacionista”,

³⁶⁴ El problema de si existe una realidad allá afuera (realismo) o si no se puede hablar de realidad (posmodernismo) no es exclusivo de la filosofía, la historia también tiene este mismo problema. Por ejemplo, Pedro Salmerón, en su artículo “¿Tiene sentido social el oficio del historiador?”, señala que en los colegios de historia la escuela de pensamiento dominante ha sido el historicismo o relativismo histórico -el cual reaccionó contra un “marxismo de manual” o un “empirismo mal llamado positivista”, el cual afirmaba que “toda historia es historia contemporánea y que el pasado no existe” y por tanto todo pensamiento histórico sería “interpretación” histórica del presente y por tanto “no hay verdad”.

Salmerón agrega que tras el fin de la guerra fría, los sucesores del relativismo negaron toda validez científica al conocimiento histórico al grado de que cada vez más historiadores aseguraban que toda interpretación es válida. Llama a esta situación “posmodernismo que hace de la historia mero discurso”. Su artículo es parte de una larga serie de escritos realizados para el periódico *La Jornada* titulada *Los falsificadores de la historia*, donde ataca a toda una generación de historiadores mexicanos neoconservadores que “interpretan” los hechos históricos a modo.

La discusión de Salmerón es en el ámbito histórico y no habla por tanto de algo así como una postura filosófica realista, pero este artículo muestra que en historia la polémica entre relativismo posmodernista, realismo o una hermenéutica analógica es vigente para discutir cuestiones como, por ejemplo, si una interpretación histórica es “falsa”, “verdadera”, “correcta”, apegada a los “hechos”, etc. Cfr. Pedro Salmerón, “¿Tiene sentido social el oficio del historiador?”, publicado en *La Jornada* el 18 de junio de 2013. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/18/politica/019a2pol>

³⁶⁵ J. A. Whitson, “Cognition as a Semiotic Process”, *op. cit.*, p. 5. Cursivas nuestras.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 11.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 11. Cursivas nuestras.

porque si bien no afirma que existe algo así como la “mente” en el sentido de los mentalistas, tampoco niega del todo que exista algo así como la realidad mental. Lo que estaría diciendo es que existen “aspectos” (*aspects*) tanto mentales como sociales en los cuales el conocimiento estaría distribuido. Por eso señala lo siguiente:

Desde la perspectiva de Peirce si bien es cierto que el mundo no tiene propiedades que sean “objetivas” (en el sentido de ser no-subjetivas), esto es porque tal dicotomía entre “objetivo” y “subjetivo” es falsa; de manera que no se sigue que el conocimiento sea siempre “subjetivo” (en el sentido de ser no-objetivo). Creo que la semiótica peirciana nos ayuda a dar cuenta de los modos específicos en los que las representaciones y la cognición son a la vez tanto objetivos y subjetivos (con estos términos entendidos de una manera diferente que en el marco de referencia clásico-cartesiano-kantiano, el cual ha constreñido a los científicos de la cognición, los tradicionales y los disidentes por igual).³⁶⁸

Rebasaría por mucho el espacio de este recuento mostrar todos los detalles sobre cómo Whitson retoma a Peirce, pero lo importante aquí es que Whitson, al rechazar marcos diádicos de referencia y, en lugar de esto, al recurrir a esquemas triádicos peircianos para salir de limitados esquemas dicotómicos como el de sujeto-objeto o el de individual-social, puede así dar cuenta de “aspectos” mentales sin caer en el mentalismo y dar cuenta también de “aspectos” sociales sin diluir y desaparecer los aspectos mentales en sus contextos sociales. Es como dice Ausberto Aguilar en su artículo “La concepción ternaria del signo en Charles Sanders Peirce”:

La concepción del signo como un tercero nos abre a nuevas posibilidades de comprensión de los fenómenos sociales, a la vez, rompe con las formas de pensamiento dicotómicas que no ayudaban a comprender fenómenos complejos.³⁶⁹

Whitson y Ausberto Aguilar tienen toda la razón, porque la realidad de los fenómenos sociales es demasiado compleja para encasillarla en formas categoriales duales

³⁶⁸*Ibid.*, p. 12. Traducción libre. El original en inglés dice lo siguiente: “From the Peircean perspective, if it is true that the world has no properties that are “objective” (in the sense of being nonsubjective), this is because such a dichotomy between “objective” and “subjective” is false; so it does not follow that knowledge is always “subjective” (in the sense of being non-objective). I believe that Peircean semiotics helps us to account for the specific ways in which representations and cognition are at once both objective and subjective (with those terms understood differently than in the Classical/Cartesian/Kantian frame of reference that has constrained mainstream and dissident cognitive scientists, alike)”

³⁶⁹Ausberto Aguilar Challapa, “La concepción ternaria del signo en Charles Sanders Peirce”. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 en:

<http://www.monografias.com/trabajos85/concepcion-ternaria-del-signo-peirce/concepcion-ternaria-del-signo-peirce.shtml>

mutuamente excluyentes donde o se es mentalista o se es social y de lo que se trata es de encontrar una tercera salida a esta dicotomía limitante.

Si uno emplea el pensamiento lateral de Edward de Bono³⁷⁰ diríamos que tanto el mentalismo como el paradigma de la cognición situada se mueven peligrosamente en esquemas lineales que los llevan a callejones sin salida, mientras que Whitson, desde el mismo núcleo de la cognición situada, quiere romper esos esquemas lineales que funcionan dicotómicamente e intenta por otras vías (como los esquemas triádicos de Peirce) hacer justicia a la validez que tanto unos como otros pudieran tener.

Sería un proceso bastante complejo que requeriría muchas páginas exponer la semiótica peirceana, la cual en sí misma ya es sumamente compleja. Pero lo importante para nuestro tema, que es el conservar un mínimo de identidad subjetiva, es que sí debe estar claro es que Whitson ve un problema en el curso que ha estado tomando el paradigma de la cognición situada y se dio cuenta que Peirce podía brindarle una salida alternativa tanto al mentalismo como a la desaparición del sujeto en lo social.

Mauricio Beuchot, escribió el ensayo “Estudios sobre Peirce y la escolástica”, donde hay un apartado con el sugerente título de *El interpretante como concepto y como hábito: entre el mentalismo y el conductismo*, donde señala lo siguiente:

Ernesto Batistella insiste en que el interpretante no tiene carácter mentalista o psicologista, pues no ocurre en la mente del intérprete, sino en el sistema de signos. Pero también concede que el interpretante es a veces “un signo mental”, es decir, aunque no siempre y necesariamente es un modo mental de ser, “es todo lo que está explícito en el signo mismo, independientemente de su contexto y de las circunstancias de su emisión”.³⁷¹

Esta cita muestra bien una tercera vía que coincide con el planteamiento que hace Whitson de los “aspectos” mentales y los “aspectos” sociales sin recaer en el mentalismo. En síntesis podemos decir que Whitson está demasiado consciente de los problemas filosóficos que conlleva el paradigma de la cognición situada y por tanto está también

³⁷⁰ Cfr. Edward de Bono, *El pensamiento lateral*, Paidós, México, 1999. Prácticamente todos los libros de Edward de Bono enfatizan la necesidad de romper los esquemas limitantes de pensamiento que no permiten ver de otra manera a la realidad. El profesor de MADEMS Armando Rubí insistió mucho en sus clases en la importancia de Edward de Bono y de hecho nos dejó leer un libro de este autor.

³⁷¹ Cfr. Mauricio Beuchot, “Estudios sobre Peirce y la escolástica”, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Departamento de Filosofía, Universidad de Navarra, Pamplona, 2002, p. 46. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/5881/1/150.pdf>

El libro que Beuchot cita es: Ernesto Batistella, *Pragmatismo y semiótica en Charles S. Peirce*, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1983, p. 11.

consciente de que no se trata de sustituir un esquema por otro, no se trata de que si antes se privilegiaba la “mente” o el conocimiento individual ahora se debe privilegiar lo social, el contexto y las prácticas, de que si antes se exaltaba a Piaget ahora hay que sustituirlo y ya no tomarlo en cuenta y en su lugar todo el tiempo hay que hablar de Vigotsky. Es decir, la tarea de Whitson es criticar el mentalismo inherente al cognitivismo pero sin caer en salidas fáciles dicotómicas donde el sujeto se pierda totalmente en el ámbito de la praxis social.

En otro campo de problemas filosóficos, como es el de las creencias, el dilema que tiene Whitson es parecido al que tendría Antoni Defez; en su artículo “¿Qué es una creencia?”³⁷² este filósofo intenta superar la concepción mentalista de las creencias criticando este modelo, el cual afirma que la creencia es un estado mental más un contenido. Este autor propone un enfoque wittgensteiniano donde la creencia sería más bien una *acción* simbólica y expresiva. Al proponer este esquema que reemplazaría al mentalismo, señala que se podría caer en una dicotomía interno/externo, donde o se prefiere el estado *interno* o se prefiere la disposición a la *acción* externa, y así tendríamos la dicotomía sin salida de que quien sostiene que la creencia es una disposición a la acción negaría la creencia como estado mental o estado representacional.

Es decir, este autor catalán señala que la hipótesis del mentalismo considera a la creencia como “una entidad compleja localizada en la mente”, como si las proposiciones existieran “de una manera platónica” “a la espera de ser creídas”, lo que traería como consecuencia que quienes sostienen esto “reifican tanto las creencias consideradas como estados, como sus contenidos”, además de que dicho modelo de estado mental más contenido “se mueve entre una concepción intelectualista y una concepción mecanicista de los seres humanos”.

Defez admite que la creencia y la acción son *en cierto sentido* una y la misma cosa y que esta acción es *intencional* y simbólica y no causal, sino en interrelación con el entorno y contextual en sentido social e histórico. Es decir, Defez pone la dicotomía entre quienes dicen que en el mundo hay creencias “como decimos que hay pollos o moléculas”, dentro de un esquema donde las creencias sí existirían y serían “estados psicológicos -mentales o cerebrales- con contenidos proposicionales”, y quienes afirman que no existen las creencias y que nuestro lenguaje nos engaña si pensamos que sí existen.

³⁷² Cfr. Antoni Defez, “¿Qué es una creencia?”, *op. cit.*

Defez llama a esta última postura “eliminacionista” y trata de encontrar una alternativa a esta dicotomía entre lo interno y lo externo y así señala lo siguiente:

Sin caer en tentación de reducir las creencias a estados más contenidos, se haría justicia no al hecho empírico de que hablamos de creencias todos los días, sino al hecho, despreciado por el eliminacionismo, de que no nos sería posible dejar de hacerlo sin prescindir de una dimensión central e insustituible de nuestras vidas.³⁷³

La conclusión de Defez es que el segundo Wittgenstein rechazó la versión kantiana del cartesianismo y apostó por el carácter “*intencional*” y “*simbólico*” del uso del lenguaje, sin embargo Defez precisó también lo siguiente:

Este análisis ¿no pondría en peligro la *intencionalidad* de las creencias, esto es, que las creencias sean capaces de versar sobre algo distinto de sí mismas? A tal efecto, ¿no es ineliminable la actividad mental, la creencia como estado mental? No necesariamente.³⁷⁴

Sería muy largo exponer todos los recovecos del complicado artículo de Defez, sin embargo era necesario precisar por lo menos sus conclusiones para darnos una idea de un autor quien, al igual que Whitson, intenta combatir el mentalismo pero conservando aspectos mentales, es decir, sin tener que reducir la mente a lo social, porque Defez insiste en que “no necesariamente” hay que eliminar la noción de creencia como estado mental sin que esto signifique recaer en el mentalismo.

Defez acepta la “praxis social”, equivalente a la actividad social que proponen los teóricos de la cognición situada pero, al igual que Whitson, intenta encontrar una salida a la dicotomía interno-externo en que se mueven tanto el mentalismo como una cognición situada entendida de la manera más burda, es decir, donde el sujeto se pierde y se difumina en la actividad social.

Esa tercera salida que encuentra Defez, y que también encuentra Whitson al utilizar los esquemas triádicos de Peirce, no sería la de estado mental más contenido o estado mental más conocimiento, que sería la postura del cognitivismo, pero tampoco habría un “eliminacionismo” total, porque, como dice Defez, seguiría existiendo la “*intencionalidad* de las creencias”, la “*intencionalidad* del lenguaje” y un “carácter *intencional* y simbólico” de todo uso del lenguaje, por parte de esos “organismos biológicos y simbólicos que son los

³⁷³ *Ibid.*, p. 214.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 221. *Cursivas nuestras.*

seres humanos”,³⁷⁵ aunque dicho uso no deba entenderse en el sentido del individuo aislado concibiendo una creencia o comprendiendo un contenido cognoscitivo sino entendiendo dicho uso como una praxis social. En el capítulo cuarto veremos la importancia de no eliminar la intencionalidad.

También en este sentido de superar la dicotomía individual-social, y después de discutir diversos problemas teóricos con representantes de la cognición situada, Whitson señala que Lave y Walkerdine se orientan más hacia lo socio-cultural, en tanto que Clancey, Roschelle, Brown, Collins y Duguid, por el contrario, están más orientados hacia lo psicológico. Sin embargo Whitson insiste en que tanto él como todos ellos están de acuerdo en:

La necesidad a la vez de un enfoque tanto psicológico como social, al grado de que no veamos más solo procesos psicológicos o sociales en cuanto tales, sino solamente procesos humanos que pueden ser analizados, (aunque sólo de una manera muy forzada), en términos de sus *aspectos* psicológicos o sociales, de sus momentos o elementos.³⁷⁶

Hay que insistir en la palabra “aspectos” que emplea Whitson, porque para él lo que existe son “procesos humanos” que solo de manera artificial pueden descomponerse en una dicotomía entre procesos psicológicos y procesos sociales y mucho menos puede contraponerse esta dicotomía de una manera excluyente. Esto coincide con lo que señalamos al final del capítulo segundo respecto a Ortega y Gasset y Manuel García Morente, quienes no querían cortar arbitrariamente el flujo vital o la realidad que es la vida, porque la vida no permite ese corte en dos: el yo y las cosas, el sujeto y el objeto, lo individual y lo social, como si fueran dos ámbitos irreductibles.

Entonces, para Whitson, de lo que se podría hablar sería de “aspectos” psicológicos y “aspectos” sociales, pero solo como *perspectivas* dentro del fenómeno principal, que es el de los procesos humanos.

El intento de Whitson de salir de la aporía entre lo psicológico y lo social se refleja en el hecho de que, junto con David Kirshner, publicó un libro que es resultado de un simposio celebrado en 1992 entre representantes de la cognición situada y que, a diferencia de otros coloquios donde cada quien individualmente prepara su participación, en este caso

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 221. Cursivas nuestras.

³⁷⁶ J. A. Whitson, “Cognition as a Semiotic Process”, *op. cit.*, p.53. Cursivas nuestras.

un borrador de cada ponencia se leyó de antemano por todos los participantes y así cada quien pudo preparar sus críticas y respuestas a sus otros colegas. Así fue como se escribió el artículo de Whitson, y es interesante que en la introducción que él y Kirshner hacen al libro, teniendo ya un cuadro general de las tendencias y posturas en que se mueven los defensores del paradigma de la cognición situada, ponen en evidencia el riesgo de que una visión dual o dicotómica del problema entre lo psicológico y lo social polarice las posturas al grado de volver excluyentes una u otra, específicamente en el caso de la forma de interpretar a Piaget y Vigotsky.

El libro en cuestión lo titularon *Cognición situada: Perspectivas Sociales, semióticas y psicológicas* (en el cual aparece el artículo de Whitson). Allí advierten del riesgo de que el paradigma parcial de la psicología cognitiva, centrado solo en el sujeto, sea sustituido por otro paradigma igualmente parcial centrado solo en lo social, como sería el de una cierta visión extrema del enfoque situado. Asimismo enfatizan que una verdadera alternativa sería explicar la “participación de los individuos dentro de los procesos sociales de la actividad cognitiva”.³⁷⁷

Subrayan que el principal supuesto filosófico contra el cual los teóricos de la cognición situada luchan es la creencia “funcionalista” en un dualismo mente-cuerpo, el cual concibe al mundo del conocimiento intelectual de una persona como autónomo y “esencialmente” desconectado de su cuerpo y por tanto de la experiencia vivida y a su vez desconectado de su contexto sociocultural. De esta manera, dicen estos autores, la cognición situada tiene que ver con prácticas vivenciales más que con información acumulada en una mente, esto porque la unidad de análisis no sería el individuo sino que dicha unidad de análisis viraría hacia lo sociocultural.³⁷⁸

También mencionan que un problema central sería el del “pensamiento”, porque tradicionalmente se considera que los pensamientos están “en la cabeza”, lo que conduce al dualismo de las representaciones mentales separadas del mundo real que se encuentra “afuera de la cabeza”.³⁷⁹

³⁷⁷ David Kirshner y J. A. Whitson, “Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives”, *op. cit.*, p. 3. El texto citado corresponde a la introducción que estos dos editores hacen al libro.

³⁷⁸ *Ibid.*, pp. 4, 5.

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 10.

Sin embargo Whitson y Kirshner opinan que, entre los teóricos de la cognición situada, este viraje no está adecuadamente resuelto porque se ha adoptado una solución simplista a este problema. Mencionan que Lave intentó resolver este dilema en un marco donde el individuo y su contexto serían “co-constitutivos” en una relación dialéctica, y que intentos similares trataron de realizar Minick, Stone y Forman. Whitson y Kirshner también mencionan que tanto Bourdieu como la tradición que surge a partir de Vigotsky manifiestan muchos rasgos *deterministas* en su énfasis por la preeminencia de lo social. Es por esto que opinan que la noción de que el individuo es situado debe ser reformulada en sus fundamentos, porque “ninguna reconfiguración teórica del mundo social o de las prácticas sociales puede resarcir a un individuo que se encuentra dentro de la tradición dualista”.³⁸⁰

Por este motivo citan a B. E. Litowitz, quien advierte que algunas descripciones que se hacen de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la tradición vigotskiana, se acercan peligrosamente a la descripción del aprendizaje como formación *neoconductista* de la conducta. Asimismo citan a Goodnow, quien por su parte advierte que el tema de la *especificidad* es dado por sentado por los investigadores que trabajan sobre un fundamento vigotskiano y que no cuestionan los problemas que conlleva la *generalidad* y la transferencia.³⁸¹

Con esto volvemos al mismo problema tratado en el capítulo segundo sobre el dilema de tener que elegir entre Piaget o Vigotsky, donde señalamos que José Antonio Castorina demostró que esta elección se trataba en realidad de un falso dilema, porque los dos se moverían en *planos* diferentes y esto atenuaría la contraposición que se ha querido hacer entre ellos. Asimismo mencionamos que Castorina ya había advertido del riesgo de eliminar el sujeto en algunas interpretaciones extremas de Vigotsky, las cuales no se distinguirían mucho del paradigma conductista.³⁸²

En este mismo sentido es interesante retomar el resumen del artículo de Vincent de Gaulejac que citamos, “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”, el cual dice lo siguiente:

Con base en la reconstrucción de las *polaridades explicativas* -lo irreductible social y lo irreductible psíquico- que atraviesan a las ciencias sociales, este texto propone

³⁸⁰ *Ibid.*, pp. 6-9.

³⁸¹ *Ibid.*, pp. 12, 13.

³⁸² Cfr. José Antonio Castorina *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, op. cit.

trascender los modelos antagónicos y excluyentes. El objetivo es instaurar en el centro de la reflexión la idea de la dialéctica existencial que *restituye al sujeto* tanto el contexto socio-histórico en el cual está localizado como el deseo y *la singularidad* que lo constituyen en *productor de la afirmación de su individualidad* y su historicidad.³⁸³

En esta cita percibimos que en ciencias sociales no es posible eliminar al sujeto, porque este no se pierde en medio de su contexto social sino que es “productor de la afirmación de su individualidad”.

La cognición situada es un paradigma relativamente nuevo y no debe extrañar que muchos de los problemas que quiere resolver, tanto filosóficos como pedagógicos, tienen matices donde se cae en el riesgo de tratar de solucionarlos con salidas dicotómicas al estilo de “o lo uno o lo otro”. Creo que el esquema triádico de Whitson va en la línea correcta al querer encontrar una salida filosófica que no nos conduzca a aporías o dilemas irresolubles.

4. De la cognición situada a la intencionalidad

En este capítulo mostré la importancia que tiene el paradigma de la cognición situada y algunos ejemplos de su aplicación concreta en la clase, especialmente en el caso de que no tiene mucho sentido que los alumnos primero aprendan y manejen conceptos y luego los traten de aplicar a la vida real.

Aunque desde el campo de la pedagogía Frida Díaz Barriga elogia la cognición situada, lo cual es muy loable, desde el lado de la filosofía nos vimos en la necesidad de poner en evidencia los fundamentos filosóficos de este paradigma, para potenciar sus alcances al servicio del alumno; pero al mismo tiempo, el descubrir sus fundamentos filosóficos, nos alertó sobre algunos malentendidos que podrían llevar a *diluir totalmente al sujeto en el ámbito social*, eliminando así su carácter *intencional*, lo cual se daba también en algunas interpretaciones extremas sobre Vigotsky, pero que no pueden ser atribuidas al mismo Vigotsky, como lo mostraron Castorina y Whitson.

Es decir, si bien tienen razón los teóricos de la cognición situada en cuanto a atacar el paradigma mentalista (junto con sus metáforas de adentro-afuera), el problema es que su solución dicotómica de tener que elegir entre un ámbito intramental autosuficiente, y un ámbito social donde la mente se distribuye socialmente, corre el riesgo de caer en una

³⁸³Vincent de Gaulejac, “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”, *op. cit.* Cursivas nuestras.

postura “eliminacionista” donde, para curarse en salud contra el mentalismo, se elimina cualquier referencia a una mente individual y con esto se elimina también a un sujeto capaz de expandir su horizonte de *intencionalidad*.

Mostré que Whitson trató de escapar a este callejón sin salida al apoyarse en Peirce, y así pudo hablar de la existencia de “aspectos mentales” sin por esto ser mentalista. Señalé también que Mauricio Beuchot postuló un sujeto “débil” para salir de la aporía entre un sujeto autosuficiente de la modernidad y un sujeto inexistente y difuminado de la posmodernidad. Precisé que Beuchot también señala que para Peirce el interpretante no tiene carácter mentalista o psicologista pero que sin embargo *a veces* es un signo mental, sin ser necesariamente un modo mental de ser.

Mostré también que Antoni Defez, desde una postura del segundo Wittgenstein, trataba también de defender la crítica wittgensteiniana al mentalismo pero al mismo tiempo dar cuenta de aspectos mentales, como sería el caso de las creencias. Asimismo mencioné que Alejandro Alba Meraz, si bien critica al mentalismo, precisa que hay que hacer diferencias entre los *niveles* del yo individual y el yo colectivo.

En el caso de Vincent de Gaulejac, señalé que él quería trascender modelos antagónicos y excluyentes y proponía una “dialéctica existencial” en la cual fuera posible situar al sujeto dentro de su contexto socio-histórico, pero al mismo tiempo restituirlo como productor de la afirmación de su individualidad.

Lo que se necesita es estar alerta para que la crítica al mentalismo no caiga en behaviorismos como el de Skinner, en tanto que es necesario que se siga manteniendo como base este trasfondo de prácticas sociales pero sin perder de vista a un sujeto que, sin ser autosuficiente, conserve un mínimo de libertad y responsabilidad. Por esto insistí en el señalamiento de Beuchot de la necesidad de un mínimo de sujeto, un sujeto disminuido, pero “capaz de *intencionalidad*, de una que vaya al exterior [...] Moderado y débil, pero lo suficientemente consistente como para poder seguir adjudicándole capacidad simbólica, *responsabilidad moral* y fabricación de utopías. Y con eso nos basta para seguir adelante”.³⁸⁴

Si no hay ese mínimo de sujeto simbólico y responsable entonces estamos arando en el vacío, con consecuencias pedagógicas funestas, porque por más que uno planea

³⁸⁴ Cfr. Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica, op. cit.*, pp. 84, 85. Cursivas nuestras.

situaciones reales en clase y secuencias didácticas de aprendizaje situado, no necesariamente el alumno se sentiría responsable para aprender y hacer algo por su sociedad y por sí mismo. ¿Por qué el alumno habría de comprometerse con su aprendizaje si de entrada lo conceptualizamos como un sujeto posmoderno sin un mínimo de individualidad, libertad y responsabilidad?

En estos tres capítulos, donde he abordado a Piaget y la cognición situada, he tratado de salvar a ese mínimo de sujeto responsable sin caer en la magnificación que se hace del sujeto de la modernidad, el cual se desenvuelve en su individualidad solipsista y le es imposible salir a un ámbito externo donde se encontraría otros seres humanos, porque de entrada sería un individuo autosuficiente y no un *ser-en-el-mundo*, el cual de suyo se encuentra ya en una relación con los otros en co-responsabilidad.

Es importante que Whitson, al basarse en Peirce, no solo salva los aspectos subjetivos e individuales del ser en sociedad, sino que también salva la *intencionalidad* personal. Que el recurrir a Peirce es garantía de salvar también la intencionalidad se muestra en este pasaje de Beuchot cuando cita el artículo de M. Turiano, “Realismo de Peirce, intencionalidad y causa final”:

También hay (en Peirce) una huella de la escolástica en sus ideas sobre la intencionalidad y la finalidad o teleología. En cuanto a la intencionalidad, fue una doctrina típicamente aristotélico-escolástica. Para Peirce surge a partir de la relación del signo con el interpretante. Allí es donde en la semiosis se da la intencionalidad. El signo lleva intencionalidad por el hecho de pedir ser interpretado de tal o cual manera. En ello va la *intencionalidad* significativa del hablante.³⁸⁵

Que dentro de la cognición situada debemos seguir buscando maneras de pensar un sujeto *intencional*, sin diluirlo en su ámbito social y sin magnificarlo en su ipseidad, se muestra en este pasaje de Jean Lave en su artículo “Aprendizaje como participación en comunidades de práctica”:

¿Pero qué es ese “qué” que los aprendices están aprendiendo? ¿Conocimiento? ¿Habilidad? Sí, pero tal vez ese no es el modo más crucial para caracterizar lo que está sucediendo. Podríamos no querer tomar el estudio del aprendizaje para que sea primero y principalmente el estudio del conocimiento que la gente está adquiriendo, aunque las teorías del aprendizaje han estado basadas tradicionalmente en el análisis

³⁸⁵ Mauricio Beuchot, “Estudios sobre Peirce y la escolástica”, *op. cit.*, pp. 69, 70. El artículo que cita Beuchot es el siguiente: M. Turiano, “Peirce's Realism, Intentionality and Final Causation”, *Revista Dialogue*, Vol. 33, 1991, pp. 41-43.

epistemológico, en la filosofía del conocimiento y el conocer, por lo tanto en concepciones acerca de la persona cognoscente, contemplante (que hace representaciones, que resuelve problemas, etc.). En contraste, el aprendizaje, concebido como una actividad socialmente situada, debe ser fundamentado en una ontología social (*social ontology*) que conciba a la persona como un ser actuante (*acting being*), enfrascada (*engaged*) en actividad en el mundo. El aprendizaje es, en esta perspectiva, más fundamentalmente un proceso de llegar a ser (*coming to be*), de forjar identidades mediante su actividad en el mundo.³⁸⁶

Recordemos que Whitson decía de Lave que era uno de los autores que, dentro de la cognición situada, se orientaban más hacia lo socio-cultural, y esto se refleja en esta cita donde Lave critica una epistemología donde el alumno es concebido como una persona *contemplante* que hace *representaciones* en lugar de ser el aprendizaje una actividad socialmente situada y fundamentada en una “ontología social” donde el ser humano es un ser *actuante*. Sin embargo Lave también reivindica el aprendizaje como “un proceso de *llegar a ser*” y de “forjar identidades”. Es decir, a pesar de que Lave se inclina hacia lo social y lo cultural, vislumbra que la persona no se difumina del todo en una “ontología social”.

Decir que el aprendizaje es “un proceso de llegar a ser” tiene relación con lo que propone Raúl Gutiérrez Sáenz, cuando habla del aprendizaje como una expansión del núcleo de intencionalidades humanas, como veremos en el capítulo siguiente.

³⁸⁶Cfr. Jean Lave, “Learning as Participation in Communities of Practice”, *op. cit.*, p. 1. El texto original dice lo siguiente: “But what is that ‘what’ that learners are learning? Facts? Knowledge? Skill? Yes, but perhaps that is not the most crucial way to characterize what is going on. We might not want to take the study of learning to be first and foremost the study of knowledge people are acquiring, though theories of learning have traditionally been based in epistemological analysis, in the philosophy of knowledge and knowing, hence on conceptions of the knowing, contemplating, (representing, problem solving...) person. In contrast, learning, viewed as socially situated activity, must be grounded in a social ontology that conceives of the person as an acting being, engaged in activity in the world. Learning is, in this purview, more basically a process of coming to be, of forging identities in activity in the world. In short, learners are never only that, but are becoming certain sorts of subjects with certain ways of participating in the world”.

CAPÍTULO CUARTO: INTENCIONALIDAD FILOSÓFICA Y SUS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

La apuesta por *construir* su propia existencia es hoy más necesaria que nunca para que la vida de los jóvenes no se reduzca a mera supervivencia. [...] Es posible renunciar a la existencia y sobrevivir o vivir una vida sin valor en la que el impersonal “se dice”, “se hace”, “se piensa”, “se valora”, reemplaza a la *elección*, al *proyecto*, al “yo seré libre”, al “soy porque quiero”. Sartre llama “mala fe” a la renuncia de la existencia, y nuestra expresión “no existís”, que a veces las hinchadas de fútbol aplican a sus rivales, recoge lo esencial de una vida sin valor.³⁸⁷

Guillermo Obiols

1. Introducción al capítulo

En el capítulo anterior mostramos que el paradigma de la cognición situada es muy fructífero en un sentido pedagógico, ya que nos permite trabajar los conocimientos conceptuales y procedimentales de una manera apegada a la situación, porque la antropología filosófica que sustenta a este paradigma, la cual considera al hombre en actividad en medio de su situación concreta, prescribe que el profesor no presente conceptos descontextualizados para luego aplicarlos a determinadas situaciones, sino que, como dicen Brown, Collins y Duguid, el problema no es manejar abstracciones sino el descontextualizarlas del mundo real.

Este paradigma constituye una herramienta poderosa para trabajar contenidos conceptuales y procedimentales, pero para trabajar contenidos actitudinales no podemos quedarnos en un esquema de cognición situada que no vaya más allá de presentar al hombre en su situación, en su actividad, inmerso en su mundo de relaciones socioculturales o que recaiga en un neoconductismo como el de Skinner, donde la libertad se convierta en una mera ilusión. Para poder hablar siquiera de plantear contenidos actitudinales necesitamos un modelo de cognición situada que conserve la identidad individual del sujeto, por mínima que esta sea, y lanzarla hacia la consecución de todas sus posibilidades.

³⁸⁷ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, op. cit., p. 107. Cursivas nuestras.

En el sujeto conductista de Skinner solo hay estímulo, respuesta y reforzamiento para modificar conductas, pues dicho sujeto no es libre para modificarlas, entonces no tiene sentido aquí el hablar de *actitud*, porque esta implica una toma de postura por parte de un sujeto libre que libremente decide ir hacia una dirección u otra, por mínima que sea esta libertad.

Así como Piaget y César Coll advirtieron que el problema no reside en las nuevas tecnologías de enseñanza sino más bien si se usan bajo un esquema constructivista o no, el asunto no es incorporar a las secuencias didácticas contenidos actitudinales sino primero revisar la antropología filosófica detrás de estas secuencias didácticas, porque en un esquema de hombre conductista la inclusión de contenidos actitudinales se reducirá a estimular o a reforzar conductas con un paradigma de tecnología social, para que de este modo los alumnos se vuelvan cooperativos, disciplinados, con disposición a aprender, etc. Sin embargo, una antropología filosófica que considere a los alumnos como libres podría incluso tener los mismos objetivos de buscar su cooperación, disciplina y disposición a aprender; externamente podrían ser los mismos objetivos pero esencialmente serían distintos, porque esta última antropología apelaría a la libertad del alumno, a que fuera cooperativo por propia convicción o por “autopersuasión” (como diría Bernabé Sanabria), porque su mismo proceso de expansión de todas sus posibilidades lo llevaría a convencerse por sí mismo de que es necesario en él un cambio actitudinal en dirección a la cooperación con otros alumnos o a mejorar su disposición a aprender. Sería necesario apelar a su libertad y no a la coerción.³⁸⁸

Para llegar a este objetivo, en la sección anterior mostré que, en las observaciones que hace Mauricio Beuchot sobre Peirce, y las que hace Antoni Defez dentro de un modelo basado en el segundo Wittgenstein, aparece la palabra “intencionalidad”, con un sentido de preservación de un mínimo de identidad individual donde se puede hablar de “aspectos” mentales que son irreductibles a los aspectos sociales y que están dentro de lo social pero que no se difuminan completamente en el ámbito socio-cultural.

Mencioné que, desde las ciencias sociales, Vincent de Gaulejac menciona también la palabra “irreductible” y que Whitson luchaba por encontrar un esquema de pensamiento

³⁸⁸ El apelar a la coerción fue lo que se hizo en los CCH al obligar a los alumnos a pasar lista y a permanecer en clase el doble de tiempo bajo la tutela de un maestro, en oposición a la antropología pedagógica con que esta institución se fundó, en el proyecto original de Pablo González Casanova.

que no fuera dicotómico donde, mediante un falso dilema, tuviéramos que decidir entre lo social o lo individual, entre el mentalismo o la distribución social de la mente. Señalé que este mismo problema se presenta en la disputa Piaget-Vigotsky y en el marxismo crítico contra un marxismo estructuralista como el de Althusser. Precisé que esta problemática está presente también en la obra de Mauricio Beuchot, quien acepta la crítica del estructuralismo, de la posmodernidad y de otras filosofías contemporáneas, pero conserva un mínimo de identidad individual en un sujeto como núcleo de intencionalidades, para poder así salvar la libertad y la capacidad ética de este sujeto.

En lo que sigue expondré la manera en que Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz extraen consecuencias pedagógicas de la noción de intencionalidad fenomenológica; estas consecuencias estarán presentes en el último capítulo, en las secuencias didácticas dentro del aula, y será allí donde se percibirá todo su potencialidad.

En este capítulo no nos perderemos en discusiones filosóficas sin fin sobre qué es la fenomenología. Estos tres autores parten de la categoría de intencionalidad tal como fue desarrollada por el filósofo alemán Edmund Husserl y sus discípulos, en lo que se conoce como fenomenología o filosofía fenomenológica. Se puede decir que hay tantos tipos de filosofías fenomenológicas como fenomenólogos hay, no son las mismas direcciones las que siguieron Husserl, Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Michel Henry, Jean Paul Sartre, Max Scheler, Edith Stein o Adolf Reinach.

Entonces, no intentaremos abordar la manera en que entiende la fenomenología cada uno de estos filósofos o entrar en los intrincados detalles de la reducción fenomenológica husserliana, o los problemas entre el llamado primero y segundo Heidegger, porque esto estaría fuera de lugar en esta tesis. Nos concentraremos solamente en tres temas: a) la orientación teórica de Husserl y la orientación práctica de Heidegger en su concepción de la fenomenología; b) un esbozo de qué es la intencionalidad fenomenológica; c) los aportes pedagógicos de Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz a partir de la intencionalidad.

El primer tema se conecta con el de la cognición situada y tiene que ver con la cuestión de la crítica al mentalismo y al cognitivismo. En el segundo tema la exposición estará basada en autores de la escuela fenomenológica de Lovaina, no solo por la claridad de exposición de sus representantes y porque combinan los aportes tanto de Husserl como

de Heidegger, sino porque Rollo May y Gutiérrez Sáenz parten directamente de autores de esta escuela. En estos dos temas dejaré los problemas abiertos, porque se ha escrito y se sigue escribiendo mucho sobre las diferencias entre Husserl y Heidegger y no intento dar aquí la última palabra a esta cuestión, ya que mi objetivo es que estas notas sean solo una introducción para comprender los planteamientos de Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz.

2. Orientación teórica en Husserl y orientación práctica en Heidegger

Si se quisiera explicar en una sola frase en qué consiste el método fenomenológico diríamos que es el proyecto de “volver a las cosas mismas”, prescindiendo de toda teoría filosófica que de entrada nos perjudicara y nos impidiera un adecuado acercamiento a las cosas. Edith Stein señala que el método fenomenológico, en su principio más elemental, consiste en lo siguiente:

Fijar nuestra atención *en las cosas mismas*. No interrogar a teorías sobre las cosas, dejar fuera en cuanto sea posible lo que se ha oído y leído y las composiciones de lugar que uno mismo se ha hecho, para, más bien, acercarse a las cosas con una mirada libre de prejuicios y beber de la intuición inmediata. Si queremos saber qué es el hombre tenemos que ponernos del modo más vivo posible en la situación en que experimentamos la existencia humana, es decir, lo que de ella experimentamos en nosotros mismos y en nuestros encuentros con otros hombres.³⁸⁹

Dentro de este volver *a las cosas mismas*, lo que es patente para Edith Stein, y en lo que confluye la diversidad de escuelas inspiradas en la fenomenología, es que la existencia del hombre “es una existencia *abierta para sí misma*, pero precisamente por eso está también *abierta hacia afuera* y es una *existencia abierta* que puede contener en sí un mundo”, es decir, “estar abierto para sí mismo y para lo distinto de sí”.³⁹⁰

Sin embargo, desde el mismo inicio de la formulación de la fenomenología, surgieron diferencias entre Husserl y sus discípulos. Si bien todos estaban de acuerdo en que había que volver a las cosas mismas, y que tanto el racionalismo como el empirismo impedían volver a dicha experiencia, porque su modo de entender el conocimiento divide el sujeto del objeto, los discípulos de Husserl agrupados en el llamado Círculo de Gotinga -

³⁸⁹ Edith Stein, *La estructura de la persona humana*, op. cit., p. 49. Cursivas de la autora.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 55. Cursivas de la autora.

como la misma Edith Stein y Adolf Reinach- empezaron a mostrar extrañeza por la dirección que tomaba la filosofía husserliana hacia una dirección plenamente idealista y teórica y dirigida hacia la formulación de un sujeto trascendental.³⁹¹

Asimismo en su libro *Fenomenología de la vida fáctica. Heidegger y su camino a Ser y tiempo*, Ángel Xolocotzi muestra que, por su parte, Heidegger toma distancia de la fenomenología reflexiva y conceptual de Husserl, interpretada como ciencia estricta, y en su lugar plantea la vida fáctica como el inicio del caminar filosófico, donde no se parte de un pensar teórico sino preteórico; de este modo el método filosófico habría que buscarse en la vida misma, en la vida fáctica. Entonces, para Ángel Xolocotzi, hay en Husserl una pretensión científica y su empresa filosófica tendría un carácter teórico cognoscitivo y sería el de “una lógica pura en tanto *mathesis universalis*”, la búsqueda de las condiciones de posibilidad de una teoría general, de un conocimiento teórico como tal e incluso una metateoría o teoría de las teorías.³⁹²

En contraste, sigue diciendo Ángel Xolocotzi, “Heidegger develará el conocimiento como algo fundado en la esfera originaria de la vida y la vivencia, en la vivencia del mundo circundante”; es decir, en un suelo más originario que el de la dimensión teórico-cognoscitiva, ya que esta dimensión se deriva de algo más originario que sería la vida misma, además de que esta vida no es un “qué” o un “algo” que se aprehende sino que es un descubrir el fenómeno.³⁹³ Para resumir el sentido de las diferencias entre Husserl y Heidegger, Xolocotzi menciona lo siguiente:

Si la discusión se centra únicamente en la *conceptualización*, entonces los *conceptos* aparecen en primer plano y no así el camino cambiante del pensar. [...] Pero *si los conceptos no son lo primario sino sólo indicaciones formales, entonces la historia conceptual es un asunto secundario*. Ellos deben ser comprendidos en su disposición para con los fenómenos y no al contrario. En este sentido hay que entender la expresión de Heidegger en el semestre estival de 1925: ‘¡[...] primero los fenómenos, luego los conceptos!’ De esto se desprende lo siguiente: si el camino está en primer plano, entonces los *conceptos obtienen su lugar adecuado*’.³⁹⁴

³⁹¹ Cfr. los capítulos sobre Edmund Husserl, Adolf Reinach y Edith Stein en John M. Oesterreicher, *Siete filósofos judíos encuentran a Cristo*, Aguilar, Madrid, 1961. Sobre este tema puede consultarse también el apartado “Reinach y el Círculo de Gotinga”, dentro de la entrada *Realismo fenomenológico*, de la *Wikipedia*. Recuperado el 29 de julio de 2014 de: http://es.wikipedia.org/wiki/Realismo_fenomenol%C3%B3gico

³⁹² Ángel Xolocotzi Yáñez, *Fenomenología de la vida fáctica. Heidegger y su camino a Ser y tiempo*, Plaza y Valdés / UIA, México, 2004, pp. 14-16, 37, 40, 41.

³⁹³ *Ibid.*, pp. 47-51.

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 36. Cursivas nuestras.

Faltaría espacio para exponer todo lo que dice Ángel Xolocotzi sin embargo podemos quedarnos con lo anterior, porque allí son patentes las consecuencias pedagógicas: si lo importante en la constitución del hombre es la formación de conceptos entonces hagamos una didáctica de la filosofía basada en que el alumno aprenda conceptos, pero si lo importante es la vida misma, “entonces la historia conceptual es un asunto secundario”. En lo anterior se percibe claramente la relación entre Heidegger y lo que estudiamos en el capítulo tercero sobre la cognición situada, cuyos teóricos coincidirían con este filósofo en que hay un ámbito mucho más originario que el de la teoría o el de los conceptos; es decir, si Heidegger tiene razón, entonces las secuencias didácticas tienen que partir no de los conceptos sino de la realidad misma y, como dice este filósofo, dejar que los conceptos tengan “su lugar adecuado”. Esto es lo que hace el filósofo Guillermo Obiols (como veremos en el quinto capítulo) en su esquema pedagógico compuesto de tres momentos (“realidad-conceptos-realidad”), en donde primero se parte de la realidad, luego se trabajan los conceptos y finalmente se regresa a la realidad; esto es lo que trataré de reflejar en las secuencias didácticas que propuse, no partiendo de conceptos sino de la realidad, y después mantendré la conceptualización no “en primer plano” sino en “su lugar adecuado”.

También es importante Heidegger porque sus críticas a su maestro nos permiten redimensionar la categoría de intencionalidad de Husserl, ya que su carga excesivamente teórica no se adecua con un “volver a las cosas mismas”. Sin embargo, queda abierta la pregunta de si la dimensión teórico-conceptual está plenamente descartada o la cuestión de si ni siquiera es posible hablar de un mínimo de ser humano con un mínimo de *actitud teórico-deliberativa*; si esto último no es posible, solo tiene sentido hablar en pedagogía de contenidos procedimentales, pero no de contenidos conceptuales y mucho menos de contenidos actitudinales, porque del escollo del teoricismo extremo de Husserl podríamos pasar al otro extremo de un behaviorismo, donde no habría un mínimo de interioridad ni tampoco un mínimo de libertad y por tanto tampoco un mínimo de algo que se podría llamar respuesta ética.

3. Crítica de Hubert Dreyfus al mentalismo

Sobre la crítica de Heidegger a la conceptualización, cabe recordar aquí que mucho antes que este filósofo publicara *Ser y Tiempo* en 1927, Ortega y Gasset afirmó en 1914 que el pecado original de la modernidad fue el subjetivismo; en un artículo titulado “Conciencia y realidad ejecutiva. La primera superación orteguiana de la fenomenología”, Julián Marías, discípulo de Ortega y Gasset, señaló que su maestro arremetía contra el subjetivismo porque en este “no puede existir para nosotros nada si no se convierte en imagen, en concepto, en idea”.³⁹⁵ Esta observación coincide con los teóricos de la cognición situada, quienes advierten en contra de las consecuencias pedagógicas de privilegiar los conceptos en la enseñanza.

Y esta problemática también está en la base del llamado cognitivismo en psicología, el cual ha influido mucho en la pedagogía y es blanco de críticas por parte de quienes defienden la cognición situada. Recientemente el cognitivismo, como teoría psicológica, ha sido objeto de mucha crítica por parte de diversos filósofos que se apoyan en Wittgenstein y Heidegger. En este sentido, el filósofo wittgensteiniano Alejandro Tomasini concuerda con las conclusiones a las que llega el libro de M.R. Bennett y P.M.S. Hacker, *Philosophical Foundations of Neuroscience*,³⁹⁶ donde estos autores, partiendo de un enfoque wittgensteiniano, critican las explicaciones que dan muchos neurocientíficos sobre los fenómenos cerebrales.³⁹⁷

Al citar a Antoni Defez en el tercer capítulo, mencioné algo sobre este tipo de críticas desde el llamado segundo Wittgenstein; no sería este el lugar para abordar el enfoque wittgensteiniano contra el cognitivismo, pero diré algunas palabras sobre el enfoque heideggeriano, porque lo que está en juego es si todavía es posible salvar un mínimo de intencionalidad.

³⁹⁵ Cfr. Julián Marías, “Conciencia y realidad ejecutiva. La primera superación orteguiana de la fenomenología”, en *Obras de Julián Marías*, Tomo V, Revista de Occidente, Madrid, 1960, p. 144.

³⁹⁶ Cfr. M. R. Bennett y P. M. S. Hacker, *Philosophical Foundations of Neuroscience*, Blackwell, Oxford, 2003.

³⁹⁷ Cfr. el programa conducido por Alejandro Tomasini "Filosofía de la mente: La falacia mereológica" (de la serie: *Mirador Universitario*, producido por UNAM-CUAED, México. Publicado el 23 de mayo de 2014. Recuperado el 29 de septiembre de 2014 en: <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/4424>

Por ejemplo, en el artículo que estudiamos en el capítulo tercero, “Cognición como un proceso semiótico: De la mediación situada a la trascendencia reflexiva crítica”,³⁹⁸ Whitson comenta que Hubert L. Dreyfus es quizá, en el mundo anglosajón, uno de los mejores conocedores sobre fenomenología y existencialismo y dice que, en su comentario a *Ser y Tiempo*, Dreyfus enfatiza la importancia de las “prácticas”.

Asimismo Whitson señala que, en otros de sus escritos, Dreyfus se ha posicionado como uno de los principales críticos del enfoque basado en reglas (*rule-based approach*)³⁹⁹ dentro de las ciencias cognitivas.⁴⁰⁰ Cabe señalar que sobre este tema se han editado dos libros en su homenaje: *Husserl Intentionality and Cognitive Science*⁴⁰¹ y *Heidegger, Coping, and Cognitive Science*,⁴⁰² donde Dreyfus comenta los artículos recopilados en estas obras.

Además de estas afirmaciones de Whitson, podríamos enfatizar que Dreyfus es uno de los más importantes comentaristas de Heidegger en Estados Unidos y el centro de sus preocupaciones es la crítica desde una postura heideggeriana al cognitivismo y su mentalismo implícito. En su comentario a *Ser y Tiempo*, menciona que Heidegger opinó que la tradición filosófica había malinterpretado al ser humano y que esta distorsión inicia con la fascinación que tenía Platón por la teoría, es decir, con la idea de que era posible entender el universo de una manera “desligada” (*detached*), al descubrir los principios que subyacen en el fenómeno. Dreyfus precisa que Heidegger no estaba en contra de la teoría

³⁹⁸ Cfr. *Cognition as a Semiotic Process*, *op. cit.*

³⁹⁹ Este término se emplea en el lenguaje computacional para un sistema experto que usa reglas predeterminadas, a manera de modelos formales libres de contexto, para almacenar o manejar conocimientos, hacer diagnósticos o ayudar a hacer elecciones. Dreyfus es uno de los principales críticos de una tendencia dentro de la psicología cognitiva llamada “teoría computacional de la mente”, la cual afirma que la mente humana funciona y procesa la información de manera similar a como lo hace una computadora. Cfr las entradas de la *Wikipedia* “Rule-based system” (última modificación el 5 de noviembre de 2014) y “Teoría computacional de la mente” (última modificación el 27 de febrero de 2014). Recuperadas el 26 de enero de 2015 en: http://en.wikipedia.org/wiki/Rule-based_system
http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_computacional_de_la_mente

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 12. El libro que cita Whitson es *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, escrito por Hubert L. Dreyfus junto con Stuart Ernest Dreyfus y Tom Athanasiou (The Free Press, Nueva York, 1986).

⁴⁰¹ Cfr. Hubert L. Dreyfus (editado en colaboración con Harrison Hall), *Husserl Intentionality and Cognitive Science*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1982.

⁴⁰² Cfr. Mark A. Wrathall y Jeff Malpas, *Heidegger, Coping, and Cognitive Science. Essays in Honour of Hubert L. Dreyfus. Volume 2*, The MIT Press, Cambridge, 2000.

sino que, por el contrario, creía que era muy poderosa e importante pero que al mismo tiempo era limitada,⁴⁰³ y en este sentido comenta:

En lingüística, antropología, psicología, sociología, crítica literaria, ciencia política y economía, por ejemplo, la tradición sustenta la búsqueda actual de modelos *formales*. Los investigadores en cada una de estas disciplinas tratan de encontrar elementos *libres de contexto*, pautas, atributos, rasgos, factores, elementos primarios, etc., y los relacionan entre sí a través de leyes abarcadoras, como en las ciencias naturales y el conductismo, o a través de reglas y programas, como en el estructuralismo y el *cognitivismo*. Mientras hay un gran interés en estos enfoques formales, especialmente en el llamado *modelo de información-procesamiento de la mente*, hay ya una creciente sensación de que no han funcionado tan bien como se esperaba.⁴⁰⁴

Dreyfus agrega que la insatisfacción con este modelo cognitivista ha hecho que los investigadores se acerquen cada vez más a métodos interpretativos que tomen en cuenta el contexto. El asunto de fondo en el modelo cognitivista continúa siendo un problema *epistemológico* e incluso llega a ser un problema *ontológico*, como lo afirma este mismo autor:

Desde Descartes los filósofos han estado ocupados con el problema *epistemológico* de explicar cómo las ideas en nuestra mente pueden reflejar la verdad del mundo exterior. Heidegger muestra que esta epistemología de sujeto/objeto presupone un trasfondo de prácticas cotidianas en las cuales nos socializamos pero no las representamos en nuestras mentes. Puesto que él señala a este modo más fundamental de dar sentido a las cosas como nuestro entendimiento del ser, afirma que está haciendo *ontología*, la cual implica preguntar sobre la naturaleza de este entendimiento del ser que no *conocemos* –que no es una representación en la mente que corresponda al mundo- pero que simplemente somos.⁴⁰⁵

Vemos en lo anterior que, antes de representar el mundo externo en una mente, hay prácticas cotidianas en donde dicho mundo no es representado. Aquí confirmamos la cuestión de las consecuencias pedagógicas de esta visión del mundo que percibíamos en la cognición situada: si debemos partir de la representación en la mente que corresponda al mundo (concepto) o si debemos partir de las “prácticas cotidianas en las cuales nos

⁴⁰³Hubert L. Dreyfus, *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, Cambridge, The MIT Press, 1991, p. 1. La palabra “*detached*” también podría traducirse como “desprendida”. Existe una versión en español de la obra de Hubert L. Dreyfus: *Ser en el mundo. Comentarios a la División I de Ser y Tiempo de Martin Heidegger*, traducción de Francisco Huneeus y Hector Orrego, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1996. Es una versión muy interesante porque sus traductores provienen del campo de la medicina, especialmente de las neurociencias, y entienden plenamente el reto que está planteando Dreyfus, sin embargo preferí basarme en la versión en inglés debido a que son importantes los matices lingüísticos que establece Dreyfus.

⁴⁰⁴*Ibid.*, p. 2, traducción y cursivas nuestras.

⁴⁰⁵*Ibid.*, p. 3, traducción nuestra, cursivas del autor.

socializamos pero no las representamos en nuestras mentes”. De la respuesta a cuál es la concepción del mundo más adecuada se formularán las secuencias didácticas acordes a dicha visión.

Asimismo de esta cita se desprende que el problema de fondo es *ontológico* y no epistemológico; es decir, si lo fundamental en el hombre es representar cosas externas haciendo teorías de ellas o si lo fundamental es la experiencia fáctica de la vida cotidiana, en donde no empleamos ni representaciones ni teorías.

El problema es una determinada epistemología de la abstracción que tiene sus orígenes desde hace más de 2400 años, donde una de sus formas más acabadas se dio en el siglo XVII con Descartes, y se continúa con determinadas psicologías como la cognitivista, las cuales han sido aplicadas a la pedagogía, con modelos que olvidan la naturaleza holística y contextual del ser humano, así como sus *prácticas* concretas, y se quedan con una epistemología cuya base es el estudio de la mente aislada, la cual divide al mundo en sujeto y objeto y privilegia la representación del objeto (concepto) por sobre la práctica, por sobre la vida fáctica cotidiana.

Aquí nos volvemos a encontrar con el libro que tratamos en el capítulo segundo de José María Barrio, *Elementos de antropología pedagógica*, en donde se insiste en que el problema de fondo en el aprendizaje es ontológico y no solo epistemológico.

Volviendo a Dreyfus, él insiste además en que, en *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, Heidegger subraya que estaba proponiendo un enfoque no mentalista de la intencionalidad, lo cual no es suficientemente explícito en *Ser y Tiempo*. En este sentido Dreyfus señala que Heidegger reprocha a Husserl que, a pesar de los avances que este hizo respecto al subjetivismo de la modernidad, sigue teniendo *residuos de subjetivismo* en el sentido de que su visión de la intencionalidad es todavía la de una mente individual que se dirige a los objetos en virtud de algún “contenido mental” que los representa, y que describe al hombre como una conciencia con significados autocontenidos a los que llama contenidos intencionales (*intentional content*); Dreyfus precisa que, en contraste, el nuevo enfoque de Heidegger es el de una fenomenología de habilidades “no mentales” (*mindless*) para hacer frente a lo cotidiano (“*mindless*” *everyday coping skills*), las cuales son fundamento de toda inteligibilidad. Para Dreyfus, interpretando a Heidegger, este “hacer frente” (*coping*) es un “entendimiento del ser” (*understanding of being*) que es un

“trasfondo no explicitable” (*nonexplicitable background*) que no pasa por lo teórico sino que ocurre dentro de la naturaleza “no representable” (*nonrepresentable*) y “no formalizable” (*nonformalizable*) del ser en el mundo.⁴⁰⁶ Es decir, este entendimiento del ser no es teórico y no pasa por la conciencia.

Dreyfus insiste en que en el idioma alemán coloquial *Dasein* puede significar la “existencia humana de cada día” y dice que no debemos concebir al *Dasein* como un sujeto consciente, porque es más “básico” (*basic*) que los estados mentales y su intencionalidad; cita a Heidegger, quien afirma que “la intencionalidad de la ‘consciencia’ está fundada en la temporalidad extática del *Dasein*”.⁴⁰⁷

También Dreyfus comenta que es necesario superar la interpretación tradicional de que la teoría es anterior a la práctica y que Heidegger invierte la tradición filosófica al situar la contemplación desinteresada (*detached*) solo como una “modificación” (*modification*) privativa del involucramiento cotidiano (*everyday involvement*), de modo que el sujeto desinteresado, cognoscente (*knowing*) y que da significado (*meaning-giving*), el cual forma el núcleo de la fenomenología de Husserl, debe ser reemplazado por un sujeto encarnado y que da sentido pero “actuante” (*embodied, meaning-giving, doing subject*).⁴⁰⁸

Este énfasis de la práctica por sobre la teoría, y el subrayar un sujeto actuante por encima del sujeto cognoscente, coincide con la cognición situada, con las “personas-en-actividad” de las que habla Lemke o la “identidad-en-práctica” de la que habla Lave.

Sin embargo Dreyfus insiste en que, ya sea que la intencionalidad llegue a ser teórica o práctica, para Heidegger el problema de fondo es que no debemos concebir un sujeto *aislado* como el de la modernidad sino que debemos *transformar de fondo dicha visión de la subjetividad*. Por eso dice que Husserl mismo rechazó una teoría de la intencionalidad en donde se pone una representación en la mente entre un sujeto y un objeto pero que Heidegger intenta ir más allá de esto y superar todo residuo de subjetivismo que pudiera tener Husserl; de este modo, la objeción de Heidegger va en contra de separar un contenido intencional, el cual sería “mental” (*mental*), de un mundo objetivo que pudiera o no ser del modo en que la “mente” (*mind*) considera que es. Este es el núcleo de la objeción de Heidegger a Husserl, pues este último -agrega Dreyfus- definió la

⁴⁰⁶ *Ibid.*, pp. viii, ix, 2, 3.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 13.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 47.

fenomenología como “el estudio del contenido intencional que queda en la mente después de poner entre paréntesis el mundo”,⁴⁰⁹ con lo que regresaría a un esquema mentalista de poner un contenido a la mente o de plantear un estado mental al que se le suma un contenido. Dreyfus comenta:

Heidegger acepta la direccionalidad intencional (*intentional directedness*) como esencial a la actividad humana, pero niega que la intencionalidad sea mental (*mental*), lo cual es, como Husserl asegura (siguiendo a Brentano), la característica distintiva de los *estados mentales* (*mental states*).⁴¹⁰

Dreyfus señala que es por esto que Heidegger prefiere hablar de “comportamientos” (*Verhalten*, Dreyfus traduce esta palabra por “comportments”) para referirnos a nuestra actividad direccionada, porque esta palabra no tiene connotaciones “mentalistas”; de este modo, el comportamiento o la intencionalidad son características no solo de los actos de conciencia sino de la actividad humana en general y por tanto la intencionalidad debe ser atribuida no tanto a una conciencia sino a un *Dasein*. Subraya que Heidegger sostiene que las relaciones de los estados mentales con sus objetos se derivan de una forma más fundamental de “estar-con-las-cosas” (*being-with-things*), la cual no tiene que ver con actividad mental, porque “no toda” (*not all*) actividad humana es “deliberada” (*deliberate*) y por tanto “no toda” actividad tiene como causa un estado mental autorreferenciado.⁴¹¹

Aquí llegamos al *punto fino de la discusión*, porque si bien “no toda” actividad es “deliberada” ¿qué pasa con la actividad que *sí* es *explícitamente* “deliberada”? Dreyfus precisa lo siguiente:

La reflexión crítica es necesaria en *algunas* (*some*) situaciones donde nuestra manera usual de hacer frente (*coping*) es insuficiente, pero tal reflexión no puede y no debe jugar el papel central que ha jugado en la tradición filosófica. [...] Heidegger no niega que *a veces* (*sometimes*) nos experimentamos a nosotros mismos como sujetos conscientes relacionándonos con objetos por medio de *estados intencionales* como los deseos, creencias, percepciones, intenciones, etc., pero piensa que esto es una condición derivada (*derivative*) e intermitente que presupone un *modo más fundamental* de ser-en-el-mundo que no puede ser entendido en términos de sujeto/objeto.⁴¹²

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 50.

⁴¹⁰ *Ibid.*, pp. 50, 51. Traducción libre, cursivas del autor.

⁴¹¹ *Ibid.*, pp. 51, 52, 57.

⁴¹² *Ibid.*, pp. 4, 5. Traducción libre, cursivas nuestras. *The American Heritage Dictionary* (Dell Publishing Group, Nueva York, 1989) define “to cope” como “to contend or strive, especially]. successfully”, es decir, “contender” o “esforzarse”.

Es decir, Heidegger insiste -según Dreyfus- en que hay un modo fundamental de *ser-en-el-mundo* que no se entiende a la manera de un sujeto teórico que se relaciona con un objeto, sin embargo no estaría negando que “a veces” o “en algunas situaciones” *sí* ocurre este tipo de actividad consciente o teórica, aunque para Heidegger este tipo de actividad teórica no es la fundamental sino que se deriva de una actividad más fundamental no consciente. Dreyfus dice que, para Heidegger, la percepción no es autorreferencial, porque está basada en una “apertura” (*openness*) que tampoco es autorreferencial. Sin embargo Dreyfus precisa que “la mayor parte” (*much*) de la actividad cotidiana puede ser descrita sin recurrir a una conciencia autorreferencial deliberada (*deliberate, self-referential consciousness*).⁴¹³ Dreyfus también dice lo siguiente:

Heidegger quiere mostrarnos que *generalmente* no estamos (*not normally*) temáticamente conscientes de nuestra actividad cotidiana en curso, y donde *sí* (*does*) surge una conciencia (*consciousness*) temática autorreferencial, *presupone* un modo de conciencia (*awareness*) no temática y no autorreferencial.⁴¹⁴

Es decir, el hecho de que sea más fundamental la “conciencia” no temática no quiere decir que no existan momentos en que se presente otro tipo de “conciencia” que *sí* sea temática, no con la importancia que Husserl le da a este último tipo de conciencia pero, por lo que afirma Dreyfus, Heidegger no es del todo “eliminacionista” sino que conserva un mínimo de subjetividad, aunque demasiado acotada por las prácticas sociales, y esto es lo más importante, porque es lo que hemos tratado de salvar a lo largo de toda esta tesis, ese mínimo de subjetividad.

Además es interesante esta elección de palabras que hace Dreyfus. Ya en *El Capital* Carlos Marx había notado que la lengua inglesa tiene dos términos para expresar la idea de “valor”. Cuando se usa la etimología latina, como en “value”, se trata de un valor más artificial y secundario, un “valor de cambio”, mientras que cuando se usa la etimología germánica del inglés, como en “worth”, se expresa un valor es más intrínseco, un “valor de uso”, “como cuadra al espíritu de una lengua que gusta de expresar la idea directa con un término germánico y la idea refleja con un término latino”.⁴¹⁵ En este sentido Dreyfus emplea la palabra “consciousness” –de raíz latina- como la experiencia de conciencia

⁴¹³ Hubert L. Dreyfus, *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, op. cit., p. 58.

⁴¹⁴ *Ibid.*, p. 58. Cursivas nuestras.

⁴¹⁵ Carlos Marx, *El Capital*, FCE, México, 1975, pp. 3, 4, nota 4.

derivada o secundaria, pero usa “awareness” –de raíz germánica-, como la experiencia de conciencia más fundamental.

Pero lo importante aquí es que “lo mental” o el “mentalismo” no se elimina del todo, es secundario o es una actividad “derivada”, pero aunque “generalmente” o “la mayor parte” de las veces no estamos en esta actividad mental, no se pierde del todo y “a veces”, como dice Dreyfus, “sí (*does*) surge una consciencia (*consciousness*) temática autorreferencial”.

Dreyfus también habla de una “intencionalidad absorbida” (*absorbed*), como siendo prioritaria respecto a una “intencionalidad representacional”, y se sorprende de la gran cantidad de cosas en que pasamos la vida en el primer estado, como sería vestirnos, trabajar, hablar, comer, etc., en contraste con la “pequeña parte” (*small part*) de tiempo que vivimos en el modo “deliberado” de sujeto-objeto. Es decir, aunque “pequeña”, hay una “parte” en donde cabría el modo de relacionarse con los objetos de manera teórica.⁴¹⁶

Es así que Dreyfus asegura que “Heidegger deja abierto un lugar para la intencionalidad tradicional (*leaves open a place for traditional intentionality*) en el momento en que hay una anomalía (*breakdown*)”,⁴¹⁷ como por ejemplo, cuando se descompone la manija de la puerta, pues aquí sí (*does*) cabría una “atención deliberada” (*deliberate attention*) y pondríamos así en su “justo lugar” (*proper place*) la subjetividad husserliana aunque, por supuesto, esta deliberación donde uno se detiene (*one stops*) o uno considera (*one considers*) lo que está pasando, o cuando uno hace planes (*one plans*), sigue teniendo lugar en el contexto de la “actividad involucrada” (*involved activity*).⁴¹⁸

Aquí volvemos a ver que no se está negando que existan momentos de subjetividad donde plenamente el sujeto delibera, sino que estos momentos se dan en un contexto de actividad “involucrada”, de prácticas sociales, del ser humano como *ser-en-actividad*.

Entonces ¿cuál es el “lugar” de la “mente” en la filosofía de Heidegger? Dreyfus insiste en que Heidegger rechaza la interpretación tradicional de lo mental y que para él incluso la deliberación no es la pura reflexión teórica desinteresada descrita por la tradición filosófica sino que tiene lugar en el trasfondo (*background*) de la absorción (*absorption*) del *Dasein* en el mundo. También dice Dreyfus que incluso cuando se tienen

⁴¹⁶Hubert L. Dreyfus, *Being-in-the-World*, op. cit., pp. 61, 67.

⁴¹⁷*Ibid.*, p. 70.

⁴¹⁸*Ibid.*, pp. 70-72.

“representaciones mentales”, es decir, contenidos mentales como son los deseos, creencias, planes y seguimiento de reglas, efectivamente tienen lugar, pero solo en el contexto de un trasfondo de actividad involucrada (*involved*) y que esto es así incluso cuando hay una acción deliberada y una contemplación teórica (*theoretical contemplation*). Entonces - sigue diciendo Dreyfus- el entendimiento no se da en nuestras “mentes” sino en el involucramiento del *Dasein* en su mundo.⁴¹⁹

Dreyfus por tanto señala que “una anomalía temporal provoca una acción deliberada y así introduce ‘contenido mental’ (*mental content*), pero solo en el trasfondo (*background*) de un hacer frente (*coping*) no mental (*nonmental*)”.⁴²⁰ Dreyfus agrega lo siguiente en referencia a Heidegger:

¿Hasta qué punto entonces están involucradas las *representaciones* cuando ocurre una anomalía? Alguna especie de *contenido* mental (*some sort of mental content*) seguramente está involucrado. Sí tenemos creencias y deseos y experimentamos esfuerzos, pero estos no necesariamente implican la clase (*sort*) de entidades mentales autosuficientes que los filósofos a partir de Descartes han supuesto.⁴²¹

Este hablar de “alguna especie” (*some sort*) de contenido mental es el tipo de salidas que quería encontrar Whitson o que desde el segundo Wittgenstein quería encontrar Antoni Defez, como vimos en el capítulo anterior, para aceptar algún tipo de “aspectos” mentales pero sin tener que recaer en el mentalismo. Este también ha sido nuestro proyecto en esta tesis, salir de la aporía mentalismo-no mentalismo, aceptando “alguna especie” de contenido mental *intencional* sin que esto implique la existencia de un sujeto aislado pero que tampoco esté subsumido en sus prácticas sociales. Esta sería la conclusión de toda esta discusión sobre lo mental en Heidegger.

Dreyfus dice que no puede existir lo “puramente mental” (*purely mental*) sin referencia (*reference*) al mundo, porque “mente” y “mundo” están íntimamente relacionados y no son dos reinos independientes de realidad, de manera que a veces Heidegger emplea la palabra “sujeto”, pero no lo hace en el sentido de elucidar el “modo de ser del ‘sujeto’ (*subject’s way of being*)”, sino el modo de ser del *Dasein* o de la existencia (*existence*).⁴²²

⁴¹⁹ *Ibid.*, pp. 74, 75.

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 76.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 74. Cursivas del autor.

⁴²² *Ibid.*, p. 74-76.

Dreyfus reconoce –y esto es de suprema importancia- que, como señalamos anteriormente, Heidegger “deja abierto un lugar para la intencionalidad tradicional” e incluso, como en el párrafo que acabamos de citar, Heidegger reconocería “alguna especie de *contenido* mental” aunque, por supuesto, todo esto dentro del ámbito del *Dasein* en actividad e involucrado en su mundo. Esta conclusión complementa la postura de Whitson cuando habla de “aspectos mentales” dentro de la cognición situada.

Para profundizar en Heidegger, se requeriría un análisis mucho más amplio; aquí solo traté de detenerme en su crítica al mentalismo. Un estudio de Heidegger sería bastante complejo porque requeriría analizar a cabalidad lo que para él es el *Dasein*, lo cual rebasa los límites de esta tesis. Por ejemplo, Hubert Dreyfus comenta que, queriendo evitar el error de Jean Paul Sartre y Dagfinn Føllesdal de identificar al *Dasein* con un sujeto consciente como el que plantea Husserl, autores como Haugeland se fueron al otro extremo de afirmar que el *Dasein* no debe interpretarse de ninguna manera como una persona individual, sino que más bien sería un término identificado con la masificación (*mass term*). Dreyfus elogia que Haugeland haya tratado de poner un “correctivo” al malentendido de asegurar que el *Dasein* es un sujeto autónomo, individual y fuente autosuficiente de significado, sin embargo precisa que la interpretación de Haugeland va en contra de muchos pasajes en donde Heidegger habla del *Dasein* como refiriéndose a “entidades como cada uno de nosotros (*like each of us*), es decir, personas individuales (*individual persons*)”.⁴²³

El tema es bastante complejo; Dreyfus, en su comentario a *Ser y tiempo*, le dedica un capítulo titulado “El ‘quién’ del *Dasein* cotidiano”, donde insiste en que, ante las críticas respecto a un *behaviorismo* en Heidegger, como el que se encuentra en Wittgenstein y tal vez en Gilbert Ryle, donde el *Dasein* se difuminaría en el mundo de prácticas sociales, Heidegger no negaría las experiencias conscientes sino la imagen de un yo conteniendo un autocontenido flujo de experiencias, como si estas fueran su contenido esencial, y también niega la prioridad y el presunto carácter fundacional de los estados mentales. Dreyfus subraya que “la mayor parte” (*the most part*) del tiempo no estamos en reflexión ni en “deliberaciones prácticas seguidas de acciones con propósito guiadas por intenciones autorreferenciales en acción”.⁴²⁴ Por esto Dreyfus concluye:

⁴²³ *Ibid.*, p. 14.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 147.

Heidegger no está diciendo que no hay “contenidos de conciencia”; solo está llamando nuestra atención al hecho de que en nuestras actividades cotidianas las experiencias internas juegan un papel decididamente secundario. Si las convertimos en fundamentales incurriríamos en una “suposición perversa” que abonaría la idea de que el sujeto es una sustancia autosuficiente.⁴²⁵

Esta cita muestra que Heidegger estaría en sintonía con Whitson y otros autores que, sin ser mentalistas, tampoco son eliminacionistas de la mente en sentido estricto sino que dejan un margen para dar cuenta de aspectos mentales dentro del ámbito de un trasfondo de prácticas sociales.

Podríamos seguir hablando de las aportaciones de Dreyfus al diálogo entre heideggerianos y wittgensteinianos o sobre la controversia entre cognitivistas y mentalistas –por un lado- con los heideggerianos –por otro-, en libros como *A Companion to Phenomenology and Existentialism*⁴²⁶ o especialmente los dos libros que citamos anteriormente: *Husserl Intentionality and Cognitive Science*⁴²⁷ y *Heidegger, Coping, and Cognitive Science*,⁴²⁸ donde Dreyfus responde a cada uno de los que contribuyeron con sus artículos, y quienes representan posturas diversas desde el mentalismo extremo hasta el eliminacionismo extremo.

Sería una locura exponer los resultados de todas estas controversias, pues esto nos llevaría demasiado lejos de los propósitos de esta tesis, pero no quise pasar por alto la exposición -aunque somera- de esta compleja problemática, porque está íntimamente relacionada con la cognición situada y sus consecuencias pedagógicas, porque los planteamientos de Heidegger refuerzan la noción de que la actitud teórica (*Vorhandenheit*) no es primaria sino que es un derivado de la vida práctica (*Zuhandenheit*) en la que cotidianamente nos movemos, y por tanto la enseñanza de la filosofía no debe basarse en la enseñanza de conceptos sino que debe partir de realidades vitales, donde el *Dasein* (en este caso el alumno) se mueve. Aclarando este punto nos podemos dar cuenta que primero son los contenidos procedimentales y sólo en un segundo momento los contenidos conceptuales.

⁴²⁵ *Ibid.*, p. 148.

⁴²⁶ *A Companion to Phenomenology and Existentialism*, editado por Hubert L. Dreyfus y Mark A. Wrathall, Blackwell, Oxford, 2006.

⁴²⁷ Hubert L. Dreyfus, *Husserl Intentionality and Cognitive Science*, *op. cit.*

⁴²⁸ Mark A. Wrathall y Jeff Malpas, *Heidegger, Coping, and Cognitive Science*. *op. cit.*

Sin embargo, si no se elucida una salida al escollo de interpretaciones behavioristas basadas presuntamente en Heidegger (o en Wittgenstein o Vigotsky), las consecuencias pedagógicas serán nefastas, porque si bien son bienvenidas las críticas de Heidegger, es necesario puntualizar que Dreyfus muestra que el filósofo alemán conserva un *mínimo de intencionalidad* (por lo menos en el llamado primer Heidegger) y por tanto un mínimo de, como dice Dreyfus, “entidades como cada uno de nosotros (*like each of us*), es decir, personas individuales (*individual persons*)”.

Con este mínimo nos conformamos y podemos así avanzar, como dice Beuchot, y también con este mínimo podemos plantear el aprendizaje de contenidos actitudinales, porque su aprendizaje supone no la antropología filosófica del behaviorismo, donde el sujeto se pierde, sino una antropología filosófica que toma en cuenta las críticas hechas por Heidegger a la intencionalidad husserliana, a una intencionalidad autosuficiente de contenidos mentales, pero que también salva un mínimo de sujeto con capacidad intencional y que por tanto puede expandir su horizonte de intencionalidad, como dice Gutiérrez Sáenz, o un mínimo de sujeto como “centro de intencionalidades” de donde surgen “impulsos, pulsiones o intencionalidades tales como la de ser, la de conocer, la de querer, la de actuar, así como la de la sexualidad, la del amor, etc.”,⁴²⁹ como dice Mauricio Beuchot.

4. Implicaciones pedagógicas del enfoque teórico y el ateorético de la fenomenología

Hemos hecho varias observaciones respecto a la orientación teórica en Husserl y la orientación práctica en Heidegger. Como hemos insistido, no se trata de realizar un análisis exhaustivo entre estos dos pensadores sino sacar las consecuencias pedagógicas de la discusión que tuvieron.

Hay estudios muy especializados, como el de Felipe León titulado “Reflexión, objetivación, tematización: sobre una crítica heideggeriana de Husserl”,⁴³⁰ en donde expone

⁴²⁹ Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica, op. cit.*, pp. 9, 10, 12, 13.

⁴³⁰ Cfr. Felipe León, “Reflexión, objetivación, tematización: sobre una crítica heideggeriana de Husserl”. Este artículo se puede consultar en:

http://www.academia.edu/6614342/Reflexion_objetivacion_tematizacion_sobre_una_critica_heideggeriana_de_Husserl Es interesante que Felipe León esté adscrito al *Department of Media, Cognition and*

a fondo las posibles objeciones de Heidegger respecto a si la teorización y la metodología reflexiva de Husserl implican la objetivación y cosificación de la vivencia. Así como varios pensadores como Whitson y Beuchot tratan de encontrar una tercera salida a falsos dilemas, de la misma manera Felipe León cuestiona la plausibilidad de los dos “cuernos del dilema” que coloca por un lado lo ateorético y por otro lo teorético, con una supuesta cosificación de la experiencia por parte de este último enfoque.

Felipe León trata de salir del falso dilema señalando la posibilidad de una teorización que no necesariamente cosifique la vivencia, y enfatiza que lo que Heidegger trata de superar es la “estructura sujeto-objeto típica de la teorización”, y cita a Heidegger cuando este dice que se “ha de romper con esta primacía de lo teorético, pero no con el propósito de proclamar un primado de lo práctico [...] sino porque lo teorético mismo y en cuanto tal remite [zurückweist] a algo pre-teorético”.⁴³¹ Lo que concluye Felipe León es lo siguiente:

Es claro que, para Heidegger, la superación de la actitud teorética no se da asumiendo una nueva perspectiva (ateorética), sino mostrando la fundación de la actitud teorética en una experiencia más originaria (preteorética).⁴³²

Esto es lo verdaderamente importante para no perdernos en discusiones sin fin entre partidarios de estos dos grandes pensadores, que a casi noventa años de la publicación de *Ser y Tiempo* no se ponen de acuerdo. Y es importante dicha conclusión porque resume lo que señala Dreyfus sobre Heidegger. Pero para esta tesis lo relevante es la consecuencia pedagógica de esta discusión: que no debe haber un primado de la actitud teorética y por tanto de la enseñanza de conceptos (contenidos conceptuales), ni tampoco debe haber en la enseñanza un primado de lo práctico (contenidos procedimentales) que despotriquee contra todo lo que huele a conceptos (perspectiva ateorética), sino que el enfoque más pertinente es el que lleva a la conclusión filosófica de que la actitud teorética no tiene la primacía sino que está fincada “en una experiencia más originaria (preteorética)”.

De esta conclusión filosófica se sigue la conclusión pedagógica de la cognición situada que hemos expuesto en el sentido de que lo conceptual no tiene preeminencia sino

Communication, del Center for Subjectivity Research de la Universidad de Copenhage, que es una institución que estudia precisamente problemas cognitivos. Véase: <http://ku-dk.academia.edu/FelipeLe%C3%B3n>

⁴³¹ *Ibid.* La cita está tomada de Martin Heidegger, *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*, Herder, Madrid, 2005, p. 71.

⁴³² *Ibid.*

la práctica, pero que sin embargo lo conceptual no desaparece sino que tiene su justo lugar en el aprendizaje, el cual parte de la práctica. Esta conclusión coincide también con el planteamiento de Guillermo Obiols de los momentos de la secuencia didáctica donde se parte de problemas concretos, luego se llega a la abstracción filosófica y finalmente se regresa a lo concreto (concreto-abstracto-concreto).⁴³³

Toda la discusión filosófica tan detallada del presente capítulo y del anterior nos va a llevar a una manera de trabajar las secuencias didácticas que tengan este esquema concreto-abstracto-concreto, donde el aprendizaje conceptual esté en su “justo medio”, sin que haya un primado de lo conceptual pero que tampoco se elimine. Todo esto lo veremos en el quinto capítulo.

Ahora bien, la intencionalidad fenomenológica no se agota en una discusión entre el papel de lo teórico y lo no teórico sino que tiene múltiples posibilidades.

A continuación haré algunas precisiones sobre la intencionalidad fenomenológica y pondré de manifiesto toda una gama de sus implicaciones pedagógicas y sus repercusiones respecto al papel de los conocimientos actitudinales en el aprendizaje de la filosofía.

5. Precisiones sobre la fenomenología

Con todo lo anterior, podemos abordar específicamente, aunque en términos generales, lo que significa la intencionalidad. Nuestro propósito, al igual que en el apartado anterior, no es hacer consideraciones exhaustivas sobre la filosofía fenomenológica sino simplemente proporcionar las herramientas necesarias para comprender el sentido del desarrollo pedagógico de la intencionalidad fenomenológica por parte de Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz, y así pasar directamente a plantear una didáctica basada en esta apropiación pedagógica de dicha categoría filosófica.

Si no procedemos de esta manera nos perderemos en discusiones interminables sobre las diferencias entre Husserl y Heidegger o sobre la definición husserliana de la “reducción fenomenológica”. Hay estudios que responden a este tipo de preguntas, como la tesis de la profesora Nora María Matamoros, *La fenomenología como respuesta al*

⁴³³ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, op. cit., pp. 93, 94.

psicologismo,⁴³⁴ donde aborda este problema, mientras que autores como Julián Marías⁴³⁵ o Philip W. Silver⁴³⁶ estudian las críticas que hizo Ortega y Gasset a dicha reducción husserliana.

Tampoco es el propósito de este trabajo examinar a fondo las diferencias entre las maneras de entender la intencionalidad entre Brentano, Husserl, Heidegger o Merleau-Ponty. Lo que a continuación expondré será el mínimo necesario para comprender en qué consiste la categoría de intencionalidad desde la fenomenología.

6. Intencionalidad y teoría del conocimiento

La intencionalidad tiene antecedentes que se pueden remontar a la Edad Media o incluso a Aristóteles, pero quien la retomó dentro de la modernidad fue el filósofo Franz Brentano (1838-1917) y después pasó a formar parte esencial de la filosofía de su discípulo Edmund Husserl (1859-1938), quien en base a esta categoría fundó toda su filosofía, a la cual denominó fenomenología.

En *Los problemas fundamentales de la fenomenología*,⁴³⁷ Martin Heidegger precisa que los escolásticos hablan de *intentio* solo en relación a la voluntad, pero no conceden intencionalidad a los demás comportamientos del sujeto, por lo que sería un error -asegura Heidegger- decir que la teoría de la intencionalidad es una teoría escolástica.

A pesar de esta afirmación, el filósofo John M. Oesterreicher señala que, aunque Franz Brentano no aceptó la teoría del conocimiento del tomismo, sí conservó su concepto de intencionalidad, de modo que Brentano afirmó que todo fenómeno psicológico se caracteriza por lo que los escolásticos medievales denominaban “inexistencia intencional o mental de un objeto” pero que el mismo Brentano prefería llamar “dirección hacia un objeto” u “objetividad inmanente”, que implica que “la conciencia es siempre conciencia de algo”. Asimismo Oesterreicher agrega que Tomás de Aquino habla de “*in-tentio*, de *in-*

⁴³⁴ Cfr. Nora María Matamoros Franco, *La fenomenología como respuesta al psicologismo*, Tesis para obtener el grado de Licenciado en Filosofía, asesor Antonio Ziri6n Quijano, UNAM, M6xico, 1992.

⁴³⁵ Cfr. Juli6n Marías, “Conciencia y realidad ejecutiva. La primera superaci6n orteguiana de la fenomenología”, *op. cit.*

⁴³⁶ Cfr. Philip W. Silver, *Fenomenología y raz6n vital: Génesis de Meditaciones del Quijote de Ortega y Gasset*, Alianza, Madrid, 1978.

⁴³⁷ Cfr. Martin Heidegger, *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, Trotta, Madrid, 2000, p. 87.

tendere, de ‘tender hacia’”, lo que implica un “parentesco” o que “una comunidad entitativa enlaza las cosas cognoscibles con nosotros, los *cognoscentes*”, lo que significa “*la estancia en el cognoscente de la cosa conocida*”.⁴³⁸ Es decir, en la intencionalidad el objeto no es exterior al sujeto, como lo concebía el empirismo o el racionalismo, sino que *en cierta manera* el objeto está ya en nosotros, es ya uno con nosotros, porque la conciencia no está encerrada en sí misma sino que está siempre *dirigida a algo*. Como subraya Oesterreicher, “no hay nunca conciencia sin un objeto al que se tienda”.⁴³⁹

En este sentido a fines del siglo XIX Brentano señaló que “el rasgo característico común de todo lo psíquico [...] consiste en una actitud del sujeto, en una referencia intencional [...] a algo que, acaso no sea real, pero que, sin embargo, está dado interiormente como objeto”.⁴⁴⁰ Es decir, la intencionalidad significa que los actos de conciencia se dirigen siempre a objetos, ya sean reales o irreales. Como dice la profesora Nora María Matamoros, la resignificación que hace Husserl del concepto de intencionalidad no pierde la significación que le da Brentano de que dicha intencionalidad siempre se refiere a un contenido o a un objeto.⁴⁴¹

La intencionalidad planteada por Brentano permitió a su alumno Edmund Husserl escapar de las aporías que imponía el empirismo y sus supuestos asociacionistas, los cuales presuponen a los sujetos como meros receptores de conocimiento a manera de *tabulas rasas*. La profesora María del Carmen Calderón Nava, de quien ya hemos hablado en el capítulo primero, resume muy bien en pocas palabras lo que es la intencionalidad fenomenológica al señalar que la conciencia “es siempre conciencia de, es intencional en el sentido etimológico de *tendere-tender hacia*, esto es, que es siempre una conciencia activa”.⁴⁴² Es decir, para la fenomenología la conciencia es activa y no pasiva -como en la

⁴³⁸ John M. Oesterreicher, *op. cit.*, pp. 100-102. Cursivas del autor.

⁴³⁹ *Ibid.*, p. 102. Oesterreicher precisa que más tarde Husserl rechazó la noción de in-existencia y afirmó en vez de esto que el objeto estaba “presente intencionalmente a la conciencia” (p. 102).

⁴⁴⁰ Franz Brentano, *El origen del conocimiento moral*, Ediciones Bachiller, México, 1960, pp. 26, 27.

⁴⁴¹ Nora María Matamoros Franco, *La ontología fenomenológica; la fenomenología como explicación del mundo*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Filosofía, asesor Mauricio Beuchot Puente, UNAM, México, 1998, p. 17.

⁴⁴² Cfr. María del Carmen Calderón Nava, *Las ideas morales en la antipsiquiatría de Laing*, tesis para obtener el grado de licenciatura en Filosofía, UNAM, México, 1987. Es interesante que las preocupaciones morales están presentes en esta profesora desde su época de estudiante y que se haya interesado en la obra de un psiquiatra que empleó en su terapia el método fenomenológico-existencial.

pasividad del empirismo-, y es un pensamiento que siempre es pensamiento de “algo”, que “tiende” hacia algo.

En uno de sus primeros trabajos, *Lecciones de introducción a la filosofía. De antropología filosófica*, Enrique Dussel hace notar que en la primera página de la *Fenomenología de la percepción*, de Maurice Merleau-Ponty, este minimiza las diferencias entre las fenomenologías de Husserl y Heidegger.⁴⁴³ Sin embargo Dussel cita a Ernst Tugendhat, quien menciona que Heidegger supera las nociones husserlianas de conciencia e intencionalidad por las de “ser-ahí” y “apertura” a un mundo.⁴⁴⁴ Por su parte Ortega y Gasset señaló en *El tema de nuestro tiempo* lo siguiente:

Ver no es contemplar el propio aparato ocular sino abrirse al mundo en torno [...]. El deseo, la función vital que mejor simboliza la esencia de todas las demás, es una constante movilización de nuestro ser hacia más allá de él [...]. Del mismo modo, el pensamiento piensa siempre lo que no es él. Aún en el caso de la reflexión en que pensamos nuestro propio pensar, tiene que poseer un objeto que no sea, a su vez, pensamiento [...]. Ha sido un error incalculable sostener que la vida, abandonada a sí misma, tiende al egoísmo, cuando es en su raíz y esencia inevitablemente altruista. *La vida es un hecho cósmico del altruismo, y existe sólo como perpetua emigración del Yo vital hacia lo Otro.*⁴⁴⁵

Estas palabras resumen el punto de partida de Ortega y Gasset, que aunque en este caso no lo llame explícitamente “intencionalidad”, es en esencia lo mismo que Brentano y Husserl nos quisieron transmitir con esta categoría. Además, esta referencia de Ortega a la función vital del deseo coincide con la visión de Beuchot de una intencionalidad volitiva y no sólo cognitiva, como veremos más adelante, y esto contrasta con una intencionalidad de Husserl que es meramente cognitiva, y contrasta también con el sujeto de Piaget, en donde la dimensión del deseo y la del sentimiento están ausentes. También coincide con Beuchot en cuanto a que la intencionalidad, debido a que está dirigida hacia el exterior, permite el altruismo y la ética. Asimismo lo que dice Ortega se parece a lo que más adelante veremos sobre Gutiérrez Sáenz respecto a las consecuencias pedagógicas de la intencionalidad como ampliación del horizonte del ser.

⁴⁴³ Enrique Dussel, *Lecciones de introducción a la filosofía. De antropología filosófica*, Inédito inconcluso, Mendoza, 1968, p. 24. Recuperado el 1 de diciembre de 2013 en:

http://www.enriquedussel.com/txt/Inedito.Leciones_introduccion.pdf

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 10, nota 9.

⁴⁴⁵ José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, Porrúa, México, 2005, pp. 38, 39. Subrayado del autor.

Por su parte Enrique Dussel señala que el hombre no es una conciencia “que primeramente es y *después* se abre a las cosas” sino que ya desde siempre está “volcado” hacia las cosas pues se encuentra “siendo en un mundo”. También dice que el hombre siempre “se trasciende, sale de sí, se vuelca más allá de sí”, es un “estar siendo ante algo a lo que se *tiende*”, “ex-siste” porque está “*tendiendo* efectivamente” a todo lo que hay en el mundo.⁴⁴⁶

Es decir, no se encuentra primero un *sujeto* aislado que en un momento posterior entra en una relación con un *objeto* externo que no tiene nada que ver con él, sino que desde siempre el “sujeto” (o más bien el *Dasein* o “ser-ahí”, para evitar la connotación que tiene la palabra “sujeto” con el sujeto de la modernidad) *está ya en una relación de encuentro con los entes*, antes que estos sean transformados en objetos de conocimiento. Veamos como lo expresa también Dussel:

En el fenómeno del conocimiento [...] se deberá corregir la descripción tradicional del idealismo. Se pensaba que había un ente (el alma) y otro ente (el mundo como objeto). El conocimiento era la “relación” entre el sujeto y el objeto. Pero no es así. El hombre que es en el mundo puede, ciertamente, conocer. El conocer es *uno de los modos* de ser en el mundo; un *ser-cognoscente* en el mundo. Pero este “conocer en el mundo” se funda sobre el modo de ser radical: ex-sistir (Ya que el conocer es un modo de ex-sistir: un modo de trascender la facticidad). [...] *Antes* de ser sujeto *ya* estoy en el mundo ex-stático. *Antes* que aparezca una cosa como objeto *ya* está el mundo dentro del cual la cosa se me adelanta como ante los ojos [...]. El “sujeto” no *sale* de su anterioridad para captar el “objeto” en su exterioridad [...]. El hombre es desde que es hombre *ya* junto (=cabe) a los entes dentro del mundo.⁴⁴⁷

El realismo filosófico tenía una teoría del conocimiento donde el objeto era externo al sujeto pero sin embargo era cognoscible, de ahí que lo que tenía que hacer el sujeto era reproducirlo en su mente, lograr una “adecuación” (*adequatio*) al objeto. Por otro lado el idealismo, como el kantiano, reconoce la realidad exterior (cosa en sí) pero declara su imposibilidad de conocerla como es en sí. Sin embargo, tanto el realismo como el idealismo parten del mismo principio, que es la escisión entre sujeto y objeto de conocimiento; es esta escisión la que quisieron superar a inicios del siglo XX pensadores como Henri Bergson, Gabriel Marcel, Ortega y Gasset, Edmund Husserl o Martin Heidegger. Es por esto que Heidegger llegó a decir lo siguiente:

⁴⁴⁶ Enrique Dussel, *Lecciones de introducción a la filosofía*, op. cit., pp. 4, 12.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 12.

Sólo con la ayuda de una interpretación radical del sujeto puede evitarse tanto un subjetivismo inauténtico como un realismo ciego que pretenda ser más realista de lo que lo son las cosas en la medida en que desconoce el fenómeno del mundo.⁴⁴⁸

Este era precisamente “el tema de nuestro tiempo” del que hablaba Ortega y Gasset. Es por eso que el libro de Francisco Gil Villegas: *Los profetas y el mesías. Lukács y Ortega como precursores de Heidegger en el Zeitgeist de la modernidad (1900-1929)*,⁴⁴⁹ enmarca el clima intelectual de principios del siglo XX que precedió a la publicación en 1927 del libro de Heidegger *Ser y Tiempo*. Gil Villegas también aborda el pensamiento de Wilhelm Dilthey y Georg Simmel, cuyos trabajos apuntaban a superar la escisión entre sujeto y objeto.

Es en este mismo sentido que Ángel Xolocotzi Yáñez escribió el libro *Subjetividad radical y comprensión afectiva: el rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger*,⁴⁵⁰ donde se expone el pensamiento de estos autores que trataron de romper el molde de la “representación”, es decir, el molde que había prevalecido en la filosofía occidental desde Platón, el cual suponía una escisión entre la mente del hombre y el objeto a conocer, y el cual había que “representar” en la mente; esta escisión llegó a su extremo en el periodo entre Descartes y Kant.

7. Escuela fenomenológica de Lovaina

La historia de cómo se salvaron los manuscritos de Husserl sería digna de un guion de alguna película. A la muerte de Husserl sus escritos fueron rescatados de la barbarie nazi por un religioso franciscano belga que preparaba una tesis doctoral sobre la fenomenología, Herman Van Breda, quien prácticamente los sacó de contrabando y los llevó a la

⁴⁴⁸ Martin Heidegger, *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, op. cit., p. 219.

⁴⁴⁹ Francisco Gil Villegas, *Los profetas y el mesías. Lukács y Ortega como precursores de Heidegger en el Zeitgeist de la modernidad (1900-1929)*, op. cit.

⁴⁵⁰ Ángel Xolocotzi Yáñez, *Subjetividad radical y comprensión afectiva: el rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger*, Universidad Iberoamericana / Plaza y Valdés, México, 2007.

Universidad de Lovaina, donde permanecieron escondidos debido a la ocupación alemana de Bélgica, y empezaron a ser publicados después de la Segunda Guerra Mundial.⁴⁵¹

Posteriormente, filósofos formados en la tradición fenomenológica en la Universidad de Lovaina, como Alphonse de Waelhens, Bernard Delfgaauw, Adrian Van Kaam, o Wilhelmus Luypen,⁴⁵² tenían muy claro que para avanzar en filosofía tenían que superar la escisión que la tradición filosófica había establecido entre mente y objeto de conocimiento.⁴⁵³ Es así como Delfgaauw enfatiza que la conciencia no se aprehende en sí misma de modo inmediato y directo sino que es “intencional”, y por tanto siempre se dirige hacia algo, en tanto que -sigue diciendo Delfgaauw- nuestro ser es *ser-en-el-mundo*, *être-au-monde* para Gabriel Marcel y Maurice Merleau-Ponty e *In-der-Welt-Sein* para Heidegger, puesto que estamos siempre en el mundo y sólo volviendo del mundo descubrimos la conciencia como tal. Asimismo, Delfgaauw señala que frente a Descartes, quien postula su *cogito ergo sum*, Ortega y Gasset asegura que “Yo soy yo y mi mundo”, queriendo decir con esto que el yo no puede evadirse de su mundo sino que “desde el principio al fin, está ininterrumpidamente envuelto, involucrado con su mundo”.⁴⁵⁴

Sobre este asunto Keith Hoeller, quien a principios de los años 60 fue director de una revista influenciada por la escuela fenomenológica de Lovaina, la *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, escribió un artículo titulado “Una introducción a la psicología y a la psiquiatría existenciales”,⁴⁵⁵ en donde menciona que, dentro del enfoque existencial en psicología, la incorporación del término heideggeriano de *ser-en-el-mundo* (*In-der-Welt-Sein*) implica que no somos “egos aislados” o “encapsulados” sino seres en el mundo, es

⁴⁵¹ Un resumen de esta apasionante historia puede verse en el artículo de Miquel Siguan “Husserl y sus discípulos”, publicado en *El ciervo. Revista de pensamiento y cultura*, Barcelona, sin fecha. Recuperado el 10 de octubre en: http://www.elciervo.es/index.php/archivo/3074-2010/numero-711/819-alias_909

⁴⁵² El apellido de este autor también se escribe Luypen.

⁴⁵³ Un estudio y una antología de artículos de algunos representantes de esta escuela se puede consultar en Joseph J. Kockelmans (editor), *Phenomenological Psychology: The Dutch School*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1987. Fragmentos de este libro se pueden leer en el siguiente enlace recuperado el 20 de octubre de 2014:

http://books.google.com.mx/books?id=XgK6wRW3mFQC&pg=PR7&lpg=PR7&dq=Phenomenological+Psychology:+The+Dutch+School&source=bl&ots=2Su_EMoPEj&sig=bMQnPDib2OjeeAWgL7j-ORyjeg&hl=es&sa=X&ei=WX9aVJmgAZS6ogTWqYDoBw&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=Phenomenological%20Psychology%3A%20The%20Dutch%20School&f=false

⁴⁵⁴ Bernard Delfgaauw, *La filosofía del siglo XX*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1966, pp. 130, 142, 157. La expresión que emplea Ortega es más bien “Yo soy yo y mis circunstancias”, pero el sentido es el mismo que tiene en mente Delfgaauw.

⁴⁵⁵ Cfr. Artículo de Keith Hoeller, “An Introduction to Existential Psychology and Psychiatry”, en Keith Hoeller, (editor), *Readings in Existential Psychology and Psychiatry*, Review of Existential Psychology and Psychiatry, Seattle, 1990, p. 11.

decir, seres siempre en relación, inmersos en el mundo natural circundante (*Umwelt*) y al mismo tiempo inmersos en el mundo junto con otros seres humanos (*Mitwelt*).

En *Ser y Tiempo*, el mismo Heidegger señaló al respecto⁴⁵⁶ que el *ser-en-el-mundo* es una “constitución fundamental del *Dasein*” y es un “fenómeno unitario”, es decir, “visto en su integridad”, que si bien puede estudiarse en sus “momentos estructurales constitutivos”, como serían el “en-el-mundo”, el “quién” es el que está en el mundo y el “estar-en” como tal, no debemos perder de vista el fenómeno completo, lo que significa para Heidegger que “el *Dasein* no es jamás ‘primeramente’ un ente, por así decirlo, desprovisto de estar-en, al que de vez en cuando le viniera en ganas establecer una ‘relación’ con el mundo”.⁴⁵⁷

Asimismo, en *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, Heidegger comenta que los comportamientos “tienen la estructura del dirigirse-a, del estar dirigidos-a”, pues todo comportamiento es un “comportarse respecto-de” y la percepción es “percepción-de”, de modo que este comportamiento “respecto-de” podría ser designado como el *intendere* o la *intentio*, la cual está dirigida hacia un *intentum*; Heidegger dice que la intencionalidad abarca tanto la *intentio* como el *intentum*, pero subraya que estos momentos se encuentran en “unidad”.⁴⁵⁸

Sin embargo, Heidegger critica interpretaciones de la intencionalidad que la conciben como una relación entre dos entes subsistentes, los cuales serían el sujeto psíquico y el objeto físico, en donde la relación sería *algo más* que se añade al sujeto, lo que implicaría la visión de un sujeto aislado desprovisto de intencionalidad y que esta surgiría cuando se le añade un objeto al sujeto. Por el contrario, este filósofo afirma que “el sujeto, en sí mismo, está estructurado intencionalmente” y que hablar de “comportamiento intencional” sería un pleonasma, como cuando se habla de un triángulo espacial, porque la

⁴⁵⁶ Cfr. Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, Trotta, Madrid, 2003, parágrafo 12, pp. 79-83. Mientras que la versión de José Gaos de esta obra (FCE, México, 1971) traduce *In-der-Welt-Sein* como *ser-en-el-mundo*, la traducción de Jorge Eduardo Rivera prefiere la traducción de *estar-en-el-mundo*. Por su parte los escritores de la *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, se basaron en la traducción de John Macquarrie y Edward Robinson (Martin Heidegger, *Being and Time*, Harper and Row, Nueva York, 1962), que vierte estas palabras compuestas como *being-in-the-world*.

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 83.

⁴⁵⁸ Martin Heidegger, *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, *op. cit.*, p. 87.

intencionalidad “no es ni objetiva ni subjetiva, en el sentido usual, aunque es ciertamente ambas cosas, pero en un sentido mucho más original”.⁴⁵⁹

Por su parte Adrian Van Kaam,⁴⁶⁰ en su artículo “Implicaciones clínicas de los conceptos heideggerianos de voluntad, decisión y responsabilidad”, señala que el constructo hipotético central de la psicología existencial es la noción de existencia, la cual implica que es imposible pensar el mundo y al sujeto como separados el uno del otro.⁴⁶¹ En otro de sus artículos, “La psicología existencial como una teoría comprensiva de la personalidad”,⁴⁶² comenta que el desarrollo del pensamiento occidental tendió a privilegiar de manera dualista el polo subjetivo o el objetivo, de modo que, dentro del subjetivismo, se redujo el significado completo de la psicología humana a la consideración únicamente de la dimensión subjetiva, lo que implicó que el hombre fuera explicado dentro de la empobrecida noción de un sujeto que de entrada se concibe como si estuviera separado de la realidad en la que vive.⁴⁶³

Van Kaam dice también que dicha visión subjetivista del hombre supone *a priori*, que el hombre es, antes que nada, una entidad aislada, lo cual implicaría que debe haber en principio una división absoluta entre el hombre y la realidad, pero que dicha visión no está enraizada en nuestra experiencia espontánea y total del hombre como una “totalidad significativa intencional” (*meaningful intentional whole*).⁴⁶⁴

Esta última expresión de Van Kaam es muy importante porque la “totalidad significativa intencional” es el punto de partida de la antropología filosófica de Mauricio Beuchot y, por consiguiente, también de su hermenéutica analógica. Son dignas de consideración las expresiones que emplea Van Kaam cuando enfatiza que la psicología existencial requiere de una terminología apropiada distinta a las que ponen por un lado el

⁴⁵⁹ *Ibid.*, pp. 89, 90, 95.

⁴⁶⁰ Van Kaam fue un psicólogo holandés que obtuvo un doctorado en filosofía y en sus clases impartía psicología con un enfoque fenomenológico. Fue uno de los principales colaboradores de la *Review of Existential Psychology and Psychiatry* cuando esta se inició.

⁴⁶¹ Cfr. Artículo de Adrian Van Kaam, “Clinical Implications of Heidegger’s Concepts of Will, Decision and Responsibility”, publicado en la *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, Volumen I, Número 3 (otoño de 1961), p. 205. Recuperado el 25 de junio de 2014 en estas dos páginas:

<http://www.archive.org/details/reviewofexistent002752mbp>

http://archive.org/stream/reviewofexistent002752mbp/reviewofexistent002752mbp_djvu.txt

⁴⁶² Adrian Van Kaam, “Existential Psychology as a Comprehensive Theory of Personality”, en Keith Hoeller, (editor), *Readings in Existential Psychology and Psychiatry*, *op. cit.*

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 24.

⁴⁶⁴ *Idem.*

mundo y por el otro el sujeto; de esta manera, los constructos de una nueva psicología existencial deben referirse a la existencia como “un todo *intencional* personal ‘viviente’” (“*living*” *personal intentional whole*) tal como aparece en las situaciones reales de la vida misma, porque la “conducta *intencional* humana” (*human intentional behaviour*) es personal, existencial y cualitativa; por tanto, en la psicología existencial cada aspecto de la conducta humana es percibido como el de una persona que “existe intencionalmente” (*existing intentionally*) y no como una función impersonal que se desarrolla aisladamente.⁴⁶⁵

Contrariamente al behaviorismo, que no toma en cuenta el carácter intencional libre de la conducta humana, Van Kaam puede afirmar que “la conducta intencional (*intentional behavior*) del hombre en sus circunstancias concretas (*concrete givenness*) es siempre la realización (*realization*) particular de su apertura original (*original openness*) hacia la realidad (*for reality*)”.⁴⁶⁶

En cuanto a la teoría del conocimiento, Van Kaam afirma que, mientras el subjetivismo considera a la conciencia como absolutamente separada de los objetos que la rodean, la psicología existencial concibe al hombre desde el inicio como abierto a la totalidad circundante y no como un yo o subjetividad que antes que nada está aislado y después trasciende su aislamiento, con tal de representarse a sí mismo de que manera se perciben las piezas aisladas y objetivadas de una realidad extraña que se encuentra “allá afuera”, como lo haría una cámara fotográfica o una grabadora.⁴⁶⁷

En tanto Luypen, en su libro *La fenomenología es un humanismo*,⁴⁶⁸ señala que la expresión “ser intencional” (*esse intentionale*) hace referencia a la realidad misma y no a una separación original entre *cogito* y mundo; esto es así -dice Luypen- porque la conciencia está originariamente presente y sumergida en la realidad, de modo que no se necesita de alguna “forma vicaria” para hacer contacto entre conciencia y mundo.

Asimismo menciona que Heidegger dio un paso más allá con respecto a la intencionalidad husserliana al considerar al hombre como “estar abierto, como existencia”, porque la existencia es un estar abierto del sujeto a lo que no es propio de este. Es por esto

⁴⁶⁵ Adrian Van Kaam, “Existential Psychology as a Comprehensive Theory of Personality”, *op. cit.*, pp. 32-34. Cursivas nuestras.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, p. 24. Cursivas nuestras.

⁴⁶⁷ *Idem.*

⁴⁶⁸ W. Luypen, *La fenomenología es un humanismo*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1967.

que señala que la idea de existencia es casi sinónima a la de intencionalidad, porque es imposible pensar en un sujeto sin pensar en un mundo y, debido a esto, el mejor término para expresar esta unidad es la palabra “encuentro”, el cual sería inconcebible si insistimos en separar los términos de este encuentro.⁴⁶⁹

En su libro *Fenomenología del derecho natural*, Luypen habla de este encuentro no como algo terminado donde el sujeto aislado trata de apropiarse de su objeto de una manera “objetiva” sino como un encuentro “real”, donde no hay un resultado terminado, sino que más bien este encuentro se presenta como un “claro-oscuro” en donde hay un desocultamiento y un nuevo ocultamiento, que sería una permanente invitación al descubrimiento.⁴⁷⁰

En otro de sus libros, *Fenomenología existencial*, Luypen señala que, además de la palabra “encuentro”, la palabra “diálogo” también es adecuada y dice que otros filósofos usan otras palabras igualmente adecuadas como “participación” (Gabriel Marcel) o “presencia” (Merleau-Ponty).

Para distanciarse de Husserl, quien consideró la fenomenología principalmente como método y la desarrolló hacia una subjetividad trascendental desconectada del mundo, Luypen prefiere hablar de *fenomenología existencial*, cuyo “hecho primario” sería “la existencia o intencionalidad, concebidas como abertura del sujeto hacia todo lo que no sea el propio sujeto”, y ese volcarse más allá del sujeto implica que existir no sería solo *ser-en-el-mundo* sino *ser-“activamente”-en-el-mundo*, es decir, hacer algo, trabajar, no estar por completo inmovilizado.⁴⁷¹

También menciona que estar “ya” presente en la existencia implica también algo que “todavía no” está allí y por tanto la existencia también es un proyecto, un plan o un “auto-proyecto”. De este modo, la realización de dicho proyecto sería también la “auto-realización” del hombre, el trascender su facticidad, “ocuparse” en la realización de su proyecto, crear un “nuevo significado” con su acción, lo cual tiene que ver con la noción de “responsabilidad”, porque la acción del hombre sería una “respuesta” a su situación.⁴⁷²

⁴⁶⁹ *Ibid.*, pp. 20, 52, 58.

⁴⁷⁰ W. Luypen, *Fenomenología del derecho natural*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1968, pp. 108, 109.

⁴⁷¹ W. Luypen, *Fenomenología existencial*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1975, pp. 43-46.

⁴⁷² *Ibid.*, pp. 46-48.

Luypen precisa que el proyecto que es la existencia no debe entenderse como un plan que se puede o no abandonar, puesto que el hombre está trascendiendo siempre su facticidad y por tanto es imposible que se niegue a esa “trascendencia”. Así dice lo siguiente:

Aún cuando alguien alegue que se niega a realizarse, de todos modos se realizará, aunque sea como inútil, haragán e ignorante. [...] Si el hombre se niega a construir un mundo humano, igualmente construye un mundo, por más que sea inhumano. No querer nada es, sin embargo, querer algo, y no hacer nada es, no obstante, hacer algo.⁴⁷³

Estas consideraciones tienen consecuencias pedagógicas, ya que para Luypen la intencionalidad implicaría actividad, dar una “respuesta” a las circunstancias, ser responsable en cuanto a “construir un mundo humano”; de esta manera, de la antropología filosófica de Luypen se desprende una antropología pedagógica que implica no a un alumno pasivo sino abierto responsablemente a su mundo. Asimismo Gutiérrez Sáenz, como veremos más adelante, advertirá sobre las consecuencias negativas de considerar al alumno y a su objeto de conocimiento no como “encuentro”, sino como dos cosas separadas, y señalará también que el alumno no puede renunciar a este proyecto de auto-realización.

Por su parte De Waelhens, al explicar la filosofía de Heidegger, comenta que es impensable concebir un hombre replegado en su “pura ipseidad”, pues el hombre no puede existir si no es “ligado al mundo”.⁴⁷⁴ Precisa que lo que se ha traducido en las obras de Heidegger como “preocupación” (*Sorge*, José Gaos tradujo esta palabra como “cura”) no significa en este filósofo el ajeteo de la vida sino que es la manera como la existencia está en el mundo, de modo que no es que la “preocupación” crea su objeto de preocupación, sino que aquella y este tienen un origen simultáneo, el cual es el *ser-en-el-mundo* mismo, de modo que, debido a que estamos “anclados en el mundo”, es que nos “afanamos” por él y es por esto que “podemos y debemos tener cuidado de tal misión y de tal objeto”.

⁴⁷³ W. Luypen, *Fenomenología del derecho natural*, op. cit., pp. 138, 139.

⁴⁷⁴ A. De Waelhens, *La filosofía de Martin Heidegger*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1986, p. 38-40.

De Waelhens subraya lo siguiente: “Desde este momento ya no podrá uno extrañarse de que el conocimiento que el *Dasein* trata de adquirir de los objetos y del mundo sea profundamente *interesado*”.⁴⁷⁵

Esto es de suma importancia en sentido pedagógico porque, en esta visión filosófica del hombre, no se trata de que por un lado está el alumno aislado como un cogito cartesiano y por otro lado estaría su objeto de conocimiento igualmente aislado y sin relación con el alumno, como sería el caso en la idea de hombre implícita en el empirismo y en el idealismo, y en medio un maestro que trata de inventar secuencias didácticas que sean “interesantes” para que el alumno se “interese” en su objeto de conocimiento y así se lo apropie, ya sea de manera conductista, constructivista o cognitivista.

Por el contrario, esta distinta visión filosófica implica que el alumno *ya* pertenece a un mundo y *ya* se encuentra constitutivamente interesado y preocupado (*Sorge*) por este mundo, de modo que, como después veremos, Raúl Gutiérrez Sáenz podrá decir que de lo que se trata es que este horizonte del mundo del alumno llegue a ser para él significativo, que amplíe su horizonte de significatividad. Es decir, más que interesarse en tal o cual objeto de conocimiento, lo que implicaría solo moverse en el plano de los entes, el plano óntico, lo que habría que reconocer es que el alumno *ya* pertenece a un mundo y *ya* desde el principio está en una relación de interés (*inter-esse*) con él, de modo que la acción pedagógica intentaría desarrollar ese interés a partir de la expansión del núcleo de intencionalidades del alumno que ya existen en él.

8. Mauricio Beuchot y el sujeto analógico intencional

En el capítulo segundo estudiamos las limitaciones de los métodos de Skinner y de sus bases filosóficas asociacionistas, así como la manera en que sus consecuencias lógicas conducían a una negación de la libertad humana.

Mencioné también que oponer tajantemente a Piaget contra Vigotsky consistía en un falso dilema, ya que lo que superaba sus diferencias era que los dos partían de un sujeto transformador que no recibía el mundo exterior pasivamente. Subrayé que no eran estos dos pensadores quienes sustentaban un constructivismo mal entendido, porque realizar una

⁴⁷⁵ *Idem.* Cursivas del autor.

interpretación parcial de Vigotsky conducía a un nuevo asociacionismo o neoconductismo que recibía pasivamente la realidad, mientras que una de las consecuencias de malinterpretar a Piaget era que el docente prácticamente desaparecía al convertirse en un simple mediador de la construcción del conocimiento por parte del alumno. Sobre esto último, mencioné que había subsistemas de bachillerato, como el del IEMS, que intentaban no caer en este último extremo.

Asimismo expuse las bases epistemológicas de Piaget, porque son importantes las consecuencias pedagógicas y éticas de su constructivismo: la noción de un hombre autónomo, cuyos actos morales no estarían supeditados a los extremos de una heteronomía impuesta desde afuera o una anomia en donde el alumno hace lo que quiere sin tomar en cuenta a sus compañeros. Estos dos extremos de univocismo y equivocismo los quería evitar Piaget.

En el capítulo segundo también señalé que Baillargeon insistía en que un constructivismo mal entendido eliminaba el *referente*, es decir la *realidad*, por lo que advertía que las consecuencias filosóficas de dicho constructivismo extremo llevaban a un relativismo; asimismo cité a José María Barrio, quien advertía sobre las limitaciones del constructivismo, debido a que sus bases son las mismas que las del sujeto de la modernidad, y apuntaba a la necesidad de ir más allá de dicho sujeto que construye su conocimiento.

Para ir más allá del sujeto de la modernidad mencioné que una puerta filosófica se abrió a principios del siglo XX con pensadores como José Ortega y Gasset, Manuel García Morente o Martin Heidegger, quienes intentaron romper los estrechos moldes en que se encajonaba una epistemología que se centraba en el sujeto (idealismo) o en el objeto (realismo). Mostré cómo, al partir de una filosofía desde la vida o la existencia, se daba el salto desde la epistemología hacia la ontología. Habría que precisar que esto no quiere decir que debemos aceptar incondicionalmente todas las consecuencias de la filosofía de Heidegger sino que lo que habría que destacar es su importante papel en los nuevos horizontes filosóficos que se abrieron a principios del siglo XX.

Por otro lado precisé que el constructivismo tiene mucho valor dentro de ciertos parámetros pedagógicos, sin embargo enfatiqué la necesidad de ir más allá, hacia una

pedagogía que partiera no de un sujeto contrapuesto con su objeto de conocimiento sino de una apertura al ser.

Asimismo mencioné en el capítulo primero que algunos filósofos que encontraron consecuencias pedagógicas a partir de esta apertura al ser fueron el mismo Ortega y Gasset y discípulos suyos como Manuel García Morente⁴⁷⁶ y María Zambrano⁴⁷⁷, y también alumnos de Husserl como Edith Stein.⁴⁷⁸ Alguien quien también vislumbra una salida al sujeto de la modernidad es Mauricio Beuchot.

Como lo mencioné en el capítulo segundo, Beuchot mostró que las psicologías de Piaget y Skinner tienen supuestos filosóficos e incluso que muchas de las discusiones sobre la epistemología piagetiana rebasan el ámbito psicológico y son estrictamente filosóficas. Así como estas psicologías reposan en una antropología filosófica, es decir, en una idea de hombre, de la misma manera, en medio de tantos textos que hacen aplicaciones de la hermenéutica analógica a la pedagogía, nos olvidamos que la misma hermenéutica analógica se basa a su vez en una noción de lo que es el hombre.

Dicha noción Beuchot la desarrolló en uno de sus libros menos conocidos: *Antropología Filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*,⁴⁷⁹ allí señala que la filosofía de la posmodernidad ha criticado al sujeto cartesiano “diáfano y autoposeído”; sin embargo Beuchot precisa que no hay que olvidar que puede haber distintas formas de ser sujeto y que no solo existe el sujeto de la modernidad, ya sea empirista o racionalista. Sin embargo opina que entre el sujeto “macizo y entero” de la modernidad y el sujeto “fragmentado y diluido” de la posmodernidad se encuentra la posibilidad de un sujeto analógico, el cual evitaría los escollos de quedarse centrado en el objeto, lo que daría como resultado un “realismo duro y rígido” y que sería tan ingenuo y dogmático que no necesitaría a la epistemología, pero también evitaría centrarse en el sujeto, pues esto tendría como consecuencia un criticismo epistemológico excesivo que caería en el solipsismo y esto conduciría o a un idealismo seguro de sí mismo o a un escepticismo.⁴⁸⁰

Beuchot celebra que el sujeto de la modernidad haya quedado cancelado pero precisa que es necesario establecer una idea de hombre como “núcleo de intencionalidades”

⁴⁷⁶ Manuel García Morente, *Escritos pedagógicos*, op. cit.

⁴⁷⁷ María Zambrano, *Filosofía y educación*, op. cit.

⁴⁷⁸ Edith Stein, *La estructura de la persona humana*, op. cit.

⁴⁷⁹ Cfr. Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, op. cit.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, pp. 16, 17.

y que este “sujeto intencional” será un sujeto no prepotente sino “analógico” y “proporcional”, sin caer en el extremo de un “sujeto mónada” centrado en sí mismo, ni tampoco debe caer en el otro extremo de un “sujeto nómada”, sin centro, perdido en las relaciones entre cosas y personas. Afirma que se trata de un sujeto que es centro de relaciones con cosas y personas y que desde este centro despliega sus potencialidades.

De este modo enfatiza que la hermenéutica analógica es “intencional” y que esta “intencionalidad” es igualmente analógica, donde predominan las “relaciones” por encima de la “substancialidad”, sin embargo el centro “substancial”, aunque debilitado, no se diluye en las relaciones, no se pierde en una muerte del sujeto, como ocurre en la posmodernidad, y por tanto este centro intencional es sujeto, aunque también es entramado de relaciones.

Agrega que es un sujeto “híbrido”, que mezcla de manera proporcional lo que hay de rescatable en las dos propuestas anteriores, y por tanto no es un sujeto cerrado sino abierto, “cuya propia substancialidad no basta para constituirlo como sujeto”, sino que se constituye como sujeto no en su aislamiento substancial sino por sus relaciones, por su relación con lo otro, es decir, con las cosas y las personas.⁴⁸¹

En su libro, Beuchot incluso escribió todo un capítulo titulado *Hacia un replanteamiento de la cuestión del sujeto*, donde insiste en todo lo anterior, y enfatiza que una verdadera posmodernidad consistiría en plantear de otra manera el tema del sujeto y no proclamar su muerte, porque quien en verdad murió fue el sujeto cartesiano pero que de esta muerte surgen distintos modelos de subjetividad, como serían el sujeto moral o el sujeto en diálogo, entre otros. Dice que de la construcción excesiva del sujeto de la modernidad se pasó a la deconstrucción en la línea de Heidegger o Gadamer, y que esta tendencia constituye el polo opuesto del sujeto de la modernidad pero que, en contraste, la hermenéutica, al estar basada en la noción de intencionalidad, implica un sujeto que no está cerrado sino que “tiene la exigencia de salir” hacia la realidad y hacia los otros.⁴⁸²

Concluye así Beuchot:

Cabe pues, un sujeto análogo, analógico, proporcional. Más debilitado que el de antes, pero suficiente. Capaz de intencionalidad, de una que vaya al exterior [...] Moderado y débil, pero lo suficientemente consistente como para poder seguir

⁴⁸¹ *Ibid.*, pp. 52, 53, 62

⁴⁸² *Ibid.*, pp. 79, 80.

adjudicándole capacidad simbólica, responsabilidad moral y fabricación de utopías. Y con eso nos basta para seguir adelante.⁴⁸³

9. ¿Qué es la intencionalidad en Mauricio Beuchot?

A pesar de lo que afirma Heidegger respecto a que no hay que remontar la intencionalidad hasta la Edad Media, Beuchot afirma que la intencionalidad sí fue una categoría que empezó a emplearse en la filosofía medieval, especialmente en Duns Escoto.⁴⁸⁴ Incluso comenta que en Aristóteles, Tomás de Aquino, Brentano y Freud la concepción del hombre es que este es un “ser pulsional, esto es, *intencional*, cargado de polarizaciones”, lo cual quiere decir que tiene una “atención, o proyección o polarización hacia otra cosa”.⁴⁸⁵

Comenta que su propia filosofía del hombre (en la cual se basa la hermenéutica analógica) está muy centrada en el “personalismo” y que su tesis principal es que el hombre es un “centro de intencionalidades”, un “núcleo intencional”, un “ente dotado de intencionalidad”, un ser humano como “foco de intencionalidad”, de donde surgen “impulsos, pulsiones o intencionalidades tales como la de ser, la de conocer, la de querer, la de actuar, así como la de la sexualidad, la del amor, etc.”, por tanto tiene intencionalidades biológicas, cognoscitivas y volitivas.⁴⁸⁶

También señala que, debido a la intencionalidad, el hombre avanzará desde la biologicidad a la simbolicidad, ya que está hecho para vivir con sentido y por eso no se contenta con su sola biologicidad. Además, dice que la intencionalidad permite que el hombre se proyecte hacia los demás y así sobrepase su egoísmo. Añade que, junto con las intencionalidades ya mencionadas, tiene lugar una todavía más profunda, que es la “intencionalidad de ser”, con la que el ser se expande y difunde, es difusivo de sí mismo y así “ansía ser, existir, dar ser, hacer existir” y esto se plasma en amar, ayudar a los demás, en la creatividad y productividad; subraya que si estas aspiraciones se coartan entonces el individuo se enferma.⁴⁸⁷

⁴⁸³ *Ibid.*, pp. 84, 85.

⁴⁸⁴ Cfr. Mauricio Beuchot, *Estudios de historia y de filosofía en el México colonial*, UNAM, México, 1991, pp. 67, 69.

⁴⁸⁵ Cfr. Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica*, op. cit., p. 29, 31, cursivas del autor.

⁴⁸⁶ *Ibid.*, pp. 9, 10, 12, 13.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, pp. 14, 15.

Lo anterior es de suprema importancia porque el autor que al final estudiaremos, Raúl Gutiérrez Sáenz, funda toda su pedagogía en conceptos similares y afirma que educar es expandir este núcleo intencional y que en esto consiste la “existencia auténtica”, y por tanto está condenada a fracasar toda educación que frene dicha expansión o que no parta de este núcleo de intencionalidades sino de una fuente externa a la persona y así lo que aprenda no le sea *significativo*, por no tener nada que ver con el núcleo intencional que forma su ser.

Beuchot parte de Husserl y señala que este se dio cuenta que quien comanda el modo de encuentro es el objeto y que el hombre es quien proyecta su intencionalidad cognoscitiva pero respetando la condición de “encuentro” con el objeto a conocer, hacia el cual la intencionalidad se dirige.⁴⁸⁸ Esto coincide con lo que menciona José María Barrio respecto a que es el ser en su apertura quien tiene el primado y no el sujeto el que constituye al ser. Esto también coincide con lo que señalé en este capítulo respecto a W. Luyten, quien concibe la intencionalidad fenomenológica a manera de “encuentro”.

Asimismo Beuchot menciona que la intencionalidad inconsciente es lo que Freud describió dentro del ámbito de lo pulsional, lo cual coincide con lo que antiguamente se llamaba pasiones y después sentimientos. Este modelo es por tanto más abarcador que el modelo reducido del idealismo alemán (ver capítulo primero), el cual menospreciaba el mundo pulsional. Incluso Beuchot va más allá al decir que no puede identificarse a la educación con la terapia sino solo “abusivamente”, pero que en muchas ocasiones se entrecruzan los ámbitos consciente e inconsciente y por tanto en el ámbito pedagógico es posible trabajar con lo inconsciente en beneficio de lo consciente.⁴⁸⁹

Por otro lado menciona también que, detrás de la hermenéutica analógica, está una concepción del hombre como libre y dialogal en donde se puede disentir, ya que solo es posible dialogar en un ambiente de libertad, de manera que “la educación para lo cotidiano implica educación para la libertad y el diálogo”.⁴⁹⁰

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁸⁹ Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, *op. cit.*, p. 42.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, pp. 41, 42.

10. La intencionalidad en Beuchot conduce a la educación en virtudes

En otro de sus escritos, Beuchot agrega que en la idea del hombre como ser *intencional* también se encuentra la idea de que el hombre necesita *virtudes* para desarrollar sus intencionalidades y que su educación consiste en la formación de esas virtudes. “La *intencionalidad* humana encuentra múltiples facultades para desplegarse. Y lo que le ayuda a hacerlo bien son las *virtudes*”, puntualiza.⁴⁹¹

Comenta que el modelo de educación en virtudes está regresando en la filosofía y pedagogía más recientes⁴⁹² y explica en qué consisten las virtudes intelectuales o teóricas y las virtudes morales o prácticas, aunque señala también que hay virtudes más técnicas o factivas como el “saber hacer”.⁴⁹³ Cabe mencionar que Beuchot no se está refiriendo a virtudes en un sentido peyorativo moralista sino que se está basando en el modelo aristotélico de la *areté*.⁴⁹⁴

En un ensayo titulado “La formación de virtudes como paradigma analógico de educación”, Beuchot define la virtud como “una propiedad disposicional que la persona adquiere, y que la capacita para hacer bien una cierta actividad”, y por tanto las virtudes serían “hábitos que pueden cualificar a la persona en su misma estructura ontológica, que se van adquiriendo y desarrollando en el individuo precisamente porque se halla en estado de potencialidad”. En base a esta definición, Beuchot entiende la educación como “el suscitar y promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo”, y también dice que, entendiendo la virtud de esta manera, la educación sería “una actividad y un proceso en el que se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades”.⁴⁹⁵

A partir de todo esto Beuchot agrega que entonces la educación tendría como objetivo el formar a la persona y no solamente informarla pues, con la concepción aristotélica de potencia y acto (o forma, *morphé* en griego), entonces la educación sería una “educación”, un sacar lo mejor del alumno y un “educir” sus virtualidades, por tanto no se

⁴⁹¹ *Ibid*, pp. 42, 43. Cursivas nuestras.

⁴⁹² *Ibid*, p. 43. Beuchot cita a A. MacIntyre y a D. Carr, el primero en su libro *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Paidós, Barcelona, 2001. El libro del segundo autor es *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, Londres, 1991.

⁴⁹³ *Ibid*, pp. 44, 45.

⁴⁹⁴ Cfr. Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, UNAM, México, 2012.

⁴⁹⁵ *La formación de virtudes como paradigma analógico de educación, op. cit.*, pp. 11, 14.

trata tanto de darle, implantarle o imponerle algo sino más bien sería un proceso en donde el educador solo actualizaría o ayudaría a actualizar.⁴⁹⁶

Las consecuencias de esta concepción de la educación son muy importantes porque también implican, continúa diciendo Beuchot, que la educación es algo que se hace contando con la persona misma del educando, al que no se le concibe como alguien pasivo sino como alguien de quien se espera una respuesta más *activa*, a quien se le deja intervenir más activamente. Incluso Beuchot va más allá de esto y considera al educando como un verdadero interlocutor a quien se le concede la dignidad de persona. Así la educación sería principalmente un diálogo. Por todo esto Beuchot concluye que la filosofía “no puede enseñarse de una manera puramente monológica y pasiva, sin la intervención de un diálogo”.⁴⁹⁷

Ahora que está muy extendida la teoría del aprendizaje por competencias, Beuchot señala que el modelo de educación en virtudes incluye tanto la educación teórica y la educación práctica, de modo que en este modelo “no se educa ya por contenidos, sino por habilidades, destrezas, aptitudes, competencias, etc., que son otros tantos nombres (aproximativos) de las virtudes”.⁴⁹⁸ De todo lo anterior es importante subrayar que Beuchot liga la intencionalidad con el desarrollo de las virtudes, dentro de una antropología pedagógica que toma al alumno como artífice de este desarrollo y lo considera como un ser que tiene capacidad de libertad, no como un ser pasivo y mero receptor de conocimientos o actitudes.

11. La intencionalidad en Rollo May y sus consecuencias pedagógicas

Otro de los autores que supieron sacar consecuencias pedagógicas de la noción de intencionalidad fue Rollo May quien, al igual que Adrian Van Kaam, fue uno de los fundadores de la *Review of Existential Psychology and Psychiatry* y llegó a ser el psiquiatra más importante en Estados Unidos en cuanto a la difusión de la psiquiatría basada en la fenomenología y la psiquiatría existencial. En su libro *Amor y voluntad*, dedicó todo un capítulo sobre la intencionalidad, donde expone la historia de este concepto y

⁴⁹⁶ *Ibid.*

⁴⁹⁷ *Ibid.*, pp. 11, 14, 15.

⁴⁹⁸ Beuchot, Mauricio, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, op. cit., p. 14.

menciona que no podríamos conocer una cosa si de alguna manera no “participáramos” ya de ella, de modo que en el proceso de conocer somos “in-formados” por la cosa al tiempo que nuestro intelecto “da forma” a esta cosa. Precisa que la palabra “in-formar” es importante, porque decirle algo a alguien es “informarlo, es formarlo”, como cuando un terapeuta dice una palabra precisa al paciente en el momento oportuno.⁴⁹⁹ Al respecto, Rollo May encontró una consecuencia pedagógica:

¡Cuán diferente es esto del adoctrinamiento que muchos de nosotros recibimos en las escuelas de *formación* en las que se nos enseña que la información está compuesta sencillamente de secos datos que son *exteriores* a nosotros y que nosotros manipulamos!⁵⁰⁰

Rollo May entiende en esta frase las consecuencias de una teoría del conocimiento donde este es presentado como “exterior” a los alumnos, sin que a estos les interese (*interesse*, es decir, estar adentro o penetrar en el ser). Sobre el señalamiento de Heidegger de que el hombre se “preocupa” (*Sorge*) por el ser, Rollo May comenta, en su calidad de psiquiatra, que en sus observaciones clínicas ha visto que, cuando un paciente no muestra dicha preocupación (en el sentido heideggeriano de “cuidado”), es que se encuentra en un estado de conformismo o despersonalización y así “pierde su ser, es decir, pierde sus potencialidades”.⁵⁰¹

Agrega que del latín *intendere* proceden los términos “intención” e *intend*, que en inglés significa “proponerse algo”, mientras que *intendere* procede de *tendere*, que significa “estirar”, y que también de *tendere* se deriva nuestra palabra “tensión”, lo cual indica que intención sería “estirarse” hacia algo. Menciona que el diccionario *Webster* no maneja el “proponerse” como la primera acepción de *intend* sino que la primera acepción que pone es la de “significar o querer decir” (*mean*),⁵⁰² de modo que el aspecto más importante de la intención sería su relación con el “significado”, y así “la mente se encuentra a un objeto que tiene cierta importancia y significación para nosotros”.⁵⁰³ Esto es importantísimo porque

⁴⁹⁹ Rollo May, *Amor y voluntad*, Gedisa, Barcelona, 2000, p. 202. De hecho tiene dos capítulos sobre este tema, uno se titula simplemente *La intencionalidad* y el otro *La intencionalidad en la terapia*.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p. 202. Cursivas nuestras.

⁵⁰¹ *Ibid.*, p. 204.

⁵⁰² Esta doble acepción de “querer decir” y “significar” se muestra en la expresión coloquial en inglés “Do you know what I mean?”, la cual se traduce: “¿Sabes lo que quiero decir?”, mientras que *meaning* se traduce como “significado”.

⁵⁰³ Es interesante que el *Merriam-Webster Dictionary* señala que el primer uso conocido de la palabra *intend* es del siglo XIV y proviene del inglés medio (*Middle English*) *entenden* o *intenden*, que a su vez proviene del

su consecuencia pedagógica sería que no podemos *proponernos* aprender algo o *interesarnos* en aprender algo si no tiene *significado* para nosotros.

Asimismo Rollo May dice que “tender” tiene que ver con “tendencia”, porque nos movemos “hacia” algo, y también tiene que ver con “atender” en el sentido de cuidar, porque cuidamos de nuestras ovejas y vacas pero también de nosotros mismos.⁵⁰⁴

Precisa que cuando Husserl afirma que “la significación es una intención del espíritu” este filósofo incluye la significación y el acto, el moverse hacia algo. Rollo May recuerda que en alemán *Meinung* (emparentado etimológicamente con el inglés *mean* y *meaning*) es significación u opinión y comparte la raíz con el verbo *meinen* que, entre otras cosas, quiere decir “proponerse”.⁵⁰⁵ Observa que en inglés se da un fenómeno similar en la palabra *mean*, como cuando uno dice que “opino (*I mean*) que el papel es blanco”, o cuando uno dice “me propongo (*I mean*) doblar la esquina”, en el sentido de que uno tiene una intención, convicción o determinación. Rollo May dice que “toda significación contiene en sí un compromiso de realización”, porque un hombre que tiende hacia algo significa que se propone algo, porque tiene un impulso hacia una dirección con miras a la acción.⁵⁰⁶

anglo-francés (*Anglo-French*) *entendre*, y que a su vez proviene del latín *intendere*, con el significado de “*to stretch out, direct, aim at*” (es decir, “extender, dirigirse a, apuntar hacia”), y viene a su vez de *in* (en) y *tendere* (“*to stretch*”, es decir, “estirar”). En esta etimología estaría la esencia de la intencionalidad, que es el estar siempre dirigido hacia algo, hacia adelante, y no el estar cerrado en uno mismo. Recuperado el 23 de enero de 2014 de: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/intend?show=0&t=1390506197>

⁵⁰⁴ Rollo May, *Amor y voluntad*, *op. cit.*, p. 204, 205.

⁵⁰⁵ El significado básico de *meinen* es: “pensar, creer”, pero también “*querer decir*” y “entender” (Cfr. *Langenscheidts Universal Wörterbuch. Spanisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch*, Druckhaus Langenscheidts, Berlin-Schöneberg, 1958), sin embargo, como se señala en los *Cambridge Dictionaries Online*, se podrían traducir con el verbo *meinen* frases como “Do you still intend to go?” (que se puede verter al castellano como “¿Todavía te propones ir?, o ¿todavía intentas ir?” Recuperado el 2 de diciembre de 2014 en: <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-aleman/intend#translations>

⁵⁰⁶ El *Online Etymology Dictionary* señala al respecto que *mean* significa “*intend, have in mind*” (en el sentido de “tener en mente” hacer algo, proponerse hacer algo, no en sentido mentalista de tener algo en la mente) y viene del antiguo inglés (*Old English* o idioma anglosajón, que se habló del siglo V al XII) “*mænan*”, que tenía el significado de “*to mean, intend, signify; tell, say; complain, lament*”. Esta palabra a su vez provenía del germánico occidental (*West Germanic*) “**mainijan*” (el apóstrofe significa que esta palabra es una reconstrucción), relacionada con otros idiomas como el sajón antiguo (*Old Saxon*), que entre sus acepciones estaban la de “*to intend*”, pero también la de “*signify*”. Todo esto confirma la íntima relación del campo semántico de la palabra *mean* con las acepciones de “significar” y “tener la intención de” o “proponerse algo”. Recuperado el 23 de enero de 2014 de: <http://www.etymonline.com/index.php?term=mean>

Todo esto lo lleva a concluir lo siguiente: “El querer o conocimiento y el querer o voluntad van, pues, juntos. No podemos tener uno sin el otro. Por eso es tan importante el compromiso. Si no *quiero* algo no lo *conoceré* nunca”.⁵⁰⁷

Esta última frase es toda la clave de a dónde nos quiere llevar Rollo May, porque lo que nos quiere decir es que el *conocer* es imposible sin el *querer conocer*, pues si no hay *voluntad* no va a haber un querer aprender y no habrá un *compromiso* con lo que se está por conocer. Se pone de ejemplo él mismo y dice que si no participa de una *intencionalidad*, si no se empeña por escribir lo mejor, entonces solo hará un trabajo pedestre y así no producirá nada de importancia u originalidad, porque en su afán por acabar de redactar un capítulo desechará ideas nuevas que se le ocurran, así como *intuiciones que procedan de dimensiones inconscientes de la experiencia*.⁵⁰⁸

Enfatiza que la *intencionalidad* no es un acto especulativo sino uno que supone siempre una *respuesta*, y por tanto contiene una *responsabilidad*.⁵⁰⁹ incluso va más allá al apoyarse en el filósofo Paul Tillich, en su libro *The Courage to Be*, para relacionar la intencionalidad con la vitalidad que tienen las personas, y también con lo que en inglés se denomina *courage*, que es el valor, el coraje, o la capacidad que tiene una persona para encarar las dificultades, el peligro o el dolor. Así cita a Tillich cuando éste dice lo siguiente:

La vitalidad del hombre es tan grande como su intencionalidad [...]. La vitalidad es el poder de crear más allá de uno mismo sin perderse [...]. Si se entiende correctamente la correlación que hay entre vitalidad e intencionalidad, puede uno aceptar la interpretación biológica del coraje (*courage*) dentro de los límites de su validez.⁵¹⁰

Rollo May da todavía un paso más cuando relaciona la intencionalidad con otras dos palabras también relacionadas etimológicamente con esta, como son “intensidad” e “intento”, así dice que la intencionalidad tiene que ver con la “intensidad” de la experiencia vital, con la fuerza de los “intentos” que hacemos en la vida. Por todo esto afirma que el grado de intencionalidad puede definir la fuerza vital de la persona y el grado potencial de su empeño y capacidad.⁵¹¹

⁵⁰⁷ Rollo May, *Amor y voluntad*, *op. cit.*, p. 206. Cursivas del autor.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, p. 209.

⁵⁰⁹ Las palabras “respuesta” y “responsabilidad” tienen la misma etimología.

⁵¹⁰ Rollo May, *Amor y voluntad*, *op. cit.*, p. 212, 218. Hay edición en español del libro de Paul Tillich citado, es *El coraje de existir*, Editorial Estela, Barcelona, 1968.

⁵¹¹ *Ibid.*, pp. 218, 219.

Al final del último capítulo consideraremos las profundas implicaciones pedagógicas que Rollo May ve en el coraje (*courage*) considerado como una virtud (*areté*), pero de lo anterior podemos inferir que hay una relación íntima entre conocimiento y voluntad, porque no solo se trata de aprender sino de “querer aprender”, de tener un “compromiso” por conocer, y esto depende de la “intensidad” de la experiencia vital, del “interés” (*inter-esse*) y “preocupación” (*Sorge*) por aprender.

Rollo May pone de manifiesto que la intencionalidad permite que la experiencia de aprender no sea considerada como “exterior” al alumno, que los conocimientos no sean para él una “cosa” externa que hubiera que introducirse a costa de su “voluntad”, debido a que no le significan (*meaning, Meinung*) nada, porque solo los considera como “secos datos que son exteriores” a él. Para Rollo May, por el contrario, la intencionalidad implica que no podríamos conocer una cosa si de alguna manera no “participamos” ya de ella, no solo con nuestro entendimiento, sino con nuestra voluntad, porque el estar desde un inicio volcados hacia adelante con todo nuestro ser, en el acto intencional (*intend*), permite el “compromiso” y la “participación” plena en la experiencia educativa.

12. Raúl Gutiérrez Sáenz: Intencionalidad y pedagogía existencial

¿Y qué consecuencias tiene todo lo anterior para la pedagogía, e incluso para la didáctica? En la década de los 70, el profesor Raúl Gutiérrez Sáenz publicó tres libros que forman una especie de trilogía: *Introducción a la pedagogía existencial* (1975), *Introducción a la didáctica* (1976) e *Introducción a la antropología filosófica* (1979). En el primero señaló que su objetivo era “analizar y evaluar el fenómeno educativo a la luz de algunos principios de la filosofía existencial” y que, como el existencialismo tiene que ver con la “existencia auténtica”, entonces “parte del supuesto de que la educación es un proceso que fomenta la existencia auténtica” y que a partir de esta conexión entre pedagogía y existencialismo elaboraría los temas de su libro.⁵¹²

Habría que aclarar que Gutiérrez Sáenz habla de “pedagogía existencial” y no de “pedagogía existencialista” porque su acercamiento no se encierra en una corriente filosófica determinada en donde se ha querido meter en un mismo cajón a Sören

⁵¹² Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la pedagogía existencial*, op. cit., p. 5.

Kierkegaard, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre o Gabriel Marcel, por eso por “pedagogía existencial” entiende no tanto una nueva corriente filosófica o pedagógica sino más bien una *actitud*, que parte de la existencia y que amplía sus horizontes por medio de la intencionalidad.

Basándose en la fenomenología de Husserl, Gutiérrez Sáenz menciona que la característica principal del acto de existir humano es la “intencionalidad ontológica”, la cual consiste en un “estar tendido o lanzado hacia otros entes”, y afirma que esta postura tiene innumerables consecuencias pedagógicas pero que una de las más importantes es la crítica a una actitud que supone que el educando es un “simple depositario de información”, mientras que otra consecuencia es la crítica a la represión de la curiosidad, la iniciativa, el dinamismo y la creatividad del educando. Entonces, en base a ese carácter *intencional* de la conciencia humana, la educación sería un proceso que fomenta el esclarecimiento, la asimilación y la creación de nuevos valores, en tanto que la esencia de la educación sería “la ampliación del horizonte de significatividad”.⁵¹³

Al igual que Beuchot cuando rechaza los extremos univocistas y equivocistas, Gutiérrez Sáenz rechaza los extremos de la falta de libertad del determinismo de Skinner así como la exageración del papel de la libertad en Sartre, pero considera que en la intencionalidad es importante el papel de la libertad. También dice que el hecho fundamental del ser humano está en su propio existir y que la intencionalidad y la existencia coinciden, porque existir es literalmente “estar-fuera-de” (*ex-sistere*) y esta es una acción “activa” donde el hombre sale de sí mismo y se entrelaza con los demás entes y con las demás personas, en tanto que la intencionalidad es etimológicamente “estar-tendido-hacia” (*in-tendere*), lo cual es el hecho fundamental del ser humano y consiste en proyectarse o estar lanzado o tendido hacia los demás entes.⁵¹⁴

Comenta que, para Heidegger, existir también se entiende con la palabra *Sorge*, que significa cuidado (*care*, en inglés), preocupación, solicitud, como la de un pastor que cuida a sus ovejas y que las atiende, por tanto es una actitud que no se ensimisma sino que tiende hacia el exterior, porque la intencionalidad conlleva salirse de sí mismo y volcarse en el mundo, ya que “sólo el inmaduro, el neurótico y el inauténtico adoptan posturas de

⁵¹³ *Idem.*

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 5-9

solipsismo, de engreimiento y de estaticismo inoperante”. Además afirma que la intencionalidad no es un hecho neutro, sino la “exigencia radical de todo hombre”, y equipara la intencionalidad al tratar de alcanzar la autenticidad; de este modo afirma que “la educación intenta promover la existencia auténtica”, la cual implica “autorrealización” y “expresión de sí mismo”, de modo que lo inauténtico implicaría falta de expresión de sí mismo y falta de motivación.⁵¹⁵ De esto extrae las siguientes consecuencias:

- a) El educando posee una curiosidad innata que hay que fomentar.
- b) El mejor aprendizaje es el que se relaciona con los intereses personales del que aprende.
- c) La investigación es una búsqueda de sentido.
- d) Hay que fomentar la parte positiva de la agresividad mientras que la parte negativa hay que encauzarla.
- e) Se debe fomentar la creatividad en la búsqueda del educando.⁵¹⁶

Y todo esto lo conduce a lo siguiente:

La idea central en este libro es que la educación ha de promover la intencionalidad del hombre. Veremos que, en una gran mayoría de casos, la educación ha detenido, perturbado, o incluso reprimido, este aflorar del existir humano.⁵¹⁷

Esta sería una de las conclusiones preliminares que extrae Gutiérrez Sáenz de una visión del hombre como ser intencional. Es decir, en la intencionalidad la conciencia no es pensamiento del pensamiento sino, como él mismo dice, “no hay conciencia a solas, siempre hay conciencia-de-algo”. Este autor precisa que en Husserl la intencionalidad es la propiedad de la conciencia por la cual esta capta o conoce el objeto y por tanto se circunscribe al ámbito cognoscitivo o “conciencial”, pero que, sin embargo, varios discípulos de Husserl, entre ellos Heidegger, ampliaron el carácter de la intencionalidad y la consideraron ya no solo como una propiedad de la conciencia sino como “la estructura

⁵¹⁵*Ibid.*, p. 9-11

⁵¹⁶*Ibid.*, p. 15, 16

⁵¹⁷*Ibid.*, p. 10

misma del existir humano”, como una “postura de abertura” que también tiene en cuenta las facultades afectivas.⁵¹⁸

Cabe recordar que el reproche que Heidegger va a hacer a su maestro Husserl es que su fenomenología sigue reivindicando al sujeto de la modernidad que *constituye* a sus objetos. Como dice Enrique Dussel, “no es lo mismo dejar manifestarse el objeto por ‘constitución’ (Husserl), que dejarlo manifestar en la apertura del ‘descubrimiento’ (*Unverborgenheit*) (Heidegger)”⁵¹⁹.

Esto coincide con el planteamiento de José María Barrio, quien para fundar su antropología pedagógica también se apoya en la intencionalidad, y dice que el “verterse del espíritu humano hacia la totalidad de lo real no es algo material sino *intencional*” pero, más cercano a Heidegger que a Husserl, enfatiza que la apertura de lo real “es previa a la capacidad del sujeto” e incluso pide ir más allá de Heidegger al decir que el sujeto “queda impregnado del ser intencional de las cosas del mundo” y es “in-formado” por ellas, de modo que “ello hace que al hombre le sea dada la posibilidad y la necesidad de un crecimiento continuo e infinito como persona”.⁵²⁰ Con un señalamiento parecido a los de José María Barrio, Heidegger y Dussel, Gutiérrez Sáenz menciona lo siguiente:

El idealismo surge a partir de un método filosófico que consiste en tomar como punto de partida el yo y sus ideas. En este momento el mismo método está obstaculizando la trascendencia al mundo real y a los otros sujetos. Habría que sobrepasar la estrechez de ese método que tiene su carta de nacimiento en el *Discurso del método* de Descartes. Heidegger, con su perspectiva del ser-en-el-mundo, es mucho más adecuado a los hechos.⁵²¹

Como había mencionado anteriormente, dentro del paso que va a dar Heidegger para salir del sujeto aislado y encapsulado de la modernidad, el cual *constituye* sus objetos de conocimiento, este filósofo plantea que el hombre es un *Dasein* (“estar-allí”, *ex-sistente*) que no puede existir aislado como tal sino que vive dentro de un mundo y es así un *ser-en-el-mundo* (*In-der-Welt-Sein*); esta observación de Heidegger no está alejada de la expresión de José Ortega y Gasset en cuanto a que el ser humano es el hombre sus circunstancias, en el sentido que también le da Ortega de intentar superar al sujeto solipsista de la

⁵¹⁸*Ibid.*, p. 12, 13.

⁵¹⁹Enrique Dussel, *Para una destrucción de la historia de la ética I*, Ser y Tiempo, Santa Fe, 1972, p. 139.

⁵²⁰José María Barrio, *Elementos de antropología pedagógica*, op. cit., p. 211, 212. Cursivas nuestras.

⁵²¹Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la pedagogía existencial*, op. cit., p. 108.

modernidad. Por su parte, Gutiérrez Sáenz dice que “existir es existir-en-el-mundo” y que la existencia auténtica es “la que efectivamente sale de sí mismo y se vuelca en un mundo”.⁵²²

Cabría mencionar que Jorge Eduardo Rivera, traductor de Heidegger, prefiere verter *In-der-Welt-sein* por “estar-en-el-mundo” en lugar de “ser-en-el-mundo”, porque “estar” es el “acto” mismo de ser, en tanto que “ser-en-el-mundo” se remitiría más a alguna esencia fija; incluso señala que sería más apropiado hablar de “estar-siendo-en-el-mundo”, pero no en el sentido de estar en un espacio vacío universal sino de habitar en un mundo. En cuanto al término *Dasein*, comenta lo siguiente: “significa literalmente ‘ser el ahí’, y por consiguiente se refiere al ser humano, en tanto que ser humano está abierto a sí mismo, al mundo y a los demás seres humanos. Pero *Dasein* alude también, indirectamente, al abrirse del ser mismo, a su irrupción en el ser humano”.⁵²³ Es decir, lo que está en la base del *Dasein* es la apertura, tanto de este mismo *Dasein* como del mismo ser.

Gutiérrez Sáenz tiene un apartado especial dedicado a la apertura, donde dice que esta coincide con la intencionalidad existencial, que está ligada a la autenticidad, y que lo contrario de la apertura es la actitud de “cerrazón, de mente cerrada, de anquilosamiento intelectual”, ya que también esta es la actitud de las personas que rechazan *a priori* cualquier novedad, innovación o cambio. Asimismo dice que la trascendencia es simplemente una actitud de apertura.⁵²⁴

Con este nexo entre *Dasein*, mundo y apertura podemos entrar de lleno a las conclusiones a que nos quiere llevar Gutiérrez Sáenz respecto a las consecuencias pedagógicas basadas en una concepción del hombre que parte de la intencionalidad: afirma que “la educación no reside tanto en la transmisión de la cultura, cuanto en el desenvolvimiento interno del educando, en función de su intencionalidad”.⁵²⁵

Dice que, para el psicólogo existencial Rollo May, la intencionalidad es la “estructura que da sentido a la existencia” y menciona que “mundo” es el “horizonte de significatividad”, porque las cosas no tienen sentido por sí mismas sino que el hombre es donador de sentido gracias a la luz o inteligibilidad proyectada por el mismo hombre, pero

⁵²² *Ibid.*, *op. cit.*, p. 10.

⁵²³ Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, *op. cit.* (traducción de Jorge Eduardo Rivera), pp.464, 454.

⁵²⁴ Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la pedagogía existencial*, *op. cit.*, p. 27, 28.

⁵²⁵ *Ibid.*, p. 17.

precisa que ese sentido proyectado no es arbitrario, porque depende de causas que residen tanto en el hombre como en el objeto.⁵²⁶

Aquí liga la cuestión del “horizonte de significatividad” con la apertura y destaca varias consecuencias pedagógicas, donde una de ellas es que la ampliación del horizonte personal implica que un sujeto es más “educado” cuanto más amplio sea dicho horizonte de significatividad, porque lo contrario es la persona de criterio estrecho y mente cerrada. También señala que el ampliar el horizonte del ser implica la “sana curiosidad del intelecto que busca la luz y la satisfacción que proporciona el ser”; menciona que esto contrasta con una de las fallas de muchas instituciones educativas, las cuales no fomentan suficientemente la actitud investigadora del alumno, con lo que se priva a este de todo esfuerzo, de modo que, con la misma pasividad que recibe los datos, con esta misma facilidad los olvida y los desecha, y así “no hubo ampliación de horizontes, sólo congestión de datos sin sentido dentro del mundo personal del estudiante”.⁵²⁷

Esta es una de las conclusiones más importante que saca Gutiérrez Sáenz de todas estas disquisiciones teóricas en cuanto a términos filosóficos como intencionalidad, mundo, *ser-en-el-mundo*, sentido y horizonte de significatividad. Estas palabras filosóficas no se quedan en meras teorías entendibles solo por eruditos en filosofía sino que las aterriza en algo muy concreto como es el “mundo personal del estudiante”. Entonces, a partir de lo que dice Gutiérrez Sáenz, podríamos preguntarnos: ¿Tiene sentido para el alumno lo que está aprendiendo?, ¿es importante para su “mundo personal”?

Señala que debe haber un “aprendizaje significativo” (con un sentido algo distinto al de David Ausubel), queriendo decir con esto que los conocimientos que aprende el alumno deben significar algo para él, y comenta lo siguiente:

Los temas y asignaturas académicos no son verdaderamente aprendidos si no adquieren sentido en el mundo personal del estudiante. *Muchos temas deberían ser suprimidos, en tanto que no sean susceptibles de incorporarse al mundo significativo del niño.*⁵²⁸

Esta es la clave del problema, ¿cómo va a aprender el alumno si los temas que estudia no tienen nada qué ver con él? Si lo que estudia no entra en su “horizonte de

⁵²⁶ *Ibid.*, p. 20, 21.

⁵²⁷ *Ibid.*, p. 23-25.

⁵²⁸ *Ibid.*, p. 24. *Cursivas nuestras.*

significatividad” entonces no va a tener “sentido” para él, porque no va a entrar dentro de su “mundo” (*Welt*). Si el existente (*Dasein*) es por definición “apertura”, en este caso el alumno se va a “cerrar” ante lo que está en el currículum y no va a tener una actitud de “descubrimiento” (*Unverborgenheit*), puesto que no va a actuar con “autonomía” (de la que hablaba Piaget) sino que va a tratar de aprender pero desde una “heteronomía” impuesta desde fuera de él.

Si los conocimientos de la escuela no tienen que ver con el alumno ni con su vida personal y cotidiana no va a desplegar hacia ellos toda su “intencionalidad”, no va a “tender” (*in-tendere*) hacia estos conocimientos, no va a poner atención (*attentio*, que viene de *attendere*, es decir “atender”, que a su vez viene de *ad-tendere*, que significa “tender a lo que se tiene delante”). Entonces el alumno no va a querer extender (*ex-tendere*, tender hacia fuera) su ser hacia los conocimientos, no los va a valorar como una “autorrealización” ni como una “expresión de sí mismo”, de la que nos habla Gutiérrez Sáenz, ni va a poner interés (de *inter-esse*, estar o meterse entre), no se va a compenetrar con lo que aprende. Como dice este autor:

Si el mundo de lo académico, de lo intelectual y de lo cultural es captado por el educando como un mundo aparte respecto de sus intereses personales, podemos asegurar que la educación no ha propiciado una existencia auténtica en ese educando, sino que, más bien, ha logrado una escisión de dos mundos: el de la escuela y el propio. Ese es el fracaso de la escuela y el peligro inminente de ser desterrada de la civilización como desquite por haber desplazado al educando del puesto central que le corresponde en el proceso educativo.⁵²⁹

La noción filosófica de intencionalidad nos fue llevando, de Husserl a Heidegger, hasta un existente (*Dasein*) que no está encapsulado o aislado en su solipsismo sino que se mueve en un mundo (*Welt*), que no es solo su mundo circundante en general (*Umwelt*), sino un mundo lleno de significado, de sentido (*In-der-Welt-Sein*), y que es también un mundo compartido con otros seres humanos (*Mitsein*, ser-con). Entonces los aprendizajes que se consideran en la escuela deben tener algo que ver con el mundo del alumno, con su mundo personal, con su mundo de todos los días (cotidianeidad), con su mundo en donde se

⁵²⁹ *Ibid.*, p. 16

relaciona con los que lo rodean, como sería el caso de su familia, amigos o compañeros de escuela (*Mitwelt*).⁵³⁰

Si los aprendizajes escolares no tienen nada que ver con el mundo concreto del alumno, entonces este no expandirá su horizonte⁵³¹ de significatividad no solo hacia esos aprendizajes sino hacia mundos más amplios, como por ejemplo su medio ambiente (*Umwelt* entre otras cosas significa medio ambiente en el sentido que le da la biología) y mucho menos por otros mundos en sentido literal de otros planetas u otras galaxias, o por un mundo social (*Mitsein*) más amplio, como podría ser su país, Latinoamérica, otro continente o la humanidad entera.

Gutiérrez Sáenz dice que la educación es la “ampliación del horizonte de significatividad”;⁵³² si la enseñanza no incide en dicha ampliación, ¿por qué el alumno se habría de interesar en mundos que ya no existen, como los que estudia la historia, cuando la enseñanza de esta no le dice nada al alumno desde su propia persona? Si la enseñanza es ajena al mundo concreto del alumno mucho menos este va a querer ampliar y desarrollar una intencionalidad en sentido de “cuidado” (*Sorge*), de cuidar por sí mismo, por su medio ambiente, por su planeta o por las generaciones futuras.

Este autor hablaba de la escisión entre dos mundos, el de la escuela y el propio. Si los aprendizajes no tienen nada que ver con el mundo del alumno este no va a querer aprender, porque el mundo de la escuela lo va a considerar como ajeno (*alienus* en latín, de *alius*, que significa “otro”) y entonces va a estar en la escuela como “alienado”, como “enajenado”. Las descripciones que en 1844 hacía Carlos Marx del individuo enajenado (*Entfremdung*, que significa en alemán “enajenación”, viene de *fremd*, que se traduce como “ajeno” o “extraño”; es una de las palabras que usa Marx), en los *Manuscritos económico-filosóficos*, siguen teniendo vigencia en la actualidad y más en el campo educativo. Gutiérrez Sáenz tiene también algo que decir al respecto, cuando menciona que la existencia auténtica es una verdadera necesidad humana y no un lujo, y por tanto su ausencia es una *alienación*, una enfermedad o un rebajamiento que padece el sujeto

⁵³⁰ Todos estos términos derivados de *Welt* (mundo) fueron empleados por Ludwig Binswanger, un discípulo de Heidegger, quien aplicó su filosofía al ámbito de la psiquiatría y el psicoanálisis. Cfr. Ludwig Binswanger, *Being-in-the-World: Selected Papers of Ludwig Binswanger*, Basic Books, New York, 1963. *Mit* en alemán significa “con”, y *Mitwelt* hace referencia al medio ambiente social y cultural de la persona.

⁵³¹ Horizonte viene del griego *horízoōn*, que significa “límite”, en tanto que *horizein* significa “delimitar”.

⁵³² Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la pedagogía existencial*, op. cit., p. 133.

alienado, por lo que, para combatirla, la educación “se presenta como una lucha contra la alienación”.⁵³³

Por otro lado, mencioné en el capítulo segundo que un constructivismo mal entendido minimizaba el papel del maestro y que algunos subsistemas de bachillerato, como el IEMS, se centraban en el alumno pero al mismo tiempo le daban al docente un papel muy importante. Gutiérrez Sáenz le daría la razón al IEMS cuando escribe lo siguiente:

La ampliación del horizonte de significatividad es una de las tareas propias *del maestro* y, gracias a él, es posible que los temas inertes del libro de texto cobren significación en la mente y en la actitud del educando”.⁵³⁴

Entonces el maestro no queda como un simple facilitador sino que tiene una función importante, pues tiene que desarrollar su creatividad para que los contenidos lleguen al corazón del alumno y así sean significativos para él. Sin embargo, Gutiérrez Sáenz también habla de minimizar el papel del profesor, pero en un sentido muy distinto al del constructivismo mal entendido, porque afirma que el buen profesor es el que acostumbra a sus estudiantes a prescindir de él, ya que cuando estos van siendo capaces de estudiar, aprender e investigar por sí solos, sin tener que recurrir al maestro, es cuando se empieza a formar su libertad y responsabilidad; de esta manera se pone fin a una etapa educativa en la cual todavía necesitaban un profesor frente a ellos.⁵³⁵

Dice que esto es así porque educar viene de *educere*, que significa extraer, de modo que educar equivaldría a fomentar el desarrollo de la intencionalidad, lo cual tendría algún parecido con la mayéutica socrática; por tanto educar no sería tanto impartir conocimientos sino “lograr un desenvolvimiento desde dentro hacia afuera en el educando”.⁵³⁶ Es por esto mismo que prefiere no concebir la educación como un “proceso” (en la actualidad se habla mucho de proceso de enseñanza-aprendizaje) sino como una “ampliación de horizontes”.⁵³⁷

Por todo lo anterior, es importante la conclusión a la que llegó Gutiérrez Sáenz:

La función educativa se ha ejercido dentro del marco estrecho de la *acumulación de datos indigestos* que el educando tiene que abarcar, aún sin saber por qué y para

⁵³³ *Ibid.*, p. 11.

⁵³⁴ *Ibid.*, p. 24. *Cursivas nuestras.*

⁵³⁵ *Ibid.*, p. 148.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 132.

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 135.

qué. Lo peor es que la misma *intencionalidad* del educando ha quedado *sofocada* a lo largo de tantos años de represión, indigestión intelectual, falta de atención a sus intereses personales y coerciones insalvables. Tal parece que la función educativa urgente de la actualidad tiene que tomar como consigna: *restituir la intencionalidad sofocada*.⁵³⁸

Faltaría decir que no solo Gutiérrez Sáenz recurre a Husserl o a Heidegger sino a otros autores como Max Scheler o Gabriel Marcel, siendo este último quien, sin usar un método fenomenológico, muestra otra perspectiva de la apertura del existente. Inspirándose en Marcel, Gutiérrez Sáenz señala que en toda persona hay una “exigencia ontológica”, lo que significa que en todo ser humano hay una tendencia al *ser*, que consiste en “un anhelo de profundización dentro de niveles más íntimos del propio sujeto”.⁵³⁹

Asimismo Gutiérrez Sáenz señala que Marcel distingue entre problema y misterio, siendo el primero puesto enfrente del sujeto de manera externa y objetiva y de ese modo la persona no se implica ni se envuelve en él, en tanto que el misterio “está dentro del sujeto” y así “involucra su mundo personal”.⁵⁴⁰

Además del par de categorías de misterio y problema, el otro par que describe Marcel es el de ser y tener, que son *actitudes* existenciales, *actitudes* ante la vida. En base a esto, Gutiérrez Sáenz menciona que “podemos detectar dos polos opuestos en la *actitud* de las instituciones educativas: la búsqueda (para sus educandos) de un ‘ser-más’ o de un ‘tener-más’”; señala que esta última significa acumular sin asimilar, apropiarse sin integrar, yuxtaponer sin estructurar, y afirma que esta “es la actitud del que ‘aprende’ para un examen” pero que solo se “prende” de unos datos con tal de cumplir el requisito y, una vez cumplido este, los olvida al día siguiente. En cambio afirma que el “ser-más” “se fomenta gracias a la *intencionalidad* del educando, cuyo dinamismo busca normalmente mayores horizontes de significatividad, es decir, de ser”.⁵⁴¹ Estas observaciones se parecen a lo que dice Mauricio Beuchot en el sentido de que la intencionalidad más importante es la de *ser*.

Asimismo Gutiérrez Sáenz menciona que, en su experiencia con los estudiantes, es posible encontrar en ellos un anhelo por dar sentido a sus vidas, por “integrar los datos” que van recibiendo, por su búsqueda de “orientaciones (valores)”, y es por esto que el

⁵³⁸ Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la pedagogía existencial*, op. cit., p. 16. Cursivas nuestras.

⁵³⁹ *Ibid.*, p. 123.

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 110.

⁵⁴¹ *Ibid.*, pp. 154, 155. Cursivas nuestras.

“desarrollo *intencional*” es una verdadera exigencia, porque los seres humanos tenemos “potencia o capacidad para aprender significativamente”, pero tomando en cuenta que sus capacidades “no son pasivas, no son un simple receptáculo vacío en espera inerte de ser llenado” sino que, por el contrario, “las capacidades humanas son verdaderas potencias”, las cuales son “potencias activas, que buscan su realización, que están dotadas de energía para convertirse en acto”, y que –continúa diciendo el autor- esto lo explica muy bien Aristóteles cuando señala que la potencia (activa) es un poder activo porque es “exigencia de actualización”, y por eso el concepto de *intencionalidad* lo expresa muy bien, porque “se trata de salir del estado potencial hacia la consecución de una riqueza actual”.⁵⁴²

Podemos observar que, en este modelo de educación basado en el “desarrollo intencional”, la persona crece porque asimila y unifica en su núcleo personal los datos que recibe mediante la educación. Mediante lo que le aporta filosóficamente Martin Heidegger y Gabriel Marcel, Gutiérrez Sáenz llega a la que me parece que es la conclusión más importante de toda su propuesta:

El aprendizaje significativo es el procedimiento adecuado para lograr ese crecimiento en el ser. El educando asimila un tema, una materia, un valor o una *actitud*, pero no sólo en forma intelectual, sino *involucrando su núcleo personal* y todos sus estratos propios. Un *aprendizaje que verdaderamente tenga sentido en la vida del educando* es lo que habría que buscar en una planificación educativa.⁵⁴³

Todo el rodeo que dimos pasando por Piaget, Vigotsky, Husserl, Heidegger, Gabriel Marcel, Beuchot, Whitson, etc., todo este rodeo teórico, con términos técnicos, con complejos problemas epistemológicos, éticos y filosóficos, todo esto nos sirvió para fundamentar el hecho de que el aprendizaje debe involucrar las fibras más profundas del educando, debe implicar sus valores, sus deseos, sus pasiones, sus motivaciones, sus creencias, sus aspiraciones más profundas, sus necesidades ontológicas de “ser-más”, de expandir su ser, de salir de sí mismo, de tender (*tendere*) en un movimiento intencional (*intendere*) más allá de los límites de sí mismo hacia el mundo que lo rodea, hacia sus semejantes, a preocuparse por ellos, a abrirse a la totalidad de lo que lo rodea, a preocuparse por los animales, por la naturaleza, por las personas que vivieron en tiempos pasados y por las personas que le sucederán.

⁵⁴² *Ibid.*, p. 155. *Cursivas nuestras.*

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 154. *Cursivas nuestras.*

Es por eso que el alumno estudia historia, ciencia política, economía, biología, física, química, matemáticas, filosofía, psicología, arte, literatura; no estudia todo esto para llenar su cabeza de datos inútiles que ni le interesan ni entiende en qué le pueden servir en su vida personal y comunitaria. Si los programas de estudio no están diseñados para que el alumno relacione los conocimientos con su núcleo existencial e intencional, entonces estos programas son un fracaso y solo servirán para que el alumno pase la prueba ENLACE, pero estos conocimientos serán prontamente olvidados y los libros de texto pasarán en el mejor de los casos a un estante olvidado y empolvado, cuando no al bote de la basura, donde se sepultará una etapa en la vida de un hombre donde aprendió a odiar todo lo que olera a escuelas y libros.

Esta fue la preocupación de fondo de Gutiérrez Sáenz y es por eso que, un año después de escribir *Introducción a la pedagogía existencial*, publicó *Introducción a la didáctica*, donde se dedicó a temas concretos del aula como la cuestión del currículo, evaluaciones, programas escolares, disciplina, métodos de enseñanza, materiales audiovisuales, vicios del profesor, escollos del profesor principiante, etc.

A más de 35 años de haberse escrito ese libro tal vez encontremos allí nociones ya muy superadas, debido a que hoy tenemos técnicas pedagógicas más modernas; sin embargo, sus primeros capítulos están lejos de caducar. Allí describe, en un lenguaje menos técnico, los conceptos que ya había planteado en su primer libro y de ese modo reitera que la educación es la promoción de la existencia auténtica, en cuya base está el ampliar el horizonte de significatividad del educando, que consiste en “la capacidad para dar o encontrar sentido a las cosas, personas, valores y experiencias”,⁵⁴⁴ porque si el alumno no encuentra el significado de lo que aprende entonces su aprendizaje será olvidado pronto.

En ese libro insiste en que el profesor no puede ser ajeno a la intencionalidad de sus alumnos y dice que el aprendizaje no debe abarcar solo lo intelectual y las facultades cognoscitivas sino todos los estratos del estudiante. Señala que el conductismo afirma que aprender consiste solo en una modificación de la *conducta* y que su pretensión es la de permanecer en un plano *externo* de lo observable y lo medible, debido a que los estratos más profundos del hombre no son necesariamente visibles. Opina que, en este aprendizaje mecanicista, se aprende sin interés y por coerción y, de este modo, el sujeto olvida lo que

⁵⁴⁴ Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la didáctica*, op. cit., p. 18.

aprendió, a no ser que se le aplique un refuerzo para que tenga un condicionamiento apropiado, de manera que, en este tipo de aprendizaje, el conocimiento “no se internaliza ni envuelve o compromete a la persona”.⁵⁴⁵

En contraste, menciona que en el aprendizaje significativo la motivación no proviene de la coerción, sino de los “estratos afectivos y axiológicos” de la persona, y también señala que el estudiante debe preguntarse para qué le sirve lo que aprende, sin que esto signifique caer en un pragmatismo utilitarista, sino que quiere decir que toda teoría debe tener “referencias con la realidad”.⁵⁴⁶

En todo lo anterior arribamos a la necesidad de fundamentar una pedagogía en una filosofía que partiera del núcleo de intereses vitales de la persona, podemos llamarle “mundo”, “ser-en-el-mundo”, “intencionalidad”, “misterio” o como queramos llamarle. Gutiérrez Sáenz utilizó estos términos en su *Pedagogía existencial* pero, en su *Introducción a la didáctica*, utiliza un término no técnico y aquí no recurre a categorías filosóficas elevadas con nombres en alemán o latín. Usa un término más cercano a quien tal vez es el mayor exponente de la filosofía existencial en lengua castellana, emplea un lenguaje muy propio de Miguel de Unamuno en *Del sentimiento trágico de la vida*; de este modo, simplemente acuña el término “inviscerar”, es decir, emplea un neologismo que significa “hacer carne” la enseñanza y el aprendizaje, “encarnarlos”. Unamuno dice que la filosofía española no es la de los grandes constructores de sistemas sino una que está en carne y sensibilidad, y también allí señala que no tiene sentido lo que una persona crea sino lo que está dispuesto a hacer por su creencia, es decir, de qué manera se ha apropiado de su creencia, si la vive o si incluso está dispuesto a morir por ella.⁵⁴⁷

De igual manera, no tiene sentido llenar la cabeza del estudiante de conocimientos, ya sea que se las llene con técnicas conductistas o con secuencias didácticas constructivistas o cognoscitivistas, sino que lo importante es qué significado tienen esos conocimientos en su persona, qué tanto se los ha apropiado, en qué medida se los ha hecho suyos, qué sentido tienen en su vida personal y cotidiana y en qué medida estos conocimientos van a permitir su autorrealización y su apertura a sus semejantes.

⁵⁴⁵ *Ibid.*, pp. 31, 21.

⁵⁴⁶ *Ibid.*, pp. 22, 24.

⁵⁴⁷ Miguel de Unamuno, *Del sentimiento trágico de la vida*, Espasa Calpe, Madrid, 1967.

Es por todo esto que, al aterrizar la pedagogía en una didáctica concreta, no podemos convertir esta en una mera “técnica” que aplique “recetas” y que crea que la enseñanza correcta consiste en la aplicación de esas recetas. Esto no quiere decir que tengan que eliminarse las TIC o que no se deban emplear determinadas dinámicas, especialmente las constructivistas centradas en el alumno; por el contrario, el maestro, para ser un buen maestro, debe tener un buen manejo de TIC y métodos audiovisuales y debe conocer muchas técnicas y dinámicas de grupo y debe esforzarse por hacer su clase lo más amena posible y también debe conocer bien la epistemología constructivista e incluso técnicas de aprendizaje acelerado, de lectura rápida y también debe saber algo de neurociencias para entender, por ejemplo, cómo el cortisol producido por la tensión destruye en el alumno los paquetes de memoria y de esta manera no pasan del hipocampo (donde está la memoria de corto plazo) a la corteza cerebral (donde está la memoria de largo plazo)⁵⁴⁸ o, por ejemplo, el profesor debe conocer los cambios en el cerebro durante la adolescencia.⁵⁴⁹

La pedagogía existencial no intenta eliminar las técnicas sino darles un uso “prudente” (*phrónesis*) para que no se pierda de vista que lo más importante es la expansión del núcleo vital de intencionalidades de la persona y que la educación debe incidir en ese núcleo, en donde al alumno no le va a ser ajeno y sin sentido lo que aprenda sino que verdaderamente logrará “inviscerar” su aprendizaje. Es por esto que Gutiérrez Sáenz, antes de entrar directamente al tema de las técnicas didácticas, escribió lo siguiente:

Este segundo proceso lo llamaremos *aprendizaje significativo*, pues en el fondo, el estudiante capta no sólo el significado objetivo de una explicación o de una lectura, o de una nueva conducta, sino que, además, capta la relación estrecha de ese contenido con su propio mundo de experiencias e intereses personales. En una palabra, su acto mismo de aprender está cargado de sentido, tiene significado en el marco de su vida personal. La primera, y más importante condición de un buen aprendizaje es el hecho de que sea significativo para la persona del estudiante. Si esto no se logra, el resultado consiste (como es fácil constatarlo en algunos cursos) en una duplicación del mundo del estudiante. Uno es su mundo querido de intereses personales, y otro es el mundo académico de libros, temas, cuestionarios, calificaciones y grados. Su relación con este mundo es puramente instrumental, pero en sí mismo no le interesa. [...] En síntesis, el aprendizaje significativo es el que

⁵⁴⁸ Un buen libro para entender todo esto es el de José Cruz Ramírez, *Neurolectura. Cerebro y aprendizaje acelerado de la lectura*, Orión, México, 2002.

⁵⁴⁹ Cfr. el artículo de David Dobbs, *Cerebros adolescentes. La neurociencia de la rebeldía*, publicado en *National Geographic en español*, México, octubre de 2011. Parte del artículo se puede leer en: <http://www.ngenespanol.com/articulos/346072/cerebros-adolescentes/>

tiene sentido en la vida de una persona. Es la asimilación de elementos captados como algo relacionado en forma personal con el sujeto que aprende. Es asimilación con sentido.⁵⁵⁰

Lo que está en la base en estas reflexiones pedagógicas de Gutiérrez Sáenz es una visión del ser humano como núcleo de intencionalidad, de una intencionalidad que incorpora la dimensión afectiva, que se va expandiendo en el momento en que el aprendizaje se convierte en algo que para el alumno tiene significado, se *inviscera*, se hace carne con él, se ama el aprender y lo que se aprende. Esto concuerda con las “formas apasionadas de aprender” de las que nos hablaba Ángel Díaz Barriga y con el enfoque “elemental-fundamental” de la pedagogía germana (véase el capítulo primero).

Mencioné en el capítulo tercero que en la cognición situada no nos podíamos contentar con el modelo de una mente distribuida socialmente sino que debíamos restituir en dicho paradigma la intencionalidad, la dimensión intencional del ser humano, pero no una intencionalidad limitada a lo meramente cognoscitivo sino también que operara en el ámbito de lo afectivo y cuyo supuesto es la libertad de la persona.

Las consecuencias pedagógicas que extraen Raúl Gutiérrez Sáenz, Rollo May y Mauricio Beuchot, a partir de la intencionalidad, implicarían lo que este último señala en el sentido de que no solo hay intencionalidad del entendimiento sino también de la *voluntad*, y así se tiende hacia (*in-tendere*) lo amado; incluso Beuchot enfatiza que es en el amor en donde mejor se refleja la intencionalidad, porque allí uno se lanza *fuera* de sí mismo, hacia los otros, y así se trasciende el narcisismo y el solipsismo auto-referente. De este modo dice lo siguiente:

El ideal del hombre, bajo el modelo de núcleo de intencionalidades, de intencionalidad nuclear o enucleada, es que dicha intencionalidad, o intencionalidades, estén dirigidas *no hacia uno mismo, que eso enferma, sino hacia los demás*, encontrando la *autorrealización en la hetero-realización, en el conocimiento y el amor de los demás*.⁵⁵¹

⁵⁵⁰ Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la didáctica*, op. cit., p. 22. Lo que este autor entiende por aprendizaje significativo no es precisamente lo mismo que entienden autores como David Ausubel.

⁵⁵¹ Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica*, op. cit., p. 32. Cursivas nuestras.

Beuchot agrega que “mientras más *intencional* sea, esto es, mientras más *distendido* hacia los demás, por el conocimiento y el afecto, el ser humano es más pleno y, por ende, feliz”.⁵⁵²

Estas reflexiones no tendrían que quedarse solo en un ámbito de discusión filosófica sino que bien podrían referirse al estudiante que aprende y se realiza, no solo conociendo cosas sino, como dice Beuchot, “en el conocimiento y el amor de los demás”.

⁵⁵² *Ibid.*, p. 59. Cursivas nuestras. Es interesante que Beuchot emplea el término “distender” (del latín *distendere*), que es otra palabra relacionada etimológicamente con la intencionalidad.

CAPÍTULO QUINTO: PRÁCTICA DIDÁCTICA EN CLASE

Es una *filosofía de la educación* que preside la pedagogía que deseamos. A partir de esa *concepción del hombre* se verá lo que se considera plausible conocer y sentir, y cómo se debe educar para conocer y sentir adecuadamente, es decir, cómo puede aquél alcanzar las *virtudes* que lo harán conocer y sentir con esa adecuación.⁵⁵³

Mauricio Beuchot

1. Reflexiones preliminares

Este último capítulo es el más importante en cuanto a que toda tesis MADEMS no debe quedarse en una mera reflexión teórica sino que esta reflexión debe mostrar su viabilidad en una práctica docente en clase. Sin embargo esta práctica, y las secuencias didácticas que se apliquen en clase, deben estar respaldadas por una teoría sólida que determine los principios a seguir en la práctica.

Como decía Mauricio Beuchot en sus clases en MADEMS, lo importante serían los “principios” y no los elementos didácticos vistos como si fueran “recetas”; se trataría más bien de formar una didáctica basada en principios de una antropología filosófica, de una concepción del hombre, y en este sentido se trataría de ligar la pedagogía a una hermenéutica para que la primera no quede reducida a simples técnicas de ciencias de la educación. De este modo Beuchot afirma que los aspectos más filosóficos de la pedagogía tal vez no conduzcan a “técnicas mecánicas” pero que sin embargo su eficacia o eficiencia la tendrán desde los mismos *principios*, pues éstos se encuentran “en la parte más elevada de cualquier disciplina, científica o filosófica”.⁵⁵⁴ El riesgo de emplear meras técnicas o secuencias didácticas empleadas como “recetas”, sin una teoría sólida y una antropología filosófica que las sustenten, se refleja en la siguiente cita de Beuchot de su libro *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*:

⁵⁵³ Mauricio Beuchot, “Filosofía del hombre y educación”, *op. cit.*, p. 19. Cursivas nuestras.

⁵⁵⁴ Beuchot, Mauricio, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, *op. cit.*, p. 42.

Una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano; o, peor aún, se dedicará a reproducir acríticamente en los alumnos el modelo de hombre que se tiene en esa sociedad o momento. Una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que tiene una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar [...]. Si no se tiene cuidado con dicho paradigma o ícono de lo humano, que compete a la antropología filosófica, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente.⁵⁵⁵

Para sustentar estos principios de los que nos habla Beuchot analizamos en los capítulos anteriores las posturas de Piaget y Vigotsky, mostrando -por medio de autores como Antonio Castorina- que es un falso dilema ponerlos como contrapuestos, como si hubiera que decidir entre uno y otro, sino que los dos tienen como punto de partida el sujeto que construye, pero advirtiendo que un escollo entre muchos de los intérpretes de Vigotsky es que peligrosamente tienden a eliminar este sujeto, difuminándolo en sus circunstancias sociales. Por tanto, en este último capítulo aproveché las aportaciones de Piaget al campo ético, en el sentido de que sus principios psicológicos permiten la formación de sujetos morales responsables.

Después exploramos autores que han desarrollado la cognición situada, especialmente Whitson, quien también alertó que muchos de los intérpretes de Vigotsky peligrosamente caían en un nuevo behaviorismo al eliminar el sujeto cognoscente e intencional. Sin embargo la cognición situada nos fue muy útil porque no parte del conocimiento declarativo (conceptos) sino de la realidad concreta, lo que implicaría un conocimiento procedimental, en tanto que el concepto sólo entra en un segundo lugar para explicar lo que sucede en el problema real que se presenta a las *personas-en-actividad*, como lo demostró Jay Lemke.

También insistimos en la recuperación de este sujeto intencional, sin caer en el sujeto todopoderoso de la modernidad pero sin tampoco eliminarlo del todo, como en el caso de los posmodernos. Para esto me basé en Beuchot y su sujeto intencional, que si bien ha sido justamente debilitado por la crítica de los posmodernos, no cae en el extremo de éstos. Analizamos también a otros autores como Raúl Gutiérrez Sáenz, quien en su *Pedagogía existencial* desarrolla la categoría de intencionalidad y la manera en que el

⁵⁵⁵ Beuchot, Mauricio, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, op. cit., pp. 38, 39.

sujeto expande su núcleo intencional, al tiempo que señala que el conocimiento no es una cosa externa que se mete a un sujeto cognoscente sino que es precisamente la intencionalidad la que permite una relación íntima entre el yo y el mundo, en donde el sujeto está ya de alguna manera en el mundo exterior.

Insisto en que aunque mi tesis tiene que ver con la cognición situada tampoco se queda allí, porque mi propuesta filosófica es la de un hombre con capacidad de expandir su horizonte de intencionalidad y esta expansión culmina en un sujeto responsable capaz de amar y dar una respuesta ética a sus semejantes. Es conforme a este tipo de noción de ser humano (antropología filosófica) que mi tesis no se queda solo en conocimientos declarativos (conceptos, saber pensar) ni solo en conocimientos procedimentales (saber hacer) sino que también insiste en los conocimientos actitudinales, en el *saber ser*, donde el estudiante expande su núcleo intencional y de esta manera va enviscerando (encarnando) los conocimientos que va aprendiendo y no los considera como ajenos a él sino que los va incorporando en su “foco de intencionalidad” en donde, como dice Beuchot, la intencionalidad más importante es la de “ser”.

Asimismo realicé mi práctica didáctica con el tema de las falacias y, aunque era un tópico que podría ser tratado de manera muy abstracta, ya que generalmente en los tratados de Lógica este tema se presenta de manera muy formal y conceptual, y solo de manera incidental se remite a algunos ejemplos, el reto era mostrar que su estudio podría partir de la realidad concreta (aprendizaje situado, cognición situada) y que además podía incluir un saber ser, es decir contenidos actitudinales.

Por otro lado, por razones de espacio, no incluí en esta tesis un estudio que realicé sobre los antecedentes del IEMS, sus problemas de corrupción y las condiciones socioeconómicas de la comunidad donde se encuentra el plantel en el cual hice mis prácticas, que es el de Iztapalapa III (Miravalle); hubiera sido conveniente incluir el análisis socioeconómico porque este mostraba que los alumnos provienen de sectores marginados y que esto afecta su nivel de aprovechamiento escolar. Sin embargo de este estudio retomaré, en un apartado de este capítulo, un análisis de las materias filosóficas en el IEMS, en especial la de Filosofía II, ya que la unidad que me tocó trabajar era parte de esta asignatura y allí se muestra que el perfil de alumno que propone el IEMS y el perfil de las materias filosóficas coincide con la antropología filosófica que propongo en esta tesis y también

coincide con una visión pedagógica donde los contenidos actitudinales no son menos importantes que los conceptuales y los procedimentales.

2. Antecedentes del IEMS

El Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS) es un proyecto educativo relativamente nuevo, fue creado el 30 de marzo del año 2000 y tuvo como objetivo impartir educación media superior en el ámbito de la Ciudad de México, primordialmente en lugares donde la demanda educativa ha sido insuficiente.⁵⁵⁶

Desde el principio este subsistema escolar tuvo como divisa la promoción del libre examen y la libre discusión de las ideas y tuvo como fin colocar al alumno como centro de su propia formación, en el sentido de que éste participaría activamente en su propio aprendizaje. El método del IEMS contempla tres enfoques interrelacionados del conocimiento: el humanista, el científico y el crítico.

Al igual que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH),⁵⁵⁷ el modelo educativo del IEMS implica que sus resultados se reflejarán “en un saber, en un saber hacer, en un saber ser y en un saber convivir, como un conjunto de competencias que se desarrollan de una manera simultánea y gradual”.⁵⁵⁸ Ambos subsistemas a su vez tienen coincidencias con el informe de la UNESCO dirigido por Jacques Delors denominado *La educación encierra*

⁵⁵⁶ La información institucional de este subsistema educativo ha sido tomada de la página del IEMS, en los rubros “Modelo Educativo” e “Historia del IEMS”. Dicha página es <http://www.iems.df.gob.mx/>

⁵⁵⁷ La filosofía institucional del CCH también tiene como fin el desarrollo de alumnos críticos que aprendan a aprender, a hacer y a ser. Otro punto de coincidencia es que el modelo del CCH se inició considerando al estudiante como capaz de captar por sí mismo el conocimiento y por tanto la función del docente sería proporcionar al alumno instrumentos metodológicos para adquirir “los principios de una cultura científica-humanística”. Para el CCH es más importante el aprendizaje que la enseñanza y, por tanto, su metodología insiste en aprender a aprender. De esta manera en el CCH no se le quita al docente su autoridad académica pero “no sólo es el transmisor de conocimientos, sino un compañero responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre”. En síntesis, la base del modelo educativo del CCH se centra en que el estudiante sea considerado “como sujeto de formación y no como mero sujeto receptor de información”. Cfr. la página institucional del colegio en las siguientes ligas: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
<http://www.cch.unam.mx/40aniversario>

⁵⁵⁸ Cfr. el *BOLETIEMS. Órgano de Información del Instituto de Educación Media Superior del DF*, de Agosto de 2011, p. 4. Es útil la consulta de este boletín porque allí se da la bienvenida a los alumnos al ciclo escolar, se les explica lo relativo al modelo educativo de este subsistema y se les da información sobre las becas, el reglamento, el plan de estudios, las tutorías, etc. Se puede consultar en: <http://www.iems.edu.mx/sistema/pdf/1552679806boletiemsl10web.pdf>

un tesoro,⁵⁵⁹ cuya sección “Los cuatro pilares de la educación”⁵⁶⁰ señala que dichos pilares son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Otra particularidad importante del IEMS es que sus profesores tienen la figura de docente-tutor-investigador (DTI), cuya función es ser responsables del seguimiento de los estudiantes en su formación y asesorar su aprendizaje.⁵⁶¹

3. Programa general de los cursos de filosofía en el IEMS

El plan de estudios del IEMS⁵⁶² se divide en seis semestres, en los cuales se enseña la materia de Filosofía de forma obligatoria en los cuatro primeros, mientras que existe la posibilidad de tomar en quinto semestre la materia optativa de Filosofía Política. A su vez, las materias de filosofía forman parte de las materias del área de humanidades y artes,⁵⁶³ dentro de las cuales están las asignaturas de Artes Plásticas (I y II), Historia (I, II, III, IV), Música (I, II) y también Lengua y Literatura (I, II, III, IV).

De la misma manera que las materias de Filosofía, en el currículum las materias de Lengua y Literatura se imparten desde el primer semestre hasta el cuarto, en tanto que la materia de Historia es impartida a partir del tercer semestre. Esto es interesante porque así se muestra la importancia que el IEMS da, desde que ingresa el alumno, a la necesidad de adquirir habilidades y actitudes críticas dentro de un marco propiamente filosófico.

Hay un paralelo interesante entre las materias de Filosofía y las de Historia, porque en el diseño de éstas explícitamente se habla de que deben involucrarse con otras asignaturas del plan de estudios y que en ellas es prioritaria la participación activa del educando en la construcción de su conocimiento, “a partir de la reflexión y cuestionamiento que hace sobre *su vida cotidiana*”, según lo marcan los “nuevos modelos de enseñanza y

⁵⁵⁹ Cfr. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París, 1996. Este estudio se puede consultar en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

⁵⁶⁰ Cfr. Jacques Delors, *Los cuatro pilares de la educación*, UNESCO, México, 1996. Este documento en específico se puede consultar en:

http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/946/1/Los_cuatro_pilares_de_la..

⁵⁶¹ Cfr. *BOLETIEMS*, *op cit*, p. 4 y la liga “Proceso educativo de la modalidad escolarizada”, del IEMS, en: <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=3&que=2>

⁵⁶² Cfr. la sección “Plan de estudios” dentro de la página del IEMS. Se puede localizar en:

<http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=2&que=2>

⁵⁶³ Cfr. *Programas de estudio. Humanidades. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Mayo de 2005*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, IEMS, México, 2005.

aprendizaje”.⁵⁶⁴ Es decir, en el diseño de los planes de estudio de historia se tomaron en cuenta las nuevas tendencias pedagógicas, lo cual se tradujo en hacer un puenteo entre los sucesos históricos generales y la *vida cotidiana* del alumno. Incluso estos programas van más allá, pues se trata de que el alumno parta de “los acontecimientos históricos con su presente”, lo que da como resultado una “*Historia Viva*, vivenciada, que genere cuestionamientos.”⁵⁶⁵

Por tanto, los cursos de historia tienen peculiaridades que no existen en otros subsistemas de bachillerato, como el fusionar la historia de México y la historia universal, para así comprender procesos comunes donde lo global y lo local se explican mutuamente.⁵⁶⁶

De esta manera, en Historia I el alumno se enfrenta con el quehacer concreto del historiador y conoce sus herramientas y fuentes. El curso de Historia II va de la Revolución Francesa al siglo XX. Historia III trata de la época medieval en tanto que Historia IV trata sobre las civilizaciones de la antigüedad. Es decir, el programa de historia va exactamente en sentido contrario a los otros sistemas de bachillerato, que van de la antigüedad a la modernidad, ya que el estudiante de Historia del IEMS empieza por *lo vivencial*, por *lo cotidiano*, por lo contemporáneo, por *lo que signifique algo para él*, y de ahí se va remontando hasta épocas cada vez más antiguas, que las va comprendiendo desde el presente y le van diciendo algo a él en su presente.⁵⁶⁷

Nos detuvimos un poco en el análisis de la materia de Historia porque está pensada desde la interdisciplinariedad y por tanto incide en lo que David Ausubel señaló sobre cómo el conocimiento nuevo se asimila a los conocimientos previos y forma una red con éstos conocimientos, así se entrelazarían los conocimientos de historia, filosofía y los de las demás asignaturas del área humanística. Además, observamos aquí también que tanto las materias de Historia como las de Filosofía intentan *hacer significativos sus contenidos ligándolos a la cotidianeidad* y al *presente* de los alumnos, lo cual también es el sentido de mi tesis de MADEMS.

⁵⁶⁴ *Ibid.*, *op cit.*, p. 97. Cursivas nuestras.

⁵⁶⁵ *Idem*, cursivas del texto.

⁵⁶⁶ *Ibid.*, *op cit.*, p. 99.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, *op cit.*, pp. 96-115.

A grandes rasgos, la materia de Filosofía I se propone que el alumno identifique la especificidad del pensar filosófico respecto a otras formas de conocimiento y que tenga una inmersión en el ámbito de los problemas propiamente filosóficos, para que con esta introducción al ámbito filosófico vaya desarrollando un pensamiento crítico y creativo.

Filosofía II se enfoca al análisis del discurso desde diferentes puntos de vista, como son el lingüístico, el lógico, el retórico y el dialógico. Filosofía III aborda el campo de la ética. Filosofía IV estudia la estética mientras que en Filosofía V se estudian los problemas políticos de la actualidad y las formas de gobierno que han existido en la historia. En general, con estas materias el propósito es el siguiente:

Inculcar en el estudiante una actitud analítica, crítica, reflexiva, que privilegie la formulación de las preguntas sobre las respuestas, el proceso de diálogo sobre las posturas dogmáticas y una actitud de apertura y búsqueda creativa de soluciones a los diferentes problemas que plantea la realidad contemporánea. En suma, *se enseña y aprende filosofía al filosofar* y no repitiendo mecánicamente los contenidos que podría representar el índice de cualquier manual de filosofía.⁵⁶⁸

Esto significa, según el mismo IEMS, que no se trata de que el alumno acumule mera información sino que se promueva un desarrollo equilibrado entre la adquisición de conocimientos, las habilidades y las actitudes de los estudiantes. Es por esto que si bien la adquisición de conocimientos es importante en el IEMS, hay un énfasis en las habilidades y las actitudes, porque lo primordial es que el alumno tenga capacidad de argumentación, autonomía de pensamiento, creatividad y vigilancia epistemológica.⁵⁶⁹

Incluso, haciendo referencia a las ideas educativas de Paulo Freire, se hace considerar al estudiante, desde el primer semestre, las diferencias que existen entre el IEMS y otros subsistemas de EMS, especialmente los que tienen la tendencia a una “educación ‘bancaria’ tradicional”.⁵⁷⁰

También es importante que desde el primer semestre el estudiante tiene que reflexionar críticamente sobre las políticas educativas del país y la filosofía que subyace detrás de éstas, de manera que capte su propia responsabilidad en el proyecto educativo del

⁵⁶⁸ *Ibid.*, *op cit.*, pp. 6, 7. *Cursivas nuestras.*

⁵⁶⁹ *Ibid.*, *op cit.*, p. 7.

⁵⁷⁰ *Ibid.*, *op cit.*, p. 11. Cfr. también Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

cual forma parte.⁵⁷¹ En consonancia con esto, el segundo objetivo de la materia de Filosofía I consiste en que el alumno compare la educación tradicional y la crítica, juzgue de manera crítica diversos procesos educativos e incluso que identifique la dimensión filosófica que está detrás de la educación.⁵⁷²

Además, no obstante este equilibrio entre ciencias y humanidades, el IEMS no olvida que esta institución está “preocupada por fortalecer de manera sólida la presencia de las humanidades en el nivel medio superior, de cara a un proceso generalizado de disminución de esta presencia en otras opciones educativas”.⁵⁷³

Esta preocupación por la especificidad de las humanidades respecto a las ciencias también se manifiesta en el perfil del estudiante, ya que se pretende que este aplique los conocimientos éticos que vaya adquiriendo y así haga un balance crítico de los avances científicos, de modo que tenga una “reflexión ética sobre la incidencia de la ciencia y la tecnología en la vida humana”.⁵⁷⁴

Asimismo, el programa de los estudios de Filosofía está enfocado en “contribuir al espíritu crítico, científico y humanista”, que es lo que anima de manera general el plan de estudios del IEMS, y en consonancia con esto hay un énfasis en que las materias de Filosofía se vinculen en primer lugar con las demás asignaturas del área de Humanidades y, en segundo lugar, con el resto de las materias del área científica.⁵⁷⁵

Como observamos anteriormente, es interesante que este planteamiento coincida plenamente con propuestas pedagógicas como las de David Ausubel y Joseph Novak, para quienes los nuevos conocimientos no deben permanecer aislados unos de otros en el marco del currículum sino que tienen que interrelacionarse entre sí.

En la materia de Filosofía IV se refleja también esta interdisciplinariedad, porque la estética es considerada en un horizonte social y político más amplio, de modo que el programa señala que su estudio puede llegar a ser un elemento de reflexión y crítica del actual estado de cosas y puede coadyuvar a la formación de una conciencia libre y autónoma.⁵⁷⁶

⁵⁷¹ *Ibid.*, *op cit.*, pp. 10, 11.

⁵⁷² *Ibid.*, *op cit.*, p. 11.

⁵⁷³ *Ibid.*, *op cit.*, p. 8.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, *op cit.*, p. 9.

⁵⁷⁵ *Ibid.*, *op cit.*, p. 7.

⁵⁷⁶ *Ibid.*, *op cit.*, p. 23.

4. IEMS y actitudes responsables del alumno en lo cotidiano

Por otro lado, no es un asunto menor dentro del IEMS el desarrollo de las *actitudes* de los estudiantes, de manera que dentro del perfil de éstos se pretende que la actitud crítica y humanista que vayan adquiriendo no se quede en un mero conocimiento más o en un relativismo moral sino que repercuta en el “dar razón acerca de sus actos” y en “asumir la responsabilidad de sus decisiones”, tanto en lo personal como en lo colectivo, y concretamente en el ámbito de su comunidad.⁵⁷⁷

El punto de partida para el desarrollo de estas actitudes, en las materias de Filosofía, es el *énfasis que se pone en la relación entre contenidos filosóficos y vida concreta de los estudiantes*; de este modo se subraya que el acento está puesto “en la vinculación del discurso, las teorías y los planteamientos filosóficos con la vida cotidiana del estudiante y, en general, con la realidad contemporánea, buscando con este dispositivo eliminar una larga tradición academicista que tiende a separar las teorías filosóficas de la vida misma”.⁵⁷⁸

Desde que el IEMS delinea el perfil que se espera del estudiante se enfatiza que este debe tener una “capacidad de problematizar filosóficamente su entorno cotidiano” y una capacidad para proponer explicaciones e interpretaciones de su realidad a partir de fundamentos filosóficos.⁵⁷⁹

Asimismo, el primer objetivo para el alumno del primer semestre en la materia de Filosofía es el siguiente: “identificará la relación existente entre filosofía y vida cotidiana, a través del planteamiento de problemas, para reflexionar sobre sí mismo y su entorno”. También se pretende que el alumno reconozca en qué consiste el quehacer filosófico, pero “a partir de la reflexión sobre su propia vida”, y que relacione la filosofía con “ámbitos de su vida cotidiana”. También se pretende que el alumno reflexione sobre su “entorno y vida cotidiana” a partir de la filosofía.⁵⁸⁰

Todo esto se reitera en la metodología que se sugiere para ser aplicada por el profesor, donde se insiste en que el estudiante identifique la relación entre filosofía y vida cotidiana mediante la reflexión sobre él mismo y su entorno, de modo que dentro del papel del docente deberá entre otras cosas coordinar debates breves a partir de reflexiones

⁵⁷⁷ *Ibid.*, *op cit.*, p. 9, 18.

⁵⁷⁸ *Ibid.*, *op cit.*, p. 6.

⁵⁷⁹ *Ibid.*, *op cit.*, p. 8.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, *op cit.*, p. 11.

personales y problemas cotidianos de los alumnos, detonar preguntas filosóficas respecto a la vida cotidiana de los estudiantes y que se hagan representaciones visuales que reflejen que el alumno entendió la relación entre filosofía y vida cotidiana.⁵⁸¹

También, dentro de la materia de Filosofía III, se sugiere como criterio de evaluación que el alumno aplique las categorías de la ética a problemas de la cotidianidad y que comprenda *cómo las nociones de libertad y responsabilidad pueden ayudarlo a juzgar y orientar su vida cotidiana*.⁵⁸² Este sentido de la realidad concreta que tiene el programa de Filosofía III no sólo abarca lo cotidiano sino que también propone que el alumno identifique cómo las categorías de la axiología tienen incidencia en los ámbitos nacional y mundial.⁵⁸³

En cuanto a la materia de Filosofía 2, en el tema de las falacias, se pone en juego no un mero conocimiento y ni siquiera un mero conocimiento aplicado sino uno que incide en la actitud y responsabilidad del alumno. Por ejemplo, dentro de los argumentos *ad misericordiam* y *ad ignorantiam*, se pone como ejemplo a jóvenes que ponen pretextos y no se responsabilizan de sus propios errores.

De igual modo, la forma en que está tratado en el curso el tema de las falacias se subraya la relación de éstas con la vida cotidiana. Este mismo énfasis se pone en el estudio de los principios lógicos (principio de identidad, principio del tercero excluido, principio de no contradicción, principio de razón suficiente); el texto auxiliar al curso no trata este tema como si se estudiaran principios abstractos o como si fueran ecuaciones matemáticas, sino que para estimular su aprendizaje propone lo siguiente:

El pensar de manera confusa e incoherente es de lo más común, vamos por la vida cometiendo errores o equivocaciones en nuestro razonamiento, lo que nos puede llevar a la frustración. Pensar o razonar correctamente es muy importante *para la solución o el entendimiento de los problemas más importantes de la vida, tanto a nivel individual como social*.⁵⁸⁴

⁵⁸¹ *Ibid.*, *op cit.*, p. 12.

⁵⁸² *Ibid.*, *op cit.*, pp. 20, 21.

⁵⁸³ *Ibid.*, *op cit.*, p. 22.

⁵⁸⁴ Adriana Ortega Luna y Jaime Soria Torres, *Filosofía 2. Modalidad semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F.*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, IEMS, México, 2009, p. 47. *Cursivas nuestras*.

Entonces vemos que este tema también tiene que ver con la vida cotidiana del alumno y así llega a ser importante para este.

El nexo entre lo social a lo cotidiano también está planteado en el programa de la materia de Filosofía política, donde se señala que uno de sus objetivos es vincular los temas sociales y políticos estudiados con la vida cotidiana del estudiante.⁵⁸⁵

En síntesis, estos aspectos respecto a las *actitudes* y a la *vida cotidiana* son de fundamental importancia porque no se trata de que el estudiante sea mero receptor de conocimientos sino que estos le generen nuevas actitudes ante su entorno social y político y ante sí mismo, de manera que *el ámbito actitudinal no es descuidado* y es engarzado con la ética y lo que ésta conlleva en cuanto a libertad y responsabilidad.

De igual manera no se espera que el estudiante se lleve un conocimiento abstracto sino que éste tenga que ver con él mismo y su entorno social. Es cierto que se asimila mejor un conocimiento cuando éste tiene algún significado para la vida del estudiante y el IEMS toma en cuenta este principio pedagógico, pero intenta ir más allá al intentar que verdaderamente los conocimientos que aprende el estudiante sean encarnados en su propia persona y se reflejen en sus relaciones consigo mismo y con su entorno.

5. Objetivos del curso de Filosofía II del IEMS y la cognición situada

El objetivo general del curso de Filosofía 2 del IEMS es el siguiente:

“Abordaremos los problemas de la Lógica, inmersos en un campo más amplio. Más que una enseñanza de ésta, como tradicionalmente se acostumbra, la asignatura se la concibe como una introducción al análisis del discurso, la argumentación, la retórica y el pensamiento crítico”.⁵⁸⁶

El programa de dicho curso empieza con un análisis del círculo comunicativo del lingüista Roman Jakobson (transmisor, destinatario, mensaje, contexto, etc.) así como las diversas funciones del lenguaje, entre ellas la emotiva y la informativa. A lo largo del programa hay muchos ejemplos de noticias periodísticas, anuncios publicitarios y análisis

⁵⁸⁵ *Ibid.*, *op cit.*, p. 27.

⁵⁸⁶ Adriana Ortega Luna y Jaime Soria Torres, *Filosofía 2*, *op. cit.*, p. 4.

de sus argumentos. Asimismo se advierte al alumno del riesgo de hacer afirmaciones apresuradas que nos pueden llevar a cometer falacias.⁵⁸⁷

Cabe señalar que la estructura del libro de texto y los temas de estudio son muy similares a lo que se ha dado en llamar “lógica informal”, cuyo objetivo, según Irving Copi, es cultivar las habilidades de razonamiento y analíticas a través del examen de los argumentos y explicaciones tal como aparecen en el lenguaje natural.⁵⁸⁸ Copi señala en su libro *Informal Logic* que si en algún momento a este tipo de lógica se le consideraba como “baby logic”, en el sentido de que era inferior a lo que se estimaba como “verdadera lógica”, recientemente se ha ido revalorando su importancia. Copi, que es conocido por sus complejos tratados de lógica, en este libro precisa que, a diferencia de los textos tradicionales sobre esta materia, que generalmente contienen una sobrecarga de símbolos y una complicada jerga característica de esta materia, su libro lo escribió, en la medida de lo posible, en el lenguaje común y corriente.⁵⁸⁹

De igual manera Douglas Walton, en *Informal Logic. A Pragmatic Approach*, señala que el propósito de su libro es proporcionar al lector los métodos básicos de los análisis críticos de los argumentos tal como ocurren en el lenguaje natural, dentro del “mercado real de la persuasión, en cuestiones controversiales sobre política, derecho, ciencia y todos los aspectos de la vida diaria”, y por tanto se trata de un asunto “práctico” o “aplicado”.⁵⁹⁰ Es muy importante este aspecto de considerar la lógica que empleamos de manera “práctica” en la “vida diaria” ya que, como señalamos en el apartado anterior sobre los programas de filosofía que imparte el IEMS, uno de sus objetivos más importantes es que la filosofía en general -y la lógica en particular- tenga relevancia en la vida cotidiana de los alumnos.

En este sentido un libro muy importante, y que tal vez es el que más se acerca al propósito de la materia de Filosofía II del IEMS, es *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, cuyo autor, Howard Kahane, analiza el uso del lenguaje retórico y sus falacias no sólo en la vida cotidiana sino en los medios de comunicación, la propaganda política y comercial e incluso presta atención a las falacias que aparecen en los

⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 18.

⁵⁸⁸ Irving Copi y Keith Burgess-Jackson, *Informal Logic*, MacMillan, New York, 1992.

⁵⁸⁹ *Ibid.*

⁵⁹⁰ Cfr. Douglas Walton, *Informal Logic. A Pragmatic Approach* (Segunda edición), Cambridge University Press, Nueva York, 2008, p. xi.

*cómic*s.⁵⁹¹ La similitud de temas entre este libro y el libro de texto del IEMS se da también en que este último dedica una unidad al estudio de la retórica clásica y también trata de descubrir las trampas del lenguaje, pero no en abstracto sino en la propaganda comercial y en el ámbito del discurso político y del poder en general. Además, tanto el libro de Douglas Walton como el de Howard Kahane dedican una parte importante al estudio de las falacias, a diferencia de otros libros de texto de lógica, donde las falacias es sólo un tema accesorio.

La *intención* del libro de Kahane es muy parecida a la del libro del IEMS, en el sentido de descubrir no sólo los errores involuntarios del lenguaje sino también las trampas elaboradas por políticos y comerciantes con toda la *intención* de manipular, y es por eso que muchas de las secuencias didácticas que apliqué están inspiradas en el libro de Kahane, como el aprovechar los *cómic*s para mostrar la manera en que sus personajes cometen falacias y cómo las declaraciones de los políticos están llenos de ellas.

El poner de manifiesto el aspecto tanto *involuntario* como el *intencional* de las falacias fue vital para la elaboración de las secuencias didácticas finales, las cuales ponen énfasis en el contenido actitudinal, ya que presuponen que los políticos y comerciantes cometen falacias que en su mayoría son de índole *intencional*, que presuponen una plena *conciencia* de lo que están haciendo y por tanto no una falta de libertad -como supone Skinner- sino un pleno uso de la libertad para manipular la conciencia de los ciudadanos, los cuales desconocen que los políticos tienen publicistas y expertos que los asesoran y que saben bien cómo ocultar información o presentarla de una manera tal –es decir, a manera de falacia- para que no se descubra la trampa verbal.

En este punto estuvo el reto de esta tesis de desarrollar secuencias didácticas que incluyeran no solo contenidos conceptuales y procedimentales, sino también contenidos actitudinales, cuya antropología filosófica es la de un alumno condicionado por su medio social pero todavía con capacidad de libertad para decidir qué postura tomar ante las falacias que descubre en su cotidianidad y en el lenguaje comercial y político.

Asimismo cabe destacar que una de las particularidades del libro de Kahane es que desde su primera edición, hasta su muerte, fue revisando los ejemplos de propaganda comercial y política que ponía, de modo que en las ediciones de los años setenta citaba

⁵⁹¹ Howard Kahane, *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, Wadsworth, Boston, 2002.

declaraciones de Richard Nixon, en los años ochenta citaba a Ronald Reagan y en los noventa a Bill Clinton, en tanto que en las ediciones posteriores a su muerte, revisadas por Nancy Cavender, se ponen ejemplos de la campaña política de Barack Obama; incluso Kahane fue actualizando los *cómics* con que ilustraba las falacias para que fueran los que el público leía más frecuentemente en cada época. La doceava edición cuenta incluso con ejemplos de internet.⁵⁹²

Es interesante que un estudioso de la teoría de la argumentación como Michael A. Gilbert observe que, mientras en la mayoría de los libros de texto de lógica el tema de falacias se presenta de manera breve con ejemplos inventados o fuera de contexto, el “cambio radical” que hizo Kahane fue poner ejemplos actualizados, tomados de los periódicos y otros medios, en los cuales los alumnos estuvieran preocupados (“*cared about*”) o al menos los conocieran, lo cual implicaría que los ejemplos de falacias estarían “más situados” que en los otros manuales de lógica.

Asimismo la profesora de lingüística Louise Cummings observó que el libro de Kahane significó un “giro hacia el contexto” (“*shift to context*”), tomando en cuenta un “criterio pragmático” al evaluar los argumentos del lenguaje natural. Es interesante que Cummings precisó que Frans H. Van Eemeren, Rob Grootendrost y Snoeck Henkemans, de la escuela de la pragmadialéctica,⁵⁹³ observaron que con su enfoque contextual, Kahane pudo añadir nuevas falacias a la lista tradicional que se tenía de ellas, por ejemplo, las que denominó “provincialismo”, “generalización apresurada” o “evidencia suprimida”.⁵⁹⁴

⁵⁹² Parte de la doceava edición (2012) de *Logic and Contemporary Rethoric* se puede leer en la página de Amazon.com. Recuperado el 8 de junio de 2014 en: http://www.amazon.com/Logic-Contemporary-Rhetoric-Reason-Everyday/dp/1133942288/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1404840814&sr=8-1&keywords=Logic+and+Contemporary+Rhetoric

⁵⁹³ Cfr. La entrada “Pragma-dialectics” en la *Wikipedia*. Recuperado el 8 de julio de 2014 en: <http://en.wikipedia.org/wiki/Pragma-dialectic>

⁵⁹⁴ Cfr. Michael A. Gilbert, *Coalescent Argumentation*, Taylor & Francis, Londres, 1997. p. 12 y Louise Cummings, *Pragmatics: A Multidisciplinary Perspective*, Taylor & Francis, Londres, 2005, p. 186. Las citas de estos libros están tomadas de la *Wikipedia*, en la entrada titulada “Howard Kahane”. Recuperado el 8 de julio de 2014 en: http://en.wikipedia.org/wiki/Howard_Kahane

Por otro lado es interesante señalar que el enfoque pragmático de Kahane, con el que pudo agregar nuevas falacias hasta el momento no detectadas, fue aplicado de manera fructífera por Raymond Franz para encontrar falacias en las publicaciones de los Testigos de Jehová, como fue el caso de la falacia de “provincialismo” y su extremo, la “falacia de lealtad”. Cfr. Raymond Franz, *In Search of Christian Freedom*, Commentary Press, Atlanta, 1999, pp. 432 y ss, en el capítulo “Argumentation and Manipulation”. Este capítulo fue traducido al español, las referencias a Kahane se pueden ver a partir de la página 317. Recuperado el 2 de agosto de 2014 en: <http://www.extestigos.com/t912-en-busca-de-la-libertad-cristiana-por-franz-raymond-libro>

Cabe señalar que la escuela de la pragmadialéctica sostiene que la argumentación debe ser evaluada en su práctica discursiva concreta, como parte del lenguaje natural, y no dentro de un enfoque abstracto estrictamente lógico.⁵⁹⁵ Este enfoque tiene un paralelo con el de la cognición situada.

Asimismo, los aciertos de Kahane son muy importantes porque coinciden con el enfoque de la cognición situada de no poner ejemplos fuera de contexto, ya que no tendría sentido -en Estados Unidos- ejemplificar una determinada falacia con una frase de Nixon cuando hoy poca gente se acuerda de él, o poner una caricatura que en el siglo XXI ya nadie lee, aunque tal vez fue muy popular hace cuarenta años. Y así como los ejemplos de Kahane en la última edición de su libro son entendibles para los norteamericanos, tal vez no lo sean para sus lectores en México, en tanto que ejemplos completamente situados en México tal vez no sean entendibles en Argentina o en otro país.

Más adelante veremos cómo esta idea coincide con los cuatro cuadrantes sobre la cognición situada que expone Frida Díaz Barriga y por eso, en la medida de lo posible, pusimos ejemplos lo más actualizados, cercanos e inmediatos para la cotidianidad de los estudiantes, como fue el caso de haber citado en clase a un personaje del creador de *Los Simpson* para ilustrar el contenido actitudinal de la falacia *ad populum*, o el haber citado declaraciones de políticos que fueran un referente para los alumnos y cuyas acciones tuvieran relevancia inmediata en sus vidas.

Regresando al libro de Filosofía II del IEMS⁵⁹⁶, entre los temas que contiene el Objetivo 2 (el programa de este libro se divide en “objetivos” y no en “unidades”) se encuentran los elementos del razonamiento -como serían las premisas y la conclusión-, tipos de razonamiento, conectivas lógicas, falacias y principios lógicos. En los otros temas del curso se tratan los elementos de la retórica y la *intencionalidad* del discurso y finalmente se da un interés especial a la propaganda política y a autores comprometidos con su sociedad como Noam Chomsky y Michael Moore, en tanto que en la última parte del curso se exponen las reglas del debate cooperativo.

⁵⁹⁵ Cfr. “Pragma-dialectics”, *Wikipedia, op. cit.*

⁵⁹⁶ Cabe precisar que este libro fue realizado para usarse en el sistema abierto pero el profesor titular que me compartió su grupo, Omar García Corona, ha considerado pertinente emplearlo en sus clases dentro del sistema escolarizado.

Además, como señalé anteriormente, tanto el programa de Filosofía 2 como los programas de filosofía en general del IEMS dan un interés especial a la aplicación concreta de la filosofía en el ámbito cotidiano del alumno, es decir, al significado inmediato de la filosofía en su vida cotidiana.

Es en este tenor que el estudio de las falacias dentro del programa de Filosofía 2 del IEMS no puede desligarse ni de la vida cotidiana del estudiante ni de sus consecuencias en el ámbito político y social, en particular dentro del marco del manejo político de la información con fines propagandísticos y de manipulación. Incluso el programa cuenta con un tema titulado “Retórica visual”, donde se muestra cómo los publicistas y políticos quieren manipular a los destinatarios de su mensaje utilizando imágenes que apelan a los sentimientos y pasiones.⁵⁹⁷

Dentro de la estrategia de la cognición situada, que desemboca en un aprendizaje basado en problemas (ABP) o en un aprendizaje basado en casos (ABC),⁵⁹⁸ no es recomendable que el alumno trabaje casos o problemas hipotéticos, alejados en un pasado remoto o sin relevancia para la vida cotidiana concreta del alumno. Por el contrario, se trata, en la medida de lo posible, del manejo de problemas reales, actuales y que sean de interés y relevancia en la vida cotidiana de los alumnos.

Es decir, la filosofía que está detrás de mi estrategia es la de la cognición situada, por tanto el objetivo no será que el alumno aprenda conceptos y que los compare con otros conceptos o que los maneje satisfactoriamente; por el contrario, mi estrategia parte de problemas concretos y situaciones que los alumnos estén enfrentando y en las cuales están involucrados, en tanto que los conceptos (en este caso las teorizaciones sobre lo que son las falacias) vendrán solo en un segundo momento.

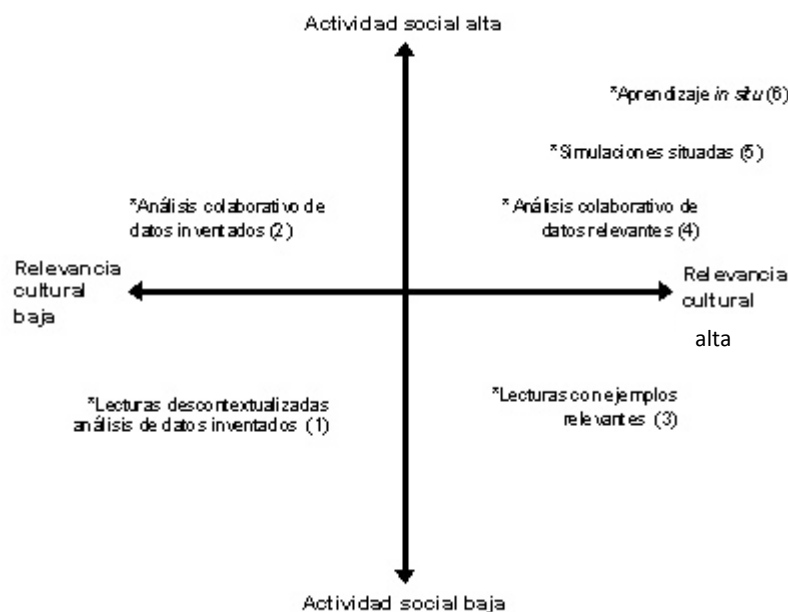
Aquí la diferencia es que, en cumplimiento con los requerimientos del programa de Filosofía 2 del IEMS, si bien los ejemplos parten de situaciones del ámbito cotidiano de los alumnos, también se trata de que los alumnos den un paso más adelante y caigan en cuenta que estas situaciones cotidianas no están encerradas en una cotidianeidad abstracta sino que se mueven en un plano mucho más amplio, que es el socio-político y el de la propaganda de los medios de comunicación.

⁵⁹⁷ Adriana Ortega Luna y Jaime Soria Torres, *Filosofía 2.*, *op. cit.*, p. 81.

⁵⁹⁸ Cfr. Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada*, *op. cit.*

En este caso el alumno intentará encontrar en primer lugar el razonamiento falaz en determinada situación cotidiana (del ámbito de la familia, los amigos y la escuela) y, posteriormente, encontrará el razonamiento falaz dentro de la publicidad comercial o política; sólo cuando el estudiante haya identificado dicho razonamiento falaz es que el profesor introducirá el concepto, en este caso el nombre de la falacia que los estudiosos de la lógica le han dado. Así el concepto no será algo así como una entidad o substancia absoluta y cerrada sino tan sólo una “herramienta” para comprender la realidad. Esto es mucho más importante en el campo de las falacias, donde los lógicos no se ponen de acuerdo en su número, su clasificación o si incluso, como lo afirmó el lógico Augustus De Morgan, hay que cuestionar el tomarse demasiado en serio una clasificación de éstas.⁵⁹⁹

Sin embargo el criterio para seleccionar las situaciones, las noticias y las actividades de aprendizaje se siguen basando en el paradigma de la cognición situada, según lo explicitó la pedagoga Frida Díaz Barriga en el sentido de que las actividades 4 a 6 de su esquema de cuatro cuadrantes⁶⁰⁰ son mucho más significativas por su relevancia social y cultural alta:



⁵⁹⁹ Cfr. Copi, Irving, *Introducción a la lógica*, Eudeba, Buenos Aires, 1987, p. 82.

⁶⁰⁰ El esquema se encuentra en Frida Díaz Barriga, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *op. cit.*

Es decir, son mucho más significativos para el alumno los ejemplos cercanos en el tiempo, de alta relevancia social, que sean temas de interés en los medios de comunicación y que de alguna manera los afecten directamente –es decir, los ubicados en el cuadrante superior del lado derecho-, y por tanto en la medida de lo posible es conveniente utilizar ejemplos que correspondan a dicho cuadrante.

Se insistirá también en que sea el alumno quien descubra los razonamientos falaces y no que el profesor les dé la solución. También se introducirán conflictos cognitivos para que el alumno sienta la necesidad de no quedarse con la indeterminación sino que se sienta él mismo obligado a darles una respuesta. Como dice un documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, el método tradicional de enseñar concibe la función del educador en “enseñar hechos y conceptos de un modo estructurado y relativamente fijo”, en cambio el constructivismo “desplaza el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje, procurando que el alumno construya los conceptos, descubra los hechos y se apropie de los datos por sí mismo”.⁶⁰¹ El documento agrega:

[Según el constructivismo] *el alumno aprende cuando se enfrenta a un desequilibrio cognitivo y lo resuelve*. La tarea del maestro es la de interrumpir la inercia que lleva a los estudiantes a repetir los patrones adquiridos lo más que sea posible (a mantener el estado de "acomodación"), y provocar un *conflicto cognitivo* controlado (para que la dificultad no supere sus posibilidades) sirviendo de apoyo en su resolución.⁶⁰²

Es por esto que en la penúltima sesión también emplearemos específicamente técnicas constructivistas que fomenten la construcción social del aprendizaje, como sería el trabajar en grupos. A este respecto, el documento citado señala además que “la interacción social entre pares y con el maestro deviene en procesos mentales individuales y en desarrollo cognitivo, ya que este está estrechamente relacionado con el desarrollo social y emocional”.⁶⁰³ Todo esto coincide con lo considerado en el capítulo segundo sobre el constructivismo y en el sentido de que es un falso dilema contraponer el constructivismo de Piaget (de corte más individual) con el de Vigotsky (de corte más social).

⁶⁰¹ El documento se llama *Método didáctico y método constructivista con TIC. Guía para docentes* [en línea], publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, Colección *educ.ar*, dirigida por Laura Serra (sin fecha). Recuperado el 29 de mayo de 2014 en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD12/contenidos/guias/guia_constructivismo.html.

⁶⁰² *Idem*. Cursivas nuestras.

⁶⁰³ *Idem*.

Además dicho documento subraya también que “las actividades a ejecutar por el alumno deben estar contextualizadas culturalmente, es decir, deben ser intrínsecamente significativas para que el estudiante perciba su sentido y se sienta motivado hacia el aprendizaje”.⁶⁰⁴ Esta concepción del aprendizaje también coincide con el cuadro propuesto por Frida Díaz Barriga, para quien es mejor empezar por situaciones lo más cercanas a la realidad cotidiana de los alumnos, a situaciones que estén viviendo con sus amigos, sus novios o sus papás.

A partir de esto, en conformidad con lo propuesto por Raúl Gutiérrez Sáenz en el cuarto capítulo, en un segundo momento el alumno empezará a ampliar su *horizonte de intencionalidad*, de modo que poco a poco verá que la misma falacia que tiene lugar en su vida cotidiana también es empleada por la publicidad comercial y por la clase política en los medios de comunicación. También se insistirá en que los alumnos se den cuenta que las falacias que utilizan los políticos, y que son manipuladas a su vez por los medios de comunicación, no son ajenas a él sino que las decisiones que se toman en las altas esferas de poder político, económico y mediático inciden directamente en sus vidas cotidianas, en la inflación que padecen, en si reciben o no becas, en si aumentan los precios del transporte que usan, en los niveles de delincuencia que sufren, etc.

Esto en conformidad con todo lo considerado en los capítulos tercero y cuarto respecto a que la noción de intencionalidad en la fenomenología no implica que el conocimiento esté localizado *allá afuera* y que con alguna estrategia cognitiva el alumno se apropie de este conocimiento como si éste fuera una *cosa* ajena a él. Por el contrario, la idea de la intencionalidad fenomenológica implica que el ser humano (*Dasein*) se encuentra ya en un mundo (*Welt*) que de alguna manera *comprende*, aunque sea “atemáticamente” (es decir, sin conceptos ni teorías sobre dicho mundo), ante el cual está ya en estado de *abierto*, como dice Heidegger, de modo que lo que el alumno hará será profundizar la relación con ese mundo, abrirse todavía más a él y de esta manera proyectarse (*pro-yectarse*: arrojarse hacia adelante), expandirse, abrir y ampliar su horizonte de intencionalidad.

Esta estrategia es el sentido del paso del capítulo segundo al cuarto, donde aprovechamos todas las ventajas del horizonte de comprensión del constructivismo pero mostramos que las nociones fenomenológicas de intencionalidad y *ser-en-el-mundo* son

⁶⁰⁴ *Idem.*

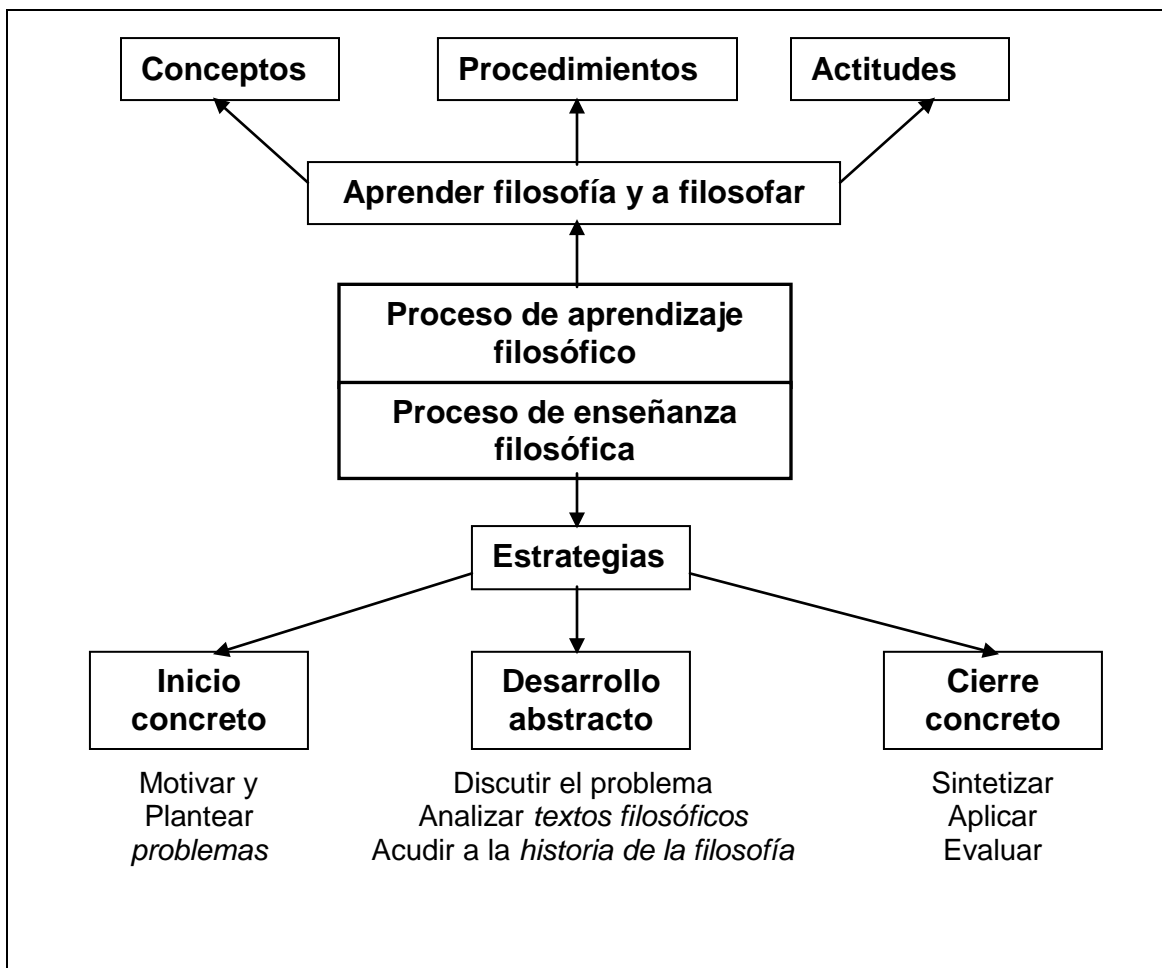
más provechosas para una mejor comprensión del hombre, la cual conlleva desarrollos pedagógicos como los expuestos por Raúl Gutiérrez Sáenz.

6. Modelo de Guillermo Obiols para trabajar conceptos abstractos (modelo *concreto-abstracto-concreto*)

Guillermo Obiols ha insistido en que una teoría pedagógica de la enseñanza de contenidos filosóficos debe incluir “conceptos, procedimientos y actitudes filosóficas”, que esto implica no solo aprender filosofía sino “aprender a filosofar”, y que estos dos aspectos del aprendizaje están ligados de un “modo inescindible”.⁶⁰⁵

Hemos repasado en los capítulos precedentes diversas observaciones de Obiols a este respecto y solo faltaría precisar los señalamientos de Obiols sobre la importancia de partir de lo concreto pero sin descuidar el aprendizaje de conceptos. Él propone el siguiente esquema cuya parte superior se concentra en el papel del alumno mientras que la inferior especifica lo que tiene que hacer el profesor:

⁶⁰⁵ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, op. cit., p. 92.



Con este esquema explica que el inicio y el cierre de una clase, unidad o curso tiene que partir de un problema concreto, y que el “inicio concreto” debe “problematizar un problema”, y que es válido, según la edad de los estudiantes y sus intereses, recurrir a películas, historietas, material periodístico, etc., “con el propósito de que los estudiantes hagan suyo el problema” y que también es conveniente relacionar dicho problema con cuestiones científicas, jurídicas, religiosas o artísticas”.⁶⁰⁶

Todo esto coincide con los objetivos de la cognición situada y por eso en las secuencias didácticas que propongo incluyo videos, historietas y material periodístico impreso y electrónico. Asimismo el propósito de Obiols de que los alumnos “hagan suyo el problema” coincide con el objetivo de Raúl Gutiérrez Sáenz de que los estudiantes puedan “enviscerar” los problemas planteados en clase.

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p. 94. El esquema se encuentra en la página 93 de este libro.

Sin embargo, a la par de la necesidad de partir de problemas concretos, Obiols enfatiza que no es posible descuidar “la necesaria abstracción filosófica”, en donde, frente al problema filosófico, se trata de buscar “las posibles ‘soluciones’ o enfoques que surjan y mostrar sus logros y limitaciones”, discutir, analizar y valorar estas diversas soluciones, valorar sus argumentos y “comprender su marco conceptual”, para lo cual “será necesario” recurrir a la lectura y a comentarios de textos filosóficos y a la historia de la filosofía.⁶⁰⁷

La primera parte de este planteamiento coincide con lo que repasamos en el capítulo tercero respecto a uno de los teóricos de la cognición situada, Jay Lemke, para quien en un primer momento se debe plantear el problema concreto y, solo en un segundo momento, se generan los conceptos, pero éstos no intervienen en calidad de entes absolutos sino como posibles explicaciones al problema concreto. La segunda parte del planteamiento de Obiols resuelve varios vicios de la enseñanza de la filosofía porque, como él mismo señala, tenemos una enseñanza tradicional de la filosofía “que apunta puramente a lo conceptual” mientras que existe otro tipo de enseñanza “que se plantea enseñar a pensar sin contenido”.⁶⁰⁸

En México esto es muy importante porque por un lado la Escuela Nacional Preparatoria tiene un programa sobrecargado de conceptos y “doctrinas” filosóficas, pero olvida el aprender a filosofar, mientras que algunos profesores de los CCH y los IEMS tienden a descuidar mucho los conceptos, los contenidos filosóficos y la historia de la filosofía, en aras de que el alumno aprenda a filosofar. Obiols nos enseña a superar este falso dilema al insistir en que aprender filosofía y aprender a filosofar deben ligarse de un “modo inescindible”.⁶⁰⁹

Entonces, en el esquema de Obiols, tenemos un inicio concreto donde se plantea el problema y un cierre concreto donde se hace una síntesis y una aplicación de lo que se ha estudiado y también se efectúa una evaluación de los aprendizajes (y de la enseñanza) pero, para lograr ese cierre sintético, se debe pasar *necesariamente* por una reflexión abstracta y conceptual. Es por esto que, para Obiols, el inicio, el desarrollo y el cierre se corresponden con un modelo “concreto-abstracto-concreto”.⁶¹⁰

⁶⁰⁷ *Ibid.*, pp. 94, 95.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, pp. 93, 94.

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 93.

⁶¹⁰ *Ibid.*, pp. 94, 96.

La discusión de los capítulos tercero y cuarto respecto al lugar de lo mental en Whitson y del papel de lo teórico en Heidegger, Hubert Dreyfus y Felipe León nos arrojó la conclusión de que si bien tenemos que partir del “hombre-en-actividad” o del “ser-en-el-mundo”, es decir, de hombres que viven en sociedad y que su principal modo de actuar no es reflexivo, teórico, conceptual o temático (*Vorhandenheit*), sino atemático (*Zuhandenheit*), no por eso se elimina del todo el momento teórico, el momento en que es necesario reflexionar temáticamente para proponer *conceptos* explicativos a los problemas que se nos presentan en la vida cotidiana atórica y atemática.

La consecuencia pedagógica de este problema filosófico es que los conceptos no se deben eliminar del estudio de la filosofía, y con base en esta fundamentación filosófica es que diseñé las secuencias didácticas de esta tesis, en donde partí de un problema concreto pero incluí un momento de abstracción conceptual (en este caso la distinción conceptual entre las falacias lógicas) y regresé a la vida cotidiana concreta en donde, ya con herramientas conceptuales adecuadas (que en este caso fueron la identificación de una serie de 11 falacias), los alumnos contaron con más elementos teóricos para comprender su realidad y hacer distinciones conceptuales pertinentes que les permitieran pensar críticamente dicha realidad.

7. Inclusión de contenidos actitudinales

Finalmente, en conformidad con el capítulo cuarto en particular, y en general con todo el sentido de esta tesis, las secuencias didácticas de la última clase estuvieron dirigidas a enfatizar la importancia de que no basta con aprender contenidos declarativos o procedimentales sino también *actitudinales*, es decir, no bastaba con la pregunta por el *qué* y el *cómo* sino también, y de manera tal vez mucho más importante, la pregunta por el *para qué* y el *por qué* de la educación, pues ¿de qué sirve -por ejemplo- una educación enfocada en que el alumno conozca toda una lista de falacias (contenidos conceptuales), o que las sepa aplicar (contenidos procedimentales), pero no contemple al mismo tiempo la posibilidad de un cambio en las actitudes y valores o que el alumno pueda darse cuenta de las maneras en que puede autoengañarse y engañar a los demás con el uso de falacias? O ¿de qué sirve que un alumno aprenda el uso de falacias en los medios de comunicación

tanto en la publicidad comercial como en la política si al final no siente escrúpulos al trabajar para publicistas o políticos deshonestos que le piden aplicar el uso de falacias para manipular a la gente?

La cuestión de los contenidos actitudinales no es un problema menor y gran parte del fracaso de la educación en México y otros países es que sus sistemas educativos consideran que su función es proporcionar a los alumnos sólo un bagaje de conocimientos. En el capítulo segundo vimos que países como Singapur aplican métodos educativos basados en el desarrollo del carácter y la cooperación, algo completamente descuidado en México. Que los contenidos actitudinales son muy importantes es algo que enfatizamos mucho en el capítulo primero cuando analizamos las posturas al respecto de Frida Díaz Barriga, Antonio Bolívar, César Coll y, principalmente, Bernabé Sarabia.

En consonancia con esto, en la última secuencia didáctica insistimos ya no tanto en los conocimientos declarativos y procedimentales en lo que toca a las falacias sino en incidir en el componente actitudinal de los conocimientos, pues aunque este componente sea difícil de evaluar o incluso de abordar, ningún sistema educativo puede darse el lujo de evadirlo aludiendo a su dificultad para medirlo. Es por esto que en dicha secuencia didáctica hace una distinción entre paralogismos y sofismas, pues si bien los dos entran en el campo de las falacias, los primeros son involuntarios, mientras que los últimos no lo son y se efectúan con plena consciencia y con toda la *intención* de engañar.

Es interesante que Alejandro Cerletti, en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, opina que la función de la filosofía no es que los jóvenes tengan herramientas para que se adapten al mundo de hoy “sino más bien mostrar diversos recursos teóricos que pueden utilizarse para *pensarlo* y eventualmente transformarlo”.⁶¹¹ Este elemento de *transformación* rebasa por mucho la concepción de la enseñanza como un mero aprender conceptos y aplicarlos a situaciones determinadas y supone un “sujeto” que transforma. Incluso Cerletti dice que los filósofos y los aprendices de filosofía comparten una “actitud”, la cual es una “actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar”.⁶¹²

⁶¹¹ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008, p. 72. Subrayado del autor.

⁶¹² *Ibid.*, p. 28.

Para Cerletti es tan importante el aspecto actitudinal de la enseñanza de la filosofía que subraya que “el desafío de todo docente –y muy en especial de quien enseña filosofía– es lograr que en sus clases, más allá de *transmitirse información*, se produzca un *cambio subjetivo*”.⁶¹³ Sin embargo Cerletti hace una precisión importante al preguntarse por los “límites” de lo que puede ser enseñado en filosofía, de esta manera menciona lo siguiente:

No es posible enseñar a “amar” la sabiduría, como, por cierto, no es posible transmitir una fórmula para enamorarse. Se trata de lo irreductible de cada uno, porque toca aquello que cada uno completará *a su manera*. Podemos intentar enseñar, como hemos sostenido, una *actitud* filosófica, pero entre el preguntar del filosofar y el *querer* filosofar hay un salto que sobrepasa a todo profesor. [...] Esto nos vuelca a una situación paradójica: lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es irreductible: su mirada personal de apropiación del mundo, su deseo, en fin, su subjetividad. Enseñar filosofía, entonces, nunca tendrá garantías de que alguien “aprenda” a ser “un filósofo” [...]. Lo que un buen profesor intentará hacer es crear las condiciones para que, tal vez, se dé un “amor”. Quizás, la pasión del profesor-filósofo por la filosofía sea “contagiosa” y los alumnos, más allá de cumplir con los requisitos formales del cursado de una asignatura filosófica, deseen filosofar, deslumbrados por su amor.⁶¹⁴

Cerletti subraya que sólo se pueden “crear condiciones” para ese encuentro amoroso con la filosofía, pero, como dice la cita anterior, la actitud filosófica es constitutivamente inenseñable. Cabe señalar que Cerletti es el actual director del *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía* en la Universidad de Buenos Aires, es decir, del mismo programa del cual formó parte Guillermo Obiols y del que forma parte Alejandro Ranovsky, quienes, como señalamos en el capítulo primero, también son plenamente conscientes de la importancia del componente actitudinal en la enseñanza.⁶¹⁵ Sin embargo, a partir de lo que dice Cerletti, podemos subrayar que el cambio actitudinal no se debe ni se puede imponer, porque de hacerlo se violentaría la libertad y la individualidad del alumno.

Esta decisión libre del alumno sale completamente fuera del ámbito de lo que puede hacer el profesor, este sólo puede indicar una cierta dirección, como lo hacía Sören Kierkegaard, cuya pedagogía consistía en únicamente sugerir un camino mediante la “comunicación indirecta”, lo cual coincide con Ludwig Wittgenstein, quien únicamente se

⁶¹³ *Ibid.*, p. 36. Subrayado nuestro.

⁶¹⁴ *Ibid.*, pp. 37 y 38. Subrayado del autor.

⁶¹⁵ El currículo de Alejandro Cerletti puede consultarse en las siguientes páginas, recuperadas el 8 de julio de 2014: <http://www.delzorral.com/autores/c/400-alejandrocetletti>
http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/?page_id=2321

atreví a “mostrar” y no a “decir”. De hecho esta es una de las tesis del libro *Wittgenstein and Kierkegaard*, de Charles L. Creegan, quien sobre las estrategias de estos pensadores dice lo siguiente:

El término “comunicación indirecta” fue acuñado por Kierkegaard. El concepto paralelo a este en Wittgenstein [...] es el “mostrar” ciertas ideas esenciales o distinciones que no pueden ser “dichas”. Ambos métodos están basados en la perspicua presentación de evidencia, más que en el exponer “tesis” sobre los diferentes temas bajo consideración. Puesto que ambos autores comunican de manera indirecta, no es sorprendente que las estrategias de comunicación sean las mismas. [...] Entre estas se encuentran los ejemplos, recordatorios, repetición de lo obvio, notas sobre la práctica cotidiana e historias.⁶¹⁶

Toda una pedagogía sobre el conocimiento actitudinal se podría extraer y desarrollar a partir de la estrategia de Wittgenstein y Kierkegaard. En consonancia con esto, mi última secuencia didáctica se limitará a *sugerir* la posibilidad de que el ser humano es libre o por lo menos que no está tan condicionado del todo y que todavía tiene un margen, aunque este sea mínimo, de posibilidad de ejercer su libertad y, en base a esa libertad, es posible tomar decisiones responsables y éticas con uno mismo y con el prójimo, mientras que en el caso concreto que nos atañe, que es la elaboración de secuencias didácticas sobre el tema de las falacias, que incluyan un componente actitudinal, el profesor sólo podría “mostrar” (Wittgenstein) o “comunicar indirectamente” (Kierkegaard) que, a pesar de los condicionamientos sociales, los seres humanos podríamos lograr ser conscientes de que tenemos un mínimo de libertad para no caer en el autoengaño de las falacias y, con ese mínimo de libertad, podemos transformarnos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Es interesante que en un programa televisivo dedicado al filósofo Ramón Xirau, el también filósofo Carlos Pereda -quien procede de la tradición de la filosofía analítica y por tanto valora mucho la herramienta de la argumentación- señaló que Xirau como profesor tenía una “pedagogía del murmullo”, del “insinuarse”, donde “no se trata de hacer

⁶¹⁶ Charles L. Creegan, *Wittgenstein and Kierkegaard. Religion, Individuality and Philosophical Method*, Routledge, Londres, 1989. Traducción libre. El original en inglés dice lo siguiente: “The term 'indirect communication' was coined by Kierkegaard. Wittgenstein's parallel concept, which carries over from the early to the later period, is the 'showing' of certain essential ideas or distinctions which cannot be 'said.' Both methods are based on the perspicuous presentation of evidence, rather than the advancing of 'theses,' concerning the various subjects under consideration. Since both authors are communicating indirectly, it is not surprising that some of the strategies of communication they use are the same. Certain features are repeatedly evident in their works. Among these are examples, reminders, repetition of the obvious, notes on usage, and stories”. Este libro puede leerse en: <http://home.clear.net.nz/pages/ccreegan/wk/title.html>

afirmaciones sino de introducir preguntas, dudas, reflexiones”, las cuales nunca se dirigen directamente al centro de los asuntos sino que van llegando a este centro por medio de “caminos laterales”, “dando vueltas y vueltas hasta rodear ese centro”, de modo que “la pedagogía del murmullo se caracterizaría por un ejercicio del dudar, del preguntar, del insinuar, del sugerir, no del afirmar”.⁶¹⁷

Esta presentación de la pedagogía de Ramón Xirau coincide con la pedagogía de la “comunicación indirecta” de Kierkegaard y la del “mostrar” de Wittgenstein. Pero aquí también lo importante es que tanto la postura de Cerletti y la de Xirau presuponen un individuo libre y es esta postura la que hemos enfatizado a lo largo de toda esta tesis respecto al paradigma que hemos propuesto de un sujeto que, aunque debilitado -como diría Mauricio Beuchot-, no llega a perderse y difuminarse en una masa anónima sino que todavía es capaz de tener un mínimo de libertad y, aunque ésta sea muy acotada, es suficiente para que este sujeto pueda ser considerado como un sujeto ético responsable de sí mismo y de sus congéneres.

Es por esto que en la última secuencia sólo “mostramos”, “sugerimos”, “insinuamos” a los alumnos, por “caminos laterales” o por “comunicación indirecta”, que si bien los paralogramas son involuntarios los sofismas son plenamente voluntarios y se ejecutan con conciencia de lo que se está haciendo, es decir, sólo sugerimos que es posible cometer menos paralogramas y ser más conscientes de estos, pero queda en el fuero interno del alumno qué va a hacer con este nuevo conocimiento que ha adquirido sobre las falacias; es por esto que una de las preguntas del cuestionario para los alumnos sobre conocimiento actitudinal simplemente dice: “¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?” La respuesta del alumno simplemente arroja luz sobre si hubo en él un cambio actitudinal, pero este es prácticamente imposible de medir y es imposible imponer, sólo se puede sugerir.

Al final del capítulo cuarto abordamos algunos de los problemas filosóficos alrededor de estas cuestiones y señalamos por qué nos pareció más conveniente partir de una antropología filosófica que propusiera un sujeto capaz de tener un mínimo de libertad; este tipo de sujeto es el que está presupuesto en las secuencias didácticas que propusimos.

⁶¹⁷ El programa donde aparece Carlos Pereda forma parte de una serie llamada *Maestros detrás de las ideas*, cuyo coordinador editorial es Adolfo Castañón, y el capítulo se llama *Ramón Xirau. La pasión por el conocimiento*, realizado por Pedro Talavera, UNAM-TV UNAM, México, 2004 (la intervención de Carlos Pereda aparece alrededor del minuto 21). Recuperado el 8 de julio de 2014 en: <http://vimeo.com/86207328>

8. Secuencias Didácticas

En lo que sigue se esboza el orden de las secuencias didácticas llevadas a cabo en las clases que impartí, el sentido de cada una de ellas y la explicación de por qué se escogió cada secuencia, así como las diapositivas en *power point* que presenté y los videos que proyecté.

Quisiera insistir en que pueden ser objetables el tipo de ejemplos que puse, el tipo de preguntas de los cuestionarios o la manera de trabajar en equipo, porque un ejercicio puede funcionar muy bien en un subsistema de educación media superior y no en otro, en el turno matutino y no en el vespertino, en la clase de las 8:00 AM en lunes y no en la de las 18:00 PM en viernes, además de que un profesor más experimentado pudiera objetar los tiempos didácticos al afirmar que un examen requiere más tiempo o más tareas en casa, etcétera. Además, siendo la cognición situada la que está en la base de la elección del material didáctico, considero que los videos e imágenes que elegí eran convenientes en mayo de 2014, cuando hice mi práctica docente, pero que meses después habría que cambiar algunos ejemplos e introducir información más relevante para el alumno, de acuerdo con el esquema de los cuatro cuadrantes de Frida Díaz Barriga.

Es decir, los ejemplos concretos que propuse y la manera concreta de presentarlos en clase podrían ser objetables y podrían ser mejorados o incluso rechazados por un profesor experimentado que tuviera mucha más *phrónesis* debido a su trato continuo con los alumnos y su conocimiento concreto de los intereses de estos. Esta crítica es muy necesaria y sería bienvenida, sin embargo considero que lo importante es la antropología filosófica que está detrás de dichos ejemplos, si la filosofía que está detrás de las secuencias didácticas se sostiene o no, pues el modo de trabajar las secuencias didácticas tiene detrás de sí una forma de concebir lo qué es el alumno, es decir una antropología pedagógica, y esta a su vez reposa en una antropología filosófica.

Asimismo, si bien los principios de este trabajo están basados en la cognición situada, enfatizo al mismo tiempo que en ésta el sujeto intencional no debe perderse, como ocurre con algunos de los teóricos de esta corriente pedagógica, los cuales confían demasiado en la filosofía de la posmodernidad; por lo tanto, la consecuencia de la preservación del sujeto intencional es que el contenido actitudinal debe estar presente en las secuencias didácticas y esto se desprende directamente de la concepción filosófica que subyace a este trabajo: la de un hombre como ser situado dentro de sus circunstancias, la de

un hombre social pero que no se pierde en sus circunstancias sino que todavía tiene un margen de libertad para responder de una manera ética y responsable ante sí mismo y su sociedad. Considero que estos principios son los verdaderamente importantes y sobre ellos intenté basarme en cada una de las secuencias didácticas de mi práctica docente.

ESTUDIO DE LAS FALACIAS A PARTIR DE SITUACIONES REALES DEL ÁMBITO PERSONAL, SOCIAL Y DE LA PROPAGANDA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

I.DATOS GENERALES

PROFESOR	Javier Aviña Gutiérrez
PROFESOR TITULAR	Omar García Corona
ASIGNATURA	Filosofía 2
SEMESTRE ESCOLAR	2014-2
PLANTEL	IEMS Iztapalapa 3 (Miravalle)
FECHA DE ELABORACIÓN	20 de mayo de 2014
FECHAS DE APLICACIÓN	4 sesiones los días viernes 23 de mayo, lunes 26 de mayo, martes 27 de mayo y miércoles 28 de mayo de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Objetivo 2. Elementos del razonamiento, tipos de razonamiento, conectivas lógicas, falacias más comunes, principios lógicos.
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	El estudiante comprenderá los elementos básicos de la lógica que son pertinentes, tanto en la construcción de argumentos como en el análisis de los discursos, con el fin de fomentar el pensamiento crítico.
APRENDIZAJE(S)	Identificación de falacias.
TEMA(S)	Tema 7. Falacias más comunes

III. ESTRATEGIA

Mi estrategia es la de la cognición situada, dentro de la cual el alumno no aprenderá primero *conceptos* ni los comparará con otros conceptos sino que partirá de *problemas concretos* y *situaciones* de alta relevancia social, en tanto que los conceptos (en este caso las falacias) vendrán sólo en un segundo momento para arrojar luz sobre estas situaciones y no como algo absoluto que tenga más importancia que la situación misma y su problematización. Asimismo se insistirá, en todas las secuencias didácticas, en el aprendizaje de conocimientos actitudinales.

IV.SECUENCIA

DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>4 sesiones: La segunda de una hora y 15 minutos, la cuarta de una hora y 30 minutos y las restantes de una hora.</p> <p>Las tres primeras sesiones se trabajará principalmente el conocimiento procedimental y el declarativo, aunque apuntando también al conocimiento actitudinal. La última sesión estará enfocada plenamente en los contenidos actitudinales.</p> <p>PRIMERA SESIÓN (Una hora)</p> <p>Las falacias que veremos en esta sesión serán las de <i>ad populum</i>, <i>ad hominem</i>, <i>ad</i></p>
---------------------------------	--

	<p><i>baculum, ad misericordiam</i>, petición de principio y <i>ad vericundiam</i>.</p> <p>* 5 minutos. Instalación de equipo. En lo que el profesor titular efectúa esta operación técnica, me presento y recuerdo con los alumnos algo de lo que vimos el semestre pasado en relación con problemas éticos, en especial con los que estaban implícitos en el alza del pasaje del metro.</p> <p>Brevemente les digo que el tema que trataremos, conforme al programa de estudios, será el de “falacias más comunes”. A grandes rasgos les digo que este tema tiene que ver con engaños y autoengaños al presentar argumentos. No explico más del tema, precisamente porque, conforme a la cognición situada, los conceptos vienen después de las situaciones reales.</p> <p>* 10 minutos. Proyecto las dos primeras diapositivas con imágenes con las que ilustro la falacia <i>ad populum</i>.</p> <p>* 20 minutos en donde proyecto dos videos, uno realizado por alumnos de Lógica de la Escuela Nacional Preparatoria 2, de la UNAM, quienes como tarea ilustran con sus actuaciones varias falacias, de las cuales sólo nos centraremos en cuatro de ellas (<i>ad hominem, ad baculum, ad misericordiam</i> y petición de principio) El segundo video es una explicación de la falacia <i>ad hominem</i>.</p> <p>* 20 minutos donde, para ilustrar la falacia <i>ad vericundiam</i>, dos alumnos realizan una representación dramatizada y proyecto 5 breves videos y la cédula profesional de la actual directora del IEMS.</p> <p>* 5 minutos para resumen final y cierre de clase.</p> <p>SEGUNDA SESIÓN (Una hora y 15 minutos)</p> <p>Las falacias que veremos en esta sesión serán las de evidencia dudosa, <i>ad ignorantiam</i> y <i>causa falsa</i>.</p> <p>* 5 minutos para instalación de equipo.</p> <p>* 15 minutos para recapitular lo visto en la sesión anterior, entre ellas precisar algunos puntos sobre la falacia <i>ad vericundiam</i> y poner un breve video donde ocurren simultáneamente las falacias de <i>ad vericundiam</i> y <i>ad misericordiam</i>.</p> <p>* 10 minutos para ilustrar con dos breves videos y dos diapositivas la falacia de evidencia dudosa.</p> <p>* 20 minutos para proyectar dos videos que ilustran la falacia <i>ad ignorantiam</i>.</p> <p>* 20 minutos para proyectar dos videos y dos diapositivas que ilustran la falacia de <i>causa falsa</i>.</p> <p>* 5 minutos para resumen final y cierre de clase.</p>
	<p>TERCERA SESIÓN (Una hora)</p> <p>Las falacias que veremos en esta sesión serán las de falsa generalización y la de cambio de tema (con lo que se completan las 11 falacias consideradas). Se hará además un resumen general con diapositivas y en el resto del tiempo se aclararán las dudas de los alumnos.</p> <p>* 5 minutos para instalación de equipo.</p> <p>* 10 minutos para proyectar un video y una diapositiva para ilustrar la falacia de falsa generalización.</p> <p>* 10 minutos para mostrar una serie de periódicos que ilustran la falacia de cambio de tema.</p>

	<p>* 15 minutos para proyectar 9 diapositivas, que son un resumen de todo lo que se ha visto en las clases, y se aclararán las dudas pendientes.</p> <p>* 20 minutos para que los alumnos respondan un examen formativo de conocimientos procedimentales y declarativos.</p> <p>CUARTA SESIÓN (Una hora)</p> <p>Esta sesión será la última y se trabajará principalmente el conocimiento actitudinal</p> <p>* 5 minutos para instalación de equipo.</p> <p>* 20 minutos para que los alumnos trabajen en equipos, se les proporcionarán diversas noticias de actualidad y tienen que detectar qué falacia o falacias están presentes en cada noticia. El equipo nombra un representante que presenta la noticia y su falacia al resto del grupo.</p> <p>* 15 minutos. Se proyecta un <i>power point</i> cuyas diapositivas apuntan al contenido actitudinal del tema de las falacias.</p> <p>* 20 minutos para aplicar un examen de conocimiento actitudinal, cierre del tema y conclusiones.</p>
MATERIAS Y RECURSOS DE APOYO	Computadora, cámara para filmar, cañón, bocinas, cable de extensión, plumones, periódicos con diversas noticias, batas de doctor para representación dramatizada y cuestionarios finales.
EVALUACIÓN	En este caso la evaluación es formativa, porque el profesor titular es el encargado de otorgar la evaluación final. Se aplicarán dos exámenes, el primero enfocado principalmente a los conocimientos declarativos y procedimentales y el segundo a los conocimientos actitudinales.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS	<p>Copi, Irving, <i>Introducción a la lógica</i>, Eudeba, Buenos Aires, 1987.</p> <p>Ortega Luna, Adriana y Soria Torres, Jaime, <i>Filosofía 2. Modalidad semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F.</i>, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, IEMS, México, 2009</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>Copi, Irving y Burgess-Jackson, Keith, <i>Informal Logic</i>, MacMillan, New York, 1992.</p> <p>Copi, Irving, <i>Introducción a la lógica</i>, Eudeba, Buenos Aires, 1987.</p> <p>Kahane, Howard, <i>Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life</i>, Wadsworth, Boston, 2002.</p> <p>Díaz Barriga Arceo, Frida, <i>Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida</i>, McGraw Hill, México, 2006.</p> <p>Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista</i>, McGraw-Hill Interamericana, México, 2010.</p>

	Díaz Barriga Arceo, Frida. <i>Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo</i> . REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea] 2003, 5 (Sin mes): [Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2013]. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207
COMENTARIOS ADICIONALES	Las diapositivas y cuestionarios se presentan por separado en distintos anexos.

1ª SECUENCIA

(Qué es una falacia; falacia *ad populum*)

Para reflexionar sobre la falacia *ad populum* con los alumnos, preparé dos diapositivas con el objetivo de que, además del conocimiento declarativo y procedimental, se trabaje al mismo tiempo el actitudinal.

La primera diapositiva es un *collage* llamado “Todo mundo hace...”, donde se ve un dibujo publicitario que reza “Wow... ¡Ya todo el mundo usa *smartphones!*”. También se ve la imagen de un *best seller* de Dan Brown (quien escribió *El Código Da Vinci*), un mensaje publicitario del programa “100 mexicanos *dijieron*” y unos letreros en la parte de abajo que dicen “Así se están usando”, “Cultura de masas” y “Encuestas: todos están votando por tal candidato”. El sentido de este *collage* fue que los alumnos reflexionaran sobre lo que “todo mundo hace” y que no hay un verdadero argumento lógico para hacerlo sino solo un ir con la corriente, como sería votar por un candidato porque todo mundo está votando por él, según encuestas amañadas, o leer un libro porque todo mundo lo lee, y en este sentido hay incluso un programa llamado “100 mexicanos *dijieron*” donde la respuesta “correcta” es la que responden 100 mexicanos entrevistados al azar, no la que el concursante cree que es (en ese programa, por ejemplo, el concursante puede creer que la comida mexicana por excelencia son las enchiladas, pero si 100 mexicanos “dijieron” que son los tacos esa será la respuesta “correcta”).

Todo mundo hace...



Así se están usando
Cultura de masas

Encuestas: todos están
votando por tal candidato

La siguiente diapositiva muestra una persona que dice “Yo soy Telcel y todos los que conozco también”. Primero partimos del conocimiento procedimental, es decir, del hecho de que hay un problema a desentrañar, un razonamiento erróneo. Luego de que los alumnos entienden esta situación anómala es cuando ya podemos introducir el concepto “falacia”, en general, y el concepto “falacia *ad populum*” en particular; no se parte al revés, pues como dice Jay Lemke, primero se presenta el problema y posteriormente el concepto entra como posible explicación a dicho problema. Les digo que ha habido estudiosos de la filosofía que han incursionado en este tipo de fenómenos que consisten en *fallas* en los razonamientos para que parezcan verdaderos y les han puesto el nombre de *falacias*.

Falacia *ad populum*



YO SOY
TELCEL

Y TODOS LOS
QUE CONOZCO
TAMBIÉN

www.telcel.com

telcel

ES MENTIRA QUE TODO MÉXICO
SEA TERRITORIO TELCEL

O YA SE OLVIDÓ DE MÍ

memegenerator.net

Para reforzar este conocimiento declarativo (conocimiento de conceptos), un alumno leyó la definición que tiene el libro de texto del IEMS (Filosofía 2), donde dice que la falacia de popularidad “sucede cuando apoyamos nuestros argumentos en alguien o algo popular y no porque sean verdaderos”.

Sin embargo en esta segunda diapositiva hay también una imagen de un personaje de dibujos animados llamados “Futurama”, realizados por Matt Groening, el creador de la serie “Los Simpson”. El objetivo era que los alumnos se identificaran con este personaje, pero lo importante es que este dice: “Es mentira que todo México sea territorio Telcel. O ya se olvidó de mí”. El sentido de esta imagen va más allá de la simple identificación con el mundo visual del alumno, se trata de un personaje que *se rebela* ante la falacia de que “todo México es territorio Telcel”, como dice el comercial patrocinado por esta telefónica.

Es decir, el sentido era que los alumnos no se quedaran en un mero conocimiento declarativo o procedimental sino que dieran un salto al conocimiento actitudinal, al darse cuenta de que no sólo se trata de identificar un concepto (en este caso la falacia *ad populum*) y luego aplicarla a una situación (conocimiento procedimental), sino que la secuencia didáctica “sugiriera” o “mostrara” (Wittgenstein) que es posible una “actitud” diferente hacia el acto irreflexivo de hacer lo que todo mundo hace, de escudarse en la falacia *ad populum*.

2ª SECUENCIA

(Falacias *ad hominem*, *ad baculum*, *ad misericordiam* y petición de principio)

Con esta introducción al mundo de las falacias, y con el ejemplo concreto de una de ellas, podemos ahora analizar cuatro falacias más, dentro del esquema propuesto por Guillermo Obiols⁶¹⁸ denominado “concreto-abstracto-concreto”, en donde se parte de una situación concreta, de allí se llega al concepto y por último se regresa a lo concreto pero ya con un conocimiento conceptual. Esta secuencia didáctica se mueve en lo más cercano al mundo de intereses inmediatos de los estudiantes; se trata de un video subido a *YouTube*, es decir, una de las redes sociales que ellos manejan. Allí se publicó un video filmado por estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 2 Erasmo Castellanos, quienes

⁶¹⁸ Cfr. Obiols, Guillermo, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, *op. cit.*

realizaron un ejercicio para la materia de lógica, precisamente sobre el tema de falacias. Estos estudiantes tienen la misma edad que los alumnos del IEMS, lo que contribuye a la identificación tanto con ellos como con el tema que desarrollaron.⁶¹⁹



Se trata de una tarea en donde los estudiantes dramatizan diferentes situaciones de la vida cotidiana en las cuales los personajes incurren en falacias en su trato entre ellos y en sus interrelaciones con sus padres (uno de los personajes que intervino en la actuación es una mujer adulta y su papel generalmente es la de madre de uno de los muchachos). Este video es muy conveniente por todo lo que dice Frida Díaz Barriga sobre el aprendizaje situado, porque se ajusta a una de las redes sociales favoritas de los alumnos, porque participan jóvenes de su misma edad y es lo más situado posible, en cuanto a que no se sale de la cotidianidad de los estudiantes. Además, el partir de la vida cotidiana y no de la vida teórica está en concordancia con lo que dice Heidegger en *Ser y Tiempo* sobre el primado de la vida fáctica.

Por otro lado, entre las falacias también aparecen algunas situaciones de la vida cotidiana donde estos jóvenes actores están viendo la televisión y salen anuncios políticos. Esto también es un paso para ampliar el horizonte de intencionalidad de los alumnos, del mundo de su vida cotidiana (*In-der-Welt-Sein*) a ese mismo mundo pero en un plano más amplio.

⁶¹⁹ Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria cursan lógica en los primeros semestres del bachillerato, por lo que su edad corresponde perfectamente a los alumnos del IEMS. El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “-FALACIAS-“. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=Nmjipwmqakg>

El libro de texto para los alumnos del IEMS maneja 11 falacias, de las cuales seis coinciden con el video hecho por los alumnos de la Preparatoria 2 (*ad hominem*, *ad baculum*, *ad misericordiam*, *ad populum*, *ad verecundiam* y petición de principio), aunque solo retomé cuatro falacias. El video tiene tres actuaciones por cada falacia,⁶²⁰ por tanto se puede ir progresando en las habilidades para encontrar fallas en el razonamiento y en la identificación de cada falacia. Cada caso dura alrededor de 30 segundos, por lo que no es pesado para los alumnos y en las situaciones que se manejan se muestra inmediatamente el error de razonamiento y su nombre.

Lo importante era que los alumnos detectaran la falla mientras que el concepto (en este caso el nombre de la falacia, con su nombre raro en latín) se trabajaría en un segundo momento; es decir, lo primero era que el alumno detectara en su cotidianidad una anomalía y solo después se introduciría el concepto para ayudarlo a explicar dicha anomalía, en conformidad con lo que expuse en el capítulo cuarto sobre Jay Lemke y los demás teóricos de la cognición situada.

Los casos son escenificaciones muy breves donde, por ejemplo, una joven trata de chantajear a su amigo (falacia *ad misericordiam*) o una madre impone su opinión por la fuerza (falacia *ad baculum*), etc. Asimismo se puede pasar de la situación al concepto porque el video pone el nombre de cada falacia. Además estas situaciones contienen elementos *actitudinales*, como el chantaje o el uso indebido de autoridad. Estos elementos actitudinales los enfatizé al preguntar a los alumnos si estas situaciones se daban solo en la Preparatoria 2 o también en el IEMS Miravalle.

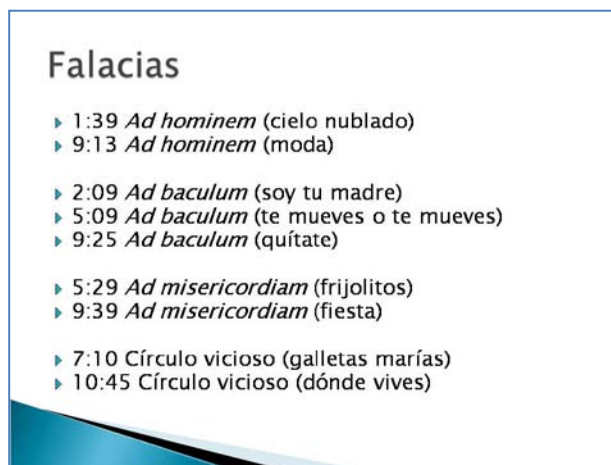
Para aclarar bien el concepto, remití al alumno al libro de texto en donde brevemente se expone cada falacia; después de ver el video, los alumnos leyeron los conceptos expuestos en el libro y así reforzaron el conocimiento declarativo. También reforcé específicamente el conocimiento conceptual de la falacia *ad hominem* al pasarles un video de dos minutos donde se explica con dibujos en qué consiste esta falacia.⁶²¹

A estas alturas fue posible sistematizar las cinco falacias que se consideraron. En este caso, para no perder tiempo escribiendo en el pizarrón, preferí presentar una diapositiva donde estaba un cuadro de las cuatro falacias del video (dicha diapositiva tiene

⁶²⁰ No les proyecté todas las situaciones, en la diapositiva aparecen las situaciones que sí analizamos.

⁶²¹ Cfr. *YouTube*, “Argumento o Falacia Ad Hominem”, publicado por Rosalía Pasini, el 30 de julio de 2010. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=oxtQBn71YS4>

también el minuto donde aparece cada falacia en el video) y solo agregué en el pizarrón la falacia *ad populum*:



Aquí también se partió del procedimiento, es decir del hecho real, y luego se llegó al concepto, pero también insistí en el conocimiento actitudinal, al poner las condiciones para que el alumno *descubriera* que en la falacia *ad misericordiam* hay un elemento de chantaje y que este ocurre en las familias, ya sea por parte del alumno o por parte de los padres, o también por parte del novio hacia la novia o viceversa. Asimismo, por ejemplo, en la falacia *ad baculum*, había un elemento de uso del poder (*bullying*) en el trato autoritario de un joven con sus hermanos menores, de esta manera los alumnos se daban cuenta que esta falacia no se daba en abstracto sino que podría darse en sus propias familias.

Un elemento adicional que mostró la ventaja de utilizar este video es que algunas de las situaciones que aparecen son muy hilarantes, lo cual provocó que se rompiera el hielo en la clase.

3^a SECUENCIA

(Falacia *ad verecundiam*)

Para seguir rompiendo el hielo con los alumnos, y al mismo tiempo introducirlos a un ejercicio lúdico, reté a los alumnos a que, si bien es muy bueno el video de los estudiantes de la Preparatoria 2, los jóvenes del IEMS pueden hacer algo equivalente o mejor.

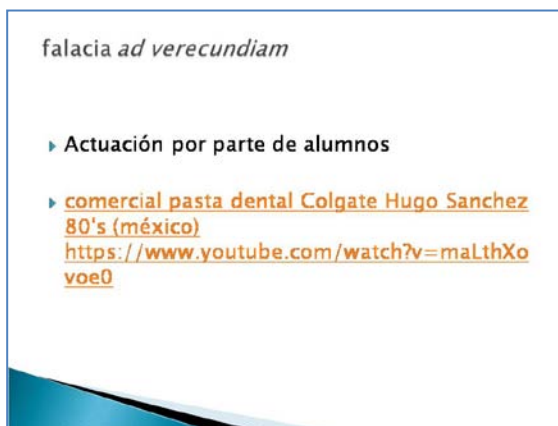
Pedí a la clase un voluntario al que le proporcioné una pasta de dientes para tratar de promover ante el grupo las virtudes de este producto. Después de esta actuación le proporcioné una bata de doctor a una alumna y le pedí que hablara más pausadamente y que destacara que es dentista y que venía de alguna institución como el Colegio Nacional de Cirujanos Dentistas para recomendar la misma pasta de dientes; le pedí también que hablara como si fuera un vendedor y que tratara de convencer al grupo de las virtudes de dicho producto. Pedí un aplauso para estos dos alumnos y pregunté al grupo quién los convenció más, si el primero o el segundo que parecía doctor. La mayoría del grupo se inclinó por la segunda caracterización y pregunté por qué; el grupo respondió que el doctor porque se trataba de alguien investido de autoridad.

Seguimos razonando sobre por qué en los medios de comunicación alguien con autoridad tiene más peso que una persona cualquiera. A partir de sus respuestas escribí en el pizarrón que el nombre de esa falacia se llama *ad verecundiam* y, para que se familiarizaran más con ese término raro, les dije que provenía de la misma raíz latina que “vergüenza” y su sentido era que una autoridad en una materia, aprovechando su peso intelectual, aplica sus conocimientos para convencer a los otros de algo, pero que la falacia propiamente consiste en investir a alguien de una autoridad que no tiene o de emplear la autoridad que sí tiene en su respectivo campo para extenderla en otro del cual no conoce gran cosa, como cuando un actor experto en su campo, que es la actuación, habla de política o de ciencia.

No se trataba de llenar al alumno de conceptos sino que partiera de las situaciones reales, se diera cuenta de los engaños en esas situaciones y que el concepto “falacia” en general, y el concepto falacia *ad verecundiam* en particular, pueden ayudar a entender estas fallas. El concepto es indispensable pero se trata de que poco a poco el alumno lo vaya entendiendo con otros ejemplos igualmente tomados de situaciones reales.

Aquí igualmente aplicamos el esquema de Guillermo Obiols de “concreto-abstracto-concreto”, donde el momento del concepto (lo abstracto) no se puede eliminar pero se parte de algo concreto y al final se vuelve a lo concreto. Es por esto que para regresar a lo concreto proyecté un video donde aparece el futbolista Hugo Sánchez rodeado de niños

pero vestido con una bata de dentista y de corbata promocionando la pasta de dientes Colgate; el comercial presenta el logotipo de la Asociación Dental Mexicana AC.⁶²²



Bajo el concepto *ad verecundiam*, los alumnos deben descubrir de manera constructivista, en la situación real del comercial televisivo, el sentido de la bata, la corbata, el logotipo, el hecho que un futbolista recomiende un producto fuera de su competencia, etc. Con esto se cumple el propósito de introducir al alumno al problema y se parte precisamente del problema, de la situación concreta y sólo en un segundo momento interviene el concepto y se regresa a la situación real. Remití al alumno al libro de texto donde se define conceptualmente esta falacia y se dan algunos otros ejemplos. Con esto reforcé el momento conceptual que también debe tener el aprendizaje, especialmente el aprendizaje de la filosofía.

Aquí también cabe reflexionar con el alumno si el hecho de que Hugo Sánchez en realidad es dentista elimina la posibilidad de que haya una falacia en el comercial.

Por otro lado, la actuación por parte de los alumnos implica recurrir a la expresión corporal y teatral, trasladando la reflexión filosófica al mismo cuerpo, a los sentidos; en este sentido, una profesora de CCH me comentó en una ocasión que los alumnos le pedían que en su clase se incluyeran actividades lúdicas relacionadas con alguna manifestación artística.

⁶²² Este comercial se titula “comercial pasta dental Colgate Hugo Sanchez 80's (mexico)”. Recuperado el 22 de mayo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=maLthXovoe0>

Asimismo, en el hecho de observar de una manera diferente comerciales televisivos, que no estamos acostumbrados a considerar con una actitud de observación crítica, llegamos a una actitud filosófica fundamental, que es la de asombrarse ante lo que normalmente vemos como obvio, es decir, llegamos a ver las cosas obvias y cotidianas con nuevos ojos.

Ya en 1972 el filósofo argentino Enrique Dussel señalaba que “el punto de partida del pensar filosófico” era “la cotidianidad vigente”, la cual significa “el mundo de la vida cotidiana”, “el mundo concreto, ahora y aquí”, porque si ese pensar partiera de cualquier otro punto, “ya partiría desde el aire y comenzaría perdiendo pie”, por lo que “la cuestión es justamente el saber partir de la cotidianidad”, del “ser-en-el-mundo”, de la “comprensión existencial cotidiana”, en donde nos enfrentamos a un mundo “con *entes* e instrumentos ‘a la mano’” (estas son expresiones que toma Dussel de la terminología heideggeriana), en los cuales nos movemos de manera “obvia”, “no-crítica”, y en donde ciertamente nos trascendemos pero de manera “ingenua y habitualmente”.⁶²³ Dussel señala que partiendo de lo obvio podemos empezar a dar el paso de cuestionar la obviedad.

Asimismo Alejandro Ranovsky -de quien ya hablamos en el capítulo primero- señala que la filosofía es en primer lugar amor a la sabiduría y que este amor “surge de la contemplación maravillada de lo que es”. Asimismo dice que la mirada filosófica es una “ad-mirada”, en el sentido de una ad-miración, la cual “vacía la naturalidad con que la vida nos presenta los hechos en el hábito”.⁶²⁴

Ranovsky advierte que el “hábito” hace que en la mirada no haya un sobresalto entre una percepción y la siguiente y presenta un orden estable que “nos esconde el esfuerzo continuo de la Creación a cada instante, tapando el poro de la maravilla”, mientras que en la admiración “se licúan en procesos las estabilidades [...], se hieren de magia las posibilidades más sólidas”, de modo que en la ad-miración (o la “ad-mirada”, para respetar el término que Ranovsky emplea) “el mundo visible se hace aparente y surge ante ella el mundo invisible para el hábito”.⁶²⁵

⁶²³ Cfr. Enrique Dussel, *Introducción a la Filosofía de la Liberación*, Nueva América, Bogotá, 1995, pp. 86, 88, 92, 97. Este libro se puede leer en los siguientes enlaces: <http://www.ifil.org/dussel/html/14.html>; <http://www.ifil.org/dussel/textos/14/03pp84-108.pdf>

⁶²⁴ Alejandro Ranovsky, *Filosofía del docente filósofo*, op. cit., 2014, pp. 22, 23.

⁶²⁵ *Ibid.*, pp. 23, 24

3ª SECUENCIA (Continuación)

(Falacia *ad verecundiam*)

En consonancia con la cognición situada, los alumnos serán *personas-en-actividad*, es decir, su aprendizaje se realizará principalmente actuando, haciendo, enfrascados en una actividad, de modo que el conocimiento procedimental es importante y de esta manera los alumnos seguirán identificando falacias en situaciones concretas, en este caso en comerciales televisivos.

En este ejercicio se sigue manejando la falacia *ad verecundiam* y se sigue partiendo de los intereses de los alumnos, en este caso sus problemas cotidianos, el futbol, etc., y de ahí se pasa a otro nivel, el de la publicidad comercial en los medios; pero a diferencia de la primera secuencia, se da un salto al mundo de la política.

Se proyectan dos comerciales, en uno el *Chicharito* promociona la tarjeta Banamex⁶²⁶ y en el otro Cristiano Ronaldo anuncia un champú anticaspa.⁶²⁷ Al igual que en el caso anterior, el ejercicio consiste en que los alumnos detecten dónde está el engaño y logren *descubrir* que estos futbolistas son expertos en su deporte pero no en cuestiones bancarias o de productos de aseo personal. Después de encontrar el engaño pregunto a los alumnos si la falacia correspondiente en estos comerciales es similar a la de la primera secuencia, es decir, la falacia *ad verecundiam*.

⁶²⁶ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Comercial Chicharito Banamex - México 2012”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=4Zh-jCcNVac>

⁶²⁷ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Falacias en comerciales”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=8-1h8sBUcRw>



Además ese último video tiene la peculiaridad de que se llama “Falacias en comerciales” y aparece un dibujo de Carlos Marx con su supuesta voz donde explica en qué consiste la falacia *ad verecundiam* y cómo se encuentra en el comercial de Ronaldo. Luego de que los alumnos descubrieron por ellos mismos la falacia puse este audio para que fortalecieran su conocimiento conceptual.

Para que el ejercicio pasara del ámbito mediático comercial al ámbito mediático político, proyecté a continuación una noticia y un comercial; en la noticia *Chespirito* defendía a Televisa y criticaba al movimiento #YoSoy132,⁶²⁸ en tanto que en el comercial este personaje llamaba a votar por Vicente Fox.⁶²⁹ En estos dos casos los alumnos descubrieron que se usa un argumento *ad verecundiam*, puesto que este actor no es una autoridad en política y se pronuncia por determinada opción electoral, pero no es cualquier persona sino un personaje público ampliamente conocido.

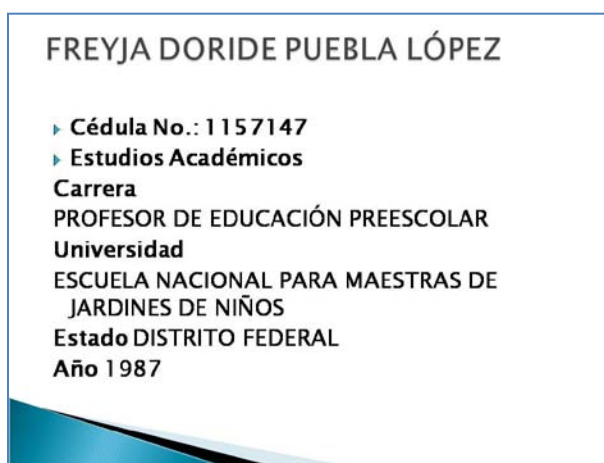
Para dar un paso hacia la política y desde allí regresar de nuevo al ámbito de lo concreto, les mostré físicamente los datos de la cédula profesional de la directora del IEMS en ese momento, Freyja Doridé Puebla López,⁶³⁰ en donde se señalaba que solo tiene la

⁶²⁸ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Chespirito Contra Yo Soy 132”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=ojqG2MxTL4w>

⁶²⁹ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Vicente Fox Chespirito 1”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <http://www.youtube.com/watch?v=E9wflkxS2mo>

⁶³⁰ La cédula profesional de Freyja Doridé Puebla López se puede consultar en el portal *Búho Legal. Soluciones Jurídicas e Informáticas*. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <http://cedula.buholegal.com/1157147/>

carrera de profesor de preescolar, así como una noticia⁶³¹ donde se informaba que esta funcionaria “incumple con el perfil establecido para ocupar el cargo, pues es profesora de preescolar y no cuenta con licenciatura, como establecen los estatutos de la institución”. También les mostré un artículo donde se comentaba que esta funcionaria debía renunciar al IEMS, no solo porque fue impuesta por Alejandra Barrales sino porque su permanencia en el puesto significaba un engaño para los estudiantes.⁶³² Pedí a un alumno que leyera fragmentos escogidos de estas dos informaciones y proyecté los datos de la cédula profesional de esta funcionaria.



Los alumnos tienen ahora que descubrir si el sentido de la falacia *ad verecundiam* de los comerciales y promocionales que se presentaron anteriormente corresponde al sentido de estos últimos documentos, donde una persona incompetente es encargada de tomar decisiones fuera de su ámbito profesional.

Con esto los alumnos dan un salto porque ya no sólo empiezan a manejar noticias en *YouTube* sino documentos institucionales y portales electrónicos de diversos diarios. Pero lo importante es que con lo anterior la falacia *ad verecundiam* no sólo pasó de un nivel cotidiano a un nivel político sino que de esta manera se establece una conexión íntima entre lo político y lo cotidiano, al darse cuenta los alumnos que las decisiones de los políticos

⁶³¹ Cfr. nota de Susana Guzmán, *Directora de prepas de AMLO viola requisitos para el cargo*, publicada en el diario *La Razón* el 8 de mayo de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <http://www.razon.com.mx/spip.php?article171365>

⁶³² Cfr. artículo de Joel Hernández Santiago titulado “DF: la mala educación”, que se encuentra en el portal *La Silla Rota* con fecha del 7 de mayo de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <http://www.lasillarota.com/component/k2/item/67123-df-la-mala-educaci%C3%B3n>

inciden en su propia vida cotidiana, en si se construye o no el plantel en donde estudian o en si el plantel está o no bien equipado. Aquí es pertinente la recomendación de Guillermo Obiols de pasar de lo concreto a lo abstracto y de allí de nuevo a lo concreto.

En este momento generé una plática alentando la participación de los alumnos para darnos cuenta que los salones donde estudian se oyen los ruidos de las aulas de al lado, tienen techos de lámina, no tienen pizarrón (como pizarrón usamos una cartulina pegada a la ventana), no hay estímulos a los profesores, etc., y todo esto porque los políticos imponen a funcionarios que cometen falacias *ad verecundiam*, porque su formación profesional es inapropiada para su puesto y constantemente están firmando documentos y emitiendo opiniones sin fundamento porque no son una verdadera autoridad para ello. Con esto genero su indignación y su capacidad de darle un significado personal a esta situación que padecen y así logran ver que la falacia *ad verecundiam* no es un concepto muerto sino que es una herramienta para ayudarles a comprender su situación actual en su salón de clases en el “aquí y el ahora” y es así un “aprendizaje significativo” en el sentido de Gutiérrez Sáenz.

Además así el “conocimiento”, en este caso la falacia *ad verecundiam*, no les será algo que viene de “fuera” y que no les interesa sino que tiene que ver con su propio núcleo de *intencionalidades*, como lo señalamos en el capítulo 4 sobre la fenomenología. Asimismo con este ejercicio se cumple la condición de Frida Díaz Barriga de que el aprendizaje sea lo más posible *in situ*, en este caso la propia directora del sistema escolar al que pertenecen toma decisiones sobre el plantel en donde se encuentran. Con esto, como también menciona Gutiérrez Sáenz, los alumnos habrán expandido su horizonte de intencionalidades.

Hice notar a los alumnos que el objetivo de todo el curso de Filosofía 2 es ver las trampas del lenguaje en la vida cotidiana, los medios de comunicación y la política y que el estudio de las falacias nos sirve para esto.

También promoví que los alumnos reflexionaran qué tan inocentes son estas imposiciones de funcionarios ineptos, si hay dolo, si lo hacen consciente e intencionalmente; así se aborda el componente actitudinal de esta falacia. Aunque dicho componente será abordado plenamente en la última clase, sin embargo, tiene razón Guillermo Obiols en que los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales

no deben separarse⁶³³ y por tanto esta última reflexión con los alumnos en esta secuencia didáctica apunta a que los conocimientos declarativos y procedimentales estén unidos a su componente actitudinal.

4ª SECUENCIA

(Dos falacias en un solo ejemplo)

Este breve ejercicio redondea los conocimientos anteriores y es para mostrar que dos falacias pueden presentarse en un solo ejemplo. Repetí el video donde *Chespirito* promueve el voto por Vicente Fox (dura sólo 30 segundos) y se compara con un segundo video (de 30 segundos) donde este actor también promueve a Fox, pero con un lenguaje más emotivo, coloquial e incluso melindroso.⁶³⁴

Falacia *ad misericordiam* o apelación al sentimiento)

▶ **Vicente Fox Chespirito 2**
<https://www.youtube.com/watch?v=IPfnRQceti4>

ROMAN JAKOBSON:
Funciones del lenguaje:

- ▶ Emotiva
- ▶ Informativa
- ▶ Apelativa

(página 11 del libro de texto)

Pedí a los alumnos que identificaran si además del componente *ad verecundiam* del promocional habría alguna otra trampa. Los alumnos identificaron este componente emotivo y por tanto la falacia *ad misericordiam*, debido a que, como dice el libro de texto, se apela al sentimiento. Los remití a la explicación sobre la función del sentimiento que contiene su libro de texto y los ejemplos que hay allí. Esta secuencia además sirve para recordar lo que el profesor titular ha estudiado con ellos sobre el lingüista Roman Jakobson, en el libro de Filosofía 2, acerca del uso de un lenguaje cargado de emociones y cómo esto

⁶³³ Guillermo Obiols, *op. cit.*, pp. 82-84.

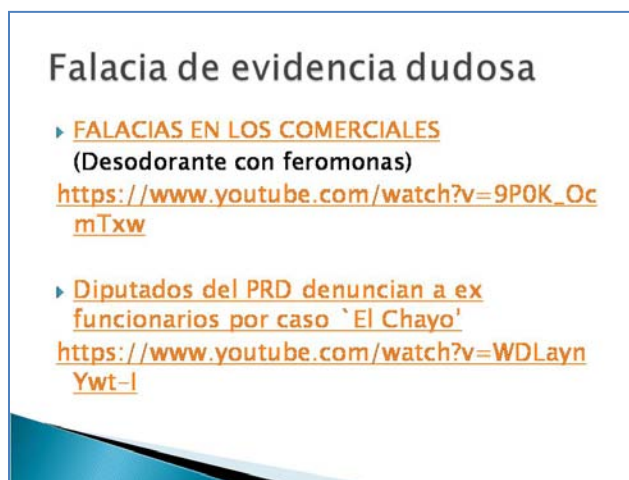
⁶³⁴ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Vicente Fox Chespirito 2”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=IPfnRQceti4>

aplica a un personaje como *El Chavo del Ocho*, quien por generaciones ha formado parte de la vida cotidiana de los mexicanos y ha conformado sus valores, su modo de ser e incluso su lenguaje, con palabras como “se me chispoteó”. Con todo esto el alumno habrá ampliado también su “horizonte de intencionalidad”, del ámbito cotidiano hasta el político.

5ª SECUENCIA

(Falacia de evidencia dudosa)

Con este ejercicio también detectamos la falacia en un ámbito más cotidiano de los comerciales publicitarios y pasamos al ámbito político. Projecté un video que tiene dos comerciales sobre un desodorante femenino con feromonas que supuestamente atraen a los hombres.⁶³⁵



Luego de que los alumnos identificaron que hay un problema en el comercial pasé al concepto y así les dije que la falacia que está en juego aquí se llama “falacia de evidencia dudosa” y los remití al libro de texto, el cual señala que en estos casos “la argumentación se sostiene en pruebas o afirmaciones muy dudosas o de una fuente poco confiable”; el libro da otros ejemplos de esta falacia en comerciales.

⁶³⁵ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “FALACIAS EN LOS COMERCIALES”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: https://www.youtube.com/watch?v=9P0K_OcmTxw
Este video cuenta con una explicación de lo que es una falacia (conocimiento conceptual), pero no explicita bien que la falacia que está en juego es la de evidencia dudosa.

Para expandir su horizonte de intencionalidad (como dice Gutiérrez Sáenz), del ámbito mediático a un ámbito más amplio como es el político y el judicial, a continuación proyecté otro breve video (de 49 segundos) de una noticia donde diputados del PRD denuncian a ex funcionarios del gobierno de Felipe Calderón por haber anunciado públicamente que el narcotraficante conocido como “El Chayo” había muerto, pero esto en realidad no ocurrió.⁶³⁶

Era una noticia muy reciente cuando tuvo lugar la clase (lo cual tiene relevancia, en el esquema de Frida Díaz Barriga) y era un buen ejemplo de falacia de evidencia dudosa pero en un ámbito político. Los alumnos establecieron una analogía entre el comercial y la noticia alrededor del tema de la evidencia dudosa. Para completar el conocimiento procedimental y declarativo presenté dos diapositivas, una era de un testigo en un ámbito judicial que da falso testimonio y la otra es una caricatura donde por un lado los precios suben mientras los salarios bajan.



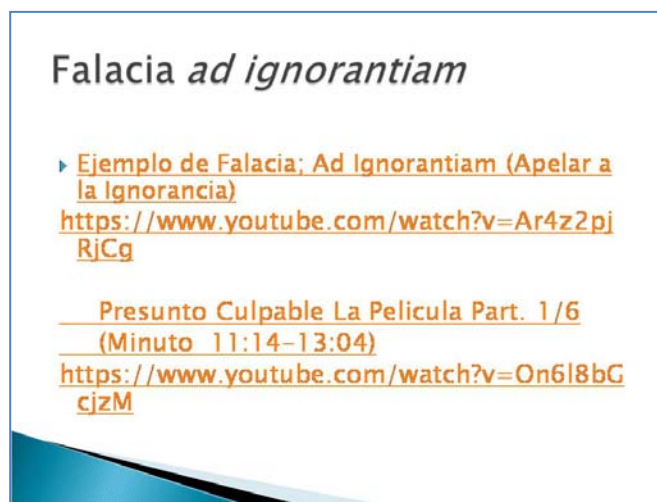
En el primer caso les adelanté lo que veríamos en la última secuencia respecto a presentar evidencia falsa (o dudosa en el caso de los testigos protegidos) y la responsabilidad de hacer esto. En el segundo caso les adelanté lo que ocurrió en esos días en el sentido de que la Secretaría de Hacienda presentó cuentas alegres (es decir, evidencia dudosa) sobre el estado de la economía y que al final dichas cuentas fueron desmentidas por otras instancias como el Inegi y el Banxico.

⁶³⁶ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Diputados del PRD denuncian a ex funcionarios por caso ‘El Ch’”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=WDLaynYwt-I>

6ª SECUENCIA

(Falacia *ad ignorantiam*)

Para esta falacia proyecté un video donde dos personajes de caricaturas japonesas tipo *comic manga* discuten sobre la existencia de Dios y uno de ellos afirma que Dios no existe porque nadie lo ha visto.⁶³⁷ Como esta falacia es mucho más compleja que las anteriores, a los alumnos los remití al libro de texto, donde precisamente se menciona que un ejemplo de esta falacia es el afirmar que “Dios no existe porque nadie lo ha podido demostrar”. Les puse ejemplos similares como “deben existir los fantasmas porque nadie ha podido demostrar que no existan” o “los ovnis existen porque nadie ha podido demostrar que no existan”, etc. El video tiene una explicación muy completa con cuadros sinópticos, en tanto que los alumnos pudieron identificarse con su lenguaje visual, debido a que este lenguaje es el de las caricaturas japonesas con que ellos han crecido.



Además el video lo utilicé para ilustrar también la falacia *ad hominem*, al decirles que fue realizado por alguien que se identifica como cristiano y razonamos si lo importante es quien hace el video o si lo fundamental es el argumento que se presenta. Lo importante también era que el alumno comprendiera que el núcleo de la cuestión no es si existe Dios, los fantasmas o los ovnis, sino, como dice el lógico Irving Copi, que se incurre en esta

⁶³⁷ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Ejemplo de Falacia; Ad Ignorantiam (Apelar a la Ignorancia)”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ar4z2pjRjCg>

falacia “cuando se sostiene que una proposición es verdadera simplemente sobre la base de que no se ha demostrado su falsedad, o que es falsa porque no se ha demostrado su verdad”.⁶³⁸

Copi también abunda en ejemplos de tipo judicial donde el principio de una Corte de Justicia es suponer la inocencia de un detenido hasta que no se demuestre lo contrario y que puede dudarse de la declaración de un testigo cuando se demuestra que es un mentiroso, pero que se incurre en esta falacia cuando se infiere que de la declaración de este testigo se establece la falsedad de su testimonio “en vez de concluir solamente que su testimonio no establece la verdad”.⁶³⁹

En base a lo anterior, y para que quedara claro el sentido de esta falacia, pregunté a los alumnos si conocían el documental *Presunto Culpable*; varios alumnos sí lo conocían y a continuación proyecté un fragmento de este filme donde el joven preso señalaba que los policías simplemente afirmaron que él era culpable y le dijeron: “Tú fuiste y no te hagas pendejo”.⁶⁴⁰ El punto en cuestión es que los alumnos comprendieran el sentido de que si bien existe el principio de que un detenido es inocente hasta que no se demuestre lo contrario, en la práctica de la justicia en México el detenido es culpable hasta que demuestre su inocencia (además los alumnos detectaron el argumento *ad baculum* que hay detrás de esta acusación).

Pero el objetivo de esta proyección era más amplio, se trataba de que los alumnos comprendieran que a este joven lo detuvieron en la delegación Iztapalapa, donde está ubicado su plantel de estudios, y que cualquiera de ellos es susceptible de ser detenido por cualquier pretexto y se le pueden inventar pruebas falsas (aquí entra también la falacia de evidencia dudosa) para ponerlo preso por varios años en el reclusorio. El alumno tendría así un sentido *experiencial* y no solamente teórico de esta falacia y también ampliaría su ámbito de intencionalidades, porque aquí se mezcla lo cotidiano de un joven vendedor con un mundo más amplio como es el ámbito de la justicia y de la falta de leyes justas.

Sin embargo hay otro aspecto de la falacia que considera el libro, el cual señala que ocurre “cuando justificamos nuestros errores por ignorancia y a partir de ella tratamos de

⁶³⁸ Cfr. Irving Copi, *Introducción a la lógica*, op. cit., pp. 86, 87.

⁶³⁹ *Ibid.*, p. 87

⁶⁴⁰ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Presunto Culpable La Pelicula Part. 1/6”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=On6l8bGcjzM>

evadir nuestra responsabilidad”; el ejemplo que pone el libro es: “Yo no sabía que hoy había examen y por eso no estudié, porque si hubiera sabido habría sacado 10”. Es importante que un alumno lea lo anterior ante la clase, porque así se incide en el ámbito de la vida cotidiana de los alumnos pero también en lo actitudinal, en la responsabilidad personal de cada alumno y en que no pueden engañarse ni poner pretextos para evadir su responsabilidad. El sentido de este énfasis en la responsabilidad lo vimos en el capítulo cuarto, donde mostramos que el sujeto intencional no puede quedar difuminado en lo social, porque de difuminarse se eliminaría también al sujeto responsable.

Esta falacia es mucho más compleja y requirió un tratamiento conceptual más detallado, de manera que, en un resumen que hicimos posteriormente, analizamos más detenidamente las diferentes aristas de esta falacia.

7ª SECUENCIA

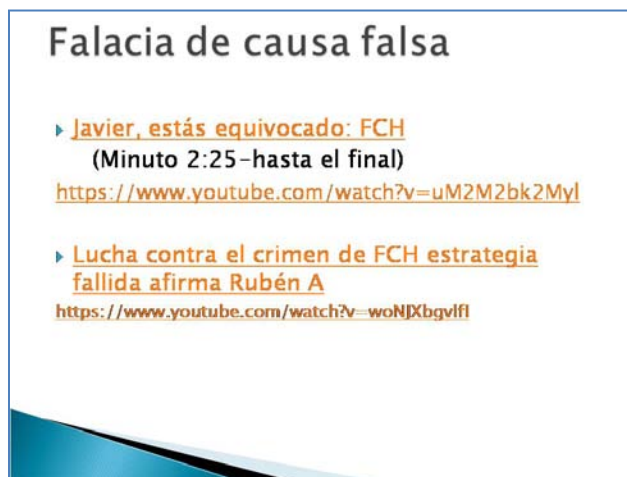
(Falacia de causa falsa)

Para partir del ámbito cotidiano empezamos en este caso con el libro de texto, donde se ponía el ejemplo de un estudiante acusado de la explosión en el laboratorio porque otros estudiantes lo vieron entrar y salir de allí. Había que identificar primero el problema y luego pasar al concepto, que en este caso era el de la falacia de causa falsa. Este ejemplo fue relevante porque era de la vida cotidiana escolar e involucraba además un elemento actitudinal, al mostrar la gravedad de acusar a alguien sin pruebas.

A continuación pedí a un alumno que leyera la definición del libro donde se señalaba que esta falacia ocurre cuando se atribuye un fenómeno a una sola causa “cuando en realidad puede haber muchas causas y más relevantes”, con lo que se deja de lado un abordaje de “la complejidad del problema”.

Para pasar del ámbito cotidiano al ámbito político proyecté breves fragmentos del video de los diálogos que se dieron en Chapultepec sobre las víctimas de la violencia en el sexenio de Felipe Calderón. En ese fragmento Javier Sicilia reprochaba al ex presidente por

haber iniciado la guerra contra el narcotráfico en tanto que Calderón le respondía que esta *conclusión* era equivocada.⁶⁴¹



Lo importante era que el alumno detectara que Calderón estaba empleando dos términos de lógica (que previamente ya vieron con el profesor titular), como son premisa y conclusión, y que Calderón aseguraba que su conclusión (iniciar la guerra contra el narco) era la correcta.

A continuación proyecté el segundo video, donde el analista Rubén Aguilar criticaba la guerra de Calderón contra el narcotráfico y señalaba que la verdadera razón para iniciar esta guerra fue que su legitimidad estaba en duda y por tanto quería reivindicarse con una lucha que fuera aprobada por la ciudadanía.⁶⁴² Lo importante era que Rubén Aguilar también estaba empleando términos de lógica y, además de las palabras “premise” y “conclusión”, mencionaba los términos “argumento” y “razonamiento”.

Asimismo descomponía la premisa de Calderón en tres premisas: 1) México vive una violencia inaudita. 2) México es un país consumidor de drogas. 3) Las estructuras del Estado estaban penetradas más que nunca por el narco; por tanto la conclusión para Calderón sería que había que iniciar la guerra contra el narco. Proyecté dos diapositivas donde de manera sinóptica aparecían las premisas de Javier Sicilia, Felipe Calderón y Rubén Aguilar y se enfatizaba que éste último deshacía cada una de estas premisas de

⁶⁴¹ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Javier, estás equivocado: FCH”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=uM2M2bk2Myl>

⁶⁴² El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Lucha contra el crimen de FCH estrategia fallida afirma Rubén A”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=woNJXbgvlfI>

Calderón y por tanto señalaba que la conclusión de éste era equivocada. Las diapositivas mostraban los siguientes esquemas:

Premisas y conclusiones

▶ **Javier Sicilia:**
Premisa: el gobierno decidió sacar el ejército a las calles a combatir la delincuencia.
Conclusión: Por tanto la violencia se desató a consecuencia de la acción del gobierno.

▶ **Felipe Calderón:**
Premisa: Los violentos son los narcotraficantes.
Conclusión: Por tanto el gobierno sacó el ejército para combatir a estos narcotraficantes violentos.

Premisas de F. Calderón (según Rubén Aguilar)

PREMISAS:

- ▶ 1) México vive una violencia inaudita.
- ▶ 2) México es un país consumidor de drogas.
- ▶ 3) Las estructuras del Estado estaban penetradas más que nunca por el narco.

CONCLUSIÓN:

- ▶ Por tanto hay que iniciar la guerra contra el narco.

SOFISMA: Calderón quería reivindicarse y por eso inició la guerra contra el narco.

Este esquema tenía la intención de enfatizar el uso de lenguaje de lógica por parte de estos personajes públicos y subrayar que Rubén Aguilar aseguraba en el video que las premisas de Calderón eran falsas y por tanto su conclusión también, en tanto que Calderón usó un sofisma porque con toda intención -según Rubén Aguilar- quería reivindicarse y por eso inició la guerra contra el narco.

Razonamos cómo Calderón incurrió en las falacias *ad baculum* (por imponer sus razones pasando por alto al Congreso) y la de evidencia dudosa, pero sobre todo la falacia de causa falsa. Asimismo razonamos que esta decisión de Calderón fue irresponsable en su

afán por legitimarse; con esto se enfatizaba la cuestión actitudinal respecto a las consecuencias de una decisión irresponsable. También razonamos sobre las consecuencias cotidianas de esta guerra en términos de violencia y que, debido a que se invirtió gran parte del presupuesto en esta guerra, se descuidaron otros ámbitos como la salud, la educación o el fomento de la economía, lo cual tenía repercusión en los alumnos. Este ejercicio se movía también en la ampliación del horizonte intencional del alumno, de lo cotidiano a lo político y de ahí de regreso a lo cotidiano.

8ª SECUENCIA

(Falacia de falsa generalización)

Para ilustrar esta falacia empecé por el ejemplo que pone el libro de texto, donde se señala que se incurre en dicha falacia si se dice que “todos los alumnos de la preparatoria son unos flojos”. Incité a los alumnos a que opinaran sobre esta afirmación hasta que detectaran la falacia; después un alumno leyó la definición del libro y a continuación explique que existe un documental llamado *Mi vida dentro*, sobre una muchacha de Ecatepec muy joven que fue a trabajar a Estados Unidos y se le acusó falsamente de haber asesinado a un niño. Projecté un breve fragmento del tráiler del documental⁶⁴³ donde la parte acusadora afirmaba que la acusada “es muy inteligente para ser mexicana”, como queriendo decir que los mexicanos generalmente son tontos.

Con esto provoqué la indignación de los alumnos preguntándoles si los mexicanos somos o no inteligentes y suscitó una discusión sobre los prejuicios hacia otras razas, clases sociales o preferencias sexuales y sobre la manera en que hacemos generalizaciones del tipo “todas las mujeres son tal cosa”, “hombre tenías que ser”, “todos los homosexuales tienen sida”, “todos los de esta prepa son tontos”, “todos los de esta colonia son esto o lo otro”, etc. Pero sobre todo enfatiqué el asunto de los prejuicios y falsas generalizaciones que existen sobre los alumnos del IEMS, que son unos flojos, que entraron sin presentar examen de admisión y por tanto está en duda su capacidad intelectual, que no acaban la

⁶⁴³ El video se encuentra en *YouTube* bajo el título de “Trailer Mi Vida Dentro”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=iLh1C8yGvF0>

escuela a tiempo, etc., con esto incidí en lo más cotidiano e inmediato en la vida de los alumnos, el regreso a lo concreto que preconizaba Guillermo Obiols.

También abordé el conocimiento conceptual recurriendo al libro de texto y su definición de falacia de falsa generalización. Para reforzar estos conocimientos, proyecté una diapositiva de publicidad del Palacio de Hierro, la cual dice: “Una mujer no sabe lo que quiere hasta que un diseñador se lo dice”.



El alumno debía detectar que, parafraseada de otro modo, el anuncio afirma que todas las mujeres no saben lo que quieren, con lo que se incurre en falacia de falsa generalización. Asimismo el alumno tenía que detectar además que el anuncio incurrió en falacia *ad verecundiam* al afirmar que solo el diseñador puede decir a las mujeres qué es lo que quieren.

9ª SECUENCIA

(Falacia de cambio de tema)

Con el estudio de la falacia de cambio de tema estarían ya cubiertas las once falacias que se requieren en el libro de texto. La estrategia aquí era un poco diferente y tenía como objetivo el dejar los videos, con lo llamativos que pudieran ser, para pasar a la manipulación por parte de la prensa escrita y la manipulación que los políticos hacen con sus declaraciones.

Empecé por el ejemplo que da el mismo libro de texto en donde una joven da una respuesta en la cual cambia de tema al preguntársele algo específico; este ejemplo es del

ámbito de la cotidianidad del alumno. A continuación los ejemplos que se presentaron ampliaban el horizonte de intencionalidad de los alumnos hacia ámbitos políticos pero que tienen relevancia cotidiana, como era el uso del metro.

Dentro de mi práctica docente del semestre anterior una de las situaciones tenía que ver con que estaba por efectuarse una encuesta respecto al aumento del costo del boleto del metro. Esta situación la escogí porque se relacionaba directamente con los alumnos y sus familiares, porque se verían afectados por este aumento. En esa práctica se compararon posturas utilitaristas y kantianas que estaban en juego para aprobar o rechazar dicho aumento. Además, este problema filosófico no se quedaría en clase sino que los alumnos seguirían reflexionando sobre él en el momento en que se diera la resolución final, de modo que los alumnos recordarían la discusión filosófica en el momento en que ocurriera el aumento (como de hecho ocurrió). Es decir, no se quedaría la clase en un ejercicio muerto de comparación de conceptos utilitaristas o kantianos sino que lo primordial sería la situación real y los conceptos se estudiarían en un segundo momento, para ayudarle al alumno a entender dicha situación y poder encontrar así una salida.

Por todo esto era conveniente continuar con el tema del metro porque seguía afectando la vida cotidiana de los alumnos, pero además porque recientemente ha estado en boga en los medios de comunicación debido al fraude en la Línea 12 de este sistema de transporte. Para el objetivo de la clase a partir del tema del metro se podían extraer además otras falacias a partir de los ejemplos propuestos, como la de *ad baculum* y *ad hominem*.

El primer ejercicio consistía en comparar dos periódicos de circulación gratuita dentro del transporte colectivo de la Ciudad de México: *Diario DF* y *Publimetro*. Mientras la portada de *Diario DF* informaba como su nota principal que “Citan diputados a Ortega y Horcasitas por Línea 12”, *Publimetro* señalaba a ocho columnas que “Los mexicanos avanzan en ranking de felicidad”. Los alumnos debían detectar por qué tienen encabezados tan dispares si los dos diarios eran del mismo día (20 de marzo de 2014) y por qué precisamente *Publimetro* no tocaba el tema del metro, siendo que tanto *Diario DF* como otros diarios de circulación nacional abordaban el asunto.

<p>Falacia de cambio de tema</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Diario DF y Publimetro ▶ El Universal: Empresas se echan 'bolita' por línea 12 ▶ La Crónica: Trenes pesados en Línea 12; "nunca me dijeron": Ebrard ▶ La Razón: Línea 12: rentó Ebrard trenes más anchos, sin licitar, y reservó datos 	<p>NOVENA SECUENCIA (Continuación) (Falacia de cambio de tema)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ La Crónica: Ultimátum del GDF a constructoras de L-12. ▶ La Razón: Requería Metro piezas de \$30 mil y Ebrard puso de \$10 mil.
--	---

El ejercicio iba conduciendo a los alumnos hasta que ellos por sí solos descubrieron que *Publimetro* estaba *evadiendo* el tema. Les pregunté la razón de esta evasión para que fueran descubriendo que *Publimetro* tiene una concesión en el metro y no puede darse el lujo de atacar la institución de la que depende. Esta impresión de evasión la recalque diciendo a los alumnos que la noticia sobre el ranking de felicidad es lo que en los medios de comunicación se llama un "refrito", es decir, una noticia que ya había aparecido hace varios días o meses pero se retomaba, ya sea por falta de información o por atacar a un funcionario o por evadir un tema.

Profundizamos en el asunto de la evasión con el contenido de las noticias; en el caso de *Diario DF* cuando recoge la declaración del senador Mario Delgado, quien minimiza el asunto diciendo que se trata de solo un "problema técnico", en tanto que en el caso de *Publimetro* se muestra que la información del metro se pone en páginas interiores y se deja una impresión de que el Gobierno del DF es inocente y que las constructoras "se echan la bolita".

A partir de este ejercicio remití a los estudiantes a su libro de texto, en el cual ellos detectaron que el nombre de la falacia que más se acerca a esta situación es la de "cambio de tema". En el libro se trabaja el componente conceptual al mencionar que en esta falacia se meten a discusión asuntos que no vienen al caso. Este era un primer acercamiento al "concepto" pero era necesario seguir partiendo de otras situaciones para terminar de analizar las complejidades de la falacia de cambio de tema. En el segundo ejercicio se presentaban tres periódicos del mismo día (13 de marzo de 2014) cuyos encabezados eran los siguientes:

-*El Universal*: Empresas se echan ‘bolita’ por línea 12

-*La Crónica*: Trenes pesados en Línea 12; “nunca me dijeron”: Ebrard

-*La Razón*: Línea 12: rentó Ebrard trenes más anchos, sin licitar, y reservó datos

A continuación los alumnos señalaron las diferencias entre los periódicos y aventuraron una explicación de estas diferencias. Este ejercicio mostraba bien la manera en que tres distintos diarios en un mismo día ponían énfasis en cosas distintas: el primero culpabilizaba a las constructoras, el segundo disculpaba a Marcelo Ebrard y el tercero lo culpabilizaba. Así se mostraba otro aspecto del “cambio de tema”, poniendo énfasis en uno u otro presuntos culpables de los problemas del metro. En este caso era preferible llevar los periódicos en lugar de proyectar las portadas porque sería una situación todavía más “in situ”, como diría Frida Díaz Barriga; tenía físicamente los periódicos, de manera que los alumnos podían abrirlos y leerlos directamente.

Cuando los alumnos vieron que había una intencionalidad en las portadas de los periódicos les mostré otras dos portadas que reforzaban esta hipótesis. Una era la de *La Crónica* del día siguiente (14 de marzo de 2014), donde a ocho columnas se destacaba: “Ultimátum del GDF a constructoras de L-12” y la otra era la de *La Razón* del 24 de marzo de 2014, donde se destacaba: “Requería Metro piezas de \$30 mil y Ebrard puso de \$10 mil”. La intención era que los alumnos *descubrieran* que efectivamente *La Crónica* continúa exculpando a Ebrard mientras que *La Razón* lo sigue culpabilizando.

Una vez que los alumnos habían *descubierto* o *desocultado* el engaño o la trampa que estaban haciendo los periódicos es que les expliqué muy sintéticamente la historia de estos diarios, cómo *El Universal* desde 1988 mantuvo una política de pluralismo al incorporar articulistas de todos los partidos políticos y así recientemente publicó una entrevista con Carlos Salinas de Gortari, quien criticaba a su opositor Manuel Camacho Solís, pero al día siguiente le dio la palabra a Camacho, de manera que en sus encabezados *El Universal* mantenía un tono mucho más neutral que otros diarios.

En cuanto a *La Crónica* les narré muy brevemente la historia de Pablo Hiriart, quien nació en Chile, fue contratado por *Proceso*, fue fundador de *La Jornada*, cooperó con Carlos Salinas y posteriormente fue contratado por *La Crónica* para golpear a Manuel López Obrador pero tuvo que salir de este diario cuando su director, Jorge Kahwagi Gastine, le pidió un cambio de línea editorial porque su hijo, Jorge Kahwagi Macari, tenía

compromisos con el Partido Verde Ecologista (y después se pasó a Nueva Alianza). Posteriormente Hiriart fue nombrado para dirigir *La Razón* donde mantuvo su postura de golpear todo lo que significara lopezobradorismo hasta que fue obligado a renunciar; su lugar lo ocupó el cubano Rubén Cortés, quien en su momento fue director de portada del diario *Reforma*. Esto era importante para que los alumnos supieran que las portadas no se hacen al azar sino que son sumamente estudiadas para un propósito específico.

Toda esta historia la conté rápidamente, sin intención de que se la aprendieran, sino solo para ubicar lo que está en juego en la política editorial y que existe una *intencionalidad* en la forma de hacer las portadas. Esta es la razón de fondo de contarles esta historia, que los alumnos comprendieran que existe plena conciencia en los directores de los diarios en lo que hacen y que con esto pudieran presentar la información de manera neutra o pudieran manipularla. El que los alumnos entendieran esto abonaba a su comprensión del componente actitudinal del aprendizaje y que se dieran cuenta que los directores de los periódicos no son inocentes ni ingenuos en lo que hacen, especialmente en el caso de Rubén Cortés en *La Razón*.

10ª SECUENCIA

(Conocimiento declarativo)

Ahora sí podíamos hacer un análisis teórico de conceptos respecto a las falacias. Lo importante hasta este momento fue el conocimiento procedimental, lo cual estaba de acuerdo con Heidegger, quien en *Ser y Tiempo* señala que, antes que el nivel teórico (*Vorhandenheit*), es mucho más originario el nivel meramente instrumental de relacionarse con los entes (*Zuhandenheit*), ya que el nivel teórico sería sólo una experiencia secundaria o derivada del nivel práctico. Asimismo Jay Lemke prioriza el nivel de las “personas-en-actividad” por encima de los sujetos teóricos, es decir, las personas que en su actividad cotidiana se enfrentan a problemas y los resuelven en este nivel práctico y sólo en un segundo momento elaboran conceptos y esto solo si lo consideran necesario.

De modo que en las secuencias anteriores no era necesario atiborrar al alumno de conceptos, lo importante era que detectaran simplemente que hay una anomalía (falacia), que hay una falla en el razonamiento en tanto que el nombre de la falacia simplemente era

esbozado como guía. Pero ahora podíamos pasar plenamente del aprendizaje procedimental al declarativo. Además, este ejercicio dio pie para conectar este tema con los otros temas del curso de Filosofía 2, porque es precisamente dentro del objetivo del curso no estudiar lo que toca a falacias como un tema desconectado sino en conexión con otros temas como el de la manipulación en los medios de comunicación.

Por eso retomamos lo ya visto por el profesor titular respecto al lingüista Roman Jakobson, en tanto que los temas subsiguientes del curso, como son los usos de la propaganda en la política y en los medios de comunicación, los fuimos estudiando con las secuencias didácticas que realizamos.


Nos seguimos apoyando en la herramienta del *power point*, no sólo porque es un instrumento con una gran capacidad de síntesis sino porque sigue manteniendo, al igual que los videos que proyectamos y los periódicos que mostramos, el nivel de lenguaje visual al que están acostumbrados los alumnos. También se trataba de hacer una gran síntesis de lo que hasta aquí habíamos estudiado, para que los alumnos no tuvieran ideas dispersas sino que tuvieran una visión sinóptica del sentido general del tema de las falacias.

La primera diapositiva tenía el título de “Roman Jakobson” y manejaba el tema de las funciones del lenguaje, de las cuales sólo ponía tres: la emotiva, la informativa y la apelativa. La diapositiva tenía un esquema que es el mismo que aparece en los libros de texto de los alumnos. Remití a los alumnos a la página 11 del libro donde aparece un cuadro sinóptico en el que se detallan estos conceptos y les pedí ejemplos de estas tres funciones en lo que ya vimos de falacias.

Roman Jakobson

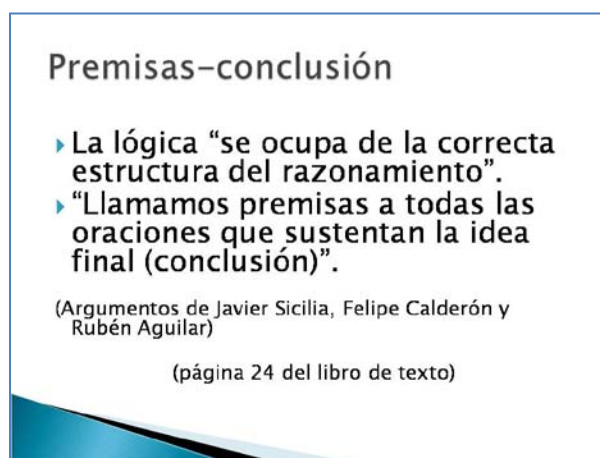
Funciones del lenguaje:

- ▶ Emotiva
- ▶ Informativa
- ▶ Apelativa



(página 11 del libro de texto)

La segunda diapositiva giraba en torno a la página 24 del libro donde dice que la lógica “se ocupa de la correcta estructura del razonamiento” y que “llamamos premisas a todas las oraciones que sustentan la idea final (conclusión)”. Aquí recordamos qué fue lo que pasó en el caso de los videos sobre Javier Sicilia, Felipe Calderón y Rubén Aguilar, y cómo estructuraron sus argumentos en base a premisas y conclusiones, si sus premisas eran sólidas y qué tipo de falacia cometió Calderón. Esto reforzó lo ya visto por el profesor titular sobre qué es una premisa y qué es una conclusión.



Premisas-conclusión

- ▶ La lógica “se ocupa de la correcta estructura del razonamiento”.
- ▶ “Llamamos premisas a todas las oraciones que sustentan la idea final (conclusión)”.

(Argumentos de Javier Sicilia, Felipe Calderón y Rubén Aguilar)

(página 24 del libro de texto)

La tercera diapositiva apuntaba ya a una definición de falacia, remití al libro en la página 43, donde se abordaba este tema y aparecía allí la definición al señalar que las falacias “son errores que se cometen cuando razonamos” y que “suelen ser muy sutiles”; puse también una definición de Irving Copi, quien dice que la falacia es una “forma de razonamiento que parece correcto pero resulta no serlo”.

Definición de falacia

- ▶ “Son errores que se cometen cuando razonamos”.
- ▶ “Suelen ser muy sutiles”.
- ▶ “Forma de razonamiento que parece correcto pero resulta no serlo” (Copi).


(página 43 del libro de texto)

La cuarta diapositiva dio pie para señalar que Aristóteles fue el primero que hizo una lista de falacias lógicas y que solo definió trece, que Tomás de Aquino retomó estas mismas trece falacias y que en el siglo XX algunos autores elaboraron listas de falacias de entre 50 y 112, en tanto que Irving Copi, en su libro sobre lógica,⁶⁴⁴ solo considera 18 falacias (el libro de texto de los alumnos solo maneja once). También señalé que Howard Kahane inventó nombres para nuevas situaciones falaces no consideradas por otros autores, en tanto que otro gran lógico, Augustus De Morgan, de plano prefiere no tomar en serio una clasificación de las falacias. Todo esto apuntaba a que el alumno no se abrumara con pensar en clasificaciones y con aprenderse todos los nombres en latín de las falacias. Por esto también puse como fondo una herramienta para que el alumno tuviera claro que lo importante era resolver los problemas y que las clasificaciones de las falacias eran meras herramientas que pueden servir para resolver estos problemas, que algunas sirven mejor que otras y que en caso de que ninguna sirva entonces alguien puede inventar una nueva falacia y darle el nombre que quiera.

⁶⁴⁴ Irving Copi, *Introducción a la lógica*, op. cit., p. 82.

¿Cuántas falacias hay?


- ▶ Aristóteles consideró 13 falacias
- ▶ Tomás de Aquino: 13 falacias
- ▶ En el siglo XX otros autores entre 50 y 112
- ▶ Irving Copi: 18 falacias
- ▶ Libro de Filosofía 2 del IEMS: 11 falacias
- ▶ H. Kahane: se pueden inventar falacias
- ▶ De Morgan: No tomar en serio una clasificación



La quinta diapositiva ejemplificaba esta situación al remitir al alumno al libro de texto del curso, donde se agrupa la falacia de “cambio de tema” junto con la de “*non sequitur*” mientras que uno de los ejemplos que se ponen en el libro podría muy bien explicarse dentro de la falacia de “pregunta compleja”. Se explica a grandes rasgos qué son estas falacias y que algunos autores las clasifican como falacias distintas y por tanto no las agrupan en una sola. De igual manera mencioné a grandes rasgos cómo falacias que en inglés se conocen como “*straw man*” (hombre de paja) y “*red herring*” (arenque rojo) podrían en cierta manera ser variantes de la falacia de cambio de tema, expuse a grandes rasgos en qué consisten estas falacias, en especial esta última porque su imagen visual es muy gráfica, la de un arenque muy oloroso que se arrastra en el suelo para que los perros pierdan la pista.

¿Es la misma falacia?

- ▶ Falacia de “cambio de tema”
- ▶ Falacia de “*non sequitur*”
- ▶ Falacia de “*straw man*” (hombre de paja)
- ▶ Falacia de “*red herring*” (arenque rojo)
- ▶ *Excélsior*: Noticia sobre diputada panista Priscila Vera.



Lo importante no era que los alumnos aprendieran todo esto, simplemente se trataba de que entendieran los esfuerzos que se han hecho por hacer clasificaciones de este tema, pues lo fundamental era que aprendieran a detectar la falacia y luego el concepto se trataría después, en un intento por establecer un nombre para la falacia en cuestión. Les explique que por el momento funciona bastante bien la clasificación que da su libro de texto con el nombre de la falacia de “cambio de tema”.

Como fondo de la diapositiva puse un pescado rojo. El uso de estas imágenes visuales tiene su fundamento en el libro *Cómo tener una supermemoria*, de Harry Lorraine,⁶⁴⁵ quien con el uso de imágenes visuales estereotipadas muestra que es posible aprender en pocos minutos inmensas listas de 100 o más palabras y que mientras más estereotipada la imagen es mejor, porque se graba más en la mente. Esta exageración de la imagen la usé también en el caso del dibujo de la herramienta en la diapositiva anterior.

Para abordar un problema político que al mismo tiempo es concreto para los alumnos les mostré la noticia de una diputada panista de la ALDF, Priscila Vera, quien hace un recuento de los problemas que tiene el IEMS y concluye que “por tanto” este subsistema tiene que incorporarse al Colegio de Bachilleres. Les hice ver a los alumnos que esta conclusión es “inatinente” y por tanto es un “non sequitur”, porque el Colegio de Bachilleres dista mucho de ser un ejemplo a seguir y mucho menos en sus programas de las materias filosóficas, de manera que *no se sigue* que si hay problemas en el IEMS la solución es convertir esta institución en un Colegio de Bachilleres más. Con esto insisto en que estos temas no son nada abstractos sino que tienen que ver con sus vidas concretas y su futuro educativo, porque la Reforma Educativa presentada por el secretario de Educación Emilio Chuayffet apuntaba a unificar los subsistemas de bachillerato, contrariamente a las recomendaciones de instituciones como el INEE.

Las siguientes tres diapositivas insistían en aclarar problemas teóricos de las falacias *ad ignorantiam* y *ad verecundiam*, ya que durante la práctica docente los alumnos mostraron dificultades para entenderlas.⁶⁴⁶

⁶⁴⁵ Harry Lorraine, *Cómo tener una supermemoria*, Bruguera, Madrid, 1970.

⁶⁴⁶ Estos cambios en las diapositivas los hice sobre la marcha, al ver las dificultades que tenían los alumnos.

Falacia *ad verecundiam*

- ▶ Se comete esta falacia cuando se apela a una autoridad en cuestiones que están fuera del ámbito de su especialidad:
- ▶ Sería falaz apelar a un gran físico como Einstein para dirimir una discusión sobre política o economía.

Irving Copi (Introducción a la lógica)

Falacia *ad ignorantiam*

- ▶ Nadie ha probado tajantemente que la contaminación aumente la temperatura del planeta, por tanto la contaminación NO daña el planeta.
- ▶ Nadie ha probado tajantemente que el fumar cause cáncer, por tanto fumar NO causa cáncer.
- ▶ Nadie ha podido demostrar tajantemente que Dios exista, por tanto Dios NO existe. (Libro de texto, p. 45)
- ▶ Nadie ha demostrado que no existen los fantasmas, por tanto existen los fantasmas.

Falacia *ad ignorantiam*

- ▶ No has podido demostrar que eres inocente, por tanto eres culpable. (Película *Presunto culpable*)

Vs.

- ▶ Principio de presunción de inocencia:
 Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad.

(Artículo 11 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)

Las siguientes dos diapositivas son un cuadro sinóptico de falacias tal como aparecen en las páginas 44 y 45 del libro de texto, y en el orden en que estas aparecen, y les pedí un ejemplo breve de cada una. Con todo esto se fortalecía el conocimiento conceptual o declarativo.

Falacias:

- ▶ *Ad hominem* (Ataque a la persona)
- ▶ *Ad populum* (Falacia de popularidad)
- ▶ Causa falsa
- ▶ Falsa generalización
- ▶ Petición de principio (o argumento circular)
- ▶ *Ad baculum* (apelación a la fuerza)

Falacias

- ▶ *Ad misericordiam* (apelación al sentimiento)
- ▶ *Ad ignorantiam* (Por ignorancia)
- ▶ *Ad verecundiam* (Apelación a la autoridad)
- ▶ Cambio de tema (*non sequitur?*)
- ▶ Evidencia dudosa

11^a SECUENCIA

(Trabajo en equipo)

En las primeras secuencias trabajamos el conocimiento procedimental y en la anterior el declarativo. Ahora se trataba de regresar al conocimiento procedimental, con la ventaja de contar con la herramienta de los conceptos. Aquí de nuevo nos apoyamos en el esquema de Guillermo Obiols, el de “concreto-abstracto-concreto”. Sin embargo este regreso a lo procedimental, a lo concreto, tenía una variante y es que ahora no era el profesor quien los dirigía sino que eran ellos mismos los que tenían que detectar las falacias y esto lo hicieron en equipo.

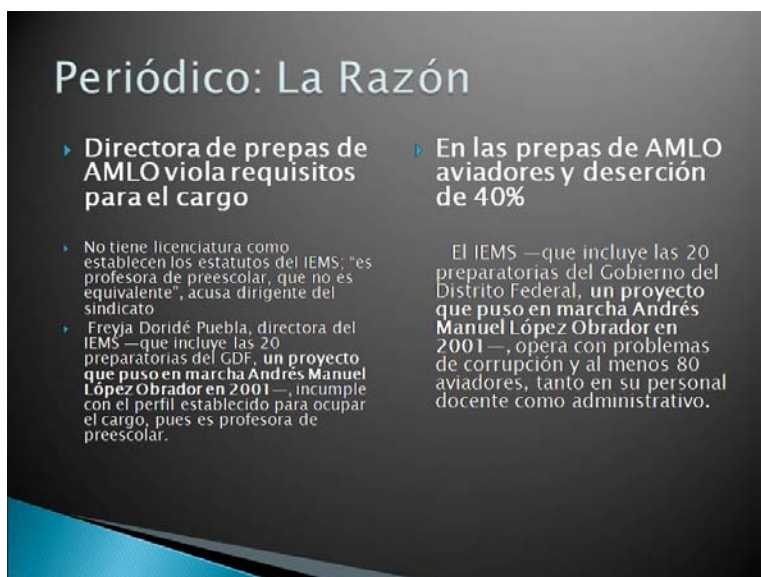
Lo que estaba en juego era el constructivismo, tanto el de Piaget (en su énfasis en que el conocimiento no es asociacionista sino que es la mente la que modifica sus estructuras para resolver el nuevo problema que se le presenta), como el constructivismo de Vigotsky (en su énfasis en que el conocimiento se construye socialmente y no por mentes aisladas). Como vimos en el capítulo cuarto (y al principio del capítulo segundo cuando analizamos a Castorina), estaríamos cayendo en una falacia de falso dilema si consideráramos a Piaget y a Vigotsky como opuestos, más bien había que tomar en cuenta sus puntos de vista, como lo hizo Whitson en ese mismo capítulo, en el sentido de que Piaget hace énfasis en los aspectos mentales del conocimiento mientras que Vigotsky lo hace en sus aspectos sociales.

Se formaron cuatro equipos y se les presentaron periódicos recientes de temas vigentes de interés nacional y de relevancia social, como pide Frida Díaz Barriga. Los miembros del equipo en conjunto tenían que detectar en primer lugar el error de razonamiento, ya sea si el error lo cometía el mismo periódico o si eran los políticos en sus declaraciones los que lo cometían. En segundo lugar los alumnos debían proponer qué nombre de falacia se acercaba a dicho error de razonamiento.

Como aquí se vuelve al conocimiento procedimental, no se trataba de que los alumnos se angustiaran si no detectaban la falacia, fui de equipo en equipo y di algunas pistas al equipo que tenía dificultades en detectar la falacia. Además el equipo nombró a un representante que expuso las conclusiones, en tanto que el resto del grupo podía dar su opinión. Se trataba de que los alumnos experimentaran también el gozo de encontrar una

salida al problema y que fuera en primer lugar el equipo, pero también el grupo en su conjunto, el que encontrara la solución al problema.

Al primer equipo le proporcioné dos noticias del diario *La Razón*, la primera se titulaba: “Directora de prepas de AMLO viola requisitos para el cargo”,⁶⁴⁷ en tanto que la segunda señalaba: “En las prepas de AMLO aviadores y deserción de 40%”.⁶⁴⁸ En este caso los alumnos ya habían visto en una secuencia anterior que dicha directora, Freyja Doridé, cometía una falacia *ad verecundiam*, sin embargo lo que tenían que detectar era la falacia *ad hominem*, porque el periódico estaba atacando a la persona de Andrés Manuel López Obrador como si fuera en sus “prepas” donde hay irregularidades, cuando no es así (de hecho López Obrador desde hace mucho ya no era el jefe de gobierno).



Al segundo equipo le di un ejemplar del periódico *La Razón* del 6 de mayo de 2014, cuyo titular decía: “PGR despide a testigo protegido que hundió a 43”.⁶⁴⁹ La falacia se percibe bien en el cintillo del diario, el cual menciona: “Casos en los que testificó, “endebles”. La falacia que debían encontrar era la de evidencia falsa. La nota, en páginas

⁶⁴⁷ Cfr. nota de Susana Guzmán, “Directora de prepas de AMLO viola requisitos para el cargo”, publicada en *La Razón* el 8 de mayo de 2013. Recuperado el 8 de abril de 2014 en:

<http://www.razon.com.mx/spip.php?article171365>

⁶⁴⁸ Cfr. nota de Susana Guzmán, “En las prepas de AMLO aviadores y deserción de 40%”, publicada en *La Razón* el 7 de mayo de 2013. Recuperado el 8 de abril de 2014 en:

<http://www.razon.com.mx/spip.php?article171211>

⁶⁴⁹ Cfr. portada del periódico *La Razón* del 6 de mayo de 2014, cuyo titular dice: “PGR despide a testigo protegido que hundió a 43”. Recuperado el 8 de abril de 2014 en:

http://www.razon.com.mx/spip.php?page=version_impresa&fecha=2014-05-06

interiores, hacía referencia al plan de Marisela Morales al frente de la PGR en el sexenio de Felipe Calderón de utilizar a testigos protegidos, lo que provocó que gente inocente fuera a parar a la cárcel por culpa del testimonio que dieron dichos testigos. También tenían que detectar que en este caso la falacia no la comete el diario sino el personaje involucrado.




El tercer equipo analizó un periódico correspondiente al mismo día de la clase donde había una caricatura del secretario de Hacienda robándose un barril de petróleo mientras en la televisión se transmitía el Mundial de Fútbol, en tanto que la noticia que acompañaba esta caricatura también era del día de la clase y se mencionaba que un senador de oposición afirmaba que el discutir la reforma energética en el momento del Mundial era un “plan con maña”, “a fin de que los mexicanos no pongan atención a la gravedad de lo que se pretende aprobar”.⁶⁵⁰ La falacia que los alumnos tenían que encontrar aquí era la de “cambio de tema”. Esta noticia funcionó bien porque era situada, pues tenía que ver con los intereses deportivos de los alumnos y era del periódico de la mañana. Esta noticia la detecté al comprar el periódico mientras me dirigía a la clase y me di cuenta que podía ser muy relevante y actual.

⁶⁵⁰ Cfr. *La Jornada* [en línea], cartón de Helguera, “Ya viene el Mundial”, 28 de mayo de 2014. Recuperado el 28 de mayo de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/28/cartones/2> y *La Jornada* [en línea], nota de Andrea Becerril y Víctor Ballinas, “Discutir leyes energéticas durante el Mundial, ‘plan con maña’: Encinas”, 28 de mayo de 2014. Recuperado el 28 de mayo de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/28/politica/006n1pol>

La Jornada (28 mayo 2014)

- ▶ Discutir leyes energéticas durante el Mundial, “plan con maña”: Encinas
- ▶ PRI y PAN utilizan el futbol como distractor, sostiene el senador perredista



Al cuarto equipo se le proporcionaron dos ejemplares del diario *La Razón* con los siguientes encabezados: “Requería Metro piezas de \$30 mil y Ebrard puso de \$10 mil”⁶⁵¹ y “Perdió Ebrard \$489 millones 422 mil del gobierno federal en la línea 12”.⁶⁵² Aquí los alumnos detectaron la falacia *ad hominem* pero también era importante que detectaran no solo el ataque tanto a Marcelo Ebrard como a López Obrador sino la forma sensacionalista en que lo presentan, con portadas espectaculares, con lo que sería evidente que este periódico tiene una política sistemática para atacar todo lo que huelga a López Obrador o personajes ligados a él, como era el caso de Ebrard.



⁶⁵¹ Cfr. portada del periódico *La Razón* del 24 de marzo de 2014, cuyo titular reza: “Requería Metro piezas de \$30 mil y Ebrard puso de \$10 mil”. Recuperado el 8 de abril de 2014 en: http://razon.com.mx/spip.php?page=version_impresa&fecha=2014-03-24

⁶⁵² Cfr. portada del periódico *La Razón* del 1 de abril de 2014, cuyo encabezado dice: “Perdió Ebrard \$489 millones 422 mil del gobierno federal en la línea 12”. Recuperado el 8 de abril de 2014 en: http://www.razon.com.mx/spip.php?page=version_impresa&fecha=2014-04-01

Sin embargo, a pesar de que la falacia *ad hominem* estaba presente en este ejercicio, la falacia a detectar también sería la de “cambio de tema”, porque *La Razón* está llevando la pista hacia un lado específico, en el caso de los dos primeros ejemplos en contra de Marcelo Ebrard.

Este era el ejercicio más complejo y aquí ayudé un poco al equipo para que detectaran esta falacia por ellos mismos pero, a pesar de toda esta complejidad, era importante este ejercicio porque ponía en evidencia el conocimiento actitudinal al darse cuenta la capacidad de maquinación maquiavélica que tiene un periódico para poner toda su inteligencia en el arte de manipular. Al final proyecté una diapositiva que sintetizaba los titulares de los periódicos que manejamos y puse la palabra “sospechómetro”, que es una categoría empleada por el filósofo y teólogo brasileño Hugo Assman, la cual incita a “sospechar” de las intenciones detrás de informaciones aparentemente inocentes.

Trabajo en equipo
“SOSPECHÓMETRO”

- ▶ *La Razón*: "Directora de prepas de AMLO viola requisitos para el cargo", "En las prepas de AMLO aviadores y deserción de 40%", "Diputados de AMLO votan a favor de monopolios".
- ▶ *La Razón*: "PGR despide a testigo protegido que hundió a 43".
- ▶ *La Razón*: "Perdió Ebrard \$489 millones 422 mil del gobierno federal en la línea 12".
- ▶ *Diario DF*: "Mario Delgado minimizó el problema del Metro diciendo que sólo es un problema técnico.
- ▶ *La Jornada*: "Discutir leyes energéticas durante el Mundial, 'plan con maña': Encinas".

12ª SECUENCIA

(Aplicación de cuestionario de conocimientos declarativos y
procedimentales)

Después de haberse llevado a cabo las anteriores secuencias didácticas, fue necesario encontrar las evidencias de lo que se estudió mediante un cuestionario, en el cual fue importante evaluar principalmente los conocimientos declarativo y procedimental; la valoración de las respuestas al cuestionario, así como los problemas teóricos de la

evaluación en general -y de la evaluación actitudinal en particular-, los analizaremos más adelante.

Aquí el punto principal era que, de acuerdo a la cognición situada, primero es la práctica y lo procedimental, debido a que este modelo considera a los seres humanos como *personas-en-actividad*, y en un segundo momento son los conceptos los que intervienen como posibles explicaciones a los problemas expuestos; es decir, primero son los problemas y luego los conceptos, pues no se trata de aprender conceptos para que estos luego se “apliquen”, lo que para autores como Lemke sería infructuoso, como vimos en el capítulo tercero.

Es por esto que en el cuestionario primero propusimos los problemas y su posible resolución (lo procedimental) y en segundo lugar estaría el concepto, el nombre de la falacia (la respuesta), no al revés. Las preguntas del cuestionario que repartí a los alumnos fueron las siguientes (en cursivas muestro la respuesta que esperaba que contestarían los alumnos):

- 1) ¿Qué tipo de falacias son estas?: “Yo no sabía que hoy había examen y por eso no estudié” y “La Llorona existe porque nadie ha demostrado que no exista”. *Respuesta: Falacia ad ignorantiam.*
- 2) ¿Qué tipo de falacia es esta?: “Le preguntan a un muchacho de CCH por qué se robó el examen de matemáticas y en lugar de responder por qué lo hizo responde: -Los del Colegio de Bachilleres siempre se roban los exámenes”. *Respuesta: Falacia de cambio de tema.*
- 3) ¿Qué tipo de falacia es esta?: “Todos los mexicanos son flojos y todos los negros son sucios”. *Respuesta: Falacia de falsa generalización.*⁶⁵³
- 4) ¿Qué tipo de falacias son estas?: “Los estudiantes del IEMS desertan porque son flojos” y “Ella se comió mi chocolate porque le gustan mucho los dulces y entró al salón donde estaba mi mochila”. *Respuesta: Falacia de causa falsa.*
- 5) ¿Qué tipo de falacia es esta?: Andrés Manuel López Obrador dice que 2+2 es cuatro pero eso ha de ser falso porque López Obrador es un peligro para México. *Respuesta: Falacia ad hominem.*
- 6) ¿Qué tipo de falacia es esta?: A la mayoría de los gatos les gustan las Whiskas, entonces deben ser muy buenas.

⁶⁵³ Uno de los lectores de mi tesis, Armando Rubí, me hizo la observación de que es confusa la manera en que fue redactada la tercera pregunta. Podría haber sido mejor que quedara de la siguiente manera: “¿Qué tipo de falacia es esta?: Todos los mexicanos son flojos, Pepe es mexicano, por tanto Pepe es flojo”. Por otro lado yo detecté que fue confuso para los alumnos poner dos casos en una sola pregunta.



Respuesta: Falacia ad populum.

7) ¿Qué tipo de falacia es esta?:

LAS PASTILLAS CHINAS MEIZITANG, el secreto para bajar de peso!!!



Respuesta: Falacia de evidencia dudosa.

8) ¿Qué tipo de falacia es la que comete la mamá de Mafalda?:



Respuesta: Falacia ad baculum o apelación a la fuerza.

9) ¿Qué tipo de falacias hay tanto en la caricatura de Snoopy como en los chocolates Kisses (para comparar, ver los chocolates Hershey's, donde no ocurre esta falacia)?:



Respuesta: Falacia de apelación al sentimiento o ad misericordiam.

- 10) La periodista Denise Maerker entrevistó a Felipe Calderón después de ganar la elección de 2006, pero lo cuestionó diciéndole que ganó debido a que la gente votó por miedo. Denise Maerker insistía en que Felipe Calderón diera razones sobre este voto tan cuestionado pero Calderón respondió que ganó “Haiga sido como haiga sido” ¿Qué tipo de falacia es esta respuesta?




Respuesta: Falacia de petición de principio o argumento circular.

- 11) ¿Qué tipo de falacia comete el futbolista Messi?



Respuesta: Falacia ad verecundiam o apelación a la autoridad

Para reforzar el conocimiento procedimental y conceptual, al final entre todos contestamos las preguntas con la ayuda del *power point* donde estas aparecen junto con las fotos y dibujos que las acompañan:

<p>Cuestionario: Conocimiento declarativo y procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué tipo de falacias son éstas?: "Yo no sabía que hoy había examen y por eso no estudié" y "La Llorona existe porque nadie ha demostrado que no exista". 2) ¿Qué tipo de falacia es ésta?: "Le preguntan a un muchacho de CCH por qué se robó el examen de matemáticas y en lugar de responder por qué lo hizo responde: -Los del Colegio de Bachilleres siempre se roban los exámenes". 	<p>Cuestionario</p> <ul style="list-style-type: none"> 3) ¿Qué tipo de falacia es ésta?: "Todos los mexicanos son flojos y todos los negros son sucios". 4) ¿Qué tipo de falacias son éstas?: "Los estudiantes del IEMS desertan porque son flojos" y "Ella se comió mi chocolate porque le gustan mucho los dulces y entró al salón donde estaba mi mochila". 5) ¿Qué tipo de falacia es ésta?: "Andrés Manuel López Obrador dice que 2 + 2 es cuatro pero eso ha de ser falso porque López Obrador es un peligro para México". 	<p>Cuestionario</p> <ul style="list-style-type: none"> 6) ¿Qué tipo de falacia es ésta?: A la mayoría de los gatos les gustan las Whiskas, entonces yo también voy a comprarle Whiskas a mi gato. 
---	---	--

Cuestionario

7) ¿Qué tipo de falacia es ésta?:
LAS PASTILLAS CHINAS MEIZITANG, el secreto para bajar de peso!!!



Cuestionario

8) ¿Qué tipo de falacia es la que comete la mamá de Mafalda?



Cuestionario

9) ¿Qué tipo de falacia hay en la caricatura de Snoopy?



Cuestionario

9) ¿Qué tipo de falacia hay en los chocolates Kisses?



Cuestionario

10) La periodista Denise Maerker entrevistó a Felipe Calderón después de ganar la elección de 2006, pero lo cuestionó diciéndole que ganó debido a que la gente votó por miedo. Denise Maerker insistió en que Felipe Calderón diera razones sobre este voto tan cuestionado pero Calderón respondió que ganó "haiga sido como haiga sido". ¿Qué tipo de falacia es esta respuesta?



Cuestionario

11) ¿Qué tipo de falacia comete el futbolista Messi?



Aunque las preguntas tenían que ver con conocimientos declarativos y procedimentales, la primera y la segunda incluían un componente actitudinal, en el sentido que había decisiones éticas en las que los alumnos podrían estar involucrados. Incluso en la segunda pregunta puse un ejemplo de otros subsistemas como el del CCH y el Colegio de Bachilleres, para que el aprendizaje actitudinal lograra ser *mostrado* de forma *indirecta*, lo cual no sería así si pusiera en este caso un ejemplo del IEMS (en el caso de la cuarta pregunta sí pongo un ejemplo del IEMS, porque aquí el objetivo es que los alumnos se indignen ante críticas que se les hacen como miembros de este subsistema).

De igual manera, en el caso de la décima pregunta, hay un componente actitudinal cuando un expresidente como Felipe Calderón responde con la falacia de petición de principio cuando ya no quiere ser cuestionado sobre la forma en que llegó al poder. Por otro lado en la segunda pregunta alguien podría dar la respuesta de que se trata de una falacia *ad ignorantiam* y, aunque no sería precisamente la respuesta correcta desde el punto de vista del conocimiento declarativo, el alumno que respondiera así podría no estar tan errado si lo que se valorara fuera el conocimiento actitudinal, porque estaría dándose cuenta que en este caso el ejemplo del ejercicio sería el de alguien que está poniendo un pretexto para evadir su responsabilidad.

Esta pregunta juega con esta doble posibilidad de que una persona podría estar errada desde un punto de vista conceptual pero no desde un punto de vista ético (actitudinal), donde lo importante no es si un estudiante maneja bien o mal un concepto sino si es consciente de que estamos poniendo pretextos para no actuar responsablemente hacia sí mismos o hacia el prójimo.

Por otro lado este cuestionario funciona como una evaluación diagnóstica, porque su objetivo es tomar el pulso a su conocimiento declarativo y procedimental. En mi opinión este cuestionario no necesariamente se debería hacer de forma individual sino al revés, precisamente se debería dar una respuesta individual pero cada alumno estaría en equipo para que así discutieran los problemas en grupo y dieran una respuesta más sabia (*phrónesis*) como fruto de una discusión en donde muchas cabezas piensan mejor que uno, además de que el conocimiento procedimental es más conveniente realizarlo en equipo; de hecho fue así como se hizo este cuestionario, pues los alumnos estaban en libertad de consultarse unos con otros antes de escribir sus respuestas.

Este problema tiene que ver con la contradicción entre la insistencia filosófica del hombre como ser social y la realidad de nuestra meritocracia escolar, donde se valoran actitudes individualistas, como lo señaló el filósofo Carlos Lenkersdorf, al mostrar que los mayas tojolabales hacían los exámenes escolares en equipo y de manera dialógica, y no podían entender por qué se privilegiaba entre los occidentales la evaluación individual.⁶⁵⁴

El *power point* lo cerré con una caricatura de Mafalda donde ella pregunta a su papá qué es la filosofía y éste se pone a estudiar en qué consiste. Aunque este personaje fue muy popular en México y Argentina en los años 80 del siglo pasado, y tal vez algunos alumnos no lo conozcan, consideré pertinente incluirlo porque introduce gráficamente a los alumnos al sentido del *para qué* y del *por qué* de la filosofía, y funciona como un adelanto sobre la importancia del conocimiento actitudinal, cuestión que trataré con los alumnos de una

⁶⁵⁴ Cfr. Carlos Lenkersdorf, "Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal", en revista *Reencuentro*, núm. 33, mayo, 2002, pp. 66-74, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México. Recuperado el 3 de diciembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003307.pdf> Tan importantes son los conceptos tojolabales sobre el aprendizaje que dos estudiantes de MADEMS (Filosofía) basaron sus tesis en las investigaciones de Carlos Lenkersdorf, entre otros autores. Dichos alumnos son Luis Alberto González Salas (MADEMS Acatlán) y Gabriela Jurado Rivera, Gabriela. La tesis de esta última se titula *La noción de responsabilidad en el ejercicio educativo del nivel medio superior: hacia una formación de sujetos*, tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia Para La Educación Media Superior (Filosofía), asesor Víctorico Muñoz Rosales, UNAM, México, 2013. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2013/diciembre/0706925/Index.html>

manera específica; con esto dejé a los alumnos la pregunta de si el sentido de la filosofía es solo aprender conceptos y procedimientos o si la filosofía tiene que ver también con las actitudes.



13ª SECUENCIA

(Contenidos actitudinales)

En el primer capítulo abundamos sobre la importancia de los conocimientos actitudinales y sobre la necesidad de preguntarnos cuál es el fin de la educación. En 1981 se estrenó la película *The Chosen*, donde un rabino ortodoxo tenía un hijo genio que desde la infancia poseía muchas habilidades intelectuales, sin embargo su padre se horrorizó porque, si bien su intelecto le permitía leer el hebreo rápidamente y a la perfección, era incapaz de conmovirse con la historia que estaba leyendo, que trataba de un hombre que sufría mucho y que estaba al borde de la desesperación. Ante esta situación el padre intentó varios

métodos para hacerle entender a su hijo que era más importante comprender el sufrimiento que ser un experto en destrezas intelectuales.⁶⁵⁵

Esta película, basada en una novela homónima del escritor judío Chaim Potok, es una buena metáfora del por qué de la crisis de nuestra educación actual. Se da por sentado en muchos planes de estudio de México que lo que requieren saber los alumnos es una serie de conocimientos intelectuales y destrezas y que al final del bachillerato, después de doce años de escolarización (más el preescolar), los alumnos ya están listos para enfrentarse a la vida, ya sea que sigan o no una carrera profesional, pero esto no ocurre así. Por ejemplo, el subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, Rodolfo Tuirán, al referirse al CONALEP, señaló que 19 por ciento de sus egresados abandonan los estudios mientras que solo el 36 por ciento “tienen un alto perfil en habilidades socioemocionales (requeridas por muchas empresas), como autocontrol, liderazgo y capacidad para sobreponerse a periodos de dolor emocional o situaciones adversas”.⁶⁵⁶

Es interesante que, aunque los egresados del CONALEP estuvieran bien formados en conocimientos conceptuales y procedimentales, están deficientemente formados en conocimientos actitudinales como serían las habilidades socioemocionales y la capacidad de resiliencia. Esto pasa en el CONALEP, que es un subsistema de educación media superior donde supuestamente sus egresados están ya listos para incorporarse a la vida laboral. Pero, hablando del bachillerato en general, Tuirán Gutiérrez señaló que los egresados de preparatoria carecen de “ciertas habilidades que no logran desarrollar adecuadamente”, entre las que están “la empatía social y el liderazgo, pero también un amplio conjunto de competencias socioemocionales indispensables para aspirar a mejores oportunidades”.⁶⁵⁷

Si este diagnóstico de Tuirán es desalentador, en otro foro aseguró que “el sistema de bachillerato está obsoleto, frena el avance de la educación de los mexicanos y requiere cambios profundos”, por lo que “se identificarán los problemas que tiene el bachillerato a

⁶⁵⁵ Película *The Chosen*, dirigida por Jeremy Kagan, producida por Edie and Ely Landau, Estados Unidos, 1981.

⁶⁵⁶ Cfr. nota de Emir Olivares Alonso, “Tuirán: 19% de los alumnos del Conalep abandonan los estudios”, publicada en *La Jornada* el 13 de mayo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/13/sociedad/036n1soc>

⁶⁵⁷ Cfr. nota de Laura Poy Solano, “Con empleos poco calificados, 87% de quienes terminan prepa: Tuirán”, publicada en *La Jornada* el 8 de mayo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/08/sociedad/038n1soc>

fin de aplicar otro método, definiendo qué conservar y qué rechazar para que los estudiantes desarrollen a plenitud todas sus potencialidades”. A partir de estas declaraciones la pregunta que podríamos hacernos sería: ¿no deberíamos incluir los conocimientos actitudinales en el bachillerato en lugar de centrarnos solo en los conocimientos conceptuales y procedimentales?; para que los estudiantes puedan desarrollar “a plenitud todas sus potencialidades” ¿no deberíamos empezar con ampliar el núcleo de intencionalidades del alumno de las que habla Raúl Gutiérrez Sáenz? Tuirán concluye que el bachillerato “es una educación sin salida; es como si los jóvenes bachilleres tuvieran un vehículo de carreras y no encontraran salidas en carreteras ni ningún lugar donde avanzar”.⁶⁵⁸ Estos señalamientos se parecen a los que también hace Gutiérrez Sáenz respecto a cómo se ha sofocado la intencionalidad de los estudiantes.

Pero el panorama educativo en general es todavía peor. Al presentar el documento *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*,⁶⁵⁹ Sylvia Schmelkes, directora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), señaló que en México cada 30 segundos deserta un alumno de entre seis y 17 años, lo que equivale a cinco mil que abandonan cada día las aulas de primaria, secundaria y bachillerato; entre las causas de dicha deserción señala que “se aplica un esquema curricular homogéneo que permite que a muchos niños y adolescentes *no les resulte significativo ni relevante lo que aprenden en la escuela*”.⁶⁶⁰

Y tal vez este sea el verdadero núcleo del problema, que los conocimientos conceptuales o procedimentales que los estudiantes aprenden en la escuela no les son *significativos*. Uno de los hilos conductores de mi tesis fue precisamente que los conocimientos presentes en los programas de estudio del IEMS, en este caso las falacias, no estuvieran desconectados de la realidad de los alumnos sino que tuvieran un *sentido* para

⁶⁵⁸ Cfr. nota de Por Luis Boffil, “El bachillerato está obsoleto; frena el avance de la educación: Tuirán”, publicada en *La Jornada* el 20 de marzo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en:

<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/20/el-bachillerato-esta-obsoleto-frena-el-avance-de-la-educacion-tuiran-3830.html>

⁶⁵⁹ Cfr. *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*, INEE, México, 2014. Este documento se puede consultar en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=17E8C2A49B2431272B4C71AE31DAC934?clave=PIB112>

⁶⁶⁰ Cfr. nota de Laura Poy Solano, “Cada día 5 mil niños y adolescentes abandonan las aulas: INEE”, publicada en *La Jornada* el 15 de agosto de 2014. Subrayado nuestro. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/15/sociedad/036n1soc>

ellos, un *significado*, un *para qué* en sus vidas cotidianas, una *incidencia* en ellos, una *relevancia*.

Además, Schmelkes del Valle confirma lo que ya habían detectado otros investigadores como Hugo Aboites, al señalar que el gasto educativo “beneficia más a los más beneficiados, y no permite que se apoye a los que están en situaciones precarias” porque “tenemos un sistema educativo inequitativo que tiende a reproducir la desigualdad social”.⁶⁶¹

Y en este sistema educativo desigual y meritocrático que vivimos, el problema es que hay un currículo oculto donde *sí* se está educando los estudiantes en actitudes, pero el problema es en *qué tipo de actitudes*, porque el mensaje oculto que se está enviando a los jóvenes es que en esta sociedad priva la ley del más fuerte y que hay que desarrollar *actitudes* que les permitan sobresalir a cualquier costo.

Pero la pregunta sería si lo que queremos formar es jóvenes que sean expertos en matemáticas y que, por ejemplo, sean brillantes economistas con posgrados en Harvard pero sean tan cerrados de mente que sólo apliquen al pie de la letra las recetas del Fondo Monetario Internacional, sin ser capaces de cuestionar los fundamentos filosóficos de dichas recetas, sin poder tener empatía con los sentimientos de la gente que se va a quedar pobre como resultado de dichas recetas o, peor aún, que usen sus habilidades intelectuales para enriquecerse a costa de los menos dotados intelectualmente o incluso que roben abiertamente.

Entonces no basta con que los planes de estudio en general o los profesores en particular crean que ya cumplieron con sus objetivos educativos al impartir a los alumnos una serie de conocimientos y conceptos (contenidos declarativos) y una serie de habilidades para aplicarlos (contenidos procedimentales).

Si bien se podría suponer que el que está estudiando para ser actuario, dentista o doctor debe hacer precisamente eso, tener una serie de conocimientos y aplicarlos, porque de lo contrario podría hacer un mal presupuesto o una mala cirugía, sería muy cuestionable que como profesores de materias filosóficas nos dediquemos solo a impartir conocimientos como -por ejemplo- que los alumnos comprendan una serie de conceptos, como sería el caso de las falacias, y luego las sepan aplicar a alguna situación y creamos que con eso ya

⁶⁶¹ *Idem.*

cumplimos con determinada unidad de un curso de Lógica. Esto mismo se podría decir de otras materias filosóficas. ¿De qué sirve que el alumno domine todas las “doctrinas filosóficas” que se enseñan en la Escuela Nacional Preparatoria o que domine las teorías éticas como si fueran un simple conocimiento intelectual que al final del curso paulatinamente irá olvidando, al no encontrar cómo incide lo que aprende en su vida cotidiana o en la sociedad en la que vive?

Es por estas y otras razones que varios pedagogos insisten en que los conocimientos que se deben enseñar en las escuelas no solo deben ser declarativos y procedimentales sino también actitudinales. Inclusive habría que preguntarse si el olvido de este componente actitudinal, tanto en los programas de estudio como en la práctica de los profesores, tiene algo que ver con la crisis educativa que hoy tenemos y la crisis como sociedad que padecemos, donde reina el individualismo, el egoísmo, el narcisismo, el tener en lugar del ser (Erich Fromm), el “imperio de lo efímero” (Gilles Lipovetsky), el “amor líquido” y la fragilidad de los vínculos humanos (Zygmunt Bauman), la falta de solidaridad, la ausencia de compasión por los marginados, la cultura de la *transa*, el consumismo, la vida superficial, la falta de interés por los libros y la cultura en general, la imposibilidad que tenemos para hacer una reflexión sobre el sentido de nuestra vida, el afán de llenar nuestra vida con programas de televisión anodinos, el medir el valor personal por el número de “amigos” que se tiene en *facebook* o en el número de “me gusta” que dichos “amigos” dan a nuestras “*selfies*”, etc.

A lo que expusimos en el capítulo primero sobre los contenidos actitudinales podríamos agregar que Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas proponen una serie de aproximaciones y técnicas “que han demostrado ser eficaces para lograr el cambio de actitudes”, como serían el juego de roles, los sociodramas, análisis de casos, discusión de dilemas éticos, lectura y escritura críticas, aprendizaje cooperativo y situado orientado a la comunidad, etc., en tanto que, dentro de las metodologías didácticas para trabajar valores y actitudes, estos autores consideran la comprensión y escritura de “textos” que aborden temas de “actualidad” controvertidos, los cuales incluyen “escritos, *películas*, canciones,

fotografías, *comerciales, propaganda política, programas televisivos y radiofónicos, etcétera*".⁶⁶²

Este fue el sentido de las secuencias didácticas anteriores cuando abordamos, mediante ejemplos de propaganda política y comercial, temas de "actualidad", es decir "situados", y que aparecen en medios de comunicación como los que proponen estos pedagogos, quienes además recomiendan el trabajar con "información reciente de fuentes diversas". Si bien estos autores están pensando aquí únicamente en los contenidos actitudinales, el sentido de las secuencias didácticas de esta tesis era proponer situaciones tomadas precisamente de "información reciente de fuentes diversas", especialmente de los medios de comunicación, donde se trabajara el conocimiento declarativo y el procedimental pero también conjuntamente, en la medida de lo posible, el conocimiento actitudinal.

En un cuadro que aparece en su libro añaden también, dentro de las metodologías para la enseñanza de valores y actitudes, la planeación de "estrategias para el manejo de emociones y sentimientos, conducta prosocial, asertividad, solución de problemas, realización de planes de vida personales y autocompromisos", así como "habilidades para el diálogo, comprensión crítica de la realidad, la tolerancia, la autodirección y la participación activa". Incluso mencionan el desarrollo de las llamadas "habilidades del carácter o rasgos de la *personalidad moral*".⁶⁶³ Esto último es verdaderamente sorprendente, en un contexto educativo como el mexicano, que desterró de sus contenidos este tipo de habilidades, a diferencia de países como Singapur, que incorporó a su sistema educativo métodos parecidos al del esculptismo, como el de *Outward Bound*, basado precisamente en el desarrollo del carácter, como lo señalamos en el capítulo segundo.

Y también es interesante que Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández propongan la discusión de dilemas y análisis de caso relacionados con cuestiones sociales, cívicas, personales y con implicaciones éticas, porque esta estrategia "promueve procesos de identificación, empatía, razonamiento y toma de decisiones en torno a situaciones que se enfrentan social y cotidianamente".⁶⁶⁴

⁶⁶² Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, *op. cit.*, p. 46. *Cursivas nuestras*.

⁶⁶³ *Ibid.*, p. 47. *Cursivas nuestras*.

⁶⁶⁴ *Idem*.

Este tipo de análisis de caso los intenté trabajar en las secuencias didácticas, las cuales tienen muchas implicaciones éticas, como en la secuencia en donde un presidente decide iniciar toda una guerra contra el narcotráfico en base a causas falsas, pero sobre todo en la última secuencia traté de incidir directamente en los contenidos actitudinales, con el caso del ex director del IEMS que no tenía título profesional e intentó engañar a la sociedad y a la comunidad estudiantil, haciéndose pasar por licenciado en Historia, además de que incurrió en nepotismo y otros hechos reprobables. Este era un caso completamente situado en la realidad de los estudiantes del IEMS, donde estaba en juego un conocimiento actitudinal en el cual los estudiantes reflexionaron en la capacidad de tomar decisiones libres y en la manera en que estas decisiones podrían tener consecuencias fatales para miles de estudiantes.

También Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández señalan que la discusión de dilemas y análisis de caso “intenta el desarrollo de una moral autónoma y posconvencional” y citan como impulsores de este tipo de moral a Jean Piaget y a Lawrence Kohlberg.⁶⁶⁵ Precisamente este era uno de los objetivos del capítulo segundo, ya que la elección de Piaget que hicimos en ese capítulo fue no solo por las importantes consecuencias pedagógicas que tiene su constructivismo sino porque propone las ideas que luego desarrollará Kohlberg respecto a una moral autónoma, en la cual hay una *valoración* de los estadios de desarrollo moral, en donde lo que se trata es de que el joven pase del nivel preconvencional, regido por normas de obediencia y castigo, a un nivel convencional en el cual cumple las normas sociales impuestas por convención, y de este nivel salte a un nivel postconvencional, en donde actúe con plena autonomía, independientemente de los castigos y convenciones sociales. En el capítulo segundo mostramos cómo Piaget esbozó estos planteamientos y a esto apuntamos en el dilema moral de la primera estrategia didáctica y en la parte final de la segunda estrategia, donde el alumno tomaría conciencia de su propia libertad.

Además de los autores que vimos en el capítulo primero, como Antonio Bolívar, César Coll, Bernabé Sanabria o Guillermo Obiols, pusimos otros ejemplos de pedagogos y docentes de filosofía quienes muestran la importancia del conocimiento actitudinal, y es por las razones de todos ellos que no podíamos evadir este asunto.

⁶⁶⁵ *Ibid.*, p. 46.

La pregunta que me hice fue ¿cómo incluir el conocimiento actitudinal en un tema de lógica como el de las falacias? Este tema lo desarrollamos no enfatizando sus aristas abstractas sino las que inciden en la vida concreta y en la medida de lo posible incluimos aspectos actitudinales en la presentación de cada falacia. Sin embargo consideré pertinente que había que redondear el tema con un tratamiento específico del aspecto actitudinal y aproveché que dentro del tema de falacias se encuentra la distinción entre paralogismo y sofisma, donde el primero es una falacia que se comete de manera no intencional o involuntaria mientras que el segundo se comete con toda intención.

Es decir, lo que está en juego aquí no es una mera discusión terminológica que el alumno se aprende de memoria sin que tenga un significado personal para él. Por el contrario, lo importante es que en esta distinción se juega toda la cuestión de si los seres humanos somos libres o de si por lo menos tenemos un mínimo de libertad, y si con este mínimo de libertad podemos poner todo lo que esté de nuestra parte para cometer menos paralogismos o también –con este mínimo de libertad- conscientemente podemos cometer sofismas con el fin de chantajear o manipular, ya sea en la vida cotidiana, en la propaganda publicitaria o en la propaganda política.

De modo que necesitaba el diseño de una última secuencia didáctica donde fuera evidente para el alumno que tenemos este mínimo de libertad y que su aprendizaje no se quedara solo en un nivel declarativo o procedimental sino que diera el salto completo al nivel actitudinal.

Con las secuencias didácticas anteriores los alumnos ya habrán considerado que lo que planean los directivos de los periódicos no lo hacen de manera *inocente* sino que *libremente* deciden manejar la noticia de un modo u otro. En tanto, los alumnos pueden *evadir* pensar en estos asuntos o *decidir* interesarse en ellos (el *inter-esse* del que habla Gutiérrez Sáenz), expandir libremente su horizonte de intencionalidad o quedarse sumidos en el anonimato y en el pensamiento acrítico, siguiendo la corriente por la que va la masa (el *das Man* de Heidegger).

En consonancia con lo anterior, partí del mismo libro de texto, el cual expone la diferencia entre paralogismo y sofisma, y muestra que los dos son falacias pero que el primero es una falacia involuntaria mientras que el segundo es una falacia voluntaria. Se trataba de razonar que los sofismas se cometen con plena conciencia de que se está

manipulando con engaños. De este modo presenté un *power point* con las siguientes imágenes:

La primera era el título: “Falacias. Sofismas y paralogismos”. La segunda era una caricatura de Mafalda ante un letrero que decía “*Errare humanum est*”. Con todo el grupo traducimos el letrero y razonamos juntos que el sentido del dicho latino es que todos cometemos errores y que esto forma parte de la condición humana.



La siguiente diapositiva mostraba al papá de Mafalda dirigiéndose al quirófano acostado en una camilla y en la parte superior de la puerta estaba escrito también “*Errare humanum est*”. El sentido de esta caricatura era provocar la relajación y una sonrisa en los alumnos pero también la reflexión de que, si bien el errar está en nuestra naturaleza, hay de errores a errores, porque unos errores son completamente involuntarios pero otros son por descuido o deliberados; en el caso de los doctores sería una irresponsabilidad si no se prepararon bien durante sus estudios, si se desvelaron el día anterior a la operación, si hicieron el diagnóstico apresuradamente, si por pereza no esterilizaron bien el instrumental quirúrgico, etc.




También el sentido de esta diapositiva era marcar desde el inicio el componente *actitudinal* del error y que los alumnos reflexionaran en sus dos dimensiones, el error involuntario y el voluntario, y que este último conlleva una gran responsabilidad. Pregunté a los alumnos a qué se van a dedicar en el futuro y reflexionamos que en todas las profesiones, ya sean doctores, ingenieros, o maestros, las decisiones que tomen van a repercutir en la vida de otras personas y que incluso quienes no sigan una carrera universitaria sino que se dediquen, por ejemplo, a ser mecánicos automotrices, conllevan una gran responsabilidad porque una rueda o un tornillo mal puesto puede generar un accidente.

Por otro lado en MADEMS la profesora María del Carmen Calderón nos insistió mucho en el poder de las imágenes y por tanto es más impactante el sentido que puede tener una imagen que muchos conceptos sobre la responsabilidad o la ética.

En la siguiente diapositiva aparecía la definición de sofisma y paralogismo, enfatizando, en el caso del sofisma, que es el tener conciencia de que cometemos falacias. Cité la página del libro de texto donde aparece esta definición para que la vean directamente del libro. Pedí a los alumnos que dieran ejemplos de estos dos tipos de falacias. Incluí un dibujo sobre el personaje de “La Justicia” recibiendo un soborno. Con esto insistí en el componente actitudinal.

Página 43, libro Filosofía 2

- ▶ *Paralogismo: Cuando la persona no es consciente (la mayoría de los casos)*
- ▶ *Sofisma: Cuando la persona está consciente de que comete una falacia.*




La siguiente diapositiva daba otra definición del libro de texto, la cual no enfatizaba tanto el hecho de tener conciencia de que se comete una falacia como el hecho de si son o

no voluntarias. Aquí la idea era el tránsito de ser consciente de algo a hacer algo voluntariamente.

Página 43, libro Filosofía 2

- ▶ *Paralogismos: falacias involuntarias*
- ▶ *Sofismas: falacias voluntarias*



No hablo, No escucho, No veo

Con esto se enfatizaba el componente actitudinal de estas falacias, pues es más grave hacer algo voluntariamente que el solo hecho de tener conciencia de que se comete un error. Esto lo reforcé con una caricatura de Mafalda tapándose los ojos, la boca y los oídos.

La diapositiva siguiente subrayaba el conocimiento declarativo, porque se explicaba qué es un sofista (mediante una definición del libro de texto, al que me remití). Sin embargo lo importante es que esta definición, aunque es conocimiento declarativo, enfatizaba el aspecto actitudinal al decir que los sofistas “afirmaban que podían demostrar cualquier cosa o su contrario por medio de la retórica”. Razonamos con el grupo si es ético afirmar una cosa o su contraria usando falacias, como lo hacían los antiguos sofistas, y también les adelanté que el asunto de las falacias se relaciona con el de la retórica, que es otro de los temas que los alumnos estudian al final del libro de texto.

Página 64, libro Filosofía 2

- ▶ Sofistas (siglos IV y V AC) afirmaban que podían demostrar cualquier cosa o su contrario por medio de la retórica. (¿VOLUNTARIO?)
- ▶ Esto es posible porque el lenguaje es muy complejo y puede manejarse de muchas maneras. (¿INVOLUNTARIO?)

Después seguían tres diapositivas de publicidad comercial y política y con todo el grupo razonamos si se trataba de publicidad inocente o plenamente maquinada, como el caso de la primera diapositiva donde se muestra al publicista de Felipe Calderón y una imagen de cómo Enrique Peña Nieto en un tiempo no usaba copete, para subrayar en el primer ejemplo que la campaña de “guerra sucia” de Calderón fue hecha por un publicista sin escrúpulos que *con toda intención* manipuló los sentimientos de los electores con un anuncio donde al candidato rival lo presentó como “un peligro para México”, en tanto que en el segundo caso los publicistas de Peña Nieto le diseñaron su campaña e incluso le decían cómo debía peinarse, vestirse y qué debía decir.



En cuanto a los otros ejemplos, los alumnos tenían que detectar qué falacias se estaban cometiendo; la publicidad de El Palacio de Hierro decía: “Hay dos cosas que una mujer no puede evitar: llorar y comprar zapatos”, y aquí se cometían las falacias de

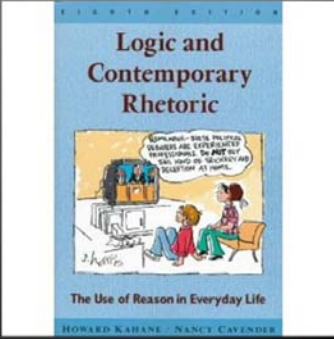
generalización y apelación al sentimiento; en cuanto a la publicidad de esta tienda que decía “Dime cuántos quilates me quieres” se cometía la falacia de apelación al sentimiento. Y respecto al anuncio de esta misma tienda que decía “una mujer no sabe lo que quiere hasta que un diseñador se lo dice”, se cometían las falacias de generalización y *ad verecundiam*. Sin embargo el énfasis no estaría en un conocimiento de tipo conceptual o procedimental de detectar las falacias por sus nombres, sino en el conocimiento actitudinal en cuanto a si estos anuncios son sofismas o paralogismos, si se hacen o no *con toda la intención* de manipular la mente de los consumidores.



La siguiente diapositiva mostraba la portada del libro de Howard Kahane *Logic and Contemporary Rethoric. The Use of Reason in Everyday Life*, la cual tenía una caricatura de un debate entre políticos cuya traducción en español decía lo siguiente: “Recuerden, estos contrincantes políticos son profesionales con experiencia. No traten de practicar este tipo de fraudes y engaños en casa”; dije a los alumnos que dicho libro era muy parecido a su libro de texto de Filosofía II del IEMS, porque analiza falacias en caricaturas, publicidad comercial y política y en la vida cotidiana. El objetivo de dicha caricatura fue mostrar la maquinación *consciente* y *deliberada* de fraudes y engaños por parte de los políticos en sus declaraciones y en su publicidad, es decir, el aspecto *actitudinal* de las falacias.

Libro de lógica informal

▶ “Recuerden, estos contrincantes políticos son profesionales con experiencia. No traten de practicar este tipo de fraudes y engaños en casa”



A continuación proyecté una serie de diapositivas que mostraban cómo Juventino Rodríguez Ramos, ex director del IEMS en 2009, fue denunciado en la prensa por presentar un título falso, lo que lo incapacitaba para tener ese puesto. Las diapositivas apuntaban a una serie de falacias en que incurrió, como el presentar “evidencia falsa”, imponer a sus familiares en puestos dentro de la institución haciendo uso de su autoridad (*ad baculum*), tomar decisiones sin estar capacitado para el cargo que tenía (*ad verecundiam*), etc.

Juventino Rodríguez Ramos
Director del IEMS EN 2009



Director de prepas del GDF, falso licenciado (La Crónica, 21-sep-09)

- ▶ Se ostenta y firma como “licenciado en Historia”, pero en el currículum oficial de Juventino Rodríguez Ramos como director general del IEMS, no aparece la universidad de la cual egresó, y en cambio su historial académico de la ENAH registra que el funcionario capitalino sólo tiene cursado el primer semestre de la carrera.

La Crónica, 20-oct-09

- ▶ **Secretario de Educación del DF asegura que no va a denunciar a ex titular de IEMS**
- ▶ **Mario Carrillo contestó que no es de su competencia y tampoco tiene la intención de denunciar al ex director de las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal.**

La siguiente diapositiva de esta serie fue una noticia donde se señalaba que fracasó el sistema semiescolarizado que este funcionario aplicó, ya que el 80 por ciento de los alumnos reprobó.

La Crónica, 24-sep-09

Fracasó el sistema semiescolarizado que implementó, el 80% reprobó

- ▶ **El sistema semiescolarizado que instaló Juventino Rodríguez Ramos en las 17 preparatorias del GDF ha resultado un fracaso, pues más del 80 % de los alumnos son reprobados, acusó el sindicato del IEMS.**

666

⁶⁶⁶ Cfr. las siguientes notas que se publicaron en el periódico *La Crónica de Hoy*, donde aparece la secuencia de hechos respecto a Juventino Rodríguez (Todas fueron recuperadas el 30 de mayo de 2013): Nota de Alejandro Páez Morales, “Director de prepas del GDF, falso licenciado”, publicada el 21 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/458681.html>

Carta de Juventino Rodríguez “Director de prepas del GDF atribuye a difamaciones y calumnias versiones que cuestionan su grado académico”, publicada el 22 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/458954.html>

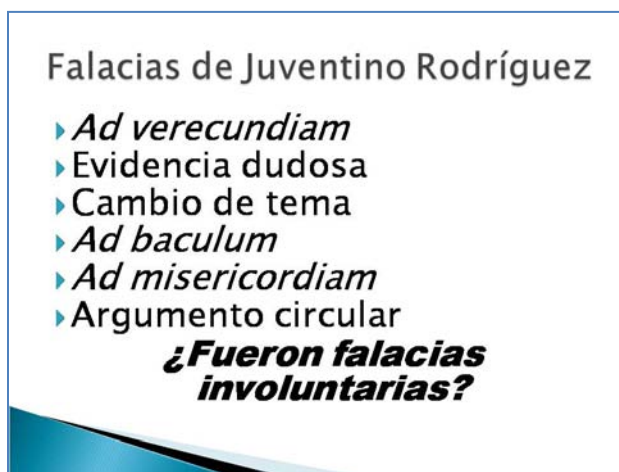
Nota de Alejandro Páez Morales, “Director de prepas GDF no es licenciado y miente (Audio)”, publicada el 23 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459142.html>

Nota de Alejandro Páez Morales, “Renuncia Juventino Rodríguez a dirección del IEMS”, publicada el 23 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459258.html>

Nota de Alejandro Páez Morales, “Renunció el director de las prepas del GDF”, publicada el 24 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459364.html>

Nota de Alejandro Páez Morales, “Además, se ostentó con el grado de ‘Maestro’ en oficios”, publicada el 24 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459359.html>

Lo importante era que los alumnos tomaran conciencia de la trascendencia de estos hechos y la *responsabilidad* que tuvo este funcionario por los actos que cometió los cuales tuvieron consecuencias funestas para el IEMS y por tanto para ellos mismos como alumnos. Con otra diapositiva razoné con los alumnos que este funcionario cometió por lo menos seis falacias, esto sería conocimiento *conceptual* o *procedimental*, sin embargo el énfasis de la diapositiva era si las falacias fueron voluntarias o involuntarias; es decir, lo importante era el componente actitudinal, la decisión conciente de manipular irresponsablemente a las personas con tal de tener privilegios, sin importar que los perjudicados hubieran sido los alumnos del IEMS.



Este planteamiento se inspira en el filósofo británico Bernard Williams y en el profesor de CCH Sur Jorge Gardea, de quien hablamos en el capítulo primero, y quien en su tesis doctoral concuerda con Williams en que es necesario que el sujeto (en este caso el

Nota de René Cruz González, “Asambleísta denuncia ante PGR y PGJDF a ex director del IEMS”, publicada el 16 de octubre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/463433.html>

Nota de Josué Huerta, “Secretario de Educación asegura que no va a denunciar a ex titular de IEMS”, publicada el 20 de octubre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/464133.html>

Nota de Alejandro Páez, “El ex director de ENAH asegura que no firmó el título de Juventino Rodríguez”, publicada el 24 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459361.html>

Nota de Alejandro Páez, “Juventino es patético, no hubo tal desorden administrativo: López y Rivas”, publicada el 25 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459534.html>

Nota de Josué Huerta, “Secretario de Educación asegura que no va a denunciar a ex titular de IEMS”, publicada el 20 de octubre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/464133.html>

Nota de Alejandro Páez, “El sindicato denuncia nepotismo en Instituto de Educación Media Superior”, publicada el 23 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459140.html>

Nota de Alejandro Páez, “Fracasó el sistema semiescolarizado que implementó, el 80% reprobó”, publicada el 24 de septiembre de 2009: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459360.html>

alumno) tome conciencia de la responsabilidad que tiene ante sus actos y que no puede evadir su responsabilidad con autoengaños y mala fe.

Esta secuencia didáctica tenía también como objetivo lo que dice Gutiérrez Sáenz sobre la expansión del horizonte de intencionalidad, porque normalmente a los estudiantes no les interesa el universo de la política educativa pero en este caso se trataba de un asunto sobre dicha política que les concernía directamente, porque afectaba su desempeño escolar; en todo esto partimos de un aprendizaje situado que incluía conocimiento actitudinal.

Insistimos que con este ejercicio, a diferencia del conocimiento declarativo y procedimental, sólo podíamos “mostrar” (Wittgenstein), comunicar indirectamente (Kierkegaard) o “sugerir” (Ramón Xirau) la posibilidad del conocimiento actitudinal, no podíamos imponerlo, podíamos tan sólo sugerirlo, ya que serían los alumnos los que, al indignarse ante las actitudes y los actos de este tipo de funcionarios, libremente decidirían la postura que tomarían y decidirán también cómo hacerse responsables de su propia vida y de los que lo rodean.

Esto lo enfatiqué con las dos últimas diapositivas de la serie. En la primera repetí la caricatura de Mafalda en la que ella pregunta qué es la filosofía y en la segunda ella afirma que “si uno no se apura a cambiar el mundo, después es el mundo el que lo cambia a uno”. Las dos diapositivas se titulaban de la misma manera: “¿Para qué estudiamos las falacias?”, y el sentido era que la filosofía no era un mero estudio de conceptos o procedimientos sino que era importante el *para qué*, y en este caso Mafalda subrayaba que si *decidimos* no actuar, si *decidimos* vivir en la acedia, entonces la masa anónima (el *Das Man* de Heidegger) nos va a subsumir, nos va a engullir, y por tanto tenemos la urgencia de actuar y, en este caso, saber cómo la propaganda comercial y política nos manipula y cómo empleamos falacias en nuestra vida cotidiana, pero que el conocimiento de estas (conocimiento conceptual y procedimental) nos lleva a una responsabilidad (conocimiento actitudinal) hacia nosotros mismos y hacia nuestro prójimo.

¿Para qué estudiamos las falacias?



¿Para qué estudiamos las falacias?



14ª SECUENCIA

(Evaluación de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales)

¿Cómo evaluar si hubo o no en este ejercicio un “conocimiento actitudinal”? En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas hacen observaciones importantes sobre la evaluación de conocimientos

declarativos, procedimentales y actitudinales. Comentan que uno de los reproches que se le ha hecho a la evaluación tradicional es que se ha preocupado por evaluar “saberes descontextualizados” a través de “situaciones artificiales”.⁶⁶⁷ Estos pedagogos señalan que el problema de la descontextualización no sólo atañe a la evaluación sino a todo el proceso educativo en su conjunto y que, caminando en la línea del “aprendizaje situado”, es importante la relación entre los saberes y los contextos en los que estos aparecen.

Mencionan que se han desarrollado algunas propuestas para evaluación donde se intenta superar el conocimiento descontextualizado y fragmentado y que dichas propuestas han sido llamadas “evaluaciones auténticas o alternativas”; aclaran que, en lo que respecta a ellos, prefieren quedarse con el término de “evaluación auténtica” y la definen de la siguiente manera:

[Es] una situación evaluativa que demanda que los alumnos usen las mismas competencias o combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en situaciones significativas de vida real o profesional. El grado de autenticidad de una evaluación se definiría en términos de su correspondencia con la situación real significativa. Obviamente, una evaluación auténtica requiere que haya una situación previa de enseñanza-aprendizaje que atienda este aspecto de autenticidad, para influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos.⁶⁶⁸

En la parte final de su libro estos autores dan otra definición paralela de la evaluación auténtica:

[Es] aquella evaluación del desempeño que demanda que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas (situaciones genuinas de la vida real) mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades y competencias relevantes que han adquirido. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados, a la par que es indispensable el ejercicio de la autoevaluación y la cualificación (no sólo cuantificación) de lo aprendido.⁶⁶⁹

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández Rojas se basan en varios autores (Darling-Hammond, Hermann, Aschbacher, Winters, etc.) para enumerar varias características de

⁶⁶⁷ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, *op. cit.*, p. 317.

⁶⁶⁸ *Ibid.*, pp. 317, 318.

⁶⁶⁹ *Ibid.*, p. 377.

dicha evaluación, como el solicitar a los alumnos construir o producir algo o pedirles que recurran a aplicaciones en el mundo real.⁶⁷⁰

Asimismo señalan que los contenidos de aprendizaje, es decir, los declarativos (“saber decir”), procedimentales (“saber hacer”) y actitudinales (“saber estar” o “saber ser”) requieren de una evaluación diferenciada. Precisan que entre los contenidos declarativos están los contenidos factuales (datos, fechas, símbolos, hechos) al lado de los contenidos de tipo conceptual (conceptos, principios), pero que la evaluación de estos últimos sería mucho más compleja que la sola evaluación cuantitativa o la que sólo reproduce la información adquirida y que no se trata del simple recuerdo de datos o hechos. Los autores subrayan que es de poco provecho pedir al alumno que reproduzca una definición al pie de la letra y que sería mejor que la parafrasee, es decir, que la defina en sus propias palabras. También recomiendan trabajar con ejemplos, que relacionen los conceptos con otros de mayor o menor complejidad y que apliquen los conceptos a tareas de solución de problemas. Además insisten en que lo que se requiere es una evaluación cualitativa, “porque se trabaja esencialmente sobre cómo el alumno es capaz de interpretar el concepto o cómo lo usa en explicaciones y aplicaciones variadas”.⁶⁷¹

En cuanto a los conocimientos procedimentales, Díaz Barriga y Hernández Rojas recogen las recomendaciones de César Coll y Enric Valls respecto a que los procedimientos no deben ser evaluados como acontecimientos memorísticos y que lo que debe evaluarse es la “significatividad” de los mismos. Asimismo señalan que Valls hace otras recomendaciones, como la aplicabilidad de los procedimientos a nuevos contextos. Finalmente Díaz Barriga y Hernández Rojas señalan que como estrategias evaluativas pueden utilizarse la observación por parte del profesor de la ejecución del procedimiento, el análisis de los productos logrados gracias a la aplicación del procedimiento y plantear tareas que exijan la aplicación flexible de los procedimientos, donde se solicite a los alumnos que utilicen el procedimiento en distintos contextos.⁶⁷²

Además, es muy interesante la importancia que Díaz Barriga y Hernández Rojas dan a los contenidos actitudinales, incluso se atreven a hablar en un subtema de “evaluación del aprendizaje y de modificación de actitudes”, donde el empleo de la palabra “modificación”

⁶⁷⁰ *Ibid.*, p. 317.

⁶⁷¹ *Ibid.*, pp. 262, 263.

⁶⁷² *Ibid.*, pp. 264, 265.

es un término más fuerte y profundo que el de simplemente “conocimiento actitudinal”.⁶⁷³ En el apartado donde hablan de conocimientos procedimentales comentan lo siguiente respecto a la observación por parte del maestro acerca de la ejecución y aplicación del procedimiento por parte de los alumnos:

En ambos casos, lo que interesa en esta dimensión es valorar el esfuerzo, el grado de interés mostrado, el gusto por ejecutar la tarea, la implicación personal, el cuidado en la ejecución, la persistencia, el afán de superar dificultades, etcétera, todos estos aspectos que el alumno demuestra después de cierto periodo de aprendizaje, le pueden indicar al docente el sentido del aprendizaje que el estudiante atribuye al procedimiento.⁶⁷⁴

Es decir, lo que se podría ya considerar actitudes, como serían el esfuerzo, la persistencia, el interés, etc., Díaz Barriga y Hernández Rojas lo consideran campos a valorar dentro de los conocimientos procedimentales pero, al entrar de lleno en el campo de los conocimientos actitudinales, señalan lo siguiente:

En la medida en que la evaluación de *actitudes y valores* se haga una práctica común dentro de las aulas, los mismos alumnos comenzarán a reconocer que este tipo de contenidos *son tan o más relevantes* que los otros en los escenarios escolares y al mismo tiempo, se percatarán de que ellos también se encuentran realizando una serie de aprendizajes actitudinales y valorales relevantes para su desarrollo personal y social.⁶⁷⁵

Sin embargo estos pedagogos lamentan que es menos común la *evaluación de actitudes y valores* que la de contenidos declarativos y procedimentales, debido a la *complejidad para evaluar este tipo de contenidos* y al riesgo de inducir determinados sesgos por parte del evaluador. Es por esto que insisten en la necesidad de contar con instrumentos poderosos para evaluar actitudes y valores con cierto grado de objetividad.⁶⁷⁶

Subrayan que para evaluar actitudes y valores el profesor *no debe contentarse con un nivel declarativo* donde los alumnos definan los actitudes y los valores sino que debe *tratar de valorar la coherencia entre el discurso y la acción*, entre lo que los alumnos dicen sobre las actitudes y valores y lo que realmente hacen en situaciones determinadas y contextos realistas.⁶⁷⁷

⁶⁷³ *Ibid.*, p. 365.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, p. 365.

⁶⁷⁵ *Ibid.*, pp. 365, 366. *Cursivas nuestras.*

⁶⁷⁶ *Ibid.*, pp. 365, 366.

⁶⁷⁷ *Ibid.*, p. 366.

Proponen varios instrumentos para valorar contenidos actitudinales como es el caso de cuestionarios, escalas de actitudes y escalas de valores, autoinformes, tareas de clarificación de valores, técnicas de *role playing*, contar historias vividas, redactar temas escogidos, debates en clase, cine fórum, intercambios orales incidentales, etc.⁶⁷⁸

Precisan que, debido a la complejidad de evaluar actitudes y valores, es recomendable aplicar simultáneamente varias técnicas o instrumentos, pero advierten que esto podría exigir un alto costo en tiempo y preparación y subrayan que “la recomendación dada de realizar la evaluación entre ‘la intuición y la instrumentación’ puede ayudar a solventar un poco el problema mencionado”.⁶⁷⁹

Hay una técnica que Díaz Barriga y Hernández Rojas le dedican una atención especial, tomada del libro de A. Bolívar *La evaluación de valores y actitudes*, que es el instrumento del dilema moral, el cual permite “explorar el desarrollo moral y los valores”.⁶⁸⁰

El ejemplo que ponen es plantear a los alumnos el dilema de unos estudiantes que juegan con un balón dentro del aula a la hora del recreo, a pesar de que el reglamento lo prohíbe, y rompen un cristal; cuando el maestro se entera amenaza con castigar a todo el grupo si los que cometieron la falta no se hacen responsables; debido a que los responsables no se delatan, el profesor opta por castigar a todos, sin embargo uno de los alumnos inocentes no quiere ser castigado y delata a los culpables. En este dilema se propone a los alumnos contestar las siguientes preguntas:

- ¿Crees que ha hecho lo correcto el profesor al castigar a toda la clase?
- Si no ha actuado bien el profesor ¿entonces qué debería haber hecho?
- ¿Está bien que el profesor tome una medida cuando no se cumplen las normas? ¿Por qué?
- ¿Quién debería cumplir las normas?
- ¿Ha hecho bien el alumno que delató a sus compañeros?

Por supuesto que aplicar todas las recomendaciones de estos pedagogos requeriría un gran conocimiento de los alumnos y todo un concienzudo trabajo a lo largo de cada semestre, lo cual es imposible en una práctica docente de pocas clases por parte de un profesor suplente.

⁶⁷⁸ *Ibid.*, pp. 366-368.

⁶⁷⁹ *Ibid.*, p. 368.

⁶⁸⁰ A. Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes*, op. cit., p. 167.

Es precisamente por las razones que exponen Díaz Barriga y Hernández Rojas que en un primer ejercicio que realicé con los mismos alumnos del IEMS en otro semestre sobre el tema de las doctrinas éticas les propuse un dilema ético, el de tres personas abandonadas en el desierto, para tratar de explorar si hubo un cambio actitudinal en los alumnos, al valorar si hubo alguna progresión desde el paradigma utilitarista a otros paradigmas éticos menos excluyentes de los seres humanos.⁶⁸¹

Sin embargo en esta ocasión, debido a las pocas clases de práctica docente que tuve, y que por tanto era muy difícil evaluar con más amplitud los conocimientos actitudinales, preferí hacer un cuestionario luego de presentar el caso del ex director del IEMS que compró su título. Después de sopesar qué podría funcionar mejor para evaluar los contenidos actitudinales resolví tomar este caso porque era completamente “situado” y, aunque era de índole política, afectaba la vida cotidiana de los alumnos y su futuro educativo, además de que no era un caso inventado sino plenamente contextualizado en donde los alumnos podrían proyectar un juicio ético sobre la conducta de este funcionario corrupto y en donde las consecuencias de su corrupción los afectaban, porque esta corrupción había afectado al IEMS en general y repercutía en la falta de recursos para este subsistema de educación media superior, puesto que en sus aulas no había pizarrón ni estaban bien aisladas unas aulas de otras. En el cuestionario las preguntas fueron las siguientes:

Cuestionario:

- 1) ¿Qué es un sofisma?
- 2) ¿Qué es un paralogismo?
- 3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?
- 4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?
- 5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?
- 6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?
- 7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Para cualquier aclaración, tenía preparadas las preguntas en *power point*:

⁶⁸¹ Este ejercicio de práctica docente lo hice en noviembre de 2013.

<p>Cuestionario sobre actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 1) ¿Qué es un sofisma? ▶ 2) ¿Qué es un paralogismo? 	<p>Cuestionario sobre actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué? ▶ 4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué? ▶ 5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?
---	--

Cuestionario sobre actitudes

- ▶ 6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?
- ▶ 7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?
- ▶ "Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros".
Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Las dos últimas preguntas eran para la calificación del profesor, para que los alumnos no sintieran que la evaluación era unidireccional sino que supieran que ellos también tenían el poder de evaluar al profesor, y es por eso que incluí una frase de Paulo Freire de su *Pedagogía del oprimido*: “Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros”.

Las dos primeras preguntas tenían un contenido conceptual, el cual era necesario para seguir avanzando en el cuestionario, pero las dos preguntas siguientes apuntaban directamente a evaluar si los publicistas, los comerciantes y el ex director corrupto del IEMS habían actuado éticamente y si lo hicieron con toda libertad, y por tanto si sus falacias consistían en paralogismos (involuntarias) o sofismas (voluntarias). En este caso el problema no era el conocimiento conceptual o el procedimental sino confirmar si el alumno puede darse cuenta de si una persona puede actuar libremente en detrimento o beneficio de sus semejantes.

La clave era la quinta pregunta: “¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?”, porque simplemente revelaba si actitudinalmente las cuatro sesiones sobre falacias les sirvieron de algo en su vida cotidiana, en su percepción de la publicidad comercial y política o en la responsabilidad que tienen como estudiantes. No se trataba de poner alguna pregunta que tuviera el riesgo de que los estudiantes “se echaran un rollo” sin implicarse en el asunto o que “le dieran el avión” al maestro diciéndole lo que este querría oír, sino que simplemente expusieran de qué les sirvió el conocimiento de las falacias.

9. Valoración de los cuestionarios aplicados en clase

Los alumnos que asisten al plantel Miravalle del IEMS, ubicado en una zona marginal, tienen muchas carencias en todos sentidos y sus edades oscilan entre los 14 y 15 años. Estos datos son importantes porque no es lo mismo ser alumno de planteles de excelencia como el de la Preparatoria 6 de la UNAM, donde sólo ingresan los que obtuvieron un promedio más elevado, que ser un alumno del IEMS, donde se ingresa sin examen de admisión. De igual manera no es lo mismo que alumnos recién salidos de la escuela secundaria –como es el caso en el IEMS- aborden los contenidos de lógica informal que los estudien alumnos a punto de concluir el ciclo de bachillerato.

Por otro lado existen, diversos estudios que muestran cómo los estudiantes mexicanos arrastran, desde la educación primaria, diversas deficiencias que repercuten en su desempeño en los siguientes niveles de escolarización, y que esta situación se agrava si pertenecen a una clase social marginal. Incluso el estudio *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. Área metropolitana de la Ciudad de México*, asegura que los jóvenes mexicanos, a punto de ingresar a la universidad, “carecen de un dominio del español, lo que genera que no sean capaces de comprender lo que leen, no pueden desarrollar un texto coherente ni poseen elementos de abstracción que les permitan tener éxito en la escuela”. Si esto es así en los

universitarios, la problemática es más grave en los estudiantes que recién ingresan al bachillerato.⁶⁸²

A esta situación podemos sumar que especialistas del Instituto José María Luis Mora y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) han afirmado que en México hay un “empobrecimiento y reduccionismo” de los conocimientos que se imparten en el aula y que “la escuela nos está enseñando cada vez menos a pensar y a construir una reflexión lógica”.⁶⁸³

Conocía ya a algunos de los alumnos porque había trabajado el semestre anterior con el profesor titular Omar García Corona. Al examen de conocimientos procedimentales y conceptuales asistieron a clase 17 alumnos, fue un examen de tipo formativo y lo apliqué en la tercera sesión (martes 27 de mayo de 2014) y, como la mayoría no alcanzó a terminarlo, les di la opción de llevarlo a sus casas y entregarlo el día siguiente (de ahí que muchos ponen la fecha del 28 de mayo). El examen de conocimientos actitudinales lo apliqué en la última sesión (miércoles 28 de mayo de 2014) y asistieron once alumnos (dos de ellos no estuvieron en la tercera sesión y respondieron también el cuestionario sobre falacias; algunos alumnos confundieron las fechas y pusieron 29 e incluso 30 de mayo). Los exámenes de conocimientos actitudinales se incluyen en un anexo de esta tesis.

El examen de conocimientos conceptuales y procedimentales consistía de once preguntas y lo diseñé de manera que cada una tuviera uno o dos ejemplos (conocimiento procedimental) y *una y solo una* respuesta *precisa* de determinado nombre de falacia

⁶⁸² Cfr. las siguientes informaciones que se publicaron en el diario *La Jornada*: Nota de Emir Olivares Alonso, “Ingresan jóvenes a la universidad sin un dominio del español”, 3 de marzo de 2015. Recuperado el 3 de marzo de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/03/sociedad/035n1soc>

Nota de Emir Olivares Alonso, “Dominio del español en universitarios, relacionado con su nivel socioeconómico”, 4 de marzo de 2015. Recuperado el 4 de marzo de 2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/04/sociedad/045n1soc>

Nota de Laura Poy Solano, “Fallas en primaria, causa del bajo dominio del español entre universitarios: maestros”, 5 de marzo de 2015. Recuperado el 5 de marzo de 2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/05/sociedad/045n2soc>

Carta enviada a la sección *El Correo Ilustrado*, firmada por Silvia E. Arévalo, “Causa la SEP daño irreversible a los mexicanos, afirma”, 2 de marzo de 2015. Recuperado el 3 de marzo de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/02/correo>

⁶⁸³ Cfr. nota de Laura Poy Solano, “En México, problema estructural del sistema educativo, advierten expertos”, publicada en *La Jornada* el 4 de marzo de 2015. Recuperado el 4 de marzo de 2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/04/sociedad/045n2soc>

(conocimiento conceptual) por cada una de las falacias que se estudiaban en el libro de texto. En el cuadro siguiente se aprecia la manera en que contestaron los alumnos:⁶⁸⁴

Pregunta 1) ¿Qué tipo de falacias son estas?: “Yo no sabía que hoy había examen y por eso no estudié” y “La Llorona existe porque nadie ha demostrado que no exista”. *Respuesta esperada: Falacia ad ignorantiam.*

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Por ignorancia, porque no cumple con su responsabilidad de estudiante.
Ana Karen	Por ignorancia y Petición de principio. Se da cuando justificamos nuestros errores.
Ángel Camilo	Ignorancia, porque evadimos nuestra responsabilidad.
Ángela	Ignorancia, se da cuando justificación errores.
Araceli	Cambio de tema e ignorancia, porque están hablando del examen y entra al tema de La Llorona.
Beatriz	Por ignorancia, porque no da argumentos.
Brayan	Autoridad e ignorancia, porque hablamos de evadir nuestra responsabilidad.
Diego	Ignorancia, están justificando errores por ignorancia.
Jaqueline	Por ignorancia, se da cuando justificamos nuestros errores.
Karen Esmeralda	Por ignorancia, porque está justificando errores ignorantes.
Kevin	Ignorancia, porque evadimos nuestra responsabilidad.
Lizzet Natalia	Por ignorancia, porque justifica errores ignorantes.
Luis Daniel	Ignorancia, porque tratamos de evadir.
Luis Felipe	Por ignorancia tratamos de justificar nuestro argumento por ignorancia y no damos una justificación lógica y con sentido.
Nayeli	Ignorancia, se da cuando justificación errores.
Omar	Ignorancia, porque tratamos de evadir (...).
Saraí	Ignorancia, petición de principio, porque no sabía hasta que le dijeron lo contrario.
Tamayo	Ad ignorantiam y petitio principi.
Alumno que no puso su nombre	Por ignorancia y Petición de principio. Se da cuando justificamos nuestros errores.

Pregunta 2) ¿Qué tipo de falacia es esta?: “Le preguntan a un muchacho de CCH por qué se robó el examen de matemáticas y en lugar de responder por qué lo hizo responde: -Los del Colegio de Bachilleres siempre se roban los exámenes”.

Respuesta esperada: Falacia de cambio de tema.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Cambio de tema y falsa generalización, porque no responde a la persona sino [que] entra a otro tema.
Ana Karen	Cambio de tema, porque cambia de tema, porque contesta con otro tema.
Ángel Camilo	Cambio de tema y generalización, porque habla de cosas que no tiene nada que ver.

⁶⁸⁴ Los tres puntos entrecomillados indican que no me fue posible entender la palabra que el alumno escribió.

Ángela	Cambio de tema porque [no completó la frase].
Araceli	Ataque a la persona y generalización, porque están atacando a los de Bachilleres y que porque todos están en esas escuelas dirán lo mismo.
Beatriz	Cambio de tema, porque no responde a lo que se pregunta.
Brayan	Generalización y cambio de tema, porque habla de cosas que no tiene que ver.
Diego	Cambio de tema, porque están discutiendo y cambiando de tema.
Jaqueline	Cambio de tema, no da una explicación.
Karen Esmeralda	Cambio de tema, porque le piden que argumente su acción y no lo hace.
Kevin	Cambio de tema y generalización, porque habla de cosas que no tienen nada que ver.
Lizzet Natalia	Non sequitur, porque está cambiando de tema.
Luis Daniel	Generalización y cambio [de tema], porque habla de cosas que no tienen nada que ver.
Luis Felipe	Cambio de tema, no responde a lo que se le pregunta simplemente desvía el tema.
Nayeli	Cambio de tema, porque no da una.
Omar	Cambio de tema, generalización, evade con (...).
Saraí	Cambio de tema, porque en vez de responder a lo que le pregunta, cambia el tema.
Tamayo	Ad ignorantiam.
Alumno que no puso su nombre	Cambio de tema, porque cambia de tema, porque contesta con otro tema.

Pregunta 3) ¿Qué tipo de falacia es esta?: “Todos los mexicanos son flojos y todos los negros son sucios”. *Respuesta esperada: Falacia de falsa generalización.*

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Falsa generalización, porque solo se basa en lo que muchos dicen.
Ana Karen	Falsa generalización y Ataque a la persona, porque discriminan a las personas.
Ángel Camilo	Generalización, porque habla de todos.
Ángela	Ataque a la persona y falsa generalización, porque discriminan a las personas.
Araceli	Generalización, porque por ser así creen que todos lo son.
Beatriz	Falsa generalización y ataca al aspecto de las personas.
Brayan	De generalización, porque habla de todos.
Diego	Ataque a la persona, porque no tiene elementos razonables.
Jaqueline	Ataque a la persona, porque discriminan a las personas.
Karen Esmeralda	Ataque a la persona, porque no tiene elementos razonables.
Kevin	Generalización, porque habla de todos.
Lizzet Natalia	Falsa generalización, porque generaliza por algunos casos observados.
Luis Daniel	Generalización porque habla de todos en general.
Luis Felipe	Falsa generalización, no todos los mexicanos somos flojos y no por el hecho de que un negro tenga un color oscuro puede tener mugre o esté sucio.
Nayeli	Falsa generalización y ataque a la persona, discriminan (...) personas.
Omar	Generalización, porque habla en plural.

Saraí	Falsa generalización, porque lo generaliza para todos los individuos a partir de unos cuantos.
Tamayo	Argumentum ad hominem.
Alumno que no puso su nombre	Falsa generalización y Ataque a la persona, porque discriminan a las personas.

Pregunta 4) ¿Qué tipo de falacias son estas?: “Los estudiantes del IEMS desertan porque son flojos” y “Ella se comió mi chocolate porque le gustan mucho los dulces y entró al salón donde estaba mi mochila”. *Respuesta esperada: Falacia de causa falsa.*

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Evidencia dudosa, porque no tiene pruebas y solo dice lo que se le ocurre.
Ana Karen	Cambio de tema y petición de principio, porque no habla de lo mismo.
Ángel Camilo	Evidencia dudosa, su inf. es poco confiable.
Ángela	Cambio de tema, porque no habla de lo mismo.
Araceli	Cambio de tema, evidencia dudosa, porque no tiene nada que ver lo del IEMS con el robo del chocolate.
Beatriz	Ataque a la persona y causa falsa. 1) ataca a los estudiantes. 2) Solo atribuye a la causa y justifica algo.
Brayan	Evidencia dudosa, es poco confiable.
Diego	Causa falsa, porque atribuye una sola cosa, que en realidad puede haber muchas.
Jaqueline	Cambio de tema, ya que no habla de lo mismo.
Karen Esmeralda	Falsa generalización, porque generaliza unos cuantos casos. Cambio de tema, porque es irrelevante lo que dice.
Kevin	Evidencia dudosa, porque es poco confiable su información.
Lizzet Natalia	Causa falsa, porque atribuye a una causa cuando podrían haber más.
Luis Daniel	Evidencia dudosa, porque es poco confiable su información.
Luis Felipe	Causa falsa, no es la única causa que se puede dar en este caso.
Nayeli	Cambio de tema, porque no (...) lo mismo.
Omar	Evidencia dudosa, porque (...) en duda.
Saraí	Causa falsa, porque pueden haber otras opciones de respuesta, no solo una.
Tamayo	Ad hominem y causa falsa.
Alumno que no puso su nombre	Cambio de tema y petición de principio, porque no habla de lo mismo.

Pregunta 5) ¿Qué tipo de falacia es esta?: Andrés Manuel López Obrador dice que 2+2 es cuatro pero eso ha de ser falso porque López Obrador es un peligro para México. *Respuesta esperada: Falacia ad hominem.*

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Ataque a la persona, porque no se basa en la pregunta sino en la persona.
Ana Karen	Petición de principios.
Ángel Camilo	Ataque a la persona, porque ataca a la persona, no lo que dice.
Ángela	Petición de principio.
Araceli	Ataque a la persona, porque la respuesta es negada por ser Andrés Manuel.
Beatriz	Ataque a la persona, porque no se da cuenta que es verdad lo que dice.

Brayan	Ataque a la persona, porque ataca a la persona y no a su argumento.
Diego	Ataque a la persona, porque ya no tienen elementos para acusarlos.
Jaqueline	Petición de principio.
Karen Esmeralda	Ataque a la persona, porque aunque sea cierto lo que dice, no argumentan y entonces atacan.
Kevin	Ataque a la persona, ataca a la persona, no lo que dice.
Lizzet Natalia	Ataque a la persona, porque ataca a la persona y no a lo que dice.
Luis Daniel	Ataque a la persona, porque ataca a la persona, no lo que dice.
Luis Felipe	Ataque a la persona, porque se le acusa de algo mas nunca argumenta el por qué.
Nayeli	Petición de principio.
Omar	Ataque a la persona, porque ataca a la persona y no (...).
Saraí	Ataque a la persona, porque atacan a la persona y su forma de ser, no por lo que argumenta.
Tamayo	Ad hominem.
Alumno que no puso su nombre	Petición de principios.

Pregunta 6) ¿Qué tipo de falacia es esta?: A la mayoría de los gatos les gustan las Whiskas, entonces deben ser muy buenas.



Respuesta esperada: Falacia ad populum.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Falacia de popularidad, porque solo compra por popularidad.
Ana Karen	Falacia de popularidad. Evidencia dudosa.
Ángel Camilo	Popularidad, porque es algo popular.
Ángela	Evidencia dudosa, cómo saben si en realidad les gusta o no.
Araceli	Popular, porque en realidad no sabemos si les gusta.
Beatriz	Evidencia dudosa y popularidad, porque no sabemos si sea verdad.
Brayan	De popularidad, porque es algo popular.
Diego	Popularidad.
Jaqueline	Popularidad, evidencia dudosa, porque cómo sabemos que los gatos las prefieren.
Karen Esmeralda	Popularidad.
Kevin	Popularidad, porque es algo popular.
Lizzet Natalia	Popularidad.
Luis Daniel	Popularidad, porque es algo muy popular.
Luis Felipe	Popularidad y evidencia dudosa, no se sabe si todos los gatos realmente quieren esto.
Nayeli	Popularidad dudosa.
Omar	Popularidad, pues es algo popular.
Saraí	Popularidad y evidencia dudosa, porque todos los gatos se las dan a comer, y no sabemos si a todos los gatos les gusta.
Tamayo	Falsa generalización.

Alumno que no puso su nombre	Falacia de popularidad. Evidencia dudosa.
------------------------------	---

Pregunta 7) ¿Qué tipo de falacia es esta?:

LAS PASTILLAS CHINAS MEIZITANG, el secreto para bajar de peso!!!



Respuesta esperada: Falacia de evidencia dudosa.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Evidencia dudosa, porque es lo que argumenta sin comprobarlo.
Ana Karen	Causa falsa. Evidencia dudosa.
Ángel Camilo	Evidencia dudosa, su fuente no es confiable.
Ángela	Causa falsa.
Araceli	Evidencia dudosa.
Beatriz	Evidencia dudosa, porque es muy poco confiable.
Brayan	Evidencia dudosa, porque su fuente no es confiable.
Diego	Evidencia dudosa.
Jaqueline	Causa falsa.
Karen Esmeralda	Evidencia dudosa.
Kevin	Evidencia dudosa, porque no sabemos si es verdad su fuente de información.
Lizzet Natalia	Evidencia dudosa.
Luis Daniel	Evidencia dudosa, porque su fuente no es confiable.
Luis Felipe	Evidencia dudosa, no te garantiza que bajes de peso y muchas veces solo te engañan.
Nayeli	Causa falsa.
Omar	Evidencia dudosa, porque su fuente no es confiable.
Saraí	Evidencia dudosa, porque no sabemos si ese producto es efectivo o no.
Tamayo	Evidencia dudosa.
Alumno que no puso su nombre	Causa falsa. Evidencia dudosa.

Pregunta 8) ¿Qué tipo de falacia es la que comete la mamá de Mafalda?:



Respuesta esperada: Falacia ad baculum o apelación a la fuerza.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Apelación al sentimiento, porque [no terminó la frase].

Ana Karen	Evidencia dudosa.
Ángel Camilo	Autoridad, porque su mamá dice saber sobre el tema.
Ángela	(No respondió).
Araceli	Apelativa a la autoridad, porque le está ordenando con el pretexto de que es su madre.
Beatriz	Apelación a la autoridad, porque apoya a su autoridad.
Brayan	Autoridad, porque su mamá sabe sobre el tema.
Diego	Autoridad.
Jaqueline	Evidencia dudosa.
Karen Esmeralda	Apelación al sentimiento.
Kevin	Autoridad, porque se supone que su mamá sabe sobre el tema.
Lizzet Natalia	Apelación al sentimiento.
Luis Daniel	Autoridad, porque su mamá sabe sobre el tema.
Luis Felipe	Apelación a la fuerza, se le está obligando, lo hace porque lo hace.
Nayeli	Ataque a la persona.
Omar	Autoridad, porque su mamá sabe del tema.
Saraí	Apelación a la fuerza, porque se está utilizando una fuerza de autoriadd, en este caso es la mamá.
Tamayo	Ad baculum.
Alumno que no puso su nombre	Evidencia dudosa.

Pregunta 9) ¿Qué tipo de falacias hay tanto en la caricatura de Snoopy como en los chocolates Kisses (para comparar, ver los chocolates Hershey's, donde no ocurre esta falacia)?:



Respuesta esperada: Falacia de apelación al sentimiento o ad misericordiam.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Apelación al sentimiento, porque tratan de convencer mediante el sentimiento.
Ana Karen	(No respondió).
Ángel Camilo	Sentimiento, se apela al sentimiento.
Ángela	(No respondió).
Araceli	Sentimiento, porque trata de conseguir algo con las palabras de sentimiento a su hermano, intentan vender un chocolate con palabras de amor.
Beatriz	Apelación al sentimiento, busca provocar sensaciones de convencer.

Brayan	Sentimiento, porque provoca emociones.
Diego	Sentimiento.
Jaqueline	Falacia popularidad.
Karen Esmeralda	Apelación al sentimiento.
Kevin	Sentimiento, porque provoca emociones.
Lizzet Natalia	Apelación al sentimiento.
Luis Daniel	Sentimiento, porque provoca emociones.
Luis Felipe	Primero en la caricatura es la falacia de apelación al sentimiento y el de los chocolates es de popularidad, la primera porque le está diciendo algo que te llegue y te conmueva para que la columpie, y la segunda porque no solo con un chocolate tienes que decir lo que sientes, más en cambio los chocolates Hershey's no cometen esa falacia porque no tienen un logo de popularidad.
Nayeli	Apelación al sentimiento.
Omar	Sentimiento, porque provoca emoción.
Saraí	Cambio de tema, porque mete temas que no tiene nada que ver.
Tamayo	Snoopy = ad misericordiam; chocolate = ad populum.
Alumno que no puso su nombre	(No respondió).

Pregunta 10) La periodista Denise Maerker entrevistó a Felipe Calderón después de ganar la elección de 2006, pero lo cuestionó diciéndole que ganó debido a que la gente votó por miedo. Denise Maerker insistía en que Felipe Calderón diera razones sobre este voto tan cuestionado pero Calderón respondió que ganó “Haiga sido como haiga sido” ¿Qué tipo de falacia es esta respuesta?



Respuesta esperada: Falacia de petición de principio o argumento circular.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Petición de principio, porque no dice nada y regresa a lo mismo.
Ana Karen	(No respondió).
Ángel Camilo	Argumento circular, porque le da vueltas al tema.
Ángela	(No respondió).
Araceli	(No respondió).
Beatriz	Petición de principio, porque no da una respuesta, solo da vueltas y vueltas.
Brayan	Argumento circular, porque le da vueltas al tema.
Diego	Cambio de tema.
Jaqueline	Cambio de tema.
Karen Esmeralda	Cambio de tema.
Kevin	Argumento circular, porque le da vueltas al tema.
Lizzet Natalia	Non sequitur.
Luis Daniel	Argumento circular, porque le da vueltas al asunto.
Luis Felipe	Petición de principio, porque por más que se le cuestionó solo contestaba “Haiga sido como haiga sido”.
Nayeli	(No respondió).

Omar	Argumento circular, porque le da vueltas al tema.
Saraí	(No respondió)
Tamayo	Ignorantiam.
Alumno que no puso su nombre	(No respondió).

Pregunta 11) ¿Qué tipo de falacia comete el futbolista Messi?



Respuesta esperada: Falacia ad verecundiam o apelación a la autoridad

NOMBRE DEL ALUMNO	RESPUESTA
Aarón	Falacia de popularidad, porque lo dice una persona sin experiencia.
Ana Karen	Ad verecundiam.
Ángel Camilo	Popularidad, porque se basa en alguien popular que no tiene nada que ver.
Ángela	(No respondió).
Araceli	Popular, no tiene nada que ver un jugador con el pan.
Beatriz	Ad verecundiam, porque no tiene nada que ver el pan Bimbo con un jugador de futbol.
Brayan	De popularidad, porque él se basa en alguien popular.
Diego	Popularidad.
Jaqueline	Evidencia dudosa, porque no sabemos si de verdad nos hace crecer el Bimbo.
Karen Esmeralda	Popularidad.
Kevin	Popularidad, porque se basan en alguien popular para vender el producto.
Lizet Natalia	Ad populum.
Luis Daniel	Popularidad, porque se basan en alguien popular.
Luis Felipe	Ad verecundiam, porque qué tiene que ver el pan blanco con una persona que sabe de futbol.
Nayeli	Popularidad.
Omar	Popularidad sob, porque si una persona popular lo consume, ella igual lo quiere consumir.
Saraí	Apelación a la autoridad, porque Messi el futbolista no tiene idea del pan o la nutrición.
Tamayo	Evidencia dudosa.
Alumno que no puso su nombre	Ad verecundiam.

El problema que salta a la vista en el cuadro anterior sería que no todos los alumnos contestaron *exactamente* como yo quería que contestaran (es decir, una pregunta por cada falacia determinada) y por tanto muchas de las respuestas estarían “mal”.

Sin embargo el cuestionamiento que surge es si este es verdaderamente el caso. Algunos ponían una respuesta que no era el tipo de falacia que *exactamente* quería que contestaran, pero tampoco les faltaba razón en sus respuestas. Otros ponían dos falacias para el mismo caso donde solo una era exactamente la que pensé que debían responder pero la otra falacia que ponían *en cierto modo* correspondía a la situación que les había propuesto.

Por ejemplo, la primera pregunta era la siguiente: “¿Qué tipo de falacias son estas?: ‘Yo no sabía que hoy había examen y por eso no estudié’ y ‘La Llorona existe porque nadie ha demostrado que no exista’”. La respuesta que esperaba que contestaran era la “falacia *ad ignorantiam*” (o falacia “por ignorancia”). Los ejemplos que ponía el libro de texto eran muy similares a estos, incluso el segundo ejemplo de falacia que ponía el libro decía “Dios no existe porque nadie lo ha podido demostrar”; este ejemplo tenía una estructura muy similar al caso que les puse. De hecho *todos* respondieron bien a la pregunta pero lo interesante es que algunos de los alumnos respondieron que había otras falacias implicadas en el ejemplo. Cuatro de ellos respondieron que, además de la falacia *ad ignorantiam*, también estaba implicada la falacia de “petición de principio” o argumento circular.

Aquí el punto es que, en conformidad con un planteamiento *analógico*, están fuera de lugar las respuestas *equivocas* donde se puede decir cualquier cosa de cada sentencia o responder cualquier cosa por cada pregunta. En contraste, la *univocidad* sería cuando para cada pregunta habría *una y solo una* respuesta. Sin embargo, aunque el cuestionario lo diseñé para que hubiera *una sola respuesta* para cada pregunta, el caso era que se prestaba para que pudiera haber *más de una* respuesta. Obviamente no todas las respuestas serían válidas porque eso nos conduciría a la equivocidad, pero sí podría haber varias respuestas que respondieran a un criterio de *analogía*, donde distintas respuestas se aproximarían *en diversos grados* a la respuesta correcta, o más bien, la *analogía* permitiría que una respuesta considerara el problema desde alguna *perspectiva* determinada mientras que otra respuesta lo considerara desde otra *perspectiva* (como en el perspectivismo de Ortega y Gasset⁶⁸⁵).

⁶⁸⁵ Para una explicación breve sobre este enfoque véase “La evolución hacia el perspectivismo” en *La filosofía de Ortega y Gasset*, de la página *webdianoia* o *La Filosofía en el Bachillerato*. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: http://www.webdianoia.com/contemporanea/ortega/ortega_fil_pers.htm

Como dice Alejandro Salcedo Aquino, “la hermenéutica analógica señala que lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad”. El también doctor en filosofía, y director de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, agrega que dentro de la interpretación analógica existe la analogía de proporcionalidad, la cual “asocia términos que tienen un significado en parte común y en parte distinto”, mientras que también existe la analogía de atribución, la cual “implica una jerarquía, en la que hay un analogado principal, a la cual se le asigna el término de la manera más propia, y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal”.⁶⁸⁶

De manera que si la respuesta de determinado alumno a la primera pregunta hubiera sido “falacia *ad hominem*”, entonces sólo de una manera completamente equívoca podría ser correcta esta respuesta. No obstante, mientras que con un criterio evaluativo unívoco habría una sola respuesta -como el de la prueba ENLACE o el de los exámenes que la SEP emplea para evaluar a los profesores-, empleando un criterio análogo cabría la posibilidad de *diversas respuestas*, aunque algunas serían más “propias” que otras.

Así, un alumno respondió para la primera pregunta que, además de falacia *ad ignorantiam*, también había aquí una falacia de “cambio de tema”, mientras que otros cuatro alumnos respondieron, además de falacia *ad ignorantiam*, que se trataba de *petitio principii*. Entonces tenemos que *todos* los alumnos respondieron bastante bien a la respuesta que correspondía al “analogado principal”, a la cual se le asigna el término de la manera más “propia”, pero otros alumnos añadieron analogados secundarios, que son menos propios por relación a ese término principal pero no por eso no predicen *algo* de la *situación* presente en los ejemplos propuestos. Si el ser fuera unívoco todo se reduciría a respuestas únicas pero, como dice Aristóteles, el ser es análogo, no unívoco ni equívoco, de manera que cada *situación* se presta para una *interpretación (hermenéutica) analógica*, que admite más de un sentido, donde la *phrónesis* sería discernir los sentidos más propios correspondientes a dicha situación.

⁶⁸⁶ Cfr. el artículo de J. Alejandro Salcedo Aquino “Analogía e interculturalidad”, dentro del libro *Hermenéutica, analogía y filosofía actual*, coordinado por Gabriela Hernández García, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007, p. 137. Fragmentos del libro (entre ellos los que aquí citamos) se pueden leer aquí: http://books.google.com.mx/books?id=cLN_YPOaS84C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summ ary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false El currículo de Salcedo Aquino puede consultarse en: http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Alejandro_Salcedo_Aquino

En el caso del ejemplo de “yo no sabía que había examen y por eso no estudié”, lo más propio sería falacia *ad ignorantiam* pero responder con falacia de “cambio de tema” no sería lo más propio pero analógicamente habría *algo* de esto, porque el sujeto del ejemplo trata de “salirse por la tangente”. De igual manera decir que “la Llorona existe porque nadie ha demostrado que no exista” técnicamente sería una falacia *ad ignorantiam* pero habría algo de *petitio principii* porque *en cierto sentido* es un argumento circular. No sería lo más “propio” responder con falacia de *petitio principii* pero tampoco sería completamente “impropio”, como opinaría un evaluador de criterio unívoco.

La segunda pregunta era la siguiente: “¿Qué tipo de falacia es esta?: ‘Le preguntan a un muchacho de CCH por qué se robó el examen de matemáticas y, en lugar de responder por qué lo hizo, responde: -Los del Colegio de Bachilleres siempre se roban los exámenes’”. La respuesta esperada era que se trataba de una falacia de “cambio de tema”. Este ejemplo es muy similar al del libro de texto (esto lo hice con todas las preguntas, con el propósito de que no les costara trabajo a los alumnos identificar la falacia) y ahí se subrayaba que en esta falacia se meten a la discusión asuntos que no tienen nada que ver con el tema. De los 19 alumnos, 17 respondieron correctamente que se trataba de “cambio de tema”, sin embargo cinco de ellos respondieron que *además* se trataba de una falacia de “falsa generalización”.

Es el mismo caso que la primera pregunta pues si bien el cambio de tema es la manera “propia” de responder, la “falsa generalización” no es del todo “impropia” pues hay *algo* de eso, aunque tal vez de una manera no tan “propia” o, como dice Alejandro Salcedo, hay una “jerarquía”, de manera que la “falsa generalización” no es propiamente el “analogado principal” sino solo un “analogado secundario”, pero que no sería del todo incorrecto.

La tercera pregunta era la siguiente: “¿Qué tipo de falacia es esta?: ‘Todos los mexicanos son flojos y todos los negros son sucios’”. La respuesta que yo esperaba que pusieran era que se trataba de una “falacia de falsa generalización” y efectivamente esto fue lo que pusieron 14 de 19 alumnos, es decir, la mayoría. Cinco de ellos pusieron también que había una falacia *ad hominem* (ataque a la persona) y cuatro más sólo pusieron esta última falacia. Uno podría pensar que esta respuesta está “mal” o que es muy impropia, sin embargo no deja de ser interesante que estos alumnos piensan *analógicamente*, porque

aunque sus respuestas pudieran estar “mal”, creen que hay *más de una* respuesta para determinado caso. Es decir, sin tematizar conscientemente o de manera conceptual (*Vorhandenheit*), sino haciendo frente de una manera no conceptual (*coping*, como diría Dreyfus hablando de Heidegger) al caso que tienen a la mano (*Zuhandenheit*), estos alumnos *intuyen* que una sola respuesta no agota el caso, que puede haber dos o más respuestas que *analógicamente* dan cuenta de la situación que se les presenta.

La cuarta pregunta era la siguiente: “¿Qué tipo de falacias son estas?: ‘Los estudiantes del IEMS desertan porque son flojos’ y ‘Ella se comió mi chocolate porque le gustan mucho los dulces y entró al salón donde estaba mi mochila’”. La respuesta que esperaba que pusieran era “falacia de causa falsa”, donde el primer ejemplo era una modificación sutil de la tercera pregunta, para que captaran el matiz del tipo de falacia requerida, mientras que el segundo ejemplo prácticamente era una modificación del caso de causa falsa que estaba en el libro de texto, el cual era: “Pedro fue el causante de la explosión en el laboratorio, porque lo vimos entrar y salir de ese lugar unos minutos antes” (como en el caso anterior, modifiqué un poco el ejemplo del libro de texto para que los alumnos no tuvieran muchos problemas en identificar la falacia).

Aquí sólo seis alumnos respondieron de manera correcta (dos de estos pusieron el nombre de otra falacia más). Algunos alumnos pusieron falacias muy alejadas de los ejemplos, como las de “cambio de tema” o “petición de principio” o incluso “*ad hominem*”, sin embargo llama la atención que seis alumnos respondieron que se trataba de la falacia de “evidencia dudosa”. Aunque desde un punto de vista unívoco no era la respuesta esperada, si empleamos la analogía hay *algo* (o más bien *mucho*) de cierto en esta respuesta. Aquí también cabe la observación de Alejandro Salcedo, quien precisa que, para Mauricio Beuchot, si bien en la analogía de atribución están presentes varios sentidos de un texto, no obstante éstos se organizan de manera “jerarquizada”, de modo que “aun cuando caben diferentes interpretaciones del texto, sin embargo hay unas que se acercan más a la *objetividad* del texto que otras”.⁶⁸⁷

La quinta pregunta era: “¿Qué tipo de falacia es esta?: Andrés Manuel López Obrador dice que 2+2 es 4 pero eso ha de ser falso porque López Obrador es un peligro para México”. La respuesta esperada era “falacia *ad hominem*”. De los 19 alumnos 14

⁶⁸⁷ *Ibid.*, pp. 137, 138. Cursivas nuestras.

respondieron correctamente pero 5 de ellos respondieron que se trataba de “petición de principio”. Al igual que en la cuarta pregunta, podría tal vez haber vagamente *algo* de “petición de principio” pero se acerca “más a la objetividad” responder que era “falacia *ad hominem*”.

La sexta pregunta decía: “ ¿Qué tipo de falacia es esta?: A la mayoría de los gatos les gustan las Whiskas, entonces deben ser muy buenas”. La respuesta esperada era “falacia *ad populum*”, y así respondieron 17 de los 19 alumnos, de los cuales seis sintieron la necesidad de combinar esta falacia con la de “evidencia dudosa”, lo cual no está nada mal. Yo diseñé el cuestionario de una manera muy unívoca pidiendo una sola respuesta pero no se puede negar que, “análogamente”, podríamos hablar de varios “aspectos” a considerar en este caso y uno de ellos sería el de “evidencia dudosa” (uno de los alumnos respondió “popularidad dudosa”, confundiendo los nombres de ambas falacias, y una alumna respondió “falsa generalización” lo cual no deja de tener algo de verdad).

En la séptima pregunta había un caso de unas pastillas chinas que supuestamente hacían bajar de peso; la respuesta esperada era “falacia de evidencia dudosa”. De los 19 alumnos 16 respondieron de esta manera y dos de ellos combinaron su respuesta con la falacia de “causa falsa”, en tanto que tres pusieron solamente “causa falsa”. Así como los lingüistas hablan de “campo semántico”⁶⁸⁸ para dar a entender la amplitud de sentido que puede tener una palabra, el cual de alguna manera lo comparte con otras palabras, y que por tanto no se puede reducir a un sentido unívoco, en las respuestas que dieron los alumnos habría una que podríamos considerarla más “propia”, pero no podemos calificar como totalmente incorrectas las respuestas de los alumnos que percibieron algo de “causa falsa” en la situación que les propuse.

Para la octava pregunta, se presenta una caricatura donde la mamá de Mafalda quiere imponerse sobre ella diciéndole que la razón para obedecerla es porque es su madre. La respuesta esperada era “falacia *ad baculum* o apelación a la fuerza”. Aquí sólo tres respondieron de esta manera pero ocho alumnos respondieron que se trataba de una falacia de apelación a la autoridad. Aquí habría que razonar con los alumnos el matiz que

⁶⁸⁸ Según la página *Jugando y aprendiendo* (Blog de Luisa María Arias Prada. Recurso para 6° de primaria), “campo semántico es un conjunto de palabras que comparte un contenido común”. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: <http://luisamariaarias.wordpress.com/lengua-espanola/tema-10/vocabulario-campo-semantico/>

diferencia estas dos falacias, porque de lo contrario caeríamos en lo equívoco, ya que lo que es análogo es el nombre de la falacia (apelación a la fuerza se parece a apelación a la autoridad) pero no su sentido. Por otro lado tres alumnos más respondieron *ad misericordiam*, tres dijeron que era “evidencia dudosa”, uno respondió que se trataba de “ataque a la persona” y uno no respondió.

La novena pregunta ponía dos casos: una caricatura de *Snoopy* donde había una situación de chantaje y un chocolate *Kiss* que dice “Te quiero” (para comparar puse un chocolate *Hershey's* donde no ocurre ninguna falacia). La respuesta esperada era “falacia de apelación al sentimiento o *ad misericordiam*”. Doce alumnos respondieron de esta manera, dos alumnos respondieron *ad misericordiam* para el caso de *Snoopy* y falacia de popularidad para el del chocolate; dos no respondieron mientras que uno respondió falacia de popularidad para ambos casos; uno respondió que era falacia de cambio de tema para ambos casos. Aquí habría que razonar con los alumnos que la falacia de popularidad implica ciertas características más específicas, ya que relacionar el chocolate *Kiss* con la popularidad sería una analogía poco propia.

La décima pregunta era el caso de Felipe Calderón, quien fue cuestionado sobre su manera de ganar la elección de 2006 y respondió que ganó “Haiga sido como haiga sido”. La respuesta esperada era “falacia de petición de principio o argumento circular”. Ocho alumnos respondieron de esta manera, tres dijeron que era cambio de tema, uno que era un caso de *non sequitur*, uno que era *ad ignorantiam* y seis no respondieron. Aquí también habría que razonar con los alumnos la especificidad de esta falacia ya que, si bien tiene algo de cambio de tema, o de *non sequitur*, el argumento circular tiene características específicas que de no aclararse llevarían a analogías impropias.

En la última pregunta el futbolista Messi anuncia pan *Bimbo*. La respuesta esperada era “falacia *ad verecundiam* o apelación a la autoridad”. Cinco respondieron de esta manera, mientras que once dijeron que era falacia de popularidad. Dos dijeron que era “evidencia dudosa” y uno no respondió. Aquí habría que trabajar con los alumnos la diferencia entre *ad verecundiam* y *ad populum* y desarrollar en ellos la capacidad de juicio (más adelante veremos lo que dice Beuchot al respecto), porque el alumno es susceptible de hacer una falsa analogía al confundir la situación de un futbolista “popular” con la falacia de popularidad, por tanto habría que razonar la lógica interna de la falacia *ad verecundiam*.

¿Qué podemos aprender de este cuestionario? De entrada que no solo los planes de estudio y las pruebas estandarizadas están llenas de univocidad, de pensamiento único o pensamiento unidimensional, sino que también los mismos maestros *estamos* imbuidos de mentalidad unívoca y diseñamos nuestros instrumentos de evaluación en base a preguntas que requieren respuestas unívocas. En mi caso personal me di cuenta de que todavía tengo mucho de univocidad en mi manera de diseñar cuestionarios (aunque esto no implica que deba pasarme al otro extremo equívoco donde cualquier respuesta es válida, sino que es necesario trabajar más en tomar en cuenta criterios analógicos).

El otro extremo, el de la equivocidad, también es muy discutible, porque allí todas las respuestas se valen, aunque unas sean totalmente disparatadas y no contengan un mínimo de lógica. En sus clases impartidas en MADEMS, Mauricio Beuchot ironizaba respecto a algunos alumnos posmodernos que ya no querían razonar lógicamente sino que, para interpretar un texto filosófico, apelaban *solo* a lo que “sentían”.

La crítica de la posmodernidad a epistemologías basadas en la *adecuatio* o en la *representación* ha resultado muy saludable al poner en cuestión su componente unívoco, pero el problema es que, con la crítica posmoderna a todo lo que huelga a *objetividad* y *realismo* filosófico, corremos el riesgo de eliminar completamente un mínimo de adecuación entre la realidad y el concepto que la representa, en el caso del cuestionario que propusimos el riesgo sería que se respondiera cualquier cosa ante la situación propuesta y se le diera el nombre de cualquier falacia, pues todas serían igualmente válidas (equivocidad).

Asimismo, el que la cognición situada critique la representación conceptual no nos debe llevar al extremo de eliminar completamente el concepto, aunque este sea solo un intento por explicar la realidad, y en este caso el estudio de las falacias nos ayuda a entender lo que ocurre en la realidad, en determinada situación, aunque, como vimos anteriormente con De Morgan, Howard Kahane y otros estudiosos de la lógica que han investigado el tema de las falacias, sería igualmente falaz querer hacer una clasificación exhaustiva y unívoca de ellas.

Es decir, si bien hay ciencias “exactas” como la matemática o la lógica formal, donde solo cabe una respuesta unívoca a cada caso, en lo que toca a las falacias lo que se trata es de describir lo que está pasando en la *realidad* y, como observamos anteriormente,

esta realidad no es de ninguna manera unívoca sino análoga, como diría Aristóteles, y cada *situación* admitiría por tanto no una sola respuesta sino una gama de respuestas que intentarían entenderla, unas más “objetivas” o más “propias” que otras pero no tendríamos que pasarnos al otro extremo de caer en lo equívoco donde toda respuesta se vale. En esto la hermenéutica analógica tiene mucho que decirnos, como también lo explica Alejandro Salcedo:

La analogía de proporcionalidad implica diversidad en el sentido, pero diversidad que se estructura siguiendo [pro]porciones coherentes, resultando una interpretación respetuosa de la diversidad, pero que busca no perder la proporción, no caer en lo desproporcionado. Se trata de una búsqueda de la posibilidad de atender las diferencias, la diversidad de sentidos y la diversidad de las interpretaciones sin caer empero en la dispersión relativista del significado, en el equívoco. Lo analógico es, pues, un afán de domeñar lo que es dable de la interpretación, de suyo abocada a eso tan huidizo y difícil como es la comprensión de sentido.⁶⁸⁹

Entonces no debemos caer en los extremos de justificar los errores del alumno (equivocismo) ni de requerir solo una respuesta única para cada pregunta (univocismo), sino que debemos hacer justicia a la realidad, la cual no es unívoca sino análoga (el ser se dice de muchas maneras, decía Aristóteles) y por tanto admite varias respuestas, unas más propias u objetivas que otras, pero no necesariamente excluyentes, y esto fue lo que reflejó el cuestionario, donde hubo respuestas que correspondían muy poco a la situación requerida pero en su mayoría esto no fue así, ya que en varias de las preguntas los alumnos respondieron de manera muy objetiva o con respuestas que *de alguna manera* reflejaban la situación que se les presentaba con una respuesta que captaba algún aspecto de dicha situación.

Si el ejercicio fuera de lógica pura cabrían respuestas unívocas, pero el tema de las falacias está enmarcado en lo que se ha dado en llamar lógica informal, la “lógica” que usamos todos los días sin darnos cuenta y donde lo que se trata es intentar entender qué ocurre en la realidad, y para esto utilizamos algunas herramientas, las cuales son ciertas “tematizaciones” o “conceptos”, que sin pretender convertirlos en unívocos pueden dar cuenta de ella pero que obviamente no van a poder aprehenderla del todo.

⁶⁸⁹ *Ibid.*, p. 138.

Una cognición situada extrema desecharía todo uso de conceptos mientras que una conceptualización extrema destruiría la realidad, reduciéndola de tal manera al creer que el concepto puede captarla del todo, a manera de un lecho de Procusto.

La concepción del hombre que hemos propuesto en esta tesis nos conduce a una antropología pedagógica donde no podemos caer en los extremos de lo equívoco ni de lo unívoco al momento de calificar un examen, sin embargo esto tampoco implica la complacencia. Uno de los mejores representantes de esta antropología pedagógica es Mauricio Beuchot. En el capítulo anterior expuse sus ideas sobre educación, pero se podría agregar algo que escribió en uno de sus últimos textos, *Filosofía del hombre y educación*, publicado en mayo de 2014, donde insiste en que la idea o modelo de hombre que tengamos es lo que vamos a plasmar en la educación y que, dentro de dicha idea de hombre, tenemos también una idea de epistemología, de cómo es que conocemos. Y es por esto que Beuchot dice lo siguiente:

*La educación consiste en la formación del juicio. Dentro de una educación en virtudes, consiste en el adiestramiento del alumno a emitir juicios con el intelecto o razón, que es la facultad cognoscitiva, a la cual apoyan ciertas virtudes. [...] De hecho, el educador debe conocer la teoría del conocimiento, gnoseología, epistemología o crítica, porque va a enseñar al alumno a pensar, y mal podrá hacerlo si no conoce los procesos que desatará y reforzará en él.*⁶⁹⁰

Es por lo que dice Beuchot que debemos insistir en el desarrollo de la capacidad del alumno para emitir juicios. La evaluación que realizamos dentro de la práctica docente fue formativa y esto nos debe llevar a insistir en que las herramientas conceptuales que apliquen los alumnos (en este caso la detección de falacias lógicas) sean cada vez más propias y más objetivas, para que eliminen el componente de equivocidad gratuita pero sin pretender una univocidad absoluta. En sus cursos de MADEMS, Beuchot insistía en que la hermenéutica analógica *sí* apunta a la objetividad (sin que sea posible aprehenderla del todo) pero que sin embargo la analogía está más cerca de lo equívoco que de lo unívoco, y esto es así porque se parte de la realidad y se la pretende entender con la ayuda de conceptos, no se trata de partir de conceptos unívocos que se confrontan entre ellos en un espacio ideal y que después se tratan de *aplicar* a la realidad.

⁶⁹⁰ Cfr. Mauricio Beuchot, “Filosofía del hombre y educación”, en Mauricio Beuchot y Claudia Pontón (coordinadores), *Cultura, educación y hermenéutica*, *op. cit.*, pp. 24, 25. Cursivas nuestras.

Esto se parece a la manera de dar clase sobre dilemas morales del filósofo Michael Sandel, quien parte de *casos concretos* y los trata de elucidar “con la ayuda de algunos filósofos” (*with the help of some philosophers*).⁶⁹¹ Es decir, los filósofos, con sus conceptos, arrojan luz sobre los “casos concretos”, pero estos casos son análogos, por la misma razón de estar anclados en la realidad, y tienen matices, ya que a determinado caso se le puede “aplicar” cierta falacia pero no solo una falacia, pueden ser dos o más de ellas, o puede ser que, para entender cada caso, una falacia sea más propia que otra y esto es lo que debemos trabajar con los alumnos para su “formación del juicio”, para su “adiestramiento” en “emitir juicios con el intelecto o razón”, como insiste Mauricio Beuchot.

Sin embargo, como más adelante veremos, el mismo Beuchot no se queda ahí sino que insiste en que la educación es también el desarrollo de las virtudes y, como vimos en el capítulo primero, en base a César Coll, Frida Díaz Barriga y otros pedagogos y filósofos, no nos podemos quedar con el conocimiento conceptual y el procedimental sino que también tenemos que abordar el aprendizaje actitudinal.⁶⁹² Como señalé anteriormente, cada estrategia didáctica contemplaba no sólo conocimientos conceptuales y procedimentales sino también actitudinales pero, en base a los señalamientos de estos pedagogos, realicé al final un ejercicio que insistía en los conocimientos actitudinales dentro del tema de las falacias.

Como expliqué anteriormente, para esto diseñé un cuestionario sobre actitudes, donde las dos primeras preguntas pretendían que los alumnos tuvieran claro que el “paralogismo” es una falacia que se comete de manera no intencional, no deliberada, o no voluntaria, mientras que el “sofisma” se cometía con todas estas agravantes, de manera intencional, deliberada y voluntaria.

Sólo una alumna, Ana Karen, confundió el sentido de estos conceptos, más sin embargo tenía muy clara la idea, ya que señaló que mientras en un caso el que comete esta

⁶⁹¹ Cfr. una serie de 12 programas de las clases de Michael Sandel, que se encuentran en la página de la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard. Al inicio de la primera parte del episodio 5 es donde él habla de partir de un caso concreto, mientras que al final de la segunda parte de este episodio es donde dice la frase “with the help of some philosophers”. Estos programas se pueden consultar en este vínculo, recuperado el 30 de agosto de 2014: <http://www.justiceharvard.org/2011/02/episode-05/#watch>

⁶⁹² Un excelente resumen de la cuestión de los conocimientos actitudinales, dentro del libro de César Coll, Bernabé Sanabria y otros, *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, *op. cit.*, se encuentra en esta página, recuperada el 30 de agosto de 2014: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15COLL-Cesar-POZO-Ignacio-y-Otros-Las-Actitudes-conceptualizaciones-y-su-inclusion-en-los-nuevos-curriculos.pdf>

falacia “no está cons[c]iente” y “dice y hace todo sin sentido ni razón”, en el otro caso sí “está cons[c]iente de lo que hace en todo momento y evade la responsabilidad”.⁶⁹³ Aquí el “error” no es tan grave, se trata de simplemente aclarar con el alumno que confundió los términos y aquí se acaba el problema. Lo que era verdaderamente importante en este ejercicio no era el conocimiento conceptual sino que los alumnos tuvieran presente el elemento de “evasión” de la “responsabilidad”.

En un instrumento evaluatorio unívoco y estandarizado, como la prueba ENLACE”, Ana Karen hubiera estado “mal” porque no identificó correctamente el nombre de determinado concepto, pero desde un punto de vista actitudinal captó en toda su dimensión el problema y detectó el asunto importante, el cual era el tratar de evadir la responsabilidad.

Ángela confundió lo que es un sofisma pero el resto del grupo respondió correctamente las primeras dos preguntas, son interesantes sus respuestas. Sobre qué es un sofisma respondieron entre otras cosas que es “algo que ya saben (sic) que hacen a propósito” (Kevin), que ocurre “cuando la persona esta (sic) cons[c]iente de que comete una falacia, e incluso persigue con ello un fin determinado” (Jaqueline), “cuando la persona sabe que ha cometido una falacia y quiere conseguir ganar algún discurso” (Lizzet). Asimismo señalan que este tipo de falacias son “voluntarias” (Nayeli, Tamayo, Beatriz) e incluso Diego dijo que en ellas hay “intención”.

Entre las respuestas a lo que es un paralogismo los alumnos dijeron que en esta falacia “no nos damos cuenta” (Diego) de lo que decimos o hacemos, “cuando una persona no sabe que está cometiendo una falacia” (Lizzet), que se trata de una falacia “involuntaria” (Nayeli, Tamayo), que ocurre “cuando la persona no es consciente de que comete una falacia, lo que ocurre en la mayoría de los casos” (Ángela) o cuando la persona no está “conciente” (Jaqueline, Karen Esmeralda, Luis Felipe). Beatriz respondió que se realiza “inconscientemente” y Kevin respondió: “Es muy difícil de observar y se hace con toda la intención pero no saben (sic) que lo hacen”.

Esta última respuesta es paradójica porque, desde una concepción unívoca del ser humano, o se hace algo con toda la intención o no se sabe lo que se hace, sin embargo, desde una antropología filosófica que considera al hombre desde un punto de vista análogo

⁶⁹³ En las respuestas de los alumnos que transcribí respeté su escritura original, redacción, ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.

sí es posible admitir la paradoja, y es así como Mauricio Beuchot, como vimos anteriormente, admite también el elemento pulsional, tan caro a Sigmund Freud; de manera que, aunque es paradójico, no es contradictorio que una persona pudiera hacer algo “con toda la intención” pero sin saber conscientemente que lo está haciendo. Desde una evaluación unívoca este último alumno estaría “mal”, pero desde una antropología filosófica que tomara en cuenta el elemento pulsional, coexistiendo con el elemento racional de la intencionalidad, la respuesta de este alumno estaría rayando en la genialidad. Como psicoanalista, la profesora Mónica Morales, en sus cursos de MADEMS sobre conocimiento del adolescente, enfatizaba el elemento “inconsciente” de los actos humanos, mientras que dicho elemento lo incorpora Beuchot en su hermenéutica analógica y lo llama “intencionalidad pulsional”.

En las preguntas tercera y cuarta se trataba de que los alumnos captaran el aspecto voluntario y consciente de quienes elaboran la propaganda comercial y política y de funcionarios como el ex director del IEMS Juventino Rodríguez Ramos, quien mintió y falsificó su título de licenciatura para obtener su cargo. El ejercicio que hicimos en la última secuencia didáctica estaba enfocado a que los alumnos detectaran este componente actitudinal. La tercera pregunta era: “Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas?, ¿por qué?”, mientras que la cuarta pregunta era: “Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas?, ¿por qué?”.

Cinco alumnos respondieron que ambos casos son sofismas (Ángela agregó que en el caso de la tercera pregunta también puede ser paralogismo, lo cual coincide con el elemento analógico de la paradoja de que podría efectivamente en un sentido estar plenamente conciente de lo que hace y en otro sentido no estarlo); Cuatro alumnos respondieron que son sofismas en la tercera pregunta y paralogismos en la cuarta pregunta; un alumno solo respondió la tercera pregunta y dijo que se trataba de un sofisma mientras que otro alumno dijo que en la tercera pregunta se trataba de paralogismos y en la cuarta pregunta de sofismas.

Las razones para responder de esta manera fueron muy interesantes; respecto a la tercera pregunta, Luis Felipe dijo que eran falacias “porque están con[s]cientes de que su falacia la hacen con el fin de engañar a la gente”. Lizzet mencionó que Juventino Rodríguez

Ramos cometió sofisma porque “tiene claro lo que está diciendo”. Tamayo afirmó que los políticos y publicistas cometen sofismas porque “su intención es convencer al público para hacer o comprar tal cosa o idea”. Diego subrayó sobre la tercera pregunta que “saben lo que hacen y lo hacen con toda la intención”; Jaqueline precisó al respecto que “saben que lo están cometiendo”, mientras que Beatriz enfatizó que Juventino Rodríguez “compró su título voluntariamente”. Nayeli resaltó este elemento de hacer algo de manera “voluntaria” y varios alumnos destacaron el elemento de “saber” lo que se está haciendo, en tanto que Jacqueline, Karen Esmeralda y Luis Felipe enfatizaron el estar o no “consciente” de lo que se hacía; incluso Ana Karen señaló que el ex director del IEMS cometió sofismas “porque estaba cons[c]iente de lo que hacía y decía además de defender las ideas y acciones que hizo”.

Esto era lo verdaderamente importante del cuestionario, que captaran el componente actitudinal de la falacia y no solamente el conceptual y el procedimental, que captaran el hecho de evadir determinada responsabilidad, el hacer algo de manera consciente y voluntaria, que captaran el hecho de saber lo que se está haciendo. Lo que traté de insistir en todas las sesiones, pero especialmente en la última, es que todos cometemos falacias y que en su mayoría las cometemos sin darnos cuenta de ello y por tanto cometemos paralogismos, pero que sin embargo lo que se trata es de llegar a tener conciencia de que somos responsables de nuestros actos y que el conocimiento que vamos adquiriendo sobre las falacias nos va a permitir ya no cometerlas, que todos cometemos paralogismos pero, una vez que somos conscientes de ello, si las seguimos cometiendo con toda intención entonces cometemos sofismas.

Es decir, se trata de enfrentar al alumno con su propia responsabilidad. Yo mismo me puse de ejemplo. En la tercera clase llegué un poco tarde y me justifiqué diciendo que mi retraso se debía a que “no sabía” que en las escuelas primarias se salía a cierta hora y por tanto había más tráfico en ese momento. Al salir de la clase me di cuenta que mi excusa había sido muy pobre y, al día siguiente, recordé al grupo el incidente y les pregunté en dónde cometí una falacia. Los alumnos, nada tontos, respondieron que traté de justificarme evadiendo mi responsabilidad. Les comenté que en un primer momento posiblemente cometí un paralogismo, pero ahora que estaba consciente de la pobreza de esta excusa, cometería un sofisma si volvía a escudarme en una justificación de este tipo.

Es por esto que al final del cuestionario puse la frase de Paulo Freire quien decía: “Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad”, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros”. Por eso las últimas dos preguntas eran: “¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor (prácticante) en la clase?” y “¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?”. Los alumnos me hicieron en el cuestionario recomendaciones muy pertinentes, como la de me ponía muy nervioso. Se trataba aquí de que el alumno no se sintiera juzgado o “evaluado” por un profesor que representa todo un “aparato ideológico de Estado”, sino que se trataba de mostrar que el alumno también tenía voz y voto, que también puede opinar sobre la enseñanza que está recibiendo y sobre el profesor que la imparte, que no puede ceder acriticamente su responsabilidad a alguien más en lo que toca a la educación, ya sea un profesor o un sistema educativo, sino que él mismo puede llegar a hacerse *responsable*, tener una determinada *actitud* ante la práctica educativa impartida por el Estado.

De esto se trataba la última secuencia didáctica, de que, sin descuidar los componentes conceptuales y procedimentales de la enseñanza, no se podía evadir el componente de *responsabilidad*, el componente *actitudinal*, el *para qué* nos sirve la enseñanza, el hecho de si la educación nos va a formar como mejores personas y mejores ciudadanos o simplemente nos va a llenar de datos conceptuales o de conocimientos procedimentales, como en la concepción bancaria de la educación que tanto criticó Paulo Freire.

Por todo lo anterior la quinta pregunta era vital dentro del cuestionario: “¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?”. Ana Karen respondió lo siguiente:

Para estar consientes sobre las contradicciones, chantajes, injustificaciones y afirmaciones que llegamos a hacer en cualquier momento y para poder tener fundamentos a la hora de defender una idea u opinión que nos pueda surgir y que sea necesario defender y no solo eso, estar consientes de lo que es y No es, no solo porque fulanito lo dice sino porque hay una razón suficiente que creemos y defenderemos ante todo Pero sobre todo que tiene fundamentos para ser defendida ante cualquier tipo de AUTORIDAD CORRUPTA que Ose contradesirlas o suprimirlas. Como esta siendo aplicada actualmente (sic).

Por supuesto que esta alumna tiene algunas fallas en ortografía y puntuación pero ¿no es esta respuesta lo que esperábamos a lo largo de toda esta tesis? Todo lo que hablamos aquí sobre la concepción del hombre, sobre Piaget, la cognición situada, la

intencionalidad, el componente actitudinal en César Coll, Bernabé Sanabria y Frida Díaz Barriga, etcétera, se refleja en esta respuesta. Ana Karen es la misma alumna que confundió la primera y la segunda pregunta del cuestionario sobre actitudes y por tanto ya tendría dos respuestas “malas” que se promediarían en su promedio general del examen y por tanto tendría una “baja” calificación”. Pero esta misma alumna, que hubiera sacado un bajo porcentaje en una prueba estandarizada del tipo de la prueba ENLACE, debido al hecho de confundir entre “sofisma” y “paralogismo”, dentro de una prueba que podría ser totalmente unívoca por estar basada solo en el aprendizaje de conceptos, hubiera tenido una respuesta sobresaliente si en la educación que se imparte en México se tomara más en cuenta el elemento actitudinal.

Desde el punto de vista actitudinal, Ana Karen logró tener una toma de postura “ante cualquier tipo de AUTORIDAD CORRUPTA”, es decir, logró expandir su horizonte de intencionalidad (como dice Raúl Gutiérrez Sáenz) de su mundo cotidiano a un mundo mucho más amplio como el de la política implícita en la designación de funcionarios educativos corruptos. Incluso llama la atención que “autoridad corrupta” lo hubiera escrito en mayúsculas, con lo cual expresa su indignación.

Además Ana Karen no descuidó el horizonte de su cotidianidad en su trato con sus semejantes (*Mitwelt*), porque el estudio de las falacias le sirvió “para estar consientes sobre las contradicciones, chantajes, injustificaciones y afirmaciones que llegamos a hacer en cualquier momento”. Ana Karen llegó a darse cuenta de la responsabilidad que había adquirido al saber qué son las falacias, no se quedó en un mero conocimiento conceptual o procedimental inerte sino que este conocimiento llegó a tener una razón de ser, un para qué, y ahora se sentía responsable de sus propias acciones en su cotidianidad inmediata y ante la sociedad en la que vive.

¿Y qué podemos decir de Tamayo? Ella firma solo con su apellido y así quiere ser nombrada. La profesora Mónica Morales en sus clases de MADEMS enfatizaba, como psicoanalista, que una cosa es el nombre que nos ponen nuestros padres y otra el nombre con el que queremos que se nos reconozca, en donde reflejamos toda nuestra personalidad. Tamayo voluntariamente participó en la representación teatral de la primera secuencia y es una actriz nata y de hecho quiere dedicarse a esta profesión; a decir del profesor titular, es una alumna muy brillante. Sin embargo por problemas familiares, de salud y económicos

solo pudo asistir a la primera y a la última clase y en los cuestionarios que llenó le faltó responder muchas preguntas, porque evidentemente no pudo adquirir el conocimiento conceptual y procedimental que estudiamos en las otras clases. Ella es una alumna marginada en todos sentidos y estaría reprobada si hubiera sido evaluada por una prueba tipo ENLACE. No obstante, a la pregunta de para qué le sirvió el estudio de las falacias, respondió: “Que puedo identificar el momento en que suceda o alguien haga esto”.

Esta alumna tuvo varios errores en su examen de conocimientos conceptuales y procedimentales. Es más, la representación teatral que ella misma hizo correspondía a la falacia *ad verecundiam* y en ese examen respondió mal la pregunta correspondiente. Sin embargo en su examen de conocimientos actitudinales señaló que el estudio de las falacias le sirvió para identificar cuándo alguien estaba cometiendo una falacia. Tal vez ella no pueda decir con precisión el nombre raro en latín con el que los lógicos denominan a las falacias (conocimientos conceptuales) pero las clases le sirvieron para identificar “el momento” en que podrían suceder las falacias (conocimientos procedimentales). Cabe decir que Tamayo contestó correctamente que los paralogismos eran “falacias involuntarias” y que los sofismas eran “falacias voluntarias”, mientras que en la pregunta 3 ella fue quien respondió que los políticos y publicistas cometen sofismas porque “su intención es convencer al público para hacer o comprar tal cosa o idea”. Es decir, desde el punto de vista actitudinal se dio cuenta del elemento de “intención”, del elemento libre y deliberativo en la elaboración de publicidad.

Por su parte Lizzet respondió que el estudio de las falacias le sirvió porque “el comprender Con que fin la gente las aplica y aunque no sabía sus nombres vi que todo el mundo las utiliza con algún fin que nos beneficie”. Aquí si bien el nombre de la falacia es importante, como conocimiento conceptual no es el fin de la educación sino solo un medio. Es decir, Lizzet se dio cuenta que “todo el mundo” utiliza falacias y lo importante es ver “Con que fin” se aplican.

Asimismo para Kevin, el mismo alumno que detectó la paradoja de que podemos tener la intención de hacer algo sin ser conscientes de ello, respondió que el estudio de las falacias le sirvió para darnos cuenta de que “cuando hablamos y tenemos una conversación usamos falacias”. En este sentido Diego respondió que las clases le sirvieron para detectar

falacias “cada vez que hablamos o estamos en una conversación”. Lo que estudiamos en cuatro clases impactó a Kevin y a Diego en el ámbito de su cotidianidad inmediata.

A Nayeli le sirvió el estudio de las falacias para “identificar si me estaban roviendo o aprendí a razonar más”. Aquí se cumple además lo que Beuchot decía de la “formación del juicio”, de “enseñar al alumno a pensar”.

Jaqueline y Beatriz ampliaron su horizonte de intencionalidad tanto al ámbito político como al publicitario. La primera respondió que el ejercicio le sirvió “para poder saber cuando alguien nos está haciendo una falacia al momento de hablarnos y ver un comercial en la televisión”, mientras que Beatriz respondió que “te das cuenta de muchas cosas porque, así ya vez los errores que cometen los políticos”.

En el plano de la cotidianidad, no sólo se trata de ser conscientes de la manipulación que hacemos a los demás sino de la que otros nos hacen. En este sentido Ángela comentó que el estudio de las falacias le sirvió “para identificar cuando alguien te manipula” o estás siendo “víctima”. ¿No es esta respuesta muy importante? ¿Cuántos casos existen de chantaje emocional o de violencia de género por parte de los novios de muchas de las alumnas? En sus cursos de MADEMS, la profesora Laura Rebeca Favela Gavia insistía en la importancia de la violencia de género dentro del bachillerato y decía que le tocó comprobar que muchas alumnas eran manipuladas por sus novios. Esta estudiante no respondió cuatro preguntas del cuestionario sobre conocimientos conceptuales y procedimentales y respondió de una manera ambigua la primera pregunta del cuestionario sobre actitudes. Ángela tal vez salga con calificación baja en el examen de conocimientos conceptuales pero necesitamos muchas alumnas como ella que detecten las falacias que se cometen en las escuelas por medio de la violencia de género.

Podemos terminar este recuento con las respuestas que dio el alumno Luis Felipe. El cuestionario sobre conocimientos actitudinales y procedimentales lo respondió a la perfección, todas sus respuestas fueron correctas. Incluso fue uno de los alumnos que pusieron más de una respuesta para determinado caso, lo que revela su talante analógico. Dentro del cuestionario sobre actitudes sus respuestas fueron correctas y respondió que tanto los políticos, los publicistas y Juventino Rodríguez Ramos cometen sofismas porque su “fin” es “engañar a la gente”. Pero es verdaderamente sorprendente su respuesta a la pregunta respecto a de qué le sirvió el aprendizaje de las falacias, pues dijo lo siguiente:

Que muchas veces las falacias están en nuestra vida cotidiana y no nos damos cuenta ni como ni cuando las cometemos a lo que se le llama parallogismo pero ahora que se como se comete un sofisma voy a tratar de evitarlo también que muchas veces en mayoría los medios de comunicación comete muchas falacias y nosotros no nos damos cuenta.

Por supuesto que su redacción, ortografía y sintaxis podrían mejorarse en su paso por el bachillerato, pero Luis Felipe mostró con esta respuesta que en los medios de comunicación se cometen muchas falacias y “no nos damos cuenta”, pero no solo en los medios ocurre esto sino que se dio cuenta que en nuestra vida cotidiana también se da esta situación y que esto se puede considerar como parallogismo, por su carácter no consciente. Sin embargo subrayó que una vez que nos damos cuenta de las falacias que cometemos en nuestra vida cotidiana ya no podemos llamarlas parallogismos sino sofismas pero, una vez que tomamos consciencia de los sofismas que cometemos, somos ya responsables de nuestras acciones; es por esto que Luis Felipe dice “voy a tratar de evitarlo”.

Es decir, este alumno no solo cumplió con los objetivos de desarrollo del juicio y habilidad de pensar al detectar correctamente los elementos conceptuales y procedimentales que se encontraban en todas las situaciones que se le presentaron sino que dio un paso más, entendió la carga actitudinal de lo que estaba aprendiendo, entendió que este nuevo conocimiento que aprendió le significaba una responsabilidad ética.

¿No es este el fin que pretendíamos en esta tesis? Todo el constructo teórico que propusimos tenía como trasfondo la cognición situada, que era una manera de trabajar en clase los conocimientos conceptuales y procedimentales, en donde se partía de la situación y se recurría a un concepto que explicaba la situación, no al revés. Con esto se resolvían dos terceras partes del problema pero la última era lo que César Coll, Bernabé Sanabria y Frida Díaz Barriga, entre otros pedagogos, denominaron “contenidos actitudinales”. Si de por sí nuestra tesis se agrandaba en páginas, el abordar el componente actitudinal requería un *plus* que no podíamos evadir. No sólo se trataba de ir a la par de las tendencias internacionales en educación representadas en estos pedagogos en cuanto a incluir el conocimiento actitudinal sino que lo que estaba principalmente en juego era una particular concepción del hombre donde no solo se privilegiara la razón (aprendizaje de conceptos) o la inserción del hombre en su vida fáctica (aprendizaje de conocimientos procedimentales), sino que lo verdaderamente importante es que la antropología filosófica que propusiéramos

conservara un núcleo de hombre como centro de intencionalidades (Beuchot, Rollo May, Gutiérrez Sáenz) que posibilitara el compromiso del alumno consigo mismo y con los demás.

Tampoco se podía imponer una determinada actitud sino sólo *sugerir* de manera indirecta (Kierkegaard), *mostrar* (Wittgenstein) o *insinuar* (Ramón Xirau). Y aquí tenemos un alumno, Luis Felipe, que respondió correctamente a las expectativas de conocimientos conceptuales y procedimentales pero que no se quedó allí sino que dio el paso de no ser conciente a ser conciente de las falacias que cometemos y esto le generó una responsabilidad ética.

Por supuesto, no dice “voy a evitarlo” sino “voy a tratar de evitarlo”. Esta respuesta concuerda con la concepción del fenomenólogo Paul Ricoeur en cuanto al hombre “lábil”, al hombre con tendencia a “caer”, y también concuerda con la concepción del hombre de Mauricio Beuchot en cuanto a que uno de los componentes de la intencionalidad humana es la intencionalidad pulsional. El “tratar” de evitar caer en sofismas está de acuerdo con esta concepción del hombre no unívoca ni equívoca, sino análoga, la cual tiene un componente lábil y pulsional que convive con el componente racional.

Estos alumnos no son números en una estadística de “eficiencia terminal” del subsistema de bachillerato más despreciado, marginado e incomprendido del Distrito Federal, el cual es el IEMS; son personas reales y concretas que tienen muchas carencias y que ingresaron a este subsistema no en base a un criterio utilitarista o a una meritocracia sino sobre una base filosófica de igualdad, ya que estos alumnos proceden de colonias marginadas con muchos problemas económicos y con muchas deficiencias y muchos de ellos no hubieran podido ingresar al bachillerato si el IEMS hubiera aplicado criterios meritocráticos.⁶⁹⁴

⁶⁹⁴ Esta base filosófica no pude incluirla en esta tesis por razones de espacio, en pocas palabras se trata de un principio de igualdad que no puede dejar a ningún alumno fuera de la educación media superior y se opta por efectuar un concurso en vez de un examen de admisión. Quien con datos duros ha sostenido este punto de vista es Hugo Aboites, actual director de la Universidad de la Ciudad de México (UACM). En uno de sus artículos, titulado “Examen único: tiempos largos, soluciones cortas”, publicado en *La Jornada* el 30 de agosto de 2014, dice lo siguiente: “Por lo que toca a la segmentación social, dos décadas de estadísticas documentan el impacto del examen en las mujeres e hijos de familias de clases populares. De 1994 a 2001, por ejemplo, en ningún año el número promedio de aciertos de las mujeres en todo el país supera al de los hombres y, además, se confirma que a mayor ingreso familiar se obtiene un mayor porcentaje de aciertos (Ceneval, *La primera etapa e Informes* 1995 y 2004). En su momento, funcionarios del DF llegaron a señalar que, con el uso de este procedimiento, en la ciudad de México se había creado un verdadero *apartheid*

Como dice Mauricio Beuchot, hay que desarrollar “el juicio” y hay que “enseñar al alumno a pensar”, pero el mismo Beuchot insiste en que también es muy importante el desarrollo de las virtudes en el alumno, incluso en una de sus clases de MADEMS, citando al filósofo Jaime Balmes, habló de la importancia del desarrollo del criterio.⁶⁹⁵ De modo que aquí la pregunta sería ¿para qué desarrollar el juicio y para qué enseñar al alumno a pensar? ¿De qué le sirve al exdirector del IEMS Juventino Ramos haber publicado varios libros (conocimientos conceptuales) y tener diversas capacidades (“competencias” dirían muchos pedagogos) para desenvolverse en la administración pública (conocimientos procedimentales) si abiertamente miente y compra sus títulos de licenciatura con tal de tener más poder y beneficios económicos y poner en la nómina del IEMS a toda su parentela?

¿No necesitamos más bien muchas más personas como Ana Karen, Tamayo, Kevin, Luis Felipe o tantos otros alumnos que a pesar de sus carencias tratan de evitar caer en sofismas y prefieren en lugar de esto ser honestos consigo mismos y con sus compañeros? Volvemos a replantearnos aquí cuál es *el sentido* de la educación, el *para qué* educamos, si lo importante es que los alumnos se llenen de conceptos en la memoria de largo plazo de la zona prefrontal izquierda del cerebro o que se llenen de procedimientos en la parte posterior del cerebro o que consideren que estos conceptos y procedimientos son necesarios pero que en el fondo siguen siendo medios pero no fines en sí, que constituyen el *qué* de la educación pero no su *para qué*. Toda la reflexión del capítulo primero de esta tesis intenta responder la pregunta del para qué se enseña filosofía en el bachillerato y si el componente *actitudinal* de esta enseñanza es un matiz accesorio y prescindible o si es la parte principal de esta enseñanza.

10. Consideraciones finales: La virtud del coraje para detectar las falacias

En el texto que citamos de Beuchot él habla de algo más que desarrollar “el juicio” en el estudiante y “enseñar al alumno a pensar”. Agrega lo siguiente:

educativo”. Es por esta y otras razones que Aboites defiende el sistema de sorteo en el IEMS. Artículo recuperado el 2 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/30/opinion/018a1pol>

⁶⁹⁵ Cfr. Jaime Balmes, *El criterio*, Espasa Calpe, Madrid, 1977.

Al intelecto, que es la facultad de pensar, lo apoyan tres virtudes que son el *nous*, o intuición, la *episteme* o ciencia, y la *sofía* o sabiduría. Esto en la parte teórica de la razón, o en la razón teórica, pues en la razón práctica la virtud es la *phrónesis* o prudencia, la cual, aunque es teórica, versa sobre la práctica [...] En cuanto formación del juicio, la educación es, por ende formación del criterio, ya que juzgar se dice en griego *krínein*, de donde viene crisis y crítica. Y toda crítica se ejerce de acuerdo a algún criterio. El criterio es la capacidad de juzgar, es donde están los principios mediante los cuales juzgamos. Es nuestro medio para encontrar la verdad (Balmes, 1954). El criterio se forma enseñando al alumno a sopesar los juicios. Es lo que se llamaba el prudente o el discreto. La prudencia es la sabiduría de lo particular, contingente y cambiante. La discreción es la capacidad de separar, de distinguir para poder unir.⁶⁹⁶

Aquí de nuevo el libro que Beuchot parafrasea es *El criterio*, de Jaime Balmes, e introduce términos como “sabiduría” o “prudencia”, los cuales no se quedan en el mero ámbito conceptual o procedimental sino que entran de lleno en el campo de los conocimientos actitudinales; incluso a continuación Beuchot también habla del desarrollo de la “educación del carácter”, junto con un desarrollo de “las virtudes prácticas o morales”, como son “la templanza, la fortaleza y la justicia”.⁶⁹⁷

Alguien podría pensar que hay algo de “moralina” en esto que dice Beuchot pero él mismo nos recuerda que dentro de la epistemología de la filosofía analítica últimamente se ha estado hablando de “virtudes epistémicas”, como es el caso del filósofo Ernest Sosa, y recuerda que otros filósofos han desarrollado una “ética de virtudes”, como es el caso de Elizabeth Anscombe, Peter Geach, Philippa Foot y Bernard Williams (todos ellos ligados de alguna manera a la tradición analítica en filosofía). Asimismo Beuchot cita a reconocidos filósofos nearistotélicos que han retomado el tema de las virtudes como Alasdair MacIntyre y Martha Nussbaum. Es por todo esto que Beuchot concluye que “ahora se ha planteado una educación en virtudes, que va viento en popa”.⁶⁹⁸

Uno de los autores que citamos respecto al desarrollo de la intencionalidad en la educación fue Rollo May, quien también abordó el tema de las virtudes. En uno de sus primeros libros, *El hombre en busca de sí mismo*, introduce el tema del *courage*, que es la virtud que conocemos en español como “valor”, en el sentido de “valentía”, y que desde el tiempo de Aristóteles se le conocía como *andreia*. Dice que esta virtud nos posibilita enfrentar la angustia normal que surge ante una situación que nos permite seguir creciendo

⁶⁹⁶ Mauricio Beuchot “Filosofía del hombre y educación”, *op. cit.*, p 25, 26.

⁶⁹⁷ *Ibid.*, *op. cit.*, p. 27.

⁶⁹⁸ *Ibid.*, p. 29.

en aras de lograr más libertad, en lugar de huir de ella, y afirma que dicha virtud está presente en cada paso en que nos atrevemos a salir de la masa acrítica para llegar a ser personas en todo el sentido pleno de esta palabra, y permite estructurarnos como individuos que actúan con libertad y responsabilidad.⁶⁹⁹

Mucho de lo que dice Rollo May sobre el “valor” está inspirado en quien fue su mentor, el filósofo alemán Paul Tillich, en cuyo libro *El coraje de existir*,⁷⁰⁰ muestra el desarrollo de este concepto desde los griegos hasta la filosofía moderna. Allí Tillich explica que existe una tradición que coloca el valor como una virtud entre otras mientras que hay otra tradición que inserta el valor en la parte más esencial de nuestro ser, de manera que su carácter es mucho más ontológico. Él se inclina por esta última tradición y es en este sentido que señala que en alemán hay dos palabras para “valeroso”: *tapfer* y *mutig*, donde esta última palabra viene del sustantivo *Mut* (emparentada con el vocablo inglés *mood*), la cual ha preservado el sentido más amplio y ontológico del valor y por tanto uno de sus sinónimos bien puede ser el adjetivo *beherzt* (se podría vertir como “valiente”, “firme”, “decidido”, un diccionario lo traduce como “animoso”⁷⁰¹), que viene del sustantivo *Herz*, que significa corazón (está emparentado con el inglés *heart*), y por tanto es equivalente al sustantivo anglo-francés *courage*, el cual proviene de *cœur* (que significa corazón en francés), mientras que *tapfer* tiene un sentido más restringido. Es por esto que Tillich dice que el título de su libro no es *The Fortitude to Be* (*Die Tapferkeit zum Sein, La fortaleza de ser*) sino *The Courage to Be* (*Der Mut zum Sein, El valor de ser*), en tanto que el traductor al castellano de este libro, José Luis Lana, prefirió el título de *El coraje de existir* en vez de *El valor de existir*, con tal de mantener el sentido fuerte y ontológico de la palabra *courage*.

Este rodeo lingüístico nos muestra todo lo que entiende Rollo May por *courage* y nos revela también el sentido de lo que expusimos en el capítulo cuarto sobre lo que significa la intencionalidad en este autor, quien no en balde relaciona etimológicamente la “intencionalidad” fenomenológica con “intenso”, con la “intensidad” de la experiencia vital de dirigirse hacia el mundo, donde está implicado todo nuestro ser.

⁶⁹⁹ Rollo May, *Man's Search for Himself*, Signet, Nueva York, 1967, pp. 191-196. Cuando este autor habla de “angustia” tiene presente el sentido que Sören Kierkegaard le da a esta palabra en su libro *El concepto de la angustia*.

⁷⁰⁰ Cfr. Paul Tillich, *El coraje de existir*, op. cit., pp. 1-18.

⁷⁰¹ *Langenscheidts Universal Wörterbuch*, op. cit.

Es por esto que cuando Rollo May habla de buscar la “verdad”, no lo hace en términos puramente racionales, como si fuera una mera operación lógica o matemática, sino que dice que “la razón por la que no vemos la verdad no es porque no hayamos leído suficientes libros, o no tengamos suficientes grados académicos sino porque no tenemos suficiente valor (*courage*)”. Esto lo dice en un capítulo titulado “Valor, virtud de la madurez (*Courage, Virtue of Maturity*)”, dentro de un apartado denominado “El valor para ver la verdad (*Courage to See the Truth*)”, donde hace suyo el aforismo de Nietzsche de que “el error es cobardía”. Rollo May afirma que la verdad no tiene que ver solamente con hechos científicos sino que “para buscar la verdad siempre hay que correr el riesgo (*risk*) de descubrir lo que uno odia (*hate*) ver”,⁷⁰² y es por esto que concluye:

Ver la verdad es una función no de un intelecto (*intellect*) separado sino del hombre en su totalidad (*the whole man*): uno experimenta (*one experiences*) la verdad al desenvolvernors (*moving ahead*) como una unidad pensante-sintiente-actuante (*thinking-feeling-acting unity*).⁷⁰³

Lo que traducimos por “desvolvernors” (*moving ahead*), implica lo que en la intencionalidad fenomenológica significa estar vertido en el mundo, ser ya parte del mundo, no estar encerrados en sí mismos como un *ego cogito* cartesiano, sino estar vertidos hacia el exterior, y en este sentido es que nos “movemos hacia adelante”, que es lo que literalmente significa *moving ahead*, que también se podría traducir como “avanzar”, “salir adelante” o “seguir adelante”, y esto lo hacemos, como dice Rollo May, no como lo hace un “intelecto separado” que sólo realiza operaciones mentales como pensar y hacer juicios, sino que lo hace “como una unidad pensante-sintiente-actuante”.

En esta antropología filosófica de Rollo May, del hombre como unidad de ser intencional, está considerado el aspecto pensante y el aspecto actuante pero también está presente la “intencionalidad pulsional” de la que nos ha hablado Beuchot. En pedagogía esto significaría que podemos considerar como profesores el aspecto pensante de los conocimientos conceptuales, el aspecto actuante de los conocimientos procedimentales, pero estos aspectos no pueden ser separados de los aspectos emocionales, de los sentimientos (José Ortega y Gasset hablaba de la “razón vital”, mientras que su alumno Xavier Zubiri decía que el hombre es una “inteligencia sintiente”); y todos estos aspectos

⁷⁰² Rollo May, *Man's Search for Himself*, *op. cit.*, pp. 210-213. Traducción nuestra.

⁷⁰³ *Ibid.*, Traducción nuestra, cursivas del autor.

no pueden ser considerados como aislados en sí mismos sino en la unidad del hombre en su totalidad (*the whole man*), en su “unidad pensante-sintiente-actuante”, de modo que en Rollo May ver la verdad implica algo más que una mera operación mental, implica *valentía*.

Podemos hablar de “valentía”, pero en castellano es propio hablar de “coraje” ya que, para la Real Academia Española, es secundaria la definición de “coraje” como “irritación” o “ira”, puesto que su sentido primario es el de “ímpetuosa decisión y esfuerzo del ánimo” y “valor”,⁷⁰⁴ de manera que al lado del desarrollo del juicio en el estudiante, que implica el que aprenda a pensar, se sitúa también el desarrollo de diversas virtudes, como lo ha señalado Mauricio Beuchot, y una de estas virtudes es la del “coraje”, como lo ha puesto de manifiesto Rollo May.

Como vimos en el primer capítulo, toda pedagogía reposa en una antropología filosófica, en una concepción del hombre y, por lo que hemos visto, una serie de filósofos y pedagogos han puesto de manifiesto que el hombre es una unidad, una totalidad unitaria donde no se pueden separar los aspectos mentales, actuantes y pulsionales, de manera que la antropología pedagógica que se deriva de esta antropología filosófica no puede separar en el alumno los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es por esto que el desarrollar en el alumno su capacidad de pensar y de juicio no es solo detectar la verdad, como si fuera una operación mental de $A=B$ o de A entonces B , donde el alumno no tiene un interés en lo que aprende (*inter-esse*) o, peor aún, donde no se implica con todo su ser, con la totalidad plena de su persona (*the whole man*). En este sentido Rollo May cita al filósofo ruso Nikolái Berdiáyev, quien escribió lo siguiente:

He sido un aprendiz (*learner*) toda mi vida [...] pero hago que la verdad, que es universal, me la apropie desde dentro (*[make] my own from within*), mediante el ejercicio de mi libertad, y que mi conocimiento (*knowledge*) de la verdad sea mi propia relación (*relation*) con la verdad.⁷⁰⁵

⁷⁰⁴ La definición de “coraje” que ofrece la Real Academia Española se puede consultar en esta página: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=coraje>

⁷⁰⁵ Rollo May, *Man's Search for Himself*, *op. cit.*, p. 215. Traducción nuestra.

Es este el mismo sentido en que Miguel de Unamuno decía que había que de encarnar la verdad y hacerla significativa en cada uno de nosotros⁷⁰⁶ y también es el sentido en que Raúl Gutiérrez Sáenz hablaba de *inviscerar* el aprendizaje.

En el caso de nuestra práctica didáctica, el detectar falacias en nuestra vida cotidiana, así como en la propaganda comercial y política, implica el desarrollo en el alumno de una gran capacidad de pensar y por tanto necesitamos conocimientos conceptuales y procedimentales, pero también requerimos actitudes, y para esto necesitamos el desarrollo de virtudes, siendo una de las más importantes la del coraje. Necesitamos *coraje para ver la verdad* de las falacias en la vida cotidiana, para saber cuándo estamos chantajeando (falacia *ad misericordiam*) en nuestras relaciones afectivas, cuándo nos hacemos tontos en nuestra charla cotidiana (falacias *ad hominem*, falsa generalización, argumento circular, *ad populum*), cuándo no *queremos* darnos cuenta de que nuestros argumentos son endeble (falacia de evidencia dudosa y *ad verecundiam*), cuándo nos imponemos a los demás aprovechando nuestra posición en el estamento social (*falacia ad baculum*), cuándo *queremos* justificar nuestro modo de proceder (falacia *ad ignorantiam*) o cuándo evadimos hablar de lo que no nos conviene (falacia de cambio de tema).

Podemos quedarnos con un mero conocimiento conceptual de las falacias sin que este nos motive a tomar una determinada *actitud* respecto a nosotros mismos, a nuestros semejantes y a la sociedad en la que vivimos pero, para ir más allá de un simple ejercicio mental con el conocimiento conceptual, necesitamos la virtud del *coraje*, tanto para *ver* la verdad como para *comprometernos* con esa verdad, por eso los conocimientos actitudinales fueron parte central de esta tesis.

Cuando Ana Karen dice que necesitamos “estar consientes de lo que es y No es”, ¿no se parece esta expresión a sentencias de filósofos como Parménides o Platón? Como vimos anteriormente, filósofos preocupados por la enseñanza de la filosofía, como Guillermo Obiols y Alejandro Cerletti, insistían en que el principal objetivo de la enseñanza de la filosofía era que los alumnos tuvieran la experiencia de filosofar.⁷⁰⁷ ¿No está ya dando esta alumna el primer paso para empezar a filosofar?

⁷⁰⁶ Miguel de Unamuno, *Del sentimiento trágico de la vida*, op. cit.

⁷⁰⁷ Además de estos dos filósofos argentinos, en México el profesor Armando Rubí se preocupó en sus clases de MADEMS, desde el primer semestre, por darnos a conocer a filósofos mexicanos que también insistieron

Ana Karen, la alumna que tuvo dos taches por confundir dos preguntas, está empezando a pensar filosóficamente, pero está haciendo algo más, el “estar consientes de lo que es y No es” lo enmarcó dentro de una toma de postura actitudinal que implicaba “estar consientes sobre las contradicciones, chantajes, injustificaciones y afirmaciones que llegamos a hacer” y para defendernos “ante cualquier tipo de AUTORIDAD CORRUPTA”.

Qué importa si se equivocó en dos preguntas, sobre la marcha este error lo puede corregir, lo importante es que esta jovencita de alrededor de 15 años está empezando a hacerse responsable de su propia vida y del compromiso que tiene para con su sociedad, y para esto el conocimiento de las falacias le está sirviendo en esta responsabilidad pero, sobre todo, está desarrollando la esencial virtud del *coraje*, la cual le permite *ver la verdad* de sus propias actitudes y le permite conseguir las fuerzas necesarias para defenderse ante toda autoridad corrupta que la quiera manipular.

Hemos analizado que el conocimiento de falacias ha dado frutos en Ana Karen, Tamayo, Lizzet, Nayeli, Jaqueline, Beatriz, Ángela, Kevin, Diego y Luis Felipe, y esto en el corto tiempo que pude estar con ellos durante mi práctica docente, pero que seguramente puede también dar frutos en muchos más alumnos, porque la antropología filosófica que considera al hombre como núcleo de intencionalidades implica la expansión y el desarrollo de dicho núcleo intencional (Gutiérrez Sáenz). De este modo, en la antropología pedagógica que se deriva dicha antropología filosófica, hasta el alumno más latoso y aparentemente irresponsable es considerado como una persona capaz de crecimiento, de expandir su núcleo intencional, de aflorar su intencionalidad sofocada y su centro de intencionalidades, donde residen sus necesidades más profundas, y que han sido sofocadas por un sistema educativo deficiente que no se ha preocupado por la formación integral de sus educandos y que reposa en una concepción neoliberal de la economía. Esta perspectiva ha reducido a los estudiantes a una situación marginal en todos sentidos, desde el

en la importancia de la experiencia de filosofar por parte de los alumnos. Para este fin, Armando Rubí nos dejó diversas lecturas como las siguientes: Fernando Salmerón, “Sobre la enseñanza de la filosofía”, en *Ensayos filosóficos*, SEP, Col. Lecturas mexicanas N° 109, México, 1988; Adolfo Sánchez Vázquez, “Por qué y para qué enseñar filosofía”, en *Filosofía y circunstancia*, Anthropos / Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), Barcelona, 1997; José Gaos, *La filosofía en la universidad*, UNAM, Colección Filosofía y Letras, Vol. 8, México, 1956; Eduardo Nicol, “Del oficio”, en *Boletín Filosofía y Letras*, N° 1, UNAM, México, septiembre-octubre, 1994; José Ignacio Palencia, “Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía”, en revista *Foro Universitario*, N° 15, STUNAM, México, febrero de 1982. El artículo de Sánchez Vázquez también se puede leer en:

<http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=137&article=150&mode=pdf>

económico, el social o el de la salud, de modo que muchos de ellos solo estudian en un sistema oficial de bachillerato porque entraron por sorteo y no por examen, pues al hacer examen muchos de ellos no hubieran podido ingresar al nivel medio superior, como es propio en un régimen neoliberal que no garantiza el derecho a la educación de *todos* los jóvenes y, en cuya concepción utilitarista y consecuencialista del hombre, estos alumnos son descartables.

¿Qué es lo verdaderamente importante, que formemos alumnos llenos de conocimientos conceptuales que les permitan estudiar en Harvard y llenos de conocimientos procedimentales suficientes como para dirigir una nación, como fue el caso de Felipe Calderón, pero que sus discursos estén llenos de falacias y sean completamente incapaces de *osar ver la verdad* de sus propios fracasos en sus políticas utilitaristas en economía y seguridad, que condenaron a la muerte y marginación a miles de seres humanos? ¿No es igualmente importante en los alumnos el desarrollo de conocimientos actitudinales, al lado de los conceptuales y los procedimentales?

Como dijo una vez quien fue el gran educador, investigador y profesor emérito de la UNAM, Enrique González Casanova: “reprobar en la escuela no es tan grave como reprobar en la vida”.⁷⁰⁸

Esta frase podría ser el hilo conductor de cada una de las páginas de esta tesis.

⁷⁰⁸ Cfr. el epígrafe de la introducción a esta tesis y el Suplemento especial de la *Gaceta UNAM*, del 25 de agosto de 2014, *op cit.* La trayectoria de este gran educador y formador de periodistas e investigadores se puede consultar en: <http://www.100.unam.mx/pdf/henrique-gonzalez-casanova.pdf>

CONCLUSIONES

Con estos pincelazos tenemos apoyada la idea de que una pedagogía, mediante la filosofía de la educación, lleva implicado un estudio del hombre, una antropología filosófica, ya que nos es preciso conocer el modelo de ser humano según el cual se quiere educar. De todas maneras, consciente o inconscientemente, se está educando según una idea de hombre, según un modelo o paradigma de ser humano, y más nos vale saber de cuál se trata, para estudiarlo críticamente. Así podremos ajustar, corregir o cambiar lo que no esté bien y promover lo que esté bien, según el curso que vaya tomando la experiencia.⁷⁰⁹

Mauricio Beuchot

La conclusión principal a la que podemos llegar con esta tesis es que los conocimientos actitudinales de ninguna manera podemos dejarlos fuera de la educación, porque forman parte integral de esta, junto con los conocimientos conceptuales y los procedimentales. Esta conclusión es válida para el aprendizaje de asignaturas filosóficas.

Sobre la importancia de incluir los contenidos actitudinales, expuse, en el capítulo primero, los resultados a los que llegaron diversos pedagogos y filósofos como Frida Díaz Barriga, César Coll, Bernabé Sarabia, Antonio Bolívar, Pablo Latapí, Porfirio Morán Oviedo, Guillermo Obiols, Alejandro Ranovsky, Mauricio Beuchot y Raúl Gutiérrez Sáenz, entre otros, y mostré los señalamientos de profesores que a la vez enseñan en MADEMS y en bachillerato, como María del Carmen Calderón y Laura Rebeca Favela Gavia quienes, mediante su práctica docente, también han puntualizado sobre la importancia del desarrollo de las actitudes en los alumnos.

En base a estos autores y muchos otros propuse, en el capítulo quinto, un modelo para trabajar en clase estos tres tipos de conocimientos pero, antes que nada, mostré la necesidad de fundamentar filosóficamente los problemas pedagógicos (capítulo primero), pues de la idea de hombre de la que partamos dependerá nuestra filosofía de la educación;

⁷⁰⁹ Mauricio Beuchot, "Filosofía del hombre y educación", *op. cit.*, p. 29.

así lo señalan pedagogos como Miguel Ángel Pasillas Valdés y Porfirio Morán Oviedo, y filósofos como Mauricio Beuchot y Edith Stein, entre otros autores.

En el capítulo segundo expuse mi propuesta psicopedagógica, que de ninguna manera podía ser la del conductismo de Skinner. Me apoyé principalmente en Jean Piaget, debido a que su concepción constructivista implica un sujeto libre, activo y creativo, en contra del sujeto pasivo del conductismo, cuyas bases filosóficas lo conducen a la supresión de su libertad. Mostré que el oponer a Piaget contra Lev Vigotsky era un falso dilema y demostré que los dos estaban de acuerdo en la existencia de un sujeto que, aunque depende estrechamente de su entorno sociocultural que lo condiciona, no puede perderse en este. Trabajé filosóficamente los postulados de Piaget y expuse sus implicaciones pedagógicas y éticas. Al final del capítulo di cuenta de las limitaciones del constructivismo y la necesidad de partir no tanto de un sujeto sino de un *Dasein*, un *ser-en-el-mundo*, sin que se perdiera el sentido personal de dicho *Dasein*.

En base a esta concepción del hombre como *ser-en-el-mundo*, en el capítulo tercero desarrollé el paradigma de la cognición situada como una manera excelente de trabajar los contenidos procedimentales y los conceptuales; expuse a los principales representantes de este modelo (Lemke, Lave, Whitson, etc.) y señalé que sus bases filosóficas implican un *sujeto-en-actividad*, el cual tiene prioridad ante el sujeto en posición teórica. Las consecuencias pedagógicas de esto conducen a que el aprendizaje no debe ser de conceptos, sino que debe partir de la realidad, mientras que los conceptos se trabajan, en un segundo momento, como explicación a esa realidad y no al revés. Sin embargo, al final del capítulo advertí contra los escollos de la cognición situada, siendo el principal el riesgo de difuminar el sujeto activo. Mostré que uno de los principales representantes de la cognición situada, James Whitson, da cuenta del peligro de disolver al sujeto activo y libre en un nuevo behaviorismo.

En el capítulo cuarto desarrollé las bases filosóficas de esta tesis, las cuales son las de un sujeto intencional, un sujeto como núcleo de intencionalidades, que no es el sujeto omnipotente de la modernidad y tampoco es el de la “muerte del sujeto” de la posmodernidad, sino que mantiene un mínimo de subjetividad y que conserva un mínimo de libertad pero que, con ese mínimo, es todavía capaz de dar cuenta de sus actos y de ser responsable hacia sí mismo y hacia sus semejantes. Esta concepción del hombre es muy

importante, porque sin ese mínimo de libertad no tendría sentido el hablar de contenidos actitudinales.

En dicho capítulo mostré las potencialidades pedagógicas de la noción de intencionalidad filosófica en tres autores: Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz; una de las más importantes consecuencias de la intencionalidad es la concepción del alumno como un ser en proceso de expandir su núcleo intencional y que, en este proceso, se apropia del conocimiento no como si fuera algo externo que no tiene nada que ver con él sino como formando parte de él mismo, como teniendo que ver con su propio desarrollo; de esta manera, para el alumno el conocimiento no se le vuelve ajeno sino que lo encarna, lo *enviscera*, como dice Raúl Gutiérrez Sáenz. Una cita que podría resumir toda la propuesta pedagógica de este autor es la siguiente:

La función educativa se ha ejercido dentro del marco estrecho de la *acumulación de datos indigestos* que el educando tiene que abarcar, aún sin saber por qué y para qué. Lo peor es que la misma *intencionalidad* del educando ha quedado *sofocada* a lo largo de tantos años de represión, indigestión intelectual, falta de atención a sus intereses personales y coerciones insalvables. Tal parece que la función educativa urgente de la actualidad tiene que tomar como consigna: *restituir la intencionalidad sofocada*.⁷¹⁰

A lo largo de esta tesis intenté mostrar la vigencia del planteamiento del pedagogo Miguel Ángel Pasillas Valdez en el sentido de que toda pedagogía tiene una base filosófica, una antropología filosófica; por tanto, lo que hay que hacer es desentrañar dicha antropología, porque de ella se desprenden consecuencias pedagógicas y didácticas. Es por eso que me pareció apropiado aprovechar la noción de sujeto libre de Piaget, mientras que también consideré adecuado aprovechar la cognición situada y su noción del *hombre-en-actividad*, pero precisé que el sujeto piagetano había que plantearlo en un horizonte más amplio, como el de *ser-en-el-mundo*, mientras que en la noción de hombre de la cognición situada había que preservar un mínimo de individualidad y ese mínimo me llevó a la concepción de hombre como ser intencional, planteada por Mauricio Beuchot, Rollo May y Raúl Gutiérrez Sáenz, entre otros autores.

Mientras Beuchot nos condujo de la intencionalidad fenomenológica a la importancia de la educación en virtudes, Rollo May nos llevó de la intencionalidad a la

⁷¹⁰ Raúl Gutiérrez Sáenz, *Introducción a la pedagogía existencial*, op. cit., p. 16. Cursivas nuestras.

importancia en la educación de la virtud del coraje para osar ver la verdad; en tanto, Gutiérrez Sáenz nos llevó a la actitud de apertura y amor al aprendizaje presente en la intencionalidad. Todo esto coincide perfectamente con la inclusión de conocimientos actitudinales en la enseñanza, porque a lo largo de esta tesis observamos que la plena apropiación de los contenidos filosóficos, por parte de los alumnos de bachillerato, depende de determinada actitud, la de que tengan la necesidad de encarnar los conocimientos en lo más profundo de su ser, de la necesidad de que estos conocimientos les sean significativos y que tengan un sentido importante para sus vidas, que les sean necesarios para la expansión y el despliegue pleno del núcleo intencional de su ser.

Entonces, el esclarecimiento de una antropología filosófica me llevó a una antropología pedagógica, que a su vez me condujo a una propuesta didáctica, la cual presenté en el quinto capítulo, en donde mostré los resultados de mi práctica docente y la razón filosófica y pedagógica para diseñar cada secuencia didáctica, donde se trabajan al mismo tiempo los conocimientos procedimentales, conceptuales y actitudinales, y se hace especial énfasis en estos últimos.

Expuse las respuestas que dieron los alumnos a los cuestionarios que les apliqué, en los cuales se valoraba si hubo un avance en estos tres tipos de conocimientos pero cuyo hilo conductor eran los contenidos actitudinales. En dichos cuestionarios (así como en cada secuencia didáctica), estaba presente una antropología filosófica que consideraba al alumno como capaz de expandir su horizonte de intencionalidad y capaz de tener un mínimo de libertad para dar una respuesta (responsabilidad) hacia sí mismo y hacia sus semejantes, de manera que el estudio de las falacias no se quedaría en un conocimiento conceptual o procedimental sino que trataría de incidir en las actitudes y el desarrollo del alumno como ser libre y responsable.

En cuanto a la evaluación de los cuestionarios de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales mostré, en base a la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, que sería incorrecto calificar las respuestas de una manera unívoca, donde valdría una y solo una forma de responder, pero que tampoco sería correcta una postura equívoca, donde el profesor fuera demasiado laxo y diera por buena cualquier respuesta. Señalé que en los cuestionarios se partía de situaciones concretas de la realidad y que esta no es equívoca ni unívoca sino *análoga*, y por tanto la *interpretación* de esta realidad (es decir,

las respuestas de los alumnos a los cuestionarios) debía ser también análoga. Por tanto el profesor debía valorar las respuestas según el grado de “propiedad” de estas, de su “adecuada proporción”, y que podría haber un analogado principal que fuera el más “propio” o el más “proporcional” a la situación, pero que también podrían haber analogados secundarios con distintos niveles de propiedad, pero que no necesariamente serían incorrectos.

Esto es algo mucho más complicado que aplicar un cuestionario de respuestas unívocas y por tanto se requiere de mucha prudencia (*phrónesis*), por parte del profesor, para no caer en extremos univocistas o equivocistas. Tomando como un “texto” la realidad de la situación expuesta en cada pregunta del cuestionario, y considerando como “interpretación” cada respuesta del alumno, podríamos mostrar la dificultad del problema de la evaluación con la siguiente cita de Mauricio Beuchot:

Es algo arduo y complicado el buscar la adecuada proporción que se debe dar a cada interpretación, para evitar que sean irrelevantes o falsas, y para dar a las relevantes una jerarquía según grados de aproximación a la fidelidad al texto.⁷¹¹

El modelo que propuse lo probé en una escuela marginal del IEMS en la delegación Iztapalapa, pero su aplicación concreta se puede modificar si se trabaja en otro subsistema de bachillerato, porque la cognición situada es precisamente situada, de manera que los ejemplos propuestos no serían los mismos en otro subsistema o con alumnos de otra clase social. Incluso las secuencias didácticas las diseñé específicamente para los alumnos de dicho plantel del IEMS y en un periodo concreto (mayo de 2014), pero estas secuencias deberían ser modificadas si se tratara de un grupo de diferente edad, si fuera un grupo de estudiantes aplicados o un grupo marginal, si hubiera una noticia o situación de actualidad que desplazara a las de ese momento, etc.

En esto también consiste la enseñanza situada, en que no puede haber secuencias rígidas. Por tanto quiero insistir en que las secuencias que propuse pueden ser discutibles o incluso objetables y tal vez un profesor con más experiencia podría rehacerlas, adaptarlas o de plano rechazarlas, debido precisamente a su conocimiento vivencial con un determinado grupo. Yo mismo llegué a la conclusión de que el trabajar en clase once falacias fue

⁷¹¹ Cfr. Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, Instituto de Investigaciones Filológicas / UNAM, México, 1997, p. 49.

demasiado para el poco tiempo que tuve en la práctica docente y reconozco que me falta mucha experiencia como profesor para determinar los tiempos didácticos y para conocer la manera de no abrumar a los alumnos. Pero de eso precisamente se trata la enseñanza pues, como decía Mauricio Beuchot en sus clases de MADEMS, la educación no solo es ciencia, también es un *arte* donde hay que emplear la *phrónesis* (prudencia). Un experto en esto es el profesor titular quien me facilitó su grupo, Omar García Corona, quien sabe manejar muy bien los tiempos didácticos y tiene un buen control de grupo, sin ser autoritario, sino sacando lo mejor de cada alumno y mostrando su interés en cada uno de ellos. De maestros como él tengo todavía mucho que aprender.

Como también decía Mauricio Beuchot en sus clases, la educación no es una cuestión de “recetas” sino de “principios”, y estos son los que se deben explicitar, pues están basados en una concepción del hombre que consciente o inconscientemente el profesor la aplica en su práctica didáctica.

Abrí esta tesis con algunas observaciones de Porfirio Morán Oviedo sobre la educación, podemos concluirla ampliando estas observaciones. Este pedagogo opina: “El punto de partida de toda indagación sobre educación tiene que ser *preguntas básicas de la antropología filosófica*: ¿qué sabemos sobre lo que somos? ¿Qué sobre lo que podemos ser? ¿Cuál es nuestra relación con el universo?”⁷¹² Este es el principio que subyace al primer capítulo, lo que hay que explicitar primero es cuál es la antropología filosófica, cuál es la concepción de hombre que tenemos, porque de esta dependerá nuestra pedagogía y nuestra didáctica.

Esta frase de Morán Oviedo nos lleva al siguiente principio: la educación tiene que ver más con el “para qué” que con el “qué”, con los “fines” más que con el “como” o, como diría la pedagogía germana, con lo “fundamental” más que con lo “elemental”.⁷¹³ En una conferencia que dictó en 2007, este pedagogo señaló lo siguiente:

La docencia ha sido punto de debate desde la formalización de la educación hasta nuestros días, sin embargo los tópicos a debatir no han cambiado mucho, siguen concentrándose en métodos, técnicas, corrientes psicológicas, teorías pedagógicas, planes y programas de estudio, evaluación, etc.; con ellos se pretende responder a la

⁷¹² Porfirio Morán Oviedo, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, en *Memoria. La MADEMS y el bachillerato*, op. cit., p. 18. Cursivas nuestras.

⁷¹³ La distinción entre “elemental” y “fundamental”, dentro de la pedagogía germana, la desarrollé en el primer capítulo.

problemática que presenta el sistema educativo. Por *ahora es necesario hurgar en el otro lado de la docencia*, en el otro rostro de la docencia, para interrogarla desde su quehacer, *desde sus fines*, desde la *construcción de las personas como seres individuales y sociales*.⁷¹⁴

Es por esto que dediqué tanto espacio, en los capítulos primero al cuarto, a explicitar los principios filosófico-pedagógicos que propuse, pues si estos principios están poco fundamentados entonces mi práctica docente será deficiente, no importa qué tanto esté llena de recetas, “métodos o técnicas”. Lo importante son los *fines* de dicha práctica y la antropología filosófica que la sostiene, la cual tiene que ser compatible con una educación que promueva la “construcción de las personas como seres individuales y sociales”, como dice Morán Oviedo. Por supuesto que los métodos y técnicas son muy importantes, pero no dejan de ser medios que sirven para determinados fines. ¿De qué sirve tener las mejores técnicas o las mejores TIC si están al servicio de una concepción del hombre como ser pasivo que necesita presiones y reforzamientos externos para aprender? Morán Oviedo agrega:

El aprendizaje de conocimientos y *actitudes* y de buenas formas de comunicación no están reñidos; que se hayan disociado hasta ahora en muchas instituciones educativas no significa que deban permanecer de esa forma. [...] La labor del docente [...] se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y de *formación de valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística.⁷¹⁵

Esta es la clave de toda esta tesis, el mostrar que aprender conocimientos (conceptuales y procedimentales) no está reñido con el aprendizaje de “actitudes”, que el aprender a razonar va a la par de la “formación de valores”. El reto era presentar un proyecto de práctica docente, de un tema de filosofía (en este caso el estudio de las falacias), que incorporara los conocimientos actitudinales a un aprendizaje conceptual y procedimental, conforme a los últimos descubrimientos de pedagogos y filósofos, tanto mexicanos como españoles y argentinos.

⁷¹⁴ Cursivas nuestras. Cfr. video de YouTube, “La integración de la investigación y la docencia en el currículo”. Conferencia de Porfirio Morán Oviedo dictada el 27 de agosto de 2007 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Publicado por TvRed DGIE-BUAP el 6 de noviembre de 2014. El comentario aparece alrededor del minuto 8. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=PENUhb1xF8s>

⁷¹⁵ *Ibid.* Cursivas nuestras, los comentarios aparecen alrededor de los minutos 3 y 6.

Morán Oviedo sabe lo que está diciendo, él es doctor en pedagogía y profesor de MADEMS por lo menos desde 2007.⁷¹⁶ En el semestre 2015-1 impartió en MADEMS la materia de Práctica Docente, nada menos que a profesores de Matemáticas.⁷¹⁷ Es decir, si para formar profesores de Matemáticas tiene presente que no está reñido el aprendizaje de conocimientos (conceptuales y procedimentales) con el de actitudes y formación de valores, ¿que podríamos esperar si formara profesores del área de Filosofía, la cual incluye el estudio de la Ética?

Señalé en el primer capítulo que para Morán Oviedo lo más importante era la educación del carácter, y que este nos permitiría convertirnos en “sujetos conscientes, capaces de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida”, transformando “la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría”, y que en el fondo de lo que se trata la educación es de haber “aprendido a vivir”.⁷¹⁸

Esto es lo que traté de transmitir a un grupo de alumnos marginales en una institución de educación media superior en Iztapalapa, para que el estudio de un tema filosófico, como el de las falacias, no fuera un simple conocimiento conceptual inerte o un mero conocimiento procedimental desconectado de un fin más amplio, sino que el estudio de las falacias ayudara a estos estudiantes a encontrar un sentido a sus vidas.

Lo que quise insistir con esta tesis es que, mientras diversos pedagogos como Frida Díaz Barriga, César Coll o Bernabé Sanabria muestran que los conocimientos se debían trabajar en sus aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales, necesitamos un modelo filosófico que empate con esta propuesta pedagógica; este modelo filosófico nos lo proporcionó una antropología filosófica basada en una concepción del hombre como ser libre y creativo (Piaget), concebido como núcleo de intencionalidades en expansión (Gutiérrez Sáenz, Rollo May), y siendo una de estas intencionalidades la de ser y la de amar (Mauricio Beuchot), sin perder de vista la dimensión social del ser humano (cognición situada). Fue en base a esta concepción del hombre que propuse una serie de secuencias didácticas junto con sus instrumentos de evaluación.

⁷¹⁶ *Ibid.*, Morán Oviedo habla de su participación en MADEMS casi al final del video.

⁷¹⁷ Cfr. MADEMS, “Horarios tercer semestre” (Semestre 2015-1). Recuperado el 23 de noviembre de 2014 en: http://www.posgrado.unam.mx/madems/horarios/Mat_CU3er2015-1.pdf

⁷¹⁸ Cfr. Porfirio Morán Oviedo, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, *op. cit.*, p. 22.

Será el lector de esta tesis el que juzgue la viabilidad de esta propuesta didáctica y la antropología filosófica que está detrás de ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCOS HERNÁNDEZ**, Sandra, “Analogía, complejidad y diálogo en la educación”, en **BLANCO BELEDO**, Ricardo (coordinador), *Hermenéutica analógica, filosofía, psicología y pedagogía*, Editorial Torres Asociados, México, 2007.
- The American Heritage Dictionary*, Dell Publishing Group, Nueva York, 1989.
- ARISTÓTELES**, *Ética Nicomaquea*, UNAM, México, 2012.
- BALMES**, Jaime, *El criterio*, Espasa Calpe, Madrid, 1977.
- BARBER**, Michael y **MOURSHED**, Mona, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* [en línea], PREAL / McKinsey & Company, publicado por Editorial San Marino, Santiago, 2008. Recuperado el 18 de junio de 2013 en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- BARRIO**, José María, *Elementos de Antropología Pedagógica*, RIALP, Madrid, 2000.
- BATISTELLA**, Ernesto, *Pragmatismo y semiótica en Charles S. Peirce*, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1983.
- BENNETT**, M.R. y **HACKER**, P.M.S., *Philosophical Foundations of Neuroscience*, Blackwell, Oxford, 2003.
- BERGSON**, Henri, *Introducción a la metafísica*, Porrúa, México, 1999.
- BEUCHOT**, Mauricio, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier, SOLITEC, IMDOSOC, Madrid, 2004.
- _____, *Estudios de historia y de filosofía en el México colonial*, UNAM, México, 1991.
- _____, *Estudios sobre Peirce y la escolástica*, Cuadernos de Anuario Filosófico. Departamento de Filosofía [en línea], Universidad de Navarra, Pamplona, 2002. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/5881/1/150.pdf>
- _____, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.
- _____, *Historia de la filosofía del lenguaje*, FCE, México, 2005.
- _____, *Lingüística estructural y filosofía*, Universidad La Salle Escuela de Filosofía, México, 1986.
- _____, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, México, 1997.
- _____, *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, Universidad Intercontinental, Miguel Ángel Porrúa, México, 1996.
- _____, *Temas de ética aplicada*, Editorial Torres Asociados, México, 2007.
- BEUCHOT**, Mauricio y **ARRIARÁN**, Samuel, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999.
- BEUCHOT**, Mauricio y otros, *Cultura, educación y hermenéutica*, IISUE / UNAM, México, 2014.
- BEUCHOT**, Mauricio, “Filosofía del hombre y educación”, en **BEUCHOT**, Mauricio y **PONTÓN**, Claudia (coordinadores), *Cultura, educación y hermenéutica: Entramados conceptuales y teóricos*, IISUE / UNAM, México, 2014.
- BEUCHOT**, Mauricio y **PRIMERO RIVAS** (coordinador) Luis Eduardo, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México, 2003.

BINSWANGER, Ludwig, *Being-in-the-World: Selected Papers of Ludwig Binswanger*, Basic Books, New York, 1963.

BOLÍVAR, Antonio, *La evaluación de valores y actitudes*, Anaya, Madrid, 1999.

BRENTANO, Franz, *El origen del conocimiento moral*, Ediciones Bachiller, México, 1960.

CALDERÓN, María del Carmen, “Por un bachillerato público moral”, en **BAZÁN LEVY**, José de Jesús y **GARCÍA CAMACHO**, Trinidad (coordinadores), *EMS Aportes*, Dirección General del CCH, México, 2001.

CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE

<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-aleman/intend#translations>

CARR, D., *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, Londres, 1991.

CASSIRER, Ernst, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1963.

CASTORINA, José Antonio y otros, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*, Paidós, México, 1996.

CAVALIER, Robert J., *Platón para principiantes*, Editorial Era Naciente, Buenos Aires, 2000.

CAZDEN, Courtney B., *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós, México, 1991.

CERLETTI, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

COLL, César y otros, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Aula XXI / Santillana, Madrid, 1992.

COPI, Irving, *Introducción a la lógica*, Eudeba, Buenos Aires, 1987.

COPI, Irving y **BURGESS-JACKSON**, Keith, *Informal Logic*, MacMillan, New York, 1992.

CREEGAN, Charles L., *Wittgenstein and Kierkegaard. Religion, Individuality and Philosophical Method*, Routledge, Londres, 1989.

CRUZ RAMÍREZ, José, *Neurolectura. Cerebro y aprendizaje acelerado de la lectura*, Orión, México, 2002.

CUMMINGS, Louise, *Pragmatics: A Multidisciplinary Perspective*, Taylor & Francis, Londres, 2005.

DE BONO, Edward, *El pensamiento lateral*, Paidós, México, 1999.

DE WAELHENS, A., *La filosofía de Martin Heidegger*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1986.

DELFGAAUW, Bernard, *La filosofía del siglo XX*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1966.

DELORS, Jacques y otros, *La educación encierra un tesoro*, Santillana / Ediciones Unesco, Madrid, 2006.

_____, *Los cuatro pilares de la educación*, UNESCO, México, 1996. Recuperado el 20 de julio de 2014 en:

http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/946/1/Los_cuatro_pilares_de_la..

DÍAZ BARRIGA, Ángel, *El docente y los programas escolares*, UNAM / IISUE / Bonilla Artigas Editores, México, 2009.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw-Hill, México, 2006.

- DÍAZ BARRIGA ARCEO**, Frida y **HERNÁNDEZ ROJAS**, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, McGraw-Hill / Interamericana, México 2010.
- DOLTO** Françoise, *La causa de los adolescentes*, Paidós, Barcelona, 2004.
- DREYFUS**, Hubert, *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, Cambridge / The MIT Press, 1991.
- _____, *Ser en el mundo. Comentarios a la División I de Ser y Tiempo de Martin Heidegger* (Traducción de Francisco Huneeus y Hector Orrego), Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1996.
- DREYFUS**, Hubert y **HALL**, Harrison, *Husserl Intentionality and Cognitive Science*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1982.
- DREYFUS**, Hubert y **WRATHALL**, Mark A., *A Companion to Phenomenology and Existentialism*, editado por Hubert L. Dreyfus y Mark A. Wrathall, Blackwell, Oxford, 2006.
- DREYFUS**, Hubert, **DREYFUS**, Stuart Ernest y **ATHANASIOU**, Tom, *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, The Free Press, Nueva York, 1986.
- DRUDIS**, Raimundo, *Ludwig Wittgenstein*, Ediciones del Orto, Madrid, 1998.
- DUSSEL**, Enrique, *Introducción a la Filosofía de la Liberación*, Nueva América, Bogotá, 1995.
- _____, *Lecciones de introducción a la filosofía. De antropología filosófica* (libro inédito e inconcluso), Mendoza, 1968. Recuperado el 1 de diciembre de 2013 en: http://www.enriquedussel.com/txt/Inedito.Lecciones_introduccion.pdf
- _____, *Para una destrucción de la historia de la ética I*, Ser y Tiempo, Santa Fe, 1972.
- ERIKSON**, Erik, *El ciclo vital completado*, Paidós, Barcelona, 2000.
- _____, *Identidad, juventud y crisis*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
- _____, *Infancia y sociedad*, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1980.
- _____, *La juventud en el mundo moderno*, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1963.
- _____, *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980* (compilación de Stephen Schlein), FCE, México, 1994.
- _____, *Sociedad y adolescencia*, Siglo XXI, México, 1972.
- EVANS**, Richard I., *Diálogo con Erik Erikson*, FCE, México, 1975.
- FELDMAN**, Daniel, *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 1999.
- FERRATER MORA**, José, *Diccionario de filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.
- FRANZ**, Raymond, *In Search of Christian Freedom*, Commentary Press, Atlanta, 1999.
- FREIRE**, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
- GADAMER**, Hans Georg, *La educación es autoeducarse*, Paidós, Barcelona, 2000.
- GAOS**, José, *La filosofía en la universidad*, UNAM, Colección Filosofía y Letras, Vol. 8, México, 1956.
- GARCÍA MORENTE**, Manuel, *Escritos pedagógicos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1975.
- _____, Manuel, *Lecciones preliminares de filosofía*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1987.
- GARDEA PICHARDO**, Jorge Luis, *Responsabilidad, evaluación y motivación moral*, UNAM, México, 2014.

- GASSNER**, Erwin, *Investigating the Long-term Impact of Adventure Education: A Retrospective*, ProQuest Information and Learning Company, Ann Arbor, 2006.
- GIL VILLEGAS**, Francisco, *Los profetas y el mesías. Lukács y Ortega como precursores de Heidegger en el Zeitgeist de la modernidad (1900-1929)*, FCE / Colmex, 1998.
- GILBERT**, Michael A., *Coalescent Argumentation*, Taylor & Francis, Londres, 1997.
- GUERRERO MARTÍNEZ**, Luis, *Lógica: el razonamiento deductivo formal*, Publicaciones Cruz O., México, 1993.
- _____, Luis, *Kierkegaard: Los límites de la razón en la existencia humana*, Publicaciones Cruz O., S.A., México, 1993.
- GUTIÉRREZ SÁENZ**, Raúl, *Antropología filosófica*, Editorial Esfinge, Naucalpan, 1997.
- _____, Raúl, *Introducción a la didáctica*, Editorial Esfinge, Naucalpan, 2000.
- _____, Raúl, *Introducción a la pedagogía existencial*, Editorial Esfinge, Naucalpan, 1987.
- GUTIÉRREZ SÁENZ**, Raúl y **SÁNCHEZ GONZÁLEZ**, José, *Metodología del trabajo intelectual*, Esfinge, México, 1975.
- HEATON**, John, *Wittgenstein para principiantes*, Editorial Era Naciente, Buenos Aires, 2002.
- HEIDEGGER**, Martin, *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*, Herder, Madrid, 2005.
- _____, *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, Trotta, Madrid, 2000.
- _____, *Ser y tiempo* (traducción de Jorge Eduardo Rivera), Trotta, Madrid, 2003.
- _____, *Ser y tiempo* (traducción de José Gaos), FCE, México, 1971.
- _____, *Being and Time* (traducción de John Macquarrie y Edward Robinson) Harper and Row, Nueva York, 1962.
- HENRY**, Michel, *Marx, une philosophie de la réalité*, Gallimard, París, 1976.
- HINKELAMMERT**, Franz, *Las armas ideológicas de la muerte*, Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), San José, Costa Rica, 1974.
- Historia del Hombre*, Fundación Cultural Televisa, México, 1979
- HOELLER**, Keith (editor), *Readings in Existential Psychology and Psychiatry*, Review of Existential Psychology and Psychiatry, Seattle, 1990.
- Hombres y Héroes*, Novedades Editores, México, 1987.
- HORKHEIMER**, Max y **ADORNO**, Theodor W., *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid, 1994.
- IEMS**, *Programas de estudio. Humanidades. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Mayo de 2005*, Gobierno del Distrito Federal / Secretaría de Desarrollo Social / IEMS, México, 2005.
- ILLICH**, Ivan, *Alternativas*, Joaquín Mortiz, México, 1974.
- _____, *La sociedad desescolarizada*, Barral Editores, Barcelona, 1975.
- INEE**, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013* [en línea], INEE, México, 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=17E8C2A49B2431272B4C71AE31DAC934?clave=PIB112>
- KAHANE**, Howard, *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, Wadsworth, Boston, 2002.
- KAHANE**, Howard y **CAVENDER**, Nancy, *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, Wadsworth, Boston, 2012.
- KIERKEGAARD**, Sören, *El concepto de la angustia*, Guadarrama, Madrid, 1965.

- KOCKELMANS**, Joseph J. (editor), *Phenomenological Psychology: The Dutch School*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1987.
- KOSIK**, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1976.
- KOSIK**, Karel y otros, *El individuo en la historia*, en *Problemas actuales de la dialéctica*, Alberto Corazón, Madrid, 1971.
- LABINOWICZ**, Ed, *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, Pearson Educación, México.
- LANGENSCHIEDTS UNIVERSAL WÖRTERBUCH. SPANISCH-DEUTSCH, DEUTSCH- SPANISCH**, Druckhaus Langenscheidts, Berlin-Schoneberg, 1958.
- LEIBNIZ**, G. W., *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.
- LEMKE**, Jay L., *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Paidós, México, 1997.
- _____, “Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective”, en **WHITSON**, J.A. y **KIRSHNER**, D., *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Psychology Press, New Jersey, 1997.
- LORRAINE**, Harry, *Cómo tener una supermemoria*, Bruguera, Madrid, 1970.
- LUYPEN**, W., *Fenomenología del derecho natural*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1968.
- _____, *La fenomenología es un humanismo*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1967.
- _____, *Fenomenología existencial*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1975.
- MACINTYRE**, A., *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Paidós, Barcelona, 2001.
- MARCUSE**, Herbert, *El hombre unidimensional. Ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Joaquín Mortiz, México, 1968.
- MARÍAS**, Julián, “Conciencia y realidad ejecutiva. La primera superación orteguiana de la fenomenología”, en *Obras de Julián Marías*, Tomo V, Revista de Occidente, Madrid, 1960.
- MARITAIN**, Jacques, *Los grados del saber*, Club de Lectores, Buenos Aires, 1978.
- MARX**, Carlos, *El Capital*, FCE, México, 1975.
- MATTHEWS**, Gareth B., *El niño y la filosofía*, FCE, México, 1983.
- MAY**, Rollo, *Amor y voluntad*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- _____, *Freedom and Destiny*, W. W. Norton & Company, Nueva York, 1981.
- _____, *Man’s Search for Himself*, Signet, Nueva York, 1967.
- MEDINA RIVILLA**, Antonio y **SALVADOR MATA**, Francisco (coordinadores), *Didáctica general*, UNED / Pearson Educación, Madrid, 2009.
- Merriam-Webster Online*, Merriam-Webster Incorporated, 2014. (www.Merriam-Webster.com)
- MONTOY HUITRÓN**, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, SEP, México, 1985.
- MORÁN OVIEDO**, Porfirio y otros, *Memoria. La MADEMS y el bachillerato: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*, UNAM, México, 2011.
- OBIOLS**, Guillermo, *Aprender a ser. La formación del adolescente ante la crisis*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002.
- _____, *Cómo estudiar. Metodología del aprendizaje*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- _____, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- OBIOLS**, Guillermo y **DI SEGNI**, Silvia, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

- OESTERREICHER**, John M., *Siete filósofos judíos encuentran a Cristo*, Aguilar, Madrid, 1961.
- ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY**, Douglas Harper, 2001-2014
(<http://www.etymonline.com/>)
- ORTEGA LUNA**, Adriana y **SORIA TORRES**, Jaime, *Filosofía 2. Modalidad semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F.*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, IEMS, México, 2009.
- ORTEGA Y GASSET**, José, *El tema de nuestro tiempo*, Porrúa, México, 2005.
- OSBORNE**, Richard, *Filosofía para principiantes*, Editorial Era Naciente, Buenos Aires, 1996.
- PALMER**, Donald D., *Sartre para principiantes*, Editorial Era Naciente, Buenos Aires, 2000.
- PIAGET**, Jean, *A dónde va la educación*, Teide, Barcelona, 1978.
- _____, *The Child's Conception of the World*, Routledge & Kegan, Londres, 1951.
- _____, (entrevista), en **FERRIER**, Jean Louis y **COLLANGE**, Christiane, *Entrevista con Jean Piaget*, revista Eco N° 157, Bogotá, noviembre de 1973.
- _____, (entrevista), en **BRINGUIER**, Jean-Claude, *Conversaciones con Piaget*, Gedisa, 1985.
- _____, *El estructuralismo*, Proteo, Buenos Aires, 1971.
- _____, *Psicología y epistemología*, Emecé, Buenos Aires, 1998.
- _____, *Psicología y pedagogía*, Crítica, Barcelona, 2005.
- _____, *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Ediciones Península, Barcelona, 1973.
- _____, *Seis estudios de psicología*, Ariel, México, 1994.
- PIAGET**, Jean e **INHELDER**, Bärbel, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Paidós, Barcelona, 1996.
- PIAGET**, Jean y otros, *La nueva educación moral*, Losada, Buenos Aires, 1967.
- PLEJÁNOV**, Jorge, *El papel del individuo en la historia*, Grijalbo, México, 1969.
- PRIMERO RIVAS** Luis Eduardo (coordinador), *La educación hermenéutica para la universidad futura: Memoria de la jornada de hermenéutica y educación*, Plaza y Valdés, México, 2010.
- RANOVSKY**, Alejandro, *Filosofía del docente filósofo*, Colisión Libros, Buenos Aires, 2014.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**, *Diccionario de la lengua española (DRAE)* [en línea], versión electrónica de la 22ª edición, Madrid, 2012. <http://lema.rae.es/drae/>
- SALCEDO AQUINO**, J. Alejandro, “Analogía e interculturalidad”, en **HERNÁNDEZ GARCÍA**, Gabriela (coordinadora), *Hermenéutica, analogía y filosofía actual*, Facultad de Filosofía y Letras / UNAM, México, 2007.
- SALMERÓN**, Fernando, “Sobre la enseñanza de la filosofía”, en *Ensayos filosóficos*, SEP, Col. Lecturas mexicanas N° 109, México, 1988.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ**, Adolfo, *Las ideas estéticas de Marx*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1973.
- _____, “Por qué y para qué enseñar filosofía”, en *Filosofía y circunstancia*, Anthropos / Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), Barcelona, 1997. Este artículo también se puede consultar en:
<http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=137&article=150&mode=pdf>

- SARTRE**, Jean-Paul, *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1963.
- _____, *El existencialismo es un humanismo*, UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, México, 2006.
- _____, *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*, Losada, Buenos Aires, 1966.
- SILVA**, Ludovico, *El estilo literario de Marx*, Siglo XXI, México, 1975.
- SILVER**, Philip W., *Fenomenología y razón vital: Génesis de Meditaciones del Quijote de Ortega y Gasset*, Alianza, Madrid, 1978.
- STEIN**, Edith, *La estructura de la persona humana*, BAC, Madrid, 1988.
- STRATHERN**, Paul, *Wittgenstein en 90 minutos*, Siglo XXI de España, Madrid, 1998.
- TILLICH**, Paul, *El coraje de existir*, Editorial Estela, Barcelona, 1968.
- TOMASINI**, Alejandro, *Filosofía analítica: un panorama*, Plaza y Valdés, México, 2004.
- TORRES**, José Alfredo, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados, México, 2010.
- UNAMUNO**, Miguel de, *Del sentimiento trágico de la vida*, Espasa-Calpe, Madrid, 1967.
- VANDER ZANDEN**, J. W., *Manual de psicología social*, Paidós, Barcelona, 1990.
- VASCONCELOS**, José, *Obras completas*, Volumen II, Libreros Mexicanos Unidos, México, 1958.
- VIGOTSKY**, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol., México, 2009.
- WALTON**, Douglas, *Informal Logic. A Pragmatic Approach* (Segunda edición), Cambridge University Press, Nueva York, 2008.
- WEISCHEDEL**, Wilhelm, *Los filósofos entre bambalinas*, FCE, México, 1972.
- WHITSON**, J. A. y **KIRSHNER**, David, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1997.
- WITTGENSTEIN**, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas*, UNAM / Instituto de Investigaciones Filosóficas / Editorial Crítica, Barcelona, 1988.
- WRATHALL**, Mark A. y **MALPAS**, Jeff, *Heidegger, Coping, and Cognitive Science. Essays in Honour of Hubert L. Dreyfus*. Volumen 2, The MIT Press, Cambridge, 2000.
- XIRAU**, Joaquín, *Obra selecta*, Tomo I, El Colegio Nacional, México, 1996.
- XIRAU**, Ramón, *De ideas y no ideas*, Joaquín Mortiz, México, 1974.
- _____, *El desarrollo y las crisis de la filosofía occidental*, Alianza Editorial, Madrid, 1975.
- XOLOCOTZI YÁÑEZ**, Ángel, *Fenomenología de la vida fáctica. Heidegger y su camino a Ser y Tiempo*, Plaza y Valdés / UIA, México, 2004.
- _____, Ángel, *Subjetividad radical y comprensión afectiva: el rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger*, Universidad Iberoamericana / Plaza y Valdés, México, 2007.
- ZAMBRANO**, María, *Filosofía y educación*, Ágora, Madrid, 2007.

TESIS

ALBA MERAZ, Alejandro Roberto, *Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética*, tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), asesor Benilde García Cabrero, UNAM / Facultad de Filosofía y Letras, México, 2006. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/pd2006/0606949/Index.html>

CALDERÓN NAVA, María del Carmen, *Las ideas morales en la antipsiquiatría de Laing*, tesis para obtener el grado de licenciatura en Filosofía, UNAM, México, 1987.

FAVELA GAVIA, Laura Rebeca, *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico*, tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Historia), asesor Boris Berenzon Gorn, UNAM, México, 2006. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/pd2006/0603544/Index.html>

GARDEA PICHARDO, Jorge Luis, *Responsabilidad, motivación y evaluación moral*, tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía, asesor Mark de Bretton Platts, UNAM, México, 2011. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0673659/Index.html>

JURADO RIVERA, Gabriela, *La noción de responsabilidad en el ejercicio educativo del nivel medio superior: hacia una formación de sujetos*, tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia Para La Educación Media Superior (Filosofía), asesor Victórico Muñoz Rosales, UNAM, México, 2013. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2013/diciembre/0706925/Index.html>

MAGADÁN REVELO, Manuel Alejandro, *Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), asesor Mauricio Pilatowsky, UNAM, México, 2013. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0703290/Index.html>

MATAMOROS FRANCO, Nora María, *La fenomenología como respuesta al psicologismo*, Tesis para obtener el grado de Licenciado en Filosofía, asesor Antonio Ziriñón Quijano, UNAM, México, 1992.

_____, Nora María, *La ontología fenomenológica; la fenomenología como explicación del mundo*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Filosofía, asesor Mauricio Beuchot Puente, UNAM, México, 1998. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/pdbis/258019/Index.html>

RUBÍ VELASCO, Armando, *El empleo de la hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), asesor Mauricio Beuchot Puente, UNAM, México, 2009. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2009/enero/0638828/Index.html>

VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Blanca Margarita, *La pregunta y el diálogo en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía: Plan de vida del bachiller*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), tutor: Mauricio Beuchot Puente, UNAM, México, 2013. El texto completo de esta tesis se puede consultar en: <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/095143833/Index.html>

ARTÍCULOS ACADÉMICOS, PONENCIAS, NOTAS Y ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

ABOITES, Hugo, “Examen único: tiempos largos, soluciones cortas” [artículo], *La Jornada* [en línea], 30 de agosto de 2014. Recuperado el 2 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/30/opinion/018a1pol>

AGUILAR CHALLAPA, Ausberto, “La concepción ternaria del signo en Charles Sanders Peirce” [monografía en línea, sin fecha]. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 en:

- <http://www.monografias.com/trabajos85/concepcion-ternaria-del-signo-peirce/concepcion-ternaria-del-signo-peirce.shtml>
- AVILÉS**, Karina, **RODRÍGUEZ**, Ana Mónica y **PALAPA**, Fabiola [nota periodística], “Murió Pablo Latapí, impulsor de la educación en México”, *La Jornada* [en línea], 5 de agosto de 2009. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/05/index.php?section=cultura&article=a03n1cul>
- BAILLARGEON**, Normand, “Misère du constructivisme”, *À bâbord!* [en línea], No. 09 (abril / mayo de 2005), Quebec, 2005. Recuperado el 11 de junio de 2013 en: <http://www.ababord.org/spip.php?article86>
- BETHENCOURT**, Verónica, reseña del libro de **OBIOLS**, Guillermo, *Aprender a ser. La formación del adolescente ante la crisis*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002. Repositorio Institucional de la UNLP [en línea], 3 de enero de 2014. Recuperado el 12 de octubre de 2014 en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32646/Documento_completo.pdf?sequence=1
- BOFFIL**, Luis [nota periodística], “El bachillerato está obsoleto; frena el avance de la educación: Tuirán”, *La Jornada* [en línea], 20 de marzo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/20/el-bachillerato-esta-obsoleto-frena-el-avance-de-la-educacion-tuiran-3830.html>
- COLL**, César, “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”, *Sinéctica* [en línea], N° 25, 2004-2005, pp. 1-24. Recuperado el 18 de junio de 2013 en: <http://www.virtualeduca.org/ifdve/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
- CRUZ VARGAS** Lisette Gabriela, “La construcción de lo moral en el aula”, resumen de ponencia presentada en las *XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía* [en línea], Buenos Aires, 26 de abril de 2014. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <http://ensefilo.blogspot.mx/>
- DE GAULEJAC**, Vincent, “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”, *Perfiles Latinoamericanos* [en línea], FLACSO México, diciembre de 2003, pp. 49-71. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502104>
- DEFEZ i Martín**, Antoni, “¿Qué es una creencia?”, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* [en línea], Vol. 38, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005, pp. 199-221. Recuperado el 21 de junio de 2014 en: <http://www.infofilosofia.info/defezweb/Quesunacreencia.pdf>
- DÍAZ BARRIGA**, Frida, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], Vol. 5, No. 2, 2003. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>
- DOBBS**, David, “Cerebros adolescentes. La neurociencia de la rebeldía”, *National Geographic en español* [parte del artículo se puede leer en línea], México, octubre de 2011. Recuperado el 13 de julio de 2014 en: <http://www.ngenespanol.com/articulos/346072/cerebros-adolescentes/>
- FAVELA GAVIA**, Laura Rebeca, “Naturaleza del conocimiento de lo histórico o sobre el desarrollo de una Didáctica de la Historia”, ponencia [en línea] presentada en el congreso *Pensar históricamente en tiempos de globalización 2010*, Santiago de Compostela, 2010. Recuperado en la RED IDEHER (Investigadores de enseñanza de la historia en red) el 22 de junio de 2014 en: <http://pensarhistoricamente.net/ideher10/content/naturaleza-del-conocimiento-de-lo-hist%C3%B3rico-o-sobre-el-desarrollo-de-una-did%C3%A1ctica-de-la-his>
- También se puede consultar esta ponencia en las actas del congreso, publicadas en 2011. Recuperado el 22 de junio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=479976>

GACETA CCH, “Jorge Gardea Pichardo, Premio Nacional por la mejor tesis de Doctorado en Filosofía” [nota sin firma, con información de Susana Reyes], *Gaceta CCH Suplemento*, N° 263 [en línea], UNAM, 17 de noviembre de 2011. Recuperado el 8 de octubre de 2014 en:

http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/sunam_0263171111.pdf

GACETA UNAM [artículo sin firma], “Don H* Henrique González Casanova” (Fragmento tomado de *Los pliegos de la memoria*, de Fernando Guzmán Aguilar, exdirector de Gaceta UNAM), *Suplemento especial* [en línea], 25 de agosto de 2014, UNAM, México, 2014. Recuperado el 2 de octubre de 2014 en:

<http://www.gacetadigital.unam.mx/images/suplementos/suplemento/25-agosto-2014/momentos.pdf>

GUZMÁN, Susana [nota periodística], “Directora de prepas de AMLO viola requisitos para el cargo”, *La Razón* [en línea], 8 de mayo de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <http://www.razon.com.mx/spip.php?article171365>

_____, [nota periodística], “En las prepas de AMLO aviadores y deserción de 40%”, *La Razón* [en línea], 7 de mayo de 2013. Recuperado el 8 de abril de 2014 en: <http://www.razon.com.mx/spip.php?article171211>

HAASBROEK, J. B., “C. K. Oberholzer as Researcher with Special Reference to his Establishment of Phenomenology in South Africa” (traducción del afrikaans al inglés por George D. Yonge) [en línea]. Recuperado el 5 de junio de 2014 en:

http://georgeyonge.net/sites/georgeyonge.net/files/Haasbroek_Oberholzer_ed.pdf

HERNÁNDEZ SANTIAGO, Joel [artículo] “DF: la mala educación”, *La Silla Rota* [en línea], 7 de mayo de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<http://www.lasillarota.com/component/k2/item/67123-df-la-mala-educaci%C3%B3n>

KRÜGER, R. A., “The significance of the concepts 'elemental' and 'fundamental' in didactic theory and practice” (traducción del afrikaans al inglés por George D. Yonge) [en línea], *Journal of Curriculum Studies*, Routledge, Londres, 2007. Recuperado el 5 de junio de 2014 en: http://georgeyonge.net/sites/georgeyonge.net/files/Kruger_elemental.pdf

LA CRÓNICA DE HOY [en línea, nota de Alejandro Páez Morales], “Director de prepas del GDF, falso licenciado”, publicada el 21 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/458681.html>

_____, [en línea, carta de Juventino Rodríguez], “Director de prepas del GDF atribuye a difamaciones y calumnias versiones que cuestionan su grado académico”, publicada el 22 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/458954.html>

_____, [en línea, nota de Alejandro Páez Morales], “Director de prepas GDF no es licenciado y miente (Audio)”, publicada el 23 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459142.html>

_____, [en línea, nota de Alejandro Páez Morales], “Renuncia Juventino Rodríguez a dirección del IEMS”, publicada el 23 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459258.html>

_____, [en línea, nota de Alejandro Páez Morales], “Renunció el director de las prepas del GDF”, publicada el 24 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459364.html>

_____, [en línea, nota de Alejandro Páez Morales], “Además, se ostentó con el grado de ‘Maestro’ en oficios”, publicada el 24 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459359.html>

_____ [en línea, nota de René Cruz González], “Asambleísta denuncia ante PGR y PGJDF a ex director del IEMS”, publicada el 16 de octubre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/463433.html>

_____ [en línea, nota de Josué Huerta], “Secretario de Educación asegura que no va a denunciar a ex titular de IEMS”, publicada el 20 de octubre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/464133.html>

_____ [en línea, nota de Alejandro Páez], “El ex director de ENAH asegura que no firmó el título de Juventino Rodríguez”, publicada el 24 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en:

<http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459361.html>

_____ [en línea, nota de Alejandro Páez], “Juventino es patético, no hubo tal desorden administrativo: López y Rivas”, publicada el 25 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en:

<http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459534.html>

_____ [en línea, nota de Josué Huerta], “Secretario de Educación asegura que no va a denunciar a ex titular de IEMS”, publicada el 20 de octubre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/464133.html>

_____ [en línea, nota de Alejandro Páez], “El sindicato denuncia nepotismo en Instituto de Educación Media Superior”, publicada el 23 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en:

<http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459140.html>

_____ [en línea, nota de Alejandro Páez], “Fracasó el sistema semiescolarizado que implementó, el 80% reprobó”, publicada el 24 de septiembre de 2009. Recuperada el 30 de mayo de 2013 en:

<http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459360.html>

LA JORNADA [en línea], cartón de *Helguera*, “Ya viene el Mundial”, 28 de mayo de 2014. Recuperado el 28 de mayo de 2014 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/05/28/cartones/2>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Andrea Becerril y Víctor Ballinas], “Discutir leyes energéticas durante el Mundial, ‘plan con maña’: Encinas”, 28 de mayo de 2014. Recuperado el 28 de mayo de 2014 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/05/28/politica/006n1pol>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Emir Olivares Alonso], “Tuirán: 19% de los alumnos del Conalep abandonan los estudios”, 13 de mayo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/13/sociedad/036n1soc>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Laura Poy Solano], “Con empleos poco calificados, 87% de quienes terminan prepa: Tuirán”, 8 de mayo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/08/sociedad/038n1soc>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Luis Boffil], “El bachillerato está obsoleto; frena el avance de la educación: Tuirán”, 20 de marzo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/20/el-bachillerato-esta-obsoleto-frena-el-avance-de-la-educacion-tuiran-3830.html>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Laura Poy Solano], “Cada día 5 mil niños y adolescentes abandonan las aulas: INEE”, 15 de agosto de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/15/sociedad/036n1soc>

_____ [en línea, carta enviada a la sección *El Correo Ilustrado* firmada por Silvia E. Arévalo], “Causa la SEP daño irreversible a los mexicanos, afirma”, 2 de marzo de 2015. Recuperado el 3 de marzo de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/02/correo>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Emir Olivares Alonso], “Ingresan jóvenes a la universidad sin un dominio del español”, 3 de marzo de 2015. Recuperado el 3 de marzo de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/03/sociedad/035n1soc>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Emir Olivares Alonso], “Dominio del español en universitarios, relacionado con su nivel socioeconómico”, 4 de marzo de 2015. Recuperado el 4 de marzo de 2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/04/sociedad/045n1soc>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Laura Poy Solano], “En México, problema estructural del sistema educativo, advierten expertos”, 4 de marzo de 2015. Recuperado el 4 de marzo de 2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/04/sociedad/045n2soc>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Laura Poy Solano], “Fallas en primaria, causa del bajo dominio del español entre universitarios: maestros”, 5 de marzo de 2015. Recuperado el 5 de marzo de 2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/05/sociedad/045n2soc>

_____ [en línea, nota periodística firmada por Laura Poy Solano], “Se buscará cobertura universal del censo para bachillerato”, 7 de marzo de 2015. Recuperado el 7 de marzo de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/07/sociedad/034n1soc>

LA NACIÓN [en línea, nota periodística sin firma], “Falleció el filósofo Guillermo Obiols”, 9 de junio de 2002. Recuperado el 20 de junio de 2014 en:

<http://www.lanacion.com.ar/403785-fallecio-el-filosofo-guillermo-obiols>

_____, [en línea, nota periodística firmada por Redacción], “En Monterrey caen niños halcones”, 11 de mayo de 2012. Recuperado el 22 de junio de 2014 en:

<http://www.razon.com.mx/spip.php?article121715>

_____, [portada en línea], “Perdió Ebrard \$489 millones 422 mil del gobierno federal en la línea 12” [titular], 1 de abril de 2014, [razon.com.mx](http://www.razon.com.mx). Recuperado el 8 de abril de 2014 en: http://www.razon.com.mx/spip.php?page=version_impresa&fecha=2014-04-01

LA RAZÓN [portada en línea], “PGR despide a testigo protegido que hundió a 43” [titular], 6 de mayo de 2014, [razon.com.mx](http://www.razon.com.mx). Recuperado el 8 de abril de 2014 en:

http://www.razon.com.mx/spip.php?page=version_impresa&fecha=2014-05-06

_____, [portada en línea], “Requería Metro piezas de \$30 mil y Ebrard puso de \$10 mil” [titular], 24 de marzo de 2014, [razon.com.mx](http://www.razon.com.mx). Recuperado el 8 de abril de 2014 en:

http://razon.com.mx/spip.php?page=version_impresa&fecha=2014-03-24

LAVE, Jean, “Learning as Participation in Communities of Practice”, ponencia [en línea] presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, California, 1992. Recuperada el 2 de diciembre de 2013 en:

<http://www.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm>

_____, “Teaching, as Learning, in Practice”, *Mind, Culture & Activity* [en línea], Vol. 3, N° 3, 1996, pp. 149-164. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 en:

[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave\(1996\)_teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave(1996)_teaching.pdf)

LENKERSDORF, CARLOS, “Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal”, en revista **Reencuentro**, núm. 33, mayo, 2002, pp. 66-74, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México. Recuperado el 3 de diciembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003307.pdf>

LEMKE, Jay L., “What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?”, *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching* [en línea], 1994. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 en:

<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/jsalt.htm>

_____, “Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective”, en D. Kirshner y J.A. Whitson, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Psychology Press, New Jersey, 1997 [en línea, con algunas modificaciones respecto al texto impreso]. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 en:

<http://www.jaylemke.com/storage/cognition-context-learning-sitcog.pdf>

LEÓN, Felipe, “Reflexión, objetivación, tematización: sobre una crítica heideggeriana de Husserl” [en línea]. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de:

http://www.academia.edu/6614342/Reflexion_objetivacion_tematizacion_sobre_una_critica_heideggeriana_de_Husserl

MORÁN OVIEDO, Porfirio, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Recuperado el 3 de enero de 2015 en: <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red3-01>

NICOL, Eduardo, “Del oficio”, en *Boletín Filosofía y Letras*, N° 1, UNAM, México, septiembre-octubre, 1994.

NOTIMEX, “Alumnos repudian más historia que matemáticas”, *Excelsior* [en línea] 27 de marzo de 2014. Recuperado el 9 de junio de 2014 en:

<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/27/950909>

OBERHOLZER, M. O., “W. A. Landman’s Ontological-Anthropological Grounding of the Educative Event (traducción del afrikaans al inglés por George D. Yonge) [en línea]. Recuperado el 5 de junio de 2014 en:

<http://georgeyonge.net/translations/fundamental-pedagogics/w-landman%E2%80%99s-ontological-anthropological-grounding-educative-even>

OBIOLS, Guillermo, “Escuela, ética y problemática juvenil”, *Claves en psicoanálisis y medicina*, Año V, N° 11 y 12, Buenos Aires, segundo semestre de 1997.

OLIVARES ALONSO, Emir [nota periodística], “Tuirán: 19% de los alumnos del Conalep abandonan los estudios”, *La Jornada* [en línea], 13 de mayo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/13/sociedad/036n1soc>

OPPENHEIMER, Andrés [artículo], “La educación, el secreto de Singapur”, *La Nación* [en línea], 25 de agosto de 2009. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

<http://www.lanacion.com.ar/1166476-la-educacion-el-secreto-de-singapur>

PALENCIA, José Ignacio, “Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía”, en revista *Foro Universitario*, N° 15, STUNAM, México, febrero de 1982.

PASILLAS VALDEZ, Miguel Ángel, “Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas”, *Ethos Educativo*, 2004, Vol. 11, Núm. 31.

POY SOLANO, Laura [nota periodística], “Cada día 5 mil niños y adolescentes abandonan las aulas: INEE”, *La Jornada* [en línea] 15 de agosto de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/15/sociedad/036n1soc>

_____, [nota periodística], “Con empleos poco calificados, 87% de quienes terminan prepa: Tuirán”, *La Jornada* [en línea], 8 de mayo de 2014. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/08/sociedad/038n1soc>

Reseña [sin firma] del libro de **COLL**, César, **SANABRIA**, Bernabé y otros, *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Aula XXI / Santillana, Madrid, 1992. Recuperado el 30 de agosto de 2014 en:

<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15COLL-Cesar-POZO-Ignacio-y-Otros-Las-Actitudes-conceptualizaciones-y-su-inclusion-en-los-nuevos-curriculos.pdf>

ROOS, S. G., “The Relationships among Philosophical Anthropology, Fundamental Pedagogics and Pedagogy” (traducción del afrikaans al inglés por George D. Yonge) [en línea]. Recuperado el 5 de junio de 2014 en:

<http://georgeyonge.net/translations/fundamental-pedagogics/relationships-among-philosophical-anthropology-fundamental-pedag>

SANMARTÍ, Neus, IZQUIERDO, Mercè y GARCÍA, Pilar, “Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias”, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 281, junio de 1999. Recuperado el 12 de enero de 2014 en:

http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Hablar_y_escribir...PDF

SALMERÓN, Pedro [artículo], “¿Tiene sentido social el oficio del historiador?”, *La Jornada* [en línea], 18 de junio de 2013. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2013/06/18/politica/019a2pol>

SEELY BROWN, John, COLLINS, Allan y DUGUID, Paul, “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher* [en línea], Vol. 18, No. 1. (Ene.-Feb., 1989). Recuperado el 24 de junio de 2014 en:

http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

_____, “Debating the Situation: A Rejoinder to Palincsar and Wineburg”, *Educational Researcher* [en línea], Vol. 18, No. 4 (May, 1989). Recuperado el 20 de septiembre de 2014 en:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1176645?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21104484790601>

SIGUAN, Miquel, “Husserl y sus discípulos”, *El ciervo. Revista de pensamiento y cultura* [en línea], Barcelona, sin fecha. Recuperado el 10 de octubre de 2014 en:

http://www.elciervo.es/index.php/archivo/3074-2010/numero-711/819-alias_909

VAN DER STOEP, F., “An Analysis of the Pedagogic as Point of Departure for a Phenomenologically Oriented Didactics” (traducción del afrikaans al inglés por George D. Yonge) [en línea]. Recuperado el 5 de junio de 2014 en:

http://georgeyonge.net/sites/georgeyonge.net/files/Van_der_Stoep-Analysis.pdf

VAN KAAM, Adrian, “Clinical Implications of Heidegger’s Concepts of Will, Decision and Responsibility”, *Review of Existential Psychology and Psychiatry* [en línea], Volumen I, Número 3 (otoño de 1961). Recuperado el 25 de junio de 2014 en estas dos páginas:

<http://www.archive.org/details/reviewofexistent002752mbp>

http://archive.org/stream/reviewofexistent002752mbp/reviewofexistent002752mbp_djvu.txt

WHITSON, J. A., “Cognition as a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence” [en línea], Recuperado el 1 de julio de 2014 en:

<http://www.udel.edu/educ/whitson/files/WhitsonCogSem.pdf>

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

CCH, “40 aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades” [en línea], CCH-UNAM, noviembre de 2013. Recuperado el 10 de junio de 2014 en:

<http://www.cch.unam.mx/40aniversario>

_____, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar* [en línea], CCH-UNAM, 2012. Recuperado el 10 de junio de 2014 en:

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf

_____, “Misión y Filosofía” [en línea], CCH-UNAM, noviembre de 2013. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

_____, “Plan de Estudios” [en línea], CCH-UNAM, noviembre de 2013. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

_____, *Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio* [en línea], CCH-UNAM, noviembre de 2013. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: <http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>

_____, *Programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II* [en línea], Comisión de ajuste a los programas de las materias de Filosofía y Temas selectos de Filosofía I y II [Documento elaborado por profesores del Colegio de Ciencias Humanidades de la UNAM], CCH-UNAM, noviembre de 2013. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/FilosofiaNoviembre2013.pdf

Declaración mundial sobre educación para todos [en línea], WCEFA, Nueva York, marzo de 1990. Recuperado el 18 de junio de 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, “Ética” [programas de estudio en línea], Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 2014. Recuperado el 11 de junio de 2014 en: <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Asignaturas/etica>

_____, “Historia de las doctrinas filosóficas” [programas de estudio en línea], Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 2014. Recuperado el 11 de junio de 2014 en: <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Asignaturas/historia-de-las-doctrinas-filosoficas>

_____, “Programa de Estudios de la Asignatura de: Ética” [en línea], Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 2014. Recuperado el 11 de junio de 2014 en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxmaWxvc29maWF8Z3g6NWYwOTQxYTc2YTYzODhjZA>

EUROSTAT, *Death due to suicide, by sex*, European Commission-Eurostat (estadísticas oficiales de Europa), 2014. Recuperado el 18 de junio de 2013 en: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=en&pcode=tps00122&toolbox=x&type>

INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DF (IEMS), “Fundamentación del proyecto educativo” [en línea], IEMS-GDF, 2014. Recuperado el 17 de junio de 2014 en: <http://www.iems.df.gob.mx/>
<http://www.iems.edu.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>

_____, “Historia del IEMS” [en línea], IEMS-GDF, 2014. Recuperado el 17 de junio de 2014 en: <http://www.iems.df.gob.mx/>

_____, “Modelo Educativo” [en línea], IEMS-GDF, 2014. Recuperado el 17 de junio de 2014 en: <http://www.iems.df.gob.mx/>

_____, “Plan de estudios” [en línea], IEMS-GDF, 2014. Recuperado el 17 de junio de 2014 en: <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=2&que=2>

_____, “Proceso educativo de la modalidad escolarizada” [en línea], en *BOLETIEMS*. Recuperado el 17 de junio de 2014 en: <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=3&que=2>

INEE, “Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013”, México, 2014: <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=17E8C2A49B2431272B4C71AE31DAC934?clave=PIB112>

MADEMS, *Guía para la elaboración del trabajo de graduación en MADEMS* [en línea], UNAM-MADEMS [sin fecha]. Recuperado el 9 de junio de 2014 en: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/grado/grado1.pdf>

_____, Horarios tercer semestre (Semestre 2015-1). Recuperado el 23 de septiembre de 2014 en: http://www.posgrado.unam.mx/madems/horarios/Mat_CU3er2015-1.pdf

Método didáctico y método constructivista con TIC. Guía para docentes [en línea], Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, Colección *educ.ar*, dirigida por Laura Serra (sin fecha). Recuperado el 29 de mayo de 2014 en:

http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD12/contenidos/guias/guia_constructivismo.html.

Publicaciones recientes del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía [en línea], Universidad de Buenos Aires, 2014. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <https://sites.google.com/site/ensefilo/>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* [en línea], SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior- Copeems [realizada en julio de 2011], septiembre de 2012. Recuperado el 28 de junio de 2014 en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>

STATISTICS FINLAND, Causes of death 2010 [en línea], Official Statistics of Finland [Estadísticas oficiales de Finlandia], 2011. Recuperado el 18 de junio de 2013 en: http://www.stat.fi/til/ksyyt/2010/ksyyt_2010_2011-12-16_en.pdf

UNAM, “Henrique González Casanova” [obituario en línea], UNAM, México, 2007. Recuperado el 27 de junio de 2014 en:

<http://www.100.unam.mx/pdf/henrique-gonzalez-casanova.pdf>

_____, “Miguel Ángel Pasillas Valdez” [currículum en línea], Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 2014. Recuperado el 9 de junio de 2014 en: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/docentes/>

PELÍCULAS Y PROGRAMAS TELEVISIVOS

CANAL 21, Serie: *Plaza de Armas*, programa “Filosofía en el bachillerato en México” [en línea], conducido por Ismael Carvallo, con la participación de Gabriel Vargas, Alfonso Vázquez y David Gómez. Recuperado el 30 de mayo de 2013 en:

<http://www.plazadearmas.tv/pro/pb011.htm>

CUAED (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia), Serie: *Mirador Universitario*, programa “Filosofía de la mente: La falacia mereológica” [en línea], conducido por Alejandro Tomasini Bassols, producido por UNAM-CUAED, México. Publicado el 23 de mayo de 2014. Recuperado el 29 de septiembre de 2014 en: <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/4424>

GARVIN, Philip (productor), *Piaget on Piaget. The Epistemology of Jean Piaget* [entrevista con Jean Piaget], Universidad de Yale, 1977, publicado en YouTube el 11 de febrero de 2013. Recuperado el 12 de enero de 2014 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=V6lN4HNddlc>

JARMAN, Derek [director] *Wittgenstein* [película], producida por BFI Production, Gran Bretaña-Japón, 1993.

KAGAN, Jeremy [director], *The Chosen* [película], producida por Edie and Ely Landau, Estados Unidos, 1981.

SANDEL, Michael, Serie *Justice: What's The Right Thing To Do?*, Episodio 05: “Hired Guns” [serie de 12 programas en línea], Harvard University, Co-Production of WGBH Boston and Harvard University, 2011. Recuperado el 30 de agosto de 2014 en: <http://www.justiceharvard.org/2011/02/episode-05/#watch>

TV UNAM, Serie: *El aula sin muros*, capítulo “Una escuela para los adolescentes”, realizado por Carmen Cortés, producido por Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Televisión Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (TV UNAM), México, 1996. Para más información de todos los capítulos de la serie consultar:

http://www.worldcat.org/search?q=se%3A%22Aula+sin+muros+.%22&fq=&dblist=638&qt=first_page

_____, Serie: *Maestros detrás de las ideas*, **CASTAÑÓN**, Adolfo [coordinador editorial], capítulo “Ramón Xirau. La pasión por el conocimiento” [en línea], realizado por Pedro Talavera, producido por UNAM-TV UNAM, México, 2004. Recuperado el 8 de julio de 2014 en: <http://vimeo.com/86207328>

BLOGS, PÁGINAS DE INTERNET, ENTRADAS DE ENCICLOPEDIAS EN LÍNEA, ETC.

ASAMBLEA COMUNITARIA DE MIRAVALLE, organización formada por diversos organismos de la sociedad civil. <http://comunidadmiravalle.blogspot.mx/>

BÚHO LEGAL. SOLUCIONES JURÍDICAS E INFORMÁTICAS, “Cédula profesional de Freyja Doridé Puebla López”. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en: <http://cedula.buholegal.com/1157147/>

CASTORINA, José Antonio, Curriculum Vitae. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 en: <http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/CASTORINA.pdf>

Center for Subjectivity Research, Department Of Media, Cognition And Communication, Universidad de Copenhage. <http://cfs.ku.dk/>

CENTRO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS, España. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 en: <http://www.filosofiaparaninos.org/>

EL CÍRCULO DE SOFÍA (blog), “Realismo metódico”, publicado por Emiliano Moccia Pereyra el 25 de febrero de 201. Recuperado el 25 de enero de 2015 en:

<http://elcirculodesofia.blogspot.mx/2011/02/realismo-metodico.html>

FEDERACIÓN MEXICANA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 en: <http://www.fpnmexico.org/>

FILOSOFÍA PARA NIÑOS ARGENTINA, Centro de Investigaciones en el programa Filosofía para Niños. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 en:

http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.htm

LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO. WEBDIANOIA, “La filosofía de Ortega y Gasset”, artículo sin firma. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en:

http://www.webdianoia.com/contemporanea/ortega/ortega_fil_pers.htm

LA MÁQUINA DE VON NEUMANN (blog), “¿Mi cerebro piensa?: la falacia mereológica”, reseña sin firma, publicado el 28 febrero 2010. Recuperado el 28 de marzo de 2014 en:

<http://vonneumannmachine.wordpress.com/2010/02/28/%C2%BFmi-cerebro-piensa-la-falacia-nereologica/>

LA MIRADA DE TIBB (blog), “La falacia mereológica: el todo frente a las partes”, reseña sin firma publicada por *Angelillo* el 7 de octubre de 2009. Recuperado el 28 de marzo de 2014 en: <http://angelillo-elrincondelfilosofo.blogspot.mx/2009/10/la-falacia-mereologica-el-todo-frente.html>

LEMKE, Jay, *Jay Lemke Online* (blog). Recuperado el 28 de noviembre de 2013 en: <http://www.jaylemke.com/>

LIBROS DEL ZORZAL, “Alejandro Cerletti” (currículo). Recuperado el 8 de julio de 2014 en: <http://www.delzorzal.com/autores/c/400-alejandrocerletti>

http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/?page_id=2321

JUGANDO Y APRENDIENDO, blog de Luisa María Arias Prada, recurso para 6° de primaria, “¿Qué es un campo semántico?”. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: <http://luisamariaarias.wordpress.com/lengua-espanola/tema-10/vocabulario-campo-semantico/>

OBIOLS, Guillermo, autobiografía. Recuperado el 13 de agosto de 2014 en: <http://www.guillermoobiols.com.ar/biografia.html>

OUTWARD BOUND MÉXICO. Recuperado el 18 de junio de 2013 en:

<http://www.outwardboundmexico.org/resultados.asp>

STANFORD ENCYCLOPAEDIA OF PHILOSOPHY, “Informal Logic”, última modificación el 28 de noviembre de 2011, The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University. Recuperado el 8 de julio de 2014 en: <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/>

WIKIPEDIA, “Apprenticeship”, última modificación el 24 de enero de 2015. Recuperada el 12 de enero de 2015 en: <http://en.wikipedia.org/wiki/Apprenticeship>

_____, “Howard Kahane” (biografía), última modificación el 30 de marzo de 2014. Recuperado el 8 de julio de 2014 en: http://en.wikipedia.org/wiki/Howard_Kahane

_____, “José Alejandro Salcedo Aquino” (biografía), última modificación el 19 de enero de 2014. Recuperado el 8 de julio de 2014 en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Alejandro_Salcedo_Aquino

_____, “Pablo Latapí” (biografía), última modificación el 24 de septiembre de 2013. Recuperada el 20 de junio de 2014 en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_Latap%C3%AD_Sarre

_____, “Pragma-dialectics”, última modificación el 20 de mayo de 2013. Recuperado el 8 de julio de 2014 en: <http://en.wikipedia.org/wiki/Pragma-dialectic>

_____, “Realismo fenomenológico”, última modificación el 12 de septiembre de 2014. Recuperado el 29 de julio de 2014 de:

http://es.wikipedia.org/wiki/Realismo_fenomenol%C3%B3gico

_____, “Rule-based system”, última modificación el 5 de noviembre de 2014. Recuperado el 26 de enero de 2015 en: http://en.wikipedia.org/wiki/Rule-based_system

_____, “Teoría computacional de la mente”, última modificación el 27 de febrero de 2014. Recuperado el 26 de enero de 2015 en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_computacional_de_la_mente

VIDEOS DE YOUTUBE

YouTube, “Argumento o Falacia Ad Hominem”, publicado por Rosalía Pasini, el 30 de julio de 2010. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=oxtQBn71YS4>

_____, “Comercial Chicharito Banamex - México 2012”, publicado por *comercialesmexico*, el 29 de junio de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=4Zh-jCcNVac>

_____, “comercial pasta dental Colgate Hugo Sanchez 80's (mexico)”, publicado por *RetromercialesHD / RetroVlogs*, el 18 de noviembre de 2009. Recuperado el 22 de mayo de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=maLthXovoe0>

_____, “Chespirito Contra Yo Soy 132”, publicado por *Jorge Miramontes*, el 31 de julio de 2012. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=ojqG2MxTL4w>

_____, “Diputados del PRD denuncian a ex funcionarios por caso ‘El Ch’”, publicado por *Excelsior Tv*, el 24 de marzo de 2014. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=WDLaynYwt-I>

_____, “Ejemplo de Falacia; Ad Ignorantiam (Apelar a la Ignorancia)”, publicado por *jesucristoelmesias*, el 2 de marzo de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ar4z2pjRjCg>

_____, “-FALACIAS-”, publicado por *Miguel Nuche*, el 10 de enero de 2011. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=Nmjipwmqakg>

_____, “Falacias en comerciales”, publicado por *HatSao*, el 4 de abril de 2012. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=8-1h8sBUcRw>

_____, “FALACIAS EN LOS COMERCIALES”, publicado por *Mariis Bett*, el 24 de noviembre de 2013. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

https://www.youtube.com/watch?v=9P0K_OcmTxw

_____, “Javier, estás equivocado: FCH”, publicado por *La Silla Rota*, el 3 de junio de 2011. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=uM2M2bk2MyI>

_____, “La integración de la investigación y la docencia en el currículo”. Conferencia de Porfirio Morán Oviedo dictada el 27 de agosto de 2007 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Publicado por *TvRed DGIE-BUAP* el 6 de noviembre de 2014. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=PENUhb1xF8s>

_____, “Lucha contra el crimen de FCH estrategia fallida afirma Rubén A”, publicado por *RedaccionElImparcial*, el 15 de noviembre de 2012. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=woNJXbgyVfI>

_____, “Presunto Culpable La Pelicula Part. 1/6”, publicado por *LUDWIG*, el 8 de marzo de 2011. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=On6l8bGcjzM>

_____, “Trailer Mi Vida Dentro”. publicado por *casadelou*, el 15 de noviembre de 2008. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=iLh1C8yGvF0>

_____, “Vicente Fox Chespirito 1”. publicado por *brauliocazares*, el 25 de julio de 2012. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=E9wflkxS2mo>

_____, “Vicente Fox Chespirito 2”, publicado por *brauliocazares* el 25 de julio de 2012. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en:

<https://www.youtube.com/watch?v=IPfnRQceti4>

ANEXO: EXAMENES DE CONOCIMIENTOS ACTITUDINALES

Por razones de espacio no incluí los exámenes de conocimientos conceptuales y procedimentales, pues cada cuestionario constaba de cuatro hojas y fue aplicado a 19 alumnos, lo que hacía un total de 76 páginas. Sin embargo, los esquemas de las respuestas se incluyeron dentro del texto del capítulo quinto.

Por el contrario, sí incluí los exámenes de conocimientos actitudinales, pues estos constaban de dos hojas y lo realizaron menos alumnos. Empiezan por orden alfabético, tomando en cuenta solo el nombre del alumno, no los apellidos.

Además, debido a la importancia que esta tesis concede a los conocimientos actitudinales, es muy importante que el lector conozca de manera directa la manera en que respondieron los alumnos a los cuestionarios sobre este tipo de contenidos.

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Dorantes Catalano Ana Karen.
 GRUPO 205 FECHA 28 de marzo de 2014.

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Es una falacia cuyo autor no está
consistente de lo que hace o dice es decir
dice y hace todo sin sentido ni razón.

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: Es una falacia cuyo autor está consistente.
de lo que hace en todo momento y evade
la responsabilidad

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Es un sofisma por que todos ellos
están consistentes de todo lo que hacen.

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Son Sofismas por que estaba consistente
de lo que hacía y decía además de
defender las ideas y acciones que hizo.

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Para estar consistentes sobre las
contradicciones, chantajes, injustificaciones
y afirmaciones que llegamos a hacer
en cualquier momento y para poder
tener fundamentos a la hora de
defender una idea u opinión que nos.

pueda seguir y que sea necesario defender
y no solo eso, estar conscientes de lo
que es y No es, no solo porque fulanito
lo dice sino porque hay una razón suficiente
que creemos y defenderemos ante todo
pero sobre todo que tiene fundamentos
para ser defendida ante cualquier
tipo de AUTORIDAD CORRUPTA que
Obra contradesirios @ Suprimidos.
Como esta siendo aplicada actualmente.

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Tiene un buen desempeño y sabe
explicar pero se pone muy nervioso y
es muy penoso, pero es un maestro
Super accesible y comprensivo
¡Hechele ganas usted puede! y siga así
es un buen maestro

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: Que se relaje y que sea más seguro
de si mismo y de lo que enseña que es buen
maestro y sabe explicar pero se apena
mucho y no tiene por qué, es un maestro
competente y se ve que es muy accesible
y Será un buen maestro pero no se apene.

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Questionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Martinez Soto Angela

GRUPO: 205 FECHA: 29/05/2014

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: puede ser ganar una discusión, entonces la falacia se hace como sofisma.

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: es cuando la persona no es consciente de que comete una falacia, lo que ocurre en la retórica de los casos entonces hablamos de un paralogismo.

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: yo creo son ambas por que existen en las dos

4) Las falacias que cometeo Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofisma por que quiere convencer por lo que dice

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: para identificar cuando alguien te manipula o este te está a siendo víctima por un argumento con un retórico de la falacia.

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: porque sabe muy bien
su tema excelente investigaciones
que presenta a sí al grupo.

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: que es un poco tímido, que
se deje fluir entre el grupo,
y no parezca nervioso

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Beatriz Gutierrez ArtoagaGRUPO 205 FECHA _____

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORDONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Son las falacias voluntarias (aquellas que se hacen conscientemente)

2) ¿Qué es un paralogsimo?

Respuesta: Son falacias involuntarias (aquellas que se hacen inconscientemente)

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogsimos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofismas, porque saben lo que están diciendo

4) Las falacias que cometió Juvenino Rodríguez Ramos ¿son paralogsimos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofisma; porque el compra el título voluntariamente

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Pues es algo interesante porque te da cuenta de muchos casos porque, así ya ves los errores que cometen los políticos.

Y incluso nosotros mismos podemos
aplicar esto para jugar con las
personas u otra cosas

También sirve para diferenciar
en lo que te dicen y sirve para
que no te fustiguen XD

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Pues el desempeño es bueno
sabe explicar, y se acerca a los
alumnos para que se comprenda el tema
😊

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: Pues aún se pone un poco nervioso
pero más de que con el tiempo o la
práctica se le quita 😊

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Alvarez Morales DiegoGRUPO: 705 FECHA: 30/05/14

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Se contada la mención de
carros a otras muchas cosas

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: Que no nos damos cuenta
cuando lo dicen o lo hacen

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Son sofismas por que ya
saben lo que hacen y lo
hacen con toda la intencion

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Paralogismos por que
el mismo sabe que
no nos debemos contar

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Que cada vez que hablamos o
estamos en una conversación tener
a ojo puesto falacias

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Que es muy bueno explicando sus temas y te explica como cuando hay que escribir

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: Que fuera menos nervioso y más calmado explicando sus temas

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Hernández Fernández JacquelineGRUPO: 205 FECHA: 28-05-14

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: cuando la persona esta conciente de que comete una falacia, e incluso persigue con ello un fin determinado.

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: cuando la persona no es conciente de que comete una falacia, lo que ocurre en la mayoría de los casos

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: sofisma por que saben que lo estan cometiendo

4) Las falacias que cometeo Juventino Rodriguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Paralogismo por que no se da cuenta

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Para poder saber cuando alguien nos esta haciendo una falacia al momento de habiarnos y ver un comercial en la television

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: su desempeño es bueno ya que cuando nos explica nos da ejemplos para entender mejor

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: ninguna ya que su forma de explicar es buena

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Ramirez Galicia Karen EsmeraldaGRUPO 205 FECHA 28 Mayo 2014

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORDONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Cuando la persona esta
conciente de que comete una falacia

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: Cuando la persona no esta
conciente de que comete una
Falacia

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: paralogismos, porque quizo no
piensan lo que dicen

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofismas, porque si estaba
conciente

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Me sirvio para saber más sobre
el tema, ya que no estaba muy
conciente del tema o bien no tenía
el suficiente conocimiento

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Que es un buen profesor ya que sabe explicar y expresarse

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: Que no me pague tan nervioso

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Cecilia Cordero VarelaGRUPO 205 FECHA 30/05/13

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Algo que se sabe que hacen equivocada

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: Es una forma de discurso y se hace con
todo lo referente que se tiene que lo hacen

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: son ^{paralogismos} ~~paralogismos~~ por que saben lo que hacen
y dicen

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: son paralogismos porque no saben que lo
habían hecho

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: De cuando hablamos y aprendimos una conversación
usando falacias

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Porque es muy bueno por que el maestro
es bueno para enseñar la lección que tiene

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: Pues que siga así y que se le ponga la
atención

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Ortiz Altamirano LizetGRUPO 205 FECHA 28/Mayo/2014

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Cuando la persona sabe que ha cometido una falacia y quiere conseguir ganar algún discurso

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: Cuando una persona no sabe que está cometiendo una falacia

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofismas porque ya saben que es la que van a ganar con esa propuesta

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofisma porque tiene clara la que está diciendo

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: el comprender con que fin la gente las aplica y aunque no se da cuenta sus nombres si que todo el mundo las utiliza con algún fin que nos beneficia

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Es muy bueno sabe como dar una clase y se explica muy bien en cuanto a sus temas

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: No ponerse tan nervioso pero todo está muy bien felicitados.

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Luis Felipe González FloresGRUPO 205 FECHA 20 Mayo 19014

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: Cuando la persona está consciente de que comete una falacia con el fin de ganar una discusión

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: Cuando la persona no está consciente de que comete una falacia lo que ocurre por ignorancia en los casos

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofismas porque están conscientes de que su falacia la hacen con el fin de engañar a la gente.

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofismas está consciente de que está engañando a la gente.

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Que muchas veces las falacias están en nuestra vida cotidiana y no nos damos cuenta ni como ni cuando las cometemos a lo que se le llama paralogismo pero ahora que se como se comete un sofisma voy a tratar de evitarlo, también que muchas veces en mayoría los medios de comunicación comete muchas falacias y nosotros no nos damos cuenta.

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: Es un excelente maestro el profesor Javier Aviña y da una explicación muy buena, concreta y muy definida, también que se nota cuando un profesor se prepara bien para su clase y en este caso el profesor fue uno de ellos. Cal 9.5

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: La calificación del 9.5 y una del 10 fue para que mejore más allá de que mejore la única es que se le quite un poco la nerviosidad y que hable con una voz más fuerte y firme, también que llame la atención cuando no le presta atención cuando está explicando.

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: Nayeli De La Cruz FloresGRUPO 205 FECHA 28 Mayo-14

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORDA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: son falacias voluntarias

2) ¿Qué es un paralogismo?

Respuesta: falacias involuntarias

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: voluntarias

4) Las falacias que cometió Juvenino Rodríguez Ramos ¿son paralogismos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: involuntarias

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: para identificar si me colaron cuando o aprendi a razonar más

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: El maestro y su desempeño es muy bueno ya que tiene la capacidad de interactuar con el grupo. Su actitud es buena, ante el grupo y es benévolo.

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: Que no se ponga tan nervioso eso sería todo.

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)

Cuestionario sobre actitudes

NOMBRE DEL ALUMNO: TamayoGRUPO 205 FECHA _____

PROFESOR TITULAR: OMAR GARCÍA CORONA

PROFESOR SUPLENTE: JAVIER AVIÑA GUTIÉRREZ

1) ¿Qué es un sofisma?

Respuesta: falacias voluntarias

2) ¿Qué es un paralogsimo?

Respuesta: falacias involuntarias

3) Las falacias que cometen los publicistas y los políticos ¿son paralogsimos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: Sofismas por que su intención es convencer al público para hacer o comprar tal cosa o idea.

4) Las falacias que cometió Juventino Rodríguez Ramos ¿son paralogsimos o sofismas? ¿por qué?

Respuesta: _____

5) ¿De qué me sirvió lo que aprendí acerca de las falacias?

Respuesta: Que puedo identificar el momento en que suceda a alguien haga esto.

6) ¿Qué opinión tienes del desempeño del profesor en la clase?

Respuesta: _____

7) ¿Qué recomendaciones le darías al profesor para que mejore su práctica educativa?

Respuesta: _____

"Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros"

Paulo Freire (Pedagogía del oprimido)