

DIÁLOGOS

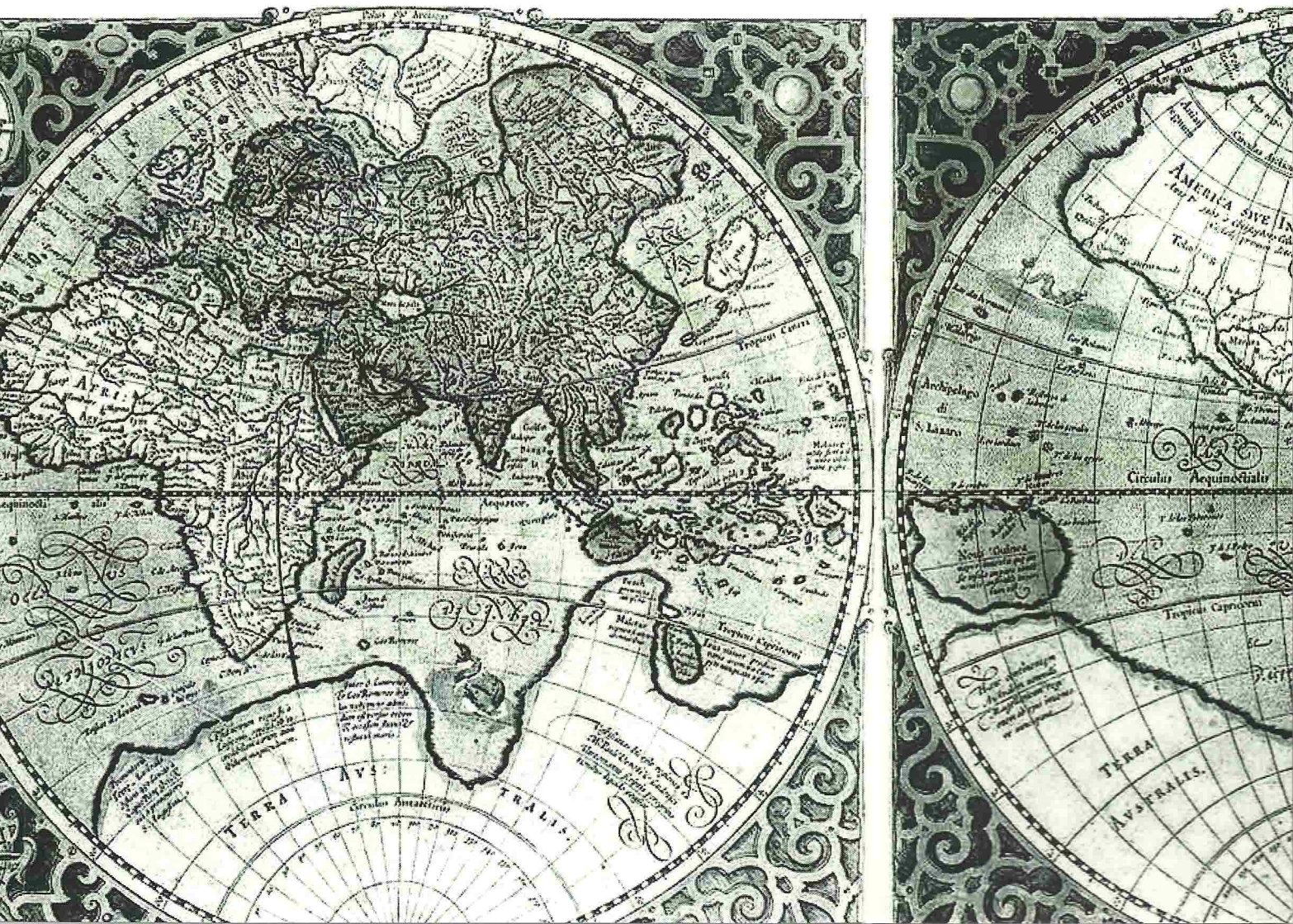
CONTEMPORÁNEOS EN LAS HUMANIDADES

EDUCACIÓN, HISTORIA, FILOSOFÍA

EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO, JUAN JOSÉ GIRÓN SIFUENTES,
VERÓNICA DEL CARMEN MURILLO GALLEGOS Y
MARCELINO CUESTA ALONSO

COORDINADORES

Emilia Recéndez Guerrero
María de Lourdes Ortiz
Juan Carlos Orejudo
Marcelino Cuesta Alonso
Martín Escobedo Delgado
María del Refugio Magallanes D.
Mireya Martí Reyes
Dora María de la Torre Lozano



Diálogos contemporáneos en las humanidades.
Educación, historia, filosofía
primera edición, 2014

© Contenido

Emilia Recéndez Guerrero

Juan José Girón Sifuentes

Verónica del Carmen Murillo Gallegos

Marcelino Cuesta Alonso

© Características gráficas

Texere Editores SA de CV

Cuerpos académicos

Imágenes y Discursos de la Modernidad (UAZ-CA-128)

Unidad Académica de Estudios de las Humanidades

Educación en la cultura, la historia y el arte (UG-CA-90)

Comité dictaminador

María Guadalupe Cedeño Peguero

(Universidad Autónoma de San Nicolás de Hidalgo)

Olga María Rodríguez Boulofé

(Universidad Iberoamericana)

Rebeca Vanesa García Corzo

(Universidad de Guadalajara campus Lagos)

Responsables de la edición

María Magdalena Okhuysen Casal

Judith Navarro Salazar

Corrección de estilo

Cintia Rosales Ángeles

Samuel Arroyo Nava

Diseño de forros

Alejandra Medina Correa

Lectura de pruebas

Magdalena Silva Robles

Abner Ricardo Michael Aguilar Loera

ISBN: 978 607 8028 62 7

Esta publicación fue apoyada con recurso PIFI 2013.

Agradecimientos

Todo libro colectivo implica la conjunción de diversas personas e instituciones, en el presente caso es el resultado de las reuniones que, durante las mañanas de los viernes del primer semestre escolar de 2014, congregó a un grupo de docentes de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y los integrantes del cuerpo académico UAZ-CA-128 Imágenes y Discursos de la Modernidad, así como el UG-CA-90 Educación en la Cultura, la Historia y el arte y otros invitados de ambas universidades para discutir, analizar y conocer un poco más sobre el amplio tema de las humanidades.

Las conferencias impartidas por los participantes marcaron la pauta para que diversos temas educativos, filosóficos, históricos y literarios se pusieran en la mesa de debate. El uso de las tecnologías facilitó la comunicación que se realizó cada viernes, vía videoconferencia, desde la Universidad de Zacatecas a la Universidad de Guanajuato (UGto), y viceversa; posteriormente, conferencistas y asistentes elaboramos diversos ensayos que fueron dictaminados para su corrección y selección; ahora aquí se publican gracias al apoyo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) mediante los recursos PIFI 2013.

Agradecemos a las doctoras María Guadalupe Cedeño Pegueros, Rebeca Vanesa García Corzo y Olga María Boulofé la dedicación de tiempo para hacer un dictamen de los ensayos a fin de que pudieran publicarse.

Agradecemos a los asistentes (profesores de las preparatorias de la UAZ y de la UGTO) su perseverancia y participación, que fue muy importante; por supuesto, también a los ponentes. No cabe duda: el trabajo en equipo da buenos resultados.

LOS ORGANIZADORES

Contenido

9. Prólogo

Sección I: La educación en diálogo

17. Complejidad humana y relación educativa:
una lectura sobre el liderazgo y el diálogo
DRA. CIRILA CERVERA DELGADO
33. La filosofía en la escuela,
¿solamente cultura general?
DRA. VERÓNICA MURILLO GALLEGOS
47. El mundo implícito
y la construcción del conocimiento en el aula
DR. SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ
61. El uso de dispositivos móviles en la educación
M.T.E. JUAN JOSÉ GIRÓN SIFUENTES
75. Las argucias de la razón
DR. HUGO IBARRA ORTIZ
89. Las escuelas chárter,
¿futuro de la educación pública en México?
MTRO. JOSÉ LUIS MARTÍNEZ BARRAGÁN

Sección II: Valores en diálogo

109. La educación en valores:
un aprendizaje complejo
MTRA. MARÍA JUDIT DURÁN FLORES

estos con el fin de transformarlos. La invitación es esa: con esos autores, o con otros, dejemos que la imaginación viaje hacia nuevos escenarios respecto de nuestras relaciones personales, profesionales y sociales. La última lectura de la educación y del mundo todavía no está hecha; contribuyamos a ello.

Referencias

- BAUMAN, Zygmunt: *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, México, Ediciones Culturales Paidós, 2013.
- _____: *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- _____: *Vida líquida*, México, Ediciones Culturales Paidós, 2013.
- BOLÍVAR, Cris: *Más allá de la formación. El desarrollo de competencias* en <http://www.eaearh.com/formacion/masallaformacion.htm>
- CHINAPAH Vinayagum, Jan-Ingvar Löstedt y Hans Weiler: "Desarrollo integrado de las competencias humanas y planeamiento de la educación" en *Perspectivas revista trimestral de educación*, v. XIX, n. I, a. 1989, UNESCO, 1989.
- FREIRE, Paulo: *El grito manso*, México, Siglo XX, 2004.
- MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa Editorial 1990.
- TALEB, Nassim Nicholas: *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*, Barcelona, Paidós, 2008.
- WALLERSTEIN, Immanuel: *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, México, Siglo XXI, 1998.
- _____: *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*, México, Siglo XXI/ Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

La filosofía en la escuela, ¿solamente cultura general?

VERÓNICA MURILLO GALLEGOS
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El problema con la enseñanza de la filosofía consiste en que generalmente es impartida en las escuelas como si fuera solamente un conjunto de datos acerca de los filósofos y sus filosofías, lo que comúnmente se le llama "cultura general". El objetivo de este trabajo es probar que la filosofía es mucho más que eso: es una actividad y un saber que ayuda a situarnos como seres humanos en el mundo. Rescatamos la función de la filosofía como arte de vivir y resaltamos su papel crítico e integrador de saberes y discursos para mostrar sus posibilidades en la educación actual y proyectar cómo debería ser enseñada en las aulas.

Conceptos clave: filosofía, humanidades, cultura general, educación

El mundo contemporáneo privilegia los saberes, las disciplinas y las actividades que cumplen con los cánones de rentabilidad, eficiencia y excelencia marcados por las políticas económicas; además, en él se incrementa el predominio de ciertos valores cuyo centro son las nuevas tecnologías o el espectáculo (moda, diseño, publicidad, etcétera). En este contexto, la enseñanza de las humanidades en general y de la filosofía en particular ha sido fuertemente cuestionada. Las escuelas y las universidades se piensan y actúan cada vez más como un espacio de preparación de los jóvenes para el ámbito laboral, y cada vez menos como uno para la formación de seres humanos que viven en el mundo. Las carreras humanísticas, como la filosofía, se ven orilladas a competir con otras que además de ofrecer la acreditación de una licenciatura o posgrado en tiempos más cortos y/o con trabajos de evaluación más económicos (en tiempo y esfuerzo), cuentan con estudios de mercado y de seguimiento de egresados que atraen a los estudiantes con la promesa de que hay un campo laboral que los acogerá al finalizar los créditos escolares.

A esta situación sumemos el hecho de que el objeto de estudio y la actividad de un profesional de la filosofía son poco claros en este contexto, por lo que las materias de esta disciplina son consideradas como innecesarias en muchos planes de estudio.¹ En otras palabras, la filosofía,

1. Disciplinas humanísticas como la historia y las letras no son cuestionadas dentro de la currícula escolar y siempre se les reserva un espacio dentro de los planes de estudios en la educación escolarizada; mientras que la filosofía (ética, lógica, historia de la filosofía, etcétera), si no se queda en un mero repaso de biografías de pensadores, es eliminada o cuando menos sustituida por asignaturas que están más orientadas a aspectos emocionales o cívicos que a cuestiones propiamente filosóficas. En nuestro país, la Reforma Integral de la Educación media Superior (RIEMS) de 2009 eliminó el área de humanidades en las preparatorias, las asignaturas de letras e historia se

más que otras licenciaturas en humanidades, y por supuesto más que otras carreras universitarias: no es una carrera de moda, no parece tener una actividad “productiva” ni un objeto de estudio definido, es muy difícil determinar en qué consiste su rentabilidad y es muy complejo definir criterios para medir su eficacia o para afirmar que cultiva un saber “de excelencia”.

Desafortunadamente, una justa defensa de la presencia de la filosofía en la educación básica, media superior y superior debe ir más allá de los criterios y valores que hoy mueven a las escuelas y universidades para crear, modificar o desaparecer algo de su oferta educativa. Con parámetros como los antes mencionados, es casi imposible que la filosofía salga victoriosa, porque su labor real se orienta precisamente hacia aquello que las escuelas y los planes de estudio, interesados en la competitividad y eficiencia, normalmente no hacen (no porque no puedan hacerlo, sino porque no es su objetivo). Así, la filosofía se ve obligada a luchar contra prejuicios que predominan en nuestra situación contemporánea, como el de la convicción de que las humanidades no sirven a la productividad y al progreso, y que esta, la filosofía, en el mejor de los casos, solamente es “cultura general”, en el sentido de que es mera información cuya posesión nos hace ver “cultos”, como si fuera solo un conocimiento decorativo.

En lo que sigue, argumentamos en contra de dicha postura haciendo primero un somero recuento histórico acerca de la manera en que tradicionalmente se educaba a los jóvenes, y resaltando lo que la filosofía significaba

incluyeron, respectivamente, en las áreas de comunicación y ciencias sociales y la filosofía fue absorbida por materias cuyo contenido no es propiamente filosófico. Cfr. G. Vargas Lozano y J. A. Torres: “Declaración del Observatorio Filosófico de México en el Senado de la República (2013)” en V. Muñoz Rosales (comp.): *Filosofía mexicana de la educación (Selección antológica)*, pp. 243-249.

en la educación antigua (época clásica y medieval, principalmente); para de esa manera proyectar lo que esta disciplina podría hacer en nuestro mundo contemporáneo. En ese sentido, este trabajo es una defensa de la enseñanza de la filosofía en todos los niveles escolares, pero también una proyección de la manera en que debería impartirse para que sea de provecho a los estudiantes.

La enseñanza de la filosofía a través de la historia

Si la filosofía se imparte en las aulas solamente como un repaso de datos acerca de lo que dijo tal o cual personaje importante, lo que escribió o hizo tal artista, lo que sucedió en tal época, la manera en la que alguien creyó que estaba constituida nuestra sociedad y la manera en la que podemos obtener sustento en ella, ciertamente debemos aceptar que la filosofía no es más que cultura general en el sentido antes apuntado. Sin embargo, lo que dijeron o escribieron los filósofos (sabios, poetas, padres de la Iglesia, doctores o autoridades, según fueron denominados en diferentes épocas) no siempre ha sido considerado para ser enseñado a los educandos, aunque hoy ya no sepamos por o para qué. De hecho, la educación en la antigüedad, y hasta muy entrado el siglo XIX, se basaba en lo que escribieron estos autores y de ellos se aprendía mucho más que opiniones sobre las cosas.

Hacia el siglo V a. C., los griegos estudiaban poesía buscando la sabiduría en más de un sentido: con la lectura y memorización de los poetas, los alumnos aprendían su lengua, aprendían a leer, a hablar correctamente, a escribir, a argumentar lógicamente; asimilaban cuáles eran los valores que los poetas habían exaltado y los vicios que habían reprobado; intentaban comprender en las palabras de los sabios qué era el hombre y qué la sociedad; sus fortalezas y debilidades; las posibilidades que tenían en un mundo cuya estructura trataban de descubrir tanto en

los hechos como en los textos. En cierto sentido, no eran los autores ni sus escritos los que importaban. Los poetas que estudiaban a los griegos y a los romanos fueron sustituidos en la Edad Media por la lectura de la Biblia y de algunas autoridades, que variaban según los lugares y los tiempos. En principio, de lo que se trataba era de aprender a hablar, escribir y argumentar correctamente, de instruir a los jóvenes acerca del mundo y su conformación, de la vida y sus peligros, del lugar del hombre en el cosmos y de las relaciones entre los seres humanos. En primer lugar, la educación pretendía que los jóvenes aprendieran a hablar correctamente y que se hicieran entender, pero también que quienes hablaran tuvieran algo que decir y que quienes escucharan fueran capaces de entender y responder ante lo dicho.

En esos textos, señalados como esenciales, estaba contenida la que hoy llamaríamos cultura general, pero en un sentido más complejo respecto de como ahora comúnmente se asume. Esto se entendía antes como todo aquello que el hombre debía saber para ser hombre. Los textos no eran asimilados ni memorizados mecánicamente: primero eran leídos (*lectio*), después corregidos (*emendatio*) para poder ser explicados (*narratio*) y luego eran criticados (*iudicium*). Esto hacía que el alumno tuviera la oportunidad de hacer suyo el contenido del discurso, en el sentido de que lo estudiado servía para su vida. Este procedimiento buscaba que el estudiante entendiera la razón de lo dicho en los textos y que eso lo ayudara a resolver las situaciones que normalmente se le presentaban, es decir, que el estudiante aplicara el conocimiento a las diversas situaciones que podían acontecerle en su propio contexto. En este sentido, la educación era autoconocimiento y cuidado de sí mismo a la vez que era un conocimiento del mundo en el que se vivía. La filosofía consiste en ello: ¿qué es el hombre?, ¿qué hay en

torno de él?, ¿cómo relacionarse con ello?, ¿cómo conocerlo?, ¿qué se debe hacer?... Eso es parte de lo que los antiguos llamaban el *arte de vivir*.

Las universidades medievales privilegiaban las humanidades en la forma de *artes liberales* (“las artes del hombre libre”, según los griegos), las cuales eran el obligado primer paso de los estudiantes por sus aulas. Eso no significa, como mucho tiempo se dijo, que el conocimiento en la época medieval estuviera estancado o plagado de supersticiones, ni que entonces no se realizara ningún esfuerzo por conocer más y mejor las cosas del mundo. Las artes liberales se dividen en *trivium*, formado por la gramática, la retórica y la dialéctica, y *quadrivium*, formado por la aritmética, la geometría, la astrología y la música. Si bien podemos localizar la filosofía en el *trivium*, había una articulación de los saberes de todas las artes liberales: saber de gramática y de argumentación (*trivium*) preparaba al estudiante para leer y comprender mejor las artes del *quadrivium*, las cuales estaban también relacionadas entre sí (no se podía estudiar música ni astrología sin matemáticas, y esta carecía de sentido si no se empleaba para algo más) y se ocupaban de lo que hoy estudian las ciencias. Los asuntos de este mundo no fueron desatendidos en la antigüedad; las formas de estudio y sus objetivos tenían una orientación diferente a la que hoy tienen en nuestras escuelas. Esta situación explica que la ciencia moderna naciera de la mano de personajes que tuvieron esta educación, algunos de los cuales hoy son considerados personajes fundamentales tanto en la historia de la filosofía como en la de la ciencia: Descartes, el filósofo llamado “padre de la modernidad”, fue también el inventor de la geometría analítica; y los empiristas ingleses, grandes impulsores de la ciencia experimental, escribieron importantes obras acerca de política, pedagogía y ética, como John Locke, quien además es considerado el padre del liberalismo moderno.

La educación universitaria en la Edad Media no consistía, como hoy, en estudios especializados, por el contrario: se buscaba avanzar en el saber desde las artes del *trivium*, lo más básico, hasta cada una de las artes del *quadrivium*, lo más complejo, y de ahí a las escuelas de derecho, medicina o teología, que eran las que entonces había; aunque de las aulas medievales también salieron grandes pensadores, ingenieros, estrategas militares, etcétera. En todo caso, estos saberes eran concebidos en estrecha relación, por lo que la escuela de artes era indispensable para ingresar a las otras escuelas universitarias.

Con la conformación de la ciencia moderna, el apogeo del colonialismo y el surgimiento de diversos movimientos modernizadores, se buscaron también nuevas formas y contenidos para educar. Las humanidades fueron perdiendo terreno a favor de la enseñanza de las ciencias; con estas vendría la especialización de saberes, que si bien provocó un impresionante desarrollo de las investigaciones y tecnologías, también ocasionó el aislamiento de las diferentes disciplinas entre sí y, progresiva y desafortunadamente, la separación entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende fuera de ella.

Educación, filosofía y mundo contemporáneo

Según Ortega y Gasset,² cuando las universidades descuidaron el estudio de las humanidades y se empeñaron más en ofrecer un conocimiento especializado —dividiendo las disciplinas en parcelas cada vez más pequeñas y orientándolas hacia las innovaciones tecnológicas y los asuntos mercantiles—, de sus aulas salieron hombres que eran sabios en su materia, pero ignorantes en todo lo demás: hombres que no viven en su tiempo, que a su desarrollado saber sobre una disciplina generalmente lo acompaña un

2. J. Ortega y Gasset: *Misión de la universidad y otros ensayos afines*, p. 32.

modo de ser y de sentir extemporáneo. Una educación que no conceda un espacio relevante al conocimiento de todo aquello que nos hace humanos, que no contemple la reflexión y aplicación de los discursos a los casos de la vida conduce a un mundo sin sentido, pues con la sola preparación en algún saber especializado y sin proyectar siquiera las relaciones entre la escuela y el mundo cotidiano o los lazos entre las diferentes asignaturas escolares, difícilmente alguien podrá tener una idea coherente sobre el mundo en el que vive.

Todos tenemos ideas acerca del mundo, lo que son las cosas; sobre lo que es la verdad, lo bueno, lo justo, lo bello, lo posible; ideas acerca de lo que es el hombre, la naturaleza, el mundo sobrenatural, las relaciones entre personas... Estas convicciones fundamentales orientan nuestra existencia, nos hacen ser y actuar de cierta manera en cada situación; pero si no tenemos una reflexión crítica, y más bien tenemos una suma de opiniones o de ideas contradictorias respecto de las cosas, es fácil perderse y entrar en conflicto con un mundo que parece no tener sentido, un mundo en el que las convicciones que tenemos acerca de él y las que tenemos de nosotros mismos chocan o se estorban entre sí.

¿Qué hay en el mundo? ¿Cómo puedo conocer mejor las cosas? ¿Cómo debo actuar? ¿Tiene sentido la vida? La filosofía se ha ocupado siempre de estas cuestiones procurando explicar cuál es el lugar del hombre en el cosmos; qué es, qué puede y qué debe hacer cada hombre ante lo natural, lo sobrenatural y ante otros hombres. Podemos estar o no de acuerdo con las diferentes respuestas que los filósofos han dado a estas cuestiones, pero no debemos olvidar que los filósofos buscaban con sus respuestas dotar de sentido la vida. A una determinada estructura de la realidad le corresponden lógicamente una serie de valores, y a partir de esto se proyectan también

las acciones humanas. Las acciones y relaciones humanas solamente adquieren sentido cuando se encuadran en un mundo estructurado coherentemente.

Cuando, en 1930, Ortega afirmó que los sabios en su materia viven y sienten de manera extemporánea, a lo que se refería era a que, por falta de una educación humanística, ellos poseen el conocimiento más avanzado sobre su disciplina profesional, pero batallan para habérselas con las cosas de su tiempo que no estén estrictamente relacionadas con su especialidad, lo cual este autor nota en cosas tan simples y fundamentales, como la manera de elegir pareja.

En nuestros días, podemos observar además que las cosas que aprendemos en las escuelas parecen no servir en la vida cotidiana, salvo las que abonan directamente al desempeño profesional; lo demás parece quedarse dentro de las aulas, aunque pueda haber contradicciones entre eso y lo que aprendemos en otras partes.³ Eso sucede en buena medida porque ya no nos ejercitamos en comprender los discursos, los textos y las situaciones que vivimos, pero también porque ponemos muy poca atención al análisis de las ideas que nos orientan como seres humanos; por eso es difícil que podamos advertir si esas convicciones son adecuadas para nuestro contexto o si algunas de ellas chocan entre sí ocasionando problemas: por ejemplo, en nuestras elecciones vitales: podemos ser muy modernos en algunos aspectos de nuestra personalidad y nuestra vida, pero muy anticuados, incluso retrógrados, en otras.

3. En diversas generaciones de licenciatura, pregunté a mis alumnos que qué habían pensado cuando en la escuela primaria o secundaria les hablaban de la teoría de la evolución de Darwin, porque eso se contradice con lo que generalmente nos enseña la Iglesia católica. Un buen porcentaje de mis estudiantes ni siquiera se percató de que ambos relatos versaban sobre el mismo tema, el origen del hombre; mucho menos de la discrepancia de posiciones.

Tal vez por eso algunos han visto la necesidad de lo que llaman “asesoramiento filosófico”, el cual recrea la filosofía como “el arte por excelencia de la vida” para que el asesorado logre mediante el diálogo ser sencilla y plenamente él mismo. A diferencia de una psicoterapia, el asesoramiento filosófico parte de la idea de que los conflictos del asesorado tienen que ver con su visión del mundo. Esto pretende que el asesorado haga explícita su visión del mundo y que conozca y reconozca sus propias ideas sobre el bien, el mal, la verdad, lo humano, el amor, el saber, etcétera, pues:

todo ser humano depende radicalmente, en su modo de existir y de obrar, de una forma específica de interpretar el mundo en el que vive. Es siempre una determinada visión del mundo, forjada por los particulares esquemas interpretativos de cada cual, la que nos permite entender, aunque sea de manera provisional y precaria, quiénes somos, cuál es el sentido de nuestra existencia y de nuestra actividad, cuál es nuestro lugar en el mundo, cómo debemos vivir. Cómo hemos de gestionar nuestra vida afectiva, etc.⁴

Estas son las ideas fundamentales, sin las cuales no podemos vivir, que podemos ir perfeccionando y adecuar a las nuevas situaciones, en el sentido de que podemos adquirir más de estas ideas o establecer nuevas relaciones entre ellas. Eso es parte de la maduración de la persona, aprender más cosas, pero también adquirir un conocimiento más profundo acerca de ellas, ser más hábiles para manejar las ideas o para relacionarlas con las de los

4. M. Cavallé Cruz: “Asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias” en E. Morales Pardo y J. Ordóñez García: *Medicina y Filosofía. III Jornadas*, p. 151.

demás, corregir antiguas convicciones, confirmar o cambiar saberes... Si no tenemos una visión coherente del mundo, si entre nuestras ideas fundamentales hay contradicciones o si somos incapaces de considerar las contradicciones entre nuestras ideas y las de otros, siempre habrá conflictos que se manifestarán, de alguna manera, en nuestras relaciones con otros o incluso en la que tenemos con nosotros mismos.

La cultura general que la filosofía y las demás disciplinas humanísticas ofrecen no consiste en meros datos sobre lo que alguien dijo en el pasado, y estas disciplinas son humanísticas precisamente porque contienen y se ocupan de todo aquello que ha de ser transmitido al hombre “so pena de no aprender a ser hombre”,⁵ porque, como bien señala Carlos Cervantes:

educar a un hombre en lo típicamente humano significa no sólo enseñarle a comer con cuchillo y tenedor, a hablar coherentemente, ni siquiera hacer de él un artista o un científico; instruir a un hombre es sobre todo, enseñarle a sacar el mejor partido de su más característico talento: la libertad. Es ése sin duda, el gran reto de todo proceso educativo: dar a la persona humana los elementos para que haga uso de su libertad de forma tal que pueda llenar

5. C. Cervantes: “El reto de la transmisión de la verdad moral” en T. Enríquez: *Racionalidad práctica y dimensión social de la acción humana*, p. 122. El autor se pregunta si la educación en general y la formación universitaria en particular no tienen el cometido de ofrecer una especie de método para vivir humanamente, a lo que responde que “hoy por hoy la educación está más bien concebida para que el estudiante ‘sepa’ o ‘haga cosas’, pero, con frecuencia, se deja de lado lo más básico: la consideración del mismo ser del hombre, sus heroísmos y sus vilezas; su grandeza y debilidad, sus dolores y sus alegrías. Sí, plantearnos el triunfo o el fracaso de nuestra vida es tarea profundamente humana de la que la ética no puede desentenderse. Es significativo que un buen número de autores de la Antigüedad clásica llamaban a la ética *el arte de vivir*”.

la “talla” humana [...]. Para el cumplimiento del oficio de ser hombre se requiere igualmente una disciplina de vida. Si tenemos en cuenta que es más fácil ser buen mecánico que buen hombre, no deberíamos extrañarnos de que exista, que se nos enseñe, y que hayamos de aprender el arte de vivir humanamente.⁶

Los seres humanos nacemos con un cuerpo y con diferentes capacidades intelectuales que debemos aprender a usar de la mejor manera. Nos ejercitamos en aprender a caminar, en usar nuestras manos para distintas actividades, en observar cosas y aprender a usarlas, en denominar lo que hay y lo que nos sucede, lo que sentimos, pero ¿quién nos ha dado las ideas que tenemos sobre el mundo? ¿Cómo aprendemos a corregir estas ideas? ¿Quién nos enseña lo que es bueno para que lo prefiramos sobre lo malo o lo injusto? ¿Cómo aprendemos a darnos cuenta de que un discurso es incorrecto o engañoso? ¿Dónde aprendemos qué es lo necesario para la vida y qué no lo es? ¿Quién nos enseña qué es la felicidad y cómo alcanzarla? Si no tenemos idea de todos estos asuntos, difícilmente podremos ejercer nuestra libertad de la mejor manera: simplemente no sabremos qué elegir o nuestras elecciones no nos llevarán a ninguna parte. Si prescindimos de esto, estaremos cerca del comportamiento animal que es guiado solo por el impulso, las necesidades fisiológicas y los objetivos más inmediatos.

Conclusiones

Esto nos hace afirmar que la filosofía no debe medirse con los criterios de efectividad y productividad contemporáneos, pero tampoco debemos pretender aislarla del mundo como si fuera algo totalmente aparte. La filosofía

6. *Idem*, p. 123.

tiene que ver con lo que sucede, con lo que hay; lo mismo se ocupa de los fundamentos de la ciencia que de las relaciones humanas, el lenguaje, la cultura y la sociedad que del pasado y del presente. Esto la hace una actividad y un saber pertinente para todo ser humano.

La filosofía no es una especialidad ni su conocimiento se reduce a lo que se obtiene de una investigación estrictamente académica, como pretenden incluso algunos profesionales de la filosofía; por el contrario, si bien son pocos los que tienen vocación hacia la filosofía, esto no quiere decir que sea ajena a todos los demás. Si quiere justificar su existencia y ser de provecho para los educandos, la filosofía debe rescatar su papel como formadora de mejores seres humanos y difusora de las ideas vivas que el tiempo posee, para lograr así que cada ser humano sea capaz de entenderse a sí mismo en el entorno natural, social, histórico, etcétera. Las humanidades deben asumir esta perspectiva en la educación si es que pretenden ser más que una suma de información llamada “cultura general”. La filosofía debe ser enseñada en las escuelas con esta orientación y no solo como una opción más de licenciatura o carrera profesional ni mucho menos como una enumeración de nombres de filósofos y opiniones filosóficas.

La filosofía puede ayudar a formar hombres que, sin dejar de lado su especialidad profesional, sean individuos capaces de situarse y entenderse en su entorno e integrar todo lo que es humano: la ciencia, la tecnología, la política y la economía, pero también sus sentimientos, sus aspiraciones, el erotismo, sus valores y a todos los demás seres humanos que también batallan en el mundo.

Referencias

- CAVALLÉ CRUZ, Mónica: "Asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias" en Emilio Morales Pardo y José Ordonez García: *Medicina y Filosofía. III Jornadas*, Facultad de Filosofía, Universidad Hispalense, Sevilla, España, Kronos, 2003.
- CERVANTES, Carlos: "El reto de la trasmisión de la verdad moral" en Teresa Enríquez: *Racionalidad práctica y dimensión social de la acción humana*, México, Porrúa/ Universidad Panamericana, 2012.
- ORTEGA y Gasset, José: *Misión de la universidad y otros ensayos afines*, 5ª ed., Madrid, Revista de Occidente, 1968.
- VARGAS LOZANO, Gabriel y José Alfredo Torres: "Declaración del Observatorio Filosófico de México en el Senado de la República (2013)" en Victórico Muñoz Rosales (comp.): *Filosofía mexicana de la educación (Selección antológica)*, México, Torres Asociados, 2014.

El mundo implícito y la construcción del conocimiento en el aula

SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ
Universidad de Guanajuato

Resumen

El presente ensayo invita a reflexionar sobre la riqueza de la educación en sí misma, considerando el mundo implícito de las personas en formación. En este se recurre a conceptos como las representaciones sociales, las teorías implícitas, la vida cotidiana, el autoconcepto, los imaginarios, las identidades. La postura ante el tema sobre el mundo implícito y la construcción del conocimiento en el aula parte de una necesidad por superar las visiones paradigmáticas de insumo-producto que instan a ver el proceso educativo bajo esquemas de causa y efecto, aislando sus elementos y rompiendo sus relaciones holísticas. Son necesarias estrategias racionalizadoras mediadoras que hagan consenso desde la práctica y no solo en el discurso. El enorme peso de la inmediatez y la temporalidad ha sido la tumba de muchos paradigmas educativos postmodernos.

Los alumnos adquieren conocimientos en el aula desde la subjetividad (interacciones simbólicas) y a partir de sus interpretaciones. La intervención de los demás agentes externos, como lo es el docente y el ambiente escolar, tienen una participación indirecta en estos procesos.

Conceptos clave: subjetividad, interaccionismo simbólico, conocimiento en el aula