

Filosofía y Teoría Educativa. Una relación epistemológica

Jose Nava Bedolla



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global

| Filosofía |

Filosofía y Teoría Educativa. Una relación epistemológica

| Colección Filosofía |

José Nava Bedolla

**Filosofía y Teoría Educativa.
Una relación epistemológica**



2022

Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL)

Equipo Editorial

Roberto Simbaña Q. Director Editorial
Felipe Carrión. Director de Comunicación
Ana Wagner. Coordinadora Editorial
Ana Belén Benalcázar. Revisora de estilo

Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres | Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>

Filosofía y Teoría Educativa. Una relación epistemológica

Primera Edición ©2022 Jose Nava Bedolla

ISBN: 978-9942-8947-3-1

DOI: <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.5>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Religación Press, es una iniciativa del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL) www.religacion.com

Diseño, diagramación y portada: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico: press@religacion.com

Citar como (APA 7)

Nava Bedolla, J. (2022). *Filosofía y Teoría Educativa. Una relación epistemológica*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.5>

Revisión por pares / Peer Review

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos. Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

This book was reviewed by an independent external reviewers. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Resumen

En esta obra se encuentran una serie de elementos epistemológicos (como los problemas del conocimiento a los que se enfrenta el sujeto cognoscente al pretender conocer cualquier realidad, las facultades cognoscitivas con las que intenta resolverlos, los principios ontológicos que utiliza para ello, los supuestos filosóficos en los que se ubica al hacer esto último, entre otros) que permiten explorar, describir, explicar, interpretar o comprender la relación entre la filosofía y la teoría educativa de tal manera que se entienda el por qué los mapeos (la definición, las características, la función, la finalidad, las causas, las consecuencias, los elementos, la clasificación, y otros más) que se realizan desde las diferentes teorías psicológicas aplicadas a la educación sobre algunos conceptos educativos (como las metas de la educación, el concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el concepto de alumno, la motivación, la metodología de la enseñanza, la evaluación, entre muchos más) son diferentes e, incluso, contradictorios entre una teoría y otra. A partir de una definición del concepto denominado con el término “filosofía”, construido para tal efecto, se desprenden los elementos epistemológicos mencionados, mismos que son utilizados para establecer las relaciones entre la filosofía y la teoría educativa, contemplando, por cuestiones de extensión de esta obra, únicamente las relaciones entre la filosofía y dos de las teorías psicológicas que más han influido en el quehacer educativo: el conductismo y el humanismo. Se relacionan los elementos epistemológicos entre ellos y con los mapeos de algunos conceptos educativos, de tal manera que es posible concluir la dependencia epistemológica de la teoría educativa respecto de la filosofía.

Sobre el autor

José Nava Bedolla es doctor en Derecho y en Educación. Actualmente se encuentra adscrito al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, realizando funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Dentro de sus últimas publicaciones se encuentran (por mencionar el año pasado): “Filosofía y conductismo. Una relación lógica, ontológica, epistemológica y existencial”, “El papel del maestro desde el humanismo psicológico. Una mirada epistemológica”, además de otros artículos y libros publicados en años anteriores.

Contenido

- 5 Filosofía y Teoría Educativa.
- 7 Revisión por pares / Peer Review
- 7 Resumen
- 8 Sobre el autor
- 12 Introducción

15 **CAPÍTULO I.**

En torno a la definición del concepto “filosofía”.

- 16 1.1 Algunas definiciones de “filosofía”.
- 18 1.2 Problematización de las definiciones precedentes de “filosofía”.
- 35 1.3 Elementos de las tesis anteriores que se pueden recuperar para elaborar una nueva definición de “filosofía”.
- 39 1.4 Justificación ontológica y epistemológica de los elementos precedentes.
- 45 1.5 Una propuesta de definición de “filosofía”.
- 48 1.6 Justificación ontológica y epistemológica de la definición de la noción designada con la expresión “filosofía”.
- 48 1.7 Análisis y síntesis de la nueva definición de “filosofía”.
- 54 1.8 La definición del concepto denominado con la expresión “filosofía”. Un problema epistemológico.

59 **CAPÍTULO II.**

Elementos epistemológicos fundamentales: relación entre la filosofía y la teoría.

- 60 2.1 Los problemas del conocimiento a los que se enfrenta el sujeto cognoscente al pretender conocer la realidad.
- 66 2.2. Las facultades cognitivas con las que se pretenden resolver los problemas del conocimiento humano.

- 69 2.3 Los principios ontológicos derivados de las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.
- 71 2.3.1 Los principios ontológico-rationales del conocimiento.
- 78 2.3.2 Los principios ontológico-sensuales del conocimiento.
- 82 2.3.3. Los principios ontológico-mixtos (racional-sensuales) del conocimiento.
- 84 2.4 Los supuestos filosóficos en los que se ubican los principios ontológicos.

88 CAPÍTULO III.

Filosofía y teoría educativa. Una relación epistemológica.

- 90 3.1 Filosofía y conductismo.
- 91 3.1.1 Principios del conocimiento a partir de los cuales el sujeto cognoscente pretende hacer ciencia de la conducta.
- 101 3.1.2 Filosofía y conductismo. Una relación lógica, ontológica, epistemológica y existencial.
- 119 3.2 Filosofía y humanismo.
- 119 3.2.1 Las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos.
- 120 3.2.1.1 Las necesidades existenciales del sujeto cognoscente en la construcción de la propuesta sobre los fines de la educación desde la psicología humanista.
- 126 3.2.1.2 Los principios ontológicos del conocimiento sobre los fines de la educación desde la psicología humanista.
- 131 3.2.1.3 Las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos sobre los fines de la educación desde el humanismo psicológico.
- 140 3.2.2 Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los principios ontológicos, sobre el concepto de aprendizaje desde la psicología humanista.
- 141 3.2.2.1 Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente en la construcción de la propuesta sobre el concepto de aprendizaje desde la psicología humanista.

144	3.2.2.2 Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los principios ontológicos del conocimiento sobre el concepto de aprendizaje.
158	3.2.3 Los problemas del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente sobre el papel del maestro desde la psicología humanista.
160	3.2.3.1 Las facultades cognoscitivas con las que el sujeto cognoscente de la teoría psicológica humanista se relaciona con su objeto de estudio.
164	3.2.3.2 Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los problemas del conocimiento sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza aprendizaje.
186	CONCLUSIONES
191	REFERENCIAS

Introducción

El objetivo general de esta obra es sugerir una serie de elementos epistemológicos para analizar las relaciones que es posible establecer entre la filosofía y la teoría educativa.

Se parte del supuesto de que detrás de toda exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión de cualquier realidad, es posible encontrar una serie de elementos epistemológicos que, interactuando unos con otros, le dan determinados sentidos y significados al discurso.

En el capítulo primero, se pretende construir una definición del concepto “filosofía” que se pueda ajustar al esclarecimiento de dichos elementos epistemológicos. Para ello, se recuperan algunas tesis elaboradas por algunos filósofos, en diferentes tiempos, espacios y circunstancias; posteriormente se problematizan las nociones anteriores mediante una serie de procedimientos metodológicos u operaciones intelectuales a las que se les puede identificar con términos como suma, resta, multiplicación, división, análisis, síntesis, inducción, deducción, clasificación, comparación, definición, intuición, entre otros; hecho lo anterior, se recuperan algunos elementos de dichas tesis para proponer una nueva enunciación de la idea mencionada, que permita establecer la relación entre ésta y la teoría, en general; llegados a este punto, se intenta justificar en términos ontológicos y epistemológicos la nueva elucidación; consecutivamente, se realiza un análisis y una síntesis de la susodicha definición, buscando en ella los elementos epistemológicos que la conforman; finalmente, se procura aclarar en qué sentido, la noción del concepto denominado “filosofía” constituye un problema epistemológico.

En el segundo capítulo, a partir de la definición del concepto “filosofía” elaborada en el primero, se realiza una serie de mapeos (definición, características, función, finalidad, causas, consecuencias, clasificación, entre otros elementos) sobre los aspectos epistemológicos (*problemas del conocimiento* a los que se enfrenta el sujeto cognoscente al pretender conocer cualquier realidad, las *facultades cognitivas* con las que pretende resolverlos, los *principios ontológicos* que utiliza para ello y los *supuestos filosóficos* en los que se ubica al hacer esto último).

A partir del mapeo de los elementos epistemológicos mencionados, en el capítulo tercero y último de este estudio, se establecen las relaciones entre la filosofía y la teoría educativa, contemplando, por cuestiones de extensión de esta obra, únicamente las relaciones entre la filosofía y dos de las teorías psicológicas que más han influido en el quehacer educativo: el conductismo y el humanismo. Se relacionan los elementos epistemológicos (las necesidades existenciales, los problemas del conocimiento, las facultades cognitivas, los principios de la ciencia, los supuestos filosóficos, entre otros) entre ellos y con los mapeos (definición, características, función, finalidad, causas, consecuencias, clasificación, elementos, entre otros) de algunos conceptos educativos (metas de la educación, concepto de aprendizaje, papel del maestro, concepto de alumno, motivación, metodología de la enseñanza, evaluación, entre otros). De tal manera que es posible concluir la dependencia epistemológica de la teoría educativa respecto de la filosofía.

CAPÍTULO I.

En torno a la definición del concepto “filosofía”.

La definición del concepto *filosofía* sigue siendo un problema de conocimiento sin resolver. Se estima que ello se debe a que todos y cada uno de los seres humanos sentimos y pensamos diferente. Lo que permite suponer que todas y cada una de las personas que pretendan definir el término “filosofía” lo harán de manera diferente a los demás. Luego entonces: ¿es posible contar con una sola definición de la idea de “filosofía” en la que todos estemos de acuerdo o debemos aceptar que cada quien puede tener una concepción diferente a la de los demás?; para responder esta pregunta, en primer lugar, se recuperarán algunas exploraciones, descripciones, explicaciones, interpretaciones o comprensiones sobre la definición de dicha idea elaboradas por algunos filósofos; en segundo lugar, se determinará quiénes de ellos piensan parecido, quiénes difieren con éstos y en qué sentido, analizando los términos que emplean unos y otros, sintetizando sus categorías, estableciendo algunas inferencias (inducciones y deducciones), comparando sus ideas, realizando algunas clasificaciones, entre otras operaciones intelectuales; en tercer lugar, se recuperarán aquellas ideas, juicios o argumentos que puedan ser utilizados en la construcción de una nueva definición, que permita establecer la relación de la “filosofía” con la “teoría”; en cuarto lugar, se reconstruirá una definición personal de la categoría “filosofía”, analizando y sintetizando todos y cada uno de los vocablos utilizados para explicar la noción; finalmente, se argumentará en qué sentidos la definición del concepto “filosofía” es un problema de conocimiento.

1.1 Algunas definiciones de “filosofía”.

El concepto denominado con la expresión “filosofía” ha sido definido por distintos pensadores, intelectuales o filósofos en diferentes tiempos o épocas, lugares o regiones y circunstancias, contextos

o escenarios en diversos sentidos y con diferentes significados. A la “filosofía” se le ha explicado en términos de principios y causas: se le explora como “la ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas” (Aristóteles, 1992, p. 8); se le describe como el examen e indagación de los fenómenos: “pues es su esencia, cualquiera que sea el objeto inmediato de sus esfuerzos, mantenerse en la pura observación y el investigar, pero no el dar reglas” (Schopenhauer, 1997, p. 216); se le explica como un organismo en evolución: “una filosofía se asemeja más a un organismo que a un conjunto, y también es más propio referirla a evolución que a composición” (Bergson, 1986, p. 33); se le interpreta como la ciencia primordial que garantiza la unión de los saberes evidenciando un postremo cimiento habitual: “la ciencia fundamental... la ciencia que tiene que asegurar la unidad de conocimientos humanos por la demostración de un último fundamento común” (Natorp, 1987, p. 7); se le comprende como un ensayo del alma humana para arribar a una idea sobre la realidad a través de la deliberación sobre la forma en que el ser humano satisface sus necesidades existenciales de conocimiento, valoración y actuación sobre la misma: “la filosofía es un intento del espíritu humano para llegar a una concepción del universo mediante la autorreflexión sobre sus funciones valorativas, teóricas y prácticas” (Hessen, 2009, p. 9); se le explora como la conversión a expresión lingüística de la invocación existencial del ente, “un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente” (Heidegger, 2006, p. 66); se le describe como teoría de la creación o de la totalidad de la existencia: “la filosofía es conocimiento del universo o de todo cuanto hay, pero al partir ni sabemos qué es lo que hay, ni si lo que hay forma universo o multiverso, ni si, universo o multiverso, será cognoscible” (Ortega y Gasset, 1998, p. 40).

1.2 Problematicación de las definiciones precedentes de “filosofía”.

Si se *suman* y se *multiplican* las coincidencias entre los autores comentados en torno de la definición del concepto denominado con el término “filosofía”, es posible juzgar que la mayor parte de ellos la describen como la posibilidad que tienen los seres humanos de reflexionar sobre la sustancia y los accidentes del ser del ente en su constante devenir; entendiendo por la palabra “ser”, la existencia; por el vocablo “ente”, cualquier cosa, concreta o abstracta, que existe por sí misma y por el término “devenir”, su manera de suceder, acontecer o pasar.

La *delimitación* de la noción designada con el vocablo “filosofía” se ha comprendido como herramienta (Aristóteles), proceso (Schopenhauer), finalidad (Bergson), unidad (Natorp), intención (Hessen), correspondencia (Heidegger), incertidumbre (Ortega y Gasset) y en muchos más sentidos y significados del conocimiento sobre la existencia; o sea, como hipótesis, símbolo, movimiento, producto, juicio, pensamiento o como esclarecimiento de los fenómenos, se trata de un concepto equívoco y, no obstante, en todas ellas es posible valorar que se refiere a una posibilidad del ser humano de especular sobre la realidad.

Si *restamos* y *dividimos* las divergencias de las coincidencias entre los autores comentados sobre los *límites* de la noción designada con el vocablo “filosofía”, se puede estimar que las *definiciones*, enlistadas, así como coinciden en algunos aspectos, difieren en otros.

En Aristóteles se puede apreciar una definición de la idea “filosofía” que se asemeja mucho a la delimitación de la noción de-

signada con el vocablo “teoría”, con la diferencia de que se entiende como conjeturas sobre los primeros principios y de las primeras causas del ser; es decir, como teoría de la ciencia; en Schopenhauer, como metodología para generar nuevos conocimientos sobre la realidad; en Bergson, en términos de entidades en constante cambio en el tiempo, espacio y circunstancias; en Natorp, como el saber esencial que debe afirmar la unidad de los conocimientos humanos mediante la justificación de un principio común; en Hessen, como la intención del alma humana de conocer el universo a partir de sus funciones teóricas, valorativas y prácticas; en Heidegger como la correspondencia entre el ser y el ente por medio del lenguaje; en Ortega y Gasset como conocimiento inseguro de los fenómenos.

Si exploramos en el tiempo, el espacio y las distintas circunstancias los diferentes sentidos y significados de las definiciones de la categoría denominada con el término “filosofía” elaboradas por los autores comentados, entre otros, se puede *inferir* -de manera *inductiva*- que no es posible elaborar una sola delimitación de la misma.

También se puede *inferir* (por *deducción*) que si las definiciones del concepto denominado con la palabra “filosofía” varían en tiempo, espacio y circunstancias, no es posible establecer una concreción única y verdadera del mismo. Las comparaciones que se han realizado entre las determinaciones de la idea explicada permiten suponer que no es posible establecer cuál es la “verdadera” y la “falsa”, la “buena” y la “mala”, la “mejor” y la “peor” de forma unívoca. Parece ser que lo que se entiende o se cree comprender por dicha categoría va cambiando de un sujeto a otro. Es posible que dicha enunciación dependa de los intereses y/o necesidades de las personas que la elaboran; resultando que no es viable elaborar una definición hegemónica, única o universal de la misma.

Analizando las definiciones del concepto denominado con el término "filosofía" en Hessen (2009, p. 9), un "intento" se puede interpretar como un propósito o empresa, intención o finalidad, designio o mira (Diccionario léxico hispano); el "espíritu humano" se puede describir como "sinónimo de los conceptos <ideal>, <conciencia>, <pensamiento>, <mente>" (Blauberg et al. 1983, p. 57); por "concepción del universo" se puede entender un "sistema coherente de puntos de vista sobre el mundo (es decir: la naturaleza, la sociedad y el pensamiento) que influye de manera fundamental en la actividad del hombre" (Blauberg et al. 1983, p. 32); por "autorreflexión" se comprende "(del latín *reflectere*, vuelta hacia atrás). Textualmente: meditación, autoobservación meditación en torno de pensamientos propios, en torno de las emociones psíquicas de cada uno, descripción o reconocimiento de lo vivido, etc" (Blauberg et al. 1983, p. 157); por la palabra "función" se entiende que "los elementos de X e Y (rasgos, efectos, etc.) son resultado (están en función de) la acción (o adaptación) de un dispositivo X. Por ejemplo, "la función del corazón es bombear la sangre"..." (Muñoz & Velarde, 2000, p. 281); es decir, la necesidad que satisface determinado objeto dentro de un todo; los "valores" se pueden explicar como aquellos "objetos y fenómenos capaces de satisfacer cualquier tipo de necesidades del hombre, de una clase, de la sociedad, y que sirven a sus intereses y fines" (Blauberg et al. 1983, p. 183), "las personas no sólo conocen las propiedades de los objetos y fenómenos, sino que los juzgan desde el punto de vista de su utilidad o perjuicio para su vida" (Blauberg et al. 1983, p. 183); por la expresión "teoría" se puede interpretar " (del griego teoría, observación, análisis, investigación). Forma de reflejo generalizado de la realidad en el pensamiento" (Blauberg et al. 1983, p. 174) o "la ciencia, el conocimiento en general, a diferencia de la actividad práctica de las personas" (Blauberg et al. 1983, p. 174);

finalmente, por la palabra “práctica” se dice de “todos los tipos y formas de actividad humana que modifica realmente (materialmente) los objetos” (Blauberg et al. 1983, p. 149).

Es decir, la *definición* de la noción expresada con la locución “filosofía”, a decir de Hessen, se puede entender como el propósito del pensamiento humano de confeccionar un sistema coherente de juicios sobre el mundo, en el sentido de cómo éste influye sobre las ocupaciones de los seres humanos, mediante la meditación o auto observación sobre las propias ideas y/o emociones y la representación de las experiencias vividas, en lo que toca a la necesidad que éstos satisfacen dentro de un todo determinado, en lo que se refiere a objetos o fenómenos que cuentan con la capacidad de satisfacer cualquier tipo de necesidad del hombre y que pueden servir a sus intereses y finalidades, a los conocimientos, saberes, teorías o ciencias que del mismo se puedan elaborar y que pueden repercutir en todos los tipos y formas de las actividades humanas modificando sus objetos.

La *definición* de la categoría denominada con el término “filosofía” es entendida por Hessen como la intención del alma humana de conocer la realidad mediante la autorreflexión de las necesidades existenciales que ésta puede satisfacer en los planos de los valores, el conocimiento y la práctica.

Como idea de la realidad, la *definición* del concepto expresado con la palabra “filosofía” se puede comprender a manera de “un sistema coherente de puntos de vista sobre el mundo (es decir: la naturaleza, la sociedad y el pensamiento) que influye de manera fundamental en la actividad del hombre” (Hessen, 2009, p. 9). Los diferentes puntos de vista sobre la realidad determinan la conducta humana, las prácticas humanas obedecen a valores y teorías derivadas de ciertas concepciones sobre la realidad.

Heidegger (2006, p. 66) entiende la idea expresada mediante el término "filosofía" como algo pertinente a una conversión a expresión lingüística de la invocación existencial del ente. Por la palabra "corresponder" se entiende "pagar con igualdad efectos, beneficios o agasajos...tocar o pertenecer...tener proporción una cosa con otra... atenderse y amarse recíprocamente" (Diccionario léxico hispano); por el término "traducción" se puede concebir el "sentido o inteligencia que dan a un texto o escrito los intérpretes o glosadores" (Diccionario léxico hispano); por "lenguaje" se piensa "un sistema de signos que cumple una función cognoscitiva y de comunicación entre dos personas" (Blauberg et al. 1983, p. 105); por la expresión "ser" se opina la existencia del ente (Runes, 1998, p. 339); finalmente, por la expresión "ente" se cree todo ser, cosa u objeto que tiene una existencia propia e independiente en la realidad.

Entonces, la enunciación de la categoría nombrada con la expresión "filosofía" se puede interpretar, de acuerdo con Heidegger, como la correspondencia que se puede establecer entre el ente y el ser a través del lenguaje, es decir como la manifestación del ser del ente en la realidad mediante expresiones, frases, palabras, locuciones o voces, o sea, que cualquier ente se nos manifiesta en la existencia por medio de la comunicación.

La *definición* del concepto denominado con el término "filosofía" también se puede interpretar como los primeros principios y las primeras causas de la ciencia (Aristóteles, 1992, p. 75). Por "principio se dice, en primer lugar, del punto de partida de la cosa", por el término "principio" "se dice también de aquello mediante lo que puede hacerse mejor una cosa; por ejemplo, el principio de una ciencia" (Aristóteles, 1992, p. 75). Y agrega que un principio "es también la parte esencial y primera de donde proviene una cosa"; un principio se define también como:

...el primer instante del ser de una cosa ...punto que se considera como primero en una extensión o cosa ...fundamento, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurriendo en cualquier materia ... causa primitiva o primera de una cosa ...cualquiera de las primeras proposiciones o verdades por donde se empiezan a estudiar las facultades. (Diccionario Léxico-Hispano)

Un principio es:

...la causa fundamental o verdad universal; lo inherente a cualquier cosa. La explicación última del ser de algo. Según Aristóteles, la fuente primaria de todo ser, de toda actualidad y de todo conocimiento. (a) En ontología, los primeros principios son las categorías o los postulados de la ontología (b) En epistemología: el fundamento de todo conocimiento. Sinónimo frecuente de esencial, universal, causa (Runes, 1998, p. 304).

Algunos de los primeros principios con los que se ha estimado la acción, pasión o estado en que se puede conjeturar, sospechar o presumir que se encuentran la sustancia y los accidentes del ser de los entes en determinado momento, lugar y circunstancias son los siguientes:

Quietud:

...sólo el ser es, el no-ser no puede ser...el ser es igual a la materia, al espacio lleno, el no-ser es el espacio vacío. Por tanto, no puede haber ningún espacio vacío y, de consiguiente, tampoco movimiento, puesto que

éste significa que las cosas materiales cambian de lugar a través del espacio vacío; y como el ser pleno se encuentra por todas partes, no puede haber ningún cambio; la materia sigue siendo materia en todas las circunstancias, y todo devenir y pasar es apariencia engañosa (Simmel, 1946, pp. 56-58).

Movimiento:

Heráclito es el primer pensador para el cual la esencia del mundo consiste en que se mueve. Para él, toda materia se resuelve en aquello que pasa con ella. En el lugar del ser definido y determinado coloca la eterna sucesión de los contrarios en que la muerte de una forma se convierte en la vida de otra. Y lo mismo que a todo lo particular, concibe el mundo como conjunto en un constante devenir y pasar (Simmel, 1946, p. 77).

Orden: "todo lo real es racional... Hegel ha introducido un concepto nuevo y más metafísico del devenir al transportar el concepto de evolución a la significación espiritual objetiva de las cosas y del acontecer que está allende toda realidad temporal" (Simmel, 1946, p. 94).

Determinismo: "Cuando una voz interior o exterior nos dice: "ama a tu prójimo como a ti mismo", la fuerza de esta exigencia no procede de esta voz, sino del propio derecho de su contenido. La pretensión de que así debe ser es independiente de que alguien la haya hecho valer" (Simmel, 1945, p. 137).

Indeterminismo: "Si ha de tratarse a cada cual, según sus méritos, ¿quién se escaparía de ser azotado?" (Simmel, 1945, p. 144).

Intervalos de determinismo e indeterminismo y viceversa: “Diríase que el hombre no puede soportar el ser sin elevarlo a un deber ser, pero también a la inversa, que no puede soportar el deber ser sin reducirlo al ser” (Simmel, 1945, p. 146).

Movimiento: “En la proposición de Protágoras de que el hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen porque existen, de las que no existen porque no existen” (Simmel, 1946, p. 106).

Determinismo: “Según Platón, de las ideas les viene a las cosas su ser y su poder ser conocidas” (Simmel, 1945, p. 133).

Dualismo: “Por virtud de la separación de sujeto y objeto, el ser queda escindido en dos esferas cuyas cualidades o funciones son por completo incomparables” (Simmel, 1945, pp. 123-124).

Unidad:

Asimismo, el ser es indivisible, pues junto al ser no puede existir un segundo ser, pues en cuanto ser no sería distinto de aquél; por tanto, no puede haber multiplicidad de fenómenos particulares... la misma cosa es el pensar y aquello sobre lo que se piensa, dice Parménide “el pensar y el ser son lo mismo” (Simmel, 1946, p. 58).

Ya se comentó que Aristóteles (1992, p. 8) *define* la noción de “filosofía” como “la ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas”. Dice el filósofo que: “se llama causa (Aristóteles, 1992, p. 76), ya la materia de que una cosa se hace”. Continúa diciendo el filósofo que “también se llama causa al primer principio del cambio o del reposo” (Aristóteles, 1992, p. 76). Agrega el pensador

que "aquello que se hace es causa de lo hecho, y lo que imprime el cambio lo es de lo que experimenta el cambio" (Aristóteles, 1992, p. 76). Aristóteles (1992, p. 76) Termina el párrafo diciendo que "se llaman causas todos los intermedios entre el motor y el objeto".

Con apoyo en los primeros principios y las primeras causas de las que habla Aristóteles, se puede sugerir que la definición del concepto denominado con el término "filosofía" se entiende como el conocimiento hipotético de los primeros principios (que se pueden expresar mediante palabras que indican movimiento y/o quietud, orden y/o desorden, determinismo y/o indeterminismo, existencia y/o inexistencia, unidad y/o pluralidad, racionalidad y/o sensualidad, inmanencia y/o trascendencia, etc.) que son la causa primera de la ciencia (meta-ciencia) con la que inician los saberes (ciencia) sobre la sustancia y los accidentes del ser del ente.

En otro sentido, Schopenhauer afirma que:

...la filosofía no puede hacer otra cosa que interpretar y explicar lo existente, la esencia del mundo, que in concreto, es decir, como sentimiento, se nos revela a cada uno de nosotros intuitivamente; presentarla en conceptos abstractos y precisos, y esto bajo todos los aspectos posibles y desde todos los puntos de vista (1997b, pp. 215-216).

Es posible apreciar que el autor comentado entiende la *definición* de la noción nombrada con la palabra "filosofía" a partir de principios que indican cambio o movimiento, caos o desorden, indeterminismo o libertad:

...la voluntad no sólo es libre, sino omnipotente; no sólo crea su propia conducta, sino su propio mundo; y así como se determina en sus acciones y se configura su mundo, ambos son el conocimiento que la voluntad tiene de sí misma y no otra cosa; y al hacerlo determina las otras dos cosas, pues fuera de ella no existe nada; y la conducta del hombre y el mundo mismo son voluntad; sólo en ese supuesto es verdaderamente autónoma (Schopenhauer, 1997b, p. 216).

La *definición* del concepto nombrado con el término “filosofía” se entiende, a decir de Schopenhauer (1997b, pp. 215-216), como la exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión -desde todos los aspectos y puntos de vista posibles- de lo que existe tal y como se muestra a todos y cada uno de los sujetos cognoscentes de manera concreta, intuitiva o sensual dependiendo de su voluntad que no sólo es libre e independiente sino omnipotente, lo que le permite crear su propio mundo y su propia conducta configurando su mundo y determinándose en sus acciones con conocimiento de sí misma y, al hacerlo, determina tanto su mundo como su voluntad no existiendo nada fuera de ella y siendo su mundo y su conducta su voluntad, en ese sentido ésta es autónoma.

En un sentido diferente, Bergson (1986, p. 7), se refiere a la “metafísica” como “la ciencia que pretende prescindir de símbolos”. Por el término “metafísica”, “<del griego *metá tá, física*, lo que sigue a la física>” (Blauberg et al. 1983, p. 123), se puede entender “algo” que está más allá de lo físico; y por la palabra “física” se concibe “...<*gr. Physis, naturaleza...*” (Runes, 1998, p. 149), entonces se puede estimar que el vocablo “metafísica” en su origen etimológico trata de significar “lo que está más allá de lo físico”. La definición de la noción expresada con la palabra “filosofía” es entendida como los

saberes que se adquieren sin necesidad de representaciones del objeto de conocimiento.

Los "símbolos" son "la imagen sensorial del objeto, representan al objeto, no son el objeto mismo sino nada más que su representación mediante signos; únicamente "expresan determinado sentido" (Blauberg et al. 1983, p. 166) y todo sentido es interpretación de cierto objeto por parte de un sujeto que exclusivamente se puede expresar mediante signos; al mismo tiempo "la forma del símbolo no coincide de manera directa con el contenido designado" (Blauberg et al. 1983, p. 166), porque no es el ente en sí, sino sólo el ser del ente, su imagen sensorial, su representación por medio de un símbolo determinado por un sujeto. Sucede también que "la relación entre la forma del símbolo y el sentido no tiene un carácter arbitrario" (Blauberg et al. 1983, p. 166) porque todo sentido que se le asigne a un determinado objeto dependerá de los intereses y necesidades del sujeto que exprese dicho signo, de lo que quiera significar con el mismo a los demás seres humanos; en consecuencia "en el proceso del conocimiento el hombre aplica diversos tipos de símbolos" (Blauberg et al. 1983, p. 166) para relacionarse con los objetos, porque el lenguaje es la única posibilidad que tiene para expresar el ser del ente, su sustancia y sus accidentes. Es por ello que Bergson opina que el conocimiento de la realidad mediante símbolos limita al sujeto cognoscente en el conocimiento esencial de la realidad.

Bergson (1986, p. 7) considera que:

...si existe un medio de poseer una realidad absolutamente en lugar de conocerla relativamente, de colocarse en ella en lugar de adoptar puntos de vista acerca de ella, de tener su intuición en lugar de hacer su análisis, en fin, de aprehenderla fuera de toda expresión, traducción o representación simbólica, esto es la metafísica. La metafísica es, pues, la ciencia que pretende prescindir de símbolos.

Bergson (1986, p. 33) afirmó que “una filosofía se asemeja más a un organismo que a un conjunto, y también es más propio referirla a evolución que a composición”. Si la definición de la idea nombrada con la palabra “filosofía” -a decir de Bergson- se asemeja más a un organismo que a un conjunto y si es más propio referirla a evolución que a composición, es posible admitir que la misma se entiende como un todo indiviso e inseparable cuyos componentes se encuentran en constante transformación.

La definición del concepto denominado con la palabra filosofía se entiende como la ciencia que, sin necesitar símbolos, permite poseer la realidad de manera absoluta, colocándose en ella, intuyéndola y aprehendiéndola más allá de cualquier traducción o representación simbólica como un todo indiviso e inseparable en constante evolución.

En otro sentido, totalmente opuesto al de Bergson, se entiende la *definición* de la categoría expresada con la palabra “filosofía” como: “conocimiento por principios, más no se dirige a los objetos sino a la unidad del mismo conocimiento” (Natorp, 1987, p. XIV). Natorp reconoce que el sujeto cognoscente jamás podrá aprehender de manera esencial los objetos de conocimiento: “los objetos del conocimiento son inagotables y el sabio se acerca a ellos, pero nunca los alcanza totalmente” (Natorp, 1987, p. XIV), pero ve en la filosofía un método, procedimiento o camino para arribar al conocimiento de la realidad: “aunque es proceso infinito, el saber no está privado de la ley ni de la dirección. Sólo gracias al método se avanza en la ciencia” (Natorp, 1987, p. XIV).

En este pensador el saber es determinación de un objeto mediante el conocimiento: “el ser es la eterna incógnita, que paso a paso

el conocimiento va determinando mejor, pero el valor de la determinación depende exclusivamente del método de conocimiento, de su proceder; por ello, la propia filosofía es método" (Natorp, 1987, p. XIV). Por el término "determinismo" se puede entender "(del latín de + *términus*, fin) Doctrina según la cual cada hecho del universo acontece según una ley" (Runes, 1998, p. 96).

El término anterior está relacionado con la expresión "fatalismo":

Doctrina según la cual todos los hechos del universo físico y también de la historia humana dependen absolutamente de sus causas y están condicionados por ellas... En psicología: teoría de que la voluntad no es libre, sino que está determinada por condiciones psíquicas o físicas. Sinónimo de fatalismo, necesitarismo, destino (Runes, 1998, p. 96).

Para Natorp (1987, p. 7), "será la "verdadera filosofía" aquella que, por una parte, pueda considerarse como la base última de todo saber, por otra, que su alcance sea lo suficientemente amplio para que baste a la totalidad de los objetos que caen en el reino de todo conocimiento".

Para cumplir con el primer requisito (ser la base última de todo saber), según Natorp (1987, p. 7), la filosofía debe ser una ciencia (criterio formal) y, para el segundo requisito (abarcar la totalidad de objetos que se puedan conocer), la filosofía necesita limitar los diferentes intereses del conocimiento (criterio material).

Con Natorp, la *definición* del concepto denominado con la expresión "filosofía" se entiende como el conjunto de principios

(quietud, orden, determinismo, inexistencia, dualismo, etc.) que permiten determinar la realidad de tal manera que se llegue a la unidad del conocimiento y se conserve, difunda e incremente mediante procedimientos deductivos.

La definición del concepto enunciado con la palabra “filosofía en Ortega y Gasset (1998, p. 21) entendida en el sentido de que:

Toda idea es pensada y todo cuadro es pintado desde ciertas suposiciones o convenciones tan básicas, tan de clavo pasado para el que pensó la idea o pintó el cuadro, que ni siquiera repara en ellas y por lo mismo no las introduce en su idea ni en su cuadro, no las hallamos allí puestas sino precisamente supuestas y como dejadas a la espalda. Por eso, a veces, no entendemos una idea o un cuadro: nos falta la palabra del enigma, la clave de la secreta convicción es de tipo <<racional>>. Toda construcción de saberes, con conocimiento o no de quien los elabora, parte de determinadas suposiciones o convenciones que el sujeto cognoscente debiera conocer para entender mejor la realidad.

Por la voz “supuesto” se puede entender:

... una proposición que se acepta o afirma para obtener inferencias de ella, o bien el acto de aceptar, afirmar o suponer una proposición con ese fin... El motivo de formular un supuesto puede ser... la creencia en la verdad o en la posible verdad de la proposición (Runes, 1998, pp. 357-358).

Por la palabra “convención” se puede entender “(del latín *conveniens*, conveniente). Proposición cuya verdad no se determina

por un hecho, sino por un acuerdo social en su uso" (Runes, 1998, p. 72); el convencionalismo se utiliza para indicar que "nosotros elegimos más o menos libremente nuestro modo de describir el mundo y, por tanto, nuestras teorías acerca de él" (Muñoz et al. 2000, p. 154).

La *delimitación* de la noción identificada con la palabra "filosofía" se entiende, Según Ortega y Gasset (1998, p. 21), como el conjunto de suposiciones y convenciones que, a falta de la debida certeza sobre la esencia de la relación entre el sujeto y el objeto, el primero tiene la necesidad de considerar para elaborar ideas, conceptos, categorías o nociones sobre el segundo.

Se dice que "en la teoría canjeamos la realidad por su espectro, que son los conceptos. En vez de vivirla la pensamos" (Ortega y Gasset, 1998, p. 55).

El *esclarecimiento* de la idea denominada con la voz "filosofía" se entiende como el conjunto de suposiciones y convenciones que sustituyen la realidad pensada por su representación.

La realidad se experimenta y/o se construye en el pensamiento utilizando ciertos supuestos sobre la sustancia y los accidentes del ser del ente u objeto de conocimiento que se transforman en principios o convenciones filosóficas: "el pensamiento es la única cosa del Universo cuya existencia no se puede negar, porque negar es pensar" (Ortega y Gasset, 1998, p. 67). Entonces, para este pensador filosofar es pensar, como proceso y teorizar, como producto.

La *elucidación* de la categoría, expresada con el término "filosofía" se entiende como el conjunto de suposiciones y convenciones mediante las cuales el pensamiento sustituye la realidad considerada por su representación.

Sintetizando, la definición del concepto denominado con el término “filosofía” se puede entender como un intento del espíritu humano de llegar a una concepción del universo, es decir, de explorar, describir, explicar, interpretar o comprender la realidad mediante la autorreflexión sobre sus funciones valorativas teóricas y prácticas a partir de suponer o convenir que existen ciertos primeros principios (que constituyen el punto de partida del ser del ente y mediante los cuales se puede conocer mejor la sustancia y los accidentes de dicho ser del ente, además de ser la parte esencial y primera de donde provienen los saberes sobre el mismo) que se pueden entender como las primeras causas (que se pueden expresar mediante términos, palabras o símbolos que indican cambio y/o reposo, orden y/o caos, determinismo y/o indeterminismo, existencia y/o inexistencia, dualidad y/o unidad, etc. de la realidad) que imprimen el cambio en el mismo constituyéndose en los intermedios entre el motor y el objeto de la sustancia y los accidentes del ser de ente desde las que se puede observar e investigar dichas funciones de manera racional y/o sensual y desde las que es posible construir la ciencia fundamental para asegurar la unidad de los conocimientos humanos por demostración de un último fundamento común y/o de manera inductiva (prescindiendo de símbolos) estableciendo una correspondencia que permita traducir a lenguaje la llamada del ser del ente, canjeando la realidad por su representación -aun cuando no nos sea posible conocer la esencia del universo y de todo cuanto hay porque no sabemos si el mismo será cognoscible o no y no obstante, presentarla en conceptos abstractos y precisos y bajo todos los aspectos posibles y desde todos los puntos de vista- de tal manera que el ser humano pueda realizar su voluntad de manera libre, autónoma y omnipotente, creando y configurando su propio mundo y su propia conducta, determinándose en sus acciones en él y tratando de convencer o determinar a los demás para que ajusten su conducta al mismo.

Comparando las definiciones del concepto denominado con la palabra "filosofía" de los autores mencionados, se pueden establecer las siguientes *semejanzas y diferencias* entre éstas:

Todos los autores comentados coinciden en que la *definición* de la noción denominada con la palabra "filosofía" se puede entender como una posibilidad que tienen los seres humanos de reflexionar sobre la realidad.

Pasando a las *diferencias* entre los filósofos comentados, cuando definen la categoría denominada con el término "filosofía", se puede apreciar lo siguiente: Aristóteles la comprende como un conjunto de elementos que se requieren para elaborar la teoría; Schopenhauer la describe como observación e investigación; Bergson la interpreta como un organismo en evolución; Natorp la explica como una ciencia cuyo fin es asegurar la unidad de los conocimientos humanos; Hessen la explora como la posibilidad de conocer; Heidegger la describe como una correspondencia entre el ente y el ser mediante el lenguaje; Ortega y Gasset la explica como conocimiento incierto del universo mediante supuestos.

Induciendo, si la idea expresada con la palabra "filosofía" se puede definir como requisito para conocer, como actividad espiritual, como organismo en evolución, como necesidad de unificación del conocimiento, como posibilidad de conocer, como lenguaje que media entre el ser del ente, como conocimiento incierto mediante supuestos, etc. entonces el esclarecimiento de la idea expresada mediante dicho término se puede explorar, describir, explicar, interpretar o comprender en varios sentidos.

Si la definición de la noción denominada con la expresión "filosofía" se puede entender en varios sentidos, entonces -por *deducción*- se trata de un concepto "equivoco", es decir, "es una palabra

cuya significación conviene a diferentes cosas” (Diccionario léxico hispano).

Es posible *clasificar* las diferentes *definiciones* del concepto denominado con la expresión “filosofía” de los autores comentados como requisito (Aristóteles), proceso (Schopenhauer y Bergson), finalidad (Natorp), posibilidad (Hessen), lenguaje (Heidegger), incertidumbre (Ortega y Gasset), etc. del conocimiento del ser del ente.

En sentido lógico, “definir” significa poner límites, es decir, expresar lo que es un objeto sin añadir ni quitar nada de él. No obstante, se ha demostrado que una definición del término expresado con la voz “filosofía” con tales características es, al parecer, imposible. Porque los conceptos los elaboran los sujetos que viven en lugares, tiempos y circunstancias filosóficas, científicas, artísticas y religiosas hegemónicas diferentes. Aunado a que cada sujeto siente y piensa de modo diferente. Se puede suponer que la construcción de la definición del concepto denominado con el término “filosofía” es, y debe ser, personal; es decir, cada sujeto tiene la posibilidad de edificar su propia idea de “filosofía”. Aun así, se hace necesario recuperar algunos elementos de las definiciones antes comentadas con el propósito de proponer una nueva que permita establecer la “relación” entre la “filosofía” y “la teoría”.

1.3 Elementos de las tesis anteriores que se pueden recuperar para elaborar una nueva definición de “filosofía”.

En la reconstrucción de la definición del concepto denominado con el término “filosofía” es necesario, en tercer lugar, tomar partido sobre las distintas tesis sostenidas por los autores comentados.

Todas y cada una de las definiciones del concepto expresado mediante la palabra “filosofía” explicadas hasta el momento difieren tanto en sentidos como en significados. No obstante, dichas *delimitaciones* contienen elementos que se pueden ir recuperando para efectos de la presente demarcación.

De la *definición* del concepto de “filosofía” elaborada por Hessen (2009, p. 9), es bueno recuperar las ideas de “intención”, propósito o finalidad de todo ser humano por explorar, describir, explicar, interpretar o comprender la realidad; que dicha “comprensión” se realiza por medio de la reflexión, deliberación o meditación sobre el universo y que éstas se llevan a cabo utilizando como herramientas la razón y/o los sentidos del sujeto cognoscente; que esta “reflexión” se debe llevar a cabo sobre las funciones valorativas, teóricas y prácticas del mundo, es decir, a partir de las necesidades de conocimiento de la realidad (función teórica), de la estabilidad, permanencia o persistencia del ser humano en la misma (funciones prácticas) y de la forma de valorar las decisiones que se tomen respecto de las dos anteriores (funciones valorativas).

De la elucidación de la idea denominada con la expresión “filosofía” construida por Heidegger (2006, p. 66), son de considerarse las ideas de “ente”, en su sentido de “realidad” o “cosa”; de “ser” en su concepción de manifestación del “ente” o “cosa” en la existencia y; de “correspondencia” entre el “ente” (realidad o cosa) y el “ser” (manifestación de la existencia del ente, realidad o cosa) mediante el lenguaje.

De la delimitación de la categoría expresada con la voz “filosofía” edificada por Aristóteles (1992, p. 8), es bueno admitir el concepto de “ciencia”; la categoría de “teoría”; la noción de “primeros

principios” descritos como el “punto de partida de la cosa”, “aquello mediante lo que puede hacerse mejor una cosa” y “la parte esencial y primera de donde proviene una cosa” (Aristóteles, 1992, p. 75). También es necesario reflexionar sobre la idea de “primeras causas” interpretadas como “la materia de que una cosa se hace” (Aristóteles, 1992, p. 76), “primer principio del cambio o del reposo” (Aristóteles, 1992, p. 76), “aquello que se hace es causa de lo hecho, y lo que imprime el cambio lo es de lo que experimenta el cambio” (Aristóteles, 1992, p. 76) y “todos los intermedios entre el motor y el objeto” (Aristóteles, 1992, p. 76).

De la demarcación de la noción expresada con la voz “filosofía” elaborada por Schopenhauer (1997b, pp. 215-216), se pueden destacar las enunciaciones de “interpretación”, “explicación”, “existencia”, “sentimiento”, “intuición”, “concepción”, “abstracción”, “puntos de vista”, etc.

De la definición de la categoría designada con la palabra “filosofía” construida por Bergson (1986, p. 7), se deben recuperar las ideas de “ciencia”; las nociones de “posesión absoluta de la realidad”, “colocación del sujeto cognoscente en la realidad”, “tener la intuición de la realidad”, “aprehender la realidad fuera de toda expresión, traducción o representación simbólica”, etc.; y las categorías de “totalidad” y “evolución” (Bergson, 1986, p. 33).

Del *esclarecimiento* de la categoría denominada con la expresión “filosofía” establecida por Natorp (1987, p. XIV), se pueden recuperar las ideas de “conocimiento por principios” y “unidad del conocimiento”; las nociones de inacabamiento de la ciencia y de la imposibilidad de conocer la esencia de la realidad: “los objetos de conocimiento son inagotables y el sabio se acerca a ellos, pero nunca los alcanza totalmente” (Natorp, 1987, XIV); el concepto de método:

“aunque es proceso infinito, el saber no está privado de la ley ni de la dirección. Sólo gracias al método se avanza en la ciencia” (Natorp, 1987, XIV), “el ser es la eterna incógnita, que paso a paso el conocimiento va determinando mejor, pero el valor de la determinación depende exclusivamente del método de conocimiento, de su proceder; por ello, la propia filosofía es método...” (Natorp, 1987, XIV); y de totalidad: “será la “verdadera filosofía” aquella que, por una parte, pueda considerarse como la base última de todo saber, por otra, que su alcance sea lo suficientemente amplio para que baste a la totalidad de los objetos que caen en el reino de todo conocimiento...” (Natorp, 1987, p. 7).

De la *delimitación* de la idea expresada con la voz “filosofía” establecida por Ortega y Gasset (1998, p. 21), se puede afirmar que es muy afortunada la idea de “filosofía” entendida como el pensar las ideas desde ciertas “suposiciones” o “convenciones”. También se debe considerar la idea de que los conceptos, ideas, categorías o nociones son sólo teorías, hipótesis, suposiciones, presunciones, proposiciones o supuestos sobre la realidad; pues son tan sólo espectros, visiones, apariciones o fantasmas de la misma cuando afirma que “en la teoría canjeamos la realidad por su espectro, que son los conceptos” (Ortega y Gasset, 1998, p. 55).

Se coincide con todos y cada uno de los pensadores analizados en algunos aspectos y se difiere en otros; es decir, de todos y cada uno de los autores estudiados se recuperaron ideas importantes que servirán para la construcción de una *definición* propia del concepto denominado con el término “filosofía” y se cuestionaron algunas otras no muy afortunadas, debido a la complejidad de la idea que se está tratando de definir.

1.4 Justificación ontológica y epistemológica de los elementos precedentes.

Se considera que la *definición* de la idea expresada con la palabra “filosofía” por Hessen (2009, p.9) como “un intento del espíritu humano para llegar a una concepción del universo mediante la autorreflexión sobre sus funciones valorativas, teóricas y prácticas”, es pertinente ontológica y epistemológicamente, porque los seres humanos reflexionamos sobre la realidad a partir de nuestras necesidades existenciales y, en este caso, se dice que la “filosofía” puede satisfacer necesidades de conocimiento de la realidad (función teórica), de toma de conciencia sobre las consecuencias de nuestros actos (función valorativa) y de toma de decisiones sobre nuestro comportamiento en el mundo (función práctica).

En términos ontológicos la mirada de Hessen se dirige a la intención del alma humana de conocer el mundo mediante la reflexión sobre sus propias funciones valorativas, teóricas y prácticas. Dicha intención es la que permite establecer la relación de conocimiento entre el sujeto y el objeto porque “el conocimiento es un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser” (Verneaux, 2011, pp. 103-104). El alma humana trata de determinar la realidad: “la objetividad se convierte con la intencionalidad precisamente porque el objeto conocido no se da de suyo” (Polo, 2006, p. 41). La intención del sujeto cognoscente es la de determinar al objeto por conocer, es decir, conocer la realidad, para tener conciencia de las consecuencias de sus actos sobre ella y, consecuentemente poder tomar decisiones razonadas sobre su comportamiento en el mundo.

Es posible estimar que la *definición* de la idea expresada con el término “filosofía” que se comenta es de tipo “racional”. El alma humana tiene la intención de poner orden en la realidad para satisfacer sus necesidades de conocimiento, concientización y toma de decisiones.

La *definición* del concepto nombrado con el término “filosofía” en Heidegger (2006, p. 66) como “un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente” es oportuna en términos ontológicos y epistemológicos porque, como bien lo dice Hessen, en la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, no se logra la aprehensión del segundo por el primero: “vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de éste. El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él” (Hessen, 2009, p. 16). Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta). Hessen (2011, p. 15) afirma que “...el conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros – se refiere al sujeto y al objeto –, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro”. Es por ello que la *relación* de conocimiento sólo se puede dar en el mundo *lógico*, en la esfera *discursiva*. Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que éste es, sino sólo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto debido a que “el lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva” (Polo, 2006, p. 14). Además, todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Luego entonces, debemos

conformarnos con traducir a lenguaje la llamada del ser del ente, es decir, en el conocimiento no está presente la realidad en sí sino sólo un discurso sobre la misma elaborado por el sujeto cognoscente.

Se puede establecer que la *definición* del concepto nombrado con la palabra “filosofía” construido por Heidegger también es “racional” porque se avoca a la relación lógica entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer cuando establece que la misma se reduce a lenguaje.

La *definición* de la categoría mentada con la expresión “filosofía” construida por Aristóteles (1992, p. 8) como “la ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas” es loable en términos ontológicos y epistemológicos también porque, como bien lo menciona Epicuro (citado por Cassirer, 1986, p. 169), “toda pregunta que podamos formular contiene y presupone siempre, necesariamente, determinadas “anticipaciones del espíritu”. Sin tales principios, jamás podría encontrar un comienzo nuestra investigación”. A partir de ciertos principios – sepámoslo o no – comienza nuestro “conocimiento” de la realidad. Dichos principios deben ser supuestos por el sujeto cognoscente para establecer la relación de conocimiento debido a que:

El objeto y el sujeto son definibles únicamente por su relación mutua que es el conocimiento. ¿Qué es un objeto, una cosa, un ser? Lo que aparece a un sujeto. ¿Qué es un sujeto, una conciencia, un espíritu? Aquello en quien o a quien aparece un objeto. (Verneaux, 2011, p. 72)

Además, la realidad (concreta o abstracta) trasciende al sujeto cognoscente, es decir, está fuera de él, en otro mundo y “el espíritu

no puede salir de sí mismo para coincidir con las cosas... una cosa no puede entrar en el espíritu" (Verneaux, 2011, p. 77). De ser así, ¿cómo determinar los primeros principios y las primeras causas del ser del ente, es decir, su sustancia y sus atributos o accidentes, si se carece del órgano cognoscitivo para conocer la esencia de la realidad?

Aristóteles (2006, p. 47) supone que la razón lee las impresiones de los sentidos utilizando, a manera de lupa, dichos principios:

El alma vegetativa y el alma animal constituyen tan sólo en el hombre la materia de la realización de su propia forma: la razón (*Nous-dianoeisthay*). Por obra de ésta se convierte, en efecto, el impulso (órexis) en voluntad (*boúlesis*) y la representación en conocimiento (*episteme*). Éste añade, por así decirlo, como algo nuevo y más elevado a todas las actividades psíquicas que se derivan de la percepción (y de las que solamente participan los animales), pero sólo puede realizarse en el hombre. Relación tal la expresa Aristóteles por medio del distingo entre intelecto activo y pasivo (*Nous poietikós-pathetikos*). Bajo el primero entiende la actividad racional misma; bajo el segundo, el material de las percepciones dado en y por la existencia corporal humana y gracias al cual se hace posible la función racional de conformarlo con vistas a ciertos fines (Aristóteles 2006, p. 47).

Es posible estimar que la *defnición* del concepto denominado con el término "filosofía" construido por Aristóteles es de tipo "intelectual" (leer en el interior). Se supone que los saberes tienen su origen primero en las percepciones de los sentidos y después en la "lectura" que el espíritu realiza de las mismas utilizando para ello ciertos "principios" con los que pretende extraer la esencia de la realidad para realizar determinados fines. Para un intelectualista como

Aristóteles “el conocimiento, en cuanto tal, es acto, y, al menos, ese acto es operación: a la operación corresponde un “objeto” ...la operación supone una facultad” (Polo, 2006, p. 15).

La *definición* de la idea nombrada con la palabra “filosofía” elaborada por Schopenhauer (1997b, pp. 215-216) como:

...interpretar y explicar lo existente, la esencia del mundo, que inconcreta, es decir, como sentimiento, se nos revela a cada uno de nosotros intuitivamente; presentarla en conceptos abstractos y precisos, y esto bajo todos los aspectos posibles y desde todos los puntos de vista también es pertinente en términos ontológicos y epistemológicos.

Se estima que la definición del concepto expresado mediante el término “filosofía” elaborado por Schopenhauer es de tipo “sensual”. La realidad, a decir de este autor, se aprehende únicamente con los sentidos, de manera empírica. Son las experiencias vividas las que nos permiten conocer la esencia de los fenómenos.

La *definición* de la categoría expresada con el término “filosofía” propuesta por Bergson (1986, p. 7) como “la ciencia que pretende prescindir de símbolos”, lo mismo que Schopenhauer, también es congruente en términos ontológicos y epistemológicos. La filosofía entendida como una ciencia que no necesita de símbolos, sino de realidades, de experiencias vividas.

Es de apreciar que la definición del concepto expresado con la voz “filosofía” para este autor es de tipo “sensual”. La realidad no se conoce, se vive.

La definición de la idea enunciada con la palabra "filosofía" en Natorp (1987, p. XIV) como "conocimiento por principios, más no se dirige a los objetos sino a la unidad del mismo conocimiento" es de tipo "racional", es decir, dicho discurso está elaborado a partir de la razón y el espíritu del autor pretende poner orden en el conocimiento por medio de principios, postulados, axiomas o máximas racionalistas.

Para Natorp (1987, p. 7), la filosofía es un método que puede utilizar el sujeto cognoscente para determinar su objeto de estudio: "el ser es la eterna incógnita, que paso a paso el conocimiento va determinando mejor, pero el valor de la determinación depende exclusivamente del método de conocimiento, de su proceder; para ello, la propia filosofía es método".

Natorp (1987, p. XIV) entiende el conocimiento como un proceso interminable, pero direccionado por las normas que proporciona el método de conocimiento: "aunque es proceso infinito, el saber no está privado de la ley ni de dirección. Sólo gracias al método se avanza en la ciencia".

Natorp (1987, p. XIV) estima que la realidad es infinita y que el sujeto cognoscente jamás la comprenderá en su totalidad: "los objetos de conocimiento son inagotables y el sabio se acerca a ellos, pero nunca los alcanza totalmente".

Natorp (1987, p. 7) sostiene que la "filosofía" es la base última de todo saber y que su alcance abarca la totalidad de objetos que se pueden conocer:

Será la <verdadera filosofía> aquella que, por una parte, pueda considerarse como la base última de todo saber, por otra, que su alcance sea lo suficientemente amplio para que baste a la totalidad de los objetos que caen en el reino de todo conocimiento.

La definición del concepto enunciado con la palabra “filosofía” en Ortega y Gasset (1998, p. 21) entendida en el sentido de que:

... toda idea es pensada y todo cuadro es pintado desde ciertas suposiciones o convenciones tan básicas, tan de clavo pasado para el que pensó la idea o pintó el cuadro, que ni siquiera repara en ellas y por lo mismo no las introduce en su idea ni en su cuadro, no las hallamos allí puestas sino precisamente supuestas y como dejadas a la espalda. Por eso, a veces, no entendemos una idea o un cuadro: nos falta la palabra enigma, la clave de la secreta convicción es de tipo “racional”.

Toda construcción de saberes, con conocimiento o no de quien los elabora, parte de determinadas suposiciones o convenciones que el sujeto cognoscente debiera conocer para entender mejor la realidad.

1.5 Una propuesta de definición de “filosofía”.

Si recuperamos algunas de las ideas principales de los autores comentados, es posible elaborar una definición que trate de abarcar todas las posturas analizadas, en los siguientes términos:

La definición del término designado con la expresión “filosofía” se puede entender como una intensión del alma humana de explorar, describir, explicar, interpretar o comprender la realidad a partir de determinados principios que se deben suponer para resolver los grandes problemas del conocimiento, dependiendo de las facultades cognoscitivas que el sujeto cognoscente utilice para ello y que, a su vez, dependen de sus necesidades existenciales, ontológicas y epistemológicas en determinado momento, lugar y circunstancias.

En donde:

- Por la palabra "principios" se debe entender todos aquellos postulados, axiomas, supuestos, proposiciones o premisas que indiquen "movimiento" y/o "quietud", "orden" y/o "caos", "determinismo" y/o "indeterminismo", "existencia" y/o "inexistencia", "unidad", "dualidad" y/o "pluralidad", "racional" y/o "sensual", "trascendencia" y/o "inmanencia".

- Por la palabra "supuestos", se deben entender los términos, vocablos o voces con los que han sido designados los "principios" que indican *movimiento* (escepticismo, subjetivismo, relativismo y pragmatismo), *quietud* (dogmatismo) o estados intermitentes entre el movimiento y la quietud (criticismo); *orden* (racionalismo), *caos* (empirismo) o estados intermitentes entre el orden y el caos (apriorismo o intelectualismo); *determinismo* (objetivismo), *indeterminismo* (subjetivismo) o estados intermitentes entre el determinismo y el indeterminismo (dialéctica); *existencia* (realismo), *inexistencia* (idealismo) o estados intermitentes entre la existencia y la inexistencia (fenomenalismo); *dualidad* (dualismo), *unidad* (monismo) o estado intermitentes entre la dualidad y la unidad (pluralismo o diversidad); que permiten construir un conocimiento de la realidad de tipo racional y/o sensual con conceptos y criterios de verdad inmanentes y/o trascendentes y con los que se intenta solucionar los grandes problemas del conocimiento.

- Por el enunciado "problemas del conocimiento" se debe entender las grandes incógnitas que a lo largo de la historia de la filosofía se han pretendido resolver desde diferentes supuestos, dependiendo de la facultad o facultades cognoscitivas que el sujeto cognoscente utilice para ello, sobre la posibilidad, el origen, la esencia, la clasificación y los conceptos y criterios de verdad del conocimiento, entre otros.

- Por lo expuesto como “facultades cognoscitivas”, se debe imaginar a la razón y/o los sentidos que -más que esclarecer los grandes problemas del conocimiento- permiten enderezar las necesidades existenciales, ontológicas y epistemológicas.

- Por lo expresado como “necesidades existenciales”, se debe concebir aquellas que tiene todo sujeto cognoscente para sobrevivir en este mundo, como son las de alimentación, vestido, habitación, educación, recreación, etc.

- Por lo expresado como “necesidades ontológicas”, se deben entender los mismos “principios”, postulados, axiomas, supuestos, proposiciones o premisas que indiquen “movimiento y/o “quietud”, “orden” y/o “caos”, “determinismo” y/o “indeterminismo”, “existencia” y/o “inexistencia”, “unidad”, “dualidad” y/o “pluralidad”, “racional” y/o “sensual”, “trascendencia” y/o “inmanencia”. Dichas *necesidades ontológicas* han sido identificadas también como *supuestos filosóficos* y se les han asignado los siguientes términos, vocablos, palabras o voces: dogmatismo (quietud), escepticismo, subjetivismo, relativismo y pragmatismo (movimiento) o criticismo (estados intermitentes entre la quietud y el movimiento); racionalismo (orden), empirismo (caos) o intelectualismo o apriorismo (estados intermitentes entre el orden y el caos); objetivismo (determinismo), subjetivismo (indeterminismo) o dialéctica (estados intermitentes entre el determinismo y el indeterminismo); realismo (existencia), idealismo (inexistencia) o fenomenalismo (estados intermitentes entre la existencia y la inexistencia).

Por la expresión “necesidades epistemológicas” se debe entender la necesidad de conocer la realidad que todo sujeto cognoscente tiene para estar consciente de sus alcances y limitaciones sobre ella y tomar la decisión más adecuada para resolver sus necesidades existenciales.

1.6 Justificación ontológica y epistemológica de la definición de la noción designada con la expresión “filosofía”.

La definición de la idea aludida con la expresión “filosofía”, entendida como una intensión del alma humana de explorar, describir, explicar, interpretar o comprender la realidad utilizando determinados principios que deben ser supuestos para resolver los grandes problemas del conocimiento, dependiendo de las facultades cognitivas con las cuales se trate de traducir a lenguaje la existencia de los entes, a partir de necesidades existenciales, ontológicas y epistemológicas, parece ser pertinente en términos ontológicos y epistemológicos debido a que abarca cualquier intensión de conocimiento que tenga cualquier sujeto cognoscente de conocer cualquier realidad.

1.7 Análisis y síntesis de la nueva definición de “filosofía”.

Si se *descompone* la *definición* de la idea que se pretende expresar con la palabra “filosofía” en las partes que la forman, se tiene que:

- Los seres humanos tienen necesidades de alimentación, vivienda, vestido, recreación, educación, realización y muchas más para sobrevivir en este mundo. A dichas carencias se les puede denominar “necesidades existenciales”.

- Para satisfacer sus *necesidades existenciales* los seres humanos cuentan con dos “facultades cognitivas”: su *razón* y sus *sentidos*, mismas que, al parecer, más que conocer la esencia de la realidad, les permiten sobrevivir en este mundo.

- La *razón* y los *sentidos* son utilizadas por los seres humanos, tanto como facultades cognoscitivas (en sentido epistemológico) como operativas, para resolver sus “problemas existenciales” (en sentido ontológico).

- Para resolver sus “problemas existenciales” los seres humanos necesitan conocer la realidad (función teórica) y tener conciencia de las consecuencias de sus actos (función valorativa) para tomar decisiones sobre su comportamiento en el mundo (función práctica).

- Para conocer la realidad los seres humanos se tienen que enfrentar a los “problemas del conocimiento” en virtud de que se ha demostrado que la realidad no se puede conocer en esencia. Se pueden mencionar algunas grandes incógnitas a las que no se les ha podido dar una solución definitiva: la posibilidad, origen, esencia, clasificación y concepto y criterio de verdad del conocimiento, entre otras.

- Los *problemas del conocimiento* mencionados se han tratado de resolver de cuatro modos diferentes, dependiendo de la o las “facultades cognoscitivas” que se utilicen para ello: de manera racional (utilizando la razón), de manera sensual (utilizando los sentidos), de manera mixta (utilizando la razón primero y los sentidos después) y de manera mixta (utilizando los sentidos primero y después la razón). Dichas soluciones no son esenciales, sólo se suponen.

- De las “facultades cognoscitivas” con las que se pretenden resolver los “problemas del conocimiento” se derivan determinados “principios” que deben ser “supuestos” y que dependen de la facultad que se utilice para ello, a partir de las necesidades existenciales de los sujetos:

- a) la *razón* se relaciona con "principios" de quietud, orden, determinismo, ilusiones, dualismo, conocimiento de tipo racional y concepto y criterios de verdad inmanentes, respectivamente;
- b) los *sentidos* se relacionan con "principios" de movimiento, caos, indeterminismo, experiencias, unidad, conocimiento de tipo sensual y concepto y criterios trascendentes de verdad;
- c) los *sentidos* y la *razón* (juntos en ese orden) se relacionan con "principios" de conciliación, arreglo o concordancia entre el movimiento y la quietud, el desorden y el orden, el indeterminismo y el determinismo, la realidad y los ideales, la unidad y la dualidad, los tipos de conocimiento sensual y racional y los conceptos y criterios trascendentes e inmanentes de verdad; y,
- d) la *razón* y los *sentidos* (juntos en ese orden) se relacionan con "principios" de conciliación, arreglo o concordancia entre la quietud y el movimiento, el orden y el desorden, el determinismo y el indeterminismo, lo inexistente y lo existente, la dualidad y la unidad, los tipos de conocimiento racional y sensual y los conceptos y criterios inmanentes y trascendentes de verdad.

- Todos y cada uno de los *principios* establecidos en el párrafo anterior se relacionan con todos y cada uno de los cinco principales "problemas" del conocimiento humano:

- a) los *principios* de movimiento y/o quietud se relacionan con el problema de la "posibilidad" del conocimiento;
- b) los *principios* de orden y/o caos se relacionan con el problema del "origen" del conocimiento;

c) El problema de la esencia del conocimiento se divide -para efectos de este análisis- en tres dificultades menores:

1) los *principios* de determinismo y/o indeterminismo se relacionan con el problema de la “relación sujeto-objeto” de conocimiento;

2) los *principios* de experimentar y/o inventar la realidad se relacionan con el problema de la “existencia y/o inexistencia” de la realidad; y

3) los *principios* de exclusión y/o inclusión se relacionan con el problema de la “composición” de la realidad.

d) los *principios* de sensualismo y/o racionalismo se relacionan con el problema de la “clasificación” del conocimiento; y

e) los principios de inmanencia y/o trascendencia se relacionan con el problema de los “conceptos y criterios de verdad” del conocimiento.

- Todos y cada uno de los *principios* establecidos en el párrafo anterior determinan uno y solo un “supuesto” en el que se ubica todo sujeto cognoscente al pretender resolver determinado problema filosófico del conocimiento humano con determinada facultad cognoscitiva:

a) el problema filosófico de la posibilidad del conocimiento se pretende resolver a partir de la razón, ubicando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos de <<quietud>> (dogmatismo); de los sentidos, situando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos de <<movimiento>> (escepticismo, subjetivismo, relativismo y pragmatismo); o con ambas facultades cognoscitivas, colocando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos entendidos como estados intermitentes entre el <<movimiento>> y la <<quietud>> o viceversa (criticismo);

b) el problema filosófico del *origen* del conocimiento se pretende resolver a partir de la razón, ubicando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos de "orden" (racionalismo); de los sentidos, situando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos de "caos" (empirismo); o con ambas facultades cognitivas, asentando supuestos filosóficos que se derivan principios ontológicos entendidos como estados intermitentes entre el "orden" y el "caos" o viceversa (apriorismo e intelectualismo, respectivamente);

c) El problema filosófico de la *esencia* del conocimiento se divide -para efectos de este estudio- en tres dificultades menores:

1) el inconveniente de la *relación sujeto-objeto*; se pretende resolver a partir de la razón, utilizando filosóficos que se derivan de principios de "determinismo" (objetivismo); de los sentidos, situando supuestos filosóficos que se derivan de principios de "indeterminismo" (subjetivismo); o con ambas facultades cognitivas, disponiendo supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos entendidos como estados intermitentes entre el "determinismo" y el "indeterminismo" o viceversa (dialéctica);

2) la dificultad de la *existencia* y/o *inexistencia* de la realidad, se pretende resolver a partir de la razón, ubicando supuestos filosóficos que se derivan de principios "ilusionistas" (idealismo); de los sentidos, situando supuestos filosóficos que se derivan de principios como "existencia" (realismo); o con ambas facultades cognitivas, disponiendo supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos entendidos como estados intermitentes entre lo "existente" y lo "inexistente" o viceversa (fenomenalismo); y

3) la contrariedad de la *composición* de la realidad; se pretende resolver a partir de la razón, ubicando supuestos filosóficos que se derivan de principios de "exclusión" (dualismo); de los sentidos,

situando supuestos filosóficos que se derivan de principios de “inclusión” (monismo); o con ambas facultades cognoscitivas, disponiendo supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos entendidos como estados intermitentes entre la “exclusión” y la “inclusión” o viceversa (pluralismo).

d) el problema filosófico de la *clasificación* del conocimiento, se pretende resolver a partir de la razón, ubicando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos “racionales” (conocimiento racional); de los sentidos, situando supuestos filosóficos que se derivan de principios ontológicos “sensuales” (conocimiento intuitivo); o con ambas facultades cognoscitivas, disponiendo supuestos filosóficos que se derivan principios ontológicos entendidos como estados intermitentes entre lo “racional” y lo “sensual o viceversa” (conocimiento racional e intuitivo, respectivamente);

e) El problema filosófico del *concepto* y el *criterio de verdad* del conocimiento se pretende resolver a partir de la razón, ubicando supuestos filosóficos que se derivan de principios “inmanentes” (concepto y criterio inmanente de verdad); de los sentidos, situando supuestos filosóficos se derivan de principios “trascendentes” (concepto y criterio trascendente de verdad) o con ambas facultades cognoscitivas, disponiendo supuestos filosóficos que se derivan de principios entendidos como estados intermitentes entre lo “inmanente” y lo “trascendente” (conceptos y criterios inmanentes y/o trascendentes de verdad, respectivamente).

Si se vuelven a juntar las partes que componen la definición del concepto denominado con la palabra “filosofía” en un todo, se tiene que:

El concepto denominado con el término “filosofía” se puede *definir* en el siguiente sentido: la filosofía es el propósito del espíritu

humano de entender la realidad a partir de determinados supuestos que se derivan de ciertos principios nacidos de las facultades cognitivas del sujeto cognoscente, pretendiendo resolver con ellas los problemas del conocimiento, dependiendo de sus necesidades existenciales y de conocimiento u ontológicas y epistemológicas en determinado momento, lugar y circunstancias.

1.8 La definición del concepto denominado con la expresión “filosofía”. Un problema epistemológico.

Definir la categoría, idea, noción o concepto que se expresa mediante la palabra, voz, locución o vocablo “filosofía” es un problema “epistemológico” cuya solución depende de las “necesidades ontológicas y existenciales” del sujeto cognoscente.

Las *necesidades ontológicas* de quietud y/o movimiento, orden y/o caos, determinismo y/o indeterminismo, ideales y/o experienciales, de exclusión y/o inclusión, sensuales y/o racionales, inmanentes y/o trascendentes del sujeto cognoscente, ubicado en determinado lugar, tiempo y circunstancias, le motivan a *definir* la categoría mencionada con la palabra “filosofía” a partir de sus “facultades cognitivas”.

De las *facultades cognitivas* del sujeto cognoscente (su razón y sus sentidos) surgen determinados “principios” que -ante la imposibilidad de conocer la esencia de la definición de la idea denominada con la voz “filosofía”- sólo se “suponen”, presumen o admiten con tal de remediar las necesidades ontológicas respecto de la definición de la noción sobredicha con la locución “filosofía”.

Dichos *supuestos filosóficos*, a la vez que permiten satisfacer las necesidades ontológicas del sujeto cognoscente, respecto del axioma

buscado, también le consienten para que pretenda solucionar los “problemas epistemológicos” de la definición del concepto susodicho con el vocablo “filosofía”.

De tal manera que, en términos ontológicos y epistemológicos o existenciales y de conocimiento, se pueden construir cuatro tipos diferentes de la *definición* del concepto expresado con la palabra “filosofía”:

a) Racional.—por ejemplo: la *definición* de la categoría expresada mediante la palabra “filosofía” en Natorp (1987, p. XIV) como “conocimiento por principios, más no se dirige a los objetos sino a la unidad del mismo conocimiento” es de tipo “racional”. Debido a necesidades ontológicas de poner orden en la *tesis* pretendiendo que se debe conocer por principios que permiten la unidad de todo saber, de determinar a los demás para que acepten dicho *axioma* de la idea, de satisfacer ciertos ideales sobre el *aserto* que propone y de excluir a quienes no piensen como él sobre el *esclarecimiento* que pretende imponer, el autor comentado elabora una *enunciación* de tipo “racional” y cuyos criterios de verdad son inmanentes, utilizando para ello su razón más que sus sentidos y ubicándose en supuestos filosóficos dogmáticos, racionales, objetivos, ideales y dualistas.

b) Sensual.—Si el sujeto cognoscente, en vez de partir de su razón parte de sus sentidos para elaborar la *definición* de la noción mencionada con el término “filosofía”, entonces elaborará una *delimitación* de la misma de tipo “sensual”. Tal es el caso, por ejemplo, de Schopenhauer (1997b, pp. 215-216) que -debido a necesidades ontológicas de cambio, caos, indeterminismo, experienciales y de unidad del *esclarecimiento* que pretende imponer- construye una definición de tipo sensual, con criterios trascendentes de verdad ubicándose en supuestos filosóficos escépticos, subjetivos, relativos,

pragmáticos, empíricos, subjetivistas, realistas y monistas; dice el autor que la filosofía trata de:

...interpretar y explicar lo existente, la esencia del mundo, que in concreta, es decir, como sentimiento, se nos revela a cada uno de nosotros intuitivamente; presentarla en conceptos abstractos y precisos, y esto bajo todos los aspectos posibles y desde todos los puntos de vista.

c) Mixta (sensitivo-racional).—La *definición* de la idea enunciada mediante la locución "filosofía" en Aristóteles (1992, p. 8) como "la ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas" es de tipo *mixto* (sensitivo-racional). Debido a necesidades ontológicas de conciliación, arreglo o armonía entre el movimiento y la quietud, el caos y el orden, el indeterminismo y el determinismo, lo existente y lo inexistente, lo trascendente y lo inmanente respecto de la *enunciación* del concepto que se explora, el autor comentado utiliza principios emanados primero de sus sentidos y después de su razón, con los que supone que puede resolver, tanto los problemas ontológicos del esclarecimiento que se describe como los problemas epistemológicos del mismo, construyendo la enunciación de la categoría que se analiza de manera sensitivo-racional y con criterios tanto trascendentes como inmanentes de verdad y ubicándose en supuestos filosóficos críticos, intelectuales, dialécticos, fenomenológicos y plurales.

d) Mixta (racional-sensitiva).—La *definición* del concepto enunciada mediante el vocablo "filosofía" en Heidegger (2006, p. 66) como "un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente" es de tipo mixto (racional-sensitiva). Debido a necesidades on-

tológicas de conciliación, arreglo o armonía entre la quietud y el movimiento, el orden y el caos, el determinismo y el indeterminismo, lo existente y lo inexistente, lo inmanente y lo trascendente respecto de la *delimitación* de la noción que se explora, el autor comentado utiliza principios emanados primero de su razón y después de sus sentidos, con los que supone que puede resolver tanto los problemas ontológicos de la delimitación que se describe como los problemas epistemológicos del mismo, construyendo la enunciación de la categoría que se analiza de manera racional-sensitiva y con criterios tanto inmanentes como trascendentes de verdad y ubicándose en supuestos filosóficos críticos, apriorísticos, dialécticos, fenomenológicos y plurales.

Parece ser que la definición del concepto enunciado con la palabra “filosofía” es un problema epistemológico cuya solución será siempre parcial y dependiente de intereses existenciales, ontológicos y epistemológicos del sujeto cognoscente.

CAPÍTULO II.

Elementos epistemológicos fundamentales:
relación entre la filosofía y la teoría.

A partir de la definición de “filosofía” que se propone, es posible derivar una serie de *elementos epistemológicos* desde los cuales se elaboran los discursos humanos: en primer lugar, en toda exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión que se pretenda realizar sobre cualquier realidad, el sujeto cognoscente se enfrenta -con conocimiento o no de ese hecho- a una serie de “problemas del conocimiento humano”; en segundo lugar, el investigador pretende resolver los problemas del conocimiento con sus “facultades cognoscitivas” (su razón y/o sus sentidos); en tercer lugar, de la razón y/o de los sentidos brotan determinados “principios ontológicos” que son utilizados por el estudioso para elaborar los discursos sobre la realidad; y, en cuarto lugar, el científico se ubica en determinados “supuestos filosóficos” al pretender solucionar los problemas del conocimiento utilizando los principios ontológicos emanados de la facultad o facultades cognoscitivas con las que el estudioso pretendió resolver los problemas del conocimiento.

Lo dicho pareciera ser un trabalenguas, no obstante, en los siguientes apartados se intentará explorar, describir, explicar, interpretar y comprender los mencionados elementos epistemológicos, derivados de la “filosofía”, que se hallan presentes en toda “teoría”.

2.1 Los problemas del conocimiento a los que se enfrenta el sujeto cognoscente al pretender conocer la realidad.

La Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE) publicó un artículo de mi autoría titulado: “*La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa*”, en su Volumen 8, Número 15, del semestre correspondiente a julio-diciembre 2017. Las siguientes reflexiones son un extracto del apartado sobre los problemas del conocimiento.

El *conocimiento* humano se puede entender como un *proceso* en el que se *relacionan* un *sujeto* cognoscente y un *objeto* por conocer. Esto quiere decir que los *elementos esenciales de todo proceso de conocimiento* son el *sujeto* cognoscente, el *objeto* por conocer y la *relación* que debe establecerse entre ellos para que se dé el conocimiento.

Antes de establecerse la *relación de conocimiento*, ambos elementos, tanto el *sujeto* como el *objeto*, sólo son sólo *entes*; seres que existen independientemente el uno del otro. Ambos se encuentran en la esfera ontológica, en la realidad, que puede ser concreta o abstracta.

El *objeto de conocimiento* surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ser cualquiera (material o inmaterial) con la intención de conocerlo porque “la objetividad se convierte con la intencionalidad precisamente porque el objeto conocido no se da de suyo” (Polo, 2006, p. 41) y, a su vez, el ser humano que fijó su atención en otro ente con miras a conocerlo, de simple ente que era, antes de relacionarse con el objeto para conocerlo, se transforma en *sujeto cognoscente* al fijar su atención en un objeto para entenderlo; “el conocimiento es un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser” (Verneaux, 2011, pp. 103-104).

El *problema del conocimiento* surge cuando el *sujeto* pretende establecer la *relación* de discernimiento con el *objeto*, debido a que ambos (el sujeto cognoscente y el objeto por conocer) se encuentran en *mundos* diferentes, distintos y, hasta contrarios: el sujeto cognoscente es el alma humana, su psique, pensamiento, razón, mente, etc.;

y, por lo mismo, se encuentra en la *esfera psicológica*. En cambio, el objeto por conocer es la realidad (que puede ser material o inmaterial), pertenece a la esfera ontológica. Hessen (2011, p. 15) afirma que “el conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros – se refiere al sujeto y al objeto -, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro”.

El hecho de encontrarse en distintas *esferas* hace que la *relación* de conocimiento entre el *sujeto* cognoscente y el *objeto* por conocer no sea *esencial*, es decir, que se fusionen, literalmente para que se dé una verdadera relación de discernimiento. Por tal motivo la relación, en esencia, es imposible. Cuando el sujeto cognoscente (el alma humana) pretende traspasar la barrera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta) para aprehender literalmente al objeto por comprender, choca, también literalmente, contra una barrera que le impone la realidad. Son mundos, planos o esferas diferentes en las que existen el sujeto y el objeto; y, por eso, no se pueden fusionar, es como querer mezclar agua y aceite.

Como el discernimiento, en esencia, es imposible, surge el *problema del conocimiento*: “el espíritu no puede salir de sí mismo para coincidir con las cosas... una cosa no puede entrar en el espíritu” (Verneaux, 2011, p. 77). Ni la conciencia cognoscente puede salir de sí misma para penetrar la esfera del objeto, ni éste puede entrar en la mente. El conocimiento de la realidad, en esencia, es imposible; parece que los seres humanos no nacimos para conocer la realidad, tal vez, sólo vengamos a este mundo con las facultades necesarias para sobrevivir en él, mas no para conocerlo en esencia.

Dice Hessen (2009, p. 16) que:

...vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de éste. El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él.

Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta). Es por ello que la *relación* de conocimiento sólo se puede dar en el mundo *lógico*, en la esfera *discursiva*. Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que éste es, sino sólo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto “el lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infra – lingüísticos y supra – lingüísticos” (Polo, 2006, p. 14). Todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Es una de las razones por la que los sujetos cognoscentes tendrán que ponerse de acuerdo sobre lo que se debe entender por determinado objeto de conocimiento.

Si fijo mi *atención* en las cuestiones siguientes: ¿Quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hago aquí?, con la finalidad de resolverlas, automáticamente -según lo dicho hasta aquí- me transformo, de simple *ente* que soy en la realidad (esfera ontológica), en *sujeto cognoscente* (esfera psicológica) y, por el mismo

acto realizado -las preguntas mencionadas- de simples *entes* que eran antes de que yo fijara mi atención en ellas con motivo de conocerlas (esfera ontológica), se transforman, a su vez, en *objetos por conocer* (pero ellas continúan en la esfera ontológica, mientras que yo paso a la esfera psicológica). Al suceder esto, ocurre un desdoblamiento de mi ser, quedo fuera de la esfera ontológica y, por lo mismo, paso a otra realidad: la esfera psicológica, porque la que conoce es mi alma, psique, razón, pensamiento, cerebro o espíritu. Ante la imposibilidad de traspasar la realidad de las cuestiones mencionadas, me es imposible penetrar su esencia y jamás podré conocerlas, porque me encuentro -como sujeto cognoscente (esfera psicológica)- en otro mundo, en una realidad diferente a la del objeto por conocer (esfera ontológica). Se puede concluir que la realidad es incognoscible en esencia, que el conocimiento de los fenómenos es un problema que no tiene solución definitiva.

Para Verneaux (2011, p. 72):

El objeto y el sujeto son definibles únicamente por su relación mutua que es el conocimiento. ¿Qué es un objeto, una cosa, un ser? Lo que aparece a un sujeto. ¿Qué es un sujeto, una conciencia, un espíritu? Aquello en quien o a quien aparece un objeto.

La realidad (concreta o abstracta) trasciende al sujeto cognoscente, es decir, está fuera de él, en otro mundo.

Si el *conocimiento de la realidad* (en la ciencia, el arte, la religión y la filosofía) es imposible, también lo es el *conocimiento de ese conocimiento* (meta-ciencia). Esto se refiere a los siguientes cuestionamientos: ¿es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de

los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? (Hessen, 2009). Estas preguntas cuentan con más de una solución. ¿A qué obedecerá que todas y cada una de las cuestiones anteriores pueden contestarse de muchas y diferentes maneras, incluso contradictorias entre sí? Se trata de los *problemas filosóficos del conocimiento* (Cuadro 1) (Nava, 2017 A).

Cuadro 1. Los problemas filosóficos del conocimiento humano

N.	PREGUNTA	TEMA
1	¿Es posible conocer la realidad?	El problema de la posibilidad del conocimiento
2	¿Cuál es la fuente del conocimiento?	El problema del origen del conocimiento
3	¿Cuál es la esencia del conocimiento?	El problema de la esencia del conocimiento
3.1	El problema de la relación de conocimiento: ¿Quién determina a quién en una relación de conocimiento: ¿el sujeto al objeto, el objeto al sujeto o ambos se determinan recíprocamente?	
3.2	El problema de la existencia de la realidad: ¿Puede existir el objeto por conocer con independencia del sujeto cognoscente?	
3.3	El problema de la composición de la realidad: ¿La realidad es única, dual o múltiple?	
4	¿Cómo se tipifica el conocimiento?	El problema de la clasificación del conocimiento
5	¿Cuáles son los criterios y conceptos de verdad que nos permiten aceptar un conocimiento como verdadero o rechazarlo por falso?	El problema de la verdad del conocimiento

Fuente: elaboración propia.

2.2. Las facultades cognoscitivas con las que se pretenden resolver los problemas del conocimiento humano.

La Revista Religación (Revista de Ciencias Sociales y Humanidades), publicó un artículo de mi autoría titulado: “*El papel del maestro desde el humanismo psicológico. Una mirada epistemológica*”, en su Volumen 6, Número 29, correspondiente al año de 2021. Las siguientes reflexiones son un extracto del apartado 3.2, sobre las facultades cognoscitivas con las que el sujeto cognoscente pretende resolver los problemas del conocimiento.

Si estamos de acuerdo en que el conocimiento de la realidad es imposible en esencia, tenemos que determinar de alguna manera cómo es que se establece la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer y qué tipo de relación es ésta.

Se puede presumir que el sujeto cognoscente es el que toma la iniciativa para relacionarse con su objeto de conocimiento mediante determinadas acciones voluntarias: “el conocimiento, en cuanto tal, es acto, y, al menos, ese acto es operación: a la operación corresponde un “objeto” ...la operación supone una facultad” (Polo, 2006, p. 15). Se presume que esa facultad o, más bien facultades, pueden referirse al alma y al cuerpo humanos:

Gracias a su situación intermedia, es el alma portadora de los caracteres de ambos mundos; hay en ella algo privativo del mundo de las Ideas y algo peculiar del de la percepción. Lo primero es la racionalidad (*logistikón o nous*), la morada del saber y de su correspondiente virtud. En lo segundo, lo irracional, distingue Platón dos cosas: lo más noble y vuelto hacia la razón y lo más insano y alejado de ella. Lo más noble reside en la fuerza volitiva (entusiasmo, *thimós*); lo insano, en la

apetencia sensorial (impulso, *epithymía*). Según esto, razón, entusiasmo e impulso son las tres actividades del alma, las tres formas (*eidée*) de sus posibles estados (Platón, 2001, p. XXIII).

Según lo anterior, la necesidad que satisface el alma humana, en términos existenciales, consiste en generar ideas sobre la realidad (lo racional); mientras que el cuerpo se encarga de la percepción (lo irracional). En lo que se refiere a la relación de conocimiento: “no hay mejor camino para llegar al conocimiento de nuestras pasiones que examinar la diferencia existente entre el alma y el cuerpo, a fin de conocer a cuál de los dos se debe atribuir cada una de las funciones que hay entre nosotros” (Descartes, 2018, p. 6). Las funciones del alma y del cuerpo difieren: “Ni el cuerpo puede determinar el alma a pensar, ni el alma puede determinar al cuerpo al movimiento o al reposo o a alguna otra manera de ser” (Spinoza, 1990, p. 72). Se puede estimar que el alma se encarga de lo inmaterial o espiritual y el cuerpo de lo perceptible o sensible. Dos facultades cognoscitivas por medio de las cuales el sujeto cognoscente se relaciona con el objeto por conocer; una, produce ideas (el alma); la otra, percibe lo material (el cuerpo).

Se entiende que todo conocimiento es un proceso en el que un sujeto cognoscente (facultad) se relaciona con un objeto por conocer (realidad) mediante determinados actos, operaciones o acciones voluntarias sobre su objeto de conocimiento que realiza con su razón y/o sus sentidos.

Si los sujetos cognoscentes sólo cuentan con su razón y/o sus sentidos para relacionarse con los objetos por conocer, en todas y cada una de las posibilidades de realización del espíritu humano (ciencia, arte, religión y filosofía), sólo tienen, en un primer momen-

to -matemáticamente hablando-, dos posibilidades para establecer dicha correspondencia: la razón y los sentidos.

En un segundo momento, es posible combinar las dos facultades mencionadas. En este caso, el sujeto cognoscente cuenta con otras dos posibilidades para relacionarse con su objeto de estudio: utilizar primero la razón y después los sentidos o viceversa.

Parece ser que -de manera fatal- el sujeto cognoscente sólo cuenta con cuatro y sólo cuatro posibilidades de relacionarse con su objeto de estudio: la razón, los sentidos, la razón primero y los sentidos después o los sentidos primero y posteriormente la razón.

Si la realidad u objeto por conocer se aprecia con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y si éstas se reducen a dos y a su combinación: ¿qué intenciones, intereses o motivos del sujeto cognoscente le conducen a utilizar alguna de esas facultades o su combinación?

Parece ser que esas intenciones, intereses o motivos del sujeto cognoscente se refieren a conceptos, nociones, categorías o ideas que tienen que ver con los términos o palabras que se refieren a lo racional, sensual, racional-sensual y sensual-racional. Lo racional implica orden, lo sensual, caos; lo racional envuelve determinismo, lo sensual libertad o indeterminismo; lo racional involucra ideas, lo sensual la realidad; lo racional comprende dualismos, lo sensual unidades; lo racional incluye quietud, lo sensual movimiento o cambio; lo racional permite un conocimiento mediato, lo sensual un conocimiento inmediato; lo racional es inmanente, lo irracional trascendente; lo racional-sensual y lo sensual racional, respectivamente, implican estados intermitentes entre uno y otro de las mencionadas intenciones, intereses o motivos .

Es decir, las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente le permiten a éste apreciar al objeto por conocer en distintas acciones, pasiones o estados, dependiendo de qué facultad cognoscitiva se utilice para relacionarse con el objeto por conocer y dicha facultad, su vez, depende de sus motivos, intenciones o intereses existenciales (Nava, 2021).

Es posible concluir que la función de las dos facultades cognoscitivas mencionadas (razón y sentidos), por separado o unidas, consiste en pretender resolver los problemas del conocimiento con la finalidad de conocer cualquier realidad.

2.3 Los principios ontológicos derivados de las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

La revista RIDE (Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo educativo), publicó un artículo de mi autoría titulado “*Los principios lógicos y ontológicos del concepto currículo. Una relación epistemológica*”, en su Volumen 10, Número 19, correspondiente al segundo semestre del año 2019. Las siguientes reflexiones son un extracto de los apartados correspondientes a los principios ontológicos del conocimiento.

Si el ser humano pretende resolver los *problemas filosóficos del conocimiento* con sus *facultades cognoscitivas* y si, de acuerdo con esto, la función de estas últimas, es decir, la necesidad que satisfacen es la de resolver dichas dificultades, con la finalidad de conocer cualquier realidad, la pregunta obligada sería: ¿qué tipo de entidades generan las facultades cognoscitivas para pretender resolver con ellas los problemas del conocimiento cuando se abocan al conocimiento de la realidad?

Si la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer no es posible de manera esencial y sólo se puede establecer de manera lógica, es decir, por medio del lenguaje; entonces “se supone que el ser de los entes se manifiesta en la existencia por medio del lenguaje. Para aceptar esto es necesario recurrir a la definición del concepto de “filosofía” elaborado por Heidegger (2006, p. 66) como: “un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente”.

Si por la expresión “ente” se entiende todo ser, cosa u objeto que tiene una existencia propia e independiente en la realidad, entonces la enunciación de la categoría nombrada con la expresión “filosofía” por Heidegger se puede interpretar como la correspondencia que se puede establecer entre el “ente” (como posibilidad de existencia) y el “ser” (como experiencia) a través del lenguaje; es decir, como la manifestación del “ser” del “ente” mediante expresiones, frases, palabras, locuciones o voces; o sea, que cualquier “ente” o “cosa” se manifiesta en la existencia por medio de la comunicación.

Si se presume que los seres humanos utilizan sus facultades cognoscitivas para resolver los problemas del conocimiento; entonces, es necesario sospechar también que deben existir determinadas relaciones entre las facultades y los inconvenientes mencionados; es decir, cada facultad en sí misma o en combinación con la otra, debería estar relacionada de determinada manera con todos y cada uno de los problemas del conocimiento. La pregunta obligada sería la siguiente: ¿por medio de qué es posible relacionar las facultades cognoscitivas con los problemas del conocimiento?

A estas alturas, es necesario lanzar la siguiente hipótesis: las facultades cognoscitivas se relacionan con los problemas del conocimiento por medio de determinados principios ontológicos que se

pueden expresar con los términos “movimiento” y/o “quietud”, “orden” y/o “caos”, “determinismo” y/o “indeterminismo”, “experiencia” y/o “invención”, “dualismo”, “monismo” o “pluralismo”, “razón” y/o “intuición”, “inmanencia” y/o “trascendencia”, entre otros.

A dichos “principios” se les puede llamar “ontológicos” porque se refieren a las acciones, pasiones o estados en que se puede estimar que se manifiesta el ser de los entes en determinado tiempo, lugar y circunstancias. Los principios ontológicos pueden ser racionales, sensuales o mixtos, porque emanan directamente de la razón y/o de los sentidos.

2.3.1 Los principios ontológico-racionales del conocimiento.

Cuando el sujeto cognoscente pretende resolver los problemas del conocimiento con la razón lo hace, con conocimiento o no de este hecho, elaborando en su mente los siguientes principios:

- **Principio ontológico-racional de identidad:** “...El ser es; el no ser no es...” (Gutiérrez, 2005, p. 159). Por ejemplo: si es verdad que el currículo “es un plan para orientar el aprendizaje”, será falso afirmar -bajo la misma relación- que “el currículo no es un plan para orientar el aprendizaje”: “El mismo ser no puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo la misma relación” (Garrigou-Lagranje, 1980, p. 204).

El mismo “currículo” no puede ser un conjunto de disciplinas o asignaturas que conforman los planes y programas de estudio en una institución educativa, y no serlo, al mismo tiempo y bajo la misma relación.

- **Principio ontológico-racional de tercero excluido:** “Cualquier cosa, es o no es, no cabe término medio” (Gutiérrez, 2005, p. 159). Un principio científico, derivado del principio ontológico-racional de “tercero excluido” (cualquier cosa, es o no es, no cabe término medio) que aplica muy bien en el concepto de “currículo” -por ejemplo-, es el siguiente: “los alumnos aprueban una materia o no la aprueban”; “no cabe que aprueben la materia en parte y que en parte no la aprueben”.

- **Principio ontológico-racional de razón suficiente:** “todo ente tiene una razón suficiente de su existencia. O bien: Todo ser tiene una razón suficiente de ser” (Gutiérrez, 2005, p. 159). Si se considera cuidadosamente este primer principio ontológico-racional, se advertirá que se refiere al ser. Todo fenómeno tiene necesidad de una explicación, de una razón de ser:

Todo lo que es, tiene su razón de ser, y consiguientemente todo es inteligible; y no: todo es inteligible, consiguientemente todo debe tener para nosotros una razón de ser. Así como la inteligencia conoce el ser antes de conocerse a sí misma y no es inteligible por sí misma sino en función del ser (como una viviente relación al ser), mientras que el ser es inteligible por sí; así también ella descubre los primeros principios en el ser, como leyes del ser, antes de descubrirlos como leyes del pensamiento; y estos principios no son leyes del pensamiento (esencialmente relativo al ser), sino porque son primeramente leyes del ser (Garrigou-Lagrange, 1980, pp. 217-218).

Lo que conviene primeramente a todo ser es que exista una razón suficiente de su existencia, de su ser, de su presencia; dicha

razón de ser permite su “inteligibilidad”. La inteligencia (lo lógico) conoce al ser (lo ontológico) antes de conocerse a sí misma y sólo es inteligible en función del ser.

El principio ontológico-racional de razón suficiente es análogo al principio ontológico-racional de causalidad:

- Principio ontológico-racional de causalidad:

Todo lo que existe tiene una causa de su existencia...aun cuando se nieguen las causas, de todas maneras, subsiste la necesidad de una razón para explicar el ser de las cosas (Gutiérrez, 2005, p. 160).

De acuerdo con la lógica deductiva, existen dos modos que “convienen” directamente al ser de los entes, uno positivo y otro negativo. El modo positivo consiste en afirmar que el ser de los entes está “determinado”, su naturaleza determinada lo constituye propiamente, es decir, le es “conveniente”: “encontramos dos modos que convienen a todo ser en sí considerado: uno positivo y otro negativo” (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 206).

El modo positivo consiste en que cada ser es una cosa determinada... El juicio supremo que debe afirmar lo que primeramente conviene al ser tiene, pues, como fórmula: “Todo ser es una cosa determinada, una naturaleza determinada que propiamente lo constituye” Es de este modo que se dice sin tautología: Dios es Dios... A es A. Si se da a la proposición por sujeto el ser, en el predicado hay que expresar la naturaleza del ser, lo que lo define, y decir no “el ser es el ser” sino “el ser es lo que es o puede ser”. Y como es manifiesto que este primer predicado conviene al primer sujeto por sí mismo, se puede precisar la fórmula y decir: “Todo ser es y es por sí mismo una naturaleza determinada

que propiamente lo constituye”. Esta fórmula no es más una tautología; hasta hay una filosofía que niega su verdad: la filosofía del devenir, cautivada por las apariencias sensibles, que niega que haya cosas para no admitir sino acciones, que define lo real no por lo que es, sino por lo que se hace y cambia sin cesar, que rehúsa por consiguiente ver distinciones reales. (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 207)

Si se presta atención a la cita anterior, se podrá observar que los últimos juicios emitidos indican que, además de la lógica deductiva, existe otra, la inductiva que no es racional, sino sensual y que puede servir, no para hablar de productos, sino de procesos.

El modo negativo que se supone que “conviene” a todo ser en sí considerado, es decir, a todo ser del ente, es la “unidad”:

En cuanto al modo negativo que conviene a todo ser en sí considerado, es la unidad, que se opone a la multiplicidad, como la identidad que se opone a la diversidad... Si todo ser es una determinada naturaleza, que propiamente lo constituye, síguese que como tal no está dividido; si estuviese dividido sería y no sería bajo el mismo aspecto lo que propiamente lo constituye. Si es simple, no solo es individuo sino indivisible; si es compuesto, deja de ser cuando es dividido... la unidad, siendo una propiedad del ser, varía con él. En efecto, el ser se dice primeramente de la substancia, después de la cantidad, de la cualidad, etc., de los diferentes accidentes que son por cierto algo real; del mismo modo la unidad tiene las correspondientes múltiples acepciones: la identidad es la unidad de esencia o de substancia, la igualdad es la unidad de cantidad, la semejanza es la unidad de cualidad. Lo que expresa pues el principio “todo ser es uno y el mismo”, es la identidad funcional de todo ser consigo mismo (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 208).

Se supone que la “unidad” se opone a la multiplicidad, la “identidad” a la diversidad, el “determinismo” al indeterminismo, la “indivisibilidad” a la divisibilidad, el “todo” a las partes, lo “simple” a lo complejo, lo “compuesto” a lo dividido, etc. Es decir, los primeros principios ontológico-rationales del conocimiento se oponen a los primeros principios ontológico- sensuales de la misma.

- Principio ontológico-razional de reposo o quietud:

Sólo el ser es, el no-ser no puede ser...el ser es igual a la materia, al espacio lleno, el no-ser es el espacio vacío. Por tanto, no puede haber ningún espacio vacío y, de consiguiente, tampoco movimiento, puesto que éste significa que las cosas materiales cambian de lugar a través del espacio vacío; y como el ser pleno se encuentra por todas partes, no puede haber ningún cambio; la materia sigue siendo materia en todas las circunstancias, y todo devenir y pasar es apariencia engañosa (Simmel, 1946, pp. 56-58).

El primer principio ontológico-razional de “identidad”, junto con los de “no contradicción”, “tercero excluido”, “razón suficiente” y “causalidad” permite pensar al ser del ente en eterno reposo, quietud, sosiego, tranquilidad, calma, paz, serenidad, etc. Este primer principio ontológico-razional (suponer que el ser está en eterno reposo) es de tipo racional.

¿Por qué se puede afirmar que este primer *principio ontológico-razional* emana, en primera instancia, de la razón, alma, espíritu, inteligencia, etc., más que de los sentidos? Se puede estimar que, mientras que las facultades sensuales (los sentidos) se interesan por el movimiento, por el cambio, etc., a las facultades racionales (la razón) les interesa, en cambio, la quietud o reposo.

- Principio ontológico-racional de orden:

Cuando una voz interior o exterior nos dice: “ama a tu prójimo como a ti mismo”, la fuerza de esta exigencia no procede de esta voz, sino del propio derecho de su contenido. La pretensión de que así debe ser es independiente de que alguien la haya hecho valer” (Simmel, 1945, p. 137).

Este primer principio ontológico-racional tiene su fundamento, al igual que el que indica reposo o quietud, en los primeros principios ontológico-racionales de “no contradicción”, “identidad”, “tercero excluido”, “razón suficiente”, “causalidad”, etc. Parece ser que su origen se debe a suponer que, metafísicamente, existe un orden que gobierna el ser del ente.

- Principio ontológico-racional de determinismo:

Según Platón, de las ideas les viene a las cosas su ser y su poder ser conocidas” (Simmel, 1945, p. 133). Se supone que el ser del ente, es decir, la realidad, está determinada -de origen- por fuerzas metafísicas (el mundo de las ideas). El ser y el conocer del ente, a decir desde este principio, inicia en el alma humana.

Spinoza (1990, p. 23) se refiere a este principio ontológico en los siguientes términos:

Cualquier cosa singular, o dicho de otro modo, toda cosa que es finita y tiene una existencia determinada, no puede existir y ser determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es por su parte finita y tiene una existencia determinada; y a su vez, esta causa no puede tampoco existir y estar determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es también finita y tiene una existencia determinada, y así hasta lo infinito.

Se conjetura un orden “metafísico” que determina al ser del ente, es decir, al orden físico, a la realidad; o sea, que las cosas singulares y finitas existen y producen efectos debido a determinadas causas que, a su vez, existen y producen efectos debido a otras causas, etc.; de ahí la relación racional de este primer principio ontológico-racional con sus correlativos de reposo o quietud y orden, respectivamente.

Esto le lleva a afirmar que el plano metafísico determina al físico: “El orden y la conexión de las ideas son los mismos que el orden y la conexión de las cosas” (Spinoza, 1990, p. 38).

Es decir, el mundo ideal se refleja cómo mundo real.

Para Spinoza (1990, p. 163) el orden racional determina al sujeto: “Según están ordenados y encadenados en el alma los pensamientos y las ideas de las cosas, están correlativamente ordenadas y encadenadas en el cuerpo las afecciones del mismo, es decir, las imágenes de las cosas”.

En Spinoza (1990, p. 174) se antepone eternidad a actualidad: “Todo lo que el alma conoce como teniendo una especie de eternidad, no lo conoce porque concibe a la existencia actual del cuerpo sino porque concibe la esencia del cuerpo con una especie de eternidad”.

Es decir, se privilegian la quietud, el orden, el determinismo, etc. sobre el movimiento, el caos, lo indeterminado, etc.

- Principio ontológico-racional de inexistencia:

Tschirnhaus (citado por Cassirer II, 1986, p. 135) lo plantea en los siguientes términos:

Aquello que concebimos de una manera clara y nítida, sin limitarnos a percibirlo por medio de los sentidos, tiene una vigencia que puede ser extendida por nosotros a todos los demás seres pensantes, ya que las diferencias individuales entre los hombres radican solamente en la capacidad sensitiva e imaginativa, mientras que la capacidad “intelectiva” es, en ellos, siempre la misma y obedece en todos a las mismas condiciones.

Se privilegia la razón sobre los sentidos, la unidad sobre la pluralidad, lo racional sobre lo sensual.

- Principio ontológico-racional de indivisibilidad o unidad de los fenómenos:

Asimismo, el ser es indivisible, pues junto al ser no puede existir un segundo ser, pues en cuanto ser no sería distinto de aquél; por tanto, no puede haber multiplicidad de fenómenos particulares... “la misma cosa es el pensar y aquello sobre lo que se piensa”, dice Parménides... “el pensar y el ser son lo mismo” (Simmel, 1946, p. 58).

Se privilegia lo racional sobre lo sensual, el deber ser sobre el ser, la indivisibilidad sobre la divisibilidad, la unidad sobre la multiplicidad de fenómenos.

2.3.2 Los principios ontológico-sensuales del conocimiento.

Cuando el sujeto cognoscente pretende resolver los problemas del conocimiento con la los sentidos, lo hace -con conocimiento o no de este hecho- elaborando, de manera sensual, los siguientes principios:

- Cambio o movimiento:

Heráclito es el primer pensador para el cual la esencia del mundo consiste en que se mueve. Para él, toda

materia se resuelve en aquello que pasa con ella. En el lugar del ser definido y determinado coloca la eterna sucesión de los contrarios en que la muerte de una forma se convierte en la vida de otra. Y lo mismo que a todo lo particular, concibe el mundo como conjunto en un constante devenir y pasar (Simmel, 1946, p. 77).

Si se acepta que este primer principio ontológico-sensual es verdadero, entonces, chocaría con el primer principio ontológico-racional que indica “reposo” o “quietud”. Este primer principio ontológico-sensual se refiere al “movimiento” o “cambio”, mientras que el anterior primer principio ontológico-racional hace referencia a la quietud, reposo, sosiego, serenidad, calma, tranquilidad, paz, etc. Este primer principio ontológico es de tipo sensual.

- Principio ontológico-sensual de caos o desorden:

Bacon (1991, p. 39) parte de la realidad para remontarse a los principios; es decir, del caos al orden: “para penetrar en las entrañas de la naturaleza, es preciso que, tanto las nociones como los principios, sean sacados de la realidad”.

Si se acepta que este primer principio ontológico-sensual es verdadero, entonces, chocaría con el primer principio ontológico-racional que indica “orden” o “norma”. Este primer principio ontológico-sensual se refiere al “desorden” o “caos”, mientras que el anterior primer principio ontológico-racional hace referencia al orden o normatividad. Este primer principio ontológico es de tipo sensual.

Bacon (1991, p. 39) lo mira así:

Ni hay, ni puede haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad: una que,

partiendo de la experiencia y de los hechos, se remonta enseguida a los principios que adquieren una autoridad incuestionable, juzga y establece las leyes secundarias (axiomas medios) ...y otra que, de la experiencia y de los hechos induce leyes, elevándose progresivamente sin sacudidas hasta los principios más generales que alcanza en último término.

Es decir, la verdad se induce, partiendo del caos o desorden hacia el orden o normatividad de la realidad. Es posible que se trate del método inductivo-deductivo.

- Principio ontológico-sensual de indeterminismo o libertad:

La proposición de Protágoras de que “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen porque existen, de las que no existen porque no existen” (Simmel, 1946, p. 106), es posible observar que deriva de un principio ontológico-sensual de indeterminación o libertad del ser del ente.

Si se acepta que este primer principio ontológico-sensual es verdadero, entonces, chocaría con el primer principio ontológico-racional que indica “determinismo” o “convención”. Este primer principio ontológico-sensual se refiere al “indeterminismo” o “libertad”, mientras que el anterior primer principio ontológico-racional hace referencia al determinismo o convención. Este primer principio ontológico es de tipo sensual.

- Principio ontológico sensual de experiencia o vivencia:

Para Berkeley (citado por Cassirer II, 1986, p. 253) la realidad existe con independencia de que haya o no un sujeto que la pueda percibir: “los árboles son en el jardín, están en él, quiéralo yo

o no lo quiera, ya me los representé o no; pero esto sólo quiere decir una cosa: que no tengo más que ir al jardín y abrir los ojos, para verlos necesariamente”.

Si se acepta que este primer principio ontológico-sensual es verdadero, entonces, chocaría con el primer principio ontológico-racional que indica “invención” o “imaginación”. Este primer principio ontológico-sensual se refiere a la “experiencia” o “vivencia”, mientras que el anterior primer principio ontológico-racional hace referencia a la invención o imaginación. Este primer principio ontológico es de tipo sensual.

Y esa realidad, para Locke (1994, p. 321) consiste en momentos infinitos de experiencias: “sí nuestras débiles facultades no son capaces de separar la sucesión de cualquier tipo de duración, nuestra idea de la eternidad no puede ser más que una de sucesión infinita de momentos de la duración en la cual algo existe”.

- Principio ontológico-sensual de divisibilidad o pluralidad de los fenómenos:

Los primeros principios ontológico-sensuales mencionados en párrafos anteriores, tales como: cambio o movimiento, caos o desorden, indeterminismo o libertad, inexistencia o invención, entre otros permiten entender la realidad como una pluralidad de eventos interrelacionados los unos con los otros en tiempo, espacio y circunstancias.

2.3.3. Los principios ontológico-mixtos (racional-sensuales) del conocimiento.

- Intervalos de quietud o reposo -primero- y cambio o movimiento después:

Para Kant (1996, p. 27):

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos, o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las imposiciones sensibles, un conocimiento de los objetos llamado experiencia? Según el tiempo, pues, ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella.

Si se analiza con cuidado la cita anterior, pareciera ser que, para Kant, la primera facultad cognoscitiva con la que el sujeto cognoscente pretende establecer la relación de conocimiento con su objeto de estudio son los sentidos y, posteriormente, utilizaría la razón. Se podría entender que la relación entre las facultades cognoscitivas y los problemas del conocimiento se establece a partir de principios ontológicos mixtos (intervalos de cambio o movimiento -primero- y quietud o reposo -después-. No obstante, lo anterior, un párrafo después, Kant afirma lo siguiente:

Más si todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no por eso originase todo él en la experiencia. Pues bien podría ser que nuestro conocimiento de experiencia fuera compuesto de lo que recibimos por medio de impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer (con ocasión tan sólo de las impresiones sensibles) proporciona por sí misma, sin que distingamos este añadido de aquella materia fundamental hasta que un largo ejercicio nos ha hecho atentos a ello y hábiles en separar ambas cosas. (Kant, 1996, p. 27).

Se supone que el sujeto cognoscente, no obstante que su conocimiento de la realidad deriva de sus experiencias, también es cierto que de todas las impresiones que se reciben las únicas que se transforman en conocimiento son aquellas que caben dentro de sus posibilidades intelectuales. Es decir, se utilizan principios ontológicos mixtos (intervalos de quietud y reposo -primero- y de cambio o movimiento -después-) para relacionar las facultades cognitivas con los problemas del conocimiento.

- Intervalos de orden o reglamentación -primero- y caos o desorden después:

Todo lo real es racional, Hegel ha introducido un concepto nuevo y más metafísico del devenir al transportar el concepto de evolución a la significación espiritual objetiva de las cosas y del acontecer que está allende toda realidad temporal (Simmel, 1946).

Se trata de un principio de equilibrio entre el orden y el caos. La unidad de los contrarios en un diálogo interminable en el devenir, de tal manera que se logre evolucionar hacia la perfección del ser, más allá del tiempo, del espacio y de las circunstancias.

- Intervalos de determinismo o convención -primero- e indeterminismo o libertad después:

“Diríase que el hombre no puede soportar el ser sin elevarlo a un deber ser, pero también a la inversa, que no puede soportar el deber ser sin reducirlo al ser” (Simmel, 1945, p. 146). Se cree que, tratándose de una relación de conocimiento, el sujeto (en primer lugar) determina al objeto y, a su vez es determinado por éste (en segundo lugar). Puede ser al revés: que el objeto (primero) determine al sujeto y, a su vez, éste determine (en un segundo momento) al objeto. Se sospecha que lo anterior se refiere a los principios de la dialéctica, que trata de conciliar a los contrarios (los principios de lo determinado y lo indeterminado) (Nava, 2019).

2.4 Los supuestos filosóficos en los que se ubican los principios ontológicos.

La Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación (IXTLI) publicó un artículo de mi autoría titulado: “El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver”, en su Volumen 4, Número 8, de 2017. Las siguientes reflexiones son un extracto del apartado sobre los supuestos filosóficos en los que se ubica el sujeto cognoscente al pretender resolver los problemas del conocimiento con determinado o determinados principios (pp. 172-174).

Es posible relacionar los principios ontológicos mencionados en el apartado anterior con una serie de supuestos que, a su vez, pueden muy bien ser ubicados con respecto a todas y cada una de las facultades cognoscitivas y a todos y cada uno de los principales problemas del conocimiento.

Cuando un sujeto cognoscente establece una relación de conocimiento con un objeto por conocer, utiliza—consciente o inconscientemente—ciertos supuestos filosóficos mediante los cuales pretende resolver los problemas del conocimiento y, de esa manera, establece con el mismo una relación lógica, aunque no esencial. ¿Cómo se lleva a cabo esa relación?

Por lo pronto se establecerá que los seres humanos venimos a este mundo con dos grandes facultades que, aunque no nos ayudan mucho para conocerlo en esencia, sí nos permiten relacionarnos con él: la razón y los sentidos; “el conocimiento, en cuanto tal, es acto, y, al menos, ese acto es operación: a la operación corresponde un “objeto” ...la operación supone una facultad” (Polo, 2006, p. 15). Se entiende que todo conocimiento es un proceso en el que un sujeto cognoscente (facultad) se relaciona en términos lógicos con un objeto por conocer.

Si los seres humanos no podemos conocer la esencia de la realidad, al menos podemos suponer, estimar, presumir, conjeturar, atribuir, conceder o presuponer, qué es, cómo es, sus características, función, finalidad, clasificación, problemática; es decir, realizar un mapeo sobre todo aquello que podamos decir sobre cualquier fenómeno, hecho, suceso, acontecimiento u objeto. En esto se opina que consiste la relación lógica entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, en realizar un discurso sobre el mismo utilizando las únicas capacidades con las que contamos para relacionarnos con cualquier realidad, sea esta concreta o abstracta: la razón y/o los sentidos.

Un “supuesto” es aquello que se debe suponer de antemano si se quiere llegar a un resultado deseado, es un postulado. Se trata de algo que es lógicamente necesario, que está implicado, supuesto. Es

causalmente necesario, condición o resultado. Del latín *supositicios*, puesto en lugar de; es una expresión epistemológica de cualquier objeto que es supuesto por el espíritu sin darse realmente en la experiencia (Runes, 1998, pp. 304, 357).

La principal característica de un supuesto filosófico, a partir de su definición etimológica, es que solo se trata de un término o una idea, que se coloca en lugar de otra idea u otro término. El supuesto sustituye a la certeza del conocimiento. Epicuro (citado por Cassirer, 1986, p. 169) sostiene que “toda pregunta que podamos formular contiene y presupone siempre, necesariamente, determinadas “anticipaciones del espíritu”. Sin tales principios, jamás podría encontrar un comienzo nuestra investigación”. A partir de los supuestos – sepámoslo o no – comienza nuestro “conocimiento” de la realidad.

La pregunta importante al respecto sería: ¿cuál es la necesidad que satisface un supuesto que se utiliza para resolver un problema filosófico del conocimiento? Respuesta: sustituir la certeza que se tendría, si los problemas filosóficos del conocimiento ya hubiesen sido solucionados de manera definitiva, por una opinión, conjetura, suposición, estimación o presunción, de cómo se podrían solucionar los mismos (Nava, 2017b).

CAPÍTULO III.

Filosofía y teoría educativa. Una relación epistemológica.

Existen una serie de teorías psicológicas que, desde las ciencias de la educación, se han estado aplicando a la exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión de los fenómenos educativos; tales como el conductismo, el psicoanálisis, el humanismo, el cognoscitivismo, la teoría psicogenética, la teoría sociocultural, entre otras.

Todas y cada una de las teorías mencionadas han pretendido explicar, de manera diferente e incluso contradictoria, aspectos de la educación como las metas de la enseñanza, el concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el concepto de alumno, la motivación, la metodología de la instrucción, la evaluación, entre otros; ¿a qué causas obedecerá este hecho?

Los mapeos que se han realizado desde dichas teorías sobre los aspectos mencionados se refieren a elementos como su definición, características, función, finalidad, causas, consecuencias, elementos, clasificación, entre otros.

La idea del presente capítulo es, entre otras cosas, esbozar una respuesta a la cuestión planteada en el segundo párrafo de esta introducción, recuperando para ello los elementos epistemológicos desde los que se elaboran los discursos, que se trataron en el capítulo dos de esta obra: los problemas del conocimiento humano, las facultades cognoscitivas, los principios ontológicos, los supuestos filosóficos las necesidades existenciales, entre otros.

Para ello se tratará de establecer relaciones entre la filosofía y las teorías mencionadas buscando de qué manera se pueden establecer correspondencias entre los problemas del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente, entre éstas y los principios de la ciencia, entre éstos y los supuestos filosóficos, entre éstos y las necesidades existenciales del sujeto cognoscente, entre los

elementos epistemológicos citados y los mapeos de los conceptos aludidos elaborados desde algunas de las teorías psicológicas indicadas, aplicadas a la educación.

3.1 Filosofía y conductismo.

La Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas (RICSH) publicó un artículo de mi autoría titulado: “Filosofía y conductismo. Una relación lógica, ontológica, epistemológica y existencial”, en su Volumen 10, Número 19, del semestre correspondiente a enero-junio 2021. Las siguientes reflexiones son un extracto del apartado sobre el conductismo, un mapeo del concepto a partir de las necesidades existenciales, epistemológicas, ontológicas y lógicas del sujeto cognoscente.

Ya se comentó que los seres humanos tienen necesidades de alimentación, vivienda, vestido, recreación, educación, realización y muchas más para sobrevivir en este mundo. A dichas carencias se les puede denominar “necesidades existenciales”.

Cuando Skinner (1994, p. 7) se pregunta:

¿Es realmente posible la ciencia?, ¿Puede explicar cualquier aspecto del comportamiento humano?, ¿Qué métodos puede emplear?, ¿Sus leyes son tan válidas como las de la física y la biología?, ¿Conducirá hacia una tecnología y, en tal caso, qué papel desempeñará en los asuntos humanos? ... ¿hasta qué punto lo que se ha dicho vale algo?

Es posible apreciar que se plantea la “necesidad epistemológica” de cómo explicar el comportamiento, debido a una “necesidad existencial” de resolver los asuntos humanos. Dicha “necesidad

existencial” va más allá de la mera explicación del comportamiento humano (necesidad epistemológica); en un nivel superior, de lo que se trata es de poderlo predecir (otra necesidad epistemológica) para poder controlarlo (otra necesidad existencial): “Por qué la gente se comporta de la forma como lo hace?... ¿cómo podría una persona anticipar y, por tanto, prepararse para lo que otra persona iba a hacer? ... ¿cómo se podría inducir a una persona a comportarse de cierta manera?” (Skinner, 1994, p. 12). Para resolver sus “problemas existenciales” los seres humanos necesitan conocer la realidad (función teórica del espíritu) y tener conciencia de las consecuencias de sus actos (función valorativa de la razón) para tomar decisiones sobre su comportamiento en el mundo (función práctica de la voluntad). A decir de Skinner “Si queremos predecir lo que hará una persona, ¿cómo podemos descubrir las causas mentales de su comportamiento, y ¿cómo podemos producir los sentimientos y estados de la mente que la inducirán a comportarse de una manera determinada?” (1994, p. 13). La idea es conocer el comportamiento humano, para predecirlo; predecirlo, para controlarlo y; controlarlo, para resolver los asuntos humanos relacionados con la conducta.

3.1.1 Principios del conocimiento a partir de los cuales el sujeto cognoscente pretende hacer ciencia de la conducta.

Buscando comprender los “principios de la ciencia”, en general, se encontró esta definición del concepto de “filosofía” de Aristóteles (1992, p. 8) como la “ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas”.

Siguiendo a Aristóteles (1992, p. 75), el concepto expresado con la voz “primeros principios” se entiende, en un primer momento, como el “punto de partida de la cosa”; en un segundo momento, como “aquello mediante lo que puede hacerse mejor una cosa; por ejemplo, el principio de una ciencia”; y, en un tercer momento, como “la parte esencial y primera de donde proviene una cosa”.

Se supone que los “primeros principios” son válidos para cualquier ciencia: “un ‘principio’ es una proposición verdadera, absolutamente evidente, universal y necesaria. Por tanto, no necesita demostración, sino que, por el contrario, está supuesta en cualquier demostración” (Gutiérrez, 2005, p. 157).

Santo Tomás de Aquino, siguiendo a Aristóteles, propone tres características esenciales de todo “primer principio”:

Condiciones que debe realizar el principio más cierto... 1º. Debe ser un principio sobre el cual sea imposible todo error, pues uno se engaña sobre las cosas que no conoce; 2º. No debe suponer ninguna verdad anterior, pues es necesario para conocer cualquier cosa; 3º. Debe estar en nosotros naturalmente, con anterioridad a toda investigación del espíritu, puesto que esta investigación lo supone (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 203).

Todo “principio” se refiere al ser y a lo que se predica del ser:

El análisis de nuestras ideas muestra de un modo indiscutible que la idea enteramente primera implícita en todas las demás es la idea de ser; de ello se deduce legítimamente que el juicio enteramente primero debe tener por sujeto el ser y por predicado lo que primeramente conviene al ser (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 203).

¿Qué es aquello que primeramente conviene al ser?, ¿Qué es lo que encaja primeramente con la ciencia?

Los “primeros principios”, o sea, aquello que es conveniente primeramente a todo ser, pueden ser lógicos (discursivos), ontológicos (acción, pasión o estado en que se encuentra el ser del ente en determinado lugar, tiempo y circunstancias), epistemológicos (teorías del conocimiento o de la ciencia) y existenciales. Es decir, se supone que el ser del ente se manifiesta en la existencia por medio del lenguaje. Para aceptar esto es necesario recurrir a la definición del concepto expresado con el término “filosofía” elaborado por Heidegger (2006, p. 66) como “un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente”.

Si por la expresión “ente” se entiende todo ser, cosa u objeto que tiene una existencia propia e independiente en la realidad, entonces la enunciación de la categoría nombrada con la expresión “filosofía” por Heidegger se puede interpretar como la correspondencia que se puede establecer entre el “ente” (como posibilidad de existencia) y el “ser” (como experiencia) a través del lenguaje; es decir, como la manifestación del “ser” del “ente” mediante expresiones, frases, palabras, locuciones o voces; o sea, que cualquier “ente” o “cosa” se manifiesta en la existencia por medio de la comunicación, mediante el lenguaje.

Algunos “primeros principios” lógicos, ontológicos, epistemológicos y existenciales que se supone que “convienen” a toda ciencia o conocimiento, son los siguientes:

- **Principio lógico de no contradicción:** “es imposible afirmar y negar un mismo predicado a un mismo sujeto al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto” (Gutiérrez, 2005, p. 158). También se puede formular así: “dos proposiciones contradictorias no pueden ser

a la vez verdaderas” (Gutiérrez, 2005, p. 158) y sus correspondientes “principio ontológico” de quietud y “epistemológico y existencial” de predicción:

Sólo el ser es, el no-ser no puede ser... el ser es igual a la materia, al espacio lleno, el no-ser es el espacio vacío. Por tanto, no puede haber ningún espacio vacío y, de consiguiente, tampoco movimiento, puesto que éste significa que las cosas materiales cambian de lugar a través del espacio vacío; y como el ser pleno se encuentra por todas partes, no puede haber ningún cambio; la materia sigue siendo materia en todas las circunstancias, y todo devenir y pasar es apariencia engañosa (Simmel, 1946, pp. 56-58).

A decir de Skinner (1994, p. 14):

Hay una clase de predicción posible sobre el “principio” de que es probable que la gente haga de nuevo lo que ha hecho frecuentemente; las personas siguen las costumbres porque es habitual hacerlo... El descubrimiento de “principios” de organización en la estructura del comportamiento... pueden hacer posible la predicción de casos de comportamiento que no han ocurrido previamente.

Ello permite suponer que, para conocer el comportamiento humano y poder predecirlo, para controlarlo, es preciso partir de determinados “principios del conocimiento”; en este caso, el “principio” de que “es probable que la gente haga de nuevo lo que ha hecho frecuentemente”, es decir, las “costumbres” o los “hábitos” que se derivan de otros principios superiores de orden lógico y que se puede expresar como “es imposible afirmar y negar un mismo predicado a un mismo sujeto al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto” o como:

“dos proposiciones contradictorias no pueden ser a la vez verdaderas” que, a su vez, se relacionan con “principios ontológicos” de reposo o quietud.

Para el conductismo, “la educación es uno de los procedimientos que emplea la sociedad para “controlar” la conducta de las personas” (Guzmán, 1993, p. 14).

Posiblemente lo anterior se debe a que se supone que los objetivos conductuales no se mueven, es decir, que permanecen siempre quietos, porque, para establecer los juicios sobre los fines de la educación, en este caso, el conductista parte de principios “lógicos” de no contradicción, “ontológicos” de reposo o quietud y “epistemológicos y existenciales” de predicción. En ese entendido, es posible presumir que la conducta humana se puede conocer, predecir y controlar.

- Principio lógico de Identidad: “A es necesariamente A” (Gutiérrez, 2005, p. 159) y su correspondiente principio “ontológico” de determinismo: “El ser es; el no ser no es” (Gutiérrez, 2005, p. 159). “El mismo ser no puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo la misma relación” (Garrigou-Lagranje, 1980, p. 204). No sería correcto afirmar que una cosa es y, a la vez y bajo el mismo aspecto, negar que lo sea. Es otra forma de enunciar el *principio de no contradicción*. “Aristóteles dice, desde el punto de vista lógico: es imposible que el mismo atributo pertenezca y no pertenezca al mismo sujeto, al mismo tiempo y bajo la misma relación”. (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 204). Lo que “primeramente conviene” al ser (sujeto) es que las razones en que se apoyan los juicios sobre su sustancia y sus accidentes (predicado) únicamente le pertenezcan y, no que le pertenezcan y, al mismo tiempo y bajo la misma relación, no le pertenezcan.

En el conductismo, estos dos principios nos permiten arribar a un tercero: el principio “epistemológico y existencial” de poder

tratar a los alumnos como objetos del acto educativo. En esta teoría psicológica aplicada a la educación, la definición de la categoría expresada con la palabra “alumno” se entiende como “el objeto del acto educativo, en cuanto receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro” (Guzmán, 1993, p. 16). Es decir, después de ser sometidos a procesos de aprendizaje (objetos de estudio), los alumnos (sujetos cognoscentes) quedarán determinados o indeterminados por los contenidos; es decir, aprobados o reprobados.

Es probable que lo anterior sucede porque el conductista estima que el sujeto cognoscente (alumno) puede ser determinado por el objeto de conocimiento (los contenidos de la enseñanza) debido a que, para elaborar los juicios sobre la definición del concepto expresado con el término “alumno”, el conductista parte de principios “lógicos” de identidad, “ontológicos” de determinismo y “epistemológicos y existenciales” de pensar al alumno como objeto del acto educativo, cuya conducta puede ser modificada por los contenidos conductuales.

- Principio lógico de tercero excluido: “No hay medio entre dos proposiciones contradictorias” (Gutiérrez, 2005, p. 159) y sus correspondientes principios “ontológico”: “Cualquier cosa, es o no es, no cabe término medio” (Gutiérrez, 2005, p. 159) y de exclusión, “epistemológico y existencial” de control. Lo que primeramente conviene al ser, ente, cosa o sujeto es que lo que se predique sobre el mismo sea verdadero o falso (exclusión), pero no las dos cualidades al mismo tiempo y bajo la misma relación.

Para el conductismo, la evaluación “juega un papel crucial para mejorar la enseñanza, ya que el estarla checando continuamente permite detectar en forma expedita sus aciertos y errores. Es impres-

cindible utilizar instrumentos objetivos para constatar el logro de los objetivos conductuales” (Guzmán, 1993, p. 18). Es decir, se trata de excluir (por medio de exámenes de objetivos conductuales) y descartar, o sea, separar, a los alumnos que no se dejen determinar por los objetivos conductuales, o sea, de “controlarlos”.

Posiblemente lo anterior se debe a que se supone que la conducta de los alumnos se puede conocer y, por lo mismo, predecir y controlar porque para elaborar la definición del concepto expresado con la voz “evaluación” el conductista parte de principios “lógicos” de tercero excluido, “ontológicos” de exclusión y “epistemológicos y existenciales” de control de la conducta humana.

Los dos principios que siguen sólo se refieren a lo ontológico. En términos lógicos coinciden en todo con los principios mencionados anteriormente.

- Principio ontológico de razón suficiente: “todo ente tiene una razón suficiente de su existencia. O bien: Todo ser tiene una razón suficiente de ser” (Gutiérrez, 2005, p. 159). También se puede interpretar en términos de “orden”. Si se considera cuidadosamente este “primer principio ontológico”, se advertirá que se refiere al ser. Todo fenómeno tiene necesidad de una explicación, de una razón de ser:

Todo lo que es, tiene su razón de ser, y consiguientemente todo es inteligible; y no: todo es inteligible, consiguientemente todo debe tener para nosotros una razón de ser. Así como la inteligencia conoce el ser antes de conocerse a sí misma y no es inteligible por sí misma sino en función del ser (como una viviente relación al ser), mientras que el ser es inteligible por sí; así también ella descubre los primeros principios en el ser, como leyes del ser, antes de descubrirlos como

leyes del pensamiento; y estos principios no son leyes del pensamiento (esencialmente relativo al ser), sino porque son primeramente leyes del ser (Garrigou-Lagrange, 1980, pp. 217-218).

Y su correspondiente principio “epistemológico y existencial” de resolver los problemas humanos relacionados con la educación, en relación con la teoría conductista del aprendizaje. Se trata, como ya se ha establecido, de conocer la conducta humana para poder predecirla y controlarla. “Para los conductistas aprender es una modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de la experiencia” (Guzmán, 1993, p. 15). Es la razón humana la que tiene la necesidad de poner orden en la conducta de los alumnos con motivo de resolver los problemas existenciales de la educación.

Es probable que lo anterior sucede porque los conductistas estiman que la conducta humana es modificable debido a que para elaborar la definición de la idea mentada con la expresión “aprendizaje” se apoya en principios “ontológicos” racionales, es decir, el alma humana trata de poner orden en el aprendizaje y “epistemológicos y existenciales” de solución de la problemática del aprendizaje.

El “principio ontológico de razón suficiente” es análogo al “principio ontológico-racional de causalidad”:

- **Principio ontológico de causalidad:** “todo lo que existe tiene una causa de su existencia...aun cuando se nieguen las causas, de todas maneras, subsiste la necesidad de una razón para explicar el ser de las cosas” (Gutiérrez, 2005, p. 160) y su correspondiente principio “epistemológico y existencial” de dirección y control del proceso de aprendizaje. De acuerdo con la lógica deductiva, que es

la lógica de todo racionalista, existen dos modos que “convienen” directamente al ser de los entes, uno positivo y otro negativo. El modo positivo consiste en afirmar que el ser de los entes está “determinado”, su naturaleza determinada lo constituye propiamente, es decir, le es “conveniente”:

Encontramos dos modos que convienen a todo ser en sí considerado: uno positivo y otro negativo (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 206).

El modo positivo consiste en que cada ser es una cosa determinada... El juicio supremo que debe afirmar lo que primeramente conviene al ser tiene, pues, como fórmula: “Todo ser es una cosa determinada, una naturaleza determinada que propiamente lo constituye” Es de este modo que se dice sin tautología: Dios es Dios...A es A. Si se da a la proposición por sujeto el ser, en el predicado hay que expresar la naturaleza del ser, lo que lo define, y decir no “el ser es el ser” sino “el ser es lo que es o puede ser”. Y como es manifiesto que este primer predicado conviene al primer sujeto por sí mismo, se puede precisar la fórmula y decir: “Todo ser es y es por sí mismo una naturaleza determinada que propiamente lo constituye”. Esta fórmula no es más una tautología; hasta hay una filosofía que niega su verdad: la filosofía del devenir, cautivada por las apariencias sensibles, que niega que haya cosas para no admitir sino acciones, que define lo real no por lo que es, sino por lo que se hace y cambia sin cesar, que rehúsa por consiguiente ver distinciones reales (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 207).

El modo negativo que se supone que “conviene” a todo ser en sí considerado, es decir, a todo ser del ente, es la “unidad”:

En cuanto al modo negativo que conviene a todo ser en sí considerado, es la unidad, que se opone a la multiplicidad, como la identidad que se opone a la diversidad... Si todo ser es una determinada naturaleza, que propiamente lo constituye, síguese que como tal no está dividido; si estuviese dividido sería y no sería bajo el mismo aspecto lo que propiamente lo constituye. Si es simple, no solo es individuo sino indivisible; si es compuesto, deja de ser cuando es dividido... la unidad, siendo una propiedad del ser, varía con él. En efecto, el ser se dice primeramente de la substancia, después de la cantidad, de la cualidad, etc., de los diferentes accidentes que son por cierto algo real; del mismo modo la unidad tiene las correspondientes múltiples acepciones: la identidad es la unidad de esencia o de substancia, la igualdad es la unidad de cantidad, la semejanza es la unidad de cualidad. Lo que expresa pues el principio “todo ser es uno y el mismo”, es la identidad funcional de todo ser consigo mismo (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 208).

Se supone que la “unidad” se opone a la multiplicidad, la “identidad” a la diversidad, el “determinismo” al indeterminismo, la “indivisibilidad” a la divisibilidad, el “todo” a las partes, lo “simple” a lo complejo, lo “compuesto” a lo dividido, etc.

En la teoría conductista se privilegia el control y la dirección del proceso de aprendizaje en el profesor: “esta postura asigna al profesor un papel directivo y controlador del proceso de aprendizaje; se le define como “ingeniero conductual” que moldea comportamientos positivamente valorados por la escuela” (Guzmán, 1993, p. 16).

Posiblemente lo anterior se debe a que se supone que la conducta de los alumnos se puede conocer y, por lo mismo, predecir y controlar porque para elaborar la definición del enunciado expresa-

do con el enunciado “el papel del maestro” el conductista parte de principios “lógicos” de no contradicción, identidad, tercero excluido, razón suficiente y causalidad; de principios “ontológicos” de quietud, orden, determinismo, dualismo, etc.; y de principios “epistemológicos y existenciales” de dirección y control del proceso de aprendizaje.

3.1.2 Filosofía y conductismo. Una relación lógica, ontológica, epistemológica y existencial.

Para efectos de establecer las relaciones de carácter lógico, ontológico, epistemológico y existencial entre la filosofía y la teoría psicológica del conductismo, es pertinente considerar la definición del concepto expresado con el término “filosofía” elaborado en el capítulo primero de este trabajo como el propósito del espíritu humano de entender la realidad a partir de determinados supuestos que se derivan de ciertos principios nacidos de las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente, pretendiendo resolver con ellos los problemas del conocimiento, dependiendo de sus necesidades existenciales, epistemológicas, ontológicas y lógicas en determinado momento, lugar y circunstancias.

La filosofía proporciona los “supuestos” para resolver los “problemas” del conocimiento. Los supuestos dependen de las “facultades” cognoscitivas que utilice el sujeto cognoscente para resolver los problemas del conocimiento. Las facultades cognoscitivas con las que se pretendan resolver los problemas del conocimiento mediante determinados supuestos dependerán de las “necesidades” del sujeto cognoscente en determinado tiempo, lugar y circunstancias; lo que le orillará a utilizar determinados principios de orden lógico, ontoló-

gico, epistemológico y existencial en la construcción de los discursos conductistas.

¿Cuáles son los principales “problemas” del conocimiento de la conducta humana?

Ya se observó, en la introducción de este apartado, que Skinner precisa los problemas del conocimiento de la conducta humana de manera muy esclarecedora:

¿Es realmente posible la ciencia?, ¿Puede explicar cualquier aspecto del comportamiento humano?, ¿Qué métodos puede emplear?, ¿Sus leyes son tan válidas como las de la física y la biología?, ¿Conducirá hacia una tecnología y, en tal caso, qué papel desempeñará en los asuntos humanos? ... ¿hasta qué punto lo que se ha dicho vale algo? (1994, p. 7).

Si se traducen, en términos de teoría de la ciencia, los problemas mencionados, se puede establecer que el autor citado se refiere a la posibilidad, origen, esencia, composición y conceptos y criterios de verdad del conocimiento humano, en términos de Hessen (2009).

En el siguiente cuadro es posible observar los principales problemas que, al igual que cualquier otra teoría psicológica o sociológica del comportamiento humano, el conductismo pretende resolver:

Cuadro 2. Los problemas filosóficos del conocimiento de la conducta humana.

N.	PREGUNTA	TEMA
1	¿Es posible conocer la conducta humana?	El problema de la posibilidad del conocimiento de la conducta humana
2	¿Cuál es la fuente del conocimiento de la conducta humana?	El problema del origen del conocimiento de la conducta humana
3	¿Cuál es la esencia del conocimiento de la conducta humana?	El problema de la esencia del conocimiento de la conducta humana
3.1	El problema de la relación de conocimiento: ¿Quién determina a quién en una relación de conocimiento de la conducta humana: ¿el sujeto al objeto, el objeto al sujeto o ambos se determinan recíprocamente?	
3.2	El problema de la existencia de la conducta humana: ¿Puede existir la conducta humana con independencia del sujeto cognoscente?	
3.3	El problema de la composición de la conducta humana: ¿La conducta humana es única, dual o múltiple?	
4	¿Cómo se tipifica la conducta humana?	El problema de la clasificación de la conducta humana
5	¿Cuáles son los criterios y conceptos de verdad que nos permiten aceptar un conocimiento de la conducta humana como verdadero o rechazarlo por falso?	El problema de la verdad del conocimiento de la conducta humana

Fuente: elaboración propia.

¿Con qué “facultad” o facultades cognoscitivas se pretenden resolver los “problemas” del conocimiento de la conducta humana, desde el conductismo?

Cuando Skinner (1986, p. 5) dice que “al intentar resolver los problemas que nos afectan en nuestro mundo actual, espontáneamente echamos mano de aquello que somos capaces de hacer mejor. Buscamos seguridad, y nuestra seguridad es la ciencia y la

tecnología”, es posible observar que pretende resolver el problema del “origen” del conocimiento de manera “racional”, es decir, utilizando únicamente como “facultad cognoscitiva” su “razón” y, por lo mismo, supone que existe un orden o, posiblemente, lo está buscando, debidamente establecido, que se manifiesta en la ciencia y la tecnología y que le dará seguridad para resolver los problemas conductuales de la humanidad. Es el alma o “razón” del autor citado en busca de orden para asegurar la solución de los problemas de conducta que afectan al mundo, mediante la ciencia y la tecnología establecidas, que le darán la seguridad para conocer, predecir y controlar la conducta humana.

Es así que Skinner (1986, p. 5) se expresa de la siguiente manera sobre la forma de solucionar los problemas conductuales mundiales: “lo que necesitamos es una tecnología de la conducta... Podríamos solucionar nuestros problemas con la rapidez suficiente si pudiéramos ajustar, por ejemplo, el crecimiento de la población mundial con la misma exactitud con que determinamos el curso de una aeronave”. Es decir, el problema de la “relación” sujeto-objeto de conocimiento se pretende resolver con la “razón” de tal manera que el objeto de conocimiento (la tecnología de la conducta humana) determine al sujeto cognoscente (la humanidad) en el entendido de que la misma se aplique a modificar sus conductas de conformidad con dicha tecnología.

La tecnología de la conducta se dirige a todos los humanos para convencerlos, mediante reforzadores condicionados o de cualquier otro tipo, de que ajusten su comportamiento a determinadas pautas, pero, si algunos no quedan convencidos, la “razón” o inteligencia de Skinner dividirá la realidad en dos polos opuestos e irreconciliables entre sí (presteza-renuencia, castigos-premios, desarrollo-subdesarrollo) para justificar la exclusión de los mismos de manera “racional”:

El niño que necesita verse espoleado y regañado es algo menos que un ser humano plenamente desarrollado. Ansiamos verlo acudir con presteza a sus obligaciones no porque cada paso que se produzca sea en respuesta a las amonestaciones verbales de su madre, sino porque determinadas contingencias temporales, entre las cuales se ha castigado la renuencia y se ha reforzado la presteza, han actuado para realizar un cambio en su conducta. Llámesele a esto mejor organización, más sensibilidad o la realidad o como se quiera. El hecho escueto es que el niño ha pasado de un control verbal temporal ejercido por sus padres a ser controlado por ciertas facetas inexorables del medio (Skinner, 1985, p. 240).

Ello se debe a que el autor comentado pretende resolver el problema de la “composición” de la realidad, de manera “racional”.

Se estima que, a pesar de que se propone toda una tecnología para modificar la conducta de los seres humanos a partir de determinadas pautas y con ciertos reforzadores condicionados o no, lo cierto es que todo ello lo está inventando (no descubriendo, como se pretende hacer ver) la “razón” o espíritu del autor comentado; es decir, el problema de la “existencia” de la realidad se pretende resolver manera “racional” con ideas que nada tiene que ver con la realidad, es decir, inventadas por la inteligencia del autor:

Aunque no sea el terapeuta quien elija, aunque recomiende la “autorrealización”, el control que ejerce no ha cesado y se mantiene dispuesto a intervenir tan pronto como lo exigen las circunstancias, cuando, por ejemplo, el cliente opta por perfeccionarse aún más en el arte de la mentira o cuando decide asesinar a su jefe (Skinner, 1985, p. 239).

Se supone que, si ese control de origen “racional” o mental determina a la humanidad a comportarse como lo establece el conductismo, los problemas conductuales de la humanidad estarán resueltos y que ello puede ser posible mediante el uso de tecnologías de la conducta; una de ellas sería, por ejemplo, la “admiración” al comportamiento del otro: “La práctica de la admiración representa una parte importante de la cultura; porque la conducta, que de otro modo se debilitaría, gracias a la ayuda de aquélla se fija y se mantiene” (Skinner, 1985, p. 229). Ello se debe a que el autor comentado pretende resolver el problema de la “posibilidad” del conocimiento de manera “racional”, suponiendo que es posible conocer, predecir y controlar la conducta humana, en virtud de que estima, de igual modo, que la realidad conductual no cambia, mientras se refuerce:

Toda enumeración de valores es una enumeración de reforzadores, ya sean condicionados o de otro tipo. Estamos constituidos de forma tal que, en determinadas circunstancias, el alimento, el agua, el contacto sexual y otras cosas harán más probable que cualquiera que sea la conducta que las origina vuelva a producirse... Un organismo puede verse reforzado –inducido a “elegir”– casi por cualquier cosa que sea (Skinner, 1985, p. 238).

A manera de cierre: con conocimiento no del hecho, el conductista pretende conocer la conducta humana utilizando como “facultad cognoscitiva” su alma o “razón” pretendiendo resolver con ella los principales “problemas” filosóficos del conocimiento (posibilidad, origen, esencia-relación sujeto-objeto, existencia y composición de la realidad) debido a la “necesidad existencial” de predecirla y controlarla; es decir, de poner orden en el comportamiento humano.

¿Cuáles son los “supuestos” filosóficos en los que, con conocimiento o no del hecho, se ubica el sujeto cognoscente de la teoría conductista cuando pretende resolver los “problemas” del conocimiento únicamente con su alma o razón?

Una consecuencia necesaria de pretender conocer el comportamiento de la humanidad resolviendo los “problemas” filosóficos del conocimiento con la “razón”, como ya se observó en el apartado anterior, es que el conductista se ubica, también con conocimiento o no del hecho, en “supuestos” filosóficos “racionales”.

Cuando Skinner (1985, p. 241) dice: “si valoramos las conquistas y objetivos de la democracia, no debemos negarnos a aplicar la ciencia a la planificación y construcción de patrones culturales, pese a que nos encontremos entonces en cierto sentido también en la posición de controladores”, se puede interpretar en el sentido de que la finalidad de controlar la conducta humana, es sinónimo de inspeccionarla, vigilarla, intervenirla, registrarla y fiscalizarla; es decir, “determinar” a la humanidad para que se comporte de acuerdo con determinados modelos, esquemas, pautas, estándares o moldes culturales. En ese entendido, es posible estimar que se pretende conocer, predecir y controlar el comportamiento humano intentando resolver el problema de la “relación” sujeto-objeto de conocimiento de manera “objetiva” (se supone que, en una relación de conocimiento, el objeto determina al sujeto), debido a que la facultad cognoscitiva que se está empleando para ello es la “razón” o alma humana.

Se estima que, si ese control de origen “racional” o espiritual no es aceptado por todos los seres humanos a los que va dirigido, el alma del autor comentado dividirá la conducta en dos para justificar la exclusión de aquellos que no se dejen determinar por el orden establecido y, así se puede decir con el autor comentado que:

Los individuos que conviven dentro de unos determinados grupos ejercen un control mutuo de acuerdo con una técnica que no sin razón adopta el nombre de “ética”. Cuando un individuo se comporta de manera aceptable a ojos del grupo, recibe la admiración, la aprobación, el afecto y otros muchos reforzamientos que aumentan la probabilidad de que dicho individuo siga comportándose del mismo modo. Cuando su conducta no es aceptable, se ve criticado, censurado, zaherido o, en ciertos casos, castigado. En el primer caso el grupo califica al individuo de “bueno”; en el segundo, de “malo”. Esta práctica se encuentra tan profundamente arraigada en nuestra cultura que a menudo no admitimos que se trata de una técnica de control. Y, sin embargo, casi siempre estamos implicados en dicho control, pese a que tanto los reforzamientos como los castigos impuestos acostumbren a ser sutiles (Skinner, 1985, p. 229).

Se puede apreciar que ello se debe a que el autor comentado pretende conocer, predecir y controlar el comportamiento humano, intentando resolver el problema de la “composición de la realidad” de manera “racional” o intelectual y, ubicándose por lo mismo, en el “supuesto” filosófico que Hessen (2009) llama “dualismo”, porque se estima o supone que la conducta humana se encuentra dividida en dos polos opuestos, contradictorios e irreconciliables entre sí: la buena y la mala conducta, la conducta admirable y la conducta reprochable etc.

En ese mismo tenor se dice que:

La ciencia está aumentando drásticamente nuestra capacidad de influir, cambiar, moldear –en una palabra-, controlar- la conducta humana...ha identificado también ciertas condiciones o variables

que pueden utilizarse para predecir y controlar la conducta según una tecnología nueva y cada vez más rigurosa... El estudio experimental de la conducta nos lleva más allá de complejos o inaccesibles “principios”, “factores”, etcétera, hasta unas variables susceptibles de ser directamente manipuladas (Skinner, 1985, p. 227).

La cita anterior se puede interpretar en el sentido de que la mente o “razón” del autor comentado pretende poner orden en la conducta de los seres humanos, buscando “razones” para convencer a su público de que es posible conocerla, predecirla y controlarla mediante el establecimiento de determinados escenarios, ambientes, situaciones, circunstancias o contextos. Ello se debe a que, con conocimiento o no del hecho, se intenta conocer el comportamiento humano, pretendiendo resolver el problema del “origen” del conocimiento de manera “racional” o mental, suponiendo que en la naturaleza humana existe un “orden” al que puede y debe ajustarse la conducta de los demás. A este “supuesto” filosófico Hessen (2009) le llama “racionalismo” porque se origina en la “razón” o alma del sujeto cognoscente.

Una vez que, con el uso de la tecnología de la conducta, se logra convencer a la mayoría de los seres humanos para que ajusten su comportamiento a determinados patrones culturales propuestos de manera “racional” o espiritual, las personas se adaptan, conforman, acomodan, acondicionan o se aclimatan a los mismos:

Las personas se comportan de manera, decimos, que se amoldan a unas pautas éticas, políticas o religiosas, porque están reforzadas para proceder de este modo. La conducta resultante puede tener consecuencias de gran alcance para la supervivencia de la pauta a la que

aquella se conforma. Y, nos guste o no, la supervivencia constituye el criterio último (Skinner, 1985, p. 238).

Es decir, el problema de la “posibilidad” del conocimiento de la conducta se resuelve de manera “racional”, suponiendo que el comportamiento de los demás permanece fijo o inmóvil mientras se sigan reforzando las conductas esperadas. A este “supuesto” filosófico Hessen (2009) le llama “dogmatismo”. Se supone que, dado que los comportamientos se mantienen sin “cambios”, es posible conocerlos y transmitirlos de generación en generación.

Tal vez el sueño último del autor comentado sea controlar los comportamientos humanos de tal manera que toda la humanidad quede totalmente determinada: “Sirvámonos de nuestro poder para controlar, cada vez en aumento, a fin de crear unos individuos que no necesiten y que acaso no respondan ya al control” (Skinner, 1985, p. 239).

A manera de cierre: como ya se comentó en el apartado anterior, con conocimiento no del hecho, el conductista pretende conocer, predecir y controlar el comportamiento humano; intentando resolver los principales “problemas” filosóficos del conocimiento (posibilidad, origen esencia-relación sujeto-objeto, existencia y composición de la realidad) de manera “racional” y la consecuencia necesaria de este hecho, es que se ubica en supuestos filosóficos “dogmáticos” (posibilidad del conocimiento), “racionales” (origen del conocimiento), “objetivistas” (relación sujeto objeto de conocimiento), “idealistas” (existencia de la realidad) y “dualistas” (composición de la realidad), elaborando ideas, juicios y raciocinios de tipo “racional” o mental sobre la conducta humana con conceptos y criterios de verdad “inmanentes”. Es decir, por esa falta de orden en el com-

portamiento humano, como ya se comentó en el cierre del apartado anterior, el sujeto cognoscente de la teoría conductista tendrá que sustituir la certeza que tendría si realmente la conducta humana se pudiera conocer en esencia, por una suposición, consideración o estimación elaborada por su alma o “razón” para poner “orden” en el comportamiento de la humanidad.

Se puede concluir en este apartado que entre la filosofía y la teoría psicológica conductista aplicada a la educación es posible observar una relación de determinación de la primera sobre la segunda. Dicha dependencia del conductismo, respecto de la filosofía, se puede desglosar en una serie de relaciones menores que es posible establecer entre las entidades mencionadas:

En primer lugar: las ideas, los juicios y los raciocinios que el sujeto cognoscente de la teoría conductista elabora sobre el comportamiento humano dependen, de manera necesaria, de la “facultad” cognoscitiva racional con las que el sujeto cognoscente conductista pretende resolver los principales “problemas del conocimiento de la conducta”.

El conductista pretende conocer, predecir y controlar el comportamiento humano intentando resolver los principales “problemas” filosóficos del conocimiento (posibilidad, origen esencia -relación sujeto-objeto, existencia y composición de la realidad) -con conocimiento o no del hecho- de manera “racional” y la consecuencia necesaria de este suceso, es que se ubica -también con conocimiento o no del hecho-en “supuestos” filosóficos “dogmáticos” (posibilidad del conocimiento), “racionales” (origen del conocimiento), “objetivistas” (relación sujeto objeto de conocimiento), “idealistas” (existencia de la realidad) y “dualistas” (composición de la realidad), elaborando ideas, juicios y raciocinios de tipo “racional” o mental

sobre la conducta humana con conceptos y criterios de verdad “inmanentes”.

Debido a esa falta de orden en el comportamiento humano, el sujeto cognoscente de la teoría conductista tendrá que sustituir la certeza que tendría si realmente la conducta humana se pudiera conocer en esencia, por una suposición, consideración o estimación elaborada por su alma o “razón” para poner “orden” en el comportamiento de la humanidad.

Es posible afirmar que el primer aspecto de la relación filosofía-teoría conductista se establece entre las “ideas, juicios y raciocinios” que el sujeto cognoscente de la teoría conductista elabora sobre el comportamiento humano y su “razón” utilizada como “facultad” cognoscitiva, con la que pretende o intenta resolver los problemas del conocimiento de la conducta humana.

En segundo lugar: con conocimiento no del hecho, el conductista pretende conocer la conducta humana utilizando como “facultad cognoscitiva” su alma o “razón” pretendiendo resolver con ella los principales “problemas” filosóficos del conocimiento humano (posibilidad, origen, esencia -relación sujeto-objeto, existencia y composición de la realidad) debido a la “necesidad existencial” de predecirla y controlarla; es decir, de poner orden en el comportamiento humano.

Se presume que el segundo aspecto de la relación filosofía-teoría conductista queda señalado entre los “supuestos filosóficos” en los que el sujeto cognoscente de la teoría conductista se ubica al pretender resolver los “problemas del conocimiento del comportamiento humano” con la “razón”, utilizada como facultad cognoscitiva, también llamada alma, mente, espíritu, inteligencia, o como se le quiera nombrar a ese “ente” con el que pensamos.

En tercer lugar: ante la imposibilidad del sujeto cognoscente de conocer -en esencia- el comportamiento humano, debido quizá a que carece de las facultades cognoscitivas para ello, éste se debe conformar con “suponerlo”, conjeturarlo, presumirlo, creerlo, sospecharlo o admitirlo a partir de determinados “supuestos filosóficos” en los que se ubica al pretender resolver los “problemas filosóficos del conocimiento del comportamiento humano” de manera racional.

Se estima que el cuarto aspecto de la relación filosofía-teoría conductista se puede fijar entre los “problemas filosóficos del conocimiento de la conducta humana” (posibilidad, origen, relación sujeto-objeto de conocimiento, existencia y composición de la realidad conductual), y los respectivos “supuestos filosóficos” (dogmatismo, racionalismo, objetivismo, idealismo, dualismo, etc.), ya mencionados, en los que se ubica el sujeto cognoscente de la teoría conductista al pretender resolver los problemas del conocimiento de manera racional..

En quinto lugar: para elaborar “ideas, juicios y racionios” sobre el comportamiento humano, nuevamente -con conocimiento o no del hecho-, el sujeto cognoscente de la teoría conductista parte de determinados “principios de la ciencia” que se relacionan con los “supuestos filosóficos”, ya mencionados, con los que pretende resolver los “problemas del conocimiento” de la conducta humana, utilizando para ello como facultad cognoscitiva su razón o alma.

Los “principios lógicos” (no contradicción, identidad, tercero excluido, razón suficiente y causalidad) a partir de los cuales el sujeto cognoscente de la teoría conductista pretende expresar las razones en que se apoyan los racionios sobre el ser, es decir, sobre el comportamiento humano, se relacionan con los “supuestos” en los que se ubica al pretender resolver los “problemas” filosóficos del

conocimiento de la conducta, utilizando como “facultades cognoscitivas” su alma o razón.

Los “principios ontológicos” (reposeo o quietud, determinismo, exclusión, seguridad y determinismo, respectivamente) a partir de los cuales el sujeto cognoscente de la teoría conductista pretende transformar el ente (el comportamiento) en ser (conocer, predecir y controlar la conducta), se relacionan con los “supuestos filosóficos” en los que se ubica al pretender resolver los “problemas” filosóficos del conocimiento de la conducta, utilizando como “facultades cognoscitiva” su alma o razón.

Los “principios epistemológicos o existenciales” (predicción, manipulación, control, etc.) a partir de los cuales el sujeto cognoscente de la teoría conductista pretende conocer, predecir y controlar la conducta humana, se relacionan con los “supuestos filosóficos” en los que se ubica al pretender resolver los “problemas” filosóficos del conocimiento de la conducta, utilizando como “facultad cognoscitiva” su alma o razón.

Es de conjeturar que el sexto aspecto de la relación filosofía-teoría conductista se puede fundar entre los “supuestos filosóficos” en los que el sujeto cognoscente se ubica al pretender resolver los “problemas del conocimiento” de la conducta humana, utilizando como “facultad cognoscitiva” su razón o alma, y los “principios de la ciencia” con los que pretende elaborar ideas, juicios y raciocinios sobre el comportamiento humano.

Finalmente, y, en séptimo y último lugar, es de esperarse que los “principios de la ciencia” (lógicos, ontológicos y epistemológicos) que el sujeto cognoscente utilice para elaborar “ideas, juicios y raciocinios” sobre el comportamiento humano, se relacionan con sus “necesidades existenciales” (alimentación, casa, vestido, educación,

recreación, etc.); lo que le obliga, en cierto sentido, a resolver los “problemas filosóficos del conocimiento” utilizando para ello como “facultad cognoscitiva” su razón o espíritu y ubicándose, con conocimiento o no del hecho, en determinados supuestos filosóficos con los que pretende solucionar los problemas del conocimiento.

Es posible considerar que el sexto aspecto de la relación filosofía teoría conductista se puede establecer entre los “principios” de la ciencia (lógicos, ontológicos, epistemológicos) y las “necesidades existenciales” (alimentos, ropa, habitación, educación, recreación, etc.) del sujeto cognoscente de la teoría conductista.

En última instancia, el motor que promueve los principios de la ciencia o del conocimiento que se utilizan para elaborar los discursos de la teoría conductista son las necesidades existenciales, epistemológicas, ontológicas y lógicas del sujeto cognoscente dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar.

En ese entendido, se puede sugerir una relación o correspondencia entre la filosofía y la teoría conductista en términos de necesidades existenciales, epistemológicas, ontológicas y lógicas del sujeto cognoscente en determinado tiempo, lugar y circunstancias.

Lo anterior permite concluir, entre otras cosas, que el mapeo del concepto mencionado con la voz “conductismo” se establece en términos de alguna definición de la noción mentada con la voz “filosofía” que determina la utilización de ciertos principios del conocimiento o de la ciencia dependiendo de las necesidades lógicas, ontológicas, epistemológicas y existenciales del sujeto cognoscente de la teoría conductista en determinadas circunstancias de modo, tiempo y lugar.

Los hallazgos revelan que las ideas, juicios y raciocinios que todo sujeto cognoscente elabora sobre cualquier fenómeno, depen-

den -de manera necesaria- de determinados supuestos filosóficos en los que se ubica, con conocimiento o no del fenómeno.

La relación de dependencia de la teoría conductista aplicada a la educación, respecto de la filosofía, que se planteó como hipótesis general de este estudio, quedó demostrada en el sentido de que los supuestos filosóficos en los que se ubica la teoría dependen, de manera necesaria, de determinadas necesidades lógicas, ontológicas, epistemológicas y existenciales del sujeto cognoscente.

Este hecho ha sido ignorado a lo largo de la historia de la filosofía incluso por los mismos epistemólogos.

Hace más de un siglo Juan Hessen (1999) advirtió sobre el problema del conocimiento y de los supuestos con los que se pretende resolver, pero ignoró por completo que los mismos dependen de las necesidades lógicas, ontológicas, epistemológicas y existenciales del sujeto que pretende conocer y ubicó su discurso -desconociendo este hecho- en una postura epistemológica dogmática (posibilidad de conocer), racional (origen del conocimiento), objetiva (relación sujeto objeto), idealista (existencia de la realidad) y dualista (composición de la realidad) construyendo una epistemología de tipo racionalista con conceptos y criterios inmanentes de verdad, y descuidando las otras posibilidades que se pueden obtener utilizando los sentidos o a partir de una mezcla entre éstos y la razón. Supuso, ingenuamente, que el conocimiento en esencia es posible, que nace en la razón, que es neutral, ideal y dualista, respectivamente.

Con John Locke (1994), sucedió todo lo contrario. Sostiene una epistemología escéptica, subjetivista, relativista y pragmática (posibilidad de conocer), empírica (origen del conocimiento), subjetiva (relación sujeto objeto), realista (existencia de la realidad) y monista (composición de la realidad) construyendo una epistemo-

logía de tipo sensual con conceptos y criterios trascendentes de verdad. Supuso, ingenuamente, que el conocimiento en esencia no es posible, que nace en los sentidos, que es interesado, real y monista, respectivamente.

Con Verneaux (2011), sucedió algo parecido. Siguiendo la epistemología de Aristóteles que después fue recuperada por Santo Tomas de Aquino, construyó una epistemología de tipo crítico (posibilidad de conocer), intelectualista (origen del conocimiento), dialéctica (relación sujeto objeto), fenomenológica (existencia de la realidad) y pluralista (composición de la realidad) que permite la generación de discursos mixtos (sensual-rationales) con conceptos y criterios mixtos de verdad (intuitivo-rationales) y descuidando la riqueza de lo puramente, racional, puramente empírico y lo racional-sensual.

Con Polo (2006) ocurrió todo lo contrario que con Verneaux. Siguiendo la tradición Kantiana, construyó una epistemología de tipo crítico (posibilidad de conocer), apriorista (origen del conocimiento), dialéctica (relación sujeto objeto), fenomenológica (existencia de la realidad) y pluralista (composición de la realidad) que permite la generación de discursos mixtos (racional-sensuales) con conceptos y criterios mixtos de verdad (racional-intuitivos) y descuidando la riqueza de lo puramente, racional, puramente empírico y lo sensual-racional.

Los cuatro párrafos anteriores dan una idea sobre las cuatro posibilidades que el ser humano tiene para suponer que conoce en el arte, la ciencia, la religión y la misma filosofía: a partir de su razón, sus sentidos, su razón primero y después sus sentidos y sus sentidos primero y después su razón. Es decir, conocimiento racional, sensual o mixto (sensitivo-racional o racional sensitivo).

En este estudio se sostiene que ninguno de los cuatro es mejor que los otros y que todo depende del objeto de estudio y de los intereses lógicos, ontológicos, epistemológicos y existenciales del sujeto cognoscente. La ciencia no es neutral, obedece a intereses personales y/o de grupo.

Los autores contemporáneos (Diez, José A. y Ulises Moulines -s/f-, entre otros) no han aportado nada nuevo a la discusión epistemológica como se entiende este estudio, lo que han hecho es adherirse a una de las cuatro posturas mencionadas confrontando sus ideas con los autores que defienden las otras posturas. Eso se puede observar en la infinidad de Congresos que se llevan a cabo a nivel mundial. Se ha ignorado el hecho de que los problemas del conocimiento no tienen una única solución que permita la certeza en el conocimiento y que la misma es sustituida en los argumentos con determinados supuestos filosóficos que la mente del sujeto cognoscente elabora dependiendo de la facultad cognoscitiva con la que pretenda resolver los problemas del conocimiento que, a su vez, depende de sus intereses lógicos, epistemológicos, ontológicos y existenciales.

Sería bueno analizar, en los mismos términos de este estudio, las demás teorías que se aplican a la educación como lo son el psicoanálisis, el humanismo, el cognoscitivismo, la psicogenética y la teoría sociocultural, etc., para tener una idea más clara de sus alcances y limitaciones epistemológicas, ontológicas, lógicas y existenciales y de las relaciones entre estas y la filosofía, en el entendido de que difieren enormemente unas de otras.

Derivado de las conclusiones anteriores, se precisa de una formación sólida en epistemología durante los posgrados para que los futuros investigadores entiendan que la ciencia obedece a intereses que relacionan lo filosófico (epistemológico, ontológico, lógico y existencial) con lo teórico.

Algunas líneas de investigación que quedan pendientes para futuros estudios pueden ser las siguientes: la relación entre los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver los problemas del conocimiento y los mismos problemas del conocimiento, entre los problemas del conocimiento y facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente, entre las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los principios de la ciencia y entre los principios de la ciencia y las necesidades existenciales, lógicas, ontológicas y epistemológicas del sujeto cognoscente, etc.

3.2 Filosofía y humanismo.

3.2.1 Las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos.

La Revista INTEREDU (Investigación, Sociedad y Educación) publicó un artículo de mi autoría titulado: “Los fines de la educación desde la psicología humanista. Una mirada ontológica”, en su Volumen II, Número 03, de 2020. Las siguientes reflexiones son un extracto de la relación entre las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos del conocimiento, a partir de los cuales se construyen los argumentos sobre los fines de la educación desde la psicología humanista aplicada a la educación.

El presente apartado parte del supuesto de que la propuesta sobre los *fines de la educación* que se construye desde la psicología humanista, obedece a determinadas necesidades existenciales del sujeto cognoscente. Éstas se encuentran directamente relacionadas con determinados principios ontológicos del conocimiento, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar.

3.2.1.1 Las necesidades existenciales del sujeto cognoscente en la construcción de la propuesta sobre los fines de la educación desde la psicología humanista.

El humanismo o existencialismo “fue fundado por Abraham Maslow, quien lo concibe como una psicología de ser y no del tener. Esta corriente propone una ciencia del hombre que tome en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 41). El contenido de esta cita se puede interpretar en el sentido de que a los psicólogos humanistas les interesa el ser y la individualidad de éste. Es decir, la existencia individual del ente que se transforma en ser por medio de sus vivencias y que se puede expresar mediante el lenguaje. Los representantes más importantes de esta teoría con aplicaciones en la sociología, la psicología, la psiquiatría y la educación, son Maslow, Aliport, Rogers, May y Frankl.

En psicoterapia, Rogers (1991, p. 11), adjetiva la corriente humanista como un proceso centrado en la persona: “No sabría bautizar esta tendencia, pero al pensar en ella la asocio con adjetivos y expresiones tales como fenomenológico, existencial, centrado en la persona; con conceptos como autorrealización, llegar a ser, crecimiento”. Los términos fenomenológico, existencial y centrado en la persona se refieren, respectivamente, a las apariencias, vivencias y lo subjetivo. Además, implican empirismo, realismo y subjetivismo. Las nociones autorrealización, llegar a ser y crecimiento se refieren al indeterminismo, realización y evolución. Todas ellas son nociones que implican movimiento o cambio, caos o desorden, indeterminismo o libertad, existencia o vivencias y unidad o inclusión.

En ese tenor, los psicólogos humanistas se interesan por la autorrealización de la persona, por sus objetivos personales, por su crecimiento o por su desarrollo o evolución personal y espiritual.

El autor, a partir de su práctica psicoterapéutica, expresa:

Es el cliente quien sabe qué es lo que le afecta, hacia dónde se dirige, cuáles son sus problemas fundamentales y cuáles sus experiencias olvidadas. Comprendí que, a menos que yo necesitara demostrar mi propia inteligencia y mis conocimientos, lo mejor sería confiar en la dirección que el cliente mismo imprime al proceso (Rogers, 1991, p. 22).

Es decir, la realización del individuo no debe ser determinada por nadie ni por nada, debe ser una autorrealización. O, dicho de otro modo, debe ser una realización indeterminada.

Se estima que sólo las vivencias personales pueden corroborar las creencias de las personas: “Para un nigeriano, una cebra es un animal negro con rayas blancas, mientras que, para un europeo, la cebra es un animal blanco con rayas negras (...) La respuesta es que las experiencias de una persona confirman sus creencias” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 307). Por tanto, todos y cada uno de los individuos sienten y piensan diferente, dependiendo principalmente esta situación de los propios intereses o necesidades existenciales. Por dicha razón, además, es que tienen carencias de carácter desigual.

A partir de lo anterior, cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las necesidades existenciales que el humanismo psicológico aplicado a la educación trata de satisfacer en su propuesta sobre los fines de la educación?

En educación se dice que: “el trabajo del maestro y del educador, como el del terapeuta, está inextricablemente ligado al problema de los valores. La escuela siempre ha sido el medio que utiliza la cultura para transmitir sus valores de una generación a otra” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 15). Es decir, normalmente, la escuela es la que determina los valores de la cultura.

Pero, se supone que los valores se transmiten de un sujeto a otro, cambian con el tiempo, el espacio y las circunstancias:

La cultura del mundo, en todos sus aspectos, es cada vez más científica y relativista, y parecen anacrónicos los rígidos y absolutos valores que heredamos del pasado. Pero quizá lo más importante sea que el individuo está atrapado desde todos los ángulos por demandas de valores divergentes y contradictorios. Ya no es posible, como lo era en un pasado no muy lejano, adoptar cómodamente el sistema de valores de nuestros antepasados, de nuestra comunidad o de nuestra iglesia y vivir la vida sin cuestionarlos o analizar la índole de sus supuestos (Rogers y Freiberg, 1996, p. 316).

Pareciera ser que los valores del pasado están en crisis:

En esta situación no es sorprendente que el sistema de valores del pasado parezca desintegrarse o destruirse. Los hombres se preguntan dónde están, dónde pueden estar los valores universales. A menudo sentimos que en nuestro mundo moderno no caben los valores generales, básicos para cualquier cultura (Rogers y Freiberg, 1996, p. 316).

No obstante, distintas teorías psicológicas aplicadas a la educación están promoviendo formas diferentes de trabajar los valores:

Aunque para la mayor parte de los psicólogos el conductismo ha perdido importancia, éste sigue rigiendo en el sistema educativo del país. Los ejemplos son numerosos: desde la forma en que se impone disciplina a los estudiantes hasta el modo en que se evalúa a los profesores. El método se basa en las ideas básicas de control, premio y castigo, por lo que, dado que escribo en calidad de científico conductista y estoy, al mismo tiempo, profundamente comprometido con todo lo que tiene que ver con lo humano, o personal, lo fenomenológico y lo intangible, me gustaría contribuir en todo lo posible a proseguir con este diálogo en el que tendría que ocupar su lugar central el significado y la posibilidad de libertad, ya que, si consideramos que la enseñanza es un proceso facilitador en el cual se valora al individuo, entonces las palabras libertad y compromiso adquieren pleno sentido (Rogers y Freiberg, 1996, p. 332).

El debate teórico se encuentra trenzado entre el conductismo y el humanismo psicológico. Los primeros son deterministas: “La mayoría de los científicos de la conducta sostienen que el hombre no es libre ni puede comprometerse con algún objetivo como hombre libre, puesto que está condicionado por factores externos a él” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 333). Los segundos son indeterministas:

La libertad de la que hablo es esencialmente interior, existe dentro de la persona aparte de las elecciones y alternativas externas que a menudo pensamos que forman parte de la libertad. Hablo de la clase de libertad que Víktor Frankl describe en su experiencia

en el campo de concentración, cuando se despoja a los prisioneros de todo, posesiones, estatus, identidad. Pero los meses y años en tal ambiente demostraron que “se puede despojar a un hombre de todo excepto de una cosa: la última de las libertades humanas, elegir la propia modalidad”. 7. V. E. Frankl, *From Death Camp to Existentialism* (Boston, Beacon Press, 1959) Me he referido a esta libertad interna, subjetiva y existencial. Significa advertir que “puedo vivir yo, aquí, ahora, por mi elección” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 340).

El humanismo promueve una autorrealización ética: “Es el tipo de dirección intencional y significativa que sólo se alcanza gradualmente cuando se está cerca de las propias experiencias, y que respeta tanto las tendencias inconscientes como las elecciones conscientes” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 344).

Se trata de una autorrealización personal: “el compromiso es la dirección total y cambiante que emerge del individuo, basado en una estrecha y comprensiva relación entre la persona y todas las tendencias de su vida, conscientes e inconscientes” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 345).

Donde el indeterminismo o la libertad de elección generan responsabilidad “el hombre libre se mueve voluntaria y libre y responsablemente para desempeñar su parte significativa en un mundo cuyos acontecimientos determinados se mueven a través de él y a través de su elección y voluntad espontáneas” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 347).

Es una autorrealización en proceso, en constante cambio o movimiento:

Este es mi modelo teórico de las personas que surgen de la terapia o de una situación educativa ideal; la persona que ha experimentado un crecimiento psicológico total, aquella que funciona libremente con todas las potencialidades de su organismo, la que es digna de confianza porque es realista, porque se realiza, porque está socializada y porque se conduce del modo más adecuado; una persona creativa cuya conducta específica no es predecible, que evoluciona constantemente, que se descubre y descubre lo nuevo en sí misma en cada momento (Rogers, y Freiberg, 1996, p. 263).

Se puede concluir que la promoción de la autorrealización mediante el estímulo de las potencialidades de los individuos para que lleguen a la altura máxima que la especie humana pueda alcanzar, es la principal necesidad y, por lo mismo, el principal fin que debe promover la educación. Ello, en conformidad con la propuesta de la psicología humanista aplicada a la educación y por medio de las comunidades de aprendizaje: “Una comunidad de aprendizaje activa no impondrá restricciones sobre las fuentes del aprendizaje: de modo invariable, pondrá en entredicho el qué y el cómo se aprende, aunque esto le lleve a moverse en el filo de la navaja” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 399).

De ser así, es pertinente efectuar un análisis que permita dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principios ontológicos del conocimiento de los que parte la psicología humanista para arribar a la propuesta de los fines de la educación, entendidos como determinadas necesidades de autorrealización?

3.2.1.2 *Los principios ontológicos del conocimiento sobre los fines de la educación desde la psicología humanista.*

Buscando comprender los *principios del conocimiento*, en general, se encontró esta definición del concepto de filosofía de Aristóteles como la “ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas” (1992, p. 8). A primera vista, la definición anterior no dice mucho, pero si se analizan con cuidado los términos utilizados por el filósofo en el predicado de ese juicio, se comprenderá mejor el aserto.

Siguiendo a Aristóteles (1992, p. 75), el concepto expresado como primeros principios se entiende, en un primer momento, como el “punto de partida de la cosa”; en segundo lugar, como “aquello mediante lo que puede hacerse mejor una cosa; por ejemplo, el principio de una ciencia”; y, finalmente, como “la parte esencial y primera de donde proviene una cosa”.

Si se examinan con cuidado estas tres características de los primeros principios, se puede establecer que la filosofía es un conocimiento hipotético o ciencia teórica, que proporciona los elementos -primeros principios- de donde nacen los saberes con los que se conocen mejor las cosas porque constituyen lo propio, esencial e inicial de las mismas.

Se estima que las exploraciones, descripciones, explicaciones, interpretaciones o comprensiones sobre las cosas, sucesos, entes, objetos o hechos, inician con principios hipotéticos que proporcionan razones primordiales sobre sus fundamentos, orígenes, esencias, causas primeras o raíces verdaderas.

Un principio se puede interpretar como:

La causa fundamental o verdad universal; lo inherente a cualquier cosa. La explicación última del ser de algo. Según Aristóteles, la fuente primaria de todo ser, de toda actualidad y de todo conocimiento. (a) En ontología, los primeros principios son las categorías o los postulados de la ontología (b) En epistemología, el fundamento de todo conocimiento. Sinónimo frecuente de esencial, universal, causa. (Runes, 1998, p. 304)

Se puede decir que un principio constituye el origen, raíz o procedencia primordial, principal o auténtica y, a la vez, universal, esencial e inseparable de la cosa u objeto. Asimismo, que proporciona la explicación última de la existencia de la misma.

En conformidad con la cita anterior, parece ser que existen diferentes tipos de principios: “puede hablarse de principios del movimiento, o sea, el punto de partida... ontológicos, o sea, de las causas que originan otros entes; y, por último, puede hablarse de principios lógicos, que son las razones en las que se apoya cualquier raciocinio” (Gutiérrez, 2007, p. 157).

Los primeros principios del conocimiento se pueden dividir en: lógicos –las razones en que se apoyan los raciocinios sobre el ser– y ontológicos –las causas del origen del ser–.

Para efectos de este trabajo, sólo se abordarán -a manera de ejemplo- algunos de los primeros principios ontológicos.

Los primeros principios ontológicos, se pueden derivar de la suposición que el ser de los entes se manifiesta en la existencia por medio del lenguaje. Para aceptar esto, es necesario recurrir a la definición del concepto de filosofía elaborado por Heidegger (2006, p. 66), la cual se plantea como: "...un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente...". Si por la expresión ente se entiende todo ser, cosa u objeto que tiene una existencia propia e independiente en la realidad, entonces la enunciación de la categoría nombrada con la expresión filosofía por Heidegger se puede interpretar como la correspondencia que se puede establecer entre el ente –como posibilidad de existencia– y el ser –como experiencia– a través del lenguaje. Es decir, como la manifestación del ser del ente mediante expresiones, frases, palabras, locuciones o voces; o sea, por medio de la comunicación.

Algunos principios ontológicos del conocimiento son los siguientes:

- Cambio o movimiento:

Heráclito es el primer pensador para el cual la esencia del mundo consiste en que se *mueve*. Para él, toda materia se resuelve en aquello que *pasa* con ella. En el lugar del ser *definido* y *determinado* coloca la eterna *sucesión* de los contrarios en que la muerte de una forma se convierte en la vida de otra. Y lo mismo que a todo lo *particular*, concibe el mundo como conjunto en un constante *devenir* y *pasar* (Simmel, 1946, p. 77).

Se supone que la realidad se encuentra en constante cambio, permuta, canje, movimiento, agitación, sacudiéndose, revuelta, meneándose, deviniendo, sucediendo, aconteciendo, pasando, acaeciendo, ocurriendo. Toda palabra o término que indique la idea de

movimiento o cambio, permite suponer que la realidad nunca está quieta, inmóvil. Lo contrario del cambio o movimiento lo es el reposo o la quietud.

En la proposición de Protágoras de que “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen porque existen, de las que no existen porque no existen” (Simmel, 1946, p. 106), se puede decir que todos y cada uno de los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Es decir, desde este principio es posible conjeturar que la realidad cambia o se mueve de un sujeto cognoscente a otro.

- **Caos o desorden:**

Bacon (1991, p. 39) parte de la realidad para remontarse a los principios; es decir, del caos al orden: “para penetrar en las entrañas de la naturaleza, es preciso que, tanto las nociones como los principios, sean sacados de la realidad”. Se sospecha que el contexto se encuentra en constante desorden o caos. Toda palabra o término que indique nociones de desconcierto, anarquía o desorganización permite admitir que en el ambiente impera el caos o desorden.

Desde la perspectiva de Bacon (1991, p. 39):

Ni hay, ni puede haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad: una que, partiendo de la *experiencia* y de los *hechos*, se remonta enseguida a los *principios* que adquieren una autoridad incuestionable, juzga y establece las *leyes* secundarias (axiomas medios) ... y otra que, de la *experiencia* y de los *hechos* induce *leyes*, elevándose progresivamente sin sacudidas hasta los *principios* más generales que alcanza en último término.

Es decir, la verdad se induce, partiendo de las experiencias y los hechos hacia los principios. Se trata del método inductivo.

- Indeterminismo o indefinición:

Para Locke (1994, p. 321), la realidad consiste en momentos infinitos de experiencias: “si nuestras débiles facultades no son capaces de separar la sucesión de cualquier tipo de duración, nuestra idea de la eternidad no puede ser más que una sucesión infinita de momentos de la duración en la cual algo existe”. Es decir, se conjetura que los ambientes están indeterminados, indefinidos, vacilantes, inciertos e incluso desconocidos.

Considerando detenidamente el juicio que se menciona, es posible observar que deriva de un principio ontológico de indeterminación del ser del ente. Es decir, se presume que los entornos se encuentran en estado de indeterminación, irresolución, incertidumbre, relatividad y perplejidad.

- Vivencia o existencia:

Para Berkeley (citado por Cassirer II, 1986, p. 253) la realidad existe con independencia de que haya o no un sujeto que la pueda percibir: “los árboles son en el jardín, están en él, quiéralo yo o no lo quiera, ya me los representé o no; pero esto sólo quiere decir una cosa: que no tengo más que ir al jardín y abrir los ojos, para verlos necesariamente”. Se estima que el entorno o realidad existe o vive.

Todo término o palabra que indique nociones como vida, subsistencia, realidad, esencia, sustancia, ser, haber, entre otras, permite aceptar que el contexto o realidad tiene existencia o vivencia.

- Unidad o inclusión:

Los primeros principios ontológicos mencionados en párra-

fos anteriores, tales como: cambio o movimiento, caos o desorden, indeterminismo o indefinición, vivencia o existencia, permiten entender el contexto o realidad como un todo o concierto de eventos interrelacionados los unos con los otros.

Todo término o palabra que indique ideas de singularidad, individualidad, individuo, indivisibilidad, uno, entre otras cosas, permite presumir que la situación o realidad de que trata constituye una unidad o inclusión.

Una vez analizados los principios ontológicos presentados, cabe preguntarse ¿Cuál es la relación entre las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos del conocimiento que permiten construir una propuesta sobre los fines de la educación en términos de promover la autorrealización del individuo, estimulando sus potencialidades para que llegue hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar, desde la psicología humanista aplicada a la educación?

3.2.1.3 Las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos sobre los fines de la educación desde el humanismo psicológico.

- El principio ontológico de movimiento o cambio y los fines de la educación que se promueven desde la psicología humanista:

Rogers y sus seguidores son de la opinión de que los fines de la educación, es decir, sus necesidades existenciales, son la promoción de la autorrealización, estimulando las potencialidades de los educandos. Ello, para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. Para su alcance, una de las condiciones por las que se debe comenzar es aceptar que todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente a los demás: “he aprendido que

toda vez que una persona se mostró deseosa de comunicarme algo acerca de sus tendencias internas, esto me ha resultado útil, aunque sólo fuese para advertir que las mías son *diferentes*” (Rogers, 1991, p. 26). Para arribar a la autorrealización individual mediante el estímulo de las potencialidades para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar, se supone el cambio o movimiento de la realidad educativa de un sujeto a otro y de cada sujeto en sí mismo, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar en que dicho sujeto se ubique. Es decir, se debe considerar que todos y cada uno de los sujetos del acto educativo sienten y piensan diferente de los demás y de sí mismos en las distintas circunstancias de modo, tiempo y lugar en que se ubiquen.

Si fijamos la atención en el término señalado en cursivas en la cita anterior, se podrá observar que se refiere a que las tendencias internas de todos y cada uno de los sujetos se ubican en lo desigual, en los otros, las otras, los disímiles. Es decir, al movimiento, al cambio de las tendencias internas de un sujeto a otro.

Algo parecido se podrá notar en la referencia siguiente: “Los clientes parecen convertirse cada vez más abiertamente en un *proceso* de constante *cambio* y adquieren mayor *fluidéz*” (Rogers, 1999, p. 156). Los términos indicados con cursivas se refieren a permutas o canjes. Es decir, los sentidos y significados de estas palabras se pueden interpretar como que los clientes están en constante movimiento o cambio tanto entre ellos mismos como entre unos y otros. El término movimiento también se puede apreciar en la siguiente cita:

Pienso que los clientes cuya terapia ha acusado *movimientos* significativos viven más intensamente sus sentimientos de dolor, pero también disfrutan más de sus satisfacciones; sienten el odio con mayor claridad, pero también el amor, el miedo es una experiencia

que conocen más profundamente, pero también lo es el coraje. La razón por la que pueden llevar una vida plena reside en la confianza que poseen en sí mismos como instrumentos idóneos para enfrentar la vida (Rogers, 1991, p. 175).

Aplicando las ideas anteriores al plano educativo, dicho concepto se puede entender en términos de corrientes o tendencias. En otras palabras, como los cambios que se han operado en los alumnos a partir de las clases centradas en la psicología humanista.

Rogers y Freiberg (1996, p. 91) señalan también que encontrarse a sí mismo es un proceso que dura toda la vida: “El *proceso* de encontrarse a sí mismo, de aceptarse y de mostrarse como es, no es algo que sólo tenga lugar en la terapia o en los grupos (...) la búsqueda por llegar a ser la persona que de manera tan singular somos, es un *proceso* que dura toda la vida”.

Las palabras que indican cambio, sentidos y significados de movimiento, permiten explicar el aprendizaje como proceso:

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación de *cambio* y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y a *cambiar*, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el *proceso* de buscar el conocimiento es una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el *cambio* y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático (Rogers y Freiberg, 1996, p. 184).

Los argumentos que se analizan, privilegian el cambio y el movimiento en contra de la quietud o lo estático, lo que no se mueve, lo que no cambia.

Concluyendo: “Para Rogers (citado por Patterson, 1986) la educación tiene el importante papel de enseñar a las personas a vivir en paz, evitando las guerras, adiestrarlas en el cuidado del medio ambiente y sobre todo ayudar a los individuos a vivir en un mundo en perpetuo *cambio*, donde lo más importante no es adquirir conocimientos sino aprender a aprender” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 45).

- El principio ontológico de caos o desorden y los fines de la educación que se promueven desde la psicología humanista:

Si suponemos que los fines de la educación se logran estimando que la misma se encuentra en constante cambio o movimiento de un sujeto a otro como de todos y cada uno de los sujetos en sí mismos, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar; entonces también, y de manera necesaria debemos opinar que la educación se encuentra en un completo estado de caos o desorden.

Rogers y sus seguidores se refieren a los fines de la educación suponiendo -a causa de determinados principios ontológicos de los que parten para generar nuevos conocimientos- que en la misma impera el caos o desorden: “el auténtico sí mismo se descubre naturalmente en las *experiencias* propias, sin pretender imponerse a ellas” (Rogers, 1991, p. 109). El término en cursivas indica prácticas, usos, usanzas, rutinas y estilos diferentes. Es decir, los sí mismos cambian o se mueven de un sujeto a otro. Los sujetos no deben imponerse sobre sus experiencias, sino dejar que fluyan. No deben permitir ser determinados por ellas ni por las experiencias de otros. En los sí mismos

debe reinar el caos, el desconcierto, la anarquía, la desorganización, el desorden, el desbarajuste, el desarreglo.

Si estimamos que la educación *cambia* o *se mueve* de un sujeto a otro y de un sujeto en sí mismo, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar, es porque también opinamos que se encuentra en completo *caos* y *desorden*.

Se argumenta que, para ser una persona completa, todo sujeto debe experimentar, ser libre, espontáneo y hacer su voluntad: “la persona que funciona de modo integral no sólo *experimenta*, sino que también hace uso de la más absoluta *libertad* cuando elige de manera *espontánea* y *voluntaria* aquello que, por otra parte, también está absolutamente determinado” (Rogers, 1991, p. 173). Las palabras escritas en cursivas indican autonomía, liberación, franqueza, apertura, discrecionalidad y potestad. Se estima que, para lograr *los fines de la educación*, entre los que se encuentra la formación de sujetos íntegros, se debe suponer necesariamente el *caos* o el *desorden*.

La psicoterapia centrada en el sujeto, que después será recuperada en la teoría educativa por este autor, promueve que “los clientes de este tipo de psicoterapia -se refieren a la psicoterapia centrada en el cliente- tienden a apoyarse menos en los valores y expectativas de los otros y comienzan a confiar más en las evaluaciones de sí mismos basadas en sus propias *experiencias*” (Rogers, 1991, p. 222). Es decir, todo sujeto debe ser autónomo en sus decisiones, para llegar a la autorrealización: “la autorrealización y la tolerancia son virtudes que toda buena educación debería promover” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 45).

- El principio ontológico de indeterminismo o libertad y los fines de la educación que se promueven desde la psicología humanista:

Si conjeturamos que los *finés de la educación* se consiguen apreciando que ella misma se encuentra en firme cambio o movimiento, desorden o caos, de un sujeto a otro y de todos y cada uno de los sujetos en sí mismos, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar; entonces también, y de manera necesaria, debemos opinar que los sujetos del acto educativo se encuentran en estado de indeterminación o incertidumbre.

Rogers y sus seguidores se refieren a los fines de la educación considerando que los sujetos del acto educativo deben ser comprendidos, debido a determinados principios ontológicos de indeterminismo: “he descubierto el enorme valor de permitirme *comprender* a otra persona” (Rogers, 1991, p. 28). Interpretando el término anterior en sus sentidos y significados de ponerse en el lugar del otro, respetar su libertad, espontaneidad y voluntariedad.

Libertad, independencia, espontaneidad, ser franco, abierto, directo, ingenuo y voluntarista, ser discrecional, facultativo, potestativo y deliberado son consideradas las bases para la autorrealización: “Aparentemente, el objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o inconscientemente, es llegar a ser él mismo” (Rogers, 1991, p. 104). Maslow (1988, citado por Guzmán, 1993, p. 45), se refiere a los fines de la educación de la siguiente manera:

La *función* última de la educación es desde esta postura la de promover la autorrealización; o sea, la educación debe estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. El propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces.

Es decir, una de las condiciones necesarias para arribar a la autorrealización y estimular las potencialidades para que los educandos lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar consiste en que se encuentren en un estado invariable de indeterminación.

- El principio ontológico de existencia, presencia o impacto y los fines de la educación que se promueven desde la psicología humanista:

Carl R. Rogers y sus seguidores se refieren a los fines de la educación estimando -debido a determinados principios ontológicos de existencia, presencia o impacto en la realidad educativa de los que, con conocimiento o no del hecho, parten para hacer ciencia de la conducta- que:

...la mayor parte de los casos en que no logro (sic) ser útil a otros individuos pueden explicarse por el hecho de que, a causa de una actitud defensiva, me comporto de una manera superficial y opuesta a mis verdaderos sentimientos (Rogers, 1991, p. 27).

Ser real significa existir, ser serio e histórico. Es decir, impactar los sentidos de los demás, aceptarse tal y como uno es:

Otro resultado que parece surgir del hecho de aceptarse tal como uno *es* consiste en que sólo entonces las relaciones se tornan *reales*. Las relaciones *reales* son atractivas por ser vitales y significativas (...) Las relaciones *reales* no permanecen estáticas, sino que tienden a ser cambiantes (Rogers, 1991, p. 27).

Es decir, las relaciones reales o existentes se mueven, cambian. En ellas reina el caos o el desorden. Además, son indeterminadas e impactan los sentidos de quienes nos rodean. Es decir, existen. Todo esto se refiere a que los seres humanos son indeterminables. En otras palabras, obran a partir de sus necesidades existenciales y éstas se encuentran en constante cambio.

En el campo de la psicoterapia: “Otra tendencia de este tipo se manifiesta en el hecho de que el cliente se aleja de la imagen compulsiva de lo que *debería ser*” (Rogers, 1999, p. 153). Lo mismo sucede con la educación. El sujeto real, aquel del acto educativo se ubica en el ser, alejándose del deber ser. Por el término ser se entiende al ente, individuo, espécimen, la existencia, la entelequia. Por tanto, es lo que existe, lo que está, lo que florece, lo que coexiste; en otras palabras, existir es impactar a los demás y ser impactado por éstos: “Lo que *soy* y lo que *siento* es suficientemente bueno como para servir de base a una terapia, siempre que logre ser lo que *soy* y lo que *siento* en mi relación con él. Entonces él también logre *ser* lo que *es*, de manera abierta y libre de temor” (Rogers, 1999, p. 69).

Los humanistas conciben la universidad ideal, como el espacio donde los estudiantes acudirán por iniciativa propia a cursar las asignaturas que respondan a sus inquietudes personales de aprendizaje, sin que estuvieran preestablecidos créditos ni grados o cursos obligatorios (Guzmán, 1993, pp. 45-46).

Esta es otra de las condiciones necesarias para arribar a la autorrealización y estimular las potencialidades para que los educandos lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar, consiste en ser auténtico, fidedigno y puro. En otras palabras, ser real.

- El principio ontológico de unidad o totalidad y los fines de la educación que se promueven desde la psicología humanista:

Rogers (1991, p. 67) estima que mediante un tratamiento psicoterapéutico:

El individuo se acerca paulatinamente a la fluidez y adquiere la capacidad de cambiar, reconocer y aceptar sus sentimientos y experiencias, formular constructos provisionales, descubrirse en su propia experiencia como una persona cambiante, y establecer relaciones auténticas y estrechas; en fin, se convierte en una *unidad* y alcanza la *integración* de sus funciones.

La palabra unidad se entiende como un dispositivo, aparato, mecanismo, módulo o componente. Es decir, lo integrado que, a su vez, significa completo y acabado, único e insuperable. Todos y cada uno de los individuos que habitamos este mundo somos únicos e irrepetibles. El término integración se puede interpretar como composición o combinación de las funciones del individuo.

Por ello, “a los humanistas no les interesa tanto la naturaleza y validez del conocimiento en sí, como la aplicación de nuevos procedimientos metodológicos que enriquezcan la parte crucial del conocimiento: la comprensión del hombre como persona total” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 45). El término total se puede interpretar como sistémico e integral. Es entonces, cuando los fines o necesidades existenciales de la educación, no pueden ser otros más que promover la autorrealización del individuo particular estimulando sus potencialidades para que lleguen al mayor desarrollo que la especie humana pueda conseguir.

Es posible concluir que la promoción de la autorrealización de los estudiantes mediante el estímulo de sus potencialidades para el alcance de su máximo desarrollo -es decir, las necesidades existenciales o fines de la educación-, sólo es posible partiendo de principios ontológicos que supongan movimiento o cambio, caos o desorden, indeterminismo o libertad, existencia, presencia o impacto, unidad o totalidad. En otras palabras, existe una relación de causa efecto entre las necesidades existenciales del sujeto cognoscente y los principios ontológicos del conocimiento que le permiten construir una propuesta sobre los fines de la educación desde la psicología humanista aplicada a la educación.

La autorrealización del espíritu humano es muy deseable en el contexto actual de la educación. No obstante, se descuidan los aspectos socioculturales, psicogenéticos, cognoscitivistas, psicoanalistas y conductistas de la educación que son tratados a profundidad por Vygotsky, Piaget, Ausubel, Freud y Skinner, y sus seguidores.

3.2.2 Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los principios ontológicos, sobre el concepto de aprendizaje desde la psicología humanista.

En este apartado se realiza un análisis epistemológico de la noción designada con la expresión “aprendizaje” desde la mirada de la psicología humanista, considerando la manera en que se pueden establecer determinadas relaciones entre las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los principios ontológicos del conocimiento que sirven de base para construir los argumentos teóricos.

Se parte del supuesto de que los principios ontológicos que se utilizan para elaborar la propuesta sobre el *concepto de aprendizaje* desde la teoría psicológica humanista dependen directamente de las facultades cognitivas del sujeto cognoscente, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar.

Para comenzar: ¿Cuáles son las “facultades cognitivas” del sujeto cognoscente que le determinan a construir una propuesta sobre la *definición de aprendizaje* desde el humanismo psicológico?

3.2.2.1 Las facultades cognitivas del sujeto cognoscente en la construcción de la propuesta sobre el concepto de aprendizaje desde la psicología humanista.

La psicología humanista, aplicada a la educación, “propone cómo el aprendizaje ideal el significativo o experiencial” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 46). Si relacionamos la cita anterior con las facultades cognitivas del sujeto cognoscente, es posible apreciar que los términos “significativo”, “experiencial”, son *empíricos* o *sensoriales*; es decir, se supone que lo significativo, revelador o indicador del aprendizaje se debe a las experiencias, prácticas, usos, estilos o rutinas que el alumno experimenta y perfecciona por medio de sus sentidos (oído, gusto, tacto, olfato, vista). Se puede aseverar que este tipo de discurso se elabora utilizando como “facultad cognoscitiva” los *sentidos*; es decir, se parte del caos al orden.

La psicología humanista, aplicada a la educación, define el *aprendizaje* como “el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la reorganización del yo” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 46). Si relacionamos la cita anterior con las facultades cognitivas del sujeto cognoscente, es posible apreciar que los términos “proceso”, “modificación”, “percepción”,

“realidad”, “reorganización”, “yo”, etc., se refieren, respectivamente, a que se cree que el alumno se encuentra en constante cambio, movimiento y transformación; ideas, nociones, conceptos o categorías que sólo pueden ser construidas por el sujeto cognoscente utilizando sus sentidos como facultades cognoscitivas. El cambio o movimiento de la realidad educativa se aprecia con los sentidos, por ello se afirma que este tipo de conocimiento es escéptico, subjetivista, relativista y pragmático; por el mismo motivo de que es irracional o sensual.

“El aprendizaje significativo es uno de tipo total ya que abarca a toda la persona porque combina lo cognoscitivo y lo afectivo. Este aprendizaje debe ser auto promovido para ser duradero y profundo” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 46). Las palabras “total”, “cognoscitivo” y “afectivo” permiten conjeturar que este tipo de aprendizaje es monista, es decir, se presume que el educando es una unidad en la que todos sus elementos (cognoscitivos y afectivos) se encuentran interrelacionados. Esto se aprecia con los *sentidos*, que nos permiten considerar cualquier realidad como un todo. Los términos “auto promovido”, “duradero” y “profundo” implican, respectivamente, que, para que el alumno logre este tipo de aprendizaje, se le debe dar absoluta libertad para que se realice a partir de sus propios intereses y necesidades; es decir, el alumno no debe ser determinado por ninguna institución; debe estar totalmente indeterminado.

Para Rogers (citado por Guzmán y Hernández, 1993, p. 46) “el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo”. Se sospecha, a partir de lo manifestado en esta cita, que, para la psicología humanista aplicada a la educación, el aprendizaje debe ser integral, abarca a toda la persona:

Para que el aprendizaje significativo se logre, es necesario que sea en primer lugar autoiniciado y que el alumno vea el tema, los contenidos o conceptos a aprender como importantes para sus objetivos individuales y útiles para su desarrollo y enriquecimiento personal... es necesario un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos (Guzmán y Hernández, 1993, p. 47).

Si apreciamos el aprendizaje con los *sentidos*, es porque admitimos que todos y cada uno de los alumnos sienten y piensan diferente debido a que tienen distintas necesidades existenciales; luego entonces, un aprendizaje autoiniciado indica que respetamos, comprendemos y apoyamos a los alumnos para que estudien lo que es importante para sus objetivos individuales y útiles para su desarrollo y enriquecimiento personal. El término “autoiniciado” indica que el alumno está “indeterminado”, es decir, libre de elegir su aprendizaje, que será significativo en la medida en que resuelva sus problemas existenciales.

Se puede concluir que la facultad cognoscitiva que utiliza el sujeto cognoscente de la teoría psicológica humanista, aplicada a la educación, para construir el *concepto de aprendizaje* lo son los *sentidos* que le permiten apreciar el movimiento o cambio, desorden o caos, indeterminismo o libertad, existencia o vivencia, unidad o inclusión en que se estima que se debe colocar al alumno para llevarlo a un aprendizaje de tipo sensual o intuitivo con criterios trascendentes de verdad. Debido a ello, su definición del concepto denominado con el término “aprendizaje” se entenderá como aquel proceso que modifica la percepción de la realidad, derivado de la reorganización del “yo” y, por lo mismo, se aprecia que es un aprendizaje significativo

o experiencial, tanto cognoscitivo como afectivo y, sobre todo, auto promovido porque parte de los intereses del alumno y de necesidades existenciales o fines de la educación que consisten en promover la autorrealización del alumno, estimulando sus potencialidades para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana pueda alcanzar.

3.2.2.2 *Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los principios ontológicos del conocimiento sobre el concepto de aprendizaje.*

- El principio ontológico de “movimiento” o “cambio” y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente en el *concepto de aprendizaje* que se promueve desde la psicología humanista.

Carl R. Rogers y sus seguidores son de la opinión de que, para elaborar el *concepto de aprendizaje*, entendido como un proceso que modifica la percepción de la realidad, derivado de la reorganización del yo, y como significativo o experiencial tanto en lo cognoscitivo como en lo afectivo y, que, además sea auto promovido, se debe comenzar por aceptar que el aprendizaje se encuentra en constante cambio o movimiento:

...se trata de un proceso, de un derrotero, no de algo que se alcance de manera estática...nadie logra jamás un éxito absoluto en la tarea de encontrar totalmente su auténtico (y siempre cambiante) yo. Este proceso... tiene ciertas características. Las personas dejan de ocultarse detrás de una fachada o apariencia... Avanzan hacia un mayor contacto con lo que experimentan en su interior y tratan de comprenderlo mejor. Se enteran de que ese sentimiento es en extremo complejo y diverso y que se extiende desde los sentimientos salvajes y “alocados” hasta los sensatos y socialmente aprobados. Se encaminan hacia la aceptación de todas

las cosas que experimentan, como algo que es posible tener, y de que son personas con esa enorme diversidad de reacciones (Rogers y Freiberg, 1996, p. 100).

Si fijamos la atención en la cita anterior, se podrá observar que se refiere a que las tendencias internas de todos y cada uno de los sujetos se ubican en lo desigual, los otros, las otras, los desemejantes, los disímiles; es decir, al movimiento, al cambio de las tendencias internas de un sujeto a otro. El término “proceso” se puede interpretar como “movimiento” o “cambio”, fenómenos que se estima que sólo pueden ser percibidos por los sentidos.

Para arribar a la comprensión del aprendizaje en el sentido que se expuso tenemos que suponer el cambio o movimiento de la realidad educativa en general y del aprendizaje en particular, de un sujeto a otro y de cada sujeto en sí mismo, dependiendo de circunstancias de modo tiempo y lugar en que dicho sujeto se ubique. Es decir, se debe considerar que todos y cada uno de los sujetos del acto educativo sienten y piensan diferente de los demás y de sí mismos en las distintas circunstancias de modo, tiempo y lugar en que se ubiquen. Para explorar lo anterior, el sujeto cognoscente se sirve de sus sentidos como facultad cognoscitiva. Sólo con los sentidos es posible apreciar el movimiento o cambio de la realidad que se está estudiando.

Si relacionamos los principios ontológicos que implican cambio o movimiento con las facultades cognoscitivas que está utilizando el sujeto cognoscente de la teoría para poder aseverar que el *aprendizaje* es un “proceso”, se podrá observar que este juicio se derivó de dichos principios que sólo pueden ser utilizados si se explora,

en este caso, el aprendizaje, a partir de los *sentidos*; porque sólo con los sentidos se puede apreciar el cambio o movimiento.

En esta otra cita se observa, nuevamente, las palabras “cambio” y “proceso” y los sentidos y significados de “movimiento”:

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación de *cambio* y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y a *cambiar*, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el *proceso* de buscar el conocimiento es una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el *cambio* y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático (Rogers y Freiberg, 1996, p. 184).

Los argumentos que se analizan privilegian el cambio y el movimiento en contra de la quietud o lo estático, lo que no se mueve, lo que no cambia. Ello permite proponer a que la facultad cognoscitiva que están utilizando para describir el aprendizaje son los *sentidos* y, consecuentemente, construyen conocimiento nuevo a partir de los principios ontológicos mencionados.

Lo anteriormente dicho se repite en la cita siguiente:

Para Rogers (citado por Patterson, 1986; citado por Guzmán y Hernández, 1993, p. 45) la educación tiene el importante papel de enseñar a las personas a vivir en paz, evitando las guerras, adiestrarlas en el cuidado del medio ambiente y sobre todo ayudar a los individuos

a vivir en un mundo en perpetuo *cambio*, donde lo más importante no es adquirir conocimientos sino aprender a aprender.

Es decir, la realidad educativa se encuentra en un eterno cambio o movimiento en donde el sujeto cognoscente jamás alcanzará la perfección, siempre será un sujeto inacabado, en constante transformación, dependiendo de circunstancias espacio-temporales. Ello permite estimar que la facultad cognoscitiva predominante que se está utilizando para explicar el aprendizaje es la sensual.

- El principio ontológico de “caos” o “desorden” y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente en el *concepto de aprendizaje* que se promueve desde la psicología humanista:

Si suponemos que el *concepto de aprendizaje*, en los términos antes descritos, se logra estimando que la realidad educativa se encuentra en constante cambio o movimiento de un sujeto a otro y de todos y cada uno de los sujetos en sí mismos, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar; entonces también, y de manera necesaria, debemos opinar que la educación y, por lo mismo, el *concepto de aprendizaje*, se encuentra en un completo estado de “caos” o “desorden”.

Carl R. Rogers y sus seguidores se refieren al concepto de aprendizaje suponiendo -se estima que a causa de determinados principios ontológicos de los que parten para generar nuevos conocimientos- que en el mismo reina el caos o desorden “el auténtico sí mismo se descubre naturalmente en las *experiencias* propias, sin pretender imponerse a ellas” (Rogers, 1991, p. 109). El término en cursivas indica prácticas, usos, usanzas, rutinas y estilos diferentes, es decir, los “sí mismos” cambian o se mueven de un sujeto a otro.

Los sujetos no deben imponerse sobre sus experiencias, sino dejar que fluyan, no deben permitir ser determinados por ellas ni por las experiencias de otros; en los sí mismos debe reinar el caos, el desconcierto, la anarquía, la desorganización, el desorden, el desbarajuste, el desarreglo, etc.

Si relacionamos los principios ontológicos que implican caos o desorden con las facultades cognoscitivas que está utilizando el sujeto cognoscente de la teoría para poder aseverar que en el *aprendizaje* los sujetos cognoscentes “no deben imponerse sobre sus experiencias sino dejar que fluyan”, se podrá suponer que este juicio se derivó de dichos principios que sólo pueden ser utilizados si se describe, en este caso, el aprendizaje, a partir de los *sentidos*; porque, como ya se mencionó, se supone que sólo con los sentidos se puede apreciar el caos o desorden.

La psicoterapia centrada en el cliente, que después será recuperada en la teoría educativa por este autor, promueve que “los clientes de este tipo de psicoterapia -se refiere a la psicoterapia centrada en el cliente- tienden a apoyarse menos en los valores y expectativas de los otros y comienzan a confiar más en las evaluaciones de sí mismos basadas en sus propias *experiencias*” (Rogers, 1991, p. 222). Es decir, todo sujeto debe ser autónomo en sus decisiones, para llegar al *aprendizaje*: “La autorrealización y la tolerancia son virtudes que toda buena educación debería promover” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 45). Para que el sujeto del acto educativo arribe al aprendizaje, es necesario suponer el caos y el desorden en la educación.

El aprendizaje significativo es un *proceso*: “Si los objetivos conductistas afirman lo que el alumno debe aprender, el aprendizaje experiencial no habla acerca del producto acabado sino sobre las condiciones en las que se produce el aprendizaje” (Rogers y Freiberg,

1996, p. 220). En este *proceso* reina el caos y el desorden.

En el *concepto de aprendizaje* elaborado por la psicología humanista reina el caos o desorden:

la persona que goza de libertad psicológica tiende a convertirse en un individuo que funciona más plenamente; puede vivir en y con todos y cada uno de sus sentimientos y reacciones; emplea todos sus recursos orgánicos para captar la situación existencial externa e interna, con toda la precisión de que es capaz; utiliza de manera consciente toda la información que su sistema nervioso puede suministrarle, pero sabe que su organismo puede ser más sabio que su apercepción, y a menudo lo es; permite que todo su organismo funcione libremente y con toda su complejidad al seleccionar, entre múltiples posibilidades, la conducta que en este momento resultará más satisfactoria; puede confiar en este funcionamiento de su organismo, no porque sea infalible, sino porque, por el contrario, se encuentra dispuesto a aceptar las consecuencias de cada uno de sus actos y a corregirlos si éstos demuestran no ser satisfactorios (Rogers, 1991, pp. 171-172).

Se estima que ello se debe a que los sentidos hacen de las suyas cuando la razón se encuentra ausente: “Si los objetivos conductistas afirman lo que el alumno debe aprender, el aprendizaje experiencial no habla acerca del producto acabado sino sobre las condiciones en las que se produce el aprendizaje” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 220). El aprendizaje es un proceso no un producto.

- El principio ontológico de “indeterminismo” o “libertad” y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente en el *concepto de aprendizaje* que se promueve desde la psicología humanista:

Si conjeturamos que el *aprendizaje* se consigue apreciando que la realidad educativa se encuentra en firme cambio o movimiento y desorden o caos, de un sujeto a otro y de todos y cada uno de los sujetos en sí mismos, dependiendo de circunstancias de modo, tiempo y lugar, entonces también, y de manera necesaria, debemos opinar que los sujetos del acto educativo se encuentran en estado de “indeterminación” o “incertidumbre”.

Carl R. Rogers y sus seguidores se refieren al *concepto de aprendizaje* estimando, se opina que debido a determinados “principios ontológicos” del conocimiento de los que parten para generar nuevos conocimientos, que, en el mismo, los sujetos del acto educativo deben ser comprendidos: “He descubierto el enorme valor de permitirme *comprender* a otra persona” (Rogers, 1991, p. 28). Interpretando el término anterior en sus sentidos y significados de ponerse en el lugar del otro, respetar su libertad, espontaneidad y voluntariedad. Es decir, dejarlo en completo estado de indeterminación, en libertad.

Libertad, independencia, autonomía, espontaneidad, ser franco, sincero, abierto, directo, ingenuo y voluntarista, ser discrecional, facultativo, potestativo, prudencial y deliberado son consideradas las bases para el aprendizaje significativo: “Aparentemente, el objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o inconscientemente, es llegar a ser él mismo” (Rogers, 1991, p. 104).

Si relacionamos los principios ontológicos que implican indeterminismo o libertad con las facultades cognoscitivas que se supone que está utilizando el sujeto cognoscente de la teoría para poder aseverar que “se deje en completa libertad o indeterminismo a la persona”, se podrá aventurar que este juicio se derivó de dichos principios que sólo pueden ser utilizados si se explica, en este caso,

el aprendizaje, a partir de los *sentidos*; porque, repitámoslo, se estima que sólo con los sentidos se puede apreciar el indeterminismo o la libertad.

Maslow (1988), citado por Guzmán y Hernández (1993, p. 45), se refiere al concepto de aprendizaje de la siguiente manera:

La *función* última de la educación es desde esta postura la de promover la autorrealización; o sea, la educación debe estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. El propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces.

Es decir, una de las condiciones necesarias para arribar al aprendizaje significativo consiste en que el sujeto cognoscente se encuentre en un estado invariable de indeterminación o libertad.

La “indeterminación” se refiere a dejar que las cosas sucedan: “Cuanto más me abro hacia las realidades mías y de la otra persona, menos deseo “arreglar las cosas” (Rogers, 1991, p. 31). Pero esas cosas suceden a partir de los intereses de todos y cada uno de los sujetos cognoscentes: “el cliente comienza a avanzar hacia la autonomía; esto significa que elige paulatinamente las metas que él desea alcanzar. Se vuelve responsable de sí mismo; decide cuáles actividades y maneras de comportarse son significativas para él y cuales no” (Rogers, 1991, p. 155).

En aprendizaje significativo se puede definir desde lo que no es:

Tratemos de definir esta clase de aprendizaje desde otro punto de vista; esta vez lo haremos describiendo lo que no es. Se trata de un tipo de aprendizaje que

no puede enseñarse, puesto que su esencia reside en el autodescubrimiento. En lo que respecta al “conocimiento” estamos acostumbrados a pensar que una persona lo enseña a otra, siempre que ambas posean la motivación y capacidad adecuadas; pero en el aprendizaje significativo que se produce en la terapia, una persona no puede enseñar a otra, ya que esto destruiría la esencia misma del aprendizaje. Yo podría enseñar a un cliente que le conviene ser él mismo, que no es peligroso percibir libremente sus sentimientos, etcétera. Cuanto mejor aprenda esto, menos lo habrá incorporado de manera significativa, basado en su propia experiencia y en el descubrimiento de su verdadero yo mismo. Kierkegaard considera a este último tipo de aprendizaje como verdadera subjetividad y señala con razón que no puede ser comunicado ni transmitido directamente. Si una persona desea introducir este aprendizaje en otra, todo lo que puede hacer es crear ciertas condiciones que lo hagan posible, de ningún modo imponerlo (Rogers, 1991, pp. 183-184).

Se supone que para que se dé el aprendizaje significativo debe partirse del “indeterminismo” o “libertad” de la realidad educativa:

Los profesionales que funcionan a pleno rendimiento necesitan desarrollar un cierto grado de independencia, ya que depender constantemente de que los demás te digan cómo lo estás haciendo inhibe el desarrollo individual y crea una dependencia que ahoga la profesión entera. El cambio significativo y duradero se produce cuando buscamos las respuestas en nosotros mismos (Rogers y Hernández, 1996, p. 154).

Una definición de aprendizaje significativo: “Esta corriente propone como el aprendizaje ideal el significativo o experiencial. Definen el aprendizaje como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la reorganización del yo” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 46). Es decir, la mente se encuentra inmersa en un *proceso* en el que constantemente está modificando la idea que se tiene de la realidad educativa. Se estima que ello se debe a que, por causa de los constantes “cambios” o “movimientos”, se encuentra en un completo estado de “caos” o “desorden” y, consecuentemente, es “indeterminable”.

En el aprendizaje significativo queda descartada la *evaluación* institucional:

Permítaseme determinar con un poco más de precisión los elementos que intervienen en ese aprendizaje significativo o experimental. *Este tiene el carácter de una implicación personal*: la totalidad de la persona, en sus aspectos sensitivo y cognitivo, se halla *en* el acto de aprender. Es de *iniciativa propia*, pues, aun cuando el impulso o el estímulo provengan de fuera, la sensación de descubrir, de lograr, de aprehender y comprender viene de dentro. Es *difusivo*, puesto que hace que cambien la conducta, las actitudes y quizá hasta la personalidad del educando. Es *evaluado* por el alumno, pues éste sabe si responde a su necesidad, si le conduce a lo que *quiere* saber, si ilumina la parte oscura de la ignorancia que experimenta. El foco de la evaluación, podríamos decir, se halla precisamente en el educando. *Su esencia es la significación*, pues, cuando tiene lugar tal aprendizaje, el elemento de significación para el educando se estructura dentro de la experiencia total (Rogers y Hernández, 1996, p 70).

La cita anterior permite sospechar que en este tipo de aprendizaje reina la “libertad subjetiva” o “indeterminismo”, entendiendo dichos principios ontológicos -únicamente- en el sentido de privilegiar al sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer.

Derivado de experiencias pedagógicas, se dice que: “El aprendizaje más significativo se logró en el plano más personal: independencia, aprendizaje autoiniciado y responsable, creatividad, tendencia a convertirse más cabalmente en una persona” (Rogers y Hernández, 1996, p. 194). Es decir, para construir la idea de aprendizaje significativo se estima que se parte de principios como “indeterminismo” y “libertad”, porque se puede apreciar que los mismos derivan de una explicación del mismo que implica los *sentidos* de los autores mencionados.

Comparando los discursos humanistas con los conductistas, se establece una diferencia fundamental: “En la primera exposición – correspondiente al objetivo conductista- lo que los estudiantes aprenderán está predeterminado. En la segunda, que estimula el aprendizaje experiencial, se describe la tarea a desarrollar, pero el aprendizaje no está predeterminado” (Rogers, 1996, p. 220). Ello permite proponer que el *aprendizaje*, visto desde el humanismo, se encuentra indeterminado o libre.

No obstante que, desde el conductismo se privilegia la *disciplina* sobre lo indeterminado o libre, se puede estimar que los humanistas defienden la postura desde los *sentidos* afirmando que: “Sí, hay disciplina en un entorno de aprendizaje como el referido: la autodisciplina”. Lo que supone que, nuevamente, están utilizando principios ontológicos del conocimiento indeterministas o libres derivados de la facultad de la facultad cognoscitiva de que se supone que se sirven para tratar el tema del aprendizaje: los sentidos.

- El principio ontológico de “existencia”, “presencia” o “impacto” y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente en el *concepto de aprendizaje* que se promueve desde la psicología humanista.

Carl R. Rogers y sus seguidores se refieren a al *concepto de aprendizaje* estimando -se supone que debido a determinados principios ontológicos del conocimiento de los que parten para explorar la realidad educativa, con conocimiento o no del hecho, que: “el individuo se vuelve más abiertamente consciente de sus propios sentimientos y actitudes, tal como existen en él en el nivel orgánico. También advierte con mayor facilidad las realidades externas, en lugar de percibir las según categorías preconcebidas” (Rogers, 1991, p. 119). Ser “real” significa “existir”, ser serio e histórico; es decir, impactar los sentidos de los demás; aceptarse tal y como uno es.

Si relacionamos los principios ontológicos que implican “existencia”, “presencia” o “impacto” con las facultades cognoscitivas que está utilizando el sujeto cognoscente de la teoría para poder aseverar que “el individuo capta la realidad externa”, se podrá apreciar que este juicio se derivó de dichos principios que sólo pueden ser utilizados si se interpreta, en este caso, el aprendizaje, como se supone en este estudio, a partir de los *sentidos*; porque, repitámoslo, se propone que sólo con los “sentidos” se puede apreciar la existencia, presencia o impacto de la realidad educativa.

El alumno es considerado como sujeto del conocimiento, no como objeto:

1. La aceptación del cliente por parte del terapeuta determina en el cliente una mayor aceptación de sí mismo.
2. Cuanto más perciba el terapeuta al cliente como persona y no como objeto, tanto más llegará el cliente mismo a percibirse como persona y no como objeto.
3. En el transcurso de la psicoterapia se verifica en el cliente un tipo de aprendizaje de sí mismo exitoso y vivencial (Rogers, 1991, p. 185).

Y, por lo mismo, se supone como un ser real, experiencial y vivencial o existente e impactante en los demás.

Para Rogers (1963), citado por Guzmán y Hernández (1993, p. 46), “el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entrelaza cada aspecto de la existencia del individuo”. Es decir, se estima que el conocimiento resuelve problemas existenciales del individuo.

- El principio ontológico de “unidad” o “totalidad” y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente en el *concepto de aprendizaje* que se promueve desde la psicología humanista:

Carl R. Rogers y sus seguidores se refieren al *concepto de aprendizaje* estimando, se supone que debido a determinados principios ontológicos del conocimiento de los que parten para explorar la realidad educativa, con conocimiento o no del hecho, que: “El aprendizaje significativo es uno de tipo total ya que abarca a toda la persona porque combina lo cognoscitivo y lo afectivo. Este aprendizaje debe ser auto promovido para ser duradero y profundo” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 46).

Si relacionamos los principios ontológicos que implican “unidad” o “totalidad” con las facultades cognoscitivas que está uti-

lizando el sujeto cognoscente de la teoría para poder aseverar que “el aprendizaje significativo es total, en el sentido de que abarca tanto lo afectivo como lo cognoscitivo”, se podrá observar que este juicio se derivó de dichos principios que se supone que sólo pueden ser utilizados si se comprende, en este caso, el aprendizaje, a partir de los *sentidos*; porque, repitámoslo, se aprecia que sólo con los sentidos se puede considerar la unidad o totalidad de la realidad educativa.

Se dice que “podemos decir en relación con este aprendizaje que el cliente adquiere la capacidad de simbolizar un estado total y unificado; es decir, de describir de manera integrada el estado del organismo en lo que respecta a la experiencia, al sentimiento y al conocimiento” (Rogers, 1991, p. 184). Es decir, se estima que este tipo de aprendizaje permite el desarrollo de todas y cada una de las capacidades del educando, debido a que en este tipo de aprendizaje “se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando aprendemos de esa manera somos *completos*, utilizamos todas nuestras potencialidades masculinas y femeninas” (Rogers y Hernández, 1996, p. 71).

Es posible concluir que una lectura detallada de las “facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente” desde el humanismo, en “relación” con algunos “principios ontológicos” del conocimiento, permite inferir que entre los dos se puede observar una *relación* de causa-efecto cuando se pretende construir conocimiento nuevo sobre el concepto denominado con el término *aprendizaje*.

Se supone que la promoción del aprendizaje como un *proceso* que modifica la percepción de la realidad, derivado de la *reorganización* del “yo”; el aprendizaje significativo o experiencial que comprende tanto lo cognoscitivo como lo afectivo en un todo que responda a

las necesidades y objetivos existenciales del educando; y la autopromoción del mismo por parte del educando sólo es posible partiendo de principios ontológicos que supongan movimiento o cambio, caos o desorden, indeterminismo o libertad, existencia, presencia o impacto, unidad o totalidad, etc. en relación con los *sentidos* utilizados como facultad cognoscitiva del sujeto cognoscente.

3.2.3 Los problemas del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente sobre el papel del maestro desde la psicología humanista.

Ya se mencionó que la Revista RELIGACIÓN (Revista de Ciencias Sociales y Humanidades), publicó un artículo de mi autoría titulado: “*El papel del maestro desde el humanismo psicológico. Una mirada epistemológica*”, en su Volumen 6, Número 29, correspondiente al año de 2021. Las siguientes reflexiones son un extracto del apartado 3.3, sobre la relación entre los problemas del conocimiento y las facultades cognoscitivas con las que el sujeto cognoscente pretende resolverlos.

Se está analizando que los conceptos pedagógicos (por ejemplo: las metas de la educación, el concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el concepto de alumno, la motivación, la metodología de la enseñanza, la evaluación, entre otros) de las teorías educativas (por ejemplo: el conductismo, el psicoanálisis, el humanismo, el cognoscitivismo, la teoría genética de Piaget, la teoría socio-cultural de Vygotsky, etc.) no son obra de la casualidad, obedecen a ciertas relaciones onto-epistemológicas de carácter meta-científico entre determinadas necesidades existenciales y ontológicas de los sujetos cognoscentes, los problemas filosóficos del conocimiento, las facultades cognoscitivas con los que los investigadores pretenden resolverlos, los

supuestos filosóficos en los que necesariamente se ubican al hacerlo, los principios de la ciencia y el discurso educativo. Según Ortega y Gasset (1998, p. 21):

Toda idea es pensada y todo cuadro es pintado desde ciertas suposiciones o convenciones tan básicas, tan de clavo pasado para el que pensó la idea o pintó el cuadro, que ni siquiera repara en ellas y por lo mismo no las introduce en su idea ni en su cuadro, no las hallamos allí puestas sino precisamente supuestas y como dejadas a la espalda. Por eso, a veces, no entendemos una idea o un cuadro: nos falta la palabra del enigma, la clave de la secreta convicción.

A ello se debe que los conceptos mencionados sean contradictorios entre sí y que no sea posible determinar cuáles de ellos son los verdaderos y cuales sean los falsos, los buenos o los malos, los mejores o los peores, etc. Es decir, la ciencia no es neutral, obedece a determinadas necesidades ontológicas y epistemológicas derivadas de la problemática existencial del ser humano.

Como resultado de las investigaciones epistemológicas y de los seminarios que se imparten sobre la materia en los posgrados en educación en diferentes instituciones públicas y privadas, se ha podido observar lo que parecen ser algunas relaciones entre las facultades cognitivas del sujeto cognoscente (Polo, 2006; Verneaux, 2011) y los problemas del conocimiento (Hessen, 1999) en la construcción de saberes en el campo educativo.

Tal es el caso, como se ha estado anotando, de la teoría psicológica humanista aplicada a la educación (Guzmán y Hernández, 1993). Si se analizan con cuidado los mapeos del papel del maestro

elaborados a partir de los supuestos del humanismo psicológico (Rogers, 1991) (Rogers y Freiberg, 1996), es posible prestar atención a una serie de relaciones entre las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los problemas del conocimiento.

3.2.3.1 Las facultades cognoscitivas con las que el sujeto cognoscente de la teoría psicológica humanista se relaciona con su objeto de estudio.

Se presume que las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente le permiten a éste apreciar al objeto por conocer en distintas acciones, pasiones o estados, dependiendo de qué facultad cognoscitiva se utilice para relacionarse con el objeto por conocer y dicha facultad, su vez, depende de sus motivos, intenciones o intereses existenciales.

En este caso concreto: ¿cuál es la facultad o facultades cognoscitivas con las que el sujeto cognoscente de la teoría humanista aplicada a la educación se relaciona con su objeto de estudio y cuáles son sus alcances y limitaciones en cuanto al conocimiento sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Para resolver la cuestión anterior, parece que basta, a manera de ejemplo, analizar el mapeo que -sobre el papel del maestro- se realiza desde la psicología humanista aplicada a la educación:

Desde la psicología humanista aplicada a la educación se argumenta lo siguiente sobre el papel del maestro:

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello fomentar un clima social para que sea exitosa la comunicación de la información académica y emocional (Hamachek, 1987; citado por Guzmán y Hernández, 1993, p. 46).

Si relacionamos la cita anterior con las facultades cognitivas con las que el sujeto cognoscente pretende relacionarse con su objeto de estudio, es posible apreciar que los términos potencialidades y necesidades individuales tienen un origen sensual; es decir, implican caos o desorden, en el sentido de que todos y cada uno de los alumnos cuentan con potencialidades y necesidades diferentes e, incluso, contradictorias entre sí y con relación a los demás.

“El papel del maestro se interpreta como un facilitador del aprendizaje proporcionando las condiciones para que se dé en forma autónoma, partiendo de las potencialidades y necesidades individuales y fomentando un clima social” (Guzmán y Hernández, 1993, pp. 47-48). “Esta perspectiva asigna al profesor un papel no directivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; postula que su función debe ser la de facilitar el aprendizaje del estudiante a través de proporcionarle las condiciones para que este acto se dé en forma autónoma” (Guzmán, y Hernández, 1993, p. 47).

Es posible apreciar que los términos “facilitadores del aprendizaje”, “autonomía del alumno para conducir su proceso enseñanza-aprendizaje”, y otros más, tienen un origen subjetivo; es decir, sensual; dichas palabras implican indeterminismo o libertad en el sentido de que todos y cada uno de los alumnos cuentan con autonomía y libertad para conducir por sí mismos el proceso enseñanza-aprendizaje y sin dirección.

Se observa el papel del maestro de manera sensual y se llega al siguiente discurso: “El mecanismo para conseguir lo anterior es convertir a los salones de clase en comunidades de aprendizaje, donde la obtención de nuevos conocimientos recupere su sentido lúdico, placentero y libertario” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 47). Los términos “lúdico”, “placentero” y “libertario” permiten suponer que

la relación entre las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y las acciones, pasiones o estados del ser del ente se dan en términos de cambio o movimiento. Es decir, todos y cada uno de los sujetos del acto educativo sienten y piensan diferente, dependiendo de sus intereses, intenciones o motivos existenciales; que derivan de circunstancias de modo, tiempo y lugar.

En la siguiente cita también es posible apreciar la facultad cognoscitiva con la que el sujeto cognoscente se relaciona con su objeto de estudio “La sugerencia es crear una atmósfera total de respeto y apoyo a la curiosidad, la duda, valorar la búsqueda personalizada de los conocimientos, donde todas las cosas se vuelven objeto de estudio y exploración” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 47). Los términos “respeto”, “apoyo”, “curiosidad”, “duda”, “búsqueda personalizada”, y otros más, parecen indicar que el sujeto cognoscente se está relacionando con su objeto de estudio utilizando sus sentidos como facultad cognoscitiva.

Lo anterior permite suponer que la realidad que se refiere al papel del maestro, dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, se encuentra en constante movimiento o cambio en tiempo, espacio y circunstancias.

El sujeto cognoscente del humanismo aplicado a la educación sigue relacionándose con su objeto de estudio de manera sensual: “el profesor no dirige estas comunidades ni es alguien extraño, sino que participa como facilitador e integrante más del grupo” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 47). Lo irracional está presente en esta cita. En ella reina el caos o desorden, en el sentido de que no existe quien pretenda dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se dice que “Por ello es importante que estimule y propicie la cooperación y apoyo entre compañeros sin que esperen recibir premios externos por ello” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 47).

Se entiende el papel del profesor como alguien que se debe adaptar a cada circunstancia de tiempo, modo y lugar de los alumnos:

La labor docente es considerada no como el uso o aplicación de técnicas didácticas para supuestamente lograr una enseñanza eficaz, sino modificar las actitudes de los maestros para que desempeñan en forma radicalmente distinta su trabajo, aceptando nuevas formas de enseñanza (Guzmán y Hernández, 1993, p. 48).

Ello significa que lo sensual impera sobre lo racional, es decir, el desorden o caos somete al orden.

Prevalece el movimiento o cambio sobre la quietud: “Los humanistas sostienen que sin un cambio de las actitudes y creencias de los profesores los efectos de cualquier innovación didáctica serán sólo de corto plazo o inexistentes” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 48).

Es decir, las facultades cognitivas del teórico del humanismo psicológico aplicado a la educación le permiten a éste apreciar el papel del maestro en determinadas acciones, pasiones o estados de movimiento y/o cambio, caos o desorden, indeterminismo o libertad, existencia concreta (realismo), unidad o inclusión, intuitivamente y de manera trascendente, a causa de que la facultad cognoscitiva que se utiliza para relacionarse con el objeto por conocer lo son sus sentidos.

3.2.3.2 Las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los problemas del conocimiento sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza aprendizaje.

Es posible establecer una relación de causa efecto entre las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente y los problemas del conocimiento en la construcción del discurso sobre el papel del maestro, desde la mirada de la psicología humanista aplicada a la educación.

Se estima que a cada problema del conocimiento corresponden cuatro posibilidades de relación con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente: la razón, los sentidos, la razón primero y los sentidos después o los sentidos primero y la razón después. En ese entendido, a cada facultad cognoscitiva del sujeto cognoscente corresponden determinadas acciones, pasiones o estados del ser del ente dependiendo del problema del conocimiento con el que se relacione la facultad cognoscitiva del sujeto cognoscente. Esto sucede con independencia de que el sujeto cognoscente esté o no consciente de tal hecho.

En el caso particular de la psicología humanista aplicada a la educación, es posible observar que, para construir el mapeo del papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, el sujeto cognoscente pretende solucionar los problemas del conocimiento utilizando -con conocimiento o no de este hecho- determinada facultad cognoscitiva que obedece a sus necesidades, propósitos o intenciones existenciales, más que a una solución esencial y verdadera. Esto se podrá observar en los siguientes apartados.

- El problema de la posibilidad del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

La psicología humanista estima que, para explorar, describir, explicar, interpretar o comprender el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, se debe comenzar por aceptar que éste se encuentra en constante cambio o movimiento de un sujeto a otro: “He llegado a sentir que sólo existe una persona (al menos mientras yo viva, y quizá también después) capaz de saber si lo que hago es honesto, o bien es falso, hipócrita o incoherente: esa persona soy yo” (Rogers, 1991, p. 32). Es decir, se supone que cada maestro siente y piensa diferente a los demás y que “no hay otra verdad más cierta, más independiente ni que necesite menos pruebas de la de que todo lo que puede ser conocido, es decir, el universo entero, no es objeto más que para un sujeto, percepción del que percibe; en una palabra: representación” (Schopenhauer, 1997); Si estamos de acuerdo con lo anterior, entonces, es posible inferir que esas acciones, pasiones o estados de del ser del ente que se suponen (cambio o movimiento) sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje se pueden *relacionar* con el problema de la posibilidad del conocimiento: ¿es posible conocer el papel del maestro en el proceso enseñanza aprendizaje? No, en esencia, porque este consiste, para la psicología humanista aplicada a la educación, en “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según los propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 184). Es decir, el papel del maestro en el proceso enseñanza aprendizaje se encuentra en un estado del ser que implica evolución, intereses subjetivos, proceso de cambio, entre otros. O sea, se trata de una acción, pasión o estado del papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, que se relaciona muy bien con los sentidos:

Veo la facilitación del aprendizaje como el objetivo de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno (Rogers y Freiberg, 1996, p. 185).

La idea “individuos en evolución”, denota estados del papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje de movimiento o cambio y se puede relacionar con los sentidos del sujeto cognoscente y, a su vez, éstos se relacionan con el problema de la posibilidad del conocimiento.

Es posible concluir, en este caso, que el problema de la posibilidad del conocimiento se encuentra directamente relacionado con los sentidos del sujeto cognoscente en la construcción del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la mirada de la psicología humanista aplicada a la educación. A las nociones, ideas, categorías, o conceptos como “evolución”, “intereses”, “proceso de cambio”, entre otras, corresponden estados del ser del ente relacionados con el cambio o movimiento de la realidad del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se lleva muy bien con el problema de la posibilidad del conocimiento.

- El problema del origen del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

La psicología humanista aplicada a la educación sostiene que para comprender el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje se debe partir del supuesto de que no es posible enseñar a enseñar: “Mi experiencia me dice que no puedo enseñar a otra perso-

na cómo enseñar” (Rogers, 1999, p. 243). El término “experiencia” indica práctica, usanza, estilo, rutina, uso, etc., es decir, se supone que la enseñanza de la enseñanza es un arte empírico, práctico, materialista, efectivo, real, etc. Si el papel del profesor no es el de enseñar, entonces en el aprendizaje reina el caos o desorden, el desconcierto, la anarquía; es decir, la falta de dirección, orientación, trayectoria, itinerario, consejo, etc. Ese desorden o caos permite estimar que la enseñanza del maestro es intrascendente y no influye la conducta del alumno: “Pienso que cualquier cosa que pueda enseñar a otra persona es relativamente intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia sobre la conducta” (Rogers, 1999, p. 243). El término “intrascendente” indica lo ligero, baladí, trivial o frívolo, es decir, insignificante.

Por ello, se supone que el aprendizaje debe ser descubierto e incorporado por el propio alumno: “He llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo” (Rogers, 1999, p. 243). Los términos “descubrimiento” e “incorporación” envuelven sentidos y significados como hallazgo y afiliación, respectivamente, “la independencia es el privilegio de los fuertes, de la reducida minoría que tiene el valor de autoafirmarse” (Nietzsche, 1976, p. 41). De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje debe ser encontrado por el propio alumno: “El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, la verdad incorporada y asimilada personalmente en la experiencia, no puede comunicarse de manera directa a otro” (Rogers, 1999, p. 243).

El único papel que se le otorga al maestro, desde la mirada de la psicología humanista aplicada a la educación, es el de facilitador: “El docente facilitador comparte con otros –con los estudiantes y quizá también con los padres o los miembros de la comunidad- la responsabilidad del proceso de aprendizaje” (Rogers, 1999, p. 246).

El término “facilitador” se puede interpretar como un apoyo técnico con el que el alumno puede contar para construir sus propios saberes sobre la realidad. “El facilitador suministra recursos para el aprendizaje, procedente de él mismo y de sus experiencias, de libros, o materiales, o experiencias de la comunidad” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 247). El papel del profesor es suministrar sus experiencias o prácticas, usos, estilos, rutinas, etc. sobre la adquisición de conocimientos para que el alumno las considere dependiendo de sus intereses. El papel del profesor como facilitador lo convierte en un recurso más del proceso enseñanza-aprendizaje porque “el estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, sólo o en colaboración con otros” (Rogers y Freiberg, 1996, 247).

En apoyo a lo anterior, otro de los papeles del maestro es:

Crear una atmósfera total de respeto y apoyo a la curiosidad, la duda, valorar la búsqueda personalizada de los conocimientos, donde todas las cosas se vuelvan objeto de estudio y valoración. El profesor no dirige estas comunidades ni es alguien extraño, sino que participa como un facilitador e integrante más del grupo (Guzmán y Hernández, 1993, p. 47).

Es posible concluir que el problema del origen del conocimiento se encuentra directamente relacionado con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente (los sentidos) en la construcción del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la mirada de la psicología humanista aplicada a la educación, en el sentido de que se está promoviendo el caos, el desconcierto, la anarquía, la desorganización, el desorden, entre otros. Es decir, que “de los sentidos proviene toda manifestación de

certidumbre, toda buena conciencia, toda evidencia de verdad” Nietzsche (1976, p. 88). Se estima que las ideas, categorías, nociones o conceptos como “experiencia”, “intrascendencia”, “incorporación”, “facilitador”, entre otros, se relacionan muy bien con el caos o desorden. A su vez, el caos o desorden son los estados del ser del ente o principios del conocimiento que hacen posible estimar que el conocimiento se origina en los sentidos. Si se supone que la fuente y base del conocimiento son los sentidos, entonces, de alguna manera, la facultad cognoscitiva (los sentidos) que permite ver esto se relaciona muy bien con el problema del origen del conocimiento.

- El problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

La psicología humanista aplicada a la educación sostiene que para comprender el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje se debe partir del supuesto de que éste debe dejar en absoluta libertad al alumno para que construya su propio aprendizaje a partir de sus propias necesidades de conocimiento, suponiendo que, al hacer esto, “cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y auto disciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a ser dirigido por los otros” (Rogers, 1999, p. 44). Los términos “iniciativa”, “originalidad”, “autodisciplina”, “no dirección”, entre otros, indican independencia, emancipación, autonomía, entre muchos más que denotan indeterminismo o libertad. Se opina que el maestro debe aceptar al alumno como éste es, el cliente “debe experimentar o percibir, al menos en cierta medida, la coherencia, aceptación y empatía del terapeuta” (Rogers, 1999, p. 251). Las palabras “coherencia”, “aceptación” y “empatía” suponen conexión, aprobación y tolerancia, respectivamente e indican que el maestro comprende al alumno, es decir, que se pone en su lugar. Que el maestro sea coherente y empático, implica, entre otras cosas,

que “a) es auténtico e internamente consecuente consigo mismo; b) acepta al cliente y lo aprecia como persona de valor; c) comprende de manera empática al mundo privado de sentimientos y actitudes del cliente” (Rogers, 1999, pp. 324-325). Se conjetura que el maestro es un recurso más del proceso enseñanza-aprendizaje a disposición de las necesidades del alumno y que sus intenciones deben ser “que sus alumnos sepan que él posee conocimientos y una experiencia especial en un campo de estudio determinado y que tales recursos se hallan a disposición de ellos” (Rogers, 1999, p. 254). Se presume que un alumno que tiene a su disposición los recursos de la maestría es un alumno indeterminado, libre, independiente y autónomo respecto de su mentor; cuya función se concentrará en “aportar los recursos con que el estudiante puede aprender a cumplir esas exigencias” (Rogers, 1999, p. 256). Se cree que “los alumnos aprenden más acerca de las cuestiones básicas, y, asimismo, exhiben la mayor creatividad y capacidad para resolver problemas” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 27). Porque se admite que el maestro debe tener “confianza en la capacidad de cada alumno en particular” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 134). Se sospecha que el maestro debe considerar que “su papel es el de invitar a los demás a aprender y a participar en el aprendizaje” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 144). Porque se supone que: “Los individuos necesitan experimentar la libertad de aprender por sí mismos, lo que, a su vez, les capacita para ejercer una labor facilitadora sobre otros” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 152).

Las expresiones como “iniciativa”, “originalidad”, “autodisciplina”, “no dirección”, “aceptación”, “empatía”, “confianza”, “creatividad”, “capacidad” y, muchos otros más, involucran sentidos de indeterminismo y libertad del alumno respecto de su maestro y del mismo sistema educativo y se pueden relacionar con el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento en el entendido de que, en

ésta conexión, el sujeto cognoscente, es decir, el alumno, es el que determina al objeto por conocer (el conocimiento); es decir, el sujeto determina al objeto, en la relación de conocimiento entre los dos elementos mencionados.

“Cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde dentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 189), constituyéndose en un dispensador de recursos:

Se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes. También tratará de que los recursos estén disponibles sin tener que pasar por trámites complicados para conseguirlos y simplificará los pasos prácticos y psicológicos necesarios para utilizarlos (Rogers y Freiberg, 1996, p. 218).

El maestro es un recurso más al servicio de las necesidades del alumno:

El recurso más importante es el propio maestro. Él mismo y sus conocimientos se ponen a disposición inmediata del alumno, pero sin imponerse. El maestro demuestra en qué terreno en particular es más competente, y sus alumnos le pueden consultar en todo lo que él pueda ofrecer. Pero él se ofrece como recurso y el aprovechamiento de su capacidad dependerá de los estudiantes (Rogers y Freiberg, 1996, p. 219).

Es posible concluir que el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento se encuentra directamente relacionado con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente (los sentidos) en

la construcción del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la mirada de la psicología humanista aplicada a la educación, en el entendido de que se está promoviendo la libertad o indeterminismo del alumno. Se estima que las ideas, categorías, nociones o conceptos como “facilitador”, “confianza”, “no dirección”, “aceptación”, “empatía”, “aprobación”, “tolerancia”, entre otros atributos que la teoría solicita del profesor, se relacionan muy bien con la libertad o el indeterminismo del alumno y del grupo escolar, porque “el conocimiento científico, como el idioma, es, intrínsecamente, la propiedad común de un grupo, o no es nada en absoluto” Kuhn (1999, p. 319). A su vez, el indeterminismo o libertad del alumno son los estados del ser del ente o principios del conocimiento que hacen posible estimar que, en la relación de conocimiento, es el sujeto (alumno) el que determina al objeto (conocimiento). Si se supone que, en una relación de conocimiento, el sujeto determina al objeto, entonces, de alguna manera, la facultad cognoscitiva (los sentidos) que permite ver esto se relaciona muy bien con el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento.

- El problema de la percepción de la realidad y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

Una de las características más importantes del papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la mirada de la teoría humanista aplicada a la educación, consiste en que éste debe ser fidedigno, es decir, real, existente, genuino y puro:

Si puede crear una relación que, de mi parte, se caracterice por: una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos; una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente, y una sensible capacidad de ver a mi cliente y su mundo tal como él lo ve. Entonces, el

otro individuo experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos; logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia; se parecerá cada vez más a la persona que querría ser; se volverá más personal, más original y expresivo; será más emprendedor y se tendrá más confianza; se tornará más comprensivo y podrá aceptar mejor a los demás, y podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada (Rogers, 1991, pp. 44-45).

Si relacionamos las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente con el problema sobre la percepción de la realidad, es posible observar que el discurso sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje parte de la realidad que existe, se vive, se experimenta, etc. Este tipo de realidad se capta mejor con los sentidos que con la razón, es decir, de manera sensual, porque la verdad significa “adecuación con la realidad... ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar, y verificar; ideas falsas, son las que no” (James, 1975, pp. 156-158).

Se sabe que los fenómenos abstractos se captan con la razón, mientras que los concretos con los sentidos. Una de las características más importantes del papel del maestro consiste en que debe ser real, esta característica se trabaja desde lo sensual o sensorial:

Lo importante son las actitudes y sentimientos del terapeuta, y no su orientación teórica: sus procedimientos y técnicas revisten menor importancia que sus actitudes. También merece señalarse el hecho de que, para el cliente, la diferencia reside en la manera en que las actitudes y procedimientos del terapeuta son percibidos, y que esta percepción es fundamental (Rogers, 1991, p. 50).

El humanismo psicológico aplicado a la educación aprecia el papel del maestro en el proceso enseñanza aprendizaje de manera sensual:

¿Cómo puedo ser para que el otro me perciba como una persona digna de fe, coherente y segura, en sentido profundo? He llegado a comprender que ganar la confianza del otro no exige una rígida estabilidad, sino que supone ser sincero y auténtico. He escogido el término *coherente* para describir la manera de ser que me gustaría lograr (Rogers, 1991, p. 55).

En esta teoría psicológica aplicada a la educación, el papel del maestro se construye a partir del realismo filosófico:

Mis colegas y yo hemos señalado tres actitudes o maneras de ser especialmente importantes en la relación terapéutica. La primera de ellas es la veracidad o autenticidad del terapeuta: que sea lo que parece ser, es decir, que su ser interior y su exterioridad estén en consonancia. La segunda es una atención no posesiva ni juzgadora, forma esta del afecto que crea una atmósfera de seguridad para la persona que busca ayuda. La tercera es la capacidad del terapeuta de escuchar de manera especialmente empática que conduzca a una aceptable comprensión del mundo interior del cliente (Rogers y Freiberg, 1996, p. 88).

Relacionar las facultades cognoscitivas sensoriales del sujeto cognoscente con el problema de la percepción de la realidad, con conocimiento o no de este hecho, hace posible construir discursos como el siguiente:

Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Eso significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega (Rogers y Freiberg, 1996, pp. 185-186).

El maestro debe ser sincero, genuino, transparente, coherente; es decir, real: “la actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 190). Los fenómenos concretos se aprecian con los sentidos del sujeto cognoscente: “Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 182).

Es necesario aclarar que la realidad concreta se conoce porque impacta nuestros sentidos: “Cuando los clientes de cualquier terapia psicológica valoran en un grado alto a los psicólogos por su autenticidad, excelencia y comprensión empática, es debido a que se ha facilitado el autoaprendizaje y el cambio terapeuta” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 193).

Construir el papel del maestro a partir de los sentidos hace posible llegar a estas conclusiones sobre el mismo:

Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir la sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va

acompañada del aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se confía en que el estudiante puede evolucionar (Rogers y Freiberg, 1996, p. 198).

Privilegiar lo sensual sobre lo racional en la construcción del discurso sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje permite optar por el realismo y no por el idealismo para proponer las características del papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje:

Hay tres condiciones esenciales para que el maestro facilite el aprendizaje y todas se relacionan con su forma de ser. La primera es la de comportarse auténticamente en el sentido de mostrarse ante los alumnos tal como es sin poses o artificios; esto es, manifestar sus sentimientos, sean estos positivos o negativos, sin tratar de negarlos o reprimirlos sino asumirlos (Guzmán y Hernández, 1993, p. 48).

“La investigación muestra que cuando un profesor es real, comprensivo y afectuoso, los alumnos aprenden más acerca de las cuestiones “básicas”, y, asimismo, exhiben la mayor creatividad y capacidad para resolver problemas” (Rogers et al. 1996, p. 27). Es posible concluir, en este caso, que el problema de la percepción de la realidad se encuentra directamente relacionado con las facultades cognitivas del sujeto cognoscente (los sentidos) en la construcción del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-apren-

dizaje, en el entendido de que se está promoviendo lo real, auténtico, transparente, sensual, empático, procedimental, afectivo, comprensivo, respeto, confianza, veracidad, no juzgar, sinceridad, entre otras cualidades del profesor, y se descuida lo ideal que, desde otras teorías psicológicas aplicadas a la educación, se promueven, por ejemplo: el conductismo.

- El problema de la composición de la realidad y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

En la elaboración de la propuesta sobre el papel del maestro desde el humanismo psicológico aplicado a la educación, es posible observar que se estima que la realidad educativa es una sola, compuesta por fenómenos que interactúan entre sí en el tiempo, el espacio y las circunstancias:

El terapeuta debe experimentar un interés cálido hacia el cliente... Implica tanto la aceptación de las expresiones de sentimientos “malos”, dolorosos, temerosos, anormales por parte del cliente, como de los sentimientos “buenos”, positivos, maduros, seguros y sociables. Supone la aceptación del cliente y la preocupación por él como persona diferente, la aceptación de sus propios sentimientos y experiencias y de los significados personales que distribuye a estos últimos (Rogers, 1991, p. 250).

Si relacionamos el problema de la composición de la realidad con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente, es posible apreciar que el papel del maestro se construye de manera sensual y se supone que se compone de un todo integrado cuyas partes, en su interacción, se encuentran en tensión unas con otras:

El asesor debe experimentar una comprensión precisa y empática del cliente, tal como éste lo ve desde su propio interior. La empatía, condición esencial de la psicoterapia, supone sentir el mundo privado del cliente como si fuera el propio, pero sin perder en ningún momento la cualidad de “como sí” (Rogers, 1991, p. 250).

Se debe suponer que el bien y el mal, en sí mismos, no existen. Se estima que lo que existe son una serie de fenómenos interactuando unos con otros en el tiempo, el espacio y las circunstancias y que, al hacerlo, chocan unos con otros y se origina una serie de tensiones entre ellos que producen consecuencias positivas para unos, negativas para otros. Lo que permite pensar que todo depende del lugar en el que se ubique el profesor con respecto a los demás componentes de la estructura total del proceso enseñanza-aprendizaje. El profesor debe: “crear un clima de aceptación, estima y confianza en el salón de clase de tal manera que exista un mutuo respeto entre profesores y alumnos” (Guzmán y Hernández, 1993, p. 48). Es decir, debe colocarse en buenos términos con relación a las demás partes que interactúan en la estructura del proceso enseñanza-aprendizaje.

- El problema de la clasificación del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

Toda *clasificación* sobre cualquier concepto, idea, noción o categoría, es arbitraria y obedece los intereses y necesidades de quien realiza el mapeo sobre la misma. Para fines de este trabajo y, en el entendido de que se supone que todo sujeto cognoscente cuenta sólo con dos facultades cognoscitivas (la razón y los sentidos) para resolver los problemas del conocimiento, ya se hizo notar en el apartado

correspondiente al problema del origen del conocimiento que existen cuatro posibilidades para resolverlo: estimar que se origina en la razón, en los sentidos, que comienza en la razón y termina en los sentidos o que inicia en los sentidos y termina en la razón.

La psicología humanista aplicada a la educación, estima que se aprende por experiencia, es decir, es de la opinión de que “aprender consiste en plantear mis propias incertidumbres, tratar de esclarecer mis dudas y acercarme al significado real de mi experiencia” (Rogers, 1991, p. 244).

El término “experiencia” implica práctica, uso, estilo o rutina. Es decir, el alumno aprende lo que vive, siente, sufre, experimenta, entre otras cosas. Aprender significa “dejarme llevar por mi experiencia, en un sentido que parece ser progresivo, hacia objetivos que apenas pueda discernir, mientras trato de comprender al menos el sentido básico de esa experiencia” (Rogers, 1991, p. 244).

Si se relacionan la facultad cognoscitiva del sujeto cognoscente del humanismo aplicado a la educación con el problema de la clasificación del conocimiento, es posible apreciar que la primera es causa del segundo. Es decir, se puede opinar que el conocimiento es intuitivo o experiencial porque se supone que se aprende por experiencia; o sea, se estima que el conocimiento es de tipo sensual, experiencial, intuitivo, vivencial, entre otros adjetivos que se le pueden agregar a este tipo de conocimiento.

Debido a ello se promueve un maestro comprensivo, empático, entre otras características, que permitan facilitar el aprendizaje:

Hay tres condiciones esenciales para que el maestro facilite el aprendizaje y todas se relacionan con su forma de ser... La última condición es la de tener

una comprensión empática; lo que significa ponerse en el lugar de los alumnos -colocarse en sus zapatos- tratando de comprender sus reacciones íntimas (Guzmán y Hernández, 1993, p. 48).

Es posible concluir, en este caso, que el problema de la clasificación del conocimiento se encuentra directamente relacionado con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente (los sentidos) en la construcción del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el entendido de que se está promoviendo lo sensual, intuitivo o irracional y se descuida lo racional, que, desde otras teorías psicológicas aplicadas a la educación se promueve, por ejemplo: el conductismo, como ya se hizo mención.

- El problema del concepto y criterio de verdad del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente.

Si la psicología humanista aplicada a la educación se adhiere a la opinión de que el conocimiento es de tipo intuitivo o sensual, entonces, también es posible que el concepto de verdad que se aplica para generar ese tipo de conocimiento provenga también de los sentidos:

Si el asesor es coherente, de manera tal que sus palabras concuerden con sus sentimientos; si manifiesta una aceptación incondicional por el cliente y comprende los sentimientos esenciales de este último tal como él los ve, entonces existe una gran probabilidad de lograr una relación de ayuda efectiva. (Rogers, 1991, p. 54)

Es decir, para la psicología humanista aplicada a la educación, la verdad se puede definir como la concordancia entre el pensamiento y el objeto pensado.

Si relacionamos las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente con el problema del concepto de verdad de los discursos de la teoría psicológica humanista aplicada a la educación, es posible observar que la verdad se define de manera trascendente, es decir, como la concordancia del pensamiento con el objeto pensado: “pienso que sólo me interesa aprender, incorporar preferiblemente cosas importantes que ejerzan una influencia trascendente sobre mi propia conducta” (Rogers, 1991, p. 244).

El criterio para elaborar el concepto trascendente de verdad se basa en el realismo filosófico:

Pienso que una de mis mejores maneras de aprender –pero también una de las más difíciles– consiste en abandonar mis propias actitudes de defensa, al menos temporalmente, y tratar de comprender lo que la experiencia de la otra persona significa para ella (Rogers, 1991, p. 244).

Ya se indicó que la palabra “experiencia” indica vivencia, existencia, realidad, entre otros calificativos que se le pueden adherir; luego entonces, es posible establecer una relación de causa-efecto entre los sentidos, como facultad cognoscitiva del sujeto cognoscente de la teoría psicológica humanista aplicada a la educación y el problema del criterio de verdad del conocimiento que se elabora sobre el papel del maestro desde dicha teoría.

Es posible concluir, en este caso, que el problema del concepto y criterio de verdad del conocimiento se encuentra directamente relacionado con las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente (los sentidos) en la construcción del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que se está promoviendo lo trascendente y se descuida lo inmanente, que, desde otras teorías psicológicas aplicadas a la educación se promueve, por ejemplo: el multicitado conductismo.

En ese entendido, a la facultad cognoscitiva del sujeto cognoscente (los sentidos) corresponde determinada necesidad o intención del mismo, dependiendo del problema del conocimiento con el que se relacione dicha facultad cognoscitiva.

A lo largo de este apartado fue posible demostrar la hipótesis de que, entre los problemas del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente de la teoría humanista aplicada a la educación, cuando éste pretende construir el mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, se pueden establecer una serie de relaciones:

- Dichas relaciones son causales; es decir, todos y cada uno de los problemas del conocimiento (posibilidad, origen, esencia, clasificación y concepto y criterios de verdad) se relacionan con las facultades cognoscitivas sensoriales del sujeto cognoscente (los sentidos).

- Las relaciones mencionadas se establecen en términos de los intereses, necesidades o motivos existenciales del sujeto cognoscente (movimiento, caos, libertad, vivencias, unidad, entre otros); mismos que le conducen a la elaboración de un conocimiento de tipo sensual y a unos criterios y conceptos trascendentes de verdad.

- En el caso del humanismo psicológico aplicado a la educación y, concretamente en la construcción que éste pretende realizar

del mapeo sobre el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, se puede observar que todos y cada uno de los mencionados problemas del conocimiento se pretenden resolver con los sentidos.

- La consecuencia de lo anterior consiste en que se privilegia el movimiento o cambio sobre la quietud o calma, el caos o desorden sobre el orden o estabilidad, el indeterminismo o la libertad sobre el determinismo o permanencia, la unidad o inclusión sobre la dualidad o exclusión, lo intuitivo sobre lo racional y lo trascendente sobre lo inmanente.

- la consecuencia necesaria de lo anterior consiste en que el humanismo psicológico aplicado a la educación promueve un papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje en términos de desempeñar un papel no directivo, es decir, de concretarse a facilitar las condiciones del aprendizaje para que éste se dé en forma autónoma, partiendo de las potencialidades y necesidades del alumno y comportándose con el mismo de manera realista, incluyente, empática y comprensiva; lo que permitiría establecer relaciones de respeto y fomentar un clima social; que haría posible un aprendizaje lúdico, placentero y libertario; promoviendo relaciones de respeto, apoyo, curiosidad, duda, búsqueda personalizada, entre otras cosas.

La principal limitación de la teoría psicológica humanista aplicada a la educación consiste en que el papel del maestro que se propone es muy importante y deseable en el contexto actual de la educación, no obstante, se descuidan aspectos socioculturales, psicogenéticos, cognoscitivos, psicoanalíticos y conductistas de la educación que son tratados a profundidad por Vygotsky, Piaget, Ausubel, Freud y Skinner, respectivamente, y sus seguidores. Para todos y cada uno de ellos, el papel del maestro es totalmente distinto de la propuesta de la psicología humanista aplicada a la educación. Para Skinner, el

papel del maestro debe concretarse en ser un tecnólogo de la educación, director y controlador del proceso de aprendizaje e ingeniero conductual, es decir diametralmente opuesto a la propuesta que se está analizando; para Freud, debe centrarse en lo terapéutico, es decir, fomentar personalidades psicológicamente sanas y favorecer el sano desarrollo psicoemocional del alumno; según Ausubel, se trata de fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos del alumno: identificando los conocimientos previos y relacionándolos con los nuevos para lograr el aprendizaje significativo; Piaget, es de la idea de que debe ayudar al educando a construir su propio conocimiento, promover el desarrollo y autonomía del educando y crear una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza; finalmente, de acuerdo con Vygotsky, el maestro debe crear y negociar zonas de desarrollo próximo y ser un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales que se deben aprender e internalizar.

Lo anterior permite estimar que falta analizar a profundidad el papel del maestro que proponen las teorías aludidas para estar en condiciones de determinar los alcances y limitaciones epistemológicas de todas y cada una de ellas.

Es de considerar que el aporte principal de este estudio a la realidad educativa consiste en la necesidad de formar para la investigación desde la epistemología, entendida como conocimiento del conocimiento, es decir, de comprender los alcances y limitaciones ontológicas y epistemológicas de las teorías de la psicología aplicadas a la educación.

La prospectiva de este trabajo consiste en la posibilidad e invitación a investigar las relaciones entre las necesidades existenciales, las necesidades ontológicas, los problemas del conocimiento, las facultades cognoscitivas con las que se pretenden resolver los proble-

mas del conocimiento, los supuestos filosóficos en los que – de manera necesaria- se ubica el sujeto cognoscente al pretender resolver los problemas del conocimientos de una u otra manera y, finalmente, el discurso educativo, cuando se pretende explorar, describir, explicar, interpretar o comprender el papel del maestro, el concepto de aprendizaje, la motivación, la metodóloga de la enseñanza, la evaluación, el concepto de alumno, las metas de la educación, entre otros fenómenos del hecho educativo. Es decir, fomentar la posibilidad de hacer realidad el sueño kantiano en el campo educativo, quien entendía la ilustración como la posibilidad de “liberación del hombre de su culpable incapacidad” (Kant, 1994, p. 25), que se entiende como “la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro” (Kant, 1994, p. 25), y que se supone que es culpable porque “su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro”. (Kant, 1994, p. 25), por lo que se urge al sujeto a lo siguiente: “¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 1994, p. 25).

Conclusiones

Si se analiza con cuidado todo lo dicho a lo largo de esta investigación, es posible concluir -de manera general- que, en toda exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión que se pretenda realizar sobre cualquier realidad, se pueden encontrar una serie de elementos filosóficos, que, interactuando entre ellos, le dan determinados sentidos y significados al discurso construido sobre la misma y pueden influir de manera determinante en la forma en que se pretendan resolver los problemas existenciales de las personas y/o grupos que los promueven.

Siempre que se inicia una investigación, el sujeto cognoscente se enfrenta, en primer lugar, al *problema del conocimiento*. Primer elemento filosófico cuya dificultad, como se observó a lo largo de este trabajo, se encuentra sin solución definitiva hasta este momento. Preguntas como: ¿es posible conocer?, ¿cuál es la fuente del conocimiento?, ¿quién determina a quién, en una relación de conocimiento?, ¿existe la realidad con independencia del sujeto cognoscente?, ¿la realidad es única, dual o múltiple?, ¿se puede clasificar el conocimiento?, ¿Qué conceptos y criterios de verdad se pueden hacer valer para validar nuestros conocimientos?, entre otras, admiten no una, sino varias respuestas. Normalmente esta cuestión se soslaya con afirmaciones como: “es natural que no todos pensemos igual”, “respeto lo que afirmas, pero opino diferente”, entre otras; no obstante, generalmente, se olvida ir más a fondo de la cuestión y preguntar sobre la causa de ese hecho.

Esto nos remite al segundo elemento filosófico que se encuentra presente en toda construcción de conocimiento que pre-

tendamos hacer: las *facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente*. La primera “relación epistemológica” que se puede observar entre la filosofía y la teoría, es la que se establece, sépalo o ignórela el pensador, entre los problemas del conocimiento y las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente. Esta relación consiste en que, con dichas facultades todo filósofo o científico pretende que resuelve los problemas del conocimiento; lo cual no es tan sencillo como se piensa, tal como ha quedado demostrado a lo largo de este estudio; debido a que sólo está suponiendo, conjeturando, creyendo, presumiendo, sospechando o admitiendo que los resuelve con una u otra facultad, o con ambas; por lo que cabe la siguiente pregunta: ¿qué es lo que contienen o producen las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente para establecer la relación con los problemas del conocimiento y pretender que los resuelve?.

La respuesta a la cuestión anterior, nos lleva al tercer elemento filosófico que se encuentra presente en toda teoría: los *principios del conocimiento*. Parece ser que, a partir de la razón y los sentidos, el sujeto cognoscente es capaz de elaborar una serie de principios que se pueden muy bien relacionar con todas y cada una de nuestras capacidades cognoscitivas y con todos y cada uno de los problemas del conocimiento. Es decir, la segunda relación epistemológica que es posible observar entre la filosofía y la teoría es la que se establece, con conocimiento o no de ese hecho por parte del sujeto cognoscente, entre sus facultades cognoscitivas y los principios de la ciencia.

Finalmente, los principios del conocimiento se pueden identificar con términos como “movimiento y/o quietud”, “orden y/o caos”, “determinismo y/o indeterminismo”, “existencia y/o inexistencia”, “unidad, dualidad, o pluralidad” “sensualismo y/o racionalismo”, “inmanencia y/o trascendencia”, entre otros nombres o sustantivos que se les pueden asignar y se pueden relacionar muy bien

con todos y cada uno de los problemas del conocimiento y con todas y cada una de las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente. Los principios de la ciencia mencionados se pueden ubicar en nociones, categorías, ideas o conceptos más amplios a los que se les ha asignado el nombre de *supuestos filosóficos*. Es decir, la tercera relación epistemológica que se puede establecer entre los planos filosófico y teórico, es la que se da entre los principios de la ciencia y los supuestos filosóficos; llamados así porque, al usarlos para construir conocimientos, el sujeto cognoscente sólo está suponiendo, conjeturando, creyendo, presumiendo, sospechando o admitiendo la verdad de sus discursos.

La misma definición del concepto designado con el término “filosofía” no escapa a esta relación epistemológica. En el capítulo respectivo, se pudo observar que dicha categoría se puede definir de cuatro y sólo cuatro, maneras diferentes; dependiendo de la forma en que establezca la relación entre los problemas del conocimiento, las facultades cognoscitivas del sujeto cognoscente, los principios de la ciencia y los supuestos filosóficos a partir de los cuales se pretenda construir el mapeo sobre ella.

En los mapeos (definición, características, función, finalidad, causas, consecuencias, elementos, clasificación, entre otros) que se puedan realizar en algunas teorías psicológicas aplicadas a la educación (conductismo, psicoanálisis, humanismo, cognoscitivismo, psicogenética, sociocultural, entre otras) sobre las metas de la educación, el concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el concepto de alumno, la metodología de la enseñanza, la evaluación, entre otros aspectos, es posible descubrir las mismas relaciones analizadas en el capítulo dos de esta obra.

Las teorías psicológicas aplicadas a la educación, entre ellas el conductismo y el humanismo, elaboran mapeos sobre las metas de la educación, el concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el

concepto de alumno, la motivación, la metodología de la enseñanza, la evaluación, entre otros aspectos, que difieren en sentidos y significados debido a que los sujetos cognoscentes pretenden resolver los problemas del conocimiento con diferente facultad cognoscitiva, utilizando, por lo mismo, principios de la ciencia contrarios, lo que les lleva a ubicarse en supuestos filosóficos opuestos.

Un análisis epistemológico de las demás teorías psicológicas aplicadas a la educación (psicoanálisis, cognoscitivismo, psicogenética, sociocultural, entre otras) excedería con mucho la extensión del presente estudio; razón por la cual, las dos teorías que sirvieron de base para establecer la relación epistemológica entre la filosofía y la teoría (conductismo y humanismo) constituyen sólo un ejemplo de cómo las exploraciones, descripciones, explicaciones, interpretaciones o comprensiones que se realizan sobre la realidad, no obedecen a criterios de verdad, sino a la forma en que se relacionan determinados elementos filosóficos que dependen, en última instancia, de las necesidades existenciales de los sujetos o grupos que las construyen y/o las promueven.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1992). *Metafísica*. Porrúa
- Bacon, F. (1991). *Novum organum*. Porrúa
- Bergson, H. (1986). *Introducción a la metafísica*. Porrúa
- Skinner, B. (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Skinner, B. (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Skinner, B. (1994). *Sobre el conductismo*. Psico-libro
- Cassirer, E. (1986). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas I y II*. Editorial Fondo de Cultura Económica
- Runes, D. D. (1998). *Diccionario de filosofía*. Tratados y manuales Grijalbo
- Descartes, R. (1981). *Meditaciones Metafísicas*. Porrúa
- Diccionario léxico-hispano.
- Garrigou-Lagrange, R. (1980). *El sentido común. La filosofía del ser y las formas dogmáticas*. Ediciones Palabra.
- Gutiérrez Sáenz, R. (2005). *Introducción a la lógica*. ESFINGE.
- Guzmán, J., & Hernández, G. (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. CONALTE
- Heidegger, M. (2006). *¿Qué es la filosofía?* Herder.
- Hessen, J. (2009). *Teoría del conocimiento*. Porrúa
- Blauberg, I., Kopnin, P., & Pantin, I. (1983). *Breve diccionario filosófico*. Editorial Cartago
- Kant, M. (1996). *Crítica de la razón pura*. Porrúa
- Kant, M. (1994). *Filosofía de la historia*. FCE.
- Kuhn T. S. (1999). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F. C. E. (Breviarios)

- Locke, J. (1994). *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano* (tomo I) Ger-nika.
- Muñoz, J., & y Velarde J. (2000). *Compendio de epistemología*. Trotta.
- Natorp, P. (1987). *Propedéutica filosófica*. Porrúa
- Nava Bedolla, J. (2016). La posibilidad del conocimiento. Un problema filosófico sin solución definitiva. *RIDE (Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo)*, 6(12).
- Nava Bedolla, J. (2014). *La Orientación Epistemológica de la Investigación Educativa: los supuestos filosóficos, fundamentos teóricos, procedimientos metodológicos, estrategias técnicas e instrumentos para realizar investigación en las ciencias de la educación*. Editorial Académica Española (EAE)
- Nava Bedolla, J. (2016). *Filosofía y Teoría Jurídica. Una relación episte-mológica*. Editorial FONTAMARA
- Nava Bedolla, J. (2017). La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría edu-cativa. *RIDE (Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo)*, 8(15).
- Nava Bedolla, J. (2017). El problema del origen del conocimiento hu-mano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resol-ver. *Revista "Ixtli" de Filosofía de la Educación (Revista de la Aso-ciación Latinoamericana de Filosofía de la Educación – ALFE -)*.
- Nava Bedolla, J. (2018). La esencia del conocimiento. El problema de la composición de la realidad y sus implicaciones en la teoría educativa. En *La práctica reflexiva para la innovación educativa*. ReDIE (Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., U. P N. Unidad 041 Campeche "MARÍA LAVALLE URBINA" Y Escuela Normal de Amecameca.
- Nava Bedolla, J. (2019). Los principios lógicos y ontológicos del con-cepto "currículo". Una relación epistemológica. *RIDE (Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo)*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.545>

- Nava Bedolla, J. (2020). Los fines de la educación desde la psicología humanista. Una mirada ontológica. *INTEREDU (Investigación, Sociedad y Educación)*. 2 (03)
- Nava Bedolla, J. (2020). Filosofía y conductismo. Una relación lógica, ontológica, epistemológica y existencial. *RICSH (Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas)*, 10(19) <https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.240>
- Nava Bedolla, J. (2021). El papel del maestro desde el humanismo psicológico. Una mirada epistemológica. *RELIGACIÓN (Revista de Ciencias Sociales y Humanidades)*, 6(29). <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.829>
- Nietzsche, F. (1976). Más allá del bien y del mal. Editores Unidos Mexicanos, S. A.,
- Ortega y Gasset, J. (1998). *¿Qué es filosofía?* Porrúa
- Platón (1998a). *Diálogos*. Porrúa
- Platón (1998b). *Diálogos*. Porrúa
- Polo, L. (2006). *Curso de teoría del conocimiento. Tomo I*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Rogers, C. (1991). *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Rogers, C., & Freiberg H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Educador.
- Runes, D. D. (1998). *Diccionario de filosofía*. Grijalbo.
- Schopenhauer, A. (1997). *El mundo como voluntad y representación*. Porrúa
- Simmel, J. (1946). *Problemas fundamentales de la filosofía*. Revista de Occidente
- Spinoza, B. (1990). *Ética*. Porrúa
- Verneaux, R. (2011). *Curso de filosofía tomista. Epistemología general o crítica del conocimiento*. Herder
- William, J. (1975). *Pragmatismo*. Colofón.



R E L I G A C I Ó N

CICSHAL

Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
desde América Latina



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global