

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR

Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II

De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. *Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;*

II. *Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;*

III. *Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;*

IV. *Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privada de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;*

V. *Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.*

Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarlo por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. CP. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

**PROPUESTA DE UN MÉTODO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO
PARA EL APRENDIZAJE FILOSÓFICO**

Que presenta:

CÉSAR RICARDO LUQUE SANTANA

Para obtener el Grado de Maestría en Educación Superior

DIRECTORA DE TESIS: M.E.S. PATRICIA RAMÍREZ



ESTADO
DE NAYARIT

Tepic, Nayarit; noviembre de 2009

*A mis estudiantes de filosofía
y futuras colegas*

Las cosas que debemos aprender antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas [...] Así pues, es muy importante que formemos hábitos de una y otra clase en nuestros jóvenes. En realidad, aquí reside toda la diferencia.

ARISTÓTELES
Ética nicomaquea

ÍNDICE

PRÓLOGO | I

1. MOTIVOS PERSONALES Y JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL | I

INTRODUCCIÓN | I

1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA DE LA PROPUESTA | I
2. LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LA NECESIDAD DE FORMAR PROFESORES DE EDUCACIÓN | 3
3. EXPOSICIÓN SUMARIA DEL CÁNTULADO Y RESUMENOS | 5

CAPÍTULO 1. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DIDÁCTICO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO PARA EL APRENDIZAJE FILOSÓFICO EN LA LÍNEA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN | 8

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CATEGORÍAS ESTRUCTURALES DEL MÉTODO DESCRIPTIVO INTERPRETATIVO | 16

1. LA IMPORTANCIA DE APRENDER A PENSAR MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN | 16
2. ¿QUÉ ES UNA ABILIDAD? | 21
3. ¿QUÉ ENTENDER POR HABILIDAD? | 23
4. ENTENDER Y COMPROMETER | 24

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA DOCENTE EN DIFERENTES ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | 27

1. ¿QUÉ SON LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE? | 27
2. ELEMENTOS ESENCIALES DE CADA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE | 28

CAPÍTULO 4. LAS TRES PRIMERAS REDUCCIONES DEL TEXTO Y EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 31

1. LA PRIMERA REDUCCIÓN: EL RESUMEN | 31
2. LA SEGUNDA REDUCCIÓN: EL ESQUEMA GRÁFICO | 33
3. LA TERCERA REDUCCIÓN: EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 35
4. EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 36

CAPÍTULO 5. CREANDO UNA BASE DE DATOS E IDEAS | 39

1. LAS FICHAS | 40
2. EL DOSSIER O CARPETA TEMÁTICA | 41
3. EL COMPENDIO DE PENSAMIENTOS | 42
4. GLOSARIO DE TÉRMINOS | 42
5. ENLACES O RELACIONES | 43
6. BANCO DE DATOS E IDEAS | 44
7. ALCANCES DEL MÉTODO DESCRIPTIVO INTERPRETATIVO | 45

CAPÍTULO 6. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL TRABAJO EN EL AULA | 46

1. SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS | 46
2. ELEMENTOS BÁSICOS PARA ELABORAR UNA ANTOLOGÍA DE CONTENIDOS DE APRENDIZAJE | 48
3. ESTRATEGIA PARA ABORDAR UNA UNIDAD TEMÁTICA | 48
4. REVISIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LAS LECTURAS | 49
5. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS | 53

CAPÍTULO 7. PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE IKRAM ANTAKI | 56

1. COMENTARIOS PRELIMINARES | 56
2. RESUMEN DEL TEXTO "ORÍGENES DE LA FILOSOFÍA" DE IKRAM ANTAKI | 57
3. ESQUEMA GRÁFICO | 58
4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 62
5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 63
6. FICHAS TEMÁTICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS) | 65
7. CARPETAS O EXPEDIENTES | 66
8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS | 66
9. RELACIONES O ENLACES | 67
10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS | 67

CAPÍTULO 8. PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE ORTEGA Y GASSET | 69

1. COMENTARIOS PRELIMINARES | 69
2. RESUMEN DEL TEXTO "ORIGEN DE LA OCUPACIÓN FILOSÓFICA" DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET | 69
3. ESQUEMA GRÁFICO | 75
4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 75
5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 76
6. FICHAS TEMÁTICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS) | 78
7. CARPETAS Y EXPEDIENTES | 79
8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS | 80
9. RELACIONES O ENLACES | 80
10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS | 80

CAPÍTULO 9. PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE LEOPOLDO ZEA | 81

1. COMENTARIOS PRELIMINARES | 81
2. RESUMEN DEL TEXTO "SOBRE EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA" DE LEOPOLDO ZEA | 81
3. ESQUEMA GRÁFICO | 86
4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 87
5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 88
6. FICHAS TEMÁTICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS) | 89
7. CARPETAS O EXPEDIENTES | 90
8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS | 90
9. RELACIONES O ENLACES | 90
10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS | 91

CAPÍTULO 10. PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE FERNANDO SAVATER | 92

1. COMENTARIOS PRELIMINARES | 92
2. RESUMEN DEL TEXTO "LAS VERDADES DE LA RAZÓN" DE FERNANDO SAVATER | 93
3. ESQUEMA GRÁFICO | 98
4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 100

- 5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO | 100
- 6. FICHAS TEMÁTICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS) | 102
- 7. CARPETAS O EXPEDIENTES | 103
- 8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS | 103
- 9. ENLACES O RELACIONES | 104
- 10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS | 104

CAPÍTULO 11. EL ENSAYO FILOSÓFICO COMO LA EVALUACIÓN REINA | 105

- 1. ¿QUÉ ES EL ENSAYO? | 106
- 2. ¿QUÉ ES EL ENSAYO O DISERTACIÓN FILOSÓFICA? | 109
- 3. ESTRUCTURA BÁSICA DEL ENSAYO | 110
- 4. CONSIDERACIONES GENERALES PARA ELABORAR UN ENSAYO FILOSÓFICO | 111
- 5. ESTRATEGIAS PARA ELABORAR UN ARGUMENTO | 113
- 6. PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN O EDICIÓN DEL ENSAYO | 114
- 7. ELEMENTOS PARA EVALUAR UN ENSAYO FILOSÓFICO | 115

CAPÍTULO 12. A MANERA DE CONCLUSIONES | 117

BIBLIOGRAFÍA | 132

ANEXOS

ANEXO 1. PROPUESTA DE UN MÉTODO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO PARA EL APRENDIZAJE FILOSÓFICO

ANEXO 2. LA MIRADA EXPERTA Y LA MIRADA DEL PRINCIPIANTE

ANEXO 3. LOS SENTIDOS DE LA CRÍTICA (ENSAYO)

ANEXO 4. MUESTRA DE UN GLOSARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS

ANEXO 5. TABLA COMPARATIVA DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO

ANEXO 6. PROGRAMA DE INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

PRÓLOGO

1. MOTIVOS PERSONALES Y JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL

Mi preocupación por la enseñanza de la filosofía comenzó desde que empecé a laborar como profesor de filosofía en el nivel medio superior hace alrededor de veinte años, lo que motivó de hecho mi tesis de licenciatura en filosofía con una propuesta de *Introducción a la Filosofía*¹ en ese nivel.

Enfrentado al mundo laboral en la docencia, me di cuenta de lo difícil que era enseñar filosofía en la preparatoria por diversos factores: grupos numerosos, intereses heterogéneos (distintas vocaciones) de los estudiantes, y malos hábitos de estudio de la mayoría de ellos, principalmente respecto a la lectura, tanto porque se tendía a leer poco como porque se hacía de manera deficiente.

Por otro lado, descubrí que las deficiencias de la enseñanza de la filosofía también obedecían al perfil del profesor, el cual no era el apropiado para esa asignatura, como tampoco lo eran los contenidos de aprendizaje, tanto por el uso de textos o manuales muy tendenciosos o ideologizados, como por el programa mismo basado en un enfoque "histórico" (léase cronológico) que en la práctica era muy superficial y abstracto respecto a las condiciones sociohistóricas que le dan sentido a las ideas filosóficas, lo cual hacía los cursos de filosofía inevitablemente aburridos y áridos. En conclusión, todos estos factores no permitían a mi juicio realizar una enseñanza de la filosofía interesante o cuando menos tolerable, ni tampoco a mi juicio les aportaba a los alumnos elementos básicos para formarse una idea modesta pero adecuada o aceptable de la filosofía, al margen de que dichos bachilleres estudiaran posteriormente cualquier carrera profesional.

De todo esto que narro de manera sucinta en esta ocasión, doy cuenta en el texto de mi tesis de licenciatura, donde al inicio del documento expongo una justificación

¹ Hay diversos tipos de introducciones a la filosofía pero el mío se inscribe dentro de lo que se conoce como "Filosofía de la filosofía" que consiste en plantear el objeto y método de la filosofía, sus características principales y sus relaciones con otros conocimientos y saberes. Al respecto se puede consultar a Augustin Salazar Bóndy en su *Diálogica de la Filosofía*, disponible completa en Internet en formato pdf.

detallada de mi objeto o problema de estudio, creyendo entonces que mi propuesta podría ser de algún modo una solución a esa problemática no sólo en términos personales, sino también útil para otros profesores que, sin tener el perfil de licenciados en filosofía, estuvieran habilitados para impartir esa asignatura, pensando que con mi texto podrían ellos mismos tener una mejor idea de la filosofía para profundizar más en ella por su cuenta.

Consideré también que en mi caso particular, y en general de los profesores de filosofía formados expresamente en esa carrera, necesitábamos complementarla con una formación adicional en el terreno de la docencia, en la idea de que si se sabía el qué, hacía falta aprender el cómo, es decir si se sabe *qué* conviene enseñar (contenidos), debería ahora aprender *cómo* hacerlo (didáctica). De hecho, pedagogos de la talla de Carlos Zarzar Charur afirman que el primer requisito para enseñar en el nivel medio superior y superior es tener un dominio de los contenidos,² o sea, conocer a fondo lo que pretende enseñar, pues nadie enseña lo que no sabe, por ejemplo, no sería lógico que un licenciado en literatura enseñara física o a la inversa

Sin embargo, con base en mi propia experiencia académica y en lo que pude constatar en otros casos similares, luego me di cuenta que la mera complementación a la formación profesional con una formación didáctico-pedagógica no era suficiente porque los resultados de una mejora radical no se apreciaban de una manera inmediata. Empecé a sospechar que había algo más que impedía una mejora elocuente y rápida como docente de filosofía, acicateado en mi caso por la convicción kantiana de enseñar a filosofar más que enseñar filosofía. Me parecía entonces que pese a mis esfuerzos no estaba cumpliendo ese precepto kantiano.

Encontré la explicación luego de una reflexión en una etapa intelectual más madura. Tendemos a reproducir la forma como trabajaron con nosotros nuestros maestros; éstos nos dejaron una impronta de su estilo de educar, la cual se sedimentó a lo largo de toda nuestra vida educativa, pues la mayoría de los maestros practicaron métodos y estrategias de enseñanza tradicionales, esto es, instaladas en la explicación de lo dado,

² Carlos Zarzar Charur *Temas de didáctica*, México, Editorial Patria, 1995. Esta apreciación es una de las cinco características que dice él debe reunir un profesor. Hay que tomar en cuenta que en este nivel educativo del bachillerato no se forman expresamente profesores para el mismo como sucede en la educación básica.

en el verbalismo, donde el maestro monopolizaba la clase, con actitudes entre autoritarias o permisibles (los famosos maestros "barco"), repitiendo lo que decían los libros y sustentados en el conductismo.

De este modo me quedaba claro que las vivencias negativas o positivas como estudiante juegan un papel de suma importancia, de tal suerte que las actitudes y prácticas de los maestros influyen de manera profunda en los alumnos, y que a mayor duración de esta relación, mayor incidencia. En el caso de los que ahora somos educadores o pretendemos serlo, es manifiesta esta secuela o influencia (en sentido negativo creo yo). No quiere decir en modo alguno que esto represente una fatalidad y que en efecto una formación adecuada en las ciencias de la educación no lleve a mejorar en un momento dado la práctica docente. Lo que sostengo es que las vivencias —en este caso negativas— de la práctica docente no deben soslayarse, ni hacerse tampoco la ilusión de que la mera formación didáctica resuelve por sí misma y en forma rápida las consecuencias que provocan dichas experiencias.³

Es necesario reflexionar constantemente sobre nuestra práctica docente sistematizando nuestro proceso de búsqueda de alternativas mediante métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras que provoquen los cambios deseados, y valorar de manera crítica los resultados.

En este punto me queda claro: no hay recetas; las teorías deben de ser apropiadas de manera creativa y es necesario atreverse a ser original. Dicho sea de paso, no pretendo que mi propuesta funcione en otros casos, pues aún debo de documentar de manera precisa (teórica y empíricamente), qué cosas funcionan bien y cuáles mal en mi trabajo en el aula (para fortalecer las primeras y desechar o corregir las segundas), pero nada me gustaría más que pudiera ser útil a los demás y que estimulara el ensayo de otras posibilidades de desempeño docente en la enseñanza-aprendizaje de las ideas.

Así entonces, pienso que mi propuesta puede contribuir a enseñar a pensar porque esencialmente creo de manera firme en la posibilidad de aprender a pensar si se aprende a investigar; en este sentido, debemos hacer de nuestros cursos una especie de

³ Se me ocurre la analogía con nuestros hábitos campesinos cuyas consecuencias positivas o negativas tendrán que aflorar o manifestarse algún día. La frase popular "Lo que siembras cosechas" que lo expresa mi preocupación de formar profesores críticos desde su fase de estudiantes.

experiencias de investigación diseñando los programas como si fueran proyectos de investigación,⁴ fomentando habilidades y hábitos de investigación a partir de una planeación del programa de estudios que lleve a los alumnos a construir por sí mismos y de manera aceptable sus conocimientos, en la idea de Bachelard de que el conocimiento es la respuesta a una pregunta. Desde esta perspectiva, las actividades de aprendizaje que ha de realizar el alumno deben preparar el terreno para que éste pueda ir elaborando productos (resúmenes y fichas de trabajo, entre otros) como materiales confiables para posteriormente redactar documentos reflexivos, principalmente la disertación o ensayo.⁵ Es necesario desde luego no sólo estructurar inteligentemente el programa, sino también seleccionar cuidadosamente las fuentes bibliográficas de consulta. Las evaluaciones, por consiguiente, deben ser en consecuencia acordes con los propósitos de corte investigativo y con la naturaleza del aprendizaje de las ideas, lo que significa que los exámenes tradicionales de respuestas cerradas no son adecuados porque se centran en la repetición de información y no en el análisis y construcción de argumentos.

Estoy consciente de que posteriormente a este trabajo deberé hacer dos cosas: (1) repensar mi propuesta de enseñanza-aprendizaje profundizándola y ampliándola mediante el estudio y reestudio de los principales autores y teorías educativas del aprendizaje, y (2) diseñar procedimientos que me permitan hacer un seguimiento sistemático del pretendido aprovechamiento positivo del método descriptivo-interpretativo orientado a textos filosóficos que propongo a mis alumnos,⁶ dando cuenta de sus formas de trabajo originales y comparándolos luego con otros estudiantes que trabajen con métodos distintos (cualesquiera que éstos sean), al aquí propuesto. Será necesario entonces contar con instrumentos confiables que muestren de manera válida las bondades o ventajas y las limitaciones de dicho método de análisis filosófico. Estoy convencido de que apenas es el principio de este proyecto aunque mi inquietud, como ya dije, data de mucho tiempo atrás, pero no he desplegado durante todo ese lapso un esfuerzo sistemático y continuo, sino que mi impulso se reavivó y me llevó a una búsqueda más elaborada a partir de mi integración como profesor de filosofía en la

⁴ Esto desde luego, de manera parcial o colateral a manera de simulacro, pero que fomenten habilidades y hábitos de investigación.

⁵ Por cierto mis alumnos refieren que los maestros entendemos por resúmenes, ensayos y otras actividades cosas distintas, a veces muy distintas.

⁶ La propuesta de saber analizar y saber construir argumentos pretende que el alumno complemente sus cualidades de buen lector con las de buen escritor.

licenciatura de filosofía de la Universidad Autónoma de Nayarit, y paralelamente a mis estudios de maestría en educación superior en esta misma institución.

La opinión de que para valorar la eficacia del método propuesto debiera contemplar una especie de experimento o alguna forma de contrastación empírica, me parece innecesaria en principio, si bien no la descarto para otro momento. Me parece que la aseveración de que aprender a investigar es indispensable para saber filosofar podría considerarse un principio *a priori* y, en todo caso, habría que argumentar que esa vía sugerida no es plausible o válida; pero por otro lado, este tipo de aprendizaje que propongo no sólo desborda los límites de una asignatura y del tiempo de la misma, sino que el desarrollo de las habilidades y hábitos de investigación que teóricamente debería conducir a un aprendizaje problematizador y creativo, es un proceso de largo aliento que además depende de la disposición del sujeto para formarse con mayor rigor profesional. Pero además su postergación está presente porque se pretende crear una comunidad de aprendizaje con los egresados de la licenciatura en filosofía que se incorporen a la docencia en el nivel medio superior y superior para ensayar a través de un colectivo, ésta y otras estrategias que nos permitan hacer realidad el precepto kantiano de enseñar a filosofar, aunque la formación filosófica que se pretende inculcar a los estudiantes de la licenciatura en filosofía, por lo que a mi respecta, pretende crear gradualmente en ellos las condiciones intelectuales para avanzar hacia otras etapas de su desarrollo profesional, hacia espacios académicos más exigentes. Desde luego, todo proceso educativo en la relación dialéctica profesor-alumno requiere que ambas partes se involucren corresponsablemente, pues no se puede enseñar a un alumno que no quiere aprender. En otras palabras, una cosa son las técnicas que uno como profesor puede enseñar a los estudiantes, pero las habilidades implican un uso intensivo y creativo de las mismas, mientras que la cuestión de la actitud, o lo que llamo hábito, depende mucho de su voluntad y personalidad.

INTRODUCCIÓN

I. JUSTIFICACIÓN ACADEMICA DE LA PROPUESTA

El método de estudio que propongo para los estudiantes de filosofía del nivel de licenciatura tiene como tesis central la idea de que la mejor forma de aprender a pensar es aprender a investigar. Ello implica no solo aprender habilidades para hacer investigación, sino también los hábitos y la disciplina propia de los investigadores, de manera que desde esta perspectiva se forme a los futuros profesionales de la filosofía en su doble vertiente de lectores y escritores, pues en la práctica educativa se suele desarrollar más el perfil del lector que el del escritor. En otras palabras, la formación de un pensamiento crítico requiere potenciar tanto las capacidades de análisis como las de síntesis.

El método descriptivo-interpretativo en cuestión constituye el elemento central de la estrategia educativa de mi forma de enseñar filosofía enseñando a filosofar y contempla una serie de actividades de aprendizaje. En la parte descriptiva, donde se orienta el esfuerzo de los alumnos a entender los textos o contenidos del curso, se procede por una serie de reducciones sucesivas que filtran, a manera de cedazos, el documento o la lectura en turno tratando de retener lo más esencial, tanto en su fundamento como en su estructura, para enseguida estar en condiciones de pasar a la fase interpretativa, en la idea de que ninguna crítica en serio es posible si antes no se han entendido bien las cosas. Todo ello para continuar con otra serie de habilidades que están más en función de una *praxis* investigativa en cuanto a una sistematización de temáticas que se desprenden del análisis descriptivo-interpretativo y que se traducirán en un banco de datos, el cual facilitará la creación de documentos críticos, particularmente en la forma de ensayo filosófico, para conjugar de esta manera la capacidad de analizar argumentos y de crearlos. La presentación en detalle de esta estrategia y las explicaciones puntuales de cada aspecto involucrado en este método se darán a conocer a lo largo de este trabajo, con el ejemplo basado en la unidad de aprendizaje Introducción a la Filosofía que se trabajó en el inicio¹ de la licenciatura en filosofía de la UAN.

¹ Esta asignatura es la primera del área de formación profesional de la carrera de filosofía y se imparte desde el segundo semestre, repitiéndose en el tercer semestre. Esto es, se imparte de modo permanente.

Debo señalar que desde los semestres enero-junio de 2006 y agosto-diciembre del mismo año he estado ensayando y aplicando la propuesta de método de aprendizaje filosófico descrita preliminarmente y creo que sus resultados se podrán constatar a mediano plazo.² Por lo pronto, el esquema de trabajo que realizamos de cada lectura en clases es una novedad para los alumnos, y las diez actividades³ de aprendizaje en torno a cada lectura les permiten lograr mayor claridad y desarrollar mejor sus aptitudes, aunque depende también de su voluntad para atender de manera puntual cada actividad de aprendizaje, así como de su perspicacia y experiencia para desarrollar de manera eficiente los aspectos más exigentes del proceso. A la larga algunos podrán conseguirlo si lo practican como estrategia, pero en principio tiene como ventaja que puede permitir un buen entendimiento, base del pensamiento crítico, pues nadie puede juzgar de manera responsable lo que no conoce correctamente. En este sentido la propuesta es sólo eso, una propuesta que se puede tomar o no, que no se puede ni se debe imponer, pero constituye una alternativa para aprender filosofía filosofando, al mismo tiempo que potencia la productividad del estudiante y futuro egresado al enseñarle e inculcarle parámetros y criterios para ser más organizado, riguroso, y estar en las mejores condiciones para desarrollarse como escritor y complementar con ello su perfil de buen lector.

Creo que son los estudiantes quienes tienen la última palabra, la decisión de asumir la propuesta o manejar otra que eventualmente pudiera aportar mejores resultados. Mi propuesta no necesariamente se podrá reproducir tal cual en otros ambientes y niveles, pero puede estimular la enseñanza de manera creativa y crítica en la medida en que se ha aprendido a estudiar también en forma creativa y crítica.

Por cierto, creo que el aspecto más difícil para los estudiantes principiantes es desarrollar lo que llamo el *análisis interpretativo*, pues éste supone tener algunas lecturas a cuestas para estar en condiciones de interactuar con los textos refutando ideas, matizándolas, enriqueciéndolas. Esta parte no se reduce a un mero procedimiento sino

² Véase el párrafo final del prólogo al respecto. Por ahora he retomado esta propuesta de trabajo en la unidad de aprendizaje de Filosofía de la Historia del semestre actual (enero-junio de 2008).

³ Alrededor de cada lectura se realizan diez actividades de aprendizaje que son las siguientes: (1) resumen típico (2) esquema gráfico (3) análisis descriptivo (4) análisis interpretativo (5) elaboración de fichas temáticas (6) creación de expedientes nuevos (7) compilación de pensamientos filosóficos (8) glosario de términos filosóficos (9) enlaces o relaciones de contenidos con otros documentos secuenciales o simultáneos, y (10) el ensayo filosófico como la prueba reina del curso.

que requiere un conocimiento más o menos importante para estar en condiciones de formular juicios con cierta solvencia, pues es fácil caer en imposturas intelectuales o intelectualoides al esgrimir opiniones con ligereza, sin fundamentos sólidos, con un mero afán de mostrarse como muy conocedor o de aparentar que se es conocedor, como si fuera una obligación descalificar o actuar como francotiradores con cuanto autor y teoría se nos ponga enfrente sólo para pasar como muy críticos. Al respecto cabe citar la apreciación de Salazar Bondy sobre a este tipo de alumnos que, como decimos coloquialmente, se siente muy "sobrados": "El prurito de discutir y cuestionar, el afán de objetar y negar, y la escrupulosidad malsana que inhibe toda afirmación o convicción" (*op. cit.*, 62) es propio de estudiantes con problemas de personalidad.

Hay aspectos –aquellos centrados en lograr un entendimiento cabal del argumento de un autor– que dependen también de la experiencia personal porque ninguna habilidad se desarrolla sin ella, pero que dependen asimismo de cosas tan esenciales como leer con atención, saber identificar ideas importantes, tener criterio para parafrasear o citar, saber mirar para poder juzgar, etcétera. Otras actividades paralelas a la fase de comprensión o interpretación son más laboriosas o implican un trabajo adicional, pero son de naturaleza distinta al esfuerzo de entender y comprender, porque precisamente se orientan a lograr los hábitos o la disciplina del trabajo intelectual, como la creación de bancos de datos para organizar información e ideas que a la postre nos permitan estar en mejores condiciones de escribir, entre otras acciones. Asimismo deseo reiterar que la experiencia ganada gradualmente nos permitirá tener mayor presteza y eficacia en las habilidades requeridas para estas actividades.

2. LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LA NECESIDAD DE FORMAR PROFESORES DE FILOSOFÍA

Antes que nada es importante señalar que a partir del año 2003 en el marco de la Reforma Universitaria de la UAN se creó la carrera de filosofía, y desde entonces en la fundamentación de esta licenciatura⁴ se señaló que esta carrera no sólo venía a llenar un hueco sensible en la UAN en el campo de las humanidades de nuestra institución, sino que permitiría incidir asimismo en el ambiente cultural de Nayarit generando profesionistas críticos que vendrían a enriquecerlo.

⁴ Programa Académico de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Nayarit, Plan 2003. Tepic, Nayarit, junio de 2006. Este documento de referencia acompaña las disposiciones del Acuerdo 279 de la SEP para el registro de la carrera de filosofía.

En el ámbito académico, se decía en el documento referido, las universidades mexicanas enfrentan el reto de responder al contexto de un mundo globalizado sin renunciar a contribuir a un desarrollo local y nacional. En otras palabras, las exigencias de la realidad mundial y su interdependencia no significa diluir los valores propios en un esquema mercantilizado, sino que, reconociendo las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas del mundo, se buscaría un modo de insertarse en dicha realidad sin caer en una supeditación a los centros de poder establecidos: se vería este nuevo contexto como una oportunidad de superación que se traduciría en mejores condiciones de vida materiales y espirituales para nuestro país. En todo este proceso el papel del pensamiento crítico es esencial para evitar incurrir en una nueva forma de colonialismo.

La filosofía entonces no sólo aporta un modo de ser y estar en el mundo desde una perspectiva crítica, sino que su orientación a la totalidad permite integrar muchos aspectos diversos de la realidad cultural y social que aparecen dispersos, unificándolos en una síntesis, en una visión de conjunto, para evitar el pensamiento unidimensional o los estrechos marcos de la razón instrumentalista.

Por ello nos preguntamos qué formación de filósofos se quiere de acuerdo con las tendencias prevaletentes en la sociedad actual sin divorciarlos de los valores universales producidos por lo mejor del pensamiento crítico durante más de dos milenios de cultura. En este sentido se trataría de impulsar una formación de licenciados en filosofía, en parte con la base tradicional de lo que constituye la identidad del filósofo o su "aire de familia", para que desde este punto de vista no fuera tan diferente de la formación profesional ofrecida en otras latitudes y facilitar con ello cuestiones como la movilidad académica, posgrados, etcétera; pero por otro lado habría que pensar en procesos innovadores que ampliaran las posibilidades del campo ocupacional dentro de un mercado de trabajo ya establecido. Un aspecto central de esta formación profesional que amalgama todos estos aspectos es sin duda la formación de profesores de filosofía, pues se tenía y se tiene la convicción de que una de las ocupaciones principales del egresado de filosofía es la docencia en el nivel medio superior. Mi propuesta, presente en este trabajo, se inserta precisamente en esta necesidad de contribuir a una formación docente a través de la mejora inmediata de las formas de aprendizaje del estudiante en la convicción de que la vivencia de un

aprendizaje crítico favorecerá posteriormente una enseñanza crítica, o mejor dicho una práctica docente constructivista.

Los perfiles de ingreso y egreso de la licenciatura en filosofía por su parte, establecen las cualidades y capacidades necesarias: hábito de lectura, actitud antidogmática, motivación intrínseca por la cultura, capacidad de abstracción, capacidad de analizar y construir argumentos, entre otras cualidades. Algunos de éstas ya se traen en cierto modo o al menos eso se supone; otras se tendrán que adquirir en la carrera de filosofía.

Por último, aprovecho la ocasión para subrayar que la ejemplificación a partir de la unidad de aprendizaje Introducción a la Filosofía utilizada para ilustrar los usos del método crítico que propongo, no implica que la aplicación del mismo se reduzca a esta asignatura sino que se puede utilizar en otras. Mi idea es que el estudiante o *principiante* de filosofía pueda conocer un método crítico de estudio que le allane el procesamiento de contenidos filosóficos (entenderlos y reflexionar sobre ellos) y a la vez le induzca a generar hábitos de investigación que a la larga le permitan desarrollar sistemáticamente sus productos intelectuales. Asimismo, en la medida en que desarrolla habilidades intelectuales y se adentra en el terreno de la filosofía, la aplicación de un modo de razonar como el aquí propuesto se hace más rápido y más integral, pues las capacidades de entender e interpretar se empiezan a desarrollar a la par en la medida en que uno se ve inmerso el campo filosófico.

3. EXPOSICIÓN SUMARIA DEL CAPITULADO Y LOS ANEXOS

En el primer capítulo se aborda la perspectiva metodológica orientada parcialmente a la investigación-acción y se hace una caracterización sucinta de ella para contrastar hasta qué punto la propuesta de investigación presentada se ajusta a dicha metodología, reconociendo que cumple con ella sólo en parte, pero dado que se trata de un proceso abieno de formación de profesores, será necesario en otro momento retomar esta metodología de manera cabal cuando algunos egresados empiecen a laborar en la docencia y formen entre todos una comunidad de investigación.

En el segundo capítulo se plantean las categorías básicas a partir de las cuales se pensó en este método de aprendizaje filosófico, destacando la idea principal de que la mejor manera de aprender a pensar es aprendiendo a investigar y que esto conlleva no sólo habilidades metodológicas indispensables, sino también la formación de una cultura de investigación, de aprendizaje sistemático, de organización de datos e ideas para poder estar en condiciones permanentes de escribir diversos tipos de documentos filosóficos.

Sin embargo, se hace énfasis en la necesidad de que el egresado de filosofía se desarrolle tanto como un buen analista de argumentos como un buen constructor de los mismos, y que el mero enciclopedismo –sin ser en sí mismo negativo– es insuficiente porque se trata de que el filósofo sea un intelectual crítico, a la vez que un buen lector en todo sentido (voraz y crítico), y también un buen escritor en el medio donde se desenvuelva.

Por ello, se trata de hacer consciente que la formación crítica implica una gran responsabilidad, de ahí que el método se centre en demostrar que no es posible ser un crítico responsable si no se esfuerza primero por entender los argumentos de los demás de manera correcta, pues como decía Newton, para crecer intelectualmente hay que encaramarse en “hombros de gigantes”.

Los capítulos siguientes, del tercero al quinto, presentan en lo general y particular las diez actividades de aprendizaje que acompañan al método descriptivo-interpretativo, las cuales a mi juicio pueden potenciar de manera significativa el trabajo reflexivo.

El capítulo sexto es un punto intermedio o puente que recoge algunos problemas de la aplicación de esta estrategia en el aula, de los instrumentos necesarios para realizar un simulacro de investigación a través del programa de una unidad de aprendizaje, así como de las situaciones que ocurren entre el ideal de trabajo docente y lo que realmente sucede en la práctica (donde surgen problemas no previstos y nuevas sugerencias).

En los capítulos séptimo al décimo se presentan ejemplos de algunas lecturas utilizadas conforme al programa de estudios de la unidad de aprendizaje Introducción a la Filosofía, a partir del cual he intentado instrumentar desde inicios de 2006 el método

descriptivo-interpretativo, y se exponen algunas muestras de lo que sería la aplicación de la mayoría de las actividades de aprendizaje de mi estrategia.

En el decimoprimer y último capítulo se aborda lo que constituye el ensayo filosófico como la prueba reina de un curso o seminario de filosofía, determinando sus características y la forma de construir un argumento.

Finalmente, hay una serie de anexos relacionados con lo dicho en los once capítulos de la tesis. El primero trata acerca de la ponencia presentada en el Tercer Congreso de Investigación Educativa realizado en Puerto Vallarta durante la última semana de noviembre de 2006. El segundo se refiere a las diferencias a tomar en cuenta entre la mirada experta del profesor y la del estudiante inexperto. En el tercer documento presento un ensayo propio realizado a partir del interés que despertó en mí uno de los textos del curso (no presentado en esta ocasión) sin otra intención más que la de reflexionar sobre la naturaleza crítica de la filosofía, pues se supone que el enseñar a filosofar mediante la filosofía es enseñar a pensar críticamente. En el cuarto anexo expongo una muestra de lo que podría ser la construcción de un glosario de términos filosóficos y expresiones o frases latinas o en otras lenguas extranjeras (griego, alemán, francés, etcétera). Finalmente presento el programa de estudios de la unidad de aprendizaje *Introducción a la Filosofía*.

CAPÍTULO I

LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DIDÁCTICO DESCRIPTIVO- INTERPRETATIVO PARA EL APRENDIZAJE FILOSÓFICO EN LA LÍNEA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Considero que parcialmente y en principio, el proyecto de investigación que aquí se presenta se orienta de alguna manera en la metodología educativa de la investigación-acción, aunque debo reconocer que no cumple cabalmente sus preceptos. En este tenor es importante presentar algunos rasgos básicos de esta metodología para ubicar en qué puntos se cumple con sus requisitos y en qué otros no sucede así.

Un acercamiento significativo a la metodología de la investigación-acción lo constituye sin duda el de J. Elliott, en quien habrá de basarse principalmente.¹

Elliott comienza su libro diciendo que la investigación-acción trata de problemas prácticos de la educación; es esencialmente una reflexión sobre el trabajo docente y se distingue de otros modelos investigativos en educación como la "investigación deliberadora" (ligada a la elección) y la "investigación de evaluación" (orientada a la respuesta). La investigación-acción es de naturaleza diagnóstica.

Elliott hace una caracterización de la investigación-acción en ocho elementos:

- 1) Analiza las situaciones experimentadas por los profesores en la escuela para resolver problemáticas. Esta investigación puede ser realizada por los profesores mismos o por un agente externo.
- 2) Profundiza en los problemas detectados hasta lograr una adecuada comprensión.
- 3) No emprende acciones inmediatas hasta lograr una mayor profundización del problema.
- 4) Se hace luego un estudio de caso bajo una perspectiva "naturalista"² (cualitativa) tratando de describir en forma narrativa la situación en sus relaciones mutuas. Es decir, no se adopta una teoría formal.
- 5) Interpreta lo ocurrido desde el punto de vista de los actores del proceso educativo (profesor y alumnos) considerando su subjetividad.
- 6) Para ello utilizará el lenguaje empleado por ellos (no conceptual), esto es, el lenguaje del sentido común.
- 7) La validación de pertinencia de los problemas compete entonces a dichos actores del proceso educativo.

¹ Elliott, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1997.

² Más adelante dice Elliott que Robert Stake (1978) es quien diferencia el proceso "naturalista" por oposición al proceso "formalista" de la ciencia.

8) Debe haber un flujo libre de información entre ellos, es decir, los participantes deben compartir los datos, para lo cual es necesaria una confianza mutua.

Antes de seguir con la caracterización de Elliott sobre la metodología de investigación-acción y de su profundización con base en otras fuentes, los ocho aspectos mencionados nos darían elementos para señalar en qué puntos mi investigación se encuadra en la lógica de esta metodología y en qué otros los incumple. Sin embargo, además de matizar estos ocho puntos en mi circunstancia, centrada en un ejercicio de la docencia en filosofía en el nivel superior, creo conveniente continuar con la radiografía completa para llegar a conclusiones pertinentes.

Hay que hacer notar asimismo que no se pretende hacer una reseña del texto de referencia sino sólo tomar ciertos aspectos con el propósito de obtener una visión aceptable de la metodología de investigación-acción. Destaca por ejemplo el hecho de que esta metodología pretende resolver problemas particulares y no tiene pretensiones de hacer generalizaciones.

Para reforzar esta aseveración, Elliott recurre a Hebert Blumer, quien distingue entre conceptos definidores y sensibilizadores. Los primeros serían típicos de las ciencias naturales y los segundos de las ciencias sociales. "Blumer lo resume indicando que el concepto definidor nos enseña lo que hemos de observar, mientras que el concepto sensibilizador nos proporciona meramente una orientación general en torno a la cual observar." (28) Esta distinción –añade Elliott– es iluminadora. "Los conceptos definidores son constructos abstractos mientras que los sensibilizadores son 'universales concretos'". (29) Elliott abunda sobre el sentido de los conceptos sensibilizadores, pero por ahora considero innecesario insistir en ello. Es más pertinente mostrar la distinción que él hace de su metodología y otras relativas a la investigación educativa.

No.	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN
1	Conceptúa desde la perspectiva de acción de los participantes (profesores-alumnos)	Conceptúa desde el punto de vista científico, "más allá" de la acción
2	Empieza con conceptos sensibilizadores	Usa conceptos definidores
3	Es cualitativa	Es cuantitativa
4	Desarrolla una teoría sustantiva	Desarrolla una teoría formal
5	Adopta un método cualitativo	Método formal

6	Generaliza de manera naturalista. La generalización es para uso doméstico y su validación corre a cargo de los participantes	Generaliza de manera formal
7	Los conceptos de investigación son a <i>posteriori</i> . Desarrolla conceptos sensibilizadores de la experiencia	Los conceptos son a <i>priori</i>
8	Los profesores y alumnos son parte activa del proceso de investigación	Son sólo objeto de la investigación y su implicación es al nivel de meros colaboradores. Tiene un papel secundario
9	Empieza técnicas de observación participante	Observación no participante

A continuación, Elliott expone un caso de investigación-acción señalando toda una ruta crítica fase por fase en la cual destaca el hecho de que se trató de una investigación comunitaria; se involucró a profesores, estudiantes y directivos, quienes participaron activamente en todo el proceso de investigación, desde su constitución, identificando la problemática a tratar; comentando los preparativos que hicieron entre ellos para empatar una metodología integral realizando por ejemplo seminarios sobre esta metodología, así como mediante la discusión y construcción de una hipótesis de trabajo. En general, este autor realiza también comentarios sobre algunas vicisitudes experimentadas por el grupo de trabajo durante todo el proceso de investigación.

En este modelo se pone el énfasis en la investigación como proceso y retoma la caracterización hecha en su momento por Kurt Lewin (1947) sobre el método de investigación-acción, el cual resulta oportuno traer a colación para situar la investigación que presento en ese marco metodológico, en la medida en que esto me fue posible. Por ejemplo, se plantea la necesidad de involucrar a la comunidad, fundir la docencia y la investigación en una sola actividad, igualmente se expone que este método es tan riguroso como cualquier otro método científico en la medida en que parte de un diagnóstico del problema, formula estrategias de solución, propone estrategias para su evaluación y se orienta hacia la mejora continua. Señala además la dificultad de institucionalizar este tipo de investigación que implica una amplia y decidida participación democrática.

En síntesis, se intenta resumir los puntos más importantes, desde Lewin hasta Elliott, se trata de tomar la docencia como objeto de investigación a partir de la insatisfacción

del trabajo en el aula, identificando una problemática específica, visualizando una vía de solución mediante una acción determinada, señalando hipótesis y, desde luego, desarrollando determinados mecanismos para demostrar que las acciones propuestas como solución son eficaces.

En otra fuente, Esperanza Bausela³ añade que dentro de las finalidades de la investigación-acción se puede apreciar que esta metodología contribuye a una formación crítica del profesor, mejorando su práctica docente y consecuentemente beneficiando a los estudiantes.

Se subraya también el sentido comunitario, es decir, que no debe reducirse a un esfuerzo individual sino que debe buscar la cooperación de los involucrados en el proceso educativo y que éste es esencialmente un proceso en espiral.

Como se puede apreciar también a partir de estos señalamientos, mi investigación sólo encaja parcialmente en esta metodología, pero considero necesario tomar en cuenta que se trata no sólo de apoyar a los estudiantes a mejorar en su proceso de aprendizaje de un modo significativo, sino de impulsarlos a la conciencia de que como futuros profesores deben insertarse desde ahora en una actitud crítica. Planteo que como profesores la vivencia experimentada como alumnos será crucial (aunque no determinante) en su desempeño docente, pues las inercias generadas en la etapa estudiantil a partir de las vivencias relacionadas con una forma de aprender (pasiva o crítica), repercutirán luego de un modo u otro en su ejercicio como profesores. Se trata por consiguiente de sembrar en ellos una formación docente de manera que cuando estén en el medio magisterial, podamos construir juntos una comunidad de profesores de filosofía, particularmente centrada en la educación media superior. Estoy convencido que entonces será necesario incorporar una formación metodológica en investigación-acción que nos permita a todos desempeñar creativamente nuestro trabajo docente, pues insisto en que un profesional de la filosofía no puede sustraerse de la exigencia de hacer investigación porque no existe otra forma mejor de aprender a pensar críticamente. La

³ Esperanza Bausela Herreras "La docencia a través de la investigación-acción", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Tomado de Internet.

construcción de una comunidad filosófica en la vida académica permitirá asumir de manera integral esta metodología.

Para finalizar, creo que se debe tomar en cuenta que en este trabajo he vertido la experiencia de veinte años de lecturas y trabajo docente, que no estoy realizando una investigación para salir al paso de un compromiso, que me interesa el aprendizaje crítico-constructivista de mis alumnos pero pensando en su formación como profesores. En este sentido trato de ponerme en su lugar volcando mi experiencia, mis aciertos y fracasos, para inculcarles que sólo el camino de la investigación los llevará a ser auténticos profesionales, sin que ello signifique forzosamente tener que hacer vida académica. Mi convicción es que ser un lector voraz, como debe ser un filósofo, es insuficiente sin una intencionalidad de desarrollarse en algún campo del conocimiento; y que en filosofía como en las ciencias no se trata de leer sino de estudiar, lo que lleva implícito desarrollar paralelamente la capacidad de escritura y en general de comunicación.

Quiero señalar un último aspecto relativo a la metodología empleada en mi investigación citando una importante idea de Bruner respecto de la metodología cualitativa dentro de una perspectiva epistémica interpretativa o hermenéutica, porque desearía que se me juzgara esencialmente con base en ella: "¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando para lograr una explicación nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana?"⁴

Ahora bien, estoy consciente de que en el punto de la metodología es donde se centran las principales observaciones a mi trabajo, pero creo que más por los aspectos formales que de aplicación de una metodología, pues es evidente que una cosa es no explicitar un marco teórico-metodológico de referencia, o hacerlo parcamente como en mi caso, y señalar una ausencia metodológica. Si por consiguiente entendí los señalamientos de los dictámenes, la principal exigencia es profundizar teóricamente en este punto y salvar algunas cuestiones relativas al formato utilizado para estos menesteres según los parámetros preestablecidos.

⁴ Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, prefacio, p. 15. La palabra en negritas es mía.

Creo que en toda investigación que sea una verdadera problematización cuyas soluciones puedan ser compartidas parcial o totalmente o rechazadas en la misma medida (la verdad es un proceso intersubjetivo), el objeto de análisis marca el derrotero a seguir en la explicación del fenómeno en cuestión, es decir, la estructuración de la investigación para su presentación depende del objeto mismo y de la intervención del sujeto que decide su organización. A propósito de esto, Marx decía en uno de sus prólogos a *El capital*, que hay que distinguir metodológicamente entre la indagación en si y la presentación o comunicación posterior de los resultados una vez que está claro el asunto para el investigador. Así entonces, la referencia a la metodología de la investigación-acción y su señalamiento a un autor principal tiene su justificación desde mi perspectiva, al menos así lo creo, porque por un lado me pareció la metodología que mejor se adecuaba a mi intención de capitalizar mi experiencia docente, aunque reconozco que su aplicación es parcial por las consideraciones señaladas en los apartados anteriores. Sin embargo, me parece que esta metodología es en esencia simple y que otras versiones de la misma no la modifican sustancialmente. Pero por otro lado, se utilizan también otras metodologías, como la de Umberto Eco, aplicada para las tesis doctorales en Europa en el área de humanidades, y la de Rosa Krauze, orientada a la investigación filosófica, principalmente, entre otras que aparecen en las fuentes bibliográficas y que he utilizado no sólo en este proyecto en particular sino con anterioridad. Desde luego, podría haber descrito y profundizado una justificación metodológica, pero me pareció innecesario hacerlo en virtud de que me preocupé más por su aplicación que por su explicitación, aunque personalmente me interesa esta discusión.

En consecuencia, descalificar mi investigación aduciendo que no se explicitó de manera suficiente el marco teórico-metodológico me parece un exceso porque el cuerpo del trabajo debería de revelar si hay o no una metodología; además se debe considerar la serie de elementos aportados para justificar el sentido de la propuesta que se presenta. Del mismo, no comparto que las categorías-eje de mi propuesta sean rebajadas a un simple glosario conceptual. Creo que en este punto estamos ante el problema que Hugo Zemelman llamó pensar teórico *versus* pensar epistémico, en el cual se hace más énfasis en reproducir saberes dados que en aventurarse a hacer planteamientos propios por modestos que sean. En todo caso, me parece más apropiado el método de Arturo

Rosenbluth citado por Ruy Pérez Tamayo en su libro *¿Existe el método científico?* (SEP), donde afirma lo siguiente: "Mi método es tener ideas y tratar de demostrarlas." En este caso mi demostración es argumental o lógica y no con criterios positivistas, si bien insisto en que se puede validar de alguna manera práctica, pero por el momento me desborda esa cuestión por lo ya señalado líneas arriba.

Finalmente, sobre el estilo personal del trabajo, deseo mantenerlo como tal en la medida en que mi forma de escribir se apega más al género del ensayo. Sin embargo, quisiera traer a colación lo que menciona sobre este punto Carlos Sabino en su obra *Cómo hacer una tesis* (versión digital tomada de www.libreriatouro.com.ar, apartado 10.3.3), el cual me permite citar *in extenso*:

Otro aspecto de la redacción que parece pertinente abordar ahora, después de haber examinado problemas más sustantivos, es el de la *persona* o sujeto gramatical que se dirige al lector de la tesis. Hay tres posibilidades, que enseguida pasamos a ejemplificar:

a) **Primera persona del plural:** es la que usamos en este texto, y en todos los ejemplos, puesto que es la más frecuente entre quienes escribimos en castellano.

Ejemplo: En esta exposición hemos procurado...

b) **Forma reflexiva de la tercera persona** (o "se" impersonal): es una forma que produce aun más distancia entre el autor y el lector, también muy usada en nuestro idioma:

En esta exposición se ha procurado...

c) **Primera persona del singular:** es una forma más coloquial y directa, como se aprecia en el ejemplo:

En esta exposición he procurado...

No hay ninguna razón de fondo, creemos, para adoptar una u otra manera de dirigirnos a nuestro público, a pesar de la manifiesta insistencia que al respecto muestran algunas instituciones y tutores. Es verdad que el carácter subjetivo de la primera persona del singular resulta inadecuado en documentos que se supone representan la posición de empresas o institutos, por lo que se prefiere en tales casos la forma impersonal (b). Pero en una tesis de realización individual, por ejemplo, no habría mayor inconveniente en adoptar esta forma de redacción, como se hace siempre en idioma inglés, a pesar del rechazo que ello puede encontrar en nuestro medio.

En fin, sugerimos que el tesista o investigador consulte al respecto con las normas formales de presentación que puedan existir en la institución ante la cual ha disoutir su trabajo. Si éstas ofrecen un margen de libertad puede optar por aquella persona gramatical con la que se sienta más cómodo escribiendo, o por la forma que le resulte de más agradable lectura. En caso de duda, sin embargo, es prudente adoptar una solución más conservadora, descartando la tercera de las alternativas mostradas (*c*) para evitar desagradables sorpresas posteriores. Una última recomendación al respecto es la de mantener la uniformidad del manuscrito, no mezclando nunca la primera persona del singular (*c*) con las otras dos formas; éstas, en ocasiones, pueden combinarse perfectamente entre sí.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CATEGORÍAS ESTRUCTURANTES DEL MÉTODO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO

1. LA IMPORTANCIA DE APRENDER A PENSAR MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se definen algunos conceptos que actúan como ejes básicos de la propuesta de un método descriptivo-interpretativo para el aprendizaje de la filosofía, mismo que se aplica al análisis crítico de los textos que se utilizan como contenidos en la unidad de aprendizaje Introducción a la Filosofía¹ del área de formación profesional o disciplinar de la licenciatura en filosofía, con la pretensión de que su caracterización sirva como base para desarrollar los planteamientos que sustentan dicha propuesta.

Los conceptos a explicar son: la investigación como el medio más completo para aprender a pensar; la distinción entre habilidades y hábitos de investigación; la importancia y el sentido diferenciado de los conceptos *entender* y *comprender*.

Para empezar, es necesario partir de que idealmente un filósofo profesional es alguien con capacidad para analizar y construir argumentos, lo que significa que debe de leer mucho y leer bien. Pero además de ser un buen lector debe ser también un buen escritor, entendiendo esto último en el sentido de que debe escribir correcta y constantemente sobre una diversidad de asuntos en diferentes géneros, en función de sus intereses personales y de su trabajo específico. Por escritor no se entiende entonces a alguien que esté produciendo libros como Fernando Savater (aunque desde luego es posible y deseable) o algo por el estilo, sino a un profesional de la filosofía que en su desempeño laboral se las tiene que ver con la exigencia de redactar constantemente documentos reflexivos, incluso aunque no se trate de una actividad estrictamente académica como profesor-investigador, pues el ejercicio de la escritura desarrolla la capacidad de pensar.

Mi apreciación respecto a la formación del licenciado en filosofía es que por la naturaleza misma de estos estudios le permite desarrollar habilidades y hábitos de

¹ Como titular de la unidad de aprendizaje Introducción a la Filosofía considero que filosofar es la mejor introducción a la filosofía, de manera que se trata de combinar la aportación de algunos elementos esenciales para caracterizar el discurso filosófico, con la incorporación de elementos metodológicos y epistémicos.

lectura significativos, es decir, se supone que lee frecuentemente y que lo hace bien (entiende lo que lee). De hecho, es de esperar que los filósofos sean bibliómanos o bibliófilos y sería deseable, dicho sea de paso, que diversificaran sus lecturas, que no sólo leyeran filosofía, sino también literatura, poesía, ciencia, etcétera.

Ciertamente, en la formación filosófica no sólo se aprende a leer bien y mucho, sino se supone que también se aprende a escribir, pues constantemente se hacen resúmenes de las lecturas trabajadas en el aula en las distintas asignaturas, y asimismo se suele evaluar con ensayos filosóficos que normalmente se presentan al final de los cursos. Frente a esta evaluación mediante ensayos escritos, conviene realizar una especie de réplicas orales donde los alumnos den a conocer verbalmente sus trabajos escritos y se sometan a la crítica de profesor y condiscípulos. Esto último es importante porque es necesario que la comunicación se pueda desarrollar adecuadamente tanto por escrito como en forma verbal.

Sin embargo, en la práctica se desarrolla más la lectura que la escritura, entendiéndose por ésta esencialmente la redacción de ensayos, y no tanto los resúmenes considerados como controles de lectura, los cuales se utilizan más con la idea de que los estudiantes tengan elementos para participar en las clases, demostrar que entienden los temas en discusión y estar en condiciones de preguntar para aclarar dudas o confusiones, e incluso en algunos casos para ir más allá con comentarios críticos, ampliando y profundizando algunas posturas o bien contra-argumentando con sentido. Este interactuar de los estudiantes en las exposiciones del profesor basándose en las lecturas *ex profeso*, permite un aprendizaje significativo que, a fin de cuentas, es el ideal de la enseñanza.

En efecto, creo que la escritura en los términos ya señalados no recibe el mismo impulso o atención que la lectura, y que en ambos casos no se hacen las conexiones necesarias para que estos aspectos complementarios formen parte integral de una buena formación filosófica. En este sentido me parece plausible procurar en la formación filosófica una formación para la investigación, pues además de que ésta es la mejor manera de aprender a pensar con independencia, rigor y sistematicidad, permite ser más productivo y profundo como intelectual. En este tenor, creo que desde la formación universitaria es posible inculcar habilidades y hábitos de investigación, es decir, no sólo aprender a analizar y redactar textos, sino a adquirir una cultura o disciplina a la manera

de los investigadores científicos o filosóficos, quienes proceden siempre de manera cuidadosa, constante y metódica en el desempeño de su trabajo.

La idea entonces es proporcionar una estrategia que permita a los alumnos estar en condiciones óptimas, tanto para realizar eficazmente sus lecturas y escribir argumentos bien fundamentados, como para generar hábitos que a mediano y largo plazo les facilite contar con bases organizadas de datos para redactar sus escritos, de tal suerte que esta manera de trabajar favorezca el contar con materiales suficientes para sus ensayos escolares. Pero también para que a partir de un determinado punto de la carrera comiencen a pertrecharse de materiales procesados y organizados para una posible tesis o cualquier otro tipo de trabajo escrito que les permita la titulación en el nivel licenciatura, para que luego estos mismos hábitos les sean útiles en sus estudios de posgrado, y en general los provea de una serie de recursos para desempeñar creativamente su trabajo.

Antes de exponer con detalle en qué consiste desarrollar habilidades y hábitos de investigación para potenciar las cualidades intelectuales, conviene destacar que se pretende con ello poner el acento en la creatividad del sujeto y no en el mero enciclopedismo, el cual por sí mismo no garantiza ser un pensador, aunque de cierta manera es una condición necesaria pero no suficiente para serlo. En este sentido, me permitiré explicar los riesgos del mero enciclopedismo, crítica que por cierto ya hacia Heráclito en sus aforismos a quienes practican la *polimatía* (el saber mucho de muchas cosas) y realizada también por Sócrates y Platón respecto de los sofistas.

En efecto, no se trata de formar mentes enciclopédicas sino creativas, críticas y autónomas. Se trata de formar un ser pensante, un ser libre. Sin embargo, es prudente decir que no se está contra la actitud de saber mucho en grado enciclopédico, el problema es creer que la erudición por sí misma nos hace seres pensantes, cuando en el mejor de los casos nos hace buenos repetidores o imitadores ilustres y, en el peor, sujetos pedantes y petulantés.

El enciclopedista típico⁷ suele carecer de un análisis propio y, cuando lo tiene, asombra la pobreza del mismo, simple y sencillamente porque su fuerte no es pensar sino repetir pensamientos, aunque con erudición. Por ello podemos ver académicos con altos grados de escolaridad pero sin ideas propias, sin productos o con productos sin aportaciones propias. Otra actitud del enciclopédico es creerse depositario de la verdad, sus opiniones son sermones, pontifica, avasalla con sus conocimientos, no le preocupa el aprendizaje del otro sino su propio lucimiento, deslumbra en vez de alumbrar.

El sujeto que privilegia la erudición en sí misma suele ser proporcionalmente inverso como ente pensante. Su inteligencia desplegada en un afán por acumular datos termina ahogando su parte creativa. Puede citar a muchos autores, reproducir teorías, embelesar a los neófitos y acrílicos, pero no aporta ningún conocimiento propio o significativo.

El intelectual "enciclopédico" suele expresar un pensamiento reiterativo aunque ilustrado, y es una variante no muy recomendable del lector voraz no investigador, es decir, no todo lector voraz es investigador, aunque todo investigador sea por definición un lector voraz. Lo enciclopédico —aquí le imprimo cierto sentido peyorativo— deriva de una actitud más dada a lo aparential que a lo esencial, al lucimiento personal, que al esclarecimiento de sí mismo y de los demás. Está más preocupado por entender que por comprender, por reiterar que por crear o construir.

En este sentido, está claro que se puede ser un magnífico lector, tener un ritmo intenso de lectura sin ser investigador, y a pesar de ello (no ser investigador), tener habilidades para proceder con métodos y técnicas. En otras palabras, no obstante poseer habilidades de investigación, no se tienen los hábitos propios del investigador. Así entonces, el intelectual con habilidades para investigar, pero que habitualmente no las usa de manera sistemática y constante, no logra aprovechar su potencial de investigador, ya sea porque se decanta como un ilustrado de mente enciclopédica o como un intelectual divorciado de la práctica de la investigación. Huelga decir que el enciclopédico no es necesariamente ágrafo, en ocasiones puede ser un escritor muy prolífico, pero no suele aportar ideas propias o proponer enfoques creativos.

⁷ Desde luego son generalizaciones y apreciaciones subjetivas.

El intelectual de corte enciclopédico suele ser rico en el plano del entendimiento y pobre en el de la comprensión, esto es, genera una relación proporcionalmente inversa: a mayor manejo de información menos ideas. Esta diferenciación se manifiesta también regularmente en su modo de vida: tiende a disociar su comportamiento personal de su formación intelectual, de manera que puede ser muy culto y al mismo tiempo carente de principios, más pragmático y menos "romántico". Lo que abreva de los "grandes maestros de la vida", como llamaba Dilthey a los grandes pensadores de la humanidad, no está en función de un proyecto de vida porque los conocimientos que aprende obedecen a una intencionalidad externa, esto es, de vivir en la apariencia, de sentirse admirado por su cultura, aunque con su comportamiento práctico deje mucho que desear. La ecuación platónica de que sólo se es malo o perverso por ignorancia encuentra en este tipo de intelectual su refutación práctica. Esto no es tan extraño si consideramos las diferencias entre entender y comprender, ya que este último término nos lleva no sólo al ámbito de la interpretación en sí, sino a la interpretación en función de una búsqueda de sentido, donde la reflexión no está separada del modo de vida personal. En otras palabras, el *ethos* del filósofo es ser congruente entre lo que piensa, dice y hace, pues la filosofía no sólo es una profesión u oficio sino un modo de pensar y de vivir la vida.

Finalmente, es necesario hacer un par de aclaraciones sobre estas últimas ideas. Primero, pueden existir otras razones diferentes a las aquí esgrimidas para que alguien muy dotado y preparado para la investigación no lo haga, segundo, cuando aludimos a que el estudiante de filosofía tiene en el ensayo una oportunidad de aprender a comunicar sus ideas y que ésta es la única parte donde realmente desarrolla habilidades de escritura, no se quiere desconocer que en efecto un alumno durante su aprendizaje escolar en determinadas asignaturas pueda escribir artículos o reflexiones breves, por ejemplo contestar un cuestionario con preguntas problemáticas que lo obliguen a reflexionar sus respuestas, e incluso como se señaló antes respecto a los resúmenes³ si bien normalmente éstos tienen la función primaria de que los estudiantes se documenten para los temas tratados en clase, entenderlos mejor y eventualmente participar en el aula de distintas maneras. Desde luego, el resumen en sí es más limitado que el ensayo porque en el primer caso se exige expresar lo que se entendió, mientras que en el

³ El resumen, como se explicará más adelante en detalle, es una forma primaria de iniciarse en la escritura porque implica desarrollar una serie de habilidades básicas importantes.

segundo se trata de desarrollar una idea o problemática y justificar un punto de vista, lo que implica una exigencia mayor. En nuestra propuesta, se trata de que las formas de escritura jerárquicamente menores al ensayo (por decirlo de algún modo), sean una especie de materia prima que habrá de servir para desarrollar una reflexión más completa.

2. ¿QUÉ ES UNA HABILIDAD?

Es una destreza, es decir, una forma de hacer algo mediante un recurso técnico puntual, por ejemplo, analizar un argumento descomponiéndolo en sus partes constitutivas. Para ello es necesario desarrollar una capacidad específica.

El análisis, en tanto una acción que descompone un todo en sus partes constitutivas, tiene su contraparte en la síntesis, que es la habilidad contraria, cuya función es reunir dichas partes —una vez procesadas— en un todo, pero no como una operación de suma o agregado sino como una articulación que plantea un conocimiento superior.

Para el caso de la propuesta a utilizar en el método descriptivo-interpretativo contenido en este trabajo, el análisis de un argumento consiste en una primera etapa en identificar sus partes principales a partir de una descripción previa sin rebasar en este momento dicho nivel descriptivo, que en el caso de un argumento es identificar sus dos partes constitutivas: la tesis principal y sus supuestos o tesis de apoyo. Previamente a este análisis se desarrollan otros dos. Aunque se explicitarán más adelante, se trata de una serie de reducciones que van desde el análisis global de un texto plasmado en un resumen típico, para luego sintetizarlo en un esquema gráfico que identifique las ideas más importantes, y finalmente reducirlo de nuevo identificando la idea principal y las ideas de apoyo o supuestos.

En suma, respecto de este tipo de habilidades se trata de describir un argumento de manera leal —sin omitir ni añadir nada—, lo que significa realizar un conocimiento elemental o básico: entender.

Sobre la base del entendimiento de un argumento es posible juzgarlo después aceptándolo o rechazándolo, lo que supone una actitud activa, porque para instalarse en

el terreno de la crítica no se puede aprobar ni refutar nada sin dar razones, pues no se trata de aceptar mecánicamente un argumento ni tampoco de oponérsele porque sí, sin mediar ninguna explicación convincente más allá de las posibles filias o fobias, de los prejuicios en uno u otro sentido.

Sin embargo, en este contexto, la crítica en tanto interpretación de un argumento a partir de sus elementos constitutivos –que son como ya dijimos, la tesis principal y los supuestos ya identificados en la etapa del análisis descriptivo– sigue siendo un análisis, sólo que ahora abocado a la comprensión de dicha tesis principal y de sus supuestos. La comprensión, a su vez, es la búsqueda de sentido, significación y veracidad.⁴

La síntesis vendrá cuando se pase al momento de la exposición, por ejemplo, la elaboración de un ensayo donde el doble análisis (descriptivo-interpretativo) producirá fichas de trabajo organizadas en carpetas o expedientes que permitirán construir un argumento propio para dar respuesta a un problema específico estableciendo una posición personal.

La habilidad en juego es, pues, el análisis en su doble expresión: descriptiva cuando lo que se propone es identificar y describir los dos componentes básicos del argumento, e interpretativa cuando se valoran de ambos componentes su consistencia, suficiencia, limitaciones, contradicciones, etcétera, para estar de acuerdo de manera plena o relativa, pero siempre bajo el tamiz de la crítica.

La crítica reside entonces en realizar adecuadamente ambos análisis como mutuamente complementarios, pues no puede haber crítica en sentido pleno, en ausencia de cualquiera de las dos, esto es, no puede haber crítica con base en el puro entendimiento de un argumento porque se caería en la reproducción o reiteración sin más del texto; tampoco habría crítica con una subjetividad vacía.

⁴ Búsqueda de sentido significa valorar las ideas vinculadas a la vida social y personal; los significados son los códigos o símbolos que quieren decir algo, y la veracidad es la vinculación del texto al contexto.

3. ¿QUE ENTENDER POR HABITO?

Hábito es una costumbre o modo de actuar cotidianamente, una serie de prácticas rutinarias que permiten ser ordenado o sistemático en el estudio. Los hábitos de estudio se expresan de diferente manera, unos se refieren a la disciplina adquirida por el sujeto para estudiar en ciertos lugares a determinadas horas, dedicando un tiempo específico a un asunto, organizando las actividades de estudio de cierta manera, etcétera; otros tienen que ver con la forma en que habitualmente se leen los textos, la manera de usar códigos personales para identificar determinados aspectos, la forma de redactar resúmenes, fichas u otros documentos, o las estrategias para abordar un ensayo, un artículo o cualquier reflexión personal. Por ejemplo, un hábito personal para redactar un texto sobre un tema específico consiste en escribir todo lo que se venga a la mente y después ordenarlo en una secuencia lógica. Las citas textuales que lo acompañen deberán luego precisarse y verificarse en sus fuentes para poder ofrecer la referencia utilizada.

El grado de conciencia, de dar cuenta y darse cuenta de lo que hace y cómo lo hace en sus diversas actividades académicas, representan el potencial que en un momento dado puede desarrollar el sujeto en virtud de la calidad y eficiencia de su organización para el trabajo intelectual.

Un hábito propio de la cultura científica regularmente descuidado por estudiantes y profesores, es la capacidad para elaborar meticulosamente fichas de trabajo derivadas de resúmenes y análisis de los mismos, y generar bancos de información temáticos organizados en carpetas o expedientes, mismos que exigen una elaboración rigurosa para garantizar su confiabilidad en cuanto reflejo del entendimiento y/o comprensión de un aspecto particular de algo, asegurándose de poder estar en condiciones de ubicar el contexto que le da sentido.

Normalmente somos desparajados o retajados en nuestros hábitos de estudio, o bien tenemos hábitos de trabajo académico un tanto asistemáticos; no extraemos el provecho que debiéramos porque no asumimos la mentalidad del investigador y, por ende, sus hábitos. No basta ser buenos lectores en el sentido de leer mucho y leer bien, sino que es necesario pertrecharnos generando archivos organizados a manera de banco

de datos. De otro modo no estaremos en condiciones de desarrollarnos como escritores y seremos en cierto modo una especie de intelectuales ágrafos.

En síntesis, se trata de desarrollar una disciplina entendida como un modo de proceder (hábito) en el trabajo intelectual en forma sistemática y consistente. Si alguien tiene talento para crear, la disciplina intelectual podrá potenciar esa condición porque le permitirá disponer de materiales ya trabajados y bien organizados. La mera disciplina sin atreverse a pensar por cuenta propia, desde luego que sólo puede llevar al enciclopedismo, del cual ya se habló lo suficiente

4. ENTENDER Y COMPRENDER

Entender y comprender pasan a veces como sinónimos, pero en rigor no lo son. Entender es conocer cómo funciona algo, en qué consiste, o cuál es su estructura lógica. Si se trata de entender un argumento, lo que se pide es que se pueda decir o reproducir lo que en esencia éste dice, sin quitar ni poner nada, recoger las ideas de un argumento de manera literal, identificando las categorías estructurantes del argumento en la secuencia en que está expuesto. En otras palabras, entender es saber escuchar o saber mirar, es saber poner atención.

Comprender es valorar o juzgar una determinada teoría o postura manifestada en un argumento. En este sentido, se habla de comprender como *interpretar*, pues se trata de estar de acuerdo o en desacuerdo total o parcialmente con un argumento *esgrimido* razones en uno u otro sentido.

Puede haber objeciones a un argumento que se limiten a una actitud negativa, de destrucción de los fundamentos de dicho argumento, pero puede haber también una actitud positiva que aparte de refutar con razones una postura determinada ofrezca una alternativa.

En un intento por profundizar acerca de estas dos categorías, entender y comprender, podemos establecer que Kant en su *Introducción a la lógica* fue el primero en formular una distinción entre entendimiento y razonamiento (comprensión) en función de su propuesta filosófica. Al margen de algunos aspectos particulares de estos conceptos en

la filosofía kantiana, la idea es que el entendimiento viene a ser una especie de saber funcional mientras que el razonamiento o comprensión refiere una búsqueda de sentido. En este caso, antes de estar de acuerdo o en desacuerdo con alguna propuesta hay que entenderla, saber a qué se refiere y con qué bases. Luego entonces es posible aceptar una verdad y las razones que la sostienen o bien discrepar de ella y/o de sus supuestos. Aceptar un punto de vista reflexivamente implica tener claridad de en qué consiste para poder identificarse con él, aunque cabe que esta aceptación no sea incondicionada o que se limite a compartirla, sino que cabe hacerle modificaciones ampliándola y/o profundizándola. En cambio, si se disiente de una tesis o propuesta específica cabe también una oposición total o parcial, ya sea porque se descubren inconsistencias o insuficiencias.

Por ejemplo, si estudiamos la Constitución Política desde el plano del entendimiento, estamos obligados a saber cuántos artículos tiene y cómo están organizados, además de conocer cada uno de ellos de manera fiel. Pero si uno se pregunta por qué el artículo tercero referido a la educación que imparte el Estado es considerado como una *garantía individual* y no como un *derecho social* se está en el plano de la comprensión, de la interpretación o búsqueda de sentido. En este tenor podemos cuestionar más cosas, por ejemplo, siguiendo con ese mismo artículo, podemos reflexionar sobre la naturaleza laica de la educación impartida por el Estado y hacer consideraciones que sin duda reflejarán una posición política que tiene detrás de sí una historia de lucha entre las fuerzas progresistas y las conservadoras en nuestro país. Del mismo modo, uno podría explicarse la modificación del artículo 27 constitucional relativo a la tenencia ejidal de la tierra y su privatización en la época de Carlos Salinas. O bien reflexionar sobre la importancia de que las naciones libres cuenten con una Carta Magna o incluso la interpretación técnica de un determinado artículo que tenga cierta ambigüedad o que no cuente con el reglamento que lo haga efectivo, etcétera.

El trabajo de análisis filosófico que propongo se funda en este mismo espíritu de distinguir y complementar los planos del entendimiento y la comprensión en los sentidos mencionados. Esto supone saber leer con cuidado desarrollando ciertas técnicas y criterios, para luego hacer resúmenes confiables los cuales se pulen en el proceso de socialización. Con esta base se puede abordar el análisis descriptivo-interpretativo y los

productos a que dé lugar, empezando con la elaboración de fichas mixtas y la creación de expedientes temáticos.

Sobre estos materiales producidos, el alumno estará en condiciones de redactar trabajos de distinto tipo, de los cuales el ensayo es el más importante de todos. Es como si a partir de la materia bruta (las lecturas) se obtuviera materia prima (resúmenes y fichas de trabajo) para hacer productos (artículos de opinión, ensayos, etcétera). En términos más propios de la investigación científica o filosófica, es transformar los hechos o la información en datos e ideas y, con base en éstos, escribir productos específicos con puntos de vista propios.

Con esta práctica se obtendrá un entrenamiento adecuado de investigación y redacción, así como hábitos científicos que generarán sujetos productivos y creativos. Desde luego, este proceso debe ser sostenido para ir sedimentando las habilidades y hábitos de investigación, al mismo tiempo que se desarrolla la pericia en el manejo del método. Cuando se transita de la etapa de principiante a experimentado, la aplicación del método adquiere velocidad pues se desarrolla la capacidad de entendimiento e interpretación casi simultáneamente, de manera que en un momento dado no es necesario seguir el proceso del método de manera diferenciada. El reto más importante será lograr una disciplina, hábito o cultura de investigación para aprovechar todos los textos que se trabajen teniéndolos organizados y disponibles permanentemente de manera sistemática y cuidadosa.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIA DOCENTE

EN DIEZ ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

En este capítulo se presentan las diez actividades de aprendizaje que deberán de realizar los alumnos en el curso *Introducción a la Filosofía* (o cualquier otra unidad de aprendizaje) para aplicar el método descriptivo-interpretativo y desarrollar una disciplina o hábitos de sistematización del trabajo intelectual. En otra parte se dirá cómo los trato de aplicar en el aula y se ilustrará con ejemplos su concreción en productos.

I. ¿QUÉ SON LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE?

Las actividades de aprendizaje de este método son diversas: primero leer con atención, a conciencia, haciendo un esfuerzo por entender los planteamientos principales; segundo, resumir de manera leal el argumento siguiendo su trama, sin omitir ideas importantes y sin alterarlas con comentarios personales, tratando de ceñirse a las reglas y criterios del resumen típico (ver más adelante); tercero, hacer una nueva reducción del resumen pero ahora a través de un esquema gráfico donde se expongan con claridad en el hilo conducto del argumento, sus categorías estructurantes y los aspectos que determinan a cada una; cuarto, hacer otro tipo de reducción mediante el análisis descriptivo descomponiendo el argumento en su tesis principal y sus supuestos; quinto, analizar comprensivamente los elementos identificados en la parte anterior buscando su significado, su sentido, y examinando su grado de veracidad; sexto, extraer fichas de trabajo a partir de los temas relativamente autónomos encontrados principalmente en los supuestos y abrir expedientes temáticos; séptimo, compilar pensamientos filosóficos; octavo, realizar un glosario de términos; noveno, buscar relaciones o vínculos entre las lecturas realizadas, y décimo, escribir un ensayo final usando el banco de datos creado a partir de las lecturas y sus consecuentes y diferentes procesamientos.

Expuesto de otra manera y en el supuesto de que la lectura en sí misma es la actividad previa pero que se plasma o patentiza en un resumen inicial, las actividades de aprendizaje a considerar son las siguientes:

1. Realizar con base en la lectura de un texto específico un resumen típico con base en cinco reglas básicas y sus respectivos criterios.

2. Dibujar un esquema gráfico que permita retomar el resumen típico para ubicar las categorías o ideas más generales y sus respectivas determinaciones.
3. Proceder ahora al análisis descriptivo identificando la tesis principal y sus supuestos.
4. Intentar hacer un análisis interpretativo sometiendo a la crítica tanto la idea principal como los supuestos, tratando de encontrar puntos débiles en la argumentación o bien matizando algunos puntos del mismo.
5. Elaborar fichas de trabajo a partir de la identificación de temas relativamente autónomos.
6. Elaborar expedientes o carpetas para hacer un *dossier* por tema y empezar a organizar en archivos las fichas elaboradas (banco de datos).
7. Compilar pensamientos filosóficos.
8. Construir un glosario y/o vocabulario filosófico.
9. Buscar enlaces de los temas identificados en lecturas sucesivas o simultáneas.
10. Hacer un ensayo o disertación filosófica.

Cada actividad de aprendizaje requiere utilizar determinadas habilidades, ya sea de lectura o redacción, pero también de participación verbal en clase y en el trabajo en equipo, pues la socialización permite interactuar con los textos y con los compañeros para esclarecer y profundizar más en nuestras ideas y conocimientos. Asimismo cada actividad aquí enunciada se hará explícita para saber cómo la estamos concibiendo y qué función desempeña dentro de una perspectiva orgánica.

2. ELEMENTOS ESENCIALES DE CADA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

En un primer acercamiento podemos señalar los rasgos esenciales de cada actividad para desarrollar en el siguiente capítulo la justificación y funcionamiento de cada uno, de acuerdo con la propuesta del método descriptivo-interpretativo.

1. *Resumen escrito*

- ☐ Redacción breve
- ☐ Identificar las ideas principales del texto
- ☐ Utilizar preferentemente palabras propias
- ☐ Hacer citas textuales ocasionales
- ☐ Reconstrucción secuencial del argumento del autor

Corrección del resumen:

- ☐ Observaciones por escrito del profesor con base en los parámetros anteriores
- ☐ Reconstrucción en el aula del argumento en su exposición original
- ☐ Reelaboración del resumen por el alumno con base en las dos acciones anteriores.

2. Esquema gráfico o mapa conceptual

- ☐ Representar gráficamente la secuencia del argumento con base en la identificación de sus ideas principales o categorías estructurantes
- ☐ Determinar cada categoría estructurante

3. Análisis descriptivo (entender)

- ☐ Identificar y redactar la tesis principal
- ☐ Identificar y redactar sus supuestos.

4. Análisis interpretativo (comprender)

- ☐ Criticar la tesis principal mediante una antítesis o matización
- ☐ Criticar o examinar sus supuestos refutándolos o enriqueciéndolos

Elaboración de productos adicionales para redactar luego trabajos reflexivos:

5. Fichas de trabajo

- ☐ Elaborar fichas de trabajo mixtas con base en las ideas relativamente autónomas identificadas

6. Carpetas

- ☐ Elaborar carpetas temáticas nuevas en cada lectura
- ☐ Incrementar el acervo de fichas en los expedientes ya elaborados
- ☐ Renombrar las carpetas si es necesario

7. Pensamientos filosóficos

- ☐ Compilación de pensamientos y clasificación posterior de los mismos
- ☐ Retomar las citas textuales

8. Glosario de términos

☐ Glosario de términos filosóficos con palabras de origen extranjero

☐ Vocabulario de conceptos filosóficos

9. Enlaces o relaciones

☐ Establecer vínculos entre ideas de lecturas anteriores o simultáneas (de otras asignaturas)

☐ Incorporar fichas nuevas

☐ Identificar coincidencias que permitan enriquecer ideas, profundizándolas o complementándolas y detectar contradicciones o contraejemplos para alimentar el debate de ideas.

10. Trabajos escritos

☐ Elaboración de ensayos o disertaciones

☐ Elaboración de artículos reflexivos

CAPÍTULO 4

LAS TRES PRIMERAS REDUCCIONES DEL TEXTO Y EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO

1. LA PRIMERA REDUCCIÓN: EL RESUMEN

Las lecturas que procesen los alumnos y conviertan en resúmenes escritos deberán de ajustarse a cinco reglas básicas y a los criterios que se desprenden de cada regla. En ambos casos esta habilidad de resumir se adquiere con la práctica, con la experiencia, pero es necesario que el profesor tenga previamente hecho su resumen con base en estas reglas y criterios, para que al momento de revisar individualmente los resúmenes escritos de cada alumno y al hacer la revisión colectiva en el aula para reconstruir el resumen se base en esos parámetros para su valoración.

Es normal que los alumnos principiantes hagan resúmenes confusos, mal redactados, con errores de sintaxis, de ortografía, con omisión de acentos, mal uso de la puntuación y, desde luego, con defectos semánticos y lógicos, porque los temas le resultan novedosos, está poco familiarizado con ellos (problema que se resuelve gradualmente en lo que va generando antecedentes), y porque en general no tiene habilidades ni hábitos de escritura, ni aun en esta actividad tan elemental.

Expondremos las cinco reglas para el resumen y sus criterios respectivos; luego se sugerirá cómo se puede trabajar esta primera actividad para que en lo sucesivo los alumnos mejoren esta actividad primaria y superen sus errores.

Podría pensarse que en este esquema hay una sujeción o contención a las ideas de los estudiantes, pero no es así porque se está en una etapa donde lo importante de momento es entender el argumento del autor tratando de no opinar o comentar nada al respecto, lo cual se hará en un segundo momento. Creo que la mirada experta del profesor podrá identificar de manera más rápida y clara cuáles son las ideas más importantes y podrá también redactar mejor y tener mejor criterio que los alumnos. Es decir, se espera que los alumnos hagan el resumen con muchas deficiencias, que transcriban ideas del autor sin parafrasear correctamente, y desde luego sin citar textualmente de manera adecuada, y que en general tengan una idea vaga del mensaje central y no perciban con claridad la estructura del argumento. Pero se trata de que a

partir de esas fallas, que en un principio son de esperarse (incluidas las fallas gramaticales), los alumnos con el apoyo del profesor podrán identificar sus errores y limitaciones y podrán recuperar posteriormente de manera más clara lo que quiere comunicar el texto en cuestión.

1. *Identificar las ideas más importantes.* Esta actividad supone una capacidad de abstracción para elevarse del discurso o texto y poder mirar sus "zonas" o "demarcaciones" (que yo llamo "categorías estructurantes" o "ideas globalizadoras"). Los alumnos principiantes normalmente no discriminan adecuadamente las ideas importantes de las secundarias e incluso a menudo incorporan elementos que contienen ideas irrelevantes, ideas que sólo acompañan otra idea más significativa o que constituyen ejemplos que la refuerzan. En la medida en que sus lecturas les abren más su mente, que conoce más antecedentes y/o conceptos, su pericia o capacidad de abstracción aumenta significativamente.
2. *Intentar parafrasear todo lo posible.* Se trata de que el alumno muestre que efectivamente está entendiendo lo que está leyendo, diciendo lo mismo con otras palabras, cuidando sin embargo de no cambiar o alterar el sentido del mensaje, ya sea mezclando comentarios u opiniones personales (se pueden hacer pero por separado para un uso posterior), o simplemente por errores de "traducción", esto es, de no encontrar las palabras apropiadas o de entender las ideas de manera equivocada, sobre todo por no entender algunos conceptos manejándolos con ligereza o superficialidad. En este punto, esta dificultad de los alumnos principiantes muestra que todavía no han sido capaces de romper con el sentido común, lo cual necesitan hacer para moverse esencialmente en el plano del pensamiento abstracto.
3. *Hacer citas textuales ocasionales.* Es muy importante recuperar literalmente pensamientos del autor estudiado por varias razones. En ocasiones podemos encontrar una frase muy significativa que no podemos "traducir" a nuestro lenguaje, o creemos que al hacerlo podemos empobrecer esa idea. Incluso puede suceder que aparte de tratarse de una idea muy importante esté dicha de una manera inmejorable, es decir, con gran belleza o elegancia. Desde otro punto de vista sirve como un apoyo posterior a nuestros escritos, ya sea en un resumen, ficha o ensayo, de modo que en un asunto muy controvertido dentro de un argumento que estemos construyendo podremos incrustar una cita textual para reforzar nuestra posición o para documentar que en efecto determinado pensador sostiene tal o cuál idea. En estos casos, como sucede también con el uso de conceptos, será necesario contextualizar esas citas y no presentarlas en el vacío.
4. *Seguir el argumento del autor.* Aunque de algún modo se suele respetar la trama en la que el autor expone su argumento, a veces se enciman ideas que pertenecen a tiempos diferentes respecto a la secuencia lineal del mismo, ya sea porque se encuentran ideas afines o bien porque se introducen comentarios personales que de momento no se deben mezclar. Esta disposición requiere desarrollar

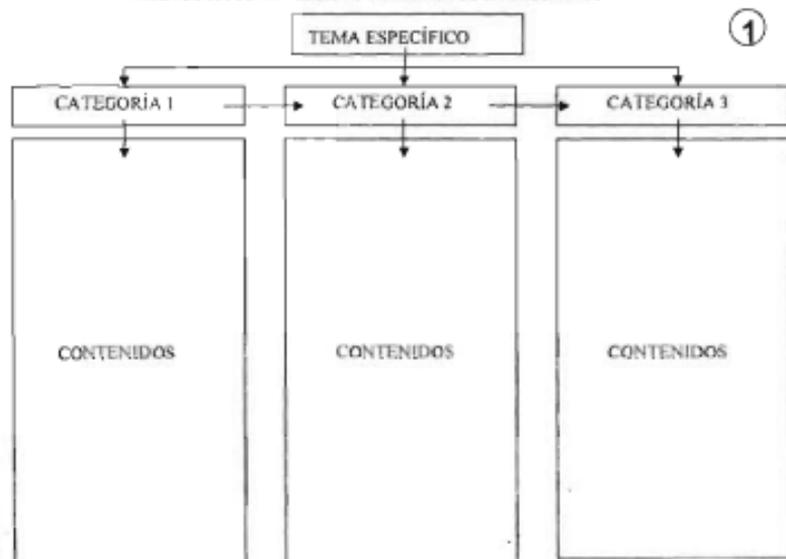
una capacidad lógica para seguir las inferencias que el propio documento va realizando en su desarrollo argumental, si bien pueden existir en él digresiones o ideas colaterales que desvían un poco y momentáneamente la exposición, las cuales dicho sea de paso no están en las notas a pie de página como debería de ser para evitar confusiones. Esta actividad de resumir conforme la exposición que presenta el autor, va aparejada con el ejercicio de identificar ideas importantes porque se conjugan la identificación de las categorías con la secuencia lógica del argumento. Más adelante en el análisis descriptivo será posible desmontar el argumento e identificar sus dos componentes esenciales: su idea central o tesis principal y sus supuestos de apoyo para consolidar la fase del entendimiento, y desde ahí estar en condiciones de pasar a la comprensión.

5. *Redacción breve.* La extensión del resumen nunca podrá ser mayor que el documento estudiado, aunque su extensión será variable en función de la pericia y experiencia de cada alumno. Sin embargo, es preferible en principio que el resumen sea un poco más extenso en comparación con otro muy telegrafiado, pues al primero se le puede recortar, mientras que con el segundo se podría caer en omisiones que resulten fundamentales. Además habrá una segunda reducción del argumento que permitirá una visualización gráfica destacando su hilo conductor y sus categorías estructurantes.

2. LA SEGUNDA REDUCCIÓN: EL ESQUEMA GRÁFICO

ESQUEMA I

TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO



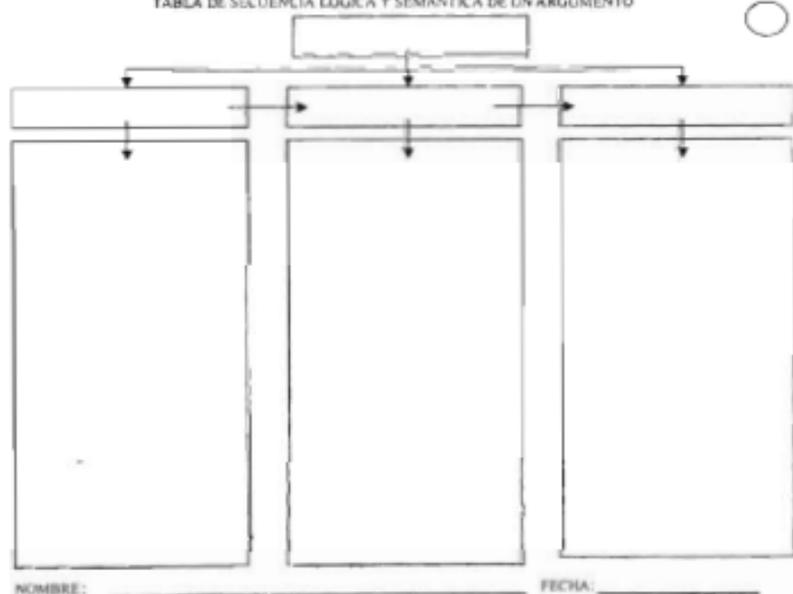
NOMBRE: _____

FECHA: _____

En este ejemplo se muestra el esquema gráfico especificando cada espacio. En donde dice "Tema específico" se anota el título del texto o lectura resumido; en donde dice "categoría" se anotan en su secuencia original las ideas más generales. Se puede tomar un nombre del texto mismo, o bien se puede construir y designarlo con un nombre adecuado. En el siguiente espacio hacia abajo se establecen las determinaciones o "contenidos" de cada categoría. En el círculo del ángulo superior derecho se anota un número de página secuencial suponiendo que el resumen esquematizado rebase los espacios asignados. Es importante hacer notar que este esquema gráfico no tiene como función central abreviar sino hacer más claro el argumento, aunque desde luego es posible abreviarlo. En este tenor, en los espacios de "contenido" se pueden usar los temas necesarios para desarrollar una categoría, y hasta agotar ésta se podrá nombrar otra categoría y seguir con el procedimiento.

ESQUEMA 2

TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO



Este esquema sin rótulos es de hecho igual al anterior y se trata de entregarlo a los alumnos para su utilización. Más adelante, en el apartado donde se ejemplifica con lecturas, se verán algunas muestras del uso de esta tabla.

Con este formato entonces se realiza la segunda reducción del resumen a través de sus categorías estructurantes, llamadas así porque se trata de las ideas más generales del argumento y porque están presentadas siguiendo el hilo conductor del argumento original.

En este sentido, el esquema es una tabla de secuencia lógica y semántica porque tanto las categorías como los conceptos se ordenan determinando su coherencia lógica y su significación.

3. LA TERCERA REDUCCIÓN: EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

ANÁLISIS DESCRIPTIVO FUNCIÓN: <u>ENTENDER</u> (REPRODUCCIÓN FIEL)		HABILIDADES	ANÁLISIS INTERPRETATIVO FUNCIÓN: <u>COMPRENDER</u> (BÚSQUEDA DE SENTIDO)	
TESIS PRINCIPAL	SUPUESTOS		TESIS PRINCIPAL	SUPUESTOS
<ul style="list-style-type: none"> ① Se trata de identificar cuál es su función que nos quiere transmitir el autor ② Una forma de orientarse es fijándose en el título del texto el cual es indicativo de lo que se quiere afirmar ③ En este sentido podemos intentar transformar el título en pregunta ④ En ocasiones la respuesta que da el autor es explícita, se la suerte que podemos ubicarla en un párrafo específico ⑤ En otros casos hay que deducirla y redactarla ⑥ Muchas veces el autor no expone su tesis principal inmediatamente ⑦ La tesis es el núcleo del argumento 	<ul style="list-style-type: none"> ① Son las razones que ofrece el autor en apoyo a su tesis o verdad ② Los supuestos son las bases que sostiene su verdad ③ Los supuestos pueden estar antes de que la tesis central sea expuesta abierta o discretamente ④ Por tanto pueden continuar una vez expuesta su tesis ⑤ Algunos autores escriben su argumento de corrido, esto es, sin ninguna división ⑥ Otros dividen su argumento con subtemas e incluso hay quienes realizan subdivisiones dentro de cada subtema ⑦ El cuerpo del texto es la argumentación completa y los supuestos son sus pilares 		<ul style="list-style-type: none"> ① Como decían los sofistas, a toda tesis se le puede anteponer una antítesis. V. gr. Si alguien dice "A", se puede decir "B" ② Si no es posible contradecir la tesis principal es posible matizarla. V. gr. Si a "blancos" no se puede oponer "negro", se puede matizar con "gris" ③ Un problema suele admitir varias respuestas posibles ④ Una tesis puede ser aceptada o rechazada, en forma parcial o total ⑤ Si aceptamos una tesis parcialmente es que podemos complementarla o enriquecerla ⑥ Si no podemos aportar más hacemos modestamente, de todos modos nuestra aceptación es activa ⑦ La calidad y cantidad de los argumentos que tengamos nos permitirán una crítica más desarrollada o limitada 	<ul style="list-style-type: none"> ① Cada supuesto debe ser revisado buscando sus deficiencias o inconsistencias ② Si fuera posible resquebrajar uno o más supuestos, se puede hacer tambalear la tesis principal y refutarla ③ Todo lo que se puede hacer como crítica a los supuestos es lo mismo que se puede hacer con la tesis principal ④ Una forma de identificar los supuestos es localizar ideas relativamente autónomas del argumento ⑤ Como dijimos, algunos autores no dividen su argumento de modo que un buen resumen deba permitirnos identificarlos ⑥ Si el texto está dividido en subtemas, podemos separar que cada apartado es un supuesto ⑦ Sin embargo, varios apartados pueden ser un supuesto designado

Como se puede apreciar en las dos primeras columnas, las orientaciones que se ofrecen para desarrollar el análisis descriptivo se facilitan en la medida en que se han trabajado las dos reducciones anteriores; sin embargo, como en esta etapa el análisis consiste en descomponer el argumento en sus dos componentes más generales, a saber, la tesis principal y los supuestos que le acompañan, las observaciones y sugerencias de ambas columnas son pertinentes porque por una parte cada autor redacta de manera diferente, esto es, hay algunos autores que segmentan su escrito en apartados y sub-apartados que permiten ubicar de manera más rápida y eficiente las categorías centrales del argumento, pero otros escriben de corrido sin hacer ninguna acotación, o bien existen casos en que a pesar de que el autor establece demarcaciones con los subtemas explícitos, aún ahí es posible que haya no una sino dos ideas generales o categorías centrales. Pero por otro lado, con más entrenamiento es posible pasar directamente del resumen al método descriptivo-interpretativo identificando de golpe su tesis principal y sus supuestos para, a través de ellos, entender primero el argumento tal cual, y después estar en condiciones de interactuar con él con base en la crítica, esto es, estableciendo juicios que impliquen un posicionamiento racionalmente justificado respecto del argumento en cuestión.

El punto central del análisis descriptivo es que nos ofrece con toda nitidez y lealtad las ideas de un autor respecto a un problema dado, a partir de lo cual podemos aceptar sus argumentos o rechazarlos, o bien, como una tercera posibilidad, la más recurrente es matizarlos aceptando en lo general su planteamiento y haciendo una serie de modificaciones que lo complementen de un modo u otro.

4. EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Antes de abordar este punto de manera directa se retomarán algunos elementos que representan las actividades previas para llegar a la realización del análisis interpretativo, no obstante que su verdadera potencialidad sólo se podrá apreciar con la serie de ejemplificaciones, haciendo notar al mismo tiempo que esta habilidad requiere, más que entrenamiento, un aprendizaje efectivo de conocimientos que vayan sirviendo como antecedentes, pues sólo en la medida en que se disponga de los conocimientos suficientes, se podrá sacar el mayor provecho de esta fase del método —la fase de la comprensión—, mediante la cual se podrán fortalecer la serie de productos que

alimentarán nuestro banco de datos e ideas, los cuales, dependiendo de su calidad y cantidad, nos permitirán en cierto modo redactar diversos tipos de escritos.

Es importante considerar que las posibilidades del resumen en cuanto la primera reducción de la lectura dependen de la capacidad de leer del estudiante, pues en ocasiones éste no sabe leer con atención, lo cual se puede constatar cuando se pide leer en clase un pasaje de un texto y luego se les demanda que expliquen qué entendieron del mismo. Las limitaciones de vocabulario, propias de los estudiantes principiantes, impiden que puedan expresar lo que están entendiendo en forma verbal o escrita con sus propias palabras de manera más o menos clara, de ahí la tendencia en los resúmenes escritos a transcribir en lugar de parafrasear. Esta limitación es más notoria cuando se les solicita comunicar de súbito en forma verbal algo que acaban de leer porque no pueden al menos transcribir como lo hacen con la redacción de sus resúmenes, pues en esta modalidad tienen por fuerza que decir inmediatamente lo que entendieron sin mirar el texto.

Es necesario por tanto que las técnicas de lectura se mejoren de manera sustantiva para lo cual se hacen algunas sugerencias muy elementales: primero, hacer una lectura general más o menos rápida y relativamente superficial para enseguida hacer una lectura más reposada y atenta. Es importante tratar de subrayar lo que parece interesante; aunque hay alumnos que no les gusta "rayar" sus libros, se les sugiere utilizar marca-textos o resaltadores amarillos que se borran con el tiempo y no se trasladan en las fotocopias. Otra cuestión es usar códigos personales como colores y marcas para identificar ideas importantes, conceptos, etcétera. También es necesario conocer la estructura básica de un escrito en cuanto a frases y párrafos y saber leer los acentos y las pausas de la puntuación. Es cierto que a veces es difícil identificar con nitidez las ideas principales a través de subrayados, pues a veces se destacan ideas accesorias. Sin embargo, la finalidad del subrayado y la codificación es que al momento de plasmar un resumen se tiene una ventaja porque se puede acudir directamente a los señalamientos y desde ahí hacer el resumen, el cual se irá depurando gradualmente con las actividades ya mencionadas. En cuanto al resumen escrito baste lo ya dicho al respecto.

El momento más importante es sin duda la identificación de la idea o tesis principal del resumen, así como los supuestos en que ésta se apoya, pues no se podría estar en

condiciones de juzgar con responsabilidad lo que no se conoce, por ello, lo primario es entender cabalmente un argumento para luego tratar de desmontarlo desde el punto de vista de la polémica, de la crítica.

Así entonces, una vez identificada la tesis principal podemos juzgarla tratando de determinar en principio si estamos de acuerdo o en desacuerdo, y luego hasta qué punto lo estamos, pues por ejemplo, podemos estar de acuerdo en lo general con un planteamiento pero posiblemente nos pueda parecer insuficiente, es decir, que a nuestro juicio se necesite ahondar más en él, profundizar en las razones, o bien complementarlo añadiendo más elementos. En ambos casos, al ampliar y/o profundizar estamos enriqueciendo un punto de vista que compartimos, pero no de una manera mecánica sino crítica. Lo mismo podemos hacer con cada supuesto: revisar sus insuficiencias y tratar de descubrir alguna fisura, ya sea para refutarlos o fortalecerlos.

Lo realmente difícil es refutar o contradecir los argumentos estudiados porque en general sus autores son pensadores muy cuidadosos que han pensado en algunas objeciones y han trabajado su argumento para evitar que sea vulnerable. También es difícil porque el nivel entre el autor y los lectores es desigual, sin embargo, eso no significa que en teoría no sea posible establecer una refutación de una tesis o algunos supuestos, pero para ello se deben de conocer los argumentos de los pensadores adversarios para tener presente la problemática, ponderar los argumentos en disputa y tomar partido por alguno de ellos. Ahora bien, supóngase que sea posible hacer trastrabillar a un supuesto de apoyo, hacer tambalear la tesis principal, y si bien esta posibilidad puede parecer un tanto alejada, sobre todo para un principiante, el hecho de intentarlo continuamente permite que el estudiante pueda en primer lugar ser riguroso consigo mismo en sus trabajos, pero también le puede permitir polemizar con sus pares para aprender a pensar.

CAPÍTULO 5

CREANDO UNA BASE DE DATOS E IDEAS

Llegados a este punto se comienza a trabajar un banco de datos e ideas mediante la elaboración de fichas de trabajo a partir de los resúmenes, detectando temas relativamente autónomos, organizándolos en carpetas o expedientes temáticos, de los cuales se podrán disponer para escribir trabajos diversos: artículos, ensayos o ponencias, entre otros.

Simultáneamente, se forman compendios de pensamientos filosóficos que pueden tomarse directamente de las citas textuales incorporadas a las fichas, y asimismo se integra un vocabulario filosófico para aprender conceptos filosóficos; por último se podrán identificar los temas relacionados con base en las lecturas subsiguientes del curso o en otras unidades de aprendizaje paralelas.

Todas estas actividades que conforman un gran banco de datos e ideas integran la parte donde se fomenta o se pretende fomentar los hábitos de investigación consistentes en organizar los resultados del análisis descriptivo-interpretativo, construyendo materiales ya procesados en datos y organizados por temas para luego disponer de ellos y realizar trabajos escritos.

Cuando se emprende una investigación formal y se sigue un protocolo creativo de la construcción del objeto de estudio, es decir, de una problematización bien planteada, se hace una revisión bibliográfica y se revisan cuantas fuentes sean necesarias para fundamentar los puntos a los que trataremos de dar respuesta. En este caso se pretende que los estudiantes se vayan preparando para estar en las mejores condiciones de escribir su ensayo final, y las mismas lecturas ya analizadas, procesadas y organizadas en fichas y carpetas les pueden dar la pauta para plantear un tema a desarrollar al mismo tiempo que cuentan con todos los datos organizados para basar el trabajo.

En otras palabras, se puede decir que de las diez actividades de aprendizaje propuestas, excepto la última que se refiere propiamente a la realización del ensayo y sobre el cual se darán algunos elementos a tomar en cuenta, las nueve restantes se pueden dividir en dos bloques: el primero abarcaría las tres reducciones y el análisis

interpretativo; el segundo serían todas las actividades alrededor de la formación del banco de datos e ideas, a saber, la creación de fichas, elaboración de expedientes, compendio de pensamientos, glosario de términos e identificación de relaciones o vínculos de ideas entre los textos que en diversas unidades de aprendizaje realiza el alumno. En el primer bloque se acentúan las habilidades, mientras que en el segundo los hábitos, aunque desde luego tanto las habilidades como los hábitos se presentan en ambos momentos.

Así entonces, ahora se expondrá de manera sucinta cada una de las actividades de aprendizaje tendientes a formar un banco de datos e ideas.

1. LAS FICHAS

A partir del esquema gráfico realizado sobre el resumen, y tomando en cuenta sobre todo la parte del análisis interpretativo, es posible identificar un conjunto de temas relativamente autónomos para construir una serie de fichas temáticas que luego deberán ser organizadas en expedientes temáticos.

Las fichas serán de tipo mixto, es decir, que recogen una temática específica donde se retomen las ideas de los autores estudiados combinados con comentarios propios. En el primer caso se redacta con base en la paráfrasis y si es necesario incrustando citas textuales; en el segundo caso se acomodan nuestros comentarios críticos derivados del análisis interpretativo. Para ello es necesario redactar de tal forma que podamos saber cuándo estamos ante una tesis de un autor específico y cuándo se trata de nuestro punto de vista.

La extensión de las fichas podrá ser variable, pero sería recomendable no exceder la media cuartilla, aunque el límite sería una cuartilla completa. Ahora bien, a diferencia de las fichas tradicionales elaboradas antes del uso de la computadora, es más fácil su elaboración y almacenamiento en la computadora y es posible incluso crear hipertextos para realizar los vínculos entre temas afines de una manera más rápida y eficiente.

Así entonces, cada ficha se guardará en archivos que estarán organizados en carpetas. De hecho, se trata de contar con un espacio en el cual dentro de una carpeta

general se almacenen también las carpetas específicas, dentro de las cuales podrán estar los resúmenes, cuya conservación es importante porque puede suceder que con el tiempo una ficha de trabajo no sea lo suficientemente legible porque carece de contexto. Por ello, al conservar el resumen (y los demás documentos que se produzcan alrededor de una lectura trabajada con el método descriptivo-interpretativo), podemos contar con elementos adicionales que nos permitirán tener más confianza en nuestras fichas, las cuales de entrada deberán de estar bien elaboradas, pues de otro modo no servirían como fuentes para redactar documentos.

2. EL DOSSIER O CARPETA TEMÁTICA

Cada alumno deberá de llevar un expediente de sus *resúmenes, cuestionarios, fichas de trabajo* y otros.

Respecto de los resúmenes y demás trabajos escritos, deberá de rehacerlos a partir de las observaciones directas del profesor anotadas en sus escritos y con base en la socialización en clase del profesor, tomando nota de sus comentarios o exposiciones, así como de los puntos de vista, preguntas e inquietudes de los demás compañeros.

Se trata de obtener todo el provecho posible de una lectura, aunque es normal que el estudiante no perciba las cosas con la misma profundidad y claridad que el profesor, de manera que las contribuciones de éste deben ser tomadas en cuenta, aunque se parte como alerta epistemológica de otorgarle al profesor el beneficio de la duda, no dejándose intimidar por su experiencia o posición, pero tampoco se debe caer en actitudes de escepticismo sistemático o radical. Recordemos que la única autoridad válida son los argumentos, las razones, y en la medida en que uno se adentra o profundiza en un tópico específico tiene mayores posibilidades de arribar a una posición crítica.

Es importante considerar también que no basta con almacenar información sino que es necesario entender, comprender y organizar conocimientos de manera sistemática. El *dossier* sirve en la medida en que los conocimientos apropiados están organizados adecuadamente y no contienen errores o éstos son mínimos.

En conclusión, el *dossier* o carpeta no se limita a ubicar temas relativamente autónomos para transformarlos en fichas temáticas de tipo mixto, esto es, que combinen la paráfrasis con las citas textuales, sino que también se deben de organizar los resúmenes, cuestionarios y otros materiales, para que a la hora de redactar algún trabajo nos permitan contar con mayores elementos de reflexión, pues puede suceder que al utilizar un conjunto de fichas de un expediente específico tengamos que acudir a nuestro resumen para contextualizar, entre otras posibilidades

3. EL COMPENDIO DE PENSAMIENTOS

Una actividad complementaria y que realmente no representa ningún distractor, es la elaboración de pensamientos filosóficos que nos llamen la atención, algunos de los cuales podrán ser parte de las citas textuales que realizamos en el resumen y que podemos y debemos repetir en las fichas temáticas, por lo que se dijo en su momento, esto es, porque estas citas pueden ser importantes para fundamentar una idea, sobre todo si es controvertida, o si queremos enfatizar la posición de un pensador, aunque ciertamente, debemos cuidar por honestidad intelectual que en este último caso se haga citas fuera de contexto, ya sea por ignorancia o mala fe.

El compendio de pensamientos puede servir también a la larga para contar con un arsenal de epígrafes con los cuales podemos ilustrar el comienzo de nuestros escritos, o bien, podemos elaborar un documento con pensamientos de todo tipo clasificados por temas que nos pueden servir para diversos propósitos.

4. GLOSARIO DE TÉRMINOS

En este caso se trata de hacer un glosario de términos filosóficos y frases cultas de origen extranjero, es decir, escritas en sus idiomas originarios, ya sea en griego, latín, alemán, francés, italiano u otro idioma, y que al mismo tiempo son términos o conceptos técnicos de uso común en la filosofía, aunque algunos de ellos realmente se usan en ciertos casos, por lo que a la larga se olvida su significado, razón por la cual este glosario nos puede auxiliar al momento de toparnos en una lectura con un término de este tipo o con una frase culta del latín y poder recordar su significado.

También es posible construir un vocabulario filosófico propio porque en filosofía hay muchos conceptos polisémicos y su significado varía según el contexto, el autor, la época, etcétera, por ejemplo, el término dialéctica puede ser entendido como una cosmovisión o como un método, o bien, puede aludir a otros usos, verbigracia, el concepto de dialéctica en Heráclito es una concepción de la realidad en movimiento, en un fluir constante, mientras que en Platón es diálogo y también un método para aprehender la verdad, contrario a la retórica de los sofistas, los cuales a decir de Sócrates y Platón no pretendía alcanzar la verdad sino vencer en las disputas. En la Edad Media y hasta Kant, la dialéctica fue sinónimo de retórica, y vuelve a ser una concepción de la realidad y un método de apropiación de la realidad en Hegel y en Marx, aunque sobre bases distintas, pues uno era idealista y el otro materialista. De este modo, los alumnos pueden documentar el significado de algunos conceptos y establecer su fuente para ubicar sus diferencias en un momento dado. Podría seguir poniendo ejemplos al respecto. En la filosofía antigua los conceptos de virtud y placer, en ocasiones presentan sutiles diferencias y en otros casos significan lo contrario de lo que originalmente significaron.

Los estudiantes deben de entender el significado de los conceptos para poder entender los argumentos, y deben saber cuándo están ante conceptos filosóficos y cuándo ante palabras que sin ser conceptos les parecen raras y desconocen su significado. Es necesario que además de localizar significados de conceptos en los autores que están estudiando, recurran a diccionarios especializados o generales cuando un concepto o palabra no les queda claro. En ambos casos es importante esclarecer su significado porque todo vocablo denota y connota, es decir, tiene varias significaciones y sólo el contexto nos indica su significado funcional. Piénsese en un término, "escatológico" por ejemplo, que tiene a su vez un sentido técnico y un sentido vulgar.

5. ENLACES O RELACIONES

También es posible cuestionar una idea principal o un supuesto argumental de un autor relacionando sus propuestas con otros autores, comparando lo que dice y con base en qué lo dice, para determinar las coincidencias o contradicciones que destruyan, maticen o complementen la propuesta de referencia.

Otra posibilidad es la de derivar una relación que lleve a una temática diferente, a un nuevo enfoque. Lo importante es que al comparar o derivar una propuesta se atienda a su contexto específico, porque las ideas tienen sentido en el marco de ciertas condiciones, de manera que se podría incurrir en una distorsión si no se toma en cuenta este punto. Así entonces, es posible que una supuesta contradicción entre autores sea sólo en apariencia y que probablemente nada tengan que ver al ser sus condiciones contextuales diferentes.

En consecuencia, una asociación de ideas con otros textos puede resultar interesante como idea colateral, aun cuando ésta haya surgido como necesidad de desarrollar una crítica. También es útil para aclarar las ideas, por ejemplo, es posible que dos filósofos puedan proponer ciertos principios fundamentales, los cuales no serán necesariamente supletorios entre sí, si el objeto o problemática se sitúa en planos distintos.

En sí, la búsqueda y encuentro de vínculos o relaciones entre ideas sirve para potenciar el análisis interpretativo de un texto, o a la hora de elaborar un escrito, por ejemplo un ensayo, porque podemos detectar problemáticas interesantes.

6. BANCO DE DATOS E IDEAS

Es necesario que los resúmenes y las fichas de trabajo, así como otros materiales elaborados por los estudiantes, sean lo suficientemente confiables para poder incorporarse al banco de conocimientos dentro de algún expediente específico, de otro modo no tendrán mayor utilidad. Ahora bien, la calidad de estos documentos se consigue con el tiempo, lo importante de momento es demostrar que a partir de esta organización se puede tener material suficiente para redactar trabajos, y que a medida en que estos expedientes estén mejor hechos podrán ser realmente más útiles.

El aprendizaje en principio iría en función de la progresiva conciencia de los alumnos sobre las ventajas o el potencial que encierra procesar documentos para generar y disponer materiales confiables para redactar determinados trabajos (artículos, ensayos, etcétera).

Adicionalmente, pueden tener otros usos, entre otros, localizar información o datos para ejemplos, reforzar un comentario, polemizar, etcétera. También puede ser útil para elaborar antologías, hacer ponencias, formular programas o recomendar bibliografía.

7. ALCANCES DEL MÉTODO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO

Entre las ventajas y limitaciones de esta propuesta se pueden considerar las siguientes:

1. Este método de análisis puede ser al principio más o menos lento, pero en la medida en que se domine resultará ser más ágil.
2. Al requerir un poco más de tiempo del habitual para trabajar una lectura genera más disciplina en el estudiante.
3. Permite la apropiación del texto leído y resumido de manera más eficaz y confiable.
4. Genera habilidades y hábitos de investigación más consistentes.
5. Se reitera el documento más veces y de más modos, combinando la reflexión personal con la socialización en el aula.
6. Cada lectura bajo esta estrategia puede desahogarse en mayor o menor tiempo, por ello debe planearse una cantidad de lecturas mínima que permita su cumplimiento.
7. Las lecturas más o menos extensas y/o con un grado de dificultad mayor, necesitan desde luego más tiempo que las lecturas cortas y sencillas, pero la dificultad o complejidad se relativiza en la medida en que se cuenta con los antecedentes necesarios, ya sea por las lecturas anteriores o por la exposición del maestro. Asimismo, en la medida en que se aprende el método y sus componentes, se desarrolla más habilidad. También es posible buscar variantes o alternativas, por ejemplo dividir un tema extenso en equipos de trabajo, aunque hay que estar preparado por si los alumnos con la tarea de exponer no acuden, lo cual suele suceder.¹ Para ello es importante que el profesor esté siempre preparado para esas situaciones y que el resto de los alumnos no sea eximido de leer todo el documento, pues si se atienen a un fragmento del mismo su visión será fragmentaria y por tanto poco útil.
8. El tiempo que los alumnos dedican a sus lecturas depende de factores extrínsecos e intrínsecos, pero es importante que los alumnos lean, resuman, analicen y discutan a conciencia, alrededor de ochenta o cien cuartillas por semana.

¹ Paula Carlino en su interesante libro *Aprender a leer y escribir en la universidad* sugiere algunas formas de acompañamiento de los alumnos en la medida en que en cada asignatura se les introduce a un mundo especial, por ello habla de la necesidad de alfabetizar en la universidad. En el caso de las exposiciones sugiere trabajar previamente mediante asesorías.

CAPÍTULO 6

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL TRABAJO EN EL AULA

En este apartado, que pretende ser un puente entre la estrategia de diez acciones o actividades de aprendizaje que acompañan al método descriptivo-interpretativo y los ejemplos de sus aplicaciones en algunas lecturas trabajadas durante el curso de Introducción a la Filosofía, se tocan algunas consideraciones sobre el programa de estudio y su antología de lecturas respectiva, así como algunos otros tópicos que giran alrededor de la experiencia en el aula, como por ejemplo, los criterios sobre los cuales se aborda el comienzo de cada bloque del curso, en la idea de cada uno de ellos forman parte integral del programa, o bien, de que el programa se divide en varios bloques o unidades temáticas. Asimismo, se comentarán algunos puntos de la clase en sí misma que son importantes para desplegar las actividades de aprendizaje consideradas.

I. SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

La idea de aprender a pensar aprendiendo a investigar requiere que los programas de estudios de las unidades de aprendizaje fomenten habilidades y hábitos de investigación, donde se aprenda a analizar documentos y a problematizar en forma verbal y escrita. Desde luego, la aplicación de esta estrategia en una sola unidad de aprendizaje o su aplicación aislada u ocasional durante la carrera, no permitirán fomentar una formación investigativa.

El programa de estudios debe de planearse con base en un objetivo o intencionalidad relevante y pertinente para la formación intelectual y profesional del estudiante que le permita tener las bases mínimas para acercarse de manera crítica a un objeto de estudio específico (en este caso el aprendizaje de una disciplina específica a través de una asignatura escolar) y lo posicione para avanzar en el aprendizaje de nuevos conocimientos, a la vez que se sirve de otros conocimientos y aprendizajes anteriores o paralelos a la unidad de aprendizaje de referencia, de tal suerte que en la etapa final del curso el estudiante pueda estar en condiciones de elaborar por su propia cuenta un ensayo filosófico en el cual a partir de una problematización, es decir, de una confrontación entre posturas contrarias sobre un tópico, pueda argumentar críticamente a favor de una (o proponer una conciliación), para lo cual pondrá en juego todos los

conocimientos aprendidos durante el curso, no sólo de contenidos clave, sino también de estrategias metodológicas, técnicas de investigación, de redacción elementales y, desde luego, de criterios epistémicos.

Cada material consultado (esto es, leído, resumido, analizado y discutido), debe de responder a la intención de ir construyendo un arsenal organizado de datos e ideas que pongan en condiciones al alumno en la etapa final del curso de su asignatura para emprender un ensayo crítico, con pleno conocimiento de cómo plantear un problema y cómo construir un argumento para defender o justificar una determinada tesis, lo que implica tener capacidad de deconstruir (desmontar) y destruir las posiciones contrarias, al mismo tiempo de poder organizar inteligentemente sus ideas.

Un programa de estudios no puede ser entonces un mero listado de temas ni una serie de lecturas, interesantes si se quiere, pero no articuladas orgánicamente con base en un objetivo e intencionalidad, el cual debe de incluir elementos formativos a largo plazo con el aprendizaje de datos e ideas para producir ensayos y una serie de conocimientos que podrán vincularse en lo inmediato o lo mediato con otras asignaturas o disciplinas, tanto en la trayectoria vertical como horizontal del plan de estudios.

En este tenor, es necesario formular un programa que responda a esas necesidades, que articule sus unidades o bloques en un proyecto con un objetivo general, que incluya una antología de textos cuya selección en cantidad y complejidad responda a dicho objetivo general y sea realista con el tiempo disponible para trabajar en un periodo dado, y que, desde luego, considere las actividades de aprendizaje que permitirán cumplir con las intenciones implícitas y explícitas del curso, así como las estrategias de trabajo en el aula para que los alumnos trabajen efectivamente en lo individual y lo grupal.

Por ello es necesario explicitar qué criterios debe de tener una antología o materiales de estudio y qué aspectos del desarrollo de la clase hay que tomar en cuenta, así como las modalidades de evaluación pertinentes de las actividades de aprendizaje.

2. ELEMENTOS BÁSICOS PARA ELABORAR UNA ANTOLOGÍA DE CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Es necesario seleccionar el material didáctico conforme la organización del programa de estudios tomando en cuenta el objetivo general y los objetivos de cada apartado (o bloque) del programa, así como el tiempo de trabajo disponible.

La complejidad del material¹ debe de organizarse de lo más sencillo a lo más complejo, pero siempre debe de haber un nivel de exigencia apropiado al nivel de licenciatura, es decir, ni más ni menos complejo que en este nivel, porque a veces se suele sugerir literatura de nivel bachillerato que en ciertos casos puede ser conveniente, siempre y cuando se usen ocasionalmente, mientras que en otros se ponen lecturas cuyo nivel de exigencia es de posgrado. Naturalmente, hay que ponderar la complejidad de los textos a usar conforme el grado de los alumnos, sus antecedentes académicos y otros factores.

También se recomienda entregar completa la antología o los materiales de estudio desde el inicio, junto con el programa de estudios, y que los materiales didácticos estén lógicamente organizados. Se puede incluir además de textos, mapas, tablas, gráficos y cuanto elemento se considere necesario, estableciendo sus datos de referencia completos para que al momento de citar fuentes tengan manera de anotar esos datos. Del mismo modo es importante recomendar una serie de lecturas adicionales como refuerzo.

Otro asunto importante es presentar formalmente el programa y comentar con los alumnos sus aspectos modulares, entre ellos las modalidades y criterios de evaluación, sometiéndolos a su consideración.

3. ESTRATEGIA PARA ABORDAR UNA UNIDAD TEMÁTICA

En este apartado se presentan algunas ideas y experiencias sobre cómo abordar el inicio de una unidad temática (un bloque) y sobre el desarrollo de las clases.

Respecto de la unidad temática, es recomendable comenzar el planteamiento de un tema a través de una pregunta o serie de preguntas para que en una primera reflexión se

¹ Esta complejidad puede ser multifactorial, pero sobre todo se refiere al lenguaje conceptual del texto.

tenga una idea de qué es lo que se espera de ese bloque o unidad temática. Es decir, antes de llegar a conclusiones basados en las lecturas a realizar, hay que intentar un primer acercamiento a los objetivos de la unidad temática para tratar, a partir de ellos, de motivar mediante la curiosidad o generar una expectativa. En este sentido, el profesor puede diseñar algunas actividades iniciales que lleven a la reflexión a través de la participación del grupo para lograr un primer acercamiento sobre lo que se va a estudiar.

4. REVISIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LAS LECTURAS

Las observaciones del profesor al resumen escrito presentado por el alumno versan sobre aspectos de contenidos, su descripción conforme a las reglas preestablecidas del resumen y sus criterios respectivos, además de cuestiones de sintaxis, ortografía, uso de conceptos, deformaciones de ideas por incorporar comentarios personales o parafrasear incorrectamente, etcétera.

Es importante que el profesor realmente revise cada resumen y anote a los alumnos los señalamientos a que den lugar, aunque es posible separar el análisis del resumen en sí conforme a las cinco reglas mencionadas (capítulo 4, punto 1), de los aspectos propiamente gramaticales, en la medida en que éstos son más fáciles de detectar por el profesor en la revisión de cada resumen escrito; mientras que la reducción del argumento mediante la identificación de sus ideas principales, y en cierto modo una primera visión del mensaje central que en muchas ocasiones se alcanza a captar cuando el resumen está más o menos bien realizado, se puede hacer de manera más efectiva y cómoda durante la socialización del resumen en clase, donde en una puesta en común del tema se puede recuperar lo esencial del resumen. En otras palabras, se trata de fomentar una lectura correcta plasmada en los resúmenes, atendiendo a su forma (las cinco reglas y sus respectivos criterios) y a sus contenidos (detectar qué propone), sugiriendo enfatizar el lado formal en las revisiones individuales (incluyendo observaciones gramaticales), mientras que el lado material o de los contenidos (tesis y argumentación) se trataría de preferencia en el aula mediante la socialización o puesta en común.

Ahora bien, para este último ejercicio se pueden seguir tres estrategias, las cuales no se aplicarían simultáneamente sino en sesiones sucesivas o de manera alterna. En otras palabras, para cada resumen a revisar en la clase se tiene que aplicar una estrategia específica de revisión y por tanto ésta puede variar según las circunstancias.

Una primera modalidad consiste en leer algunos pasajes del texto estudiado y constatar cómo los alumnos leen, cómo captan el mensaje y cómo lo parafrasean para conocer sus diferencias en el modo de entender de cada cual. Esto se puede hacer en forma verbal o escrita. Para ello se puede pedir que cada alumno lea uno o varios párrafos y al llegar al punto donde se completó una idea (lo cual habrá de conocer por adelantado el profesor), se podrá valorar su grado de entendimiento a partir de la forma de expresar mediante sus propias palabras el mensaje central. En otras palabras, al completarse una idea globalizadora o categoría estructurante (que puede ser expresada en una frase, enunciado), y una serie de ideas secundaria que representan, o bien un desglose de la misma o sus complementos necesarios, se hace un alto en la lectura y se les pide que digan lo que entendieron, ya sea en forma verbal o escrita. Tal vez este ejercicio sólo sea prudente utilizarlo al principio de este proceso de aprendizaje de resumir, o bien cuando se detecte un pasaje difícil de entender y requiera el apoyo del profesor. No sería recomendable usarlo en demasía porque podría frenar el avance de un curso, pero sí podría servir como práctica más o menos permanente de un equipo de trabajo o círculo de estudio de los alumnos como un procedimiento que les permita una puesta en común de una lectura combinando los saberes y habilidades de todos sus integrantes.

En segundo lugar, se pueden diseñar preguntas tomadas del documento que hagan posible en principio su reconstrucción lineal y literal. Se trata de intentar una especie de diálogo mayéutico para recuperar las ideas importantes transformadas en preguntas, las cuales pueden integrar o englobar, de todo un pasaje del texto, una categoría estructurante, al mismo tiempo que se pueden desglosar sus aspectos particulares que representarían las ideas secundarias. Este diálogo debe dar la impresión de que surge con cierta espontaneidad y que de manera natural permita a los alumnos recuperar lo más trascendente del texto leído. Las ideas más importantes pueden irse plasmando en el pizarrón, ya sea numerándolas o bien dibujando un mapa mental o un esquema gráfico, donde se retengan las ideas más importantes sin perder la secuencia del

argumento. Por otro lado, se puede aplicar como alternativa al resumen escrito, un cuestionario guía con preguntas que alternen respuestas más o menos fáciles de localizar, con otras que impliquen respuestas complejas.² De hecho, es conveniente sugerir a los alumnos con dificultades para hacer resúmenes que ellos mismos transformen su lectura en preguntas y respuestas.

En tercer lugar, se puede permitir que los alumnos libremente expongan sus puntos de vista conforme sus resúmenes escritos. Es decir, pedirles que algunos expliquen *grosso modo* lo que entendieron. En esta estrategia, lo normal es que haya muchas divergencias entre los alumnos, sobre todo si son principiantes. En este caso el profesor deberá tener la habilidad para depurar las ideas irrelevantes o las participaciones erróneas, lo que supone que el profesor debe tener claro qué aspectos se deben rescatar y cómo hacerlo sin herir susceptibilidades, pues seguramente habrá opiniones muy superficiales. Este ejercicio aparenta ser un tanto caótico en principio porque se toman todas las ideas significativas en mayor o menor grado, y se anotan en el pizarrón conforme se plantean. Luego viene la tarea del profesor de retomar y reencauzar todas las participaciones reordenando las ideas en su secuencia natural, resaltando las ideas globales y sus respectivos contenidos.

Esta práctica es muy sugerente porque cada alumno puede presentar su resumen verbalmente tal como lo tiene (y lo entendió), mientras el aparente caos generado al anotar en el pizarrón ideas de todo tipo en forma desordenada para ser reordenadas después en la secuencia lógica original del argumento, le muestra al alumno por un lado cuál es el orden correcto del argumento para que reconstruya su resumen, pero por el otro le genera cierta confianza porque se da cuenta de que sus participaciones, aunque puedan ser vagas o no bien expresadas, son aciertos parciales que indican un entendimiento mínimo de la lectura.

Evidentemente es recomendable en los tres casos aludidos que el profesor tenga claro el resumen en sus ideas más importantes y en sus ideas secundarias, así como en su exposición lineal. Luego, a partir de ahí es posible trazar un mapa conceptual o

² Complejo viene del latín *complexus* que significa "lo que está entrelazado" o articulado entre sí. Una pregunta que implique una respuesta compleja significa que la respuesta no está literalmente dada sino que debe ser construida reflexivamente.

esquema gráfico capaz de ayudar a agilizar y a hacer atractivo el proceso de socialización del resumen, lograr la atención del grupo, y que en lo individual, cada uno se dé cuenta de sus aciertos y errores. Asimismo, tanto el resumen escrito como su esquema gráfico nos ponen en condiciones de pasar al análisis descriptivo.

De este modo, con base en las correcciones del profesor hechas directamente sobre los resúmenes escritos, y de lo realizado luego en el aula con el mismo objetivo, los alumnos deberán de hacer las rectificaciones necesarias para pasar al análisis descriptivo. Esto último remite a los aprendizajes significativos que el alumno deberá de ir añadiendo a su portafolio, en el sentido de que en mi práctica docente, la exigencia de los resúmenes escritos abona directamente a la calificación, mientras que las correcciones hechas por los alumnos para mejorar su entendimiento de cada tema podrán ser incorporadas al portafolio final, pues de los resúmenes en cuanto tales se consigna un registro de su cumplimiento y se hacen las observaciones pertinentes sin establecer ninguna calificación al respecto. Asimismo, esta rectificación o corrección de los resúmenes permitirá posicionar de algún modo a los alumnos para intentar la interpretación de un problema determinado y también les dará más elementos para hacer fichas de trabajo identificando temas relativamente autónomos. Las autocorrecciones de los alumnos a sus resúmenes para incorporarlas a sus portafolios abonan también en el fomento de su autonomía personal porque demuestran su deseo de aprender y no sólo de cumplir por lograr puntos.

Como ya lo mencionamos, en otros estilos de trabajo los profesores dejan lecturas y piden resúmenes para asegurarse de que se leyó, al margen de si se hizo bien o mal, para que al momento de las explicaciones del profesor, los alumnos tengan algunos referentes mínimos y algunos de ellos puedan participar y convalidar lo que el profesor dice, o hagan preguntas que puedan ser o no críticas. De este modo, los alumnos que escuchan una clase deben tener cierta información previa que les permita entender lo que se está diciendo, mientras que el aprendizaje significativo se ve reducido a su mínima expresión.

Los alumnos suelen hacerse preguntas cuando leen un texto filosófico o cuando escuchan una clase, pero muchas veces no logran externarlas por no estar plenamente conscientes de su naturaleza y alcances.

En el caso de las interrogantes que el estudiante se hace cuando estudia un texto filosófico existen varios factores a considerar, entre ellos están los antecedentes de lo que se está tratando y de la calidad (nivel de profundidad) de los mismos -es decir, los conocimientos de su objeto de estudio -la unidad de aprendizaje que está cursando- pueden ser pobres o ricos, pocos o muchos.

Esta circunstancia permitirá que el estudiante desarrolle para sí mismo preguntas simples o complejas, dependiendo del nivel de conocimientos en que se encuentra personalmente y también de su grado de motivación, es decir, del interés que personalmente tiene por su objeto de estudio. Aquí también pueden existir variantes en el nivel y la calidad de sus preguntas dependiendo de si tiene una actitud enciclopédica o se plantea desde una lectura de naturaleza más epistémica, tratando de interpretar las ideas y relacionándolas entre sí, vinculándolas con otros factores que den indicios para una especulación fundamentada. Esto último supondría que se tienen los elementos teóricos o cognitivos mínimos para orientarse en el estudio de manera más intencionada, ya sea para tratar de profundizar un tópico en el cual se tenga un interés específico o bien a estar más alerta para encontrar inconsistencias lógicas o de otra índole, o incluso para detectar un desarrollo insuficiente de alguna tesis determinada.

Más o menos este perfil se traduce en clase en la participación voluntaria del estudiante, la cual será constante e inteligente si el alumno ha logrado cierta compenetración en sus lecturas y una actitud más inquisitiva o menos ingenua, aunque pueda suceder que aun estando en condiciones de participar en clase de manera significativa, opte por permanecer callado, o hacerlo esporádicamente, o hacerlo si acaso a preguntas directas del profesor. En este caso se puede estar ante personalidades introvertidas que no obstante saber lo suficiente o más incluso para cuestionar de un modo u otro, se inhiben para participar.

Creo que los profesores conocen bien este ambiente, aunque en ocasiones somos los responsables de que no se dé la participación, pues puede suceder que se inhiba deliberada o inconscientemente a los estudiantes porque no se les da tiempo para hablar, porque se monopoliza la clase abusando de la cátedra verbalista, o en algunos casos se es autoritario y no se admiten participaciones, o éstas se ahogan con desplantes, o de plano no se contesta a las inquietudes o lo hacen mal.

Claro está que también –desde una didáctica crítica– los profesores pueden provocar la participación de los estudiantes y convertir en verdaderos interlocutores a los más disciplinados académicamente³ y podrían también encontrar la forma para que los alumnos más tímidos y/o rezagados puedan participar e interesarse.⁴ En este punto se antoja como más promisorio el diálogo socrático para estructurar preguntas donde las respuestas de los alumnos sean más o menos predecibles y a partir de ello poder llevarlos a las tesis que deben conocer, pero descubriéndolo por sí mismos, de tal forma que sean capaces de comprender su importancia y el argumento que lo sustenta para en una etapa posterior construir su conocimiento con base en sus propios intereses.

Ahora bien, cuando los alumnos no están estudiando es muy difícil alcanzar logros. Uno debe de saber como profesor cuál es el nivel actual de los estudiantes y cuál su zona de desarrollo próximo como planteaba Vigotsky, e idear como llevarlos a ésta.

Los factores por los que no se lee lo suficiente y en el nivel adecuado son diversos, de hecho el mismo profesor puede propiciarlo, sin embargo, me atrevo a decir que la incidencia negativa está en los malos hábitos de estudio de los estudiantes: leen poco y mal.⁵

Ahora se hará una tipología de las preguntas que según mi experiencia son las más recurrentes por parte de los estudiantes.

³ Por disciplinados académicamente me refiero a aquellos estudiantes que hacen un esfuerzo mayor por estudiar, que suelen consultar fuentes alternas, que logran interiorizar los temas que se están tratando, que tienden a ser más críticos, que son más metódicos para hacer sus trabajos, etcétera.

⁴ Los profesores debemos ser conscientes que los estudiantes aprenden en ritmos desiguales y que por tanto debemos de diseñar estrategias que atiendan esa problemática.

⁵ Hay muchos estudios que se centran en enseñar cómo leer eficientemente los textos, pero creo que es necesario que existan trabajos de este tipo centrados especialmente en los textos filosóficos.

1. Las preguntas más sencillas son las que se responden con información precisa y pertinente, por ejemplo, la capital de un país, la fecha de nacimiento de un pensador o las principales obras que escribió, etcétera. Esta información permite ubicar espacial y temporalmente sucesos, personajes, etcétera.
2. Otro tipo de preguntas son las dudas emanadas de la ignorancia o incompreensión de ideas y argumentos. No hay propiamente objeciones porque ello implicaría una comprensión de un argumento que no se comparte, ya sea porque se detectan inconsistencias o porque se le oponen otras tesis. En este caso sólo se quiere saber el significado de algo, pero no tanto en el terreno de la información, sino de las ideas.
3. Las preguntas que están en el terreno de la interpretación son de un nivel más complejo porque suponen una comprensión más o menos completa de un autor o lo que sea el objeto de estudio del estudiante. En este caso hay una revisión aceptable de una determinada propuesta teórica y se está por tanto en condiciones de oponer dudas razonables, identificar inconsistencias, o contradicciones y/o insuficiencias. Esta actitud está fortalecida por el conocimiento de diversos autores entre exegetas y críticos. Aquí opera la duda metódica, el que cuestiona por salud mostrando una fortaleza epistémica. La actitud crítica puede traducirse en una forma negativa o positiva, es decir, puede limitarse a objetar sin construir o bien objetar y construir una alternativa.

CAPÍTULO 7 PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE IKRAM ANTAKI

I. COMENTARIOS PRELIMINARES

La reconstrucción esquemática de este texto no sigue en esta ocasión el hilo argumental a pie juntillas, pues si bien se pueden identificar zonas o bloques de ideas muy claros, hay dentro de éstos ideas que en rigor debieran ir en otro bloque o categoría estructural.

Es decir, dado que este documento fue originalmente una alocución radiofónica, hay ideas que están como traslapadas, por lo que se procedió a reordenarlas dentro de una misma categoría para que de ese modo fuese más lógica, y en otros casos se hizo un reordenamiento trasladando ideas de una categoría a otra. De hecho, de esto último sólo se detectó un caso, el cual se anotó con letras rojas (en esta impresión aparecen como atenuadas) para que quien guste comparar el texto original con estos vaciamentos del resumen y del esquema gráfico, tenga manera de constatarlo, pero sobre todo, se hacen estos comentarios no sólo por debida honestidad intelectual, sino para que quienes consulten este trabajo puedan captar que se trata de hacer las cosas con orden pero con flexibilidad.

Así entonces, estas adecuaciones se hacen sin menoscabo de la fidelidad del argumento puesto que, como estamos en una etapa todavía descriptiva, se quiere que el argumento se entienda lo mejor posible respetando los planteamientos del autor, apegándose a sus dichos, es decir, se respeta en todo momento la literalidad de sus ideas, pero se hacen reacomodos entre categorías o al interior de las mismas sólo para ganar legibilidad.

Este tipo de consideraciones y criterios nos va posicionando de manera más transparente para continuar con las otras actividades de aprendizaje alrededor del texto, como son: concluir la etapa descriptiva identificando la tesis principal y los supuestos de apoyo; enseguida hacer su enjuiciamiento crítico; luego derivar temas relativamente autónomos para transformarlos en fichas temáticas capturándolas en la computadora, para después ordenarlas en carpetas temáticas, las cuales se irán nutriendo y ampliando con cada nueva lectura.

Antaki plantea que la sabiduría en la era prefilosófica era considerada de origen divino, no sólo en relación con la actividad de los poetas como Homero, Hesiodo y Píndaro, sino que era extensiva a los políticos (gobernantes por derecho divino), los adivinos, los artesanos, "industriales" y otros, que en este sentido eran seres privilegiados. La sabiduría era concebida con una carga sagrada. De este modo, *sofia* es sabiduría, *sofoi* son los sabios en general y *sofoi* los sabios en particular.

Este supuesto origen divino y carácter mítico implican que se está ante un conocimiento ya dado (por la divinidad) el cual sólo debe ser transmitido, de ahí el papel relevante de la memoria oral y en sí de la tradición oral posterior. Culturalmente, la creencia en lo sobrenatural y divino es muy fuerte. Se cree en el destino trazado por las tres *moiras* hijas de Zeus y Temis (la justicia cósmica). La creencia en la existencia del destino lleva a las artes "interpretativas" o adivinatorias, al síntoma del presagio. Alrededor de ello se generan una organización y una serie de personajes: el oráculo y las pitonisas, que son una especie de correo entre los dioses y los individuos. Estos "representantes" de los dioses establecen compromisos con ellos mediante oraciones y "mandas", e igual, quienes solicitan los servicios de sacerdotes deben pagar por ellos. Se genera una especie de clero, templos, grupos de iniciados, seguidores del culto, líderes carismáticos, etcétera.

En el siglo VI a.C. se cambia la mentalidad y la actitud, se busca explicar los fenómenos naturales por causas naturales y racionales. Se relega la intervención divina, se desarrolla el pensamiento deductivo. Este proceso se conoce como el paso del mito al *logos*, de la religión a la filosofía, de la fe a la razón.

Se genera otra clase de sabios laicos, por decirlo de algún modo, aunque los filósofos asumirán su sabiduría de un modo diferente a los sabios prácticos como los

¹ Antaki, Ikram, *Filosofía espiritualidad*, México, Joaquín Mortiz, 2002, pp. 139-153. Las partes sombreadas se alternan con espacios no sombreados para señalar demarcaciones del documento donde se encuentran ideas globales comunes que aquí llamo "categorías estructurantes", consistentes en un tema específico y sus respectivos contenidos, por ejemplo, en el primer bloque, se hace una caracterización de la sabiduría prefilosófica y se muestran algunos elementos al respecto.

famosos Siete Sabios y como los sofistas, expertos en la retórica, en el arte de convencer o persuadir.

El especialista ahora es el que domina la *techné*, la cual puede ser comprendida racionalmente y se considera fruto de la observación y la experiencia, no de la divinidad. La ciencia y la filosofía aparecen ligadas entre sí. El pensamiento racional permea a todas las ciencias de ese momento, como la historia y las matemáticas. En el primer caso, Herodoto establece las bases para la verdad histórica distinguiendo niveles de aproximación de más a menos, por ejemplo, el testimonio directo, personal, es el más confiable, le siguen las versiones de testigos oculares y por último los testimonios con base en fuentes indirectas. Son las fuentes primarias, secundarias y terciarias, aunque referidas a testimonios de personas. Sin embargo, no desecha explicaciones míticas cuando no tiene acceso a las mencionadas fuentes. Las matemáticas por su parte se erigen como la ciencia más exitosa y confiable por su alto grado de certidumbre, influyendo con sus técnicas demostrativas a la argumentación racional.

La poesía y el mito son lo opuesto a la verdad y la moralidad en contraste con las explicaciones racionales de la filosofía. Sin embargo, la relación de la filosofía con el mito es ambivalente (contradictoria) como lo demuestran los casos de Platón, los estoicos y otros. Así entonces, aunque el mito tradicional es rechazado por su forma fantasiosa, es usado como recurso didáctico y también ante la falta de mayores conocimientos sobre la naturaleza. Los epicúreos son los únicos que se desmarcan de los mitos de manera clara y tajante y postulan que el cultivo de la ciencia vence todos los temores pues éstos son por naturaleza irracionales.

El pensamiento mítico desembocó en el siglo I y subsiguientes en lo místico, de manera que la filosofía y la religión dieron lugar a la teología, aunque esto tiene muchos matices pues no lo es mismo Plotino que san Agustín.

Advierte Antáxi que no debemos atribuir a los poetas antiguos una cosmología en tanto ésta significa una concepción unitaria de la realidad, la unidad de lo diverso, lo que permitió que Tales de Mileto fuera considerado el primer filósofo de la historia según Aristóteles. Cosmos significa orden. El pensamiento prefilosófico contribuyó al nacimiento de una cosmología racional especulativa.

La relación entre lo divino y la naturaleza significa por un lado depurar lo divino de sus elementos antropomórficos y por el otro desacralizar la naturaleza. Asimismo, queda sembrada la idea de que la religión es un invento humano e incluso un invento deliberado para manipular y dominar a los más ingenuos. Estas interpretaciones se pueden derivar de la crítica antiantropomórfica de Jenófanes de Colofón.

Reconoce Ikram Antaki que los planteamientos de los filósofos no modificaron gran cosa las costumbres y creencias de la gente ordinaria.

El pensamiento racional se consolida en conocimientos científicos como la geografía, cartografía, técnicas agrícolas, construcción naval, navegación, guerras, astronomía, etcétera. No obstante, la mentalidad mitológica pervive (como de hecho sucede aún en nuestros días).

Plantea Antaki algunas explicaciones acerca del surgimiento de la filosofía a partir de singulares condiciones históricas, de la necesidad de encontrar respuestas satisfactorias a las preguntas de la vida dado que la religión está teñida de fantasía y es diferente en cada pueblo, cuando de lo que se trata es de alcanzar verdades universales a través de la razón. Las respuestas de la ciencia y la filosofía van a entrar en ocasiones en conflicto.

Antaki plantea la génesis de los conceptos de filosofía y filósofo. Filosofía proviene etimológicamente de *filos* = amigo, y *sofía* = saber. El término "*philo*" es muy común en los siglos V y IV.

El filósofo es alguien que tiene una relación muy especial con la sabiduría. Clemente de Alejandría dice que para Heráclito un filósofo en tanto aspirante a sabio es un investigador (*hístores*). Heráclito considera que no basta saber de muchas cosas para ser filósofo.

Herodoto hace decir a Creso, hablando de Solón, que éste es un *philosopheón*, esto es, alguien que viaja a otros pueblos, movido por la curiosidad de conocer sus costumbres y sabiduría.

Pericles decía, según Tucídides, que los griegos se diferencian de otros pueblos por su amor a la sabiduría.

Es en los *Diálogos de Platón* donde por vez primera se usa el término "filosofía" que luego será común, aunque Antaki afirma que se usó a finales del siglo V con Sócrates, quien a la postre se convertiría en el paradigma del filósofo pues la filosofía es ante todo una forma de pensar y vivir antes que un oficio. Antaki afirma que "antes de finales del siglo V a.C. ni siquiera existía una palabra para designar esta actividad." (152)

La palabra "filosofía" se le atribuye también a Pitágoras de Samos.

Los filósofos dudaron en llamarse a sí mismos "sabios", en parte porque respetaban la imagen de los Siete Sabios de Grecia, y en parte porque percibían que eran sólo aspirantes al saber y que éste realmente (entendido como algo acabado y perfecto), sólo podía estar reservado a los dioses. Más adelante lo hacen de manera más consciente para deslindarse también de una variante negativa del término sabio o *sofos* que eran los sofistas o maestros de la sabiduría. El término sofista también es polisémico.

Aristóteles consideraba en su *Metafísica* que Tales de Mileto es el primer filósofo de la historia en virtud de que su inquietud por el origen de la sustancia primordial, su pregunta acerca de qué está hecho el mundo, expresa una sabiduría teórica orientada hacia la pregunta por los primeros principios y causas. Aristóteles, en efecto, dirá ahí mismo que la ciencia que pregunta por el ser, por los primeros principios o causas, es la ciencia o filosofía primera. Tales entonces tuvo el mérito de ser el primero que pensó y planteó la unidad de lo diverso, lo uno en lo múltiple. Sin embargo, Tales era también considerado un sabio en términos de la caracterización de Herodoto, ya que era a la vez astrónomo, asesor político, ingeniero civil, moralista y legislador, es decir, tenía también una sabiduría de orden práctico.

3. ESQUEMA GRÁFICO

TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO



NOMBRE: _____

FECHA: _____

Tabla de secuencia lógica y semántica de un argumento

②



Nombre: _____

Fecha: _____

Esta es la fase del entendimiento, donde se realiza una descripción de los dos componentes esenciales de un argumento, la tesis principal y sus supuestos, de manera que las acciones correspondiente en este apartado son identificar ambos elementos y redactarlos descriptivamente, sin hacer comentarios personales.

A. Tesis principal

- φ **Expone la génesis de la filosofía del mito al *logos* estableciendo los factores culturales de su proceso, y la complejidad de la relación entre filosofía y mito por un lado, y filosofía y ciencia, por el otro.**

B. Supuestos

1. La argumentación descansa en una narración cronológica que **expone el surgimiento de la filosofía en contra del pensamiento mítico, el cambio de mentalidad de la fantasía a la racionalidad, la naturaleza laica de la sabiduría filosófica respecto de la sabiduría tradicional de los primeros "intelectuales" donde el saber se percibía como un don divino y tenía por ende un carácter sagrado.**
2. Menciona que la **filosofía y la ciencia convergieron por su carácter racional, pero se conflictuaron por la naturaleza de sus respuestas.**
3. **Recoge la crítica antiantropomórfica de Jenófanes en la relación entre filosofía y mito como un intento de purificación de la divinidad² y, por otro lado, presenta los ataques al mito como una forma de desacralización de la naturaleza, en el sentido de que se trata de explicarla racionalmente con base en sus propias causas. Sobre estas dos líneas los filósofos atacaron las creencias populares.**
4. Señala asimismo que el pensamiento mítico sobrevivió de diversos modos en las creencias populares e incluso en la filosofía misma, hasta desembocar en la etapa final de la filosofía antigua greco-romana en "filosofías" de corte místico que terminaron fusionándose con la religión (cristianismo).

² Aunque también esta interpretación de Jenófanes de Colofón dio entrada a una concepción instrumentalista de la religión como invento para la dominación.

5. Concluye presentando de manera sucinta las vicisitudes del término filosofía y del oficio del filósofo como distinto del sofista, "su doble y rival". Explica el carácter polisémico del término sabiduría determinando hasta cuatro sentidos: el saber vinculado a lo sagrado de los primeros poetas, la sabiduría práctica de los Siete Sabios, la sabiduría laica y racional de los sofistas como maestros de la sabiduría y retóricos por antonomasia, y la sabiduría laica y racional de los filósofos como buscadores de la verdad.

5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Esta fase se orienta a la comprensión o interpretación del argumento, donde se pretende enjuiciar o someter a crítica la tesis principal y cada uno de los supuestos, reflexionando sobre ellos para determinar de qué manera se pueden enriquecer, ya sea contradiciéndolos o poniendo contraejemplos, o bien complementándolos, estableciendo matices donde se esté de acuerdo con los planteamientos pero de manera activa, no meramente reiterativa.

A. Crítica a la tesis principal

- o La transición del mito a la filosofía es presentada haciendo abstracción de las condiciones históricas³ que permitieron el cambio de mentalidad y actitud de los griegos, pues no existe lo que algunos llaman el "milagro" griego. En otras palabras, es difícil imaginar que un pensamiento crítico haya surgido por generación espontánea. Mi crítica entonces apunta a estas ausencias que darían una mejor idea de por qué –aunque las preguntas de algún modo fuesen las mismas– hubo un cambio o ruptura como el mencionado.

B. Crítica a los supuestos

1. Básicamente se haría la misma crítica que en la tesis principal, habría que hurgar en las condiciones sociales que se dieron para provocar un cambio tan radical. Al mismo tiempo, convendría conocer la religiosidad del pueblo griego antes y después del nacimiento de la filosofía, porque es un hecho que la religión que se asume de manera fundamentalista ha representado históricamente un obstáculo para el pensamiento laico y racional y también para el progreso social.
2. Sería importante ir tomando nota de la relación entre filosofía y ciencia. Por lo pronto, hubiera sido útil conocer a profundidad más aspectos de esta relación en la antigua Grecia. Sin ánimo de

³ Realmente si añade de manera sucinta a dichas condiciones históricas, pero su ahondamiento permitiría una mejor comprensión del nacimiento de la filosofía.

señalar insuficiencias que desde luego todos los textos tienen en mayor o menor medida,⁷ hay algunos estudios importantes sobre el pensamiento científico en la antigua Grecia que habría que revisar para tener una idea más completa de esa relación. Es interesante el hecho de que los grandes científicos de la antigüedad haya surgido después de los más grandes filósofos. Por ejemplo, la Escuela Alejandrina posterior a Aristóteles.

3. La crítica antiantropomórfica de Jenófanes y en general de otros pensadores que criticaron al pensamiento mítico, presenta elementos muy importantes tanto en la purificación de la divinidad como en el fortalecimiento del pensamiento lógico, sin embargo, percibo que la autora no parece ser muy consciente de este doble proceso, de esta crítica desacralizadora de la naturaleza, donde la separación de lo divino y lo racional resulta mutuamente conveniente.
4. Habría que profundizar también en el papel del mito en la filosofía, primero como antecedente, luego como "vehículo" o forma de expresión, primero de los poetas de los tiempos homéricos y después en los primeros filósofos "rapsodas" (Parménides, Jenófanes y otros), más tarde como recurso "didáctico" y/o como sustento cultural (Platón y otros), y por último, la relación entre religión y filosofía en las filosofías místicas de la última etapa de la filosofía antigua en Grecia y Roma, hasta la absorción de la filosofía en la religión por el cristianismo. En cuanto a su afirmación de que si bien todos los filósofos de un modo u otro atacaron las creencias populares pero éstas permanecieron incólumes, yo diría que habría que matizar este punto de que los pensamientos de los filósofos mantuvieron inalterable la conducta de la gente común. El impacto de un nuevo modo de pensar sí deja huella, aunque el mito como una forma de creencia popular no haya sido aniquilado, en parte por lo incipiente de la ciencia de esas épocas. De todos modos esta observación es interesante porque ahora que la ciencia y la tecnología has logrado grandes cambios en la forma de vivir y de pensar de la gente en un solo siglo (en el siglo XX), mismos que no se pudieron tener en toda la historia de la humanidad, perviven todavía formas de ignorancia y superstición que coexisten con la ciencia más avanzada, lo que sin duda debe convocar a una reflexión más profunda de las creencias irracionales.
5. Resulta esclarecedora la polisemia del término "sabiduría", la cual consecuentemente también alumbra sobre el concepto de "sabio", lo que resulta sugerente para revisar la reutilización de la figura del sabio durante el periodo helenista.

⁷ Esta es una opción "fácil" para pretender señalar debilidades de un argumento, sin embargo sería injusta porque efectivamente es normal que siempre haya temas que no se desarrollan a profundidad porque el argumento en sí mismo no lo exige. No obstante ello, es importante señalarlo no como defectos *per se* del texto, sino como un ejercicio para que uno mismo se cuestione y se exija profundizar más en ciertos temas, lo que se podrá ir logrando con la creación de la base de datos e ideas.

No.	FICHAS	CARPETAS
1	"La relación entre el mito y la filosofía en la antigüedad".	Relación filosofía y mito.
2	"Convergencia y divergencia entre filosofía y religión en la antigüedad".	Relación filosofía y ciencia.
3	"Los sentidos del término sabiduría en la antigua Grecia".	Conceptos de sabiduría.
4	"El nacimiento de la filosofía en Grecia".	La génesis histórica del concepto de filosofía.

Observaciones: Las fichas se podrán hacer de varias maneras, pero lo mejor es combinar los análisis descriptivo e interpretativo de cada idea del argumento (ver anexo 5), esto es, de la idea principal y de cada supuesto. En este caso sólo se pone un ejemplo de ficha y un conjunto de carpetas. De hecho, como es la primera lectura, hay una relación directa entre las fichas y las carpetas, pero conforme se avance habrá fichas que irán a algunas carpetas ya establecidas. En el siguiente punto, en el 7, se sumarán los nuevos expedientes con los ya creados para ir visualizando el organizador de temas que se está creando. Para este efecto, los nuevos expedientes se pondrán en negritas para resaltarlos.

Ejemplo de ficha temática:

RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y MITO

"La relación entre el mito y la filosofía en la antigüedad"

La relación de la filosofía con el mito es ambivalente (contradictoria) como lo demuestran los casos de Platón, los estoicos y otros. Así entonces, aunque el mito tradicional es rechazado por su forma fantástica, es usado como recurso didáctico y también ante la falta de mayores conocimientos sobre la naturaleza. Los epicúreos son los únicos que se desmarcan de los mitos de manera clara y tajante postulando que el cultivo de la ciencia vence todos los temores pues éstos son por naturaleza irracionales.

El pensamiento mítico desembocó en el siglo I y subsiguientes en lo místico, de manera que la filosofía y la religión dieron lugar a la teología, aunque esto tiene muchos matices pues no lo es mismo la filosofía de Plotino que la de san Agustín.

Resultan interesantes algunos paralelismos de la mitología griega con la Biblia, por ejemplo, Hesíodo habla de una edad de oro y la Biblia de un paraíso terrenal perdido; en ambos casos justifican así las penurias de la vida y la dureza del trabajo. El mito de Pandora se asemeja estructuralmente al mito de Eva donde ambas mujeres son culpables de los males del mundo. Del mismo modo está la desobediencia a los dioses y el deseo de ser autosuficiente o no dependientes de ellos, como el mito de Prometeo y la torre de Babel, etcétera.

La relación entre lo divino y la naturaleza significa por un lado depurar lo divino de sus elementos antropomórficos, y por el otro desacralizar la naturaleza. Asimismo, queda sembrada la idea de que la

religión es un invento humano e incluso un invento deliberado para manipular y dominar a los más ingenuos. Estas interpretaciones se pueden derivar de la crítica antiantropomórfica de Jenófanes de Colofón.

El paso del mito al *logos* no significó la liquidación total del primero sino que pervivió y pervive hasta nuestros días pese al desarrollo del pensamiento racional demostrado por la ciencia y la tecnología.

En síntesis, el mito se presenta como antecedente negativo de la filosofía, como forma de expresión de los primeros filósofos-rapsodas, como recurso literario y atmósfera cultural.

FUENTE: ANTAKI, Ikram, "Orígenes de la filosofía", en *Filosofía y espiritualidad*, México, Joaquín Mortiz, 1999, pp. 139-153.

Observaciones: El texto en rojo (*aparece azulado en esta impresión*) es un comentario personal adicional. Como se señaló en su momento, la ficha de carácter mixto supone la combinación de la paráfrasis con las citas textuales, aunque en este caso sólo hay paráfrasis. Habría que integrar en otro expediente los análisis descriptivo e interpretativo (véase anexo 5), así como el resumen para cualquier aclaración de las ideas vertidas en la ficha.

7. CARPETAS O EXPEDIENTES

Los mismos que aparecen en las fichas temáticas. En lo sucesivo, cada que uno de estos temas sea reiterado, se incorporará a la carpeta ya existente. Los temas nuevos que surjan de otras lecturas permitirán abrir nuevos expedientes, mismos que registraremos en los capítulos subsiguientes.

1. Relación filosofía y mito
2. Relación filosofía y ciencia
3. Conceptos de sabiduría
4. La génesis histórica del concepto de filosofía

8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS

"[...] Heráclito habría dicho que los que aspiran a la sabiduría (*philosophoi andres*) deben ser investigadores (*histores*) en un gran número de campos" (Ikram Antaki).

Observaciones: los estudiantes podrán proponer pensamientos que les hayan interesado y deberán decir por qué los encuentran significativos. Este tipo de ejercicio ayuda a desarrollar los criterios para realizar citas textuales, aparte de lo ya dicho respecto a este punto.

De momento ninguna.

10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS

A. Vocabulario filosófico

Antirracional. Contrario a la razón, fantasioso, relativo al pensamiento mágico-religioso, esotérico, creyente de lo sobrenatural.

Antiantropomórfico. Crítica la concepción de los dioses que en las creencias populares de los griegos les atribuyen formas humanas. Los dioses se inmiscuyen en los asuntos humanos e incurren en conductas reprobables a su condición divina, esto es, asumen defectos como la envidia, el rencor, la intriga, etcétera, son atribuibles a los humanos que por definición son imperfectos. Esta crítica la comienza abiertamente Jenófanes de Colofón y será asumida sin reparo por todos los filósofos posteriores a él.

En Epicuro, los dioses siguen teniendo forma humana pero se mantienen en el Olimpo ajenos a las vicisitudes humanas.

Antropomórfico. Es la concepción de los dioses con forma humana, no sólo en su aspecto físico sino también en sus defectos manifestados en conductas moralmente reprobables, como murmurar, intrigar, etcétera.

Cosmogonía. Se refiere al origen o génesis de los dioses y al orden del mundo.

Cosmología. Es la concepción unitaria de la realidad a partir de un primer principio teórico.

Especulativo. Teorizante, argumentaciones lógicas o deductivas, reflexión filosófica sobre los fundamentos o principios.

Irracional. Lo no racional, lo intuitivo. (No confundir con antirracional.)

Laico. No religioso. (No confundir con antirreligioso o con ateísmo.)

Mito. Creencias en lo sobrenatural, "explicaciones" de la realidad con base en la fantasía.

Observaciones: los términos filosóficos que no entienda el alumno los debe identificar él mismo (cada uno y el grupo), y deben de intentar redactarlos con base en el significado que el autor o autora le da en el texto. Adicionalmente pueden indagar otros significados en algún diccionario de filosofía, tomando en cuenta que muchos conceptos filosóficos son polisémicos, y que toda palabra o concepto denota y connota. La denotación es lo que significan literalmente las palabras o conceptos en el diccionario, y la connotación es el sentido de cada significado dentro de un entorno o contexto específico. De esto ya se mencionó lo suficiente en otra parte. Por último, el profesor puede y debe proponer términos a analizar del texto resumido, pues a veces los estudiantes creen que entienden un concepto y en realidad no es así, o bien, intuyen su significado pero no saben cómo externarlo. Este ejercicio ayuda a tener conciencia de la importancia del lenguaje filosófico y de lo cuidadoso que hay que ser en su uso para fortalecer nuestros argumentos, al tiempo que se construye un aparato crítico propio.

*B. GLOSARIO DE TÉRMINOS FILÓSÓFICOS Y FRASES CULTAS
DE PROCEDENCIA EXTRANJERA*

(Ver anexo 4)



CAPÍTULO 8

PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET

1. COMENTARIOS PRELIMINARES

Las notas a pie de página del presente resumen se emplean para no mezclar los comentarios personales con las ideas de Ortega y Gasset, dado que se trata de reconstruir el argumento ateniéndose esencialmente a las ideas esgrimidas por el autor.

Es importante aprovechar esta aclaración para mencionar que uno de los problemas o defectos en la elaboración de resúmenes es la de mezclar o encimar las propias opiniones con las ideas del autor o autora, lo que impide tener una idea clara de qué es lo que éste propone. Por ello, en este método se plantea que de momento se contengan estas opiniones para usarlas luego en la etapa comprensiva. Sin embargo, en ocasiones es aconsejable no reprimir los puntos de vista personales, sino simplemente distinguirlos de los del autor(a). De hecho, esta actitud (la de incorporar comentarios propios) implica de suyo una señal de que el estudiante está en mejores condiciones para resumir textos, pues no sólo ha aprendido a redactar los resúmenes respetando las reglas ya referidas y a usar criterios con sabiduría, sino que también es capaz de entender el argumento, lo que implica una clara señal de éxito personal respecto a la lectura.

2. RESUMEN DEL TEXTO "ORIGEN DE LA OCUPACIÓN FILOSÓFICA"

DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET¹

Para explicar el paso del mito al logos Ortega y Gasset comienza con el análisis de una frase de Tales de Mileto: "Todo está lleno de dioses", frase que a primera vista es desconcertante porque se supone que con él empieza un discurso laico.

José Ortega y Gasset dice que hay dos formas de interpretar esta frase: una literal y otra libre. En la primera hay dos posibilidades: 1) que las cosas, acontecimientos y

¹Ortega y Gasset, José, "Origen de la ocupación filosófica", en *Origen y epílogo de la filosofía*, México, FCE, 1997, pp. 93-113. Al igual que en el resumen de Antaki, las partes sombreadas y las no sombreadas se alternan y representan cada una de ellas una idea completa o categoría estructurante (que en otros lados llaman "conceptos organizadores").

dioses sean lo mismo, que no haya diferencias entre ellos; 2) si todo está lleno de dioses entonces está vacio² de cosas, por lo que sólo hay dioses. En la segunda interpretación, Ortega y Gasset sospecha que la palabra "dioses" tiene un significado diferente al de la religión, a la distinción original entre lo sacro y lo profano, la cual considera es la primera distinción en la mente humana. La idea entonces es que los dioses son resignificados convirtiéndolos en algo ordinario. Se trata con ello de desacralizar la naturaleza al sustituir a los dioses por causas naturales. Las explicaciones racionales sustituyen a las explicaciones sobrenaturales o irracionales propias del mito y la fantasía.

La frase de Tales contradice la *doxa* establecida, es una *paradoxa*, una opinión contraria, una ruptura del modo de pensar racional con el modo de pensar mitológico. Esta actitud señala una actitud de descreimiento y esencialmente es una señal de ateísmo. Ortega y Gasset considera que en este caso Tales pretende desacralizar a la naturaleza (eliminar la intervención divina en ella), al igual que haría luego Protágoras,³ mientras que en Heráclito y Jenófanes podría interpretarse como una purificación de la divinidad.⁴ El punto es que se cambia el fundamento religioso por un fundamento racional y que la noción de divinidad tiene "una gran movilidad semántica" (95) como lo confirma –no sin sorpresa o desconcierto, dice Ortega y Gasset– Cicerón, filósofo romano de finales del siglo I a.C., y principios del siglo I d.C., quien estudió filosofía en Atenas.

La ruptura entre el mito y el *logos* (nunca definitiva), se puede observar en la concepción de la historia de Hecateo. Dice Ortega y Gasset que el pensamiento mítico explica la realidad presente imaginando la preexistencia de una realidad previa, mientras que el pensamiento racional explica el origen de las cosas, el pasado, en función del

² Subrayados míos.

³ Desde una posición agnóstica.

⁴ La filosofía de Anaxágoras mostraría –creo yo– la convergencia de este doble proceso de desacralización de la naturaleza y depuración de la divinidad, al plantear un principio teórico (similar a la idea monoteísta entonces ajena a los griegos). Recordemos que Sócrates y Platón reprochao a Anaxágoras que no obstante haber postulado el *Nous* (inteligencia cósmica), ésta no juega ningún papel en la naturaleza, en la explicación de los fenómenos naturales. Es como si ambas no tuviesen ninguna relación, cuando la propuesta sería identificar a ese principio teórico como una especie de Dios o causa última de todo lo existente, idea que por cierto será más clara en Aristóteles (*Motor Inmóvil*). En otras palabras, Anaxágoras mantiene una posición naturalista, no obstante que el *Nous* sería el fundamento último de la realidad.

presente. Es decir, la naturaleza no se explica por la intervención de elementos extraños a ella, sino tomados de sí misma. El pensamiento mítico es tachado de patraña, de mentira, de inmoralidad, de manera que la verdad está en el pensamiento racional. Para Ortega, los primeros filósofos eran descreídos en alto grado y el hecho de que los fisiólogos no les den ningún papel a los dioses es muy significativo. En este sentido, el que la frase de Tales de Mileto, "Todo está lleno de dioses", esté planteada metafórica y enigmáticamente, era probablemente una actitud de precaución.

La relación entre los filósofos y los no filósofos a partir de contradecir a la *doxa* sustentada en los mito, por la *doxa* (o *paradoxa* o *contraopinión*) sustentada en la razón,⁵ llevará a un conflicto entre ambos, en un principio no muy señalado dado que la nueva actividad de pensador no es en sus orígenes socialmente visible, al grado de que los filósofos no se ven a sí mismos como pensadores. El conflicto será más abierto cuando la actividad filosófica sea socialmente más visible y los filósofos sean conscientes de su actividad. Sin embargo, Ortega señala las ofensas de Parménides, Heráclito y Jenófanes contra el "vulgo" y por ello se pregunta: "¿Por qué la filosofía empieza insultando?" (98)

El conflicto entre filósofos y no filósofos se torna más abierto y agudo en Atenas a partir de la época de Pericles en el siglo IV. Anaxágoras es el primer filósofo de la periferia griega que llega a Atenas, quien formará luego a Archelaos (el primer filósofo ateniense), que será después maestro de Sócrates. La Atenas de esa época se verá envuelta en una avalancha de ideas nuevas ajenas a las creencias tradicionales. Esta situación genera confusión hasta en los grupos más ilustrados. El saldo de este conflicto será la expulsión de Anaxágoras y Protágoras y la condena a muerte de Sócrates, acusados todos de ateísmo.

El nombre de "filosofía" para designar la actividad de pensador será para Ortega y Gasset un disfraz para evitar mayores conflictos con el vulgo. Según esta tesis, Platón es consciente de esta situación de riesgo y la comenta en algunos pasajes del "Protágoras" y en "Las Leyes".

⁵ Que Parménides, Platón y otros llamarán *episteme* o verdad fundamentada en la razón.

Desde sus orígenes los filósofos rehusaron a llamarse a sí mismos sabio (*sofoi* o *sapiens*), a pesar de que la figura del sabio era antiquísima. El término sabio, explica Ortega y Gasset, procede de los ancianos de los grupos primitivos encargados de probar las plantas para saber cuáles eran benignas y cuáles dañinas. La palabra sabio proviene entonces de sabor (*sapor*), de manera que el *sofoi* o *sapiens* era "el entendido en sabores". Este saber era un saber empírico y transmisible oralmente. Los fisiólogos se parecían más a los Siete Sabios de Grecia, que los "protofilósofos Parménides y Heráclito".⁶ (105)

Los sofistas (*sofistés*) eran maestros de la sabiduría, pero el nombre adquirió un sentido peyorativo a los ojos de los pensadores o filósofos más interesados en encontrar la verdad que la gloria personal. Sin embargo, parece que el término sofista no tuvo en su momento esa carga negativa, al grado de que al mismo Sócrates se le confundía con sofista. Platón se encargó de delimitar el papel del sofista con el del filósofo.

Después de la muerte de Sócrates la situación del pensador mejoró un poco gracias a las nuevas generaciones de atenienses educados en las nuevas ideas, sin embargo, el discurso filosófico continuó velado para no irritar al *demos* porque la hostilidad contra los filósofos no desapareció del todo.

La palabra "filosofar" surge en el lenguaje natural como verbo y adjetivo (*philos* último en Heráclito según Ortega y Gasset), y se transformará en sustantivo en la etapa de Platón, convirtiéndose en término o concepto. El término "filosofía" cambiará de "afición" a "propensión" (deseo, anhelo o afán de saber). El nombre "filosofía", según Ortega, se instalará a partir de Pericles durante el 440 a.C.

Platón tiene el mérito de haber dado al término filosofía su sentido riguroso con base en el planteamiento socrático de la *docta ignorantia*,⁷ pues al postular como programa filosófico la tesis "Yo no sé nada", se establece la característica de la filosofía como

⁶ José Ortega y Gasset usa el término "proto-filósofos" en estos pensadores para denotar que especulativamente eran más sobresalientes o más profundos que el resto de los filósofos presocráticos.

⁷ Tomada aquí como conciencia de la ignorancia propia y de que el conocimiento no es algo acabado, como un saber que no se sabe, como un anhelo del saber. Esta expresión proviene de Nicolás de Cusa en el Renacimiento y tiene un sentido un tanto distinto porque a partir de ella pregona una actitud intelectual. Al respecto consúltese a Jacques Le Goff en su obra *Los intelectuales en la Edad Media* (Códice).

búsqueda permanente, como deseo siempre insatisfecho, al contrario del sabio que sería depositario de un saber ya definitivo o dado. Con el nombre de filósofo, Platón se demarcaba del epíteto de sofista al mismo tiempo que le daba a la filosofía un sentido de modestia⁸ para evitar el encono de los masos.

Aristóteles habla de una filosofía primera entendida como ciencia de los primeros principios para distinguirla de otras filosofías o modos de pensar. Menciona al respecto Ortega y Gasset, que muchos saberes buscan la verdad, pero la verdad filosófica debe ser descubierta bajo un procedimiento metódico. Aclara que si bien en Aristóteles la verdad reside en el juicio, no ha de pensarse que la verdad es una construcción meramente subjetiva sino que la verdad originaria está en los seres mismos, por ello dirá el Estagirita que no hay nada en la mente que no esté antes en la realidad, pero esta verdad oculta en las cosas sólo se "revela", devela o descubre a través de la reflexión, del juicio.

La filosofía ha de distinguirse entonces de otros discursos diferentes como la religión. La pregunta por el ser, que según Aristóteles define la filosofía primera, nació con Parménides. Dicha pregunta surgió seguramente –dice Ortega y Gasset– porque la poesía mítica no satisfacía las exigencias de mentalidades racionales que habían perdido la fe en los dioses.



⁸ Pero sobre todo como una actitud genuina de saberse limitado en su condición de simple mortal para poder saberlo todo de una vez y para siempre.

3. ESQUEMA GRÁFICO

TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO

1



Nombre: _____

Fecha: _____



TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO



NOMBRE: _____ FECHA: _____

4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A. Tesis principal

- ❖ Sostiene que el nombre "filosofía" nació como un disfraz o medida de protección, dado que la actividad filosófica era peligrosa porque generaba un conflicto entre los filósofos con su modo de pensar racionalista y laico, y los no filósofos (las masas) que sentirían cuestionadas sus creencias y costumbres tradicionales.

B. Supuestos

1. La transición del mito al logos implica la ruptura con una forma de pensar basada en la fantasía como era el mito, mientras la filosofía se apoya en la razón y busca explicarse el mundo con base en causas naturales sin la intervención divina. El mito es, por ende, falso, además de inhumano por su concepción antropomórfica de la divinidad.
2. Plantea que los primeros filósofos tuvieron que ser necesariamente ateos o descreídos para poder romper con la forma de pensamiento predominante.

3. En la medida en que la actividad filosófica fue socialmente visible generó un conflicto con el *demos*.
4. La resignificación de la noción de divinidad a partir de la posición naturalista y la crítica antiantropomórfica es en parte una forma de atacar abiertamente a las creencias religiosas y a través de un lenguaje metafórico y el uso de eufemismos; por otra parte, es una forma de deslindarse de las creencias populares sobre la divinidad mediante una visión más filosófica de ésta. La desacralización de la naturaleza se desarrolla entonces en una doble vertiente, pues por un lado la racionalidad permite explicarse la naturaleza desde sí misma sin acudir a elementos extraños y, por otro, permite purificar o depurar la idea de divinidad. En Ortega el acento está puesto en la primera vertiente y apenas insinuado en la segunda.
5. Por último, buscaban deslindarse de otro tipo de pensadores racionalistas y laicos como los sofistas los cuales no se interesaban en la verdad en sí misma sino en su gloria personal. Asimismo, no aceptaron el calificativo de sabios, en parte por la imagen popular y legendaria de los Siete Sabios de Grecia, pero también porque identificaban su actividad de pensadores como búsqueda de la verdad, no como posesión de ella, porque sólo la divinidad podría ser depositaria de una verdad perenne y absoluta.

3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

A. Crítica a la tesis principal

- φ Cabe preguntar si el nombre de filosofía para designar la actividad de los pensadores racionalistas y laicos (los filósofos), era sólo un disfraz contra los intolerantes o también representa legítimamente lo que es la filosofía. Mi respuesta es que es posible que el término filosofía denote cierta modestia e inocencia con el propósito de que las masas no se sintieran amenazadas por el pensamiento crítico de los filósofos, pero creo también, o sobre todo, que responde a la naturaleza del discurso filosófico como un deseo permanente de saber. No verlo también desde este punto de vista significa caer en una visión unilateral e incompleta. Dicho de otro modo, considero que el nombre de filosofía no obedeció sólo a un mecanismo de defensa del pensador respecto a la multitud, sino que este término describe acertadamente la naturaleza del conocimiento filosófico como una búsqueda permanente.

B. Crítica a los supuestos

1. Cuando menos en este capítulo, la explicación del paso del mito al logos sólo consigna el hecho del cambio de mentalidad y actitud, pero no aporta mayores elementos de los cambios sociales gestados para que surgiera la necesidad o exigencia de explicaciones del mundo más realistas sustentadas en la razón y no en la religión.

2. Me parece que su argumento respecto a la transición del mito al logos, de la fantasía a la racionalidad, es muy interesante sobretudo por su aseveración relativa al ateísmo de los primeros filósofos, aseveración que me parece osada viniendo de un filósofo caracterizado políticamente como "conservador", lo cual habla bien de su honestidad intelectual. De hecho, la tesis del ateísmo es muy sugerente porque en efecto esta transición supone una ruptura de la razón con el pensamiento mágico-religioso, de modo que para pensar y ver las cosas de otra manera era necesario un viraje radical hacia la razón. Sin embargo, creo que sería más adecuado enfatizar el laicismo, porque como ya dijimos, la "ruptura epistemológica" realizada por los griegos para inaugurar la filosofía implicó trazar una línea divisoria clara que separara lo religioso de lo racional.
3. Coincido en que en el momento en que la figura del filósofo y su actividad como pensador crítico se volvió socialmente visible para los demás, no sólo el *demos* o las masas, sino los grupos privilegiados que se sintieron afectados con la crítica de los filósofos, vieron en esta actividad un peligro. La apología de Sócrates es un claro ejemplo de cómo él se conflictuó prácticamente con todo mundo, pero especialmente con personajes que representaban un poder político en Atenas. Las experiencias de Anaxágoras, Demócrito y Aristóteles mencionadas por Ortega son desde luego ejemplos de este conflicto del pensador con las masas, pero habría que decir también que dichos conflictos estaban alimentados con otros ingredientes de orden político faccioso. La relación entre filosofía y poder es un aspecto que merece especial atención sobre todo porque normalmente cuando ambos se relacionan la filosofía sale perdiendo. En otras palabras, la relación de conflicto del filósofo en tanto pensador crítico con las masas que se sienten agraviadas por el cuestionamiento a sus costumbres y creencias populares, no es directa sino mediada por elementos de una fracción de la clase política que azuza a las masas con fines político-facciosos.
4. Como se consigna en este punto en su parte descriptiva, la *desacralización de la naturaleza* tiene dos vertientes, la primera se orienta a apuntalar a la racionalidad *versus* la fantasía, mientras que la segunda se puede interpretar como una purificación de la divinidad. En Ortega y Gasset, como se dijo en su momento, se hace énfasis en la primera vertiente y apenas se insinúa la segunda. Aunque también comparto esta postura, creo que el ateísmo de los primeros filósofos no tenía como propósito *per se* atacar a las creencias populares, especialmente las de tipo religioso, sino que era una consecuencia lógica de su postura racionalista y laica.
5. Esta postura de deslindarse de otras figuras intelectuales racionales y laicas, y la conciencia de lo que significa el oficio del filósofo como buscador de la verdad, refuerza la convicción de que el nombre de filosofía para designar una actividad intelectual que busca la verdad, no puede ser visto sólo como una coartada para evitar la confrontación con el *demos*, sino representa esencial y genuinamente lo que es la filosofía.

6. FICHAS TEMÁTICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS)

No.	FICHAS	EXPEDIENTES
1	"Sobre el paso del mito al <i>logos</i> "	Relación filosofía y mito
2	"Sobre la relación entre filosofía y política en la antigua Grecia" (a propósito del conflicto que en este caso parece ser contra la sociedad (las "masas", el "vulgo", el "pueblo", el <i>demos</i>) y no contra el poder, aunque la <i>polis</i> era una Ciudad-Estado)	Relación filosofía y política
3	"Caracterización del filósofo y otras figuras intelectuales de la antigüedad griega"	Caracterización del filósofo
4	"Sobre el origen histórico y gramatical del concepto filosofía según Ortega y Gasset"	La génesis histórica del concepto de filosofía

Ejemplo de una ficha temática

"Sobre el origen histórico y gramatical del concepto filosofía", según Ortega y Gasset

La palabra "filosofar" surgió en el lenguaje natural como verbo y adjetivo (esto último en Heráclito, según Ortega y Gasset), y se transformará en sustantivo en la etapa de Platón, convirtiéndose en término o concepto.

El término "filosofía" se transformará de "afición" a "propensión" (deseo, anhelo o afán de saber). El nombre de filosofía, según Ortega, se instalará a partir de Pericles durante el 440 a. C.

Platón tiene el mérito de haberle dado al término filosofía su sentido riguroso con base en el planteamiento socrático de la docta ignorancia, pues al postular como programa filosófico la tesis "Yo no sé nada", se establece la característica de la filosofía como búsqueda permanente, como deseo siempre insatisfecho, al contrario del sabio que sería depositario de un saber ya definitivo o dado. Con el nombre de filósofo, Platón se desmarcaba del epíteto de sofista al mismo tiempo que le daba a la filosofía un sentido de modestia para evitar el encono de las masas.

Aristóteles habla de una filosofía primera entendida como ciencia de los primeros principios para distinguirla de otras filosofías o modos de pensar. Menciona al respecto Ortega y Gasset que muchos saberes buscan la verdad, pero la verdad filosófica debe ser descubierta bajo un procedimiento metódico. Aclara que si bien en Aristóteles la verdad reside en el juicio, no ha de pensarse que la verdad es una construcción meramente subjetiva sino que la verdad originaria está en los seres mismos, por ello dirá el Estagirita que no hay nada en lo mente que no esté antes en la realidad, pero esta verdad oculta en las cosas sólo se "reveta", devela o descubre a través de la reflexión, del juicio.

La filosofía ha de distinguirse entonces de otros discursos diferentes como la religión. La pregunta por el ser, que según Aristóteles define a la filosofía primera, nació con Parménides. Dicha pregunta surgió seguramente —dice Ortega y Gasset— porque la poesía mítica no satisfacía las exigencias de mentalidades racionales que habían perdido la fe en los dioses.

Fuente: Ortega y Gasset, José, (1977) "Origen de la ocupación filosófica", en *Origen y epílogo de la filosofía*, México, FCE, 1997, pp. 93-113.

Observaciones: cada categoría estructural puede ser una ficha temática aunque cambie ligeramente el nombre. Esta ficha en particular iría a nutrir la carpeta nombrada "La génesis del concepto de filosofía". Lo recomendable es hacer las fichas como se expuso en el capítulo anterior mediante la combinación de algunos puntos de los análisis descriptivo e interpretativo, lo cual no cancela el retomar alguna categoría estructural del resumen, como en este ejemplo.

Un ejemplo tomado de la conjunción entre el análisis descriptivo y el análisis interpretativo sería el siguiente:

Sostiene José Ortega y Gasset: en la medida en que la actividad filosófica fue socialmente visible, generó un conflicto con el *demos*.

Coincido que en el momento en que la figura del filósofo y su actividad de pensador crítico se volvió socialmente visible para los demás, no sólo el *demos* sino los grupos privilegiados afectados por la crítica de los filósofos. La apología de Sócrates es un claro ejemplo de cómo él se conflictuó prácticamente con todo mundo, pero especialmente con personajes que representaban un poder político en Atenas. Las experiencias de Anaxágoras, Demócrito y Aristóteles, mencionadas por Ortega son desde luego ejemplos de este conflicto del pensador con las masas, pero habría que decir también que dichos conflictos estaban alimentados con otros ingredientes de orden político faccioso. La relación entre filosofía y poder es un aspecto que merece especial atención sobre todo porque cuando ambos se relacionan normalmente la filosofía sale perdiendo. En otras palabras, la relación de conflicto del filósofo en tanto pensador crítico con las masas que se sienten agraviadas por los cuestionamientos a sus costumbres y creencias populares, no es directa, sino mediada por elementos de una fracción de la clase política que azuza a las masas con fines político-faciosos.

Observación: esta unión debería ser integrada de tal modo que no se trate de dos ideas yuxtapuestas, sino de una unidad diferenciada. Esta ficha podría encajar en la Relación Filosofía y Política y podría titularse: "El conflicto del filósofo con los no filósofos".

7. CARPETAS O EXPEDIENTES

Prácticamente hay dos carpetas nuevas, una relativa a la relación entre filosofía y política, y otra acerca de la caracterización del filósofo y su rival, el sofista. Las demás fichas pueden ser colocadas en las carpetas ya existentes.

1. Relación filosofía y mito

2. Relación filosofía y ciencia
3. Conceptos de sabiduría
4. La génesis histórica del concepto de filosofía
5. Relación filosofía y política
6. Caracterización del filósofo

8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS

"La división más antigua en la mente humana es entre lo sacro y lo profano" (José Ortega y Gasset).

9. RELACIONES O ENLACES

1. Evidentemente, las fichas que pasan a integrar los expedientes abiertos en la lectura anterior de Antaki son la 1 y la 4 que estarían coincidentemente en las carpetas 1 y 4 respectivamente. Este material (las fichas organizadas en expedientes comunes) podrán servir de datos para algún escrito futuro en relación con esos tópicos. En lo inmediato puede servir asimismo para contar con mejores elementos de juicio a la hora del análisis interpretativo, pues es posible que haya puntos de vista contradictorios o bien ideas que se complementen. Por ejemplo, tendríamos que comparar una ficha ya procesada de la anterior lectura para tener mejor perspectiva a la hora de emitir un juicio.
2. La ficha del expediente 6 del texto de Ortega se relaciona con la ficha y expediente 3 del texto de Antaki.
3. Ver la introducción a *Los presocráticos* de Juan David García Bacca (FCE) para ilustrar el choque entre los primeros filósofos con el *demos* y el trato despectivo hacia éstos.

10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS

A. Vocabulario filosófico

Doxa. Significa "opinión". En Parménides y Platón es una creencia superficial basada en la percepción sensible, en contraste con *episteme*, que es un saber fundamentado en la razón.

Filosofía. Saber basado en la razón. Implica una reflexión constante; no es un saber ya dado.

Fisiología. En Ortega y Gasset, modo de referirse a los filósofos jónicos, que eran filósofos de la naturaleza.

B GLOSARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS Y FRASES CULTAS DE PROCEDENCIA EXTRANJERA

(Ver anexo 4)

CAPÍTULO 9

PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE LEOPOLDO ZEA

I. COMENTARIOS PRELIMINARES

Este documento de Leopoldo Zea titulado "Sobre el concepto de filosofía" ofrece a diferencia de los dos anteriores, en particular respecto al texto de Antaki, una estructuración más ordenada en la medida en que organiza su argumento en subtemas haciéndolo más legible y, por ende, más entendible.

Ya en el Prefacio, Leopoldo Zea expone de manera breve pero clara su enfoque histórico, de tal suerte que la comprensión conceptual de la filosofía irá de la mano de las circunstancias históricas en las que ésta surge y se desarrolla.

En lo que respecta al programa de estudios, este texto forma parte del primer bloque o unidad temática que tiene por objetivo dar una noción significativa de la filosofía desde su gestación histórica hasta su caracterización conceptual como un saber teórico y la imposibilidad de establecer una definición unívoca de ella, dada su naturaleza tan peculiar. Como dijera José Ferrater Mora (*Modos de hacer filosofía*), se sitúa a caballo entre la ciencia y la ideología (la no ciencia: el arte, el sentido común, la conducta humana, la religión), el folklore (Gramsci), etcétera.

2. RESUMEN DEL TEXTO "SOBRE EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA" DE LEOPOLDO ZEA¹

Desde el Prefacio a esta obra, Leopoldo Zea advierte la importancia del enfoque histórico para entender las ideas filosóficas las cuales son expresión de un determinado mundo cultural. Ignorar el contexto histórico llevaría a presentar las ideas filosóficas como filosofemas abstraídos del mundo que les da sentido. Una historia de la filosofía que olvide la historia real presentará la historia del pensamiento filosófico como una sucesión de sistemas filosóficos contradiciéndose entre sí, creando la sensación de que cada nuevo sistema es más perfecto que el anterior. Para Zea, las ideas filosóficas están ligadas a hombres concretos no sólo a los filósofos. En este sentido afirma: "La historia

¹ Zea, Leopoldo, "Sobre el concepto de filosofía", en *Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*, México, UNAM, 1983, pp. 5-20.

de la filosofía es la historia de la conciencia del hombre. En ella se expresa el conflicto interno del hombre, la pugna entre el yo y el mundo.” (6)

El capítulo de la Introducción se llama “Sobre el concepto de filosofía” y se subdivide en cuatro temas: 1) ¿qué es la filosofía?, 2) diversas interpretaciones sobre la filosofía, 3) historicidad de las interpretaciones filosóficas, y 4) el problema de la filosofía.

1. *¿Qué es la filosofía?*

Dice Zea que todos tenemos una idea de la filosofía, vaga o precisa, culta o sencilla. Sin embargo, admite que en un principio nos es desconocida, y que “algo” nos mueve o incita a tratar de conocerla mejor. Pone la analogía de un explorador que se adentra en un lugar esperando encontrar algo, aunque puede suceder que no encuentre lo que busca. Igual en la filosofía, es posible que la idea provisional que tenemos de ella se revele distinta a la que originalmente creíamos, o bien puede que se confirme. El punto es que como quiera que sea es inevitable tener alguna idea sobre la filosofía, aunque desde luego caben muchas maneras de entenderla.

2. *Diversas interpretaciones sobre la filosofía*

Dice Zea que si queremos ser parte de la filosofía deberíamos de elegir alguna noción o interpretación existente, pero indica que para saber cuál elegir podemos preguntar a los filósofos, pues quién mejor que ellos podrían darnos una definición de la filosofía.

La etimología del término filosofía significa “afán de saber”, y según Zea se atribuye a Pitágoras tal denominación con base en una referencia que da Cicerón:

Que habiendo Pitágoras tratado docta y disertadamente algunas cuestiones, León, príncipe de los filisios “le preguntó de qué arte hacía principalmente profesión, a lo que Pitágoras respondió que, arte él no sabía ninguno, sino que era filósofo. Admirado León de la novedad del nombre, le preguntó quiénes eran, pues, los filósofos y qué diferencia había entre ellos y los demás, y Pitágoras le respondió: que le parecía cosa semejante la vida del hombre y la feria que se celebra con pompa en los juegos ante el concurso de la Grecia entera; pues igual que allí unos aspiran con la destreza de sus cuerpos a la gloria y nombre de una corona, otros eran atraídos por el lucro y el deseo de comprar y vender, pero había

una clase, y precisamente la formada en mayor proporción por hombres libres, que no buscaba ni el aplauso, ni el lucro, sino que acudían por ver y observar con afán lo que se hacía y de qué modo; también nosotros, como para concurrir a una feria desde una ciudad, así habríamos partido para esta vida desde otra vida y naturaleza, los unos para servir a la gloria, los otros al dinero, habiendo unos pocos que teniendo todo lo demás por nada, consideran con afán la naturaleza de las cosas, los cuales se llaman afanosos de la sabiduría, esto es filósofos, e igual que allí lo más propio del hombre libre era ser espectador sin adquirir nada para sí, del mismo modo en la vida supera con mucho a todos los demás afanes la contemplación y conocimiento de las cosas. (9)

A partir de esta caracterización del filósofo, la filosofía se presenta como un saber teórico (contemplativo), libre y desinteresado.

Para los primeros filósofos presocráticos, la filosofía se presenta como un afán por saber los principios materiales del cosmos; para Sócrates la filosofía remite al "Conócete a ti mismo"; para Platón es cultivar la ciencia de los objetos que nunca cambian, de las ideas, y a través del conocimiento filosófico, alcanzar la perfección; en Aristóteles la filosofía es una ciencia universal, preferible, difícil y rigurosa, pero didáctica; para los escépticos, estoicos y epicúreos la filosofía tiene un sentido práctico al servicio de la vida; para los cristianos es afán de Dios y sierva de la teología, para los modernos tiene un carácter teórico y práctico; para Kant es una ciencia crítica.

Enseguida, Zea nos muestra una serie de definiciones de la filosofía de diversos filósofos:

- I. La filosofía es un afán de saber libre y desinteresado: Pitágoras
- II. La filosofía es un preguntar por los principios ordenadores del Cosmos: presocráticos.
- III. La filosofía es la más alta ascensión de la personalidad y la sociedad humana por medio de la filosofía: Platón
- IV. La filosofía es una ciencia universal, difícil, rigurosa, didáctica, preferible, principal y divina: Aristóteles
- V. La filosofía es maestra de la vida, inventora de leyes y guía de la virtud: Cicerón
- VI. La filosofía es la teoría y el arte de la conducta recta: Séneca
- VII. La filosofía es un afán de Dios: san Agustín
- VIII. La filosofía es sierva de la teología: santo Tomás
- IX. La filosofía es el estudio de la sabiduría, tanto para conducir la vida como para la conservación de la salud y la invención de todas las artes: Descartes

X. La filosofía es una ciencia crítica que se pregunta por el alcance del conocimiento humano: Kant

3. *Historicidad de las interpretaciones filosóficas*

Hay una pluralidad de definiciones de filosofía, pero permanece el concepto de filosofía a pesar de sus múltiples significaciones. Lo que queda entonces, dice Zea, es saber qué ha sido la filosofía para cada filósofo, esto es, no sólo en su definición conceptual sino en su práctica.

Primero, el punto en común es su definición etimológica como afán de saber. El saber en cada caso es distinto pero permanece el afán, dando lugar con ello a la diversidad de filosofías.

Ahora bien, si no es posible establecer una definición conceptual unívoca de la filosofía, es posible sin embargo dar una descripción o caracterización de ella. Por ejemplo, la filosofía tiene que ver con la Verdad (*sic*) y más concretamente con su búsqueda. En este sentido, la Verdad buscada por la filosofía debe ser eterna y permanente, pero cada filosofía afirma que sus verdades encontradas son las correctas. Para destrabar esta exclusión mutua entre filosofías habrá que considerar a cada filosofía en su dimensión histórica. En síntesis, la filosofía pretende establecer verdades universales válidas para todo tiempo y lugar, pero Zea pretende subrayar su valor circunstancial.

4. *El problema de la filosofía*

Existe el afán de saber pero cambia el tipo de saber, esto es, cambian los problemas filosóficos. En este sentido, dice Zea, la filosofía no sólo posee una raíz racional sino también vital.

La filosofía se encuentra ante aporías (problemas sin salida), objetos que causan admiración porque se ignora qué son. Los objetos filosóficos que causan admiración son de naturaleza aporética. La admiración o extrañeza la provocan los objetos que no son familiares dentro de nuestro universo, de lo que no nos es familiar.

Ante esta situación el filósofo trata de entender esos objetos extraños tratando de saber qué son para colocarlos dentro de un orden que nos es familiar, pues sólo se puede entender algo extraño a partir de lo que nos es conocido.

Los objetos extraños que causan admiración o perplejidad no están fuera sino ocultos de los objetos que nos son familiares. A veces la familiaridad de las cosas nos oculta los objetos nuevos. Por ejemplo, el que hablemos español nos oculta otros idiomas.

Dice Zea que tenemos ojos para lo que nos es familiar y para otras cosas somos ciegos. Así, una persona que se especializa en ver determinadas cosas, no ve otras que salen de su campo visual. Zea incorpora el concepto de "horizonte", tomado de Heidegger, para definir el conjunto de cosas que nos son familiares. Por lo tanto, lo que no encuentre un lugar dentro de nuestro horizonte será extraño y problemático y dejará de serlo cuando se incorpore a nuestro horizonte.

La filosofía tiene también su horizonte: la totalidad. Esta categoría implica que la filosofía despliega una mirada general y, por tanto, quiere saltar de todo. Por ello, si se pregunta por el todo es que todo le es extraño. ¿Cómo es posible que alguien se pueda extrañar de la totalidad?

Hay horizontes personales, profesionales, nacionales, temporales, etcétera. Cada época tiene su propio horizonte, lo que equivale a decir sus propios problemas. La filosofía se extraña de la totalidad porque se extraña por sus principios o fundamentos. Si se desconocen sus principios se desconoce todo, y de ese modo es posible sentir extrañeza de la totalidad. "La filosofía surge cuando el horizonte (mismo) se presenta como extraño. Cuando ya no sabemos qué es ese horizonte." (19)

La filosofía es la pérdida de la totalidad y su misión es recobrar esa totalidad, pero "¿qué es la totalidad? El horizonte de la totalidad no se ve pero sí se ven las cosas que se encuentran en él. Cuando el horizonte se hace extraño, las cosas que vemos se hacen extrañas también [...] En la extrañeza por el todo, el filósofo no se pregunta por cada cosa en particular sino en relación con la totalidad." (19) Las preguntas por las cosas que se vuelven extrañas es la pregunta por el todo que también se vuelve extraño.

El horizonte entra en crisis pero no deja de existir, de hecho el horizonte siempre está en crisis y con ello las cosas también. Será necesario plantear otro horizonte para tratar de superar al horizonte en crisis y de ese modo restaurar la totalidad perdida. Agrega Zea que "la extrañeza de la totalidad surge en la historia en épocas de crisis. En estas épocas cambia el sentido de las cosas." (20) Las cosas que antes se explicaban dentro de un orden ahora no tienen sentido, sino que requieren otro orden nuevo.

Esto último lleva a considerar a la filosofía como algo histórico, de modo que sus problemas y soluciones son históricas, valen dentro de un espacio y tiempo determinados.

3. ESQUEMA GRÁFICO

Tabla de secuencia lógica y semántica de un argumento
SOBRE EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA

1



Nombre: _____

Fecha: _____

TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO

SOBRE EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA

2



NOMBRE: _____

FECHA: _____

4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A. Tesis principal

- Zeá dice que la filosofía es una actividad intelectual que no puede ser encerrada en palabras, que no es susceptible de una definición conceptual unívoca por su naturaleza histórica, pero sí es posible caracterizarla o describirla con base en sus rasgos esenciales o permanentes, en este caso, por constituir un afán de saber. En este sentido, su definición etimológica expresa el rasgo común de toda filosofía: su búsqueda permanente de la Verdad.

B. Supuestos

1. Parte de que en cierto modo todos tenemos una noción de la filosofía, ya sea docta o superficial.
2. Asimismo demuestra que existen muchas definiciones conceptuales de la filosofía esgrimidas por los propios filósofos.
3. Siente que cada filosofía particular está condicionada históricamente y por ello responde a los problemas que su época le plantea.

4. La filosofía es de naturaleza aporética o crítica porque siempre problematiza todo desde sus fundamentos.
5. Explica por qué la admiración es la raíz vital del filósofo.

5. ANALISIS INTERPRETATIVO

A. Tesis principal

- o Coincido con Zea en que la filosofía no puede definirse conceptualmente de una sola manera, pero creo que en su descripción hay más elementos esenciales a considerar más allá de la característica señalada de una búsqueda o afán de saber y también podríamos decir que la filosofía es una actitud racional orientada a la totalidad, es sistemática, crítica, etcétera. Por otro lado, la cuestión de la naturaleza histórica de la filosofía o de sus condicionamientos históricos, puede llevar a una concepción reduccionista o antidialéctica de la filosofía como simple reflejo de las condiciones materiales de vida.

B. Supuestos

1. El hecho de que todos tengamos una noción de filosofía significa que en cierto modo todos los hombres son filósofos, como decía Gramsci (*La formación de los intelectuales*, Grijalbo, Colección 70), quien también esclarecía los límites de la filosofía espontánea u ocasional, la cual admite al mismo tiempo ideas científicas o racionales mezcladas con creencias irracionales, lo que implica un pensamiento contradictorio y en rigor antifilosófico. La noción elemental de la filosofía que conlleva elementos contradictorios sólo puede ser el sumo una concepción del mundo, más ideológica que filosófica porque está exenta de la crítica. De ahí la necesidad bien planteada por Zea de contar con una descripción de la filosofía más aceptable.
2. En efecto, cada filosofía de acuerdo con determinada época trata problemas específicos expresando de este modo las condiciones históricas en las que se desenvuelve. Sin embargo, las filosofías no sólo son hijas de su tiempo o son la época expresada en pensamientos, como decía Hegel,² sino que la filosofía tiene una autonomía relativa, como señalaba Adolfo Sánchez Vázquez³ en este punto, y por ello también hereda problemas filosóficos que son tratados por las distintas filosofías, las cuales no sólo se suceden en el tiempo sino que coexisten simultánea y conflictivamente en una misma época. Asimismo, de acuerdo con Sánchez Vázquez, hay ideas filosóficas que han trascendido todas las épocas, por ejemplo la idea de Kant de que el hombre es un fin en sí mismo y no un medio.

² Véase "Introducción a la Filosofía", en *Lecciones sobre historia de la filosofía*, vol. I, FCE.

³ Véase *Marxismo y filosofía*, Editorial Océano.

- Del mismo modo que en el punto anterior es necesario remarcar que la pluralidad de filosofías no sólo se suceden en el tiempo sino que coexisten conflictivamente en la misma época, por ejemplo, estoicos, epicúreos y escépticos en la antigüedad, nominalistas y realistas en la Edad Media (la escolástica), racionalismo y empirismo en la modernidad, marxismo, existencialismo, positivismo y otras en la era contemporánea.
- La filosofía es apérfica porque como expresa Savater,⁴ da respuestas más no soluciones como la ciencia. El objeto de la filosofía –la totalidad– es el responsable de que la filosofía sea siempre problematizadora porque siempre cuestionará los fundamentos de las cosas.
- Me parece que esta raíz de la filosofía, admitida desde Platón y Aristóteles como un componente sustancial de la misma, recibe una muy buena explicación de Leopoldo Zea, y resulta más clara aún por la referencia al concepto de "horizonte" de Zubiri.

6. FICHAS TEMÁTICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS)

No.	FICHAS	EXPEDIENTES
1	"Sobre el concepto de filosofía"	El concepto de filosofía
2	"Los límites de la filosofía espontánea"	La filosofía espontánea
3	"La filosofía y las condiciones materiales de vida"	El carácter histórico de la filosofía
4	"La admiración como raíz vital del filosofar"	El arte de filosofar

Observaciones: los puntos 3 y 4 de los supuestos tienen una afinidad temática que permitirían elaborar una sola ficha al respecto.

Ejemplo de una ficha:

Sobre el concepto de filosofía

Zea dice que la filosofía es una actividad intelectual que no puede ser encerrada en palabras, que no es susceptible de una definición conceptual unívoca por su naturaleza histórica, pero sí es posible caracterizarla o describirla con base en sus rasgos esenciales o permanentes, en este caso, el constituir un afán de saber. En este sentido, su definición etimológica expresa el rasgo común de toda filosofía: su búsqueda permanente de la Verdad.

Coincido con Zea en que la filosofía no puede definirse conceptualmente de una sola manera, pero creo que en su descripción hay más elementos esenciales a considerar, más allá de la característica señalada de una búsqueda o afán de saber, y también podemos decir que la filosofía es una actividad racional orientada a la totalidad, es sistemática, crítica, etcétera. Por otro lado, la cuestión de la naturaleza histórica de la filosofía o sus condicionamientos históricos puede llevar a una concepción reduccionista o antidiálectica de la filosofía como simple reflejo de las condiciones materiales de vida.

⁴ Véase *Las preguntas de la vida*, Editorial Ariel.

Fuente: Zea, Leopoldo, "Sobre el concepto de filosofía", en *Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*, México, UNAM, 1983, pp. 5-20.

Observaciones: en este caso, esta ficha está construida con base en la descripción e interpretación de la tesis principal del argumento de Zea.

7. CARPETAS O EXPEDIENTES

1. Relación filosofía y mito
2. Relación filosofía y ciencia
3. Conceptos de sabiduría
4. La génesis histórica del concepto de filosofía
5. Relación filosofía y política
6. Caracterización del filósofo
7. El concepto de filosofía
8. La filosofía espontánea
9. El carácter histórico de la filosofía
10. El arte de filosofar

Observaciones: en la medida en que la cantidad de carpetas vaya en aumento se deberá proceder a organizarlas para ir las compactando haciendo subcarpetas o bien fusionándolas.

8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS

"La historia de la filosofía es la historia de la conciencia del hombre. En ella se expresa el conflicto interno del hombre, la pugna entre el yo y el mundo." Leopoldo Zea.

9. RELACIONES O ENLACES

1. Como puede apreciarse desde el **resumen**, en cuanto a la génesis histórica de la filosofía, se pueden ir ligando los elementos que al respecto proporcionan Antóni, Ortega y Gasset y Leopoldo Zea.
2. Los tres documentos se complementan entre sí para el objetivo de construir una noción aceptable de filosofía, su génesis histórica y sus relaciones con otros saberes y la historia real. Esto significa que de todas estas fichas podemos hacer una síntesis.

A. Vocabulario filosófico

Verdad. Así, con mayúscula, se refiere al fundamento último de la realidad, al ser.

Admiración. Es la raíz vital de la filosofía. Consiste en extrairse de que las cosas dentro de un todo no guarden un orden en torno a un primer principio unificador.

Totalidad. Es el horizonte donde todas las cosas guardan un orden con base en uno o varios principios o fundamentos. La totalidad es el gran objeto de la filosofía, es decir, no este o aquel aspecto de la realidad, sino la totalidad inmanente y trascendente.

*B. Glosario de términos filosóficos y frases
cultas de procedencia extranjera*

(Ver anexo 4)



CAPÍTULO 10 PROCESAMIENTO DE UN TEXTO DE FERNANDO SAVATER

1. COMENTARIOS PRELIMINARES

Con este texto termina la serie de ejemplos mostrada en este documento para ilustrar las aplicaciones y el potencial del método descriptivo-interpretativo que propongo en esta tesis y utilizo en mi curso de Introducción a la Filosofía.¹

Como ya se mencionó en su momento, alrededor de este método se hace un conjunto de actividades de aprendizaje que permiten sacarle a cada texto el máximo provecho posible. Tanto para el aprendizaje del curso mismo, donde se proporcionan elementos afines para establecer relaciones entre las ideas y generar los antecedentes necesarios para construir los andamios capaces de colectar cada nueva lectura para enriquecer el análisis interpretativo y la elaboración de fichas, como para elaborar trabajos reflexivos como pueden ser las síntesis de cada bloque o unidad temática del programa o para un ensayo final y construir algún argumento para defender determinadas ideas donde se establezca una postura propia.

Asimismo, con esta lectura se inicia el segundo bloque del curso que lleva a los alumnos a hurgar más a fondo en la naturaleza crítica de la filosofía, lo que necesariamente implica una reflexión de corte epistemológico acerca de las características que deben tener las ideas para ser conocimientos válidos o fundamentados.

Es importante decir que en este resumen se introducen algunos cambios respecto al esquema gráfico, ya que por el argumento mismo, le dan más legibilidad a éste. Otro punto que deseo comentar es que no obstante que Savater es un escritor muy púrico, hay temas como éste que se dificultan de algún modo a los estudiantes principiantes, por lo que una opción es ofrecerles un cuestionario-guía para señalar las ideas más importantes. Sin embargo, es necesario formular preguntas complejas de modo que no puedan ser contestadas textualmente, porque en estos casos algunos alumnos se limitan

¹ Desde agosto de 2007 he dejado de ser el titular de esta unidad de aprendizaje

a buscar las respuestas literales sin ningún esfuerzo de reflexión. También se sugiere que quienes tengan dificultades para realizar los resúmenes traten ellos mismos de transformar las ideas de la lectura en preguntas.

Por último, sólo me resta comentar que esta propuesta en cuanto a sus actividades de aprendizaje no es rígida sino flexible, pues como se puede observar en lo relativo a la elaboración de fichas temáticas y expedientes para organizar un banco de datos e ideas, se pueden hacer de distintas maneras e incluso a la larga se pueden reacomodar de acuerdo con la lógica que desarrolle cada cual, según sean sus inquietudes intelectuales personales y el modo de asimilar las ideas filosóficas. En este sentido, la intención es abonar en el estudiante la formación de una disciplina de trabajo intelectual lo más organizado posible para estar en condiciones óptimas de desarrollar los escritos necesarios, según sean sus necesidades y el medio en donde se desenvuelva.

2. RESUMEN DEL TEXTO "LAS VERDADES DE LA RAZÓN" DE FERNANDO SAVATER²

Savater comienza afirmando que querer saber es querer pensar, y pensar es estar vivo, de acuerdo con la condición humana. Este estar vivo implica examinar la vida y su relación con el mundo, pero las preguntas de la vida tienen una pregunta previa: ¿cómo lograr conocimientos válidos o verdaderos?, ¿cómo sé que estoy ante la verdad?, ¿cómo sé que sé?

Se pregunta porque no se conoce, pero las preguntas no nacen de la ignorancia absoluta sino desde cierto conocimiento que por ser insuficiente o dudoso obliga a preguntar y buscar respuestas. Es necesario entonces someter a juicio los conocimientos que tenemos con base en tres preguntas:

1. ¿Cómo los he obtenido?
2. ¿Qué tan confiables son?
3. ¿Cómo puedo ampliarlos, mejorarlos o superarlos por otros más fiables?

En primer lugar, las fuentes de conocimiento son muchas: familia, amigos, la calle, los medios de comunicación y, desde luego, la escuela y la experiencia propia. En

² Savater, Fernando, *Las preguntas de la vida*, México, Ariel, 1999, pp. 41-68.

segundo lugar, es claro que los conocimientos y creencias que poseemos tienen distintos grados de confiabilidad. Sin embargo, todos generan dudas de algún modo. Incluso los conocimientos aprendidos en la escuela no son totalmente fiables. Asimismo, hay otras formas de engaño como espejismos, alucinaciones, etcétera. En tercer lugar, este hecho de que todos los conocimientos y creencias pueden ser susceptibles de error, no significa que habremos de ser escépticos en un sentido negativo, es decir, que consideremos que la verdad no es posible: tampoco se trata de ser ingenuo o crédulo porque sería ser dogmático, esto es, aceptar las cosas sin razonar. En este sentido, hay que someter a examen racional todas las ideas existentes pues sólo el veredicto de la razón nos permitirá aceptarlas o rechazarlas.

¿Qué es la razón? Es la *facultad humana*³ para conocer con base en la experiencia y la lógica, relacionando la realidad objetiva con la realidad subjetiva. La razón es el referente obligado para alcanzar certezas o verdades universales, en ocasiones con un alto grado de certidumbre (firmemente establecidas como las leyes naturales), otras de carácter probable o verosímil (verdades plausibles como en las ciencias sociales). Las certezas absolutas –racionalmente hablando– son los principios matemáticos y lógicos porque son estructuras formales que parten de reglas preestablecidas (axiomas), pero en otros campos del saber que tienen que ver con la realidad natural y social, los conocimientos son sólo probables o verosímiles. (Esto último más en las ciencias sociales y humanas que en las naturales.)

La razón es entonces un *procedimiento intelectual* a través del cual organizamos la información que recibimos del exterior (transformándola en datos), aceptando algunos conocimientos como verdaderos –al menos provisionalmente– y rechazando otros. Las ideas son de naturaleza social o intersubjetiva pues la razón es común a todas las personas. Es decir, la razón es universal y, por tanto, los argumentos racionales pueden ser verdaderos para todos o para muchos. (En función del objeto en tanto recorte de realidad, la confiabilidad en la verdad será mayor o menor.)

Este *método racional* para descubrir o construir la verdad, identificada ésta como la concordancia entre lo que creemos y lo que efectivamente ocurre en la realidad, nos

³ Las cursivas y el texto marcado en rojo (en la impresión aparece atenuado) son subrayados míos.

lleva a concebir la razón y la verdad como universales, y nos advierte de aquellos enemigos de la razón. En este sentido, la verdad encontrada mediante la razón equivale a una aproximación a lo real, por lo que ser racionalista equivale a ser realista.

Savater plantea que no obstante debemos distinguir los *campos de la verdad* o tipos de verdad. En este sentido habrá verdades que son así dentro de un campo determinado pero dejan de serlo en otro distinto.

Entre otros aspectos a considerar, la verdad admite graduaciones, por ejemplo, en las verdades matemáticas y lógicas se pide exactitud, mientras que en las ciencias sociales y humanidades sólo se exige rigor en los razonamientos. Por ello, las verdades en este campo suelen ser probables o verosímiles. En otros campos como la literatura lo que cuenta es la expresividad y la emotividad. Otras verdades son convencionales como el significado de las palabras de las lenguas humanas. Otras verdades nos vienen directamente de la experiencia sensible.

Ortega y Gasset —dice Savater— distinguía entre ideas y creencias. Las primeras son construcciones intelectuales, mientras que las segundas se aceptan sin cuestionamientos. La función crítica de la filosofía lleva a cuestionar a la luz de la razón, tanto las ideas como las creencias adquiridas. Por ello Aristóteles decía que el origen de la filosofía residía en la admiración o asombro. La filosofía es un extrañamiento de todas las cosas incluso de las que se dan por obvias, pero no significa no aceptar creencias elementales para desarrollar la vida cotidiana. El punto ahora es cuestionar la creencia en la razón misma y en la verdad. De hecho, este cuestionamiento legítimo de suyo, es planteado por tres corrientes adversas al pensamiento racionalista: 1) el escepticismo, 2) el relativismo, y 3) el intuicionismo.

Los escépticos ponen en duda o niegan tajantemente la posibilidad de establecer verdades concluyentes o definitivas mediante la razón. Los relativistas niegan la posibilidad de verdades absolutas y para ellos todas las verdades son relativas a la etnia, la clase social, a cada individuo, etcétera. Los intuicionistas rechazan la razón como vía para la verdad por su avance tortuoso y lleno de escollos. Prefieren una vía rápida y directa, intuitiva o por revelación.

La tesis de los escépticos es contradictoria consigo misma porque afirma la imposibilidad de conocer la verdad, y al hacerlo se contradicen, ya que su proposición pretende ser verdadera en sí misma, aunque por su contenido debería ser falsa. En otras palabras, dicen que es verdad que no existe la verdad.

El escéptico dice también que duda poder distinguir lo verdadero de lo falso mediante la razón, pero se contradice de nuevo porque para establecer su tesis tiene que argumentar racionalmente.

Como tercera refutación a la posición de los escépticos, los racionalistas afirman ante la duda que todos los conocimientos son falibles, revisables, susceptibles de ser erróneos. De otro modo se estaría aceptando un absurdo, ya que la duda no sólo vedaría toda posibilidad de conocimiento verdadero sino también de conocimiento falso, es decir, como no se puede dar nada por verdadero tampoco se puede dar nada por falso. La duda escéptica es paralizante.

La cuarta refutación es la que hace la vida cotidiana.

Lo positivo del escepticismo es que nos pone en guardia contra el dogmatismo y la ingenuidad.

Para Savater somos capaces de conocer la realidad porque somos parte de ella. Para Kant, el conocimiento es la combinación entre la realidad externa del sujeto y nuestras percepciones sensibles y nuestro entendimiento (que opera a través de categorías), el cual ordena los datos recibidos del exterior por nuestra experiencia sensible y nuestra inteligencia. En este sentido, para Kant no conocemos la realidad tal como es en sí misma sino tal como es para nosotros. Los sentidos por sí mismos son limitados para conocer; la razón que opera sobre objetos vacíos tampoco aporta conocimientos. El conocimiento requiere de la combinación de la experiencia y la razón y versa sólo sobre el mundo fenoménico. El pensamiento abstracto procede con base en síntesis sucesivas, identifica aspectos generales o comunes de una pluralidad de objetos y establece conceptos.

En cuanto al relativismo, propone la imposibilidad de alcanzar verdades universales porque los condicionamientos subjetivos lo impiden. Esta posición es subjetivista porque niega el conocimiento objetivo. Savater pone algunos ejemplos de verdades universales científicas y racionales que demuestran la falsedad de esta postura.

Sin embargo, en ciertos casos los condicionamientos subjetivos dependen de los campos de la verdad. La aportación positiva de los relativistas es la de subrayar "la imposibilidad de establecer una fuente última y absoluta de la que provenga todo conocimiento verdadero". (62) Ciertamente, no hay conocimientos inmutables sino que todos son falibles. Por esta razón Popper postuló que en vez de probar la verdad de un conocimiento habría que probar su falsedad, esto es, tratar de demostrar que es erróneo y, mientras no se pueda hacerlo, aceptarlo como verdadero. El ejercicio de la razón sería buscar inconsistencias, insuficiencias, falsedades. De este modo, decir que algo es verdad significa "que es 'más verdad' que otras afirmaciones concurrentes sobre el mismo tema." (62) Pone el ejemplo del arsénico y el vino de la Rioja variando sus contextos para determinar en qué casos son verdaderos o falsos. Además, la única manera de acceder a una verdad absoluta (dada de una vez y para siempre y relativa a todo) sería a través de Dios.

El tercer grupo de ataque a la argumentación racional para lograr la verdad lo conforman los intuicionistas. Para ellos, los racionalistas son "dogmáticos" al fundar la verdad sólo en la razón; cometen además un acto de soberbia. Para esta postura, la Verdad con mayúscula es posible mediante la intuición o revelación. Esta verdad absoluta es posible para sujetos iluminados, los cuales pueden transmitirla a sus discípulos hincados sin que éstos cuestionen nada.

El método racional implica dudar, además es público, no está reservado para sujetos con dones especiales, sino disponible para todo mundo. Savater dice que una revelación se puede fingir pero no así un argumento racional.

La razón tiene también un aspecto político en cuanto que es de carácter social y requiere de libertades democráticas. La razón necesita dialogar o conversar entre iguales. Por ello dice Savater "[...] la disposición a filosofar consiste en decidirse a

tratar a los demás *como si fueran también filósofos*; ofreciéndoles razones, escuchando las suyas y construyendo la verdad [...]” (66)

La relación entre razón y democracia se refiere a las condiciones de libertad para opinar, pero ello no significa que todas las opiniones valgan lo mismo porque entonces no sería posible establecer la verdad racionalmente. Toda opinión se expone a ser juzgada, debatida, aceptada o refutada. La única autoridad para decidir si algo es verdadero son los argumentos racionales. Pero no basta ser racional sino también ser razonable, esto es, saber dar razones pero estar también dispuesto a ser convencido mediante razones.

Desde la perspectiva racionalista, la verdad no es un punto de partida sino un punto de llegada, un resultado o verdad que se descubre o construye dialogando o debatiendo.

J. ESQUEMA GRÁFICO

TABLA DE SECUENCIA LÓGICA Y SEMÁNTICA DE UN ARGUMENTO



NOMBRE: _____

FECHA: _____

POSICIONES RESIDENTES DE LA RAZÓN Y LA VERDAD					
ESCÉPTICISMO		RELATIVISMO		INTUICIONISMO	
Premisa que niega la posibilidad de que existan verdades universales					
TESIS	ANTI TESIS	TESIS	ANTI TESIS	TESIS	ANTI TESIS
Niegan que la razón pueda establecer verdades concluyentes o universales	<ol style="list-style-type: none"> Se propusieron ya contradicciones en sí mismo porque afirman que no es verdad que exista la verdad. Se contradicen también al negar mediante una argumentación racional posibilidad de argumentar racionalmente. Al negar que exista la verdad niegan que exista el error. La vida práctica los refuta. 	Niegan que sea posible alcanzar verdades universales o objetivas y que solo es posible alcanzar verdades subjetivas.	La existencia de verdades racionales y verdaderas refuta ampliamente esta postura. La teoría de Popper de respuesta satisfactoria a la falibilidad de los conocimientos para tratar de demostrar su falsedad es ver de su verdad.	Niegan que la razón sea la vía para lograr la verdad, en particular la Verdad con mayúscula la cual se obtiene por revelación.	No es posible demostrar la verdad de sus afirmaciones porque se basan en la revelación. Sin esta postura puede establecer una verdadera praxis en el respecto al método racional.
SÍNTESIS		SÍNTESIS		SÍNTESIS	
Se trata primero de poner en duda la validez de los conocimientos para pasar al dogmatismo a la irracionalidad.		Sin aceptar premisas se consideran los conocimientos sociales y culturales, que no hay conocimientos ciertos sino factibles y que la verdad absoluta no es alcanzable.		No hay ninguna apertura con respecto a una postura antirracional.	

RAZONAMIENTO DIALÉCTICO: TESIS = AFIRMACIÓN / ANTI TESIS = NEGACIÓN / SÍNTESIS = NEGACIÓN DE LA NEGACIÓN

POSICIONES EPISTEMICAS EN TORNO A LA VERDAD							
RACIONALISMO		ESCÉPTICISMO		RELATIVISMO		INTUICIONISMO	
Premisa que considera posible la verdad mediante la razón							
TESIS	ANTI TESIS	TESIS	ANTI TESIS	TESIS	ANTI TESIS	TESIS	ANTI TESIS
<p>Solo mediante el ejercicio de la razón es posible establecer verdades, las cuales son lógicas. A través de ciertos y "sensos comunes" de la verdad. Asimismo, la razón es intrínseca y las verdades son de carácter pública, no reservada a grupos o individuos particulares.</p>	Las posturas del relativismo y el intuicionismo.			<p>Se niega que la verdad es relativa o subjetiva.</p>		<p>Niega la razón para alcanzar la verdad.</p>	
SÍNTESIS		SÍNTESIS		SÍNTESIS		SÍNTESIS	
Confirma a la razón como productora de verdades y define cuantos datos de conocimiento y reconoce en ciertos conocimientos los conocimientos psicológicos y sociales.						La razón no es una postura epistémica al menos que se le considere intrínseca o esencial. Dicho así, podemos a su vez ser irracionales.	

RAZONAMIENTO DIALÉCTICO: TESIS = AFIRMACIÓN / ANTI TESIS = NEGACIÓN / SÍNTESIS = NEGACIÓN DE LA NEGACIÓN

Observaciones: los esquemas gráficos 2 y 3 varían de formato con el fin de hacer más claro el argumento de Savater, respecto a las distintas posiciones epistémicas analizadas de acuerdo con el método dialéctico.

4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A. Tesis principal

- ☐ Considera que el método racional (ligado a la experiencia) es el único adecuado para producir verdades, entendiendo por verdad la adecuación entre las ideas y las cosas.

B. Supuestos

1. Comienza por problematizar el conocimiento. Plantea cómo es posible tener conocimientos válidos e indaga sobre las fuentes de nuestros conocimientos, su grado de confiabilidad y los aspectos esenciales del conocimiento verdadero.
2. Explica qué es la razón como facultad humana, procedimiento y método intelectual, la existencia de los campos de la verdad y el carácter intersubjetivo o social de la razón que posibilita la existencia de verdades universales u objetivas, esto es, válidas para todos o casi todos.
3. Examina las principales posiciones que cuestionan la razón como productora de verdades (escépticos y relativistas), o que de plano la niegan, como los intuicionistas; señala las tesis de cada posición, así como su refutación respectiva y, en los dos primeros casos, recupera sus aportes positivos.
4. Expone en diversas partes en qué consiste la posición racionalista y realista. Dice que podemos conocer la realidad porque somos parte de ella, retoma a Kant para advertir que no podemos conocer la realidad tal como es porque sólo podemos conocerla a través de mediaciones cognitivas, que el conocimiento requiere del concurso de la razón y la experiencia, que la abstracción permite aislar los elementos comunes de las cosas, y que los conocimientos son públicos porque la razón es universal.
5. Aborda la relación entre racionalidad y política. Señala que la democracia constituye un fundamento de la libertad de pensamiento, pero no significa que todas las opiniones sean igualmente válidas porque entonces no habría posibilidad de verdades y falsedades.

5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

A. Crítica a la tesis principal

- ☐ Estoy de acuerdo en que el papel de la razón para establecer verdades y como referente universal de éstas es correcto. Habría en todo caso ahondar en cómo se producen las verdades

en las ciencias formales y fácticas y en la filosofía, pues ello ilustraría el grado de proximidad de la razón a la realidad y, por tanto, el tipo o grado de veracidad, aspectos que si bien están de algún modo tocados podrían ser más específicos.

B. Crítica a los supuestos

1. Del primer supuesto es importante aclarar que cuando Saviter plantea la necesidad de determinar "de dónde nos vienen nuestros conocimientos y creencias" no se refiere a sus fuentes en el sentido clásico de si primariamente son los sentidos o la razón las fuentes originales del conocimiento, porque no se refiere al conocimiento en general sino al conocimiento racionalmente válido o científico. En este sentido, las fuentes a las que alude son a los procesos sociales mediante los cuales conformamos nuestros distintos saberes.
2. De este punto solamente comentar o subrayar que las verdades de la razón son o versan sobre el mundo real o fenoménico en palabras de Kant, sin que esto cancele otro tipo de verdades que operan en otros campos de la verdad, aclarando que cuando se habla de certezas absolutas no se refiere a entes sobrenaturales sino a principios matemáticos y lógicos que por su naturaleza (salvo excepciones) tienden a ser exactos, de modo que otros conocimientos científicos sobre objetos factuales tienden a ser sólo probables o verosímiles y su nivel de aproximación a la realidad varía de acuerdo con la naturaleza de su objeto, de modo que serán más universales u objetivos los conocimientos que procedan de las ciencias naturales que de las ciencias sociales, sin embargo, unos y otros serán fallibles, esto es, expuestos a revelarse como erróneos.
3. Me parece justa la refutación que hace a las posiciones que cuestionan o niegan a la razón la única posibilidad viable de conocimientos válidos, universales u objetivos, pero tal vez habría que distinguir entre los intuicionistas las posiciones claramente antimercionales y anticientíficas como las de los grupos esotéricos o gnósticos, y las filosofías irracionalistas como las de Nietzsche y otras que cuestionan filosóficamente a la razón instrumentalista o funcionalista. De hecho, hay teorías que establecen la importancia de la inteligencia emocional y cómo ésta se compagina con la inteligencia racional. Asimismo, habría que entender que las críticas al escepticismo se dirigen a una versión exagerada del mismo (del escepticismo absoluto o radical), de modo que habría que cuidar no identificar al escepticismo como algo siempre negativo y reprochable, sino que hay otra variante moderada del mismo que ha contribuido a enriquecer y fortalecer el pensamiento racionalista.
4. También comparto en general la explicación del racionalismo como realismo, pero me quedan dudas sobre la posición kantiana porque en algunas interpretaciones a su postulado de que el conocimiento racional sólo opera en el mundo fenoménico, se toma como si no fuera posible establecer leyes o principios de la realidad, con lo que se acentuaría en

demasia el lado subjetivo (o sea, como si el conocimiento no diera cuenta de la realidad y fuese mera convencionalidad o interpretación). Recordemos que para Kant su epistemología está planteada en términos de una "revolución copernicana" donde traslada la centralidad cognitiva del objeto al sujeto: no es el objeto el que determina al sujeto sino a la inversa, es decir, el conocimiento no es mero reflejo de la realidad externa u objetiva sino una proyección de la realidad interna o subjetiva. El riesgo es acentuar más de la cuenta un polo sobre otro en vez de mirarlos como una relación dialéctica. De hecho, Savater –siguiendo a Kant– establece del lado del sujeto la experiencia sensible y el entendimiento o la inteligencia a partir de categorías que filtran la información de la realidad externa y la convierten en datos; y la realidad externa como celada al mundo material (natural y social o cultural) y por ende negando (agnosticismo) a un mundo ideal platónico.

5. Coincido plenamente con su postura de que todo mundo tiene derecho a opinar, pero no por ello todas las opiniones valen lo mismo. Me parece correcta su propuesta de tratar a los demás como si fueran filósofos dándoles razones y atendiendo las suyas, tratando de persuadir con razones y dejándose persuadir por razones, mostrando tolerancia y reflexividad. También me parece correcto concebir el diálogo como debate pero no como conversación porque ésta se confunde con la plática ordinaria, insustancial y trivial, donde no se confrontan propiamente ideas ni se combaten creencias.

6. FICHAS TEMATICAS (TEMAS RELATIVAMENTE AUTÓNOMOS)

No.	FICHAS	EXPEDIENTES
1	"El papel de la razón en la elaboración de la verdad"	Razón y verdad
2	"Sobre la validez del conocimiento"	El problema del conocimiento
3	"El escepticismo, el relativismo y el intuicionismo como posiciones epistémicas disidentes de la razón y la verdad"	Posiciones epistémicas disidentes de la razón y la verdad.
4	"Racionalismo y realismo"	El método racionalista

Observaciones: la tesis principal y lo mencionado en los supuestos 2 y 5 (considerando tanto el plano descriptivo como el interpretativo), pueden dar lugar a una ficha y un expediente. Sin embargo, el supuesto 5 puede integrarse en la carpeta de Filosofía y Política.

Ejemplo de una ficha:

El papel de la razón en la elaboración de la verdad

Savater considera que el método racional (ligado a la experiencia) es el único adecuado para producir verdades, entendiendo por verdad la adecuación entre las ideas y las cosas.

Para ello explica qué es la razón como facultad humana, procedimiento y método intelectual, la existencia de los campos de la verdad y el carácter intersubjetivo o social de la razón que posibilita la existencia de verdades universales u objetivas, esto es, válidas para todos o casi todos.

Sin embargo, es importante comentar o subrayar que las verdades de la razón son o versan sobre el mundo real o fenoménico en palabras de Kant, sin que esto cancele otro tipo de verdades que operan en otros campos de la verdad, aclarando que cuando se habla de certezas absolutas no se refiere a entes sobrenaturales, sino a principios matemáticos y lógicos que por su naturaleza (salvo excepciones) tienden a ser exactos, de modo que otros conocimientos científicos sobre objetos factuales tienden a ser sólo probables o verosímiles y su nivel de aproximación a la realidad varía de acuerdo con la naturaleza de su objeto, de modo que serán más universales u objetivos los conocimientos que procedan de las ciencias naturales que de las ciencias sociales, sin embargo, unos y otros serán falibles, esto es, expuestos a revelarse como erróneos.

Fuente: Savater, Fernando, *Las praximas de la vida*, México, Ariel, 1999, pp. 47-68.

7. CARPETAS O EXPEDIENTES

1. Relación filosofía y ciencia
2. Conceptos de sabiduría
3. La génesis histórica del concepto de filosofía
4. Relación filosofía y política
5. Caracterización del filósofo
6. El concepto de filosofía
7. La filosofía espontánea
8. El carácter histórico de la filosofía
9. El arte de filosofar
10. Razón y verdad
11. El problema del conocimiento
12. Posiciones epistémicas disidentes de la razón y la verdad.
13. El método racionalista

8. PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS

"[...] La disposición a filosofar consiste en decidirse a tratar a los demás como si fueran también filósofos; ofreciéndoles razones, escuchando las suyas y construyendo [juntos] la verdad [...]." Fernando Savater.

14. Todo lo relativo a la razón o al método racionalista tiene relación con algunos aspectos de la transición del mito al logos.
15. También hay una relación indirecta en el supuesto 5 y el *dossier* de "Filosofía y Política"

10. GLOSARIO Y/O VOCABULARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS

A. *Vocabulario filosófico*

Verdad. Savater define la verdad como la adecuación entre las ideas y las cosas.

Razón. Es a la vez una capacidad o facultad humana, un procedimiento intelectual ordinario y un modo de pensamiento. Lo contrario es la intuición.

Escepticismo. Es una postura epistémica que parte de la duda y se opone al dogmatismo. En su vertiente radical niega poder alcanzar verdades universales mediante la razón; en su vertiente moderada proporciona un sano escepticismo que fortalece la postura racionalista en tanto que la duda es asumida como crítica.

Relativismo. Es una postura epistémica subjetivista que niega la posibilidad de alcanzar verdades objetivas o universales, pues considera que la verdad siempre es parcial de acuerdo con el individuo, cultura, condición social, etcétera.

Intuicionismo. Se considera como lo contrario de racionalismo, en tanto expresa una postura antirracional que cree posible conocer la Verdad absoluta mediante la revelación. Hay otros significados de intuicionismo que no son posiciones antirracionales sino irracionales.

Racionalismo. Se refiere concretamente a un método que combinado con la experiencia permite establecer conocimientos universalmente válidos en diversos grados de confiabilidad, los cuales son siempre fallibles, esto es, expuestos al error y por tanto al progreso cognitivo. El racionalismo así entendido no se refiere al del cartesianismo, que es opuesto al empirismo. Es un racionalismo crítico a la manera kantiana, o sea que concilia críticamente estas últimas posturas clásicas.

B. *glosario de términos filosóficos y frases*

cultos de procedencia extranjera

(Ver anexo)

CAPÍTULO 11

EL ENSAYO FILOSÓFICO COMO LA EVALUACIÓN REINA

En las carreras de filosofía del país existe el consenso de considerar al ensayo o disertación filosófica como el género discursivo más apropiado para formar los hábitos y las cualidades de escritura de los futuros filósofos. En efecto, saber expresarse con claridad tanto en forma verbal como escrita son competencias que deben ser parte sustancial de la formación filosófica.

Durante sus estudios de filosofía los estudiantes aprenden a ejercitarse haciendo principalmente resúmenes de textos (capítulos de libros por lo general), que algunos profesores llaman "controles de lectura" y que en términos muy generales tienen como función proporcionar herramientas a los alumnos para aprender por sí mismos entendiendo argumentos y realizando comentarios sobre los mismos, así como para estar en condiciones de seguir las explicaciones del profesor. Otros ejercicios de lectura ocasionales son escribir artículos de opinión o reflexiones breves, a veces elaborar fichas de trabajo, y casi siempre, como evaluación final, la realización de un ensayo, entre otros tipos de escritos.¹

Pero no siempre se tiene una idea acertada de lo que es un ensayo y a veces se les pide a los alumnos redactar ensayos de un día para otro, los cuales realmente sólo son opiniones superficiales sobre algún tema. Al margen de esto, cuando se pide un ensayo final, se piensa en que los alumnos aborden algún tema relacionado con el curso impartido y muestren un dominio aceptable de los datos que manejan, que construyan un argumento lógico donde desarrollen un tema y muestren su capacidad reflexiva en el terreno de las ideas en un nivel adecuado de profundidad sobre el tema de su disertación. Pues bien, sobre estas premisas, a saber, la necesidad de que al final de un curso el alumno esté en condiciones de escribir un trabajo con las exigencias ya mencionadas para valorar su grado de aprovechamiento en términos cualitativos, es como trataremos de hacer una caracterización del ensayo filosófico, su estructura

¹ La enseñanza-aprendizaje de la filosofía durante casi toda su historia ha implicado una actitud constructivista porque es ella quien debe pensar por cuenta propia. Incluso en la escolástica, la lección o lectura consistía en la pluma y el comentario, aunque al no haber libro impreso e imperar el dogma teológico, así como el principio de autoridad en torno al pensamiento de Aristóteles, se frenaba el pensamiento crítico que sólo florece en libertad. Sin embargo, la práctica de la *disputatio* que se basa en plantear una tesis, refutarla, comparecerla y llegar a un punto de vista propio, era un verdadero ejercicio de dialéctica, porque los contenidos de los debates estuvieran dentro de un marco religioso.

básica, sus estrategias posibles y una serie de consideraciones para planear el ensayo y editarlo para su presentación como producto terminado.

1. ¿QUÉ ES EL ENSAYO?

El ensayo es un género literario o discursivo que por lo general se refiere a un escrito en prosa, relativamente breve, que privilegia las ideas sobre la información, que procura la profundidad sobre la amplitud, que tiene un tono polémico porque se arraiga en la duda y, por ende, es de naturaleza crítica, que intenta persuadir mediante razones a sus lectores de que sus posiciones a defender son justas o correctas y tienen un sello personal.

A) *Sus características esenciales*

A continuación referiré algunos detalles tomados de las fuentes de consulta utilizadas para este apartado que nos proporcionarán más y mejores elementos de juicio y que muestran las coincidencias y divergencias de diversos autores respecto al ensayo.

José Luis Gómez-Martínez² dice que para el *Diccionario de la Real Academia Española*, el ensayo es visto como un género menor respecto del tratado, es decir, no diferente sino jerárquicamente menor; sin embargo, Augusto Carpio Castro no lo interpreta así, sino precisamente como un género diferente sobre todo porque el ensayo por definición no tiene la intención de decir algo más o menos acabado (más o menos concluyente) como si lo haría el tratado científico. Asimismo, lo diferencia de otros géneros como el artículo y la monografía, pues el primero tiende a ser más parco que el ensayo, mientras que la monografía es más descriptiva que reflexiva.

El ensayo entonces, trata de fundamentar una idea o punto de vista, mientras que el ensayo filosófico trata de fundamentar filosóficamente una idea, pero no a la manera de un razonamiento fiano sino como "una subjetividad profunda" (Carpio, 45). El ensayo se concibe entonces más bien como una especie de diálogo, como un instrumento para debatir ideas.

² Las referencias a este autor y al resto de los que se mencionarán en este capítulo se pueden verificar en la bibliografía final de este trabajo.

Es obligado, cuando se habla del ensayo, escudriñar en sus orígenes históricos y conocer su evolución. En este sentido, la referencia a Miguel de Montaigne, pensador francés del siglo XVI, es inevitable. Sin embargo, aunque gran parte de su caracterización del ensayo es todavía vigente, hay algunos aspectos que han cambiado y debemos tener en cuenta.

Montaigne entiende el ensayo como una exploración del razonamiento, como la oportunidad de hacer una reflexión donde no se pretende decir la última palabra, actitud que evoca de algún modo el espíritu socrático de concebir el saber filosófico como algo no dado ni acabado, sino como un pensamiento abierto, de ahí la sugerencia de ver el ensayo como una forma de diálogo mediante la escritura. El ensayo es también para Montaigne una reflexión profunda, expresada de manera flexible y de carácter dubitativo, pues lo importante es cuestionar en vez de instalarse en respuestas hechas. El ensayo hace énfasis entonces en la creatividad sobre la información, pero esta creatividad implica sin embargo un conocimiento profundo del tema que se aborda.

El ensayo, tal como lo presenta Montaigne, en general es aceptado, excepto su idea de que éste no sigue ninguna regla, observación realizada por el cubano Juan Nicolás Padrón, para quien habría que hablar más bien de que el ensayo, dado su carácter subjetivo o personal, tiene un sentido artístico, de manera que la flexibilidad y libertad en su redacción estaría más bien enfocada esta cualidad artística o estética, donde el uso del lenguaje, sin dejar de ser claro en sus conceptos y articulado lógicamente, es más variado en el uso de metáforas, anécdotas, ejemplos, etcétera, pues uno de sus fines primordiales es la persuasión o provocación intelectual. Esto último hace que el ensayo sea, paradójicamente, personal o subjetivo e intersubjetivo al mismo tiempo. El ensayo, en tanto una apuesta por la comunicación, tiene también un carácter didáctico primero porque pretende persuadir o enseñar, segundo, porque está abierto al debate y por tanto dispuesto a aprender.

El ensayo es —como lo reconoce Jesús Oros Rodríguez— un género híbrido que conjuga el rigor lógico con la libertad. De ahí el epígrafe con que comienza su artículo sobre el ensayo con una bella referencia a un pensamiento de Gabriel Zaid que a

continuación reproducimos: "El ensayo no es un informe de investigación realizada en el laboratorio; es el laboratorio mismo, donde se ensaya la vida de un texto, donde se despliega la imaginación, creatividad, experimentación, sentido crítico del autor."

C) *El ensayo y el pensamiento crítico*

El ensayo es entonces un género de escritura relativamente reciente, una invención moderna. No es casual que el ensayo haya sido impulsado por el pensamiento libertador y la prensa crítica. En el trabajo de Augusto Carpio Castro se documenta el uso del ensayo en los pensadores críticos de Perú desde la colonia hasta la actualidad. Refiere por ejemplo cómo los primeros intelectuales críticos de la época colonial en ese país esgrimieron la idea de "probabilismo" usada como un criterio para expresar un punto de vista que no pretendía ser una verdad absoluta, sino como una crítica a las ideas dominantes dejando en la inteligencia de la gente la decisión de asumir una u otra, es decir, el hecho de no considerar que sus ideas eran las únicas que debían prevalecer, no era porque creyeran en un relativismo como en la metáfora de Hegel, el de la noche donde todos los gatos son pardos (prólogo, *Fenomenología del espíritu*), sino como una actitud de tolerancia política, de no considerar a la gente como menor de edad para pensar y, en todo caso, como un criterio epistemológico a la manera del planteamiento de Savater respecto de la verdad racional, entendida como una verdad más verdadera que otras verdades concurrentes sobre el mismo tópico (ver p. 99 de esta tesis, segundo párrafo).

La concepción probabilística pretendía entonces romper con el monopolio de la verdad de la clase política dominante de signo conservador con base en la crítica, pero en modo alguno buscaba suplantarlo con otra forma veleidosa de pensamiento único, como ocurriría más tarde en el contexto latinoamericano con el pensamiento positivista, que si bien jugó un papel progresista en sus inicios, cayó en un dogmatismo cientificista.

Las ideas libertarias de los primeros pensadores independientes de Perú y de Latinoamérica que han combatido el pensamiento conservador desde la colonia hasta el neoliberalismo, han tenido en el ensayo la forma de expresión dialogal por excelencia, mediante el cual se pueden argumentar ideas, defender posiciones políticas, sin

establecer un "horizonte infranqueable", como le llamó Sartre a las posturas del marxismo dogmático, considerado a sí mismo como la única visión válida de la realidad. Así entonces, Carpio Castro concluye que el ensayo filosófico, al ser un argumento "clara y rotundamente racional, no [pretende] decir toda la verdad."

D) Su origen etimológico

Ya desde su origen etimológico, el ensayo muestra su destino crítico, arraigado en la duda, como "aventura del pensamiento." En efecto, el término ensayo proviene del latín *exagium*, que significa "acto de pesar algo". También se relaciona con el *ensaye* minero (pruebas de calidad de los metales). Ensayo es entonces en su significado primigenio, una especie de tanteo, prueba, examen. Es importante traer a colación que la etimología de ensayo como *exagium* (acto de pesar), se relaciona precisamente con la etimología de pensar (*pensare*) que originalmente significaba pesar, poner algo sobre la balanza, analizar los pros y contras de algo; y también con la etimología de dudar (*sképsis*), que significa examinar, averiguar, investigar, esto es, no dar algo por bueno hasta no analizarlo a profundidad, evitando la ingenuidad y el dogmatismo. Todos estos elementos juntos dan la idea de la naturaleza crítica del ensayo, de su sentido trasgresor.

2. ¿QUÉ ES EL ENSAYO O DISERTACIÓN FILOSÓFICA?

La disertación o ensayo filosófico es un procedimiento a través del cual se aprende filosofía filosofando, permitiendo al estudiante desarrollar su independencia de razonamiento. Ahora, si bien es cierto que la elaboración del ensayo no es en rigor una investigación formal, sí supone un ejercicio muy relacionado con la investigación que, como se había dicho al principio, es una de las mejores formas de aprender a pensar.

Disertar es plantear una idea fundamentándola, es responder a una pregunta, es un diálogo consigo mismo y con los demás, es un acto comunicativo que pretende persuadir con base en argumentos racionales, es desarrollar un pensamiento crítico.

Un tema de disertación a desarrollar parte de una pregunta problematizadora, lo que significa que hay diversas respuestas alternativas que es necesario ponderar para tomar posición por una de ellas de manera reflexiva y activa. Estas respuestas alternativas

pueden ser dos proposiciones contradictorias que pretenden cada una ser verdaderas, pero también pueden dar lugar a una postura conciliatoria o intermedia. Es importante entonces saber formular la pregunta, que ésta sea un verdadero cuestionamiento, y contextualizarla para darle sentido.

En cuanto al cuerpo total del documento, en la *introducción* se debe establecer en qué consiste el problema, por qué es importante, qué consecuencias tiene atenderlo, sobre qué bases se aborda. La *argumentación* por su parte, debe seguir un orden lógico, una progresión, apoyándose en ejemplos ilustrativos y en referencias a pensadores y teorías que sirvan de aval. Su lenguaje debe ser claro, cada párrafo debe de contener una idea completa. Por último, en la *conclusión* se hace un resumen rápido del argumento y se pone el énfasis en ciertos puntos respondiendo a la pregunta central con base en un nexo lógico. Algunos piensan que no es correcto terminar un ensayo con una pregunta porque podría sugerir que se descalifica la reflexión hecha para esclarecer la pregunta original, pero hay otras posturas que plantean la posibilidad de darle una continuidad si se considera que la argumentación expuesta no es satisfactoria o si el tema sugiere explorar otras posibilidades adicionales o colaterales.

3. ESTRUCTURA BÁSICA DEL ENSAYO

La estructura típica de un ensayo consta de tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. El orden de lectura de un ensayo en cuanto producto terminado es proporcionalmente inverso al orden de redacción del mismo por el ensayista. Más adelante se será más específico sobre este punto.

(1) La introducción deberá considerar los siguientes aspectos:

- a) Relevancia (determinar por qué es importante, qué consecuencias tiene)
- b) Enfoque o perspectiva (definir una postura, el contexto del que partimos)
- c) La hipótesis o proposición (qué se quiere demostrar y por qué nuestra propuesta es la mejor alternativa)

Observaciones: es importante cuidarse de no adelantar resultados que están por demostrarse en el desarrollo del texto.

(2) El desarrollo del tema

- a) Argumentar mediante razonamientos
- b) Fundamentar su demostración con conocimientos científicos, éticos, citando autores importantes, etcétera.
- c) Reforzar e ilustrar con ejemplos, evidencias, etcétera.
- d) Exponer coherentemente las ideas siguiendo un orden o secuencia lógica.
- e) Cuidar todos los aspectos gramaticales (ortografía, sintaxis, puntuación).
- f) Sustentar una posición personal.

(3) Conclusión

- a) Demostrar nuestra hipótesis de trabajo de manera que ésta se vea como una consecuencia lógica del argumento esgrimido.

4. CONSIDERACIONES GENERALES PARA ELABORAR UN ENSAYO FILOSÓFICO

La elaboración de un ensayo filosófico escolar o académico no tiene *extensión* fija, pero suele abarcar de seis a diez cuartillas, a espacio y medio o dos espacios respecto al desarrollo del tema, sin considerar la introducción y la conclusión (cada una puede extenderse a una o dos cuartillas), más la portada y las referencias bibliográficas que normalmente abarcan una cuartilla.

La *elección del tema* es tal vez el aspecto más difícil y puede suceder que el alumno lo elabore por sí mismo o que el profesor sugiera algunos temas. En el primer caso, se debe pedir a los alumnos que definan de antemano su tema a trabajar y aventuren una justificación provisional; en el segundo, el profesor ha de ofrecer un abanico de oportunidades (dos, tres o más temas) y deberá de plantear qué líneas generales se pueden seguir. En cualquier caso el alumno deberá contar con un conocimiento básico del tema y tener las condiciones de tiempo y técnica para desarrollar una pequeña investigación. Es decir, deberá de consultar alguna literatura adicional a la estudiada durante el curso para documentarse mejor y deberá de estar en condiciones de decodificarla adecuadamente. Asimismo, los alumnos habrán de saber que su ensayo deberá de ser defendido mediante una réplica verbal (pública o privada), de manera que por un lado se demuestre que el ensayo sí fue una elaboración personal y, por otro, para propiciar una interlocución crítica (transitar de la subjetividad a la intersubjetividad).

Con el ensayo se busca que los alumnos puedan traslucir un pensamiento crítico, por lo que el ensayista deberá de ser consciente de qué quiere demostrar y por qué es importante hacerlo.

Una vez que el alumno tiene más o menos documentado y meditado su tema, tendrá que trazar un *plan provisional* para redactar el desarrollo de la idea, de lo que quiere demostrar, para lo cual podrá dibujar un mapa mental o anotar una serie de ideas clave a manera de guión provisional que después podrá reorganizar en un sentido u otro para redactar luego el documento. En este punto, se recomienda que los alumnos empiecen de atrás para adelante respecto a la estructura formal del ensayo, es decir, que empiecen redactando algunos aspectos básicos de la conclusión, luego el argumento, desarrollando la idea central y, por último, la introducción. Es decir, definir primero la postura que se quiere defender, argumentar o dar razones a favor de dicha postura, y poner en contexto al lector que va a leer el ensayo para que pueda comprender lo que se quiere demostrar.

Una vez concluido el borrador, es conveniente *revisarlo* varias veces y buscar otros compañeros que nos puedan leer para detectar errores gramaticales y de contenido.

En cuanto a la presentación final del ensayo, hay que seguir las convenciones más usuales de edición; más adelante se mencionarán algunas de ellas.

Ahora bien, tomando en cuenta la pertinencia de las consideraciones sobre la elaboración del ensayo filosófico que propone Adela Cortina, se presentan éstas *in extenso*, ya que pueden servir a los alumnos para poder autoevaluar su trabajo.

Orientaciones para elaborar una disertación o revisar la disertación que se está elaborando

Hacerse las siguientes preguntas puede dar pautas muy útiles:

1. ¿Se distinguen las diferentes partes de la disertación?
2. ¿Nos va llevando la exposición ordenadamente de una idea a otra?
3. ¿Se sacan a la luz los presupuestos, las causas y las consecuencias de las ideas o tesis?

4. ¿Se distinguen los puntos de vista con los que se está de acuerdo y con los que no?
5. ¿Se explicitan las ideas dando información contenida en la unidad didáctica que acaba de ser estudiada?
6. ¿Se dan razones para justificar la tesis defendida?
7. ¿Son correctos los argumentos empleados? Es decir, ¿no se entra en contradicción ni se cometen incoherencias al razonar?
8. ¿Se formulan las definiciones de los conceptos con precisión y propiedad?
9. ¿Se utilizan ejemplos y comparaciones que ayuden a aclarar lo que se dice?
10. ¿Se hacen referencias a pensadores u obras filosóficas?
11. ¿Se evita que las referencias se conviertan en el tema principal dándole una extensión excesiva?
12. ¿Se presenta una alternativa o varias («soluciones») al problema? (Abela Cortina, pp. 3 y 4)

5. ESTRATEGIAS PARA ELABORAR UN ARGUMENTO

No hay una estrategia única o predeterminada al respecto porque existen diversas maneras de construir argumentos. A continuación se enlistan de manera no exhaustiva algunas estrategias comunes:

a) se puede empezar defendiendo una tesis y contestando enseguida a sus objeciones refutándolas, o bien a la inversa, esto es, comenzar por atacar una postura presentando sus argumentos y las objeciones a los mismos para luego plantear la propuesta alternativa, aunque se puedan reconocer y rescatar algunos planteamientos de la posición refutada, o bien procurar una solución intermedia.

b) Se puede utilizar asimismo el razonamiento dialéctico de tesis, antítesis y síntesis, es decir, presentar una propuesta respecto a un problema específico, refutarla y construir una síntesis a la manera hegeliana del *Aufhebung* o negación de la negación (superar-conservando).

c) También se puede seguir un procedimiento analítico cuando por ejemplo se quiere responder a un concepto, determinar qué significa, cuántos sentidos tiene, en qué casos se pueden utilizar de un modo u otro.

d) De la misma manera, puede ser que se quiera comparar dos conceptos que en apariencia se usan indistintamente, analizándolos por separado, buscando sus relaciones mutuas, determinando en casos si uno se subsume en otro o si son contradictorios, etcétera.

e) Plan de exposición. Consiste en describir primero un asunto; segundo, explicarlo, y tercero, enjuiciarlo.

f) Existen otras estrategias más o menos comunes (no existe una clasificación).

6. PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN O EDICIÓN DEL ENSAYO

Para este apartado creo pertinente remitir al trabajo de Gonzalo Guajardo González y Francisco Javier Serrano Franco, de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, "Guía técnica para elaborar un ensayo", disponible en internet (véase el sitio de este trabajo en la sección de Bibliografía). Por lo pronto se tomarán de estos autores algunas pocas ideas relativas a la cuestión de la edición.

Respecto de las citas señalan la importancia de remitir a las fuentes, aunque a veces no sean citas textuales sino paráfrasis. En este punto cuestionan los sistemas de citación actuales de procedencia estadounidense, como el estilo Harvard o APA, que proponen citar de corrido en el texto sin utilizar la llamada a la nota de pie de página, sino ahí mismo entre paréntesis, poniendo únicamente el nombre del autor y la página de referencia seguida por una coma. En esta propuesta, las notas a pie de página quedan sólo para aclaraciones o breves digresiones. Esta técnica le da más fluidez a la lectura, comparada con la tradición de usar abreviaturas y términos latinos. Mi idea es que en los ensayos se podría acoger la propuesta anglosajona y para las tesis recuperar la tradición latina.

Para las citas textuales dicen que cuando ésta no pasa de tres líneas se puede hacer de corrido poniendo las comillas, pero cuando es más larga hay que hacerla aparte, dando sangrías en ambos lados y con la letra más pequeña. Las llamadas a las notas para anotar la fuente de referencia deben usar superíndice o el número entre paréntesis si se usa máquina de escribir. Dentro de las citas textuales menciona el uso de puntos suspensivos y de corchetes para editar o ajustar dichas citas. La pertinencia en el uso de citas es algo que debe observarse con cuidado porque no debe haber un abuso en este sentido. Asimismo, las fuentes de las citas, ya sean en nota a pie de página o en la referencia general de las fuentes hemero-bibliográficas, deben tener los datos correctos y completos: nombre del autor, título de la obra, editorial (revista u otra fuente), lugar

de edición y año de publicación. Enseguida indican cómo poner las referencias de libros (con autor o varios), de un capítulo de libro, artículo de revista o periódico, de página de Internet, etcétera.

Proponen medir la extensión por cuartillas a doble espacio, y en la parte final de su documento presentan un concentrado de términos y abreviaturas latinas usuales en la edición de escritos, explicando su significado y sus usos. (cfr. pp. 7 y 8 del documento referido.)

7. ELEMENTOS PARA EVALUAR UN ENSAYO FILOSÓFICO

La valoración de un ensayo filosófico consiste en juzgar los contenidos expuestos por el alumno, su capacidad de expresarse por escrito, tanto en su redacción como en la forma de organizar o estructurar su argumento y la calidad de la reflexión en cuanto a su rigor, agudeza y originalidad (forma de asumir su creatividad).

Para contar con un criterio más concreto de evaluación con base en la necesidad de asignar una calificación con número a una valoración cualitativa o subjetiva, se puede distribuir cada apartado de la estructura del ensayo otorgándole una determinada puntuación y dejar otro porcentaje para valorar otros aspectos más sutiles. Sin embargo, en cada caso se deberá de tener una especie de parámetro que oriente el juicio en cada caso. Al respecto véase el siguiente cuadro:

APARTADOS	PUNTOS	CUALIDADES
Introducción	2	<ul style="list-style-type: none"> - Que diga por qué es relevante. - Que presente un enfoque o perspectiva. - Que exista un planteamiento claro de la tesis que se quiere demostrar.
Desarrollo	4	<ul style="list-style-type: none"> - Que muestre coherencia y rigor en la argumentación. - Que demuestre un manejo adecuado de la información utilizada.
Conclusiones	1	<ul style="list-style-type: none"> - Que la conclusión sea una consecuencia lógica de la argumentación y responda al problema inicial planteado.
Aspectos generales	3	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplir todos los requisitos formales. - Ausencia de errores gramaticales. - Cumplir con su entrega en tiempo y forma.

En cuanto a los requisitos formales³ se pueden considerar los siguientes aspectos para recibir los trabajos, cuyo cumplimiento también se considera en la puntuación bajo el rubro de "aspectos generales":

- a. Título del ensayo
- b. Nombre completo del estudiante
- c. Nombre de la unidad de aprendizaje
- d. Nombre del programa académico (licenciatura en filosofía)
- e. Nombre de la institución (Universidad Autónoma de Nayarit)
- f. Resumen breve (entre cinco y veinte líneas) del contenido del ensayo (*abstract*).
- g. Cuerpo del ensayo (introducción, desarrollo y conclusión)
- h. Edición
- i. Lista de todas las fuentes de consulta
- j. Lugar y fecha de elaboración o de entrega



³ Los siguientes puntos están tomados con modificaciones del documento de Gonzalo Guajardo González y Francisco Javier Serrano Franco, profesores de la licenciatura en filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro.

CAPÍTULO 12

A MANERA DE CONCLUSIONES

Como señalé al inicio de este documento, me preocupa hondamente la formación docente del futuro profesor de filosofía porque con base en la exigencia de enseñar a filosofar más que contenidos filosóficos, es necesario que desde la etapa de estudiante asuma el aprender a filosofar, pues como lo menciono oportuna y enfáticamente en la justificación de mi tesis, considero que las vivencias de aprendizaje durante el proceso de formación profesional tienden a gravitar de un modo u otro en el momento de estar del otro lado de mesa como profesor, aunque desde luego que tampoco se trata de un estigma inalterable porque nunca se deja de aprender. De hecho, encuentro un paralelismo entre el compromiso de educar el pensamiento para la crítica, con la educación para los valores. En el *Menón* de Platón, Sócrates sostiene a lo largo de todo el diálogo una postura sorprendente: no se pueden enseñar los valores morales, pero paradójicamente sí se pueden aprender, pues los valores son de naturaleza intrínseca, de modo que cualquiera puede saber el significado de ser honesto, pero sin que ello implique ninguna congruencia entre entender ese concepto e integrarlo al modo de vivir. Igualmente, se puede aprender filosofía sin aprender a filosofar, y si ello ocurre así, esta forma de aprendizaje será reproducida como profesor.

Por tanto, me interesa que los estudiantes de la licenciatura en filosofía, que luego serán profesores de nivel medio superior, aprendan de manera creativa para que a su vez su forma de ejercer la docencia se haga en esa tesitura y genere un círculo virtuoso. Sin embargo, todo esto se verá reforzado con la construcción de una comunidad de estudio de los futuros profesores de filosofía de bachillerato preocupados por una auténtica educación filosófica que ponga el acento en aprender a filosofar. Habrá que intercambiar experiencias, continuar estudiando tópicos de pedagogía y didáctica, reestudiar las aportaciones de grandes filósofos al ejercicio docente, desde John Dewey hasta Fernando Savater, entre otros.

Debo insistir en que esta preocupación sobre el quehacer del profesor de filosofía me ha marcado sobresaturada porque al menos diez años de vida laboré como profesor de educación media superior; los últimos cinco años me he desempeñado como docente en el nivel licenciatura. Ambos niveles educativos me han dado la experiencia para

sostener mi propuesta. En el primer caso, como comenté en el *Prólogo*, me permitió encontrar un objeto de investigación para mi tesis de licenciatura con el propósito de intentar resolver los problemas que enfrentaba, de lo cual en ese espacio doy suficientes detalles, por lo que no hablaré de ello para no ser reiterativo. En el segundo caso, desde la creación de la carrera de filosofía, en la cual tuve la suerte de participar, promoví de manera decidida la salida terminal en filosofía y educación pensando precisamente en la formación pedagógica y didáctica de los licenciados en filosofía de nuestro programa académico que, como reconocimos en el perfil de egreso, se orienta principalmente como profesor de las escuelas preparatorias. Sin embargo, dicha formación específica me sigue pareciendo insuficiente no sólo porque por su propia naturaleza este tipo de formación es más largo y requiere no sólo de más estudio formal, sino de experiencia propia, pero también creo que es necesario que el proceso formativo en su conjunto que ofrece la carrera de filosofía se oriente a aprender a filosofar para lograr de este modo tener la vivencia constante y sistemática del mismo, lo cual sucede creo yo al aprender cualidades y habilidades de investigación.

En esencia, trato de ponerme en el lugar de los alumnos, intento que mis experiencias, aciertos y errores les sirvan para que a largo plazo puedan cosechar los frutos de una formación basada en la disciplina, el rigor, la autoexigencia, la interlocución permanente en espacios de distintos niveles de exigencia que vayan *in crescendo*. Sin demagogia, he detectado mucho talento en la mayoría de los estudiantes con auténtica vocación filosófica, por lo que estoy convencido de que varios de ellos llegarán a altos niveles académicos, pero también me entusiasma pensar que la educación de asignaturas filosóficas en el bachillerato estará gradualmente en manos de filósofos de carrera, quienes tienen la tarea de dignificar la enseñanza de la filosofía sembrando los rudimentos del filosofar y al mismo tiempo evitando una imagen distorsionada de la filosofía misma.

En cuanto a mi orientación filosófica y la tendencia que mejor conviene a los estudiantes, me parece una cuestión delicada pero que no da lugar a evasivas. Al respecto creo, como decía Adolfo Sánchez Vázquez en la referencia que hago de él en el *Prólogo*, que uno no debe ocultar sus preferencias filosóficas pero tampoco debe ostentárselas a cada momento. Esta frase tan sencilla me parece profunda porque implica asumir una actitud de honestidad intelectual, pues por un lado como profesor uno no

debe ocultar ni camuflar su modo de pensar la vida, pero por otro, no se trata de hacer proselitismo, reducir la filosofía a panfleto, o peor aún, hablar de tolerancia y no admitir otras formas de pensar, vetar autores y corrientes, descalificándolos en términos absolutistas. Esto lo menciono porque desgraciadamente existe y es antifilosófico. Como profesor se exige a los estudiantes que justifiquen racionalmente sus planteamientos, que construyan un argumento con rigor lógico, que usen apropiadamente el aparato crítico y cosas por el estilo, pero no deben privar criterios basados en filias o fobias. Desde luego que no exime de criticar una postura, de contradecir, pero a veces hay profesores que avasallan, que abusan de su situación por el hecho de tener más lecturas, pero no reparan en que la necesidad de un deslinde respetuoso no implica ningunear a las personas, que merecen respeto. Al margen de que existan discrepancias, se debe reconocer el esfuerzo, el trabajo serio y responsable, la creatividad, etcétera. Creo que los estudiante tienen la oportunidad de analizar las diversas escuelas filosóficas y decantarse por alguna de ellas como fruto de una maduración personal, pero mi intención es influir en una forma de razonamiento dialéctico y en la formación de un pensamiento crítico anclado en dos condiciones de posibilidad insoslayables: entender y conocer lo que se juzga para valorarlo de un modo u otro con conocimiento de causa, e indignarse ante la mentira y la simulación.

Por último, creo que una buena formación de profesores de filosofía para el bachillerato en los términos aquí señalados vendrá a mejorar sustancialmente la educación filosófica en este nivel educativo y eventualmente se podrán ofrecer colegiadamente materiales y métodos didácticos alternativos a los actuales, si bien considero que llevar un texto oficial de filosofía —que en general creo adecuado—, ha sido un avance importante, pero se corre el riesgo de aprender filosofía sin aprender a filosofar al carecer de profesores formados en filosofía con una base pedagógica formal y vivencial como la que propongo.

ANEXOS

ANEXO I
PROPUESTA DE UN MÉTODO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-
INTERPRETATIVO PARA EL APRENDIZAJE FILOSÓFICO¹

César Ricardo Luque Santana

1. JUSTIFICACIÓN

Mi preocupación por la enseñanza de la filosofía comenzó desde que empecé a laborar como profesor de filosofía en el nivel medio superior hace veinte años, lo que motivó de hecho mi tesis de licenciatura en filosofía con una propuesta de Introducción a la Filosofía en ese nivel.

Enfrentado al mundo laboral en la docencia, me di cuenta de lo difícil que era enseñar filosofía en la preparatoria por diversos factores: grupos numerosos, intereses heterogéneos de los estudiantes o vocación diversificada, y malos hábitos de estudio en la mayoría de ellos, principalmente respecto a la lectura. Se tendía a leer poco y de manera deficiente.

Por otro lado, descubrí que las deficiencias en la enseñanza de la filosofía también obedecían al perfil del profesor, el cual no era el apropiado para esa asignatura, como tampoco lo eran los contenidos de aprendizaje de ese entonces, tanto por el uso de textos o manuales muy tendenciosos o ideologizados (marxistas-leninistas o tomistas), como por el programa mismo, que tenía un enfoque "histórico" (léase cronológico), en la práctica muy superficial y abstracto respecto de las condiciones sociohistóricas que le dan sentido a las ideas filosóficas, lo cual resultaba en cursos de filosofía aburridos y áridos.

En conclusión, todos estos factores no permitían, a mi juicio, realizar una enseñanza de la filosofía interesante o cuando menos tolerable, ni tampoco aportaba elementos básicos para formarse una idea modesta pero adecuada o aceptable de la filosofía, al margen de que dichos bachilleres estudiaran luego cualquier carrera profesional.

¹ Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Investigación Educativa ("Implicaciones epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa"), celebrada en Puerto Vallarta, Jalisco durante los días 24, 25 y 26 de noviembre de 2006.

De todo esto que narro de manera sucinta en esta ocasión, doy cuenta en el texto de mi tesis de licenciatura, donde al inicio del documento se encuentra una justificación detallada de mi objeto o problema de estudio. Creí entonces que mi propuesta podría ser de algún modo una solución a esa problemática, no sólo en términos personales, sino útil también para otros profesores que, sin tener el perfil de licenciados en filosofía, estuvieran habilitados para impartir esa asignatura.

Consideré también que en mi caso particular, y en general de los profesores de filosofía formados expresamente en esa carrera, necesitábamos complementarla con una formación adicional en el terreno de la docencia, en la idea de que si se sabía el qué, hacía falta aprender el cómo, es decir, si sé qué enseñar (contenidos), debo ahora aprender cómo hacerlo (didáctica). De hecho, pedagogos de la talla de Carlos Zarzar Charuz afirman que el primer requisito para enseñar en el nivel medio superior y superior es tener un dominio de los contenidos,² o sea, conocer ampliamente la asignatura que se pretende enseñar, pues nadie enseña lo que no sabe, por ejemplo, no sería lógico que un licenciado en literatura enseñara física o a la inversa, en el entendido de que cada cual se preparó profesionalmente en un terreno específico.

Sin embargo, me di cuenta luego con base en mi propia experiencia académica y en lo que pude constatar en otros casos similares, que la mera complementación a la formación profesional con una formación didáctico-pedagógica no era suficiente porque los resultados de una mejora radical no se apreciaban de manera inmediata. Empecé a sospechar que había algo más que impedía una mejora elocuente y rápida como enseñante de filosofía, acicateado en mi caso por la convicción kantiana de enseñar a filosofar más que enseñar filosofía. Me parecía que pese a más esfuerzos no cumplía este precepto de Kant.

La explicación que encontré en mi reflexión es que tendemos a reproducir la forma como trabajaron con nosotros nuestros maestros, que éstos nos dejaron una impronta de su estilo de educar, la cual se sedimentó a lo largo de toda nuestra vida educativa, pues la mayoría de los maestros practicaron métodos y estrategias de enseñanza tradicionales, esto es, instalada la explicación de lo dado, en el verbalismo, donde el maestro

² En el hecho de que estos niveles no forman maestros como en la educación básica. Véase Carlos Zarzar Charuz, *Temas de didáctica*, Editorial Patria, 1995.

monopolizaba la clase, con actitudes entre autoritarias o permisibles (los famosos maestros "barco"), repitiendo lo que decían los libros y sustentados en el conductismo.

De este modo, me quedaba claro que las vivencias negativas o positivas como estudiante juegan un papel de suma importancia, de tal suerte que las actitudes y prácticas de los maestros influyen de manera profunda en los alumnos, y que a mayor duración de esta relación, mayor incidencia; en el caso de quienes ahora somos educadores o pretendemos serlo, es manifiesta esta secuela o influencia (en sentido negativo creo yo). No quiere decir en modo alguno que esto represente una fatalidad y que en efecto una formación adecuada en las ciencias de la educación no lleve a mejorar en un momento dado la práctica docente. Lo que sostengo es que las vivencias —en este caso negativas— de la práctica docente no deben soslayarse, ni hacerse tampoco la ilusión de que la mera formación didáctica resuelve o disuelve por sí misma, en forma rápida y eficaz, las consecuencias que provocan dichas experiencias.

Es necesario reflexionar constantemente sobre nuestra práctica docente, sistematizando nuestro proceso de búsqueda de alternativas, aplicando métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras que provoquen los cambios deseados, valorando de manera crítica los resultados.

En este punto me queda claro que no hay recetas, que las teorías deben de ser apropiadas de manera creativa, que es necesario atreverse a ser original, y que, dicho sea de paso, no pretendo que mi propuesta funcione en otros casos, pues aún debo de documentar de manera precisa (teórica y empíricamente) qué cosas funcionan bien en mi trabajo en el aula y qué cosas debo rectificar, pero nada me gustaría más que poder ser útil a los demás y estimular el ensayo de otras posibilidades de desempeño docente en la enseñanza-aprendizaje de las ideas.

Así entonces, estoy convencido de que mi propuesta puede contribuir a enseñar a pensar porque esencialmente creo de manera firme que es posible aprender a pensar si se aprende a investigar,³ y que en este sentido debemos hacer de nuestros cursos una

³ Es cierto que en la licenciatura no se forman investigadores más que excepcionalmente, pero creo que los licenciados en filosofía serán intelectuales incompletos si aparte de ser buenos lectores no logran ser buenos escritores, esto último en cuanto a la capacidad para desarrollar argumentos. Por otro lado, se

especie de experiencias de investigación diseñando los programas como si fueran proyectos de investigación,⁴ fomentando *habilidades y hábitos* de investigación a partir de una planeación del programa de estudios que lleve a los alumnos a construir por sí mismos y de manera aceptable sus conocimientos, en la idea de Bachelard (*La formación del espíritu científico*) de que el conocimiento es la respuesta a una pregunta. Desde esta perspectiva, las actividades de aprendizaje que ha de realizar el alumno deben preparar el terreno para que éste pueda ir elaborando productos (resúmenes y fichas de trabajo, entre otros) como materiales confiables para posteriormente redactar documentos reflexivos, de los cuales la disertación o ensayo es el principal.⁵ Es necesario, desde luego, no sólo estructurar inteligentemente el programa sino también seleccionar cuidadosamente las fuentes bibliográficas de consulta. Las evaluaciones, por consiguiente, deben estar en consecuencia acordes con los propósitos de corte investigativo y con la naturaleza del aprendizaje de ideas, lo cual significa que los exámenes tradicionales de respuestas cerradas no son adecuados porque se centran en la repetición de información y no en el análisis y construcción de argumentos.

Estoy consciente de que posteriormente deberé hacer dos cosas: (1) repensar mi propuesta de enseñanza-aprendizaje profundizándola y ampliándola mediante el estudio y reestudio de los principales autores y teorías educativas del aprendizaje, y (2) diseñar procedimientos que me permitan hacer un seguimiento sistemático del pretendido aprovechamiento positivo del método descriptivo-interpretativo orientado a textos filosóficos que propongo a mis alumnos,⁶ dando cuenta de sus formas de trabajo originales y comparándolos luego (a partir del aprendizaje y uso del método descriptivo-interpretativo) con otros estudiantes que trabajen con métodos distintos (cualesquiera que éstos sean), al aquí propuesto. Será necesario entonces, contar con instrumentos confiables que muestren de manera válida las bondades o ventajas y las limitaciones de dicho método de análisis filosófico. Estoy consciente de que apenas es el principio de este proyecto, aunque mi inquietud data de mucho tiempo atrás, pero no he desplegado

parte de que la reforma universitaria de la UAN pretende sustentar su modelo académico en la investigación, y voces como la de Pablo González Casanova (*La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ed. Era) sostiene que las universidades tienen que enseñar a aprender y a investigar. (116)

⁴ Esto, desde luego, de manera parcial o colateral o a manera de simulacro, pero que fomente habilidades y hábitos de investigación.

⁵ Por cierto mis alumnos refieren que los maestros entendemos por resúmenes, ensayos y otras actividades, cosas distintas, a veces muy distintas.

⁶ La propuesta de saber analizar y construir argumentos pretende que el alumno complemente sus cualidades de buen lector con las de buen escritor.

hasta ahora un esfuerzo sistemático y continuo sino que mi impulso se reavivó y me llevó a una búsqueda más elaborada a partir de mi integración como profesor de filosofía en la licenciatura de filosofía de la Universidad Autónoma de Nayarit, y paralelamente a mis estudios de maestría en educación superior en esta misma institución.

2. IDEA BÁSICA DEL MÉTODO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO Y SUS USOS POSIBLES

En esencia, el método descriptivo-interpretativo para aprender a filosofar pretende, desde la vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que el futuro egresado de filosofía con perspectivas de desarrollarse profesionalmente en la docencia a través de la enseñanza de asignaturas filosóficas en el nivel medio superior u otros esté en condiciones de enseñar a pensar aprendiendo primero él mismo a pensar.

Se trata de recoger el mencionado precepto kantiano de enseñar a pensar, y para ello se considera que la formación en habilidades y hábitos de investigación debe ser la pauta que permita al ahora estudiante de filosofía aprender a aprender de manera creativa y autónoma para que después, como profesor de filosofía, sepa enseñar a través de la problematización del conocimiento. No sería posible propiciar un pensamiento crítico, si uno mismo no ha sabido desarrollar un pensamiento crítico.

En sus orígenes, el filósofo en tanto pensador, es asumido como un investigador, es decir, como un averiguador o buscador racional de la verdad.⁷ Sin embargo, en la formación de los filósofos de nuestro tiempo se observa que nos limitamos a ser buenos lectores, pero no desarrollamos del mismo modo cualidades de escritores. Decimos que un filósofo debe ser un buen analista de argumentos y un buen constructor de los mismos, pero en la práctica esto último no lo desarrollamos con el rigor y sistematicidad necesarios. Esto se explica, a mi juicio, porque ponemos más énfasis en las habilidades que en los hábitos. Es decir, un estudiante que se forma en la filosofía aprende habilidades para leer y escribir críticamente, pero al no inculcarle hábitos propios de los investigadores, por ejemplo, ordenar metódica y sistemáticamente los materiales

⁷ Esto es muy claro en Heráclito y en Sócrates. El primero en sus aforismos concibe la actividad filosófica como investigación permanente, por lo que filosofar es una búsqueda incesante de la verdad. El segundo tiene como programa el lema "Yo sólo sé que no sé nada".

estudiados a partir de la elaboración de productos adicionales a los resúmenes, como las fichas de trabajo y la elaboración de bancos de datos organizados por temáticas específicas, entre otros productos que a mediano y largo plazo pueden ser bastante útiles, se limita el potencial que un individuo formado en la filosofía puede desarrollar como escritor, ya sea en el trabajo profesional o en la continuación de sus estudios de posgrado. Más adelante, en el cuerpo de mi propuesta, habré de exponer de manera más detallada estos conceptos (habilidades, hábitos y otros relacionados con mi propuesta), así como sus consecuencias prácticas y teóricas, pero por ahora haré una descripción sumaria de ésta.

El estudiante que se inicia en el estudio de la filosofía debe desarrollar la habilidad de estudiar, de leer correctamente los textos filosóficos, de manera que, por un lado, sea capaz de entender, traduciendo lo leído a su nivel, procurando no banalizar ni distorsionar lo que el autor(a) desea transmitirle, es decir, debe de ser capaz de asimilar el mensaje central que contiene el documento, pero al mismo tiempo debe de tener la suficiencia para poder recuperar o identificar los supuestos del argumento, siguiendo su trama o narración, para proceder luego en la etapa complementaria a su evaluación o juicio. Es decir, se trata en primera instancia de que el alumno principiante pueda hacer resúmenes de los textos que lee, traduciendo en sus propias palabras y alternando con citas textuales los aspectos más importantes de un texto específico. En el primer caso, la "traducción" a palabras propias debe cuidar—como ya se señaló—no alterar el mensaje poniendo en boca del autor cosas que no dijo, en el otro caso es necesario desarrollar criterios pertinentes para saber en qué ocasiones hay que realizar la cita textual, cumpliendo con las normas típicas como usar comillas y poner entre paréntesis el número de página de la misma, toda vez que previamente se cuenta con la referencia bibliográfica completa y sistemática del documento en cuestión.

El resumen comprende cinco grandes apartados: (1) debe ser breve (2) identificar las ideas principales (3) utilizar mayormente palabras propias (4) recurrir a citas textuales ocasionales, y (5) seguir la exposición presentada por el autor. En el desarrollo de esta habilidad, los alumnos deben de aprender gradualmente a través de la práctica y de la socialización del resumen, a dominar cada aspecto en particular y en su conjunto. Por ejemplo, la capacidad de "traducir" a palabras propias depende del vocabulario del estudiante; la capacidad de hacer las citas textuales pertinentes es un criterio que se

desarrolla allí donde uno considera que determinada idea importante no nos es posible decirlo con otras palabras, o bien que no debemos hacerlo porque después deseamos reforzar un trabajo con una cita contundente y estética; la capacidad para identificar las ideas importantes sin omitir ni excederse se aprende haciéndolo con un bagaje teórico más desarrollado. Es decir, el alumno puede distorsionar las ideas del autor mezclando o no separando sus propios comentarios o al hacer una traducción errónea, etcétera. Las revisiones de cada resumen escrito por el profesor con base en esos parámetros y la reconstrucción del mismo en clase siguiendo la narración secuencial del texto, así como la actitud del alumno de corregir sus errores, permiten obtener un resumen confiable y por tanto tener un entendimiento preliminar del mismo.

Ahora bien, más allá de este ejercicio lineal de entender y reproducir en forma resumida un texto en sus puntos más importantes, es necesario desarrollar gradualmente el análisis e interpretación del documento, es decir, pasar del *entendimiento* a la *comprensión*, a asumir una postura a favor o en contra de los planteamientos esgrimidos por el autor. Esta capacidad es desde luego más compleja porque el alumno-lector requiere mayores antecedentes de los temas estudiados para estar en condiciones de problematizarlos, de descubrir insuficiencias, inconsistencias o contradicciones internas o externas. En este sentido, cada lectura dentro de un plan o programa de trabajo deberá estar relacionada de tal forma que el estudiante identifique temáticas comunes y analice si los autores estudiados discrepan o se complementan entre sí. En ambos casos el alumno verá enriquecido su conocimiento porque desarrollará un conocimiento más profundo y crítico. No sería posible desmarcarse o compartir los puntos de un autor sin conocerlo primero. En otras palabras, del resumen original se pasa a realizar el análisis descriptivo³ para desmontar el argumento en sus partes constitutivas: la tesis principal y sus supuestos, para luego poder juzgar o interpretar sus posiciones manifestándose a favor o en contra, haciendo las matizaciones necesarias.

En este sentido, la reconstrucción (lineal) de un argumento, de una narración, es por tanto un paso necesario pero no suficiente para desarrollar paulatinamente la habilidad de la crítica; pero asimismo, no es suficiente leer mucho de un tema específico en autores diferentes para poder estar en condiciones de problematizar las cosas, sino que

³ Previamente se plantea representar el argumento gráficamente destacando las ideas más importantes que lo estructuran categorialmente.

es necesario saber analizar más allá de los resúmenes típicos, objetivar lo aprendido en productos propios que demuestren nuestra habilidad para procesar conocimientos y dar significados que demuestren la capacidad de crear argumentos para exponer una temática o una idea específica, de hilvanar coherentemente un discurso, de usar creativamente a los autores estudiados y, desde luego, de redactar correctamente y con claridad.

Para esto último el estudiante debe intentar un análisis diferente al del resumen, pues en éste hay que diseccionar el texto en sus partes constitutivas de manera que se puedan aislar temas relativamente autónomos que a la larga –a través de fichas de trabajo mixtas– faciliten organizar un banco de datos temático⁹ que en lo inmediato ayude a encontrar las diferencias y semejanzas entre los autores estudiados, y después nos permitan estar en condiciones de redactar trabajos de ensayo o artículos para evaluaciones de una determinada asignatura, y en otros momentos nos posibiliten investigaciones de tesis y de otro tipo de proyectos, dado que cada texto leído formará parte de un arsenal organizado que alimentará permanentemente nuestro banco de información, datos e ideas, del cual se podrá echar mano todas las veces que sea necesario.

Es importante entonces que las fichas estén bien elaboradas porque podemos tener datos que no serán útiles con el paso del tiempo, porque podemos perder la visión de conjunto necesaria para entender y comprender ciertas ideas en un contexto específico, de ahí la relevancia de poner las ideas en las fichas considerando su entorno que les da sentido, e incluso es prudente conservar tanto el resumen integral como sus fichas con temas relativamente autónomos para que en un momento dado se pueda recuperar cierta información y datos de las fichas con mayor confianza.

Bajo este sistema de estudio no sólo es posible contar con mucha información procesada e importante organizada en lo general y en lo particular, sino que se pueden extraer muchos ejemplos o identificar un conjunto de textos que abarcan una problemática común.

⁹ Nuestro espacio de trabajo debe ser una especie de taller de las ideas donde nuestro banco de datos organizados temáticamente constituye nuestro material procesado (materia prima) y nuestras habilidades de lectura y escritura, nuestras herramientas, todo dentro de una comunidad de aprendizaje.

El uso de la computadora permite ir haciendo carpetas o *dossiers* independientes y/o integradas mediante el uso de hipertextos, lo cual agilizaría tanto las búsquedas como el uso de la información, pues al estar ésta ya digitalizada, la redacción de documentos se facilita en función del tiempo empleado. Es necesario también prever los respaldos o copias de seguridad de estos bancos de datos, y en general de toda nuestra producción intelectual en papel y discos.

Será necesario exponer, desde luego, algunos ejemplos de resúmenes y de fichas tomados de prácticas docentes reales, retomar las características del resumen, de una ficha, de un ensayo, etcétera, y demostrar cómo es posible y productivo el empleo del método dialéctico de análisis y síntesis (de lectura y escritura) en la construcción del conocimiento, en el aprendizaje creativo y no meramente reiterativo, justificando cada aspecto involucrado en este proceso que en sí mismo es un aprendizaje para saber investigar, para aprender a pensar, a filosofar, a superar nuestra forma ordinaria de "pensar" y de superar la fase inevitable de la imitación a partir de lo creado por otros, pues nadie aprende espontáneamente sin antecedentes, ni cambia de mirada sin romper con usos y costumbres perniciosos, del mismo modo que nada significativo se produce sin recurrir a procedimientos metódicos.

Me propongo desarrollar en el resto del documento cada punto esgrimido en el párrafo inmediato anterior tomando como base los textos y prácticas utilizados en mi curso de Introducción a la Filosofía de la carrera de filosofía de la UAN, mismo que "imparto" por cuarto ocasión.

Por ahora presento sendos esquemas que dan una idea más clara del método descriptivo-interpretativo y sus posibles derivaciones.

A) ESTRUCTURA DEL MÉTODO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO,
SUS REQUISITOS PREVIOS Y SUS PRODUCTOS ADICIONALES:

Resumen escrito:

- ☐ Redacción breve
- ☐ Identificar las ideas principales del texto
- ☐ Utilizar preferentemente palabras propias
- ☐ Hacer citas textuales ocasionales

- ☐ reconstrucción secuencial del argumento del autor

Corrección del resumen:

- ☐ Observaciones por escrito del profesor con base en los parámetros anteriores
- ☐ Reconstrucción en el aula del argumento en su exposición original
- ☐ Reelaboración del resumen por el alumno con base en las dos acciones anteriores

Análisis descriptivo (entender)

- ☐ Identificar tesis principal
- ☐ Identificar sus supuestos

Análisis interpretativo (comprender)

- ☐ Criticar la tesis principal mediante una antítesis o matizándola
- ☐ Criticar o examinar sus supuestos refutándolos o enriqueciéndolos

Elaboración de productos adicionales para redactar luego trabajos reflexivos:

- ☐ Fichas de trabajo mixtas
- ☐ Carpetas temáticas
- ☐ Compilación de pensamientos y clasificación posterior de los mismos
- ☐ Glosario de términos filosóficos
- ☐ Enlaces o relaciones

Trabajos escritos

- ☐ Elaboración de ensayos o disertaciones
- ☐ Elaboración de artículos reflexivos

TESIS PRINCIPAL	SUPUESTOS	TESIS PRINCIPAL	SUPUESTOS
<p>☐ Se trata de identificar cuál es la verdad que nos quiere transmitir el autor.</p> <p>☐ Una forma de orientarse es fijándose en el título del texto, el cual es indicativo de lo que se quiere afirmar.</p> <p>☐ En este sentido podemos intentar transformar el título en pregunta.</p> <p>☐ En ocasiones la respuesta que da el autor es explícita, de tal suerte que podemos ubicarla en un pasaje específico.</p> <p>☐ En otros casos hay que deducirlo y redactarlo.</p> <p>☐ Muchas veces el autor no expone su tesis principal inmediatamente.</p> <p>☐ La tesis es el núcleo del argumento.</p>	<p>☐ Son las razones que ofrece el autor en apoyo a su tesis o verdad.</p> <p>☐ Los supuestos son las bases que sostienen su verdad.</p> <p>☐ Los supuestos pueden estar antes de que la tesis central sea expuesta, abierta o discretamente.</p> <p>☐ Por tanto pueden continuar una vez expuesta su tesis.</p> <p>☐ Algunos autores escriben su argumento de corrido, esto es, sin ninguna división.</p> <p>☐ Otros dividen su argumento con subtemas. E incluso hay quienes realizan subdivisiones dentro de cada subtema.</p> <p>☐ El cuerpo del texto es la argumentación completa y los supuestos son sus pilares.</p>	<p>☐ Como decían los sofistas, a toda tesis se le puede anteponer una anttesis. V. gr. "A" o alguien dice "A" se puede decir "B".</p> <p>☐ Si no es posible contradecir la tesis principal es posible matizarla. V. gr. Si a "blanco" no se puede oponer "negro", se puede matizar con "gris".</p> <p>☐ Un problema suele admitir varias respuestas posibles.</p> <p>☐ Una tesis puede ser aceptada o rechazada en forma parcial o total.</p> <p>☐ Si aceptamos una tesis parcialmente es que podemos complementarla o enriquecerla.</p> <p>☐ Si no podemos aportar o lo hacemos modestamente, de todos modos nuestra aceptación es activa.</p> <p>☐ La calidad y cantidad de los antecedentes que tengamos nos permitirán una crítica más desarrollada o limitada.</p>	<p>☐ Cada supuesto debe ser revisado buscando sus deficiencias o inconsistencias.</p> <p>☐ Si fuera posible reequilibrar uno o más supuestos, se puede hacer también en la tesis principal y refutarla.</p> <p>☐ Todo lo que se puede hacer como crítica a los supuestos es lo mismo que se puede hacer con la tesis principal.</p> <p>☐ Una forma de identificar los supuestos es identificar ideas relativamente autónomas.</p> <p>☐ Como dijimos, algunos autores no dividen su argumento, de modo que un buen resumen debe de permiternos identificarlo.</p> <p>☐ Si el texto está dividido en subtemas, podemos sospechar que cada apartado es un supuesto.</p> <p>☐ Sin embargo, veces apartados pueden ser un supuesto desglosado.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- ☐ Asensio, José M., *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós, 2004.
- ☐ Blackburn, Simón, *Pensar. Una invitación a la filosofía*, Barcelona, Paidós, 2001.
- ☐ Gadamer, Hans-Georg, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós Asterisco, 2002.
- ☐ González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Editorial Era, 2001.
- ☐ Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Sindicales de América, IEESA-CEA, SNTE, 1997.
- ☐ Steiner, George, *Lecciones de los maestros*, México, Fondo de Cultura Económica (col. Zenzontle), 2004.
- ☐ Vinyera Velásquez, Leonardo, *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*, México, Paidós, 2002.

ANEXO 2 LA MIRADA EXPERTA Y LA MIRADA DEL PRINCIPIANTE

La naturaleza no dice ni oculta sino que hace señales.

HERACLITO

Las miradas del profesor y del alumno son cualitativamente distintas, no ven lo mismo aunque hayan leído el mismo documento. Por ello, el profesor no debe esperar ni por tanto juzgar con demasiada severidad las opiniones verbales y escritas de sus alumnos, sino debe preocuparse por registrar avances significativos en su entendimiento y comprensión a partir de la utilización de los procedimientos propuestos para ello.

En un principio la exigencia se dirige a desarrollar su capacidad de entendimiento en los términos de nuestra propuesta, y posteriormente, en la etapa de la comprensión, sobre todo en sus expresiones más altas como el ensayo, exigir que la verdad que sustentan esté apoyada en razones suficientes.

En la primera parte del método, en el nivel descriptivo, lo normal es que ambos coincidan en general en la interpretación textual, aunque desde luego, suelen ser notorias algunas diferencias de estructuración y manejo del vocabulario del profesor respecto del alumno; mientras que en la parte reflexiva, en la interpretación libre, donde el quehacer intelectual es más personal y tiene más peso la experiencia y madurez intelectual, es posible mayor discrepancia de opiniones entre ambos,¹ y si bien el profesor puede disentir de la interpretación del alumno, no debe juzgar sus ideas en el sentido de censurarlo o querer imponerle otro punto de vista, sino que debe criticar la plausibilidad de su tesis y los supuestos en que descansa, es decir, demostrarle que su pretendida certeza es endeble. De este modo el alumno se dará cuenta que necesita construir sus argumentos de manera más sólida para evitar que sean fácilmente vulnerables, aprendiendo con ello a ser más escéptico y por ende autoexigiéndose mayor rigor respecto a la validez de sus afirmaciones.

¹ En esta fase del método, la mayoría de los alumnos por sí mismos todavía no está en condiciones de confrontar críticamente los argumentos en el sentido de refutarlos o profundizarlos, sobre todo por su calidad de principiantes (apenas se están familiarizando con el discurso filosófico), pero también por las inercias de instalarse en la explicación o lo ya dado. Las diferencias de opiniones en este sentido de los estudiantes con el profesor, no significan que el profesor tenga siempre la razón sino que tiene más recursos a su disposición para la crítica en virtud, sobre todo, de sus muchas lecturas a cuestas.

Teóricamente es dable esperar que los alumnos principiantes muestren limitaciones tanto en su entendimiento como en su comprensión, las cuales se irán superando en la medida en que éstos dominen las herramientas metodológicas para abordar sus textos e incrementen asimismo sus ritmos y cantidad de lecturas. Para ello los estudiantes deberán de mostrar voluntad, disposición, invertir el tiempo necesario para cumplir sus tareas de la mejor manera posible para estar en condiciones de seguir sin rezagarse del proceso educativo establecido, es decir, tendrán que hacer su lectura poniendo en juego diversos criterios para entenderla correctamente, luego plasmarla en un resumen, el cual podrá corregir con base en las observaciones del maestro y, sobre todo, con la socialización en el aula. Si se quiere aprender a pensar se tiene que poner algo de su parte, porque enseñar a pensar significa sólo enseñar procedimientos para ello mediante habilidades y hábitos de investigación, pues no es posible en modo alguno que alguien piense por otra persona, esta actividad es intransferible. Sartre decía en *El existencialismo es un humanismo* que estamos condenados a ser libres, de manera que el alumno que elige ser pasivo, dependiente, estará haciendo uso de su libertad. En la "Dialéctica del amo y el esclavo" (*Fenomenología del espíritu*), Hegel dice que el esclavo necesita suprimir al amo para ser libre, pero en este tránsito tiene que arriesgar la vida para ello. Si decide conservar su vida conservará su condición de subordinado, porque la libertad no es una concesión o una dádiva sino una conquista. Erich Fromm retomó este planteamiento filosófico y lo llevó al psicoanálisis en su obra *El miedo a la libertad*, donde en resumen se argumenta que el miedo a ser libre es el miedo a ser responsable, a ocuparse de sí mismo, a dejar de delegar en otros para asumirse como sujeto.

Ahora bien, es importante que el maestro haya realizado a conciencia todas las actividades de aprendizaje que habrá de llevar a cabo el alumno para contar con los parámetros que le permitirán contrastar lo realizado por los estudiantes y ver en ello su grado de desarrollo. Los alumnos también deberán de conocer de antemano los criterios a través de los cuales serán valorados sus trabajos, por ejemplo, deberán saber qué características se exigen de un resumen para ceñirse a ellas.

Debemos como maestros ser conscientes de las distancias que tenemos con los alumnos en función de nuestra condición de expertos para valorar con justicia su desempeño en función de su cumplimiento y su sentido de responsabilidad, sin

pretender que vean lo mismo que uno ve, y menos que den razones con la misma sapiencia que pueda uno desarrollar. De hecho, parte de nuestro trabajo es poner estos conocimientos en juego en el momento oportuno para iluminar algunos aspectos que al alumno le queden oscuros para señalarle qué aspectos de la lectura pasó por alto y por qué es importantes considerarlos. El maestro va llenando vacíos que el alumno no puede cubrir de momento por su condición de principiante.

En este sentido, creo que cometemos un error al sentir que pueden correr cuando todavía no saben caminar. Si el maestro se hace una expectativa de lo que los alumnos se supone deben poder hacer y éstos no lo hacen sino que muestran graves deficiencias, las actitudes habituales son dejar hacer y dejar pasar, encogiendo de hombros y pensando que tal vez no le echan ganas (lo cual puede ser cierto), o no saben leer bien (que también suele ser cierto); o bien mostrándose inflexibles, llamándoles fuertemente la atención, exigiéndoles que cumplan y lo hagan bien.

En ningún caso se piensa que los alumnos que aún carecen de habilidades y procedimientos claros para abordar sus tareas hagan bien las cosas, pero aun si tuvieran esos recursos tampoco ello garantizaría del todo que cumplan y cumplan bien. Sin embargo, si se les proporcionan esas herramientas habrá entonces más razones para presionarlos, para exigirles y, sobre todo, porque se contaría con elementos objetivos para valorar sus trabajos que ellos conocen de antemano. Así entonces, en estas circunstancias no habría pretextos para no poder hacer sus actividades. Asimismo los alumnos podrán participar en cierto modo en su evaluación o podrán autoevaluarse sin la amenaza de ser castigados. En otras palabras, en la autoevaluación se trata —como en el caso de la revisión colectiva de un resumen en clase— que el alumno se dé cuenta qué cosas hizo mal para corregirlas *motu proprio*, para rehacer su resumen (considerando también las observaciones hechas en lo individual a su tarea). En este caso, las autocorrecciones quedan sujetas a su voluntad, a sus deseos auténticos de aprender, aunque puede incorporar a su portafolio los resúmenes o demás trabajos para mejorar su calificación final, pero no se busca en modo alguno que el alumno se preocupe por sus notas sino por aprender, aunque por añadidura su aprendizaje significativo se reflejará en buenas notas.

Un defecto típico en los resúmenes de la mayoría de los alumnos es que presentan transcripciones de los textos leídos, pero en mi opinión, creo que no lo hacen por intentar hacer trampa sino por las limitaciones de su vocabulario que les impide saber parafrasear con más soltura y sin adular el pensamiento del autor estudiado. Comparativamente, un profesor experimentado y con muchas lecturas a cuestas tiene más recursos en este sentido, al grado de que un mismo pasaje lo puede parafrasear de muchas maneras diferentes con el mismo sentido, apegándose al mensaje original.

Otro caso es cuando el alumno baja trabajos de Internet y trata de hacerlos pasar como suyos, lo cual es relativamente fácil de descubrir porque uno conoce en cierto modo las capacidades que ha mostrado el alumno en sus trabajos escritos anteriores como los resúmenes y en sus participaciones en clase cuando lo hace. Sin embargo, aunque aquí deliberadamente sí se quiere hacer trampa, no es más que una señal de impotencia del alumno, de carencia de recursos. Creo que alguien que sepa cómo hacer las cosas no incurre en trapacerías, salvo que sea un perezoso y deshonesto.

Para concluir esta reflexión, debemos tener conciencia de esta diferencia de miradas y ubicar qué cosas están al alcance de los alumnos en función de sus conocimientos metodológicos para estudiar y redactar, así como sus antecedentes de los temas. Esta diferenciación entre la mirada experta y la mirada del aprendiz no tiene mucho que ver con cuestiones de coeficiente intelectual o grados de inteligencia porque puede haber alumnos que en sí sean más inteligentes que los maestros. Es una cuestión de experiencia sapiencial. Se me figura como el geólogo que mira un paisaje en el campo; su mirada es necesariamente distinta a lo que puede ver el ojo común. Es como cuando se entra a la cabina de un avión de pasajeros y se ve un tablero con una multitud impresionante de instrumentos, botones, palancas, luces, etcétera. Para el profano no tiene sentido; no puede saber qué función cumple cada cosa ni cómo se relacionan entre sí, aunque desde luego sepa que cada una tiene su razón de ser, cosa que el viajero ignora, aunque el piloto sí está capacitado para leerlo con competencia.

ANEXO 3 LOS SENTIDOS DE LA CRÍTICA

¿Qué significa "crítica", no en sentido corriente sino de manera conceptual? En el primer sentido solemos llamar "crítica" al "hablar mal" de algo o de alguien, es decir, al señalar los defectos o aspectos negativos de una persona, institución o producto. Así entonces, entendemos por crítica en primera instancia la mera impugnación, la objeción o la refutación, aunque la crítica a alguien en sentido ordinario como "hablar mal" significa en ocasiones una antipatía hacia la persona criticada o simplemente una manía o costumbre de hablar de las personas a sus espaldas, incluso si son amigas nuestras. En otras palabras, este tipo de crítica es como un pasatiempo, uno de los temas más recurrentes en las conversaciones entre amigos que suelen abordar trivialidades y frivolidades. En otras circunstancias no tan inocentes, la crítica puede ser un ataque destinado a destruir la reputación de alguien, por ejemplo mediante la calumnia o la mentira deliberada en un afán por hacer daño exponiendo sus defectos reales o inventados.

La crítica en sentido conceptual nos remite en primera instancia al planteamiento kantiano de la crítica como conocimiento. La crítica no es entonces mera impugnación o rechazo sino ante todo conocimiento. Sin embargo, es necesario recordar los intentos de refutar filosóficamente en un afán por encontrar la verdad como hacía Sócrates con sus interlocutores, a quienes a través del diálogo filosófico les mostraba las inconsistencias, contradicciones o insuficiencias de sus discursos, indicando con ello que su supuesto saber no estaba fundamentado. En este caso la crítica no se dirigía a las personas sino a la comprensión cabal de los asuntos que dichas personas decían dominar, a los argumentos por ellos esgrimidos. Sócrates no tenía mayor pretensión que refutar ideas falsas que todo mundo tenía por verdaderas, pero no ofrecía a cambio una solución a los problemas tratados porque su misión se limitaba a refutar dichas ideas y porque era congruente con su programa filosófico expresado en el lema "Yo sólo sé que no sé nada", aunque está claro que lo suyo era una *docta ignorantia*.¹

¹ Esta expresión se le atribuye a Nicolás de Cusa por el título de un libro suyo con ese nombre, pero ya la había mencionado antes san Agustín. El punto es que tiene un significado ambivalente, pues si bien alude a la conciencia de los límites de nuestro propio saber, tiene un sentido positivo cuando se asume en el sentido socrático o kantiano en términos de que el saber no está ya dado o acabado, pero en Nicolás de Cusa tiene un sentido antiintelectual y es, por tanto, una apología de la ignorancia. Cfr. Jacques Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa editores, 1987, pp. 125-128.

Volviendo a Kant, la crítica a la razón pura (teórica o discursiva) es para él una búsqueda de los fundamentos, alcances y límites del conocimiento racional, un cuestionarse hasta dónde es legítimo este conocimiento. En otras palabras, Kant quiere determinar las condiciones de posibilidad del conocimiento, examinar la facultad cognoscitiva de la razón.

Para Kant conocer algo no implica de entrada emitir juicios de valor sino juicios de hecho, es decir, en principio no se trata de asumir una actitud valorativa para aceptar o condenar algo. Esta separación de juicios de hecho de los juicios de valor fue uno de los preceptos favoritos del pensamiento positivista en su pretensión de justificar un conocimiento "objetivo" con base en la "neutralidad" del sujeto. Esta relación entre juicios no puede ser abordada con ligereza porque sus consecuencias son importantes para el conocimiento científico. La idea entonces es examinar la postura positivista y mostrar otra derivación distinta, que sin menoscabo de la científicidad del conocimiento, en la cual el sujeto no asume una actitud neutral, parte del mismo postulado kantiano. Habrá entonces que hacer las debidas matizaciones aunque es obvio que en un espacio como éste no se puede profundizar lo suficiente, por lo que me atrederé a señalar sólo algunos puntos torales.

En este problema hay un trasfondo que tiene que ver con la cuestión de la ideología. La idea simple pero no ingenua es que lo ideológico empaña al conocimiento científico y de hecho le quita o resta científicidad. Sin embargo, es necesario un pequeño rodeo para retornar al problema de la objetividad del conocimiento.

La ciencia como tal es un invento moderno, de hecho se considera que la primera ciencia constituida fue la física mecánica de Newton y Descartes (siglos XVI y XVII). El éxito de la física ejerció un dominio como modelo científico durante los siglos subsiguientes, de manera que muchos intentos de constituir determinadas ciencias tomaron en cuenta dicho modelo.

Las ciencias sociales no fueron ajenas a esa influencia, de manera que, por ejemplo, Auguste Comte, pensador positivista inventor del nombre de sociología, pretendió haber establecido una sociología en tanto "física social". Otro sociólogo de esta corriente, el también positivista-funcionalista Émile Durkheim llegó a plantear la "necesidad" de

tratar a los fenómenos sociales como "cosas". La idea pues, es mantener, como en las ciencias naturales una relación sujeto-objeto como dos entidades separadas, exteriores entre sí. Así, el sujeto, el investigador, se limita a dar cuenta del objeto, de los hechos "tal como son", sin introducir ningún elemento subjetivo que pueda distorsionar la realidad tal como es ella en su funcionamiento interno, en su regularidad, expresada en leyes deterministas.

La posición contraria, también extremista, plantea que no hay hechos sino interpretación (atribuida a Nietzsche), que todo es simbólico y que la verdad, por tanto, es convencional y depende del aval de las comunidades científicas respectivas. En ambos casos se absolutizan las posiciones, aun cuando en algunos de ellos se establezca que la interpretación se limita al ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Habría que considerar por consiguiente que, por un lado, no es lícito hacer extensivos ciertos criterios que son adecuados en un ámbito de la realidad a otro, por ejemplo que las ciencias sociales se comporten como las ciencias naturales porque sería no reconocer que los objetos sobre los que operan son distintos. Por ello la sugerencia de Durkheim significa violentar o adular la realidad, lo cual es de suyo anticientífico y antiético. Pero igualmente incorrecto sería pretender que en aras de criticar y desmarcarse del determinismo se trate de reducir todo a lo simbólico o interpretativo.

La posición correcta sería desde la dialéctica porque se trataría de articular lo objetivo con lo subjetivo, los hechos con los valores, etcétera, a partir del principio de especificidad de la realidad (natural o social), y en el ámbito de la sociedad con base en el principio de especificidad histórica. La posición positivista en el terreno social pretende asumir éste como si fuera algo dado por naturaleza y no como algo devenido por la praxis histórica. De este modo se estudiaría al capitalismo, por ejemplo, como un sistema "natural" y por lo tanto "corregible" pero no transformable. Por ello se plantea un enfoque "funcionalista" del capitalismo porque sería visto como análogo a un organismo natural.

El problema de los juicios de hecho y de los juicios de valor es complejo y no basta con exhibir la coartada positivista sino plantear de qué modo los juicios de valor pueden y deben de estar presentes en las ciencias sociales y las humanidades (toda vez que hay una identificación parcial entre sujeto y objeto) sin asumir posiciones tendenciosas, sin

distorsionar la verdad, sin que los nobles intereses o nuestras filias o fobias nos lleven de manera consciente o inconsciente a empañar la verdad.

Resulta oportuno por ello traer a colocación la postura de Marx al respecto planteada en el primer prólogo de *El capital* donde señala previamente su intención de estudiar el modo de producción capitalista y sus relaciones de producción e intercambio a él correspondientes a partir del modo de producción capitalista más avanzado (Inglaterra en la segunda parte del siglo XIX), es decir, acude al principio de especificidad histórica por lo cual no es un estudio válido para todo tiempo y lugar. Más adelante dice exponer las leyes económicas que operan dicho modo de producción que, sin ser leyes naturales y por tanto fatales, "se imponen con férrea necesidad" (p. 7, t. 1, Ed. Siglo XXI), y luego establece que estas leyes, que operan como si fueran leyes naturales, pueden ser modificadas en tanto son producto del hombre. Ya en sus escritos de juventud había asentado en una de las *Tesis sobre Feuerbach* que si bien el hombre es producto de las circunstancias, éstas son producto del hombre. Enseguida señala que no pretende "pintar color de rosa" o denostar *per se* a los capitalistas o terratenientes, sino que ambos son personificaciones de categorías económicas y, por tanto, portadores de relaciones de clase hasta el punto que no les puede responsabilizar como individuos por ser criaturas sociales. Añade que la investigación libre en este campo como en otros toca las fibras sensibles de quienes se sienten afectados en sus intereses mezquinos desatando por tanto las "furias del interés privado". En otras palabras, Marx es consciente de que su análisis tendrá resultados que causarán el disgusto y rechazo de la clase capitalista, pero que serán bien vistas por las clases explotadas, quienes eventualmente podrán luchar organizadamente para cambiar ese sistema social y económico en un sentido revolucionario (o reformista), pero todo ello será consecuencia de sus conocimientos científicos y no a la inversa, es decir, los juicios de hecho y los juicios de valor no son separados en términos de oponer unos a otros, o de excluir a los segundos por los primeros, sino que serán asumidos en dos momentos distintos dando prioridad a los hechos sobre las valoraciones. Ahora bien, esta carga de subjetividad en las ciencias sociales está presente en todo momento, pero un enfoque deliberadamente ideológico es antiepistémico.

En el joven Marx se presenta la crítica como desenmascaramiento, esto es, poner al descubierto la verdad y sacar de ello todas las consecuencias. La crítica hacia todo lo

existente, hacia lo establecido, debe ser despiadada, sin concesiones ni consideraciones. En su etapa juvenil de 1843 a 1845, Marx va centrando hacia qué se debe enfocar la crítica, pues en su primera versión comparte con los hegelianos de izquierda la crítica a la religión como un ejercicio fundamental de la crítica, para luego distanciarse de esa postura que lo llevaría de un ateísmo militante a un ateísmo teórico. En *La sagrada familia* y en *La ideología alemana* —escritas al alimón con su amigo Frederick Engels— reconoce que la crítica a la religión es la premisa de toda crítica, pero que una vez entendido que la religión tiene una naturaleza terrenal, es necesario orientar la crítica hacia esa base terrenal y no hacia sus quimeras. Es como si ahora se discutiera sobre los extraterrestres en la tierra antes de determinar las condiciones de posibilidad de vida inteligente extraterrestre en la tierra, o como en otro tiempo cuando se discutía si los ángeles tenían sexo o si podían volar en reversa, etcétera. En lógica se reconoce como petición de principio a esta falacia. Wittgenstein diría que son pseudoproblemas y que como tales no hay necesidad de resolverlos sino de disolverlos, porque de lo que no se sabe, mejor no hay que hablar. Volviendo a Marx y Engels, ambos exponen en *La ideología alemana* que su pretensión es realizar “un ajuste de cuentas con su conciencia filosófica anterior”, es decir, romper con las posturas de un ateísmo militante de sus excompañeros de armas. No es casual que en el *Manifiesto comunista* de 1848, Marx y Engels dejen en blanco el rubro de “religión”, a diferencia del capítulo en blanco sobre las clases sociales en *El capital*, el cual no le alcanzó la vida para redactarlo, o su ofrecimiento incumplido por las mismas razones de desarrollar un documento acerca de la dialéctica, aunque en ambos casos nos dejó muchas pistas. La verdadera crítica a la religión entonces, es la crítica a sus fundamentos terrenales y no a sus productos celestiales.

Ahora bien, en la *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel* de 1843, Marx postula la crítica como desenmascaramiento o denuncia. Se trataba de mostrar la injusticia y provocar la indignación. La crítica no es entonces un fin en sí mismo, puro conocimiento o interpretación, sino un medio que debe llevar a la transformación revolucionaria de un orden social injusto, en este caso del capitalismo, aunque en esta etapa él no ha desarrollado una investigación científica al respecto, la cual se realiza en *El capital*, pero en esos momentos intuye la importancia de la base material de la sociedad en el terreno de las ideas, de la cual la escolástica soviética hará una lectura determinista y antidialéctica. Desde esta perspectiva, la crítica no se limita a objetar o

rechazar sino que es la base para transformar. Se trata de una negación de la negación (dos negaciones hacen una afirmación), de un proceso de análisis y síntesis. Es ruptura y transformación, necesidad y libertad.

La relación entre el conocimiento objetivo y sus ingredientes subjetivos implica saber guardar distancia, es como cuando estamos muy involucrados emocionalmente en un problema y esa misma cercanía con el problema nos impide enjuiciar imparcialmente. No es posible ser juez y parte simultáneamente. Ahora bien, este distanciamiento no significa de suyo un distanciamiento físico –aunque a veces sea también necesario– sino sobre todo mental y ético, sin prejuicios ni posturas irreductibles, con autocrítica, porque como decía Gramsci, sólo la verdad es revolucionaria, es decir, cuando por apoyar una causa se hacen concesiones por cuestiones de simpatía o cierto fundamentalismo, realmente no se apoya a una causa justa porque la mentira no sirve para mejorar sino para engañar o autoengañarse, para la autocomplacencia. Así por ejemplo, si un investigador estudia una huelga y de entrada simpatiza con los obreros, dicha simpatía debe de ser relegada para analizar de manera objetiva, esto es, sin apasionamientos en el mal sentido de la palabra, pues es posible que ese movimiento aun siendo justo en sus demandas no esté fundado y sea vulnerable jurídica y políticamente.

ANEXO 4
MUESTRA DE UN GLOSARIO DE TÉRMINOS FILOSÓFICOS

TERMINO	SIGNIFICADO	LENGUA	FUENTE
<i>A posteriori</i>	Después de o a partir de la experiencia	Latín	Kant, <i>Lógica</i>
<i>A priori</i>	Independiente de toda experiencia	Latín	Kant, <i>Lógica</i>
<i>Adequatio intellectus et rei o adequatio rei et intellectus</i>	Correspondencia entre la mente y las cosas, lo subjetivo y lo objetivo. Es la verdad como <i>veritas</i> y se atribuye a Aristóteles quien decía que no hay nada en la mente que no está primero en las cosas. La definición de Aristóteles de la Verdad como correspondencia dice así: "Decir que no es de algo que es, o de algo que no es decir que es, es falso; mientras que decir que es de algo que es y de algo que no es decir que no es, es verdadero" <i>Metafísica</i> , Libro IV.	Latín	Rafael Ferber, <i>Fundamentos de filosofía</i> . Herder
<i>Alétheia</i>	Verdad filosófica producto del pensar o reflexión.	Griego	
<i>Anámnesis</i>	Recuerdo	Griego	
<i>Anthropine</i>	La eficacia para ser hombre (adjetivo)	Griego	
<i>Apeiron</i>	Lo indeterminado (principio filosófico de Anaximandro) La materia en general. Literalmente "sin poros"	Griego	
<i>Aphísikós</i>	A-físico, a-natural	Griego	
<i>Apolikía</i>	Vivir lejos	Griego	
<i>Arete</i>	Virtud, eficiencia, excelencia (el ser bueno para algo; la <i>arete</i> del zapatero, etc.) Por extensión designa la virtud o virtudes morales para ser hombre, esto es, la perfectibilidad del ser humano a partir de la moral en vinculación a la vida intelectual (Sócrates y Platón)	Griego	W.K.C. Guthrie, <i>Los filósofos presocráticos</i> . FCE
<i>Ataraxia</i>	Imperturbabilidad del alma (Epicuro)	Griego	
<i>Aufhebung</i>	Designa el movimiento dialéctico por el que un momento dado es a la vez suprimido en su limitación y elevado a un plano superior. Es "superar conservando" (Hegel-Marx) Viene a ser la síntesis en tanto negación de la negación.	Alemán	
<i>Avant la lettre</i>	Antes de que suceda algo y se ponga por escrito	Francés	
<i>Canónica Ekartí</i>	Arte universal de la razón (Kant)	Griego	Kant, <i>Lógica</i>
<i>Carpe diem</i>	Disfruta la vida, vive el momento, goza	Latín	
<i>Conditione sine qua non</i>	Condición necesaria o indispensable (aunque no suficiente)	Latín	
<i>Deductio ad absurdum</i>	Descubrir el absurdo o reducción al absurdo. Consiste en mostrar la contradicción de dos afirmaciones distintas en el mismo sentido, de modo que una tiene que ser falsa y otra verdadera. Fue planteada por Aristóteles.	Latín	
<i>Didactum</i>	Didáctica (enseñar)	Latín	
<i>Didaskáon</i>	Enseñar, didáctica	Griego	
<i>Dikaios</i>	Justo (adjetivo)	Griego	
<i>Dikaiosyne</i>	El hombre que sigue la <i>dike</i> (justicia)	Griego	W.K.C. Guthrie, <i>Los filósofos presocráticos</i> . FCE
<i>Dike</i>	Justicia, (actuar como corresponde o se espera; no tiene sentido de rectitud)	Griego	W.K.C. Guthrie, <i>Los filósofos presocráticos</i> . FCE
<i>Docta ignorantia</i>	Ignorancia ilustrada o conciencia de la propia ignorancia. En Nicolás de Cusa tiene un sentido antiintelectual o como apología de la ignorancia.	Latín	Jacques Le Goff, <i>Los intelectuales en la Edad Media</i> . Gedisa Editores

<i>Dozier</i>	Expediente que contiene un conjunto de documentos referentes a un asunto o persona.	Alemán	<i>Diccionario Larousse 2005</i>
<i>Doxa</i>	Opinión, creencia, conocimiento superficial o aparente (Parménides y Platón)	Griego	
<i>Eidóe</i>	Forma	Griego	
<i>Eidos</i>	Idea, forma, esencia	Griego	
<i>Elencos</i>	Elencos, objeción o refutación. (La mayéutica socrática es elénquica). Los socráticos "menores" de tendencia escéptica se instalaron en la mera refutación.	Griego	
<i>Ennelequia</i>	Entidad abstracta y perfecta, ser pensado (Aristóteles)	Griego	
<i>Episteme</i>	Conocimiento verdadero, causal, "atado a razones" (Platón). La diferencia entre <i>doxa</i> y <i>episteme</i> viene desde Parménides de Elea.	Griego	
<i>Erebnis</i>	Vivencia	Alemán	José Ortega y Gasset "Orígenes históricos de la ocupación filosófica", en <i>Origen y epílogo de la filosofía</i>
<i>Eudaimonia</i>	Felicidad	Griego	
<i>Ex datis</i>	Por datos	Latín	
<i>Ex principiis</i>	Por principios	Latín	
<i>Hades</i>	En Homero es el lugar de los muertos. El <i>tártaro</i> es lo que está debajo de ese lugar (el inframundo)	Griego	Ibrahim Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía/ Espiritualidad</i>
<i>Hedoné</i>	Placer (Epicuro)	Griego	
<i>Hetairos</i>	Socios. Sócrates decía en la <i>Apología</i> que no tenía discípulos sino socios, porque él no era maestro de la sabiduría (sofista) porque no tenía nada que enseñar ("Yo sólo sé que no sé nada") (Ver <i>mathetes</i>)	Griego	Referencia en Taylor, Sócrates, FCE, Breviarios.
<i>Heuristiké</i>	Heurística, arte de descubrir	Griego	
<i>Hibris</i>	Pasión, violencia (lo contrario es <i>sofrasine</i>)	Griego	
<i>Historie</i>	En Herodoto es la historia que se conoce a través de informantes, mientras que utiliza los términos <i>opsis</i> y <i>gnome</i> para señalar lo que él mismo observó.	Griego	Ibrahim Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía/ Espiritualidad</i>
<i>Homo oeconomicus</i>	Hombre egoísta	Latín	
<i>Hyle</i>	Materia	Griego	
<i>In sensu cósmico</i>	Opinión vulgar (Kant) (Como la <i>doxa</i> griega)	Latín	Kant, <i>Lógica</i>
<i>Kátharsis</i>	Purga, agitación, desahogo emocional (Aristóteles en su <i>Poética</i>)	Griego	
<i>Kenosis</i>	Expulsión del vómito. (Diferente a la <i>catarsis</i>)	Griego	
<i>Kosmos</i>	Cosmos es orden	Griego	
<i>Logica naturalis, logica scholástica, seu sophisticalis</i>	Lógica natural, lógica académica o científica (Kant)	Latín	Kant, <i>Lógica</i>
<i>Magister dixit ergo ita est o simplemente Magister dixit</i>	"Si el maestro lo dijo, luego así es" (era la respuesta dogmática de los escolásticos al atribuir algo a la autoridad de Aristóteles)	Latín	Kant, <i>Lógica</i>
<i>Mayeutiké</i>	Mayéutica, el arte de la partera, método dialógico para descubrir la verdad en Sócrates (carácter elénquico)	Griego	
<i>Mathetes</i>	Socio (ver <i>hetairos</i>). Aquí viene a ser como compañeros de aprendizaje	Griego	

<i>Modus ponens</i>	Razonamiento positivo y directo	Latín	
<i>Modus tollendo ponens</i>	El modo en que afirmando afirmamos	Latín	
<i>Modus tollendo tollens</i>	El modo en que negando se niega, <i>ie.</i> , cuando se niega el consecuente de un enunciado se niega el antecedente	Latín	
<i>Modus tollens</i>	Criterio o juicio negativo e indirecto	Latín	
<i>Mutatis mutandis</i>	Se refiere a un hecho ya ocurrido que vuelve a darse en otras circunstancias y con otros personajes	Latín	
<i>Natura rei</i>	Cosa natural	Griego	
<i>Nihil</i>	Nada	Latín	
<i>Nous</i>	Inteligencia cósmica (principio teórico postulado por Anaxágoras de Clazómene)	Griego	
<i>Ontia</i>	Ente (Aristóteles) (se dice que la ontología trata del ser y lo óntico se refiere a los entes)	Griego	
<i>Paradigma</i>	Paradigma, modelo	Griego	
<i>Per se</i>	Por sí mismo	Latín	
<i>Philosopheon</i>	Herodoto refiere que Creso denominó así a Solón, quien viajó a muchos países por su amor a la sabiduría, <i>ie.</i> , por curiosidad.	Griego	Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía/Espiritualidad</i>
<i>Philosophie</i>	Filosofía como afán o deseo de saber.		
<i>Historie</i>	En Heráclito el investigador o averiguador que sabe de muchos campos pero no deriva en enciclopedista, que sería un remedo de sabio (<i>prolimateia</i>)	Griego	Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía" en <i>Filosofía/Espiritualidad</i>
<i>Philosophas</i>	Filósofo		Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía/Espiritualidad</i>
<i>Philosophoumen</i>	Según Tucídides así definió Pericles a los atenienses de otros griegos, por su preocupación por la sabiduría.	Griego	Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía/Espiritualidad</i>
<i>Physis</i>	Naturaleza, mundo físico, todos los seres vivos / La esencia de todas las cosas (naturaleza = esencia)	Griego	
<i>Pluralitas non est ponend sine necessitate</i>	La navaja de Occam, que dice: "Los entes no deben multiplicarse sin necesidad", o bien: "La pluralidad no debe postularse sin necesidad". Significa un criterio epistemológico donde a falta de mejor evidencia deberíamos asumir que la explicación correcta es la más sencilla, la que tiene menos entes, o bien la necesidad de reducir al máximo el número de motivos y objetos (contra la especulación en el vacío y al infinito)	Latín	
<i>Primum non nocere-</i>	Primero no dañar	Latín	Kant, <i>Lógico</i>
<i>Principium contradictionis et identitatis</i>	Principio de [no] contradicción e identidad	Latín	Kant, <i>Lógico</i>
<i>Principium exclusivemedi inter dua contrabeteria</i>	Principio del tercero excluido	Latín	Kant, <i>Lógico</i>
<i>Principium rationis sufficientis</i>	Principio de la razón suficiente	Latín	Kant, <i>Lógico</i>
<i>Sapere aude</i>	Atrevente a pensar (Kant)	Latín	Kant, <i>Lógico</i>
<i>Sapiens</i>	Sabios	Latín	
<i>Sapor</i>	Sabor de las plantas gracias a sus jugos. De este término		José Ortega y

	procede <i>sapienter</i> como sabio entendido en sabores.		Gasset "Orígenes históricos de la ocupación filosófica", en <i>Origen y epílogo de la filosofía</i>
<i>Sensus communis</i>	Lógica natural, razón pura o sentido común (Kant)	Latín	Kant, <i>Lógica</i>
<i>Sine qua non</i>	Necesario	Latín	
<i>Skeptesthai o sképsis</i>	Examinar, origen del término escéptico. Un escéptico duda o examina las cosas antes de darlas por ciertas.	Griego	
<i>Sofia</i>	Sabiduría en general		
<i>Sofoi</i>	Sabios, los que dominan una actividad cualquiera: el carpintero, el piloto de navegación, el político, el adivino, el poeta (mitológico). Se trata de un saber derivado de los dioses o experiencia sacra en la concepción antigua del siglo VII a. C.	Griego	Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía Espiritualidad</i>
<i>Sofos o sofós (sofistsés)</i>	Sabio o Sofista o maestro de la sabiduría. Tipo de sabio racionalista y laico pero diferente al filósofo.	Griego	Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía Espiritualidad</i>
<i>Sofrasine</i>	Sabiduría, sensatez, temperancia (lo contrario es <i>Aybris</i>)	Griego	
<i>Symploké</i>	Significa "entretrejimiento" o relaciones. La utilizó Platón para decir que "si todo estuviera relacionado con todo o nada con nada, no podríamos conocer" (el sofista)		
<i>Tecné</i>	Práctica especializada que puede ser evaluada racionalmente	Griego	Ikram Antaki, "Orígenes de la filosofía", en <i>Filosofía Espiritualidad</i>
<i>Theos</i>	Dios (se toma a dios como predicado, no como sujeto, según Guthrie). Término polisémico	Griego	
<i>Veritas</i>	Verdad como correspondencia o adecuación	Latín	
<i>Vernunft</i>	Razón (es un nivel superior al intelecto, es la identidad de subjetividad y objetividad) (Hegel). Es la capacidad de interpretación o hermenéutica, de búsqueda de sentido.	Alemán	
<i>Verstand</i>	Intelecto o entendimiento (La conciencia se percibe como autónoma frente al mundo y lo trata como objeto externo) (Hegel) Es la capacidad de explicar algo tal cual es (descripción)	Alemán	
<i>Zoe</i>	Animal	Griego	

Nota: Este glosario se puede ir ampliando o precisando en la medida en que se realizan lecturas y surgen o reaparecen términos de esta clase. Es importante cultivar un glosario de este tipo porque algunas palabras, conceptos o frases, dejamos mucho tiempo de verlos y usarlos y por el lo tienden a olvidarse. De esta manera, podemos acudir también a nuestro glosario para este propósito.

ANEXO 5
TABLA COMPARATIVA DEL ANÁLISIS
DESCRIPATIVO-INTERPRETATIVO

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TEXTO DE ANTAKI

TESIS PRINCIPAL	
DESCRIPCIÓN	COMPRESIÓN
Expone la génesis de la filosofía del mito al <i>logos</i> estableciendo los factores culturales de su proceso y la complejidad de la relación entre filosofía y mito por un lado, y filosofía y ciencia por otro.	La transición del mito a la filosofía es presentada haciendo abstracción de las condiciones históricas (2) que permitieron el cambio de mentalidad y actitud de los griegos, pues no existe lo que algunos llaman el "milagro" griego. En otras palabras, es difícil imaginar que un pensamiento crítico haya surgido por generación espontánea. Mi crítica entonces apunta a esas ausencias que darían una mejor idea de por qué -aunque las preguntas de algún modo fueran las mismas- hubo un cambio o ruptura como el mencionado.
SUPUESTOS	
DESCRIPCIÓN	COMPRESIÓN
1. La argumentación descansa en una narración cronológica que expone el surgimiento de la filosofía en contra del pensamiento mítico, el cambio de mentalidad de la fantasía a la racionalidad, la naturaleza laica de la sabiduría filosófica respecto de la sabiduría tradicional de los primeros "intelectuales" donde el <i>salter</i> se perciba como un don divino y tenía por ende un carácter sagrado.	1. Básicamente se haría la misma crítica que en la tesis principal, habría que hurgar en las condiciones sociales que se dieron para provocar un cambio tan abrupto. Al mismo tiempo, convendría conocer la religiosidad del pueblo griego antes y después del nacimiento de la filosofía, porque es un hecho que la religión que se asume de manera fundamentalista, ha representado históricamente un obstáculo para el pensamiento laico y racional, y también para el progreso social.
2. Menciona que la filosofía y la ciencia convergieron por su carácter racional, pero que se conflictuaron por la naturaleza de sus respuestas.	2. Sería importante ir tomando nota de la relación entre filosofía y ciencia. Por lo pronto hubiera sido útil conocer a profundidad más aspectos de esta relación en la antigua Grecia. Sin ánimo de señalar insuficiencias que desde luego todos los textos tienen en mayor o menor medida (3), hay algunos estudios importantes sobre el pensamiento científico en la antigua Grecia que habría que revisar para tener una idea más completa de esa relación. Es interesante el hecho de que los grandes científicos de la antigüedad hayan surgido después de los más grandes filósofos. Por ejemplo, la Escuela Alejandrina posterior a Aristóteles.
3. Recoge la crítica antiantropomórfica de Jenófanes en la relación entre filosofía y mito como un intento de purificación de la divinidad (1), y por otro lado, presenta los ataques al mito como una forma de desacralización de la naturaleza, en el sentido de que se trata de explicarla racionalmente con base en sus propias causas. Sobre estas dos líneas los filósofos atacaron las creencias populares.	3. La crítica antiantropomórfica de Jenófanes y en general de otros pensadores que criticaron al pensamiento mítico, presenta elementos muy importantes tanto en la purificación de la divinidad como en el fortalecimiento del pensamiento lógico, sin embargo, percibo que la autora no parece ser muy consciente de este doble proceso, de esta crítica desacralizadora de la naturaleza, donde la separación de lo divino y lo racional resulta mutuamente conveniente.
4. Señala que el pensamiento mítico sobrevivió de diversos modos en las creencias populares e inclu-	4. Habría que profundizar también en el papel del mito en la filosofía, primero como antecedente,

<p>so en la filosofía misma, hasta desembocar en la etapa final de la filosofía antigua greco-romana en "filosofías" de corte místico que terminaron fusionándose con la religión (cristianismo).</p>	<p>luego como "vehículo" o forma de expresión, primero de los poetas de los tiempos homéricos y después en los primeros filósofos "rapsodas" (Parménides, Jenófanes y otros), más tarde como recurso "didáctico" y/o como sustento cultural (Platón y otros) y, por último, la relación entre la religión y filosofía en las filosofías místicas de la última etapa de la filosofía antigua en Grecia y Roma, hasta la absorción de la filosofía en la religión por el cristianismo. En cuanto a su afirmación de que si bien todos los filósofos de un modo u otro atacaron las creencias populares pero éstas permanecieron incólumes, yo diría que habría que matizar este punto de que los pensamientos de los filósofos mantuvieron inalterable la conducta de la gente común. El impacto de un nuevo modo de pensar si deja huella, aunque el mito como una forma de creencia popular no haya sido aniquilado, en parte por lo incipiente de la ciencia de esas épocas. De todos modos esta observación es interesante porque ahora que la ciencia y la tecnología han logrado grandes cambios en la forma de vivir y de pensar de la gente en un solo siglo (en el siglo XX), mismos que no se pudieran tener en toda la historia de la humanidad, perviven todavía formas de ignorancia y superstición que coexisten con la ciencia más avanzada, lo que sin duda debe convocar a una reflexión más profunda de las creencias antimisionales.</p>
<p>5. Concluye presentando de manera sucinta las vicisitudes del término filosofía y del oficio del filósofo como distinto del sofista, "su doble y rival". Explica el carácter polisémico del término sabiduría determinando hasta cuatro sentidos: el saber vinculado a lo sagrado de los primeros poetas, la sabiduría práctica de los Siete Sabios, la sabiduría laica y racional de los sofistas como maestros de la sabiduría y retóricos por antonomasia, y la sabiduría laica y racional de los filósofos como buscadores de la verdad.</p>	<p>5. Resulta esclarecedora la polisemia del término "sabiduría" la cual consecuentemente también ilumina sobre el concepto de "sabio", lo que resulta sugerente para revisar la reutilización de la figura del sabio durante el periodo helenista.</p>

Notas:

- (1) Aunque también esta interpretación de Jenófanes de Colofón dio entrada a una concepción instrumentalista de la religión, como invento para la dominación.
- (2) Resaltarle si alude de manera sucinta a dichas condiciones históricas, pero su ahondamiento permitiría una mejor comprensión del nacimiento de la filosofía.
- (3) Esta es una opción "fácil" para pretender señalar debilidades de un argumento, sin embargo sería injusta porque efectivamente es normal que siempre haya temas que no se desarrollan a profundidad porque el argumento en sí mismo no lo exige. No obstante ello, es importante señalarlo no como defecto *per se* del texto, sino como un ejercicio para que uno mismo se cuestione y se exija profundizar más en ciertos temas, lo que se podrá ir logrando con la creación de la base de datos e ideas.

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TEXTO DE ORTEGA Y GASSET

TESIS PRINCIPAL	
DESCRIPCIÓN	COMPRESIÓN
<p>Sostiene que el nombre de filosofía nació como un disfraz o medida de protección, dado que la actividad filosófica era peligrosa porque generaba un conflicto entre los filósofos con su modo de pensar racionalista y laico, con los no filósofos (las masas) que sentían cuestionadas sus creencias y costumbres tradicionales.</p>	<p>Cabe preguntar si el nombre de filosofía para designar a la actividad de los pensadores racionalistas y laicos (los filósofos), era sólo un disfraz contra los intolerantes o también representa legítimamente lo que es la filosofía. Mi respuesta es que es posible que el término filosofía denote cierta modestia e inocencia con el propósito de que las masas no se sintieran amenazadas por los pensamientos críticos de los filósofos, pero creo también o sobre todo que responde a la naturaleza del discurso filosófico como un deseo permanente de saber. No verlo también desde este punto de vista significa caer en una visión unilateral e incompleta. Dicho de otro modo, considero que el nombre de filosofía no obedeció sólo a un mecanismo de defensa del pensador respecto a la multitud, sino que el nombre de filosofía describe acertadamente la naturaleza del conocimiento filosófico como una búsqueda permanente.</p>
SUPUESTOS	
DESCRIPCIÓN	COMPRESIÓN
<p>1. La transición del mito al logos implica una ruptura con una forma de pensar basada en la fantasía, como era el mito, mientras la filosofía se apoya en la razón y busca explicarse el mundo con base en causas naturales sin la intervención divina. El mito es, por ende, falso, además de inmoral por su concepción antropomórfica de la divinidad.</p>	<p>1. Cuando menos en este capítulo, la explicación del paso del mito al logos sólo consigna el hecho del cambio de mentalidad y actitud, pero no aporta mayores elementos de los cambios sociales que se gestaron para que surgiera la necesidad o exigencia de explicaciones del mundo más realistas que se apoyaran en la razón y no en la religión.</p>
<p>2. Plantea que los primeros filósofos tuvieron que ser necesariamente ateos o descreídos para poder romper con la forma de pensamiento predominante.</p>	<p>2. Me parece que su argumento respecto a la transición del mito al logos, de la fantasía a la racionalidad es muy interesante sobre todo por su aseveración relativa al ateísmo de los primeros filósofos, aseveración que me parece usada viniendo de un filósofo caracterizado políticamente como "conservador", lo cual habla bien de su honestidad intelectual. De hecho, la tesis del ateísmo es muy sugerente porque en efecto esta transición supone una ruptura de la razón con el pensamiento mágico-religioso, de modo que para pensar y ver las cosas de esta manera era necesario un viraje radical hacia la razón. Sin embargo, creo que sería más adecuado enfatizar el laicismo, porque como ya dijimos, la "ruptura epistemológica" realizada por los griegos para inaugurar la filosofía implicó trazar una línea divisoria clara que separara a lo religioso de lo racional.</p>
<p>3. Que en la medida en que la actividad filosófica fue socialmente visible, generó un conflicto con el demos.</p>	<p>3. Coincido que en el momento en que la figura del filósofo y su actividad de pensador crítico se volvió socialmente visible para los demás, no sólo el demos, sino los grupos privilegiados que se sintieron afectados con la crítica de los filósofos vieron en esta actividad un peligro. La apología de</p>

	<p>Sócrates es un claro ejemplo de cómo él se conflictuó prácticamente con todo mundo, pero especialmente con personajes que representaban un poder político en Atenas. Las experiencias de Anaxágoras, Demócrito y Aristóteles que Ortega menciona, son desde luego ejemplos de este conflicto del pensador con las masas, pero habría que decir también que dichos conflictos estaban alimentados con otros ingredientes de orden político faccioso. La relación entre filosofía y poder es un aspecto que merece especial atención sobre todo porque normalmente, cuando ambos se relacionan, la filosofía sale perdiendo. En otras palabras, la relación de conflicto del filósofo con tanto pensador crítico con las masas que se sienten agraviadas por los cuestionamientos a sus costumbres y creencias populares, no es directa, sino mediada por elementos de una fracción de la clase política que azuzan a las masas con fines político-faciosos.</p>
<p>4. La resignificación de la noción de divinidad a partir de la posición naturalista y la crítica antiantropomórfica, es en parte una forma de atacar abiertamente las creencias religiosas a través de un lenguaje metafórico y un uso de eufemismos; por otra parte, es una forma de deslindarse de las creencias populares sobre la divinidad por una visión más filosófica de ésta. La desacralización de la naturaleza se desarrolla entonces en una doble vertiente, pues por un lado la racionalidad permite explicarse la naturaleza desde sí misma sin acudir a elementos extraños y, por otro, permite purificar o depurar la idea de divinidad. En Ortega el acento está puesto en la primera vertiente y apenas insinuado en la segunda.</p>	<p>4. Como se consigna en este punto en su parte descriptiva, la desacralización de la naturaleza tiene dos vertientes, la primera se orienta a apuntalar a la racionalidad versus la fantasía; mientras que en la segunda, se puede interpretar como una purificación de la divinidad. En Ortega y Gasset, como se dijo en su momento, se hace énfasis en la primera vertiente y apenas se insinúa la segunda. Aunque también comparto esta postura, creo que el ateísmo de los primeros filósofos no tenía como propósito <i>per se</i> atacar a las creencias populares, sobre todo las de tipo religioso, sino que era una consecuencia lógica de su postura racionalista y laica.</p>
<p>5. Por último, buscaban deslindarse de otro tipo de pensadores racionalistas y laicos como los sofistas, los cuales no se interesaban en la verdad en sí misma sino en su gloria personal. A sí mismo, no aceptaron el calificativo de sabios, en parte porque había una imagen popular de los Siete Sabios de Grecia que eran toda una leyenda, pero también porque identificaban su actividad de pensadores como búsqueda de la verdad, no como posesión de ella, porque sólo la divinidad podría ser depositaria de una verdad perenne y absoluta.</p>	<p>5. Esta postura de deslindarse de otras figuras intelectuales racionales y laicas, y la conciencia de lo que significa el oficio del filósofo como buscador de la verdad, refuerza la convicción de que el nombre de filosofía para designar una actividad intelectual que busca <i>enocerrar</i> la verdad no puede ser visto sólo como una coartada para evitar la confrontación con el demonio, sino que representa esencial y genuinamente lo que es la filosofía.</p>

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TEXTO DE LEOPOLDO ZEA

TESIS PRINCIPAL	
DESCRIPCIÓN	COMPRESIÓN
Zea dice que la filosofía es una actividad intelectual que no puede ser encerrada en palabras, que no es susceptible de una definición conceptual unívoca por su naturaleza histórica, pero que sí es posible caracterizarla o describirla con base en sus rasgos esenciales o permanentes, en este caso, por constituir un afán de saber. En este sentido, su definición etimológica expresa el rasgo común de toda filosofía: su búsqueda permanente de la Verdad.	Coincido con Zea en que la filosofía no puede definirse conceptualmente de una sola manera, pero creo que en su descripción hay más elementos esenciales a considerar, más allá de la característica señalada de una búsqueda o afán de saber, sino que también podemos decir que la filosofía es una actitud racional orientada a la totalidad, es sistemática, crítica, etc. Por otro lado, la cuestión de la naturaleza histórica de la filosofía o sus condicionamientos históricos puede llevar a una concepción reduccionista o anidialéctica de la filosofía como simple reflejo de las condiciones materiales de vida.
SÚPUESTOS	
DESCRIPCIÓN	COMPRESIÓN
Parte de que en cierto modo, todos tenemos una noción de la filosofía, ya sea docta o superficial.	El hecho de que todos tengamos una noción de filosofía significa que en cierto modo todos los hombres son filósofos como decía Gramsci, quien también esclarecía los límites de la filosofía espontánea u ocasional, la cual admite al mismo tiempo ideas científicas o racionales y creencias antiracionales, lo que implica un pensamiento contradictorio y en rigor antifilosófico. La noción elemental de la filosofía que conlleva elementos contradictorios sólo puede ser a lo sumo una concepción del mundo, más ideológica que filosófica porque está exenta de la crítica. De ahí la necesidad bien planteada por Zea de contar con una descripción de la filosofía más aceptable.
Asimismo, demuestra que existen muchas definiciones conceptuales de la filosofía que han esgrimido los propios filósofos.	En efecto, cada filosofía de acuerdo a la época que le toca, se aboca a problemas específicos expresando de este modo las condiciones históricas en las que se desenvuelve. Sin embargo, las filosofías no sólo son hijas de su tiempo o son la época expresada en pensamientos como decía Hegel, sino que, la filosofía tiene una autonomía relativa como decía Adolfo Sánchez Vázquez en este punto, y por ello también hereda problemas filosóficos que son tratados por las distintas filosofías, las cuales no sólo se suceden el tiempo, sino que coexisten simultánea y conflictivamente en una misma época. Asimismo, decía Sánchez Vázquez, hay ideas filosóficas que han trascendido todas las épocas, como por ejemplo, la idea de Kant de que el hombre es un fin en sí mismo y no un medio.
Sostiene que cada filosofía particular está condicionada históricamente y por ello responde a los problemas que su época le plantea.	Del mismo modo que en el punto anterior, es necesario remarcar que la pluralidad de filosofías no sólo se suceden el tiempo sino que coexisten conflictivamente en la misma época, por ejemplo, estoicos, epicúreos y escépticos en la antigüedad, nominalistas y realistas en la Edad Media (La Escolástica), racionalismo y empirismo en la modernidad, marxismo, existencialismo, positivismo, y otras en la era contemporánea.
La filosofía es de naturaleza aporética o crítica	La filosofía es aporética porque como decía

<p>porque siempre problematiza todo desde sus fundamentos.</p>	<p>Savater, da respuestas mas no soluciones como la ciencia. El objeto de la filosofía —la totalidad— es el responsable de que la filosofía sea siempre problematizadora, porque siempre va a estar cuestionando los fundamentos de las cosas.</p>
<p>Explica por qué la admiración es la raíz vital del filosofar.</p>	<p>Me parece que esta crece de la filosofía, además de desde Platón y Aristóteles entre un componente sustancial de la filosofía, recibe una muy buena explicación con Leitzel de Zica, y crece más clara aún por la referencia al concepto de horizonte de Habermas.</p>



ANEXO 6

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT INSTRUMENTACIÓN Y PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

1. UNIDAD DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

2. CONTENIDO TEÓRICO-PRÁCTICO

TEMAS Y SUBTEMAS

I. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA

1. Origen histórico
2. Pluralidad de definiciones
3. Caracterización de la filosofía a partir de sus notas esenciales
4. Relación filosofía-ciencia
5. Función crítica de la filosofía

II. SEGUNDA APROXIMACIÓN

1. Relación entre razón y verdad
2. ¿Qué es conocer? (El problema del conocimiento)
3. Qué es el pensamiento crítico

III. TERCERA APROXIMACIÓN

1. La filosofía como deseo
2. La filosofía como interpretación
3. La libertad como el valor fundamental

CARGA HORARIA: 3 horas por semana (aproximadamente 48 horas en total)

NÚMERO DE SESIONES: 32 sesiones

HORARIO:	DÍA	HORA	AULA
	Lunes	20:00-21:00	13
	Jueves	16:00-18:00	13

3. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Hay muchas maneras válidas e interesantes de acercar a los estudiantes a la filosofía, de ofrecerles una perspectiva amplia pero significativa de lo que es la filosofía y el filosofar, de manera que la que propuesta que aquí se ofrece es una entre varias, cuya intención es permitir a los estudiantes formarse una idea aceptable de lo que es la filosofía.

Desde Kant, se ha puesto el acento en la imposibilidad de enseñar filosofía, dadas las peculiaridades de este saber, pues la filosofía no es un saber definitivo y no se puede reducir a una filosofía en particular, ni admite tampoco una definición unívoca, sin que esto último implique que no sea posible caracterizarla en sus aspectos principales, tanto externos como internos. Por esta razón Kant decía que habría que enseñar a filosofar, aunque Hegel señala que el filosofar se da desde la filosofía.

El presente curso se desglosa en tres ejes temáticos: el primero trata de que el alumno descubra y construya por sí mismo, mediante el estudio de los textos filosóficos y las exposiciones del profesor, una idea clara y distinta de la filosofía en sus diversos aspectos; el segundo eje gira en torno al conocimiento más o menos en la línea de la preocupación kantiana de fundamentar la crítica en el conocimiento (en virtud de que la filosofía se propone alcanzar la verdad), por lo que es necesario tener claridad en el carácter discursivo o reflexivo de la filosofía como sustento epistémico para construir conocimientos válidos; y tercero, se pretende poner de relieve el carácter subjetivo o reflexivo del pensamiento filosófico y, en consecuencia, su necesidad de interpretación simbólica a partir de tres categorías estructurantes: el deseo (eros platónico), la libertad y la interpretación (intersubjetividad).

IV. SABERES

SABERES PRÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resumir textos filosóficos por escrito y comentarios en clase para reconstruirlos en sus aspectos principales siguiendo la secuencia propuesta por el autor. ❖ Desarrollar el método de análisis descriptivo-interpretativo –a partir de la elaboración-reconstrucción de los resúmenes– para desarrollar las habilidades del entendimiento (<i>Verstand</i>) y la comprensión (<i>Verunft</i>). ❖ Realizar una serie de productos como fichas de trabajo mixtas, bancos de datos mediante carpetas temáticas, glosario de términos filosóficos y pensamientos filosóficos, como resultado de la aplicación del método descriptivo-interpretativo.
SABERES TEÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valorar las distintas interpretaciones sobre determinados aspectos de la filosofía para forjarse en lo personal una idea significativa de la misma. ❖ Caracterizar el discurso filosófico tanto sus aspectos generales como específicos.
SABERES FORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fomentar la participación responsable de cada estudiante en la construcción del curso tanto en sus trabajos escritos como en su participación verbal. ❖ Socializar con el grupo las interpretaciones personales en un ambiente de tolerancia y respeto en la idea de aprender todos de todos.

V. ACCIONES (METODOLOGÍA DE TRABAJO O ESTRATEGIA DIDÁCTICA)

1. ACTIVIDAD PRELIMINAR

- ❖ Partir de los conocimientos previos de los alumnos del tema que se vaya a abordar, pero no sólo de los antecedentes o conocimientos superficiales que tenga de la filosofía, sino también de las lecturas previas que realicen para que pueda aprovechar mejor las lecciones de clase y pueda participar activamente en ellas, incorporando datos, ofreciendo su punto de vista, relacionando ideas, entendiendo la importancia de cada propuesta, etc.
- ❖ Presentación general del tema a estudiar interactuando con los estudiantes a través de preguntas y respuestas, tanto de orden meramente informativo como problematizador.
- ❖ Instrucciones claras sobre las actividades de aprendizaje a realizar y caracterización de la habilidad que se pretende poner en juego, a través de las lecturas propuestas *ex profeso*.

2. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

- ❖ Realizar un resumen del texto en turno, para su análisis en clase con el fin de reforzar la habilidad de resumir y a partir de ello garantizar una comprensión básica del tema, el cual se irá completando gradualmente con los sucesivos resúmenes, a partir de los cuales se caracterizará en forma sistemática distintos aspectos de la filosofía.
- ❖ Retomar cada resumen para realizar un análisis descriptivo-interpretativo y derivar de ellos una serie de productos adicionales dentro de la perspectiva de desarrollar tanto habilidades como hábitos de estudio que fomenten una cultura de la investigación.
- ❖ Comentar los puntos de vistas de los diversos autores consultados estableciendo si estos se complementan o contradicen entre sí y realizar una reflexión grupal de sus aseveraciones y argumentos.

3. ACTIVIDAD INTEGRADORA

- ❖ Revisar que los trabajos escritos cumplan los requisitos formales mínimos y desde luego su grado de comprensión en cuanto a la apropiación de ideas.
- ❖ Intentar una síntesis colectiva de cada resumen y de cada tema relacionado.
- ❖ Contestar cuestionarios (opcional).
- ❖ Realizar esquemas gráficos, etc.

VI. EVALUACIÓN

1. EVIDENCIAS O PRODUCTOS DE APRENDIZAJE	2. CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<ul style="list-style-type: none">❖ Resúmenes de cada lectura❖ Cuestionarios (opcionales)❖ Otros trabajos escritos adicionales como mapas conceptuales, sinopsis, resúmenes de lecturas no obligatorias, etc.❖ Registro de las participaciones verbales o escritas (cuestionarios, resúmenes, etc.)❖ Ensayo final libre.❖ Asistencia (no obligatoria)❖ Portafolio con los aprendizajes más significativos de cada alumno.	<ul style="list-style-type: none">❖ Para los resúmenes deberán cumplir los siguientes requisitos mínimos:<ul style="list-style-type: none">✓ Exponer en forma breve las ideas principales del texto.✓ Respetar las ideas del autor.✓ Citar textualmente con criterio.✓ Parafrasear sin distorsionar las ideas del autor.✓ Cuidar la presentación del documento.❖ Para cada trabajo por escrito o verbal se propondrán los requisitos a cumplir

VII. MATERIAL DE APOYO Y BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

1. Adorno, W. Theodor, *Actualidad de la filosofía*, España: Paidós/ICE-UAB, 1976.
2. ———, *Terminología filosófica*, vol. I, España, Taurus.
3. ———, *Terminología filosófica*, vol. II, España, Taurus 1985.
4. Aztlakí, Ukram, *Filosofía*, México, Joaquín Mortiz, 1999.
5. Archilés, Alejandro; Ballester, Vicent; García, Xelo y Ruiz, Juan José, *Filosofía II El conocimiento y la realidad*, España, Ediciones Tilde, 1º de Bachillerato, 2002.
6. Blackburn, Simon, *Pensar Una invitación a la filosofía*, España, Paidós, 2001.
7. Bochenakí, J. M., *Introducción al pensamiento filosófico*, España, Herder, 1986.
8. Comte-Sponville, André, *Invitación a la filosofía*, España, Paidós, 2002.

9. *Craw, Edward, Una brevísima introducción a la filosofía*, México, Océano, 2005.
10. *Díaz, Carlos, Filosofía. Un nuevo enfoque*, México, McGraw Hill, 2004.
11. *Echeverría, José, Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro y Descartes*, España, Anthropos, 2004.
12. *Ferber, Rafael, Conceptos fundamentales de filosofía*, España, Herder, 1995.
13. *García Morente, Manuel, Lecciones preliminares de filosofía*, México, Ed. Porrúa, 2005.
14. *Heidegger, Martin, ¿Qué es la Filosofía?*, España, Herder, 2004.
15. *Innerarity, Daniel, La filosofía como una de las bellas artes*, México, Ariel, 1996.
16. *Körner, Stephan, ¿Qué es filosofía?*, Barcelona, Ariel, 1976.
17. *Liyotard, Jean Francois, ¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Altaya, 1994.
18. *Mélich Joan-Carles, Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002.
19. *Nagel, Thomas, ¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*, México, FCE, 2005.
20. *Olivé, León, Cómo acercarse a la filosofía*, México, CONACULTA, Gobierno del Estado de Querétaro-Limusa, 1991.
21. *Ortega y Gasset, José, Origen y epílogo de la filosofía*, México, FCE, 1997.
22. ———, *¿Qué es filosofía? y Unas lecciones de metafísica*, México, Editorial Porrúa, 2004.
23. *Russell, Bertrand, Los problemas de la filosofía*, México, Centro Mexicano de Estudios Culturales, 2001.
24. *Savater, Fernando, Las preguntas de la vida*, México, Ariel, 1999.
25. *Wahl, Jean, Introducción a la filosofía*, México, FCE, Breviarios núm. 34, 1997.
26. *Zea, Leopoldo, Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*, México, UNAM, 1983.
27. *Strawson, Peter F., Análisis y metafísica*, España, Paidós, 1997.
28. *Nelson, Leonard, Del arte de filosofar*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1984.

VIII. ANTOLOGÍA³

ANTOLOGÍA DE TEXTOS ACERCA DE LA FILOSOFÍA

1. *Amaki, Ikram, "Orígenes de la filosofía"*, en *Filosofía/Espiritualidad*, México, Joaquín Mortiz, 1999, pp. 139-153.
2. *Comte-Sponville, André, Invitación a la filosofía*, España, Paidós, pp. 61-71, 2005.
3. *Feinmann, José Pablo, "El concepto de crítica"*, en *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia*, Buenos Aires, Ariel, 1988 (2), pp. 1-4.
4. *Ferber, Rafael, "La verdad"*, en *Conceptos fundamentales de filosofía*, España, Herder, 1985, IV, pp. 87-116.
5. *Hernández SanJorge, Gonzalo, "El deseo como lugar del sujeto"*, 2005, pp. 19 (tomado de internet).
6. *Luque Santana, César Ricardo, "La filosofía y la realidad social"*, 2005, pp. 1-5.
7. ———, *Introducción a la filosofía*, tesis de licenciatura en filosofía, 1993 (en Word).
8. *Mélich Joan-Carles, "Vivimos en un mundo interpretado" y "El deseo"*, en *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002 (2), pp. 41-58 y 143-258.
9. *Ortega y Gasset, José, "Y. [El nombre auténtico]" y "X. Origen histórico de la ocupación filosófica"*, en *Origen y epílogo de la filosofía*, México, FCE, 1997, pp. 54-59 y 93-113.
10. *Osbo, "De los eruditos"*, en *Zaratustra el profeta que ríe*, Argentina, Editorial Luz de Luna, 200, pp. 56-71.
11. *Platón, "El banquete"*, en *Diálogos*, México, Editorial Porrúa, 2005, pp. 516-530.
12. *Savater, Fernando, "Las verdades de la razón"*, en *Las preguntas de la vida*, México, Ariel, 1999, pp. 47-68.
13. *Zea, Leopoldo, Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*, México, UNAM, 1997.

³ Elaborada por el profesor César Ricardo Luque Santana.

TEXTOS COMPLETOS RECOMENDADOS

- φ Lyotard, Jean Francois, *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Altaya, 1994.
- φ Savater, Fernando, *Las preguntas de la vida*, México, Ariel, 1999.
- φ -----, *El valor de elegir*, México, Ariel, 2003.

IX. OBSERVACIONES:

X. ELABORACIÓN Y FECHA

1. Profesor: César Ricardo Luque Santana
2. Semestre agosto-diciembre 2006

Universidad Autónoma de Nayarit
Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Programa Académico de Filosofía

