



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MORELOS**



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

T E S I S

***REFLEXIONES FILOSÓFICAS ACERCA DEL
CONFLICTO Y SU INFLUENCIA EN LA
APERTURA HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.***

Que para obtener el título de:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Presenta:

GABRIELA TAPIA VEGA

Director de tesis:

DR. ANTONIO PADILLA ARROYO

Tabla de contenido

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| Conceptualización del conflicto | 6 |
| Apertura | 8 |
| Análisis del término de educación | 10 |
| Pensamiento crítico | 11 |
| Formación y transformación | 14 |
| Cohesión de conceptos | 17 |
| JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 26 |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 34 |
| OBJETIVOS | 34 |
| CAPÍTULO 1 MARCO METODOLÓGICO | 35 |
| 1.1 Enfoque de la investigación | 35 |
| 1.2. Método hermenéutico..... | 35 |
| Capítulo 2 REVISIÓN HISTÓRICA: EL CONFLICTO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO | 39 |
| 2.1 La Antigüedad | 41 |
| 2.1.1 El paso del mito al logos..... | 41 |
| 2.1.2 La Paideia griega..... | 45 |
| 2.2 La Edad Media | 48 |
| 2.2.1 Los herejes y las brujas en la educación de la Edad Media: el desafío de dogmas y la promoción del pensamiento crítico. | 50 |
| 2.2.3 Las brujas: curanderas y guardianas del conocimiento. | 54 |
| 2.3 La modernidad. El uso sistemático de la razón | 55 |
| 2.4 Época Contemporánea. La hegemonía de la tecnociencia..... | 58 |
| 2.5 El proyecto posmoderno ¿ausencia de apertura para el pensamiento crítico?..... | 61 |
| Capítulo 3 POSTURAS FILOSÓFICAS DESDE EL CONFLICTO HACIA LA APERTURA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO | 65 |
| 3.1 El método dialógico socrático. (La ironía y la mayéutica)..... | 65 |
| 3.2 La idea de educación en Nietzsche | 69 |
| 3.3 La pedagogía crítica de Freire..... | 72 |
| 3.4 El tratado contra el método de Feyerabend | 75 |
| Capítulo 4 CONSIDERACIONES TEÓRICO-CONTEXTUALES DEL CONFLICTO EN UN MUNDO CONSUMISTA. UN MUNDO SIN CONFLICTO | 85 |
| 4.1 Los cuerpos dóciles en Foucault | 86 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | 3 |
| 4.1.1 Concepción general del poder en Foucault..... | 87 |
| 4.1.2 La educación como dispositivo de normalización | 94 |
| 4.2 El mundo líquido en Bauman..... | 95 |
| 4.2.1 El capitalismo sólido y el capitalismo líquido | 96 |
| 4.2.2 La educación en el mundo líquido. | 97 |
| 4.3 La sociedad del cansancio de Byung-Chul Han..... | 100 |
| 4.4 Las redes sociales y los <i>influencers</i> : una nueva forma de educación..... | 103 |
| Capítulo 5 REFLEXIONES FINALES | 110 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS..... | 114 |

INTRODUCCIÓN

El mundo actual, globalizado, tecnócrata, acelerado y voraz, ha limitado, en muchos sentidos, la posibilidad de tomar decisiones racionales respecto del presente y del futuro de las sociedades, de su diversidad cultural y de sus ecosistemas. Las demandas económicas, sociales, ideológicas y, por ende, los modos del pensar han condicionado en sentido real y amplio, la capacidad de reflexionar porque aceleran los procesos de análisis y de acción con el objetivo de satisfacer las necesidades materiales y simbólicas de un sistema que no estimula el pensamiento crítico. Zygmunt Bauman ha definido a las actuales sociedades bajo el concepto de modernidad líquida que se caracteriza porque la vida fluye y se diluye con una rapidez extrema, es fugaz y acelerada, cambiante sin cesar e insensata. Para Bauman, esto ha disminuido la capacidad de razonar, seleccionar y decidir las herramientas sólidas del pensamiento; por el contrario, éste se ha entregado a la voluntad de un entorno que hace creer que hay mayor libertad, pero que en realidad somete a las personas y a los grupos a decisiones manipuladas que aparecen como decisiones autónomas de la conciencia. Por su parte, el filósofo de origen surcoreano y nacionalizado alemán Byung-Chul Han, define a la sociedad actual como una sociedad del cansancio, cuyos rasgos, entre otros, son que los sujetos viven abrumados, lo que les impide tener espacios para la contemplación, la reflexión y el análisis. Las personas están sometidas a un exceso de información, que los hace incapaces de diferenciar lo falaz de lo verdadero. Para Han es imposible asumir una verdadera libertad porque la infodemia genera confusión.

Este contexto enmarca la función de la educación en nuestras sociedades. Ahí radica la importancia de cuestionar, en términos filosóficos, si la educación ha desarrollado su papel para propiciar el pensamiento crítico con base en una dimensión fundamental: la confrontación, y con ello fomentar prácticas que no se adecuen o moldeen sujetos para el trabajo, la competencia, el

consumo, en fin, para los requerimientos o demandas inmediatas de los mercados de trabajo. La presente investigación tiene como finalidad reflexionar sobre el conflicto y su influencia en la apertura hacia el pensamiento crítico, reflexión que implica generar más preguntas que respuestas, como fundamento para la transformación de los escenarios educativos. Aquí se concibe al conflicto como parte del constructo educativo del pensamiento crítico que transforme el rol de los actores para hacer ciudadanos más analíticos, que cuestionen y se cuestionen respecto a sí mismos y su entorno. Esto supone que la persona esté en condiciones de realizar una *praxis* para la autonomía y la libertad. Así, el conflicto aparece como una dimensión esencial desde el análisis filosófico. Se trata de contribuir a los cimientos de una teoría pedagógica como lo propone Freire mediante el aporte al conocimiento para la deliberación crítica, la producción de una conciencia que reconozca una condición de un sistema que históricamente ha oprimido.

Pero antes de continuar, es crucial esclarecer algunos conceptos fundamentales para la comprensión de la propuesta aquí vertida. De este modo, es primordial hacer una aproximación conceptual, definitoria, de algunas de las ideas centrales que aquí se formulan.

Esta aproximación, acota el objeto de estudio al conflicto como factor cuya influencia en los procesos educativos apertura el pensamiento crítico en los sujetos de aprendizaje.

Así, los términos a definir, que además son las palabras clave de este estudio, serían: **conflicto, apertura, educación, pensamiento crítico, formación y transformación**, mismos a los que se recurrirá constantemente en el andamiaje de esta investigación. Al final del apartado, se hará una conexión, que enlace la relación entre estos términos en función del objeto de estudio aquí propuesto.

Conceptualización del conflicto

Como definición básica, se acudirá primero a la concepción que de la palabra conflicto da la Real Academia Española (RAE), la cual, dentro de sus varias acepciones menciona que dicho término implica una situación de combate, lucha o pelea tanto en sentido real, como en sentido figurado. También, menciona que, aunque en desuso, implica el momento en el cual la batalla es más dura y violenta. En concordancia, según el diccionario filosófico de Nicola Abbagnano, el conflicto representa una contradicción, oposición o lucha de principios, proposiciones o posturas¹. De esta manera, en el ámbito de esta tesis, el término conflicto se utiliza figurativamente para representar la situación de movimiento, de contienda, que la educación debe provocar en el estudiante para inducir en él, una situación de alteración tal, que lo lleve a despertar de un letargo cómodo y falaz al que las circunstancias del mundo le han llevado, y que lo estimule para la libertad, la autonomía y le impele a la investigación. Se trata de sacudir viejos cánones de aprendizajes obtenidos con antelación y con ello ser capaz de transformarse y desarrollar un pensamiento crítico con el cual pueda cambiar su manera de ver el mundo y por supuesto de enfrentarse a él, con nuevas y mayores herramientas. Sin éstas, se queda anquilosado dentro de una zona de confort en la cual sólo se valora al mundo como se ha enseñado y se ha dicho de manera tradicional, sin autonomía, sin criterio propio.

Ahora bien, en sus *Fragmentos*, “Heráclito nos insta a considerar al πόλεμος (pólemos) como un concepto que abarca a la guerra, la discordia, la lucha y al conflicto. Por consiguiente, el pólemos materializa la tensión y lucha entre los opuestos²”, de acuerdo con Heráclito, el pólemos o conflicto es “Lo contrario, conveniente. {Lo contrario es concordante, y de los

¹ Abbagnano, Nicola, “definición de conflicto”, *Diccionario de filosofía*, tr. José Esteban Calderón, et. al., México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 208.

² Oré Kovacs, Nicole, “Reivindicar el conflicto: Pólemos como condición del logos en la filosofía de Heráclito ‘El oscuro’”, *Pólemos, portal jurídico interdisciplinario*, Recuperado de: <https://polemos.pe/reivindicar-el-conflicto-polemos-como-condicion-del-logos-en-la-filosofia-de-heraclito-el-oscuero/#:~:text=En%20los%20fragmentos%2C%20Her%C3%A1clito%20nos,y%20lucha%20entre%20los%20opuestos>. 18 de agosto de 2022.

discordantes resulta la más bella armonía (y todo sucede por la lucha)}³. Así, los opuestos dialogan, la dialéctica es la contradicción. Hay un enfrentamiento y antagonismo en el diálogo, pero, entre lo dicho y lo no dicho no hay oposición, pues lo contrario es concordante. Por ello se debe provocar conflicto en el ámbito pedagógico, pues en realidad no hay oposiciones en el conflicto o contienda, sino diálogo. La escuela, el docente, el contexto socio-cultural, deben provocar ese movimiento en el estudiante donde sus ideas preconcebidas, ideologías y saberes previos se contrapongan o enfrenten a nuevas posibilidades de conocimiento; en este caso, ambas partes son contratendientes⁴, pero recíprocas. En este juego hay diálogo, de esta manera, lo no dicho y lo dicho fundan la idea del ocultar y el des-ocultar que se complementan, ahí está la verdad, la *Alétheia*, es decir, el des-cubrimiento, lo des-oculto en lo encubierto, en lo oculto. El conflicto en lo pedagógico, por ello, posibilita la apertura, el movimiento de los contrarios explica la lucha de los opuestos. La tensión entre una cosa y otra es lo que produce la armonía, en este caso en el pensar. No hay un binomio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un complemento. No hay oposición, de ahí que la guerra o lucha generadas del conflicto, sea por el complemento. Para Heráclito la unidad no es unidad de lo homogéneo sino de lo diverso, del movimiento, de la ruptura, de la disrupción. Las fuerzas opuestas generan un conflicto que da lugar a la transformación y a la síntesis de los opuestos. A la transformación en el conocimiento, en la pregunta, en la indagación.

La falta de conflicto sería pues, la falta de cuestionamiento, el letargo. El hombre en estado de *Lethós*, en estado de aletargamiento, es el alejado de la *Alétheia*, es el dormido, el que tiene su mundo privado. En Heidegger ello se relaciona con el estado de cerrado del *Dasein*, en donde el humano tiene una comprensión limitada de sí mismo y del mundo. Las

³ Heráclito, *Fragmentos*, (edición bilingüe), tr. José Gaos, Edición crítica Enrique Hülz Piccone. Recuperado de: https://www.academia.edu/25474789/Heraclito_fragmentos 05 de enero de 2023.

⁴ Ello implica que hay un movimiento de contra-tensión.

preocupaciones mundanas llevan al *Dasein* a la inautenticidad, donde no cuestiona ni tiene una mirada crítica del mundo y se entrega a la preocupación por lo práctico y utilitario.

El conflicto entonces, crea, construye, muta, transforma, genera incertidumbre y con ello investigación, lo auténtico surge de ello, del movimiento, de la búsqueda, de la apertura.

Apertura

La definición de apertura, que en esta tesis se dirige hacia el pensamiento crítico, se sustenta en la concepción heideggeriana de la misma. La apertura o estado de abierto (*Erschlossenheit*), en Heidegger, “señala el hecho de que el *Dasein* está abierto al mundo, a los otros y a sí mismo y, por ende, al ser...Esta apertura...remite al sentido griego de la [Alétheia] *αλήθεια*... pero esta particular *αλήθεια* queda encubierta por la absorción en la medianía, anulando la potencial propiedad del *Dasein*⁵. Es decir, que el *Dasein* (ser humano) tiene una disposición o receptividad para buscar un sentido más profundo en su relación con los demás y con el ser en sí mismo y con ello estar en una búsqueda permanente de la *αλήθεια* (alétheia/verdad) como des-cubrimiento, como des-ocultamiento, no obstante, esa verdad se ve velada porque el *Dasein* se entrega al mundo de la impropiedad o inautenticidad en el cual queda atado a los lazos de lo cotidiano, de la rutina.

Cuando la existencia humana sucumbe ante la inercia de la impropiedad se aleja de sí (*Weg-sein*), mientras que cuando se mantiene en la órbita de la propiedad está cerca de sí (*Da-sein*). En este sentido, la existencia humana se halla determinada por la tensión entre propiedad e impropiedad⁶.

⁵ Escudero, Jesús Adrián, *El lenguaje de Heidegger. Diccionario filosófico 1912-1927*, Barcelona, Herder Editorial, 2009, p.p. 81-82.

⁶ *Ibidem*, p. 71.

Lo anterior muestra la disposición o receptividad del ser humano hacia el comprender, hacia la posibilidad de ser él mismo (propiedad) o no serlo (impropiedad). El comprender va ligado al interpretar. Hay un mundo que se nos muestra, que se des-vela y que es interpretado, de ahí que toda verdad es interpretación.

La apertura pues, muestra cómo el Dasein se abre a su estado de yecto, de proyecto, al darse cuenta de su precariedad, de su contingencia de su ser para la muerte, de su finitud. Por ello es proyecto, es algo inacabado y se abre al mundo debido a la aparición de lo incomprendido para poder comprender.

De este modo, la apertura implicaría en el ámbito de la educación, esa disposición o predisposición del humano para conformar su ser auténtico, es decir, el que al saber su ser finito, su ser para la muerte, toma conciencia de sí mismo revelándose a entrar a un mundo construido por los otros, es el que decide por sí mismo, es el que se abre al mundo para significarlo. Por ello en esta tesis, el conflicto como ese juego entre los opuestos, relacionado con la alétheia, como des-velamiento, requiere esa predisposición del humano para alejarse de la cotidianidad, del encubrimiento del mundo, requiere salir del estado de cerrado liberándose de las limitaciones impuestas por la sociedad y las convenciones sociales, para acceder a la posibilidad del ser, hacia un pensamiento crítico. Implica una disposición de receptividad y disponibilidad para la experiencia y el encuentro con el ser.

Análisis del término de educación

La educación según Ricardo Lucio, “es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre”⁷. Es una antropología filosófica, una filosofía de la educación. Es un llevar a cabo de acuerdo con el tipo de ser humano al cual se pretende llevar de lo que es, hacia lo que aspira ser, por ello es que según José Eustáquio Romáo, para Freire no existe la educación sino las educaciones, que de acuerdo a sus prioridades y objetivos se encaminan por senderos distintos. “Mujeres y hombres se convierten en educables en tanto se reconozcan como inacabados. No fue la educación que hizo educables a los hombres y mujeres, sino que fue la conciencia de su inconclusión que generó su educabilidad”⁸. Así, la conciencia de nuestra propia incompletud o inconclusión nos hace educables. Por ello el argumento de Freire al decir que no es la educación misma la que lleva a querer educarse, sino el darse cuenta de que somos seres incompletos, y de este modo, siempre estamos en proceso de aprendizaje y crecimiento. Lo anterior se relaciona con lo analizado previamente en Heidegger, el cual caracteriza al *Dasein* o ser humano, como un ser que no es estático y completo, sino que es un ser inacabado, siempre proyectándose en sus posibilidades y quien además se caracteriza por su apertura al mundo para buscar completarse y con ello ser, y lograr una transformación. La educación debe propiciar esa transformación, ese cambio, para invertir la crítica nietzscheana respecto a que la educación convencional es limitante e impide el desarrollo de la verdadera sabiduría y el pensamiento crítico. Para Nietzsche, la mayoría de las personas se conforman con ideas y creencias preconcebidas, sin cuestionarlas ni buscar la verdad, por lo cual la tarea educativa

⁷ Lucio A., Ricardo, “Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones” en *Revista de la Universidad La Salle*, número 17, artículo 3, enero 1989, p. 36. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cji/viewcontent.cji?article=1793&context=ruls>

⁸ Streck, Danilo R. et. al., *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, CEAAL, 2015, p. 168.

debería propiciar la capacidad de crear y transformar el mundo, crear nuevas formas de pensar y actuar. Mediante el conflicto y la apertura.

La educación no es cuestión sólo de escuelas o aulas, trasciende los espacios físicos, pues de acuerdo con Romáo, la educación es dialógica-dialéctica, siendo una relación entre educador, educando y mundo. Romáo cita a Freire: “Ya ahora nadie educa a nadie y tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”⁹. Por el contexto social, económico, político, cultural, las relaciones interpersonales, el lugar, la época, el capital cultural y la ideología.

De esta forma, este trabajo investigativo tiene la finalidad de escudriñar y fundamentar en el ámbito educativo, cómo y por qué el conflicto apertura el pensamiento crítico en los aprendientes. De mirar a la educación como un proceso de des-ocultación o des-velamiento (alétheia), para liberar y aperturar una reflexión crítica.

Se pretende sentar las bases o antecedentes para una educación que tenga como horizonte de sentido al conflicto en tanto fenómeno del pensamiento crítico. Una educación del conflicto a la manera freiriana.

Pensamiento crítico

En las últimas dos décadas se ha escuchado exhaustivamente en los discursos respecto a la educación y procesos educativos, sobre la importancia de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación institucionalizada, es decir, en la escuela. Sobre todo, atendiendo a falsos modelos de índole constructivista y forzando la integración a modelos por competencias, cuestión que resulta un tanto contradictoria, pues estos últimos, sólo se enfocan en capacitar

⁹ Íbidem, p. 169.

para el trabajo mediante el desarrollo de habilidades para hacer tareas específicas, mecánicas, donde, de ninguna manera interviene un criticismo, un análisis, y en cambio sí, una ejecución.

Es frecuente auscultar en los discursos sobre enseñanza de las ciencias y pedagogía la discusión acerca de la necesidad de formar pensadores críticos, e iniciar procesos de enseñanza que propendan por el desarrollo de habilidades de pensamiento en niveles superiores. En la misma línea se plantean reestructuraciones de diseños curriculares sobre la «urgencia» o «necesidad» de formar a las nuevas generaciones capaces de pensar autónomamente de forma razonada y razonable, lo que conlleva a cambios en las políticas educativas con el fin de promover e implementar estrategias y métodos que enseñen a jóvenes y niños a pensar críticamente¹⁰.

¿Pero qué es pensar críticamente? Suele considerarse de manera general al pensamiento crítico, como un proceso a través del cual se duda o cuestiona acerca de las afirmaciones que en la vida diaria se aceptan como verdaderas, no para llegar a verdades absolutas sino para buscar maneras para discutir dichas convicciones y desarraigar con ello prejuicios ya introyectados que propician la falsa creencia de tener conocimientos tan certeros de los cuales se ha dejado de dudar y se les da por hecho.

Jacques Boisvert, analiza en su libro que versa sobre el pensamiento crítico, la perspectiva de diversos autores, entre ellos Zechmeister y Johnson, quienes “presentan el pensamiento crítico como un proceso en esencia activo, que desencadena la acción¹¹”. Es decir, que el pensamiento no es estático, tiene movimiento, debe generar transformación.

¹⁰ Rodríguez Ortiz, Angélica María, “Elementos ontológicos del pensamiento crítico”. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, Manizales, Colombia, 2018, 30(1), 53–74. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>

¹¹ Boisvert, Jacques, *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, tr. Ricardo Rubio, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 19.

El conflicto genera todo el proceso, la irrupción, el trabajo y la transformación para encontrar la respuesta o solución a la situación incómoda inicial. Sin conflicto no hay problema, confusión, duda, alteración, inquietud, por lo tanto, no hay búsqueda, no hay movimiento, ni cambio.

Pero es prudente ahora desglosar los dos términos que componen esta idea. Por una parte, *pensamiento*, desde el análisis de Ferrater Mora, “es lo que apunta un acto u operación intelectual llevado a cabo por un sujeto”¹², y continúa diciendo que para Ortega y Gasset, “el pensamiento es, como «hacer» del hombre , algo último...el pensamiento es algo que el hombre hace para alcanzar la especie última de saber... «Pensamiento es cuanto hacemos...para salir de la duda en que hemos caído y llegar de nuevo a estar en lo cierto...Lo único que el hombre tiene siempre es la *necesidad* de pensar, porque más o menos está siempre en alguna duda.»¹³. Así, pensar es dudar, dudar nos lleva a la búsqueda de respuestas, a la reflexión. Pensar es cavilar, detenerse en el cuestionamiento, en la pregunta, a la cual se llega por la contienda, por el conflicto.

Por otra parte, y con respecto al segundo término de la idea de pensamiento crítico, el mismo autor dirime: “el criticismo considera la realidad, o el mundo, desde un punto de vista crítico, es decir, la actitud según la cual no es posible, ni deseable, conocer el mundo, o actuar en él sin una previa crítica, o un previo examen, de los fundamentos del conocimiento y de la acción”. De este modo, parece ser que hablar de pensamiento crítico parece una tautología, pues el fin del primero es el cuestionamiento, la duda, la reflexión y del segundo el análisis minucioso que lleva también a la pregunta, a la investigación. En palabras de Maite Darceles: “Lo primero que me surge en una reflexión sobre el pensamiento crítico es que sobra el adjetivo. Pensar no

¹²Ferrater Mora, J., “definición de pensamiento”, *Diccionario de filosofía*, tomo III, Barcelona, Editorial Ariel, 2001, p. 2734.

¹³ *Ibidem*, p. 2735.

puede tener un sentido distinto al de pensar críticamente, es decir, filtrando (pasando por nuestros propios filtros) la elaboración de nuestros pensamientos”¹⁴. Si pensar debiera ser ya el resultado de una reflexión bien meditada, surgida del choque, de la confrontación, del conflicto y la apertura, entonces sí, sobra el adjetivo.

Relativo a lo anterior, para Freire, desde la reflexión de Carlos Eduardo Moreira “la criticidad es la capacidad del educando y del educador de reflexionar críticamente la realidad en la que se encuentran insertos, posibilitando la constatación, el conocimiento y la intervención, para transformarla”¹⁵. Aquí, Freire ya incorpora no sólo al educando sino al educador. Hace manifiesta la importancia de que dicha afectación con la metamorfosis implícita, debe ser mutua, la criticidad del pensamiento debe implicar esa duda constante que lleve al descubrimiento del mundo y cambie la manera en que éste se ve. Una trans-formación desde y para el educando, el educador, la escuela y los contextos.

Formación y transformación

Para hablar de formación y transformación se partirá de sus definiciones básicas, de lo general a lo específico, tomando como referente primero a la Real Academia Española (RAE), para después avanzar en el análisis de estas.

Según esta institución, formación es la acción y efecto de formar o formarse, es decir, de adquirir o lograr una forma; a su vez forma implica la configuración externa de algo. Por su parte la transformación consiste en la acción y efecto de transformar, y transformar es hacer cambiar de forma a alguien o algo, transmutar algo en otra cosa.

¹⁴ Darceles, Maite, “Pensamiento crítico, conocimiento y emancipación intelectual”, en *Euskarazko postak*, recuperado de [Maite Darceles: Pensamiento crítico, conocimiento y emancipación intelectual](#), consultado el 08 de junio de 2023.

¹⁵ Streck, Danilo R. et. al., *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, CEAAL, 2015, p. 120.

Para Aristóteles las formas de las cosas son como las cualidades específicas de las cosas, lo que las caracteriza y hace que no tengamos problemas en distinguirlas de otras. Siguiendo dicho análisis aristotélico:

La forma es entendida a veces como la causa formal, a diferencia de la causa material... La materia es aquello con lo cual se hace algo; la forma es aquello que determina la materia para ser algo, esto es, aquello por lo cual algo es lo que es... la relación entre materia y forma puede ser comparada con la relación entre potencia y acto... En efecto, siendo la forma lo que es aquello que es, la forma será la actualidad de lo que era potencialmente... Mientras la relación materia-forma se aplica a la realidad en un sentido muy general y, por así decirlo, estático, la relación potencia-acto se aplica a la realidad en tanto que esta realidad está en movimiento¹⁶.

Trasladado lo anterior al terreno de lo educativo, con frecuencia se escucha en los escenarios que corresponden a esta disciplina, sobre la importancia de la formación en los estudiantes, aunque dicho lo anterior se debería pensar en si realmente lo que se busca como fin educativo es darle forma a los estudiantes, formarlos como quien moldea algo para que adquiera ciertas cualidades y funciones para fines específicos. Atendiendo a la comparación de *materia y forma* con *potencia y acto*, parece más *ad hoc* hablar de la *potencia* como posibilidad de ser, de conocer, de educarse mediatizados por el mundo como menciona Freire, y al *acto* a la transformación a la posibilidad de mutar lo adquirido en ese mundo, para no integrarse a él por la inercia de lo aprendido, sino crear, crear-se en él.

La formación en las escuelas se ha enfocado al vertedero de conocimientos, habilidades, y en el mundo contemporáneo de competencias, para, efectivamente amoldar al estudiante a las

¹⁶ Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, revisada por Joseph-Maria Terricabras, Tomo II, Barcelona, Ariel Filosofía, , 2001, p. 1374.

necesidades del sistema, para adecuar o alienar el pensamiento, en términos marxistas, anulando la posibilidad para la creación, para la creatividad. Se ha capacitado a los docentes para instruir y entrenar a sus alumnos para que ellos realicen tareas específicas, particularmente para el trabajo. Con ello se forma, y al hacerlo se coarta la libertad de estos para decidir, para elegir. Étienne de La Boétie lo reflexiona claramente en su discurso sobre la servidumbre voluntaria, “la naturaleza del hombre es ser libre y querer serlo, pero su naturaleza es también tal que el hombre se pliega naturalmente a lo que la educación le da”¹⁷. Por ello, la primera razón, dice de la Boétie, por la que los hombres sirven gustosos es porque nacen siervos y son educados como tales. Al respecto Nietzsche analizará a la libertad como conflictiva, problemática, tormentosa. Con su frase “Dios ha muerto”, lo que evidencia es la libertad del hombre. Pero la libertad es pavorosa porque representa el enfrentarse a la responsabilidad de asumir los propios actos, las decisiones.

En cambio, la transformación implica una alteración significativa en la manera de pensar, de comprender y de relacionarse con el mundo. De asumirse libre y responsabilizarse de lo que de ello devenga. No se trata de conducir o guiar, sino de acompañar para reevaluar creencias, valores, de promover la reflexión crítica para cuestionar, para transmutar y generar cambios profundos en la forma de actuar y pensar de los individuos. La educación, por ello, debe llevar hacia afuera, “en cuanto proceso de desocultación, implica un develamiento de lo ente llevándolo a la liberación de su brillantez, en su propio lucimiento de lo bello (καλόν) que guarda en su mostrarse ordinario y que al ser exhibido, muestra la belleza (κάλλος) de lo extra-ordinario que vibra en su ser”¹⁸. Ese des-velar, lo que hace es mostrar, des-cubrir, lo oculto, que no florece sin el cambio, sin la mutación.

¹⁷ De la Boétie, Étienne, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, tr. Pedro Lomba, Daruma, Espa Ebook, p. 27

¹⁸ Gómez-Arzapalo, Francisco, *Un rincón filosófico*, recuperado de <https://www.facebook.com/groups/378155445668259>, 15 de mayo de 2023.

Cohesión de conceptos

Dados estos conceptos generales, se observa que el pensamiento o la crítica derivada del conflicto que apertura, genera movimiento. Ese movimiento no es unilateral, (desde el docente al estudiante) sino multidireccional, en donde estén implicados docente, alumno, escuela, contextos, etc., implicados constantemente en esa metamorfosis que implica el aprender, desaprender y reaprender para incorporar y ampliar las posibilidades de un pensamiento crítico que implica el dudar constante de las afirmaciones que se aceptan como verdades en el mundo cotidiano. Constante menciona respecto a lo que señalaba Alvin Toffler “El analfabetismo en el siglo XXI no significa no saber leer ni escribir, sino ser incapaz de aprender, desaprender y reaprender¹⁹”, y analiza al respecto: “siempre estamos no sólo aprendiendo sino fundamentalmente reaprendiendo, nada está consolidado, ningún conocimiento es fijo, reaprendemos constante, incansablemente”²⁰. En este tenor de ideas, el conocimiento no es algo estático, sino versátil, que muta y se transforma y transforma todo el tiempo.

Bajo esta idea, la escuela, los docentes, los libros, la tecnología, los contextos, deben ejercer como provocadores para propiciar un pensar reflexivo, lejos de dogmas que muestran esas verdades que se dan por hecho y se vuelven incuestionables. Así, este pensar crítico enarbola un pensamiento que impele a quienes lo construyen (docentes y alumnos) a cuestionar y discutir, analizar, resolver, no de manera definitiva, sino en la apertura de una mayor escucha, una gama de posibilidades que no cierren el saber, sino abran la comprensión del mundo. Para Heidegger, como se acotó previamente, dicha apertura pone de manifiesto la relación del Dasein con su mundo. El comprender no se relaciona con lo conocido o entendido sino con las posibilidades del Dasein de ser en el mundo. Al encontrarnos en una situación, en un estado de

¹⁹ Constante, Alberto, “Educación digital o análoga en tiempos de pandemia” en *Filosofía, educación y virtualidad*, México, Editorial Torres Asociados, 2021, p. 39.

²⁰ Íbidem.

ánimo, se abre el mundo, se aparece. El *quid* del comprender se encuentra en comprender lo incomprendido. Lo incomprendido gesta la posibilidad de comprensión. Como lo señala Nickerson, aun cuando el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, aquel no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico²¹. Desde luego, la información y el conocimiento son parte esencial para que éste se desarrolle.

Lo que la escuela debe lograr es una independencia en los procesos educativos de los estudiantes. Brindar las herramientas para una autonomía intelectual que lo lleve a investigar, analizar y discutir con su entorno. De acuerdo con Jones e Idol, citados por López, “[...] la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual²²”.

Esta autonomía intelectual inicia con separar la opinión del fundamento, del argumento. El proceso, con diferentes matices, está en todos los niveles, desde la educación básica hasta las universidades. Como lo sostiene Eagleton:

Lo que hemos presenciado en nuestro tiempo es la muerte de las universidades como centros en que se forma la crítica...Cambiaremos la situación insistiendo en que la reflexión crítica de valores y principios humanos es fundamental para todo lo

²¹ NICKERSON, R. S. (1988). "On improving thinking through instruction", en E. Z. Rothkopf (Ed.): Review of Research in Education 15. Washington, DC, American Educational Research Association.

²² López A., Gabriela, "Docencia e Investigación", Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60

que tiene que ver con las universidades y no únicamente para el estudio de Rembrandt o Rimbaud.²³

Desde la investigación y reflexión integral de la educación, de sus problemas, se debe plantear y replantear de manera permanente la manera de concebirla, analizando las teorías acerca de lo educativo y de sus problemáticas fundamentales. Reflexionar acerca del hecho educativo con la finalidad de concienciar sobre la labor docente.

Así, la propuesta de este trabajo se dirige hacia una forma de concebir o pensar el ejercicio educativo, y promover al conflicto como eje fundamental para las transformaciones necesarias en el desarrollo del pensamiento crítico.

En el ámbito de lo educativo, es común escuchar o leer acerca de la importancia del tipo de formación que la escuela debe ser capaz de lograr en los alumnos. Incluso se habla de la formación integral de los estudiantes, asociada al pensamiento crítico y reflexivo, por ello, vale la pena detenerse con frecuencia en el concepto mismo de la formación. Como ya se analizó, el verbo formar implica por una parte, dar forma a algo, es decir, moldear; si ese algo, en la educación, se convierte en alguien y ese alguien es el estudiante, formarlo implicaría querer hacer de él lo que el docente, la escuela o el sistema quieren que sea. Implica moldearlo o esculpirlo como una obra a admirar, como un producto del modelado pre-creado como símbolo de la réplica o verdad concebida por quien lo formó. En otras palabras, Pígalión como creador del ideal preconcebido por él mismo.

Por otro lado, la RAE también concibe al verbo como preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas. Desenmarañando esta segunda concepción, preparar implica, según el diccionario de Oxford Languages, “disponer o arreglar las

²³ Eagleton, Terry, *The dead of university*, en <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees> Última vista, octubre 22 de 2020.

cosas necesarias para realizar algo o para un fin determinado". El uso de estas definiciones parecería ser opuesto con el desarrollo del pensamiento crítico, del pensamiento en crisis como generador de cambios profundos.

Por ello, es más preciso el uso del término transformar. El alumno no está informe, no llega a la escuela sin forma, pues la familia, el contexto social, incluido por la moral, la cultura, la religión, el Estado, etc., desde que se nace, van determinando la manera de actuar, de pensar, de reflexionar. El docente, pensado como formador, según Zstajnszrajber "está buscando productivamente hacer del otro lo que uno previamente quiere que el otro sea"²⁴. Dada esta idea, y aunque según dicho filósofo esta tarea corresponde sólo al docente, lo que éste, junto con la escuela, la familia, el entorno deberían hacer en lugar de formar, es inspirar a que el otro (el alumno), se transforme, cambie, se reconstruya cada vez.

En otro orden de ideas, una primera aproximación metodológica para abordar el tema de esta tesis, se realiza con una revisión y un estudio de distintas épocas sobre el lugar del conflicto para favorecer el pensamiento crítico. Así, cabe preguntarse: ¿Por qué la propuesta de examinar el conflicto como posibilidad de apertura hacia el pensamiento crítico?

En esta tesitura, Paulo Freire afirma que la educación supone la emancipación de los cánones que prescriben qué y cómo pensar y hacer, esto es, una educación que fomenta la "toma de conciencia" y la acción-reflexión. Parafraseando esta tesis, la educación, debe construir argumentos y hacer notorios los problemas y las situaciones de las teorías y las prácticas escolares que reproducen inercias y rituales que impiden un auténtico pensamiento crítico que

²⁴ Zstajnszrajber, Darío, La posta audiovisual, *La muerte del aula*, [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HiiuiVZbd0E>

genere nuevas formas de concebir la educación y con ello cimentar sólidamente las propuestas que en lo ulterior produzcan prácticas educativas que generen un verdadero cambio.

De ahí la importancia de una filosofía que reflexione y piense en la educación y sus contextos, que cuestione los fundamentos, las ideas, los valores, los usos y las acciones educativas como prácticas del orden establecido, cuyo objetivo es uniformar pensamientos e ideas, necesidades y acciones para el consumo de cosas e información sin mayor profundidad, en otras palabras, la razón instrumental que sostiene el orden. Así, una de las tareas fundamentales de la filosofía es estudiar las bases de la actual educación e inculcar y desenvolver herramientas intelectuales y conocimientos necesarios para transformarlos y renovar los modos de ser y hacer de los actores principales en la educación.

En efecto, la educación es una actividad continua y permanente a lo largo de la vida por lo que tiene una función estratégica en la formación de los ciudadanos y de las sociedades. En términos conceptuales, la educación forma y transforma a cada sujeto con el propósito de que sean capaces de comprender y modificar su realidad y su contexto.

Ahora bien, Deleuze sostiene en su texto *¿Para qué sirve la filosofía?* que:

La filosofía no sirve ni al Estado, ni a la Iglesia, que tiene otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para entristecer. Una filosofía que no entristece o no contraria a nadie no es filosofía. Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa²⁵.

En este sentido, la filosofía tiene como fundamento la crítica en general y, respecto de la educación en este trabajo, que ésta reflexione sobre la función del conflicto como apertura, como

²⁵ Deleuze, Gilles, "¿Para qué sirve la filosofía?", recuperado de <https://encodigomorse.wordpress.com/2014/09/23/gilles-deleuze-para-que-sirve-la-filosofia/>, Consultado el 04 de junio de 2022.

diálogo, como receptividad, como disposición “para entristecer”, es decir, para darse cuenta de aquello que aún está por desvelarse, que está encubierto, hacer manifiesto lo que se ha dejado de cuestionar por considerar que su quehacer es evidente o que por sí misma es adecuada a las demandas del mundo, a las ideas y las costumbres, que éste es así y no de otra manera porque sirve a los fines sociales fijados de antemano por las instituciones y las tradiciones.

En las sociedades actuales la escuela genera la expectativa de que “forma” para que las personas duden, reflexionen y cuestionen, que sean capaces de acceder a un verdadero pensamiento crítico. No obstante, en la práctica no han logrado desarraigar esquemas y rutinas que reproducen el orden social, de contrariarlo, de conflictuarlo y de ese modo desvelar aquello que se esconde en prácticas comunes, cotidianas de pensar y de hacer con sus defectos, sus faltas y fallas, sus carencias.

Aquí se considera que la educación tiene que favorecer el pensar críticamente, esto es, el crear, rehacer, transformar, lo que conlleva a que los actores educativos entren en conflicto. Implica mirar diferente, desacostumbrarse, salir de una zona de seguridad para enfrentarse a lo desconocido y a la incertidumbre, a cuestionar las certezas, desterrar cánones y prácticas obsoletas sobre estilos y formas de pensar. Desaprender y reaprender. En otras palabras, es salir de lo que Platón llama *La caverna*. En esta alegoría a Sócrates le costó la vida. La reflexión filosófica posibilita asumir un enfoque que piense el papel de la educación en el contexto actual, de fomentar el pensamiento crítico para morir metafóricamente, de realizar un proceso de deconstrucción en el sentido heideggeriano, es decir, de repensar teorías, conceptos e ideas heredados de las tradiciones e innovaciones de las comunidades científicas, de las ciencias y disciplinas escolares que modelan estilos o modos de pensar y de hacer y que se han adquirido acríticamente para nuestra comprensión del mundo. La reconstrucción supone adoptar una perspectiva hermenéutica que dote de herramientas intelectuales para des-cubrir, des-velar o des-ocultar aquello que se ha mostrado como verdadero e inmutable. Para el filósofo alemán

Martin Heidegger esta implica un estado de ánimo de angustia, que abre o apertura las formas de concebir el conocimiento, que posibilite el des-ocultamiento del mundo. Así, la deconstrucción simboliza dismantelar y desensamblar, destruir para transformar, reconstruir, significar y re-significar mediante el desenmascaramiento de la realidad.

Por su parte, Nietzsche considera que el ser humano debe superarse a sí mismo para decidir libremente y no dejarse sofocar por los valores preestablecidos. Según el también filósofo alemán, el ser humano, debe pasar por tres etapas: la del camello, la del león y la del niño. En la primera, el hombre, como ser genérico, es sumiso y acepta todo lo que se le dice; la siguiente etapa que es la del león. Esta etapa representa al hombre crítico, que no se deja dominar, que se revela. La tercera etapa, la del niño, se caracteriza por la creatividad, la libertad y la amoralidad, rasgos distintivos de los infantes. No usan caretas, son espontáneos, no aparentan. Para Nietzsche la humanidad se ha desnaturalizado, volviéndose un rebaño que obedece órdenes, sin criterio alguno porque se está acostumbrado a hacer las cosas como siempre se han hecho, a no cuestionar ni dudar. El conflicto está presente en Nietzsche como una forma de alcanzar una mayor autonomía y en consecuencia la libertad. Desprenderse de la sujeción, supone la crítica teórica y práctica de la ideología en la medida en que ésta inculca experiencias, destrezas y habilidades que nos anulan como seres humanos por medio de la educación.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que, entre las funciones de la educación esté la de inculcar y desarrollar herramientas para descifrar, interpretar y comprender, pensar y reflexionar, deducir e inferir, comparar y modelar, aplicar con rigor los instrumentos y las teorías para pensar y saber nuevos modos de construir el mundo. Esto conllevaría la formación y la transformación de las personas para ser auténticos en el sentido heideggeriano. Salir de la *doxa* que los griegos antiguos analizaban como el modo de comprender el mundo basado en opiniones, puntos de vista y generalizaciones sustentadas en el saber vulgar y reconocer otras

formas de elaborar conocimientos para iluminar la acción, dialogar y reconocer la diversidad de los estilos de vida. Acceder a la episteme y a la gnoseología, a creer, a saber y a conocer.

En este trabajo se trata de indagar el lugar y la importancia del conflicto como un mecanismo para cuestionar, dudar, reflexionar, repensar el mundo, la naturaleza de las sociedades. En este sentido, la educación es primordial en formar a los sujetos en los procesos²⁶ de transformación, por lo que es preciso reconstruir el papel del conflicto en el pensamiento y sus contribuciones a la educación, esto es, a la formación de las personas en su metamorfosis.

Aquí se sostiene que el concepto de conflicto es una condición de posibilidad hacia la apertura del pensamiento crítico en los procesos de deconstrucción y resignificación del entorno educativo. Cabe señalar que se parte desde un enfoque de filosofía teórica, lo que permite pensar acerca del concepto de educación y no desde la filosofía práctica que reflexiona sobre modelos pedagógicos y estrategias didácticas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los materiales y los recursos didácticos, entre estos las técnicas de información y comunicación, entre otros aspectos. Esta diferencia permite delimitar entre los conceptos y recursos teóricos que no tienen un carácter *a posteriori*, pues no pretenden estar anclados en experiencias específicas sino en un esfuerzo de revisión conceptual del conflicto y su influencia en los procesos para el pensamiento crítico en la educación.

Para la organización de este trabajo, inicialmente se ha efectuado una explicación sobre la importancia del conflicto en los procesos educativos, justificando la trascendencia de hablar de ello mediante la exposición de la problemática que ha conllevado la ausencia del conflicto en el pensamiento crítico, aparentemente promovido en todos los escenarios de educación. Lo anterior ha sido el fundamento, junto con las preguntas de investigación y los objetivos, para el

²⁶ Nótese que menciono procesos en plural, pues la acción educativa no debe concentrarse en un solo proceso como algunos modelos recientes proponen.

posterior desarrollo del trabajo mediante el abordaje de diversos conceptos y teorías que avalan las ideas propuestas.

A continuación, se ha establecido el marco metodológico como capítulo uno, el cual establece la metodología de trabajo, que, a través del enfoque investigativo y el método utilizado marcan el rumbo del trabajo, para brindar claridad en el abordaje de este.

En el capítulo dos se inicia con una revisión histórica para observar cómo el conflicto ha sido un factor fundamental en la construcción del pensamiento, del conocimiento, pero sobre todo en la apertura hacia el pensamiento crítico en diferentes épocas, desde la Antigüedad hasta la Edad Contemporánea, aun cuando las circunstancias socioeconómicas y culturales en ciertos momentos parecieran impedirlo o contrariarlo.

Ya habiendo sustentado el papel histórico en el que se ha presentado el conflicto, en el abordaje del capítulo tres, se ha efectuado una revisión de diversas teorías y posturas filosóficas de autores cuyas propuestas con relación al ámbito educativo tienen un fuerte influjo en el pensamiento crítico a través del conflicto.

En el capítulo cuatro se realiza una aproximación a nuestro contexto contemporáneo para analizar en qué medida las ideas, ideologías y dinámicas establecidas desde el capitalismo han derivado en la disminución o anulación de situaciones de conflicto que establezcan las condiciones de apertura para el pensamiento crítico.

Para concluir, en la última parte, se presentan las reflexiones finales a las que se ha llegado después del recorrido por problemáticas, conceptos, etapas, posturas y teorías respecto a la importancia de la reconstrucción de una educación sustentada en la generación del conflicto como fundamento para el ulterior desarrollo del pensamiento crítico.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Enseñar a pensar, nunca había sido tan necesario...

Por lo menos desde hace aproximadamente dos décadas las reformas educativas en México, aparentemente han sido desarrolladas para generar el pensamiento crítico del alumnado mediante programas de fomento a la lectura, no obstante, están muy lejos de llegar a ese objetivo, pues, amén de lo ya señalado con antelación, parecen más propuestas políticamente adecuadas que aparecen como modas de las cuales todos hablan. Se pretende inculcar la lectura, no para disfrutarla e inducir reflexión, sino para competir, por trámite o para generar evidencias. Con ello, pensar, reflexionar, cuestionar, analizar, se convierten en verdaderos actos de resistencia.

En México, el nivel de lectura es precario. Según Telles, quien retoma información de la OCDE y de la UNESCO “México ocupa el lugar 107 de 108 países con hábito de la lectura, además de que en Canadá el promedio de libros leídos por persona es de 17.5, mientras en nuestro país sólo se leen 2.9 libros al año²⁷”. Si se suma a ello la excesiva información, con estímulos desbordantes de colores, sonidos, e información digerida, que los medios electrónicos proveen, la fórmula es perfecta: A menor lectura, mayor manipulación. A mayor cantidad de necesidades innecesarias (redes sociales, *streaming*, *reality shows*...) menor capacidad crítica, menor creatividad. Entretener y distraer, se vuelven la fórmula perfecta para crear tendencia en el imaginario colectivo. Horkheimer y Adorno mencionan que lo anterior no es más que el producto de una Industria cultural, en la cual de lo que se trata es de estandarizar pensamientos,

²⁷ Telles, L., “¿Por qué no lee el mexicano?”, recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/laura-telles/columna-laura-telles/por-que-no-lee-el-mexicano>, 15 de enero de 2017.

ideas, necesidades. Estas necesidades parecen tener las fórmulas perfectas para evitar todo tipo de conflicto, de oposición, de contienda. Se trata de evitar el cuestionamiento, de creer de forma irreflexiva y adaptarse, como en las redes sociales, en donde se reproducen ideas cuyo origen es desconocido, imágenes, cuyo contenido no se entiende, carencias que ni siquiera se identifican.

Ante este panorama, aparentemente tan desolador cabe reflexionar ¿qué se puede hacer, contra la devoción, el deslumbramiento y el asombro que el sistema, a través de los medios virtuales, digitales, el ciberespacio, las instituciones formales e informales han creado para atrapar la atención y con ello, enajenar con la falsa idea de libertad de elección? ¿La escuela, debería de promover necesidades reales, no manipuladas, para provocar e impulsar a los niños, a los jóvenes, a ser creativos en lugar de reproductores y con ello propiciar una actitud crítica? Hay que hacer un análisis profundo sobre lo que sucede en la sociedad para incorporarlo a la escuela. La propuesta y la apuesta es hacia el conflicto para transformar las decisiones y que ellas sean más claras, conscientes, libres, críticas, analíticas, reflexivas.

Ante lo dicho en las líneas que hasta aquí preceden, los autores y teorías a considerar para esta investigación cumplen tres funciones:

- a) Hablan sobre el conflicto con relación a la apertura hacia el pensamiento crítico en la historia.
- b) Emanan de posturas críticas que conllevan al conflicto, la reflexión y el pensamiento crítico.
- c) Cuestionan con agudeza al mundo contemporáneo de manera contextual.

Por otra parte, en términos formales, la educación tiene entre sus finalidades inculcar y fomentar el sentido crítico de los actores educativos, en particular entre los docentes y los

alumnos, lo que implica impulsar la autonomía, la creatividad y el conocimiento. No obstante, en la actualidad se educa en un sistema que no favorece la práctica liberadora y la creatividad. El ejercicio educativo se ha convertido en un quehacer monótono y repetitivo que produce ambientes escolares donde hay poco espacio para la imaginación, la innovación y el interés por el conocimiento, pues tienen un lugar muy reducido. Se trata de una educación que se sustenta en una pedagogización para una sociedad instructiva y unidimensional, de acuerdo con Herbert Marcuse. Como ya se ha mencionado, el objetivo no es contrastar modelos o prácticas pedagógicas de manera directa, con la observación y definición de las experiencias escolares cotidianas. Unos y otros sirven de referencia en la medida en que son dimensiones de la educación.

El conocimiento es producto de una construcción histórica y social. Por lo tanto, es producto de ciertas prácticas que expresan necesidades de su tiempo, se instituyen y permanecen como parte de la cultura. En específico, la educación reproduce saberes o la transmisión de una cultura que se apega a cánones de verdad sobre el pensar y el hacer de la vida social. Esto puede observarse en ciertos contextos históricos.

Por ejemplo, en la Edad Media las instituciones educativas estaban fuertemente influidas por la iglesia y la filosofía escolástica. Los maestros, en su mayoría clérigos, tenían la tarea de enseñar las doctrinas religiosas y de los antiguos filósofos. La educación se centraba en inculcar la fe religiosa y el conocimiento considerado como verdad revelada y absoluta.

Luego, con la llegada del Renacimiento, alrededor del s. XV, hubo un resurgimiento del interés por las artes y las ciencias antiguas conocido como el humanismo. La educación y las escuelas se enfocaron en el estudio de las obras literarias y filosóficas de la antigüedad clásica, promoviendo una cultura ilustrada. Dicha cultura fue transmitida por el docente, quien se centraba en la enseñanza de estos conocimientos clásicos y la transmisión de una cultura considerada como erudita y cultivada. Los maestros enseñaban retórica, gramática, filosofía moral y otras disciplinas basadas en textos antiguos. Este enfoque educativo se sustentaba en la idea de que

la educación debería centrarse en la imitación y la asimilación de estos saberes considerados como verdades universales.

Estas prácticas educativas ilustran lo que Thomas Kuhn, en su texto *La estructura de las revoluciones científicas*, apunta: en ciertos momentos de la historia hay formas de ver el mundo que rigen la visión de la realidad. Si bien Kuhn se refiere a los paradigmas y a teorías que rigen en un periodo determinado a una ciencia hegemónica, su afirmación es útil para comprender las transformaciones que se producen en las formas de pensamiento de las sociedades. En palabras de J. Mendoza,

...lo que se presenta, según Kuhn, es un cambio de paradigmas, de acuerdos científicos, que regirán por cierto tiempo en las teorías científicas, y, de acuerdo con Serge Moscovici (1961), se hacen extensivos al campo de la vida cotidiana, a la población que poca o ninguna relación tiene con la ciencia.²⁸

Si la visión o las visiones del mundo cambian, entonces la educación también se transforma. Esto significa que los fines y los medios educativos se modifican. A estas alturas, es fundamental preguntarse ¿cuál es el papel del conflicto en las transformaciones del pensamiento, de los cuestionamientos y las dudas que plantea sobre las certezas y las rutinas en los modos de pensar y hacer, de las funciones, los métodos y las teorías que emergen de esos cuestionamientos y que reformulan el quehacer educativo? En las sociedades actuales, las transformaciones que han ocurrido han afectado la comprensión y la explicación que se tiene del mundo, por lo que también el pensamiento educativo se ha modificado.

Los modos de pensamiento implican rupturas epistemológicas que suponen cuestionar las bases de éstos mediante la duda y el conflicto que ponen en el centro de su quehacer la crítica a los cánones existentes ya instituidos e introyectados en los estilos de pensamiento. El conflicto plantea una nueva manera de concebir la labor de las instituciones educativas y de los

²⁸ Mendoza, J. *Otra mirada: La construcción social del conocimiento*, Polis 2015, vol. 11, No. 1. Recuperado de [*1870-2333-polis-11-01-00083LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.pdf](https://doi.org/10.1870-2333-polis-11-01-00083) 28/10/22

procesos educativos, de re-pensar la dinámica y la lógica de la educación. El conflicto es un recurso teórico y metodológico para cuestionar certezas de teorías y conocimientos, promover la pregunta adecuada, pertinente, que conduzca a un nuevo pensamiento, a un cambio en las formas de construir el pensamiento y las acciones.

En términos de analogía, el conflicto en su condición y función educativa, debe ser esa afectación a la que alude Franz Kafka, cuando refiere lo que los buenos libros han de transformar en las personas: “Un libro debe ser el hacha que rompa el mar helado dentro de nosotros²⁹”. Desde esta perspectiva, la educación podría contribuir a lograr esa afectación. En efecto, tal como sostiene Kafka, los libros, una de las herramientas y soportes primordiales de la educación, deben afectar como un desastre, “sólo debería leerse aquellos libros que nos muerden o nos pican. Si el libro que leemos no nos despierta de un puñetazo en el cráneo, ¿para qué leer?³⁰”. Si la educación sostiene la necesidad de proporcionar a los actores educativos, en especial a los estudiantes, herramientas y destrezas para desarrollar el pensamiento crítico, autónomo, el conflicto como vehículo de la educación podría convertirse en una de las herramientas fundamentales para enseñar a los alumnos a cuestionar lo establecido. De aquí que se sostenga que la educación, como el libro descrito por Kafka, se ha transformado a través del conflicto, de la crítica, de la emergencia de nuevas ideas acerca de las finalidades y los medios para educar, para formar a las personas porque pone en duda los conocimientos, los métodos de su construcción, con nuevas preguntas y nuevas respuestas creando nuevos recursos conceptuales para enriquecer la comprensión y explicación del mundo. Ahora bien, conviene señalar que el conflicto no es violencia o agresión física o simbólica, sino que apela a nuevas formas de

²⁹ Kafka, F., *Sobre la lectura*, Culturamas, la revista de información cultural en internet, recuperado de <https://culturamas.es/2017/03/02/kafka-sobre-la-lectura-un-libro-debe-ser-el-hacha-que-rompa-el-mar-helado-dentro-de-nosotros/> 26/09/22

³⁰ Kafka, F., *La lectura literaria*, Publicado en Revista Hueso No. 45, diciembre de 2004, recuperado de <http://letras.mysite.com/fkaf120920.html> 12/09/22

pensamiento y de acción; sí es movimiento brusco que sacude, que duda de los lugares seguros y las rutinas, que impulsa la creatividad, la imaginación, la innovación y la transformación.

El conflicto se concibe como una posibilidad de abrirse a un auténtico pensamiento crítico que haga posible que las personas estén en posibilidad de observar y pensar el mundo, no desde la inmovilidad y de la complacencia sino desde la incertidumbre, de la pregunta, de las dudas. De reflexionar acerca de aquello que lo caracteriza: el vacío, la liquidez o lo efímero, la deseducación, el desalfabetismo, como la carencia de pensar y actuar de otros modos, es decir, desde la capacidad de pensar o re-crear para construir nuevas formas de pensamiento. Tal vez el cuadro más acabado de este mundo y de formas hegemónicas del pensamiento sea el papel de los grandes volúmenes de información y una de sus vertientes más destacadas. A este respecto se sostiene la idea siguiente:

Por ello, se han vuelto tan efectivas las *fake news*. La infodemia nos muestra cómo...la falta de información no es el problema, sino el exceso de ella que nos lleva a un habla sin contenido, creyendo por ese exceso de atisbos que miramos por todos lados, que nuestros discursos son nuestros que son profundos, que han sido comprendidos y analizados y con ello la autoridad para discernir y comentar nos invade. Derivado de ello, estamos todo el tiempo ansiosos por lo nuevo, el encanto de lo novedoso caduca cada vez más rápido, la obsolescencia programada deviene hacia la planificación de un periodo de vida útil de las cosas, más breve. Todo es fugaz, productos, servicios, ideas, necesidades, sentimientos... La consecuencia: un pensamiento ambiguo, inestable, manipulable³¹.

³¹ Tapia Vega, Gabriela, "Un arrebató a la subjetividad (Presentación al libro Silicolonización: la subjetividad arrebatada) en *Reflexiones marginales*, No. 75. 29 de mayo de 2023. Recuperado de <https://reflexionesmarginales.com/blog/2023/05/29/un-arrebato-a-la-subjetividad-presentacion-al-libro-silicolonizacion-la-subjetividad-arrebatada/>

Por ello es importante repensar la educación desde el conflicto con la finalidad, entre otras, como Bauman lo asienta, de que “apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de la trampa economicista³²”. Una educación que potencialice y reconozca nuevos saberes dotándole de su especificidad y que amplíe la definición que se tiene de la cultura.

De esta manera, la educación se orientaría a considerar al conflicto como un ejercicio creativo, ese ejercicio realizado desde la escuela, la familia, la sociedad y sus contextos. De modo metafórico, el conflicto en la educación tiene como uno de sus propósitos primordiales, “sacudir” para generar cuestionamiento, para re-plantear o generar ideas y prácticas para pensar y crear otra realidad, a través de la apertura, hacia el pensamiento crítico.

Si bien, la educación se ha nutrido de las ideas o del pensamiento siendo éste producto de necesidades históricas sobre la formación de las personas y de los grupos sociales, en realidad esta historia se ha producido más como la idea de un pensamiento gradual y evolutivo que se ha organizado por la razón; de ahí que el conflicto no haya sido considerado como una dimensión que ha puesto en el centro la contradicción o la paradoja que ha promovido nuevos modos de pensamiento que transforman los objetivos y los medios educativos. Esta investigación pretende contribuir a repensar el lugar del conflicto por medio de la revisión de filósofos que ilustran la importancia de éste en la elaboración de teorías o posturas epistemológicas que han influido o pensado la educación como parte de su quehacer intelectual.

A este respecto, Kuhn menciona que los cambios en las estructuras desorientan y que el mundo que hasta entonces se concebía se torna otro. Se trata de producir y de inculcar herramientas conceptuales e intelectuales que respondan a condiciones de innovación, libertad

³² Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, “Prólogo”, Argentina, Gedisa, 2007, p. 15

y metamorfosis continuas para mejorar la educación. No se trata de cambiar por cambiar, sino del convencimiento pleno de que las cosas pueden pensarse de otra manera.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Qué influencia tiene el conflicto en la apertura hacia el pensamiento crítico?

Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles han sido los paradigmas o reflexiones filosóficas acerca del conflicto como factor primordial para aperturar el pensamiento crítico en las principales etapas históricas?
2. ¿En qué consiste el análisis de las posturas filosóficas en la apertura hacia el pensamiento crítico con relación al conflicto?
3. ¿Cómo influye el conflicto para la apertura del pensamiento crítico en un mundo contemporáneo aparentemente sin posibilidades de conflicto?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Reflexionar filosóficamente acerca del conflicto y su influencia en la apertura hacia el pensamiento crítico.

Objetivos específicos:

1. Analizar las posturas filosóficas más significativas en la apertura hacia el pensamiento crítico con relación al conflicto.
2. Identificar el lugar del conflicto y el pensamiento crítico en las etapas históricas de la filosofía.
3. Examinar el lugar del conflicto y el pensamiento crítico en el proyecto posmoderno.

CAPÍTULO 1 MARCO METODOLÓGICO

1.1 Enfoque de la investigación

Debido al abordaje filosófico con el cual se trabajará en la investigación, el enfoque cualitativo, mediante el análisis de textos y discursos, permitirá examinar y estudiar a profundidad argumentos con la finalidad de identificar significados y relaciones entre conceptos e ideas filosóficas, fundamentando teóricamente dichas tesis en el campo de la educación, y tomar en consideración factores sociales, culturales e históricos. A través del análisis de narrativas y discursos se puede comprender la influencia de las ideas filosóficas en la educación y contribuir en la generación de teoría y conocimiento respecto de la problemática propuesta en estas líneas. Amén de lo anterior, este enfoque, permite explorar las dimensiones contextuales y subjetivas de los fenómenos educativos.

1.2. Método hermenéutico

Ahora bien, dada la abstracción y aspecto teórico del planteamiento filosófico, se recurrirá al uso de la hermenéutica, para interpretar los discursos, pues ésta como menciona Gadamer retomando a Heidegger, lo que hace es poner de manifiesto que lo que nos fundamenta es el lenguaje, no hay nada fuera de él. Somos lenguaje. De ahí, el ser humano se construye todo un mundo de significaciones. El *quid* del trabajo del exégeta radica en lo no dicho, lo que está entre líneas, lo oculto en las ideas. Así lo no dicho viene cargado de significaciones. “Lo que hace que lo dicho se convierta en palabra es lo no dicho que en lo dicho podamos captar³³”. Ambos (lo

³³ Aguilar, Luis Armando, “La hermenéutica filosófica de Gadamer”, en *Revista electrónica Sinéctica*, num. 24, febrero-julio, 2004, p. 62, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.

dicho y lo omitido) son contratendientes pero recíprocos. Lo no dicho y lo dicho fundan la idea del ocultar y el des-ocultar que se complementan. Gadamer, siguiendo a Heidegger dice que “El ser acontece en el lenguaje como verdad, como desvelamiento de sentido”, e independiente de su maestro agrega que el diálogo es el verdadero ser del lenguaje pues ahí acontece un entendimiento mutuo y se pueden resolver los malentendidos. Respecto a ello Helí Morales, psicoanalista mexicano, dice que un discurso habla siempre de otros discursos y un mensaje se relaciona siempre con otros mensajes, de este modo, todo mensaje se funda en la retransmisión de otro mensaje³⁴, es decir, el diálogo. Por su parte, reflexiona de la Maza, acerca de que “no filosofamos porque estemos en posesión de la verdad absoluta, sino justamente porque ella nos falta³⁵”. Ahí está el lenguaje, el sentido, la interpretación. La búsqueda de respuestas.

La recurrencia que en esta investigación se hace respecto de la filosofía justo es por la hermenéutica, pues como analizan Arráez, Calles y Moreno de Tovar³⁶, el hermeneuta es, quien interpreta y devela el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, sin malentendidos. Bouveresse dice que “el filósofo...no busca saber más sino comprender mejor lo que ya sabe”, su función es como la del optómetra, que nos da unos lentes que permiten que veamos con mayor claridad lo que nos rodea, pero sin decirnos aquello que veremos.³⁷

Menciona Cassirer:

...quien quiera hablar con inteligencia no debe dejarse engañar por el particularismo de las palabras sino debe penetrar tras de ellas hasta lo que es común a todos...sólo cuando los antónimos son entendidos e interrelacionados de este modo, puede convertirse la

³⁴ Morales, Helí, *Sujeto y estructura*, México, D.F., Ediciones de la noche, 2008, p. 152.

³⁵ De la Maza, Luis Mariano, “Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer”, en *Teología y vida*. Vol.46, Santiago, 2005, p.136.

³⁶ En su texto sobre *La hermenéutica: una actividad interpretativa*.

³⁷ Bouveresse, Jacques, *La demanda de filosofía*, tr. del francés Magdalena Olguín y Juan José Botero, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2001, p. 35.

palabra en guía y pauta del conocimiento... El lenguaje encierra un sentido que para él mismo permanece oculto y que sólo puede descifrar a través de la imagen y la metáfora.³⁸

El proyecto de investigación relacionado con el conflicto que se está llevando a cabo, recurrirá además de forma somera a la teoría fundamentada y a la fenomenología, en el sentido heideggeriano del diálogo de la parte con el todo y el trabajo interpretado con el contexto histórico, donde la hermenéutica interpreta de manera sincrónica en un acontecer histórico. Parte de una construcción histórica construida entre los dialogantes.

Así, la estrategia metodológica de esta tesis de investigación documental se realiza mediante un recorrido teórico por medio de una revisión de la literatura que ayudará a situar la tesis y a sustentarla teórica y conceptualmente.

Andrews, citado en Aguirre, menciona que “La argumentación es la manera de conducir las razones y evidencias para probar una aseveración, mientras que el argumento es el producto final que, teniendo como base epistemológica la dialéctica del pensamiento crítico, se ve traducido en un producto, como puede ser una tesis, un ensayo o un artículo³⁹”. La argumentación tendrá un sustento en la hermenéutica dialógica, misma que constituye una interpretación comprensiva de las lecturas. Flores Farfán analiza:

“La apuesta ensayística implica la aceptación del carácter provisional y de fórmula cautelar que tiene toda investigación; quien acepta el ensayo como forma de expresión desiste del intento sistemático de encontrar una Verdad en la cual fundar todo lo existente

³⁸ Cassirer, Ernst, *Filosofía de las formas simbólicas**, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 67.

³⁹ Aguirre Salgado, José Carlos, “El mapa argumental, herramienta para el desarrollo de la argumentación como habilidad investigativa” en *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2021, p. 257.

y arraiga sus afirmaciones en el carácter de tentativa que toda construcción teórica debe tener si apuesta más por el diálogo que por el dogma⁴⁰.

Así, la heurística mediante el análisis, la interpretación y el pensamiento crítico, realizarán una estructura teórica argumentativa en este trabajo investigativo.

Santis menciona:

En el diálogo pedagógico la crítica es una herramienta absolutamente necesaria. Y cuando éste se establece con la retórica de forma crítica, exige que los argumentos no se hallen a la deriva como sí, atados al discernimiento desde lo teórico. Así, una tesis es el alma de todo trabajo de investigación. De ella parte la cuestión loable a tratar, donde el encuentro con el conocimiento forma una constante pregunta⁴¹.

Construir para dialogar, para crear y recrear, para analizar, para discernir e interpretar.

El andamiaje metodológico entonces se enfoca por completo en la hermenéutica, pues como Ferrater Mora explica a Dilthey:

La hermenéutica...permite comprender a un autor mejor de lo que el propio autor se entendía a sí mismo, y a una época histórica mejor de lo que pudieron comprenderla quienes vivieron en ella. La hermenéutica se basa, por lo demás, en la conciencia histórica, la única que puede llegar al fondo de la vida; es una "comprensión de las manifestaciones en las cuales se fija la vida permanentemente⁴² .

⁴⁰ Flores Farfán, Leticia, *Atenas, ciudad de Atenea. Mito y política en la democracia ateniense antigua*, México, Facultad de filosofía y letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Colección Seminarios. 2006, p. 13

⁴¹ Santis Aguas, Enith, *Encuentro de la teoría crítica, Paulo Freire y la literatura en el ejercicio de lecto-escritura en la Educación Básica Secundaria y Media*, Colombia, Universidad Santo Tomás. Primer Claustro Universitario de Colombia, Junio, 2018, recuperado de: <https://1library.co/document/8yd8krqg-enith-santis-aguas-director-ruben-dario-vallejo-molina.html>

⁴² Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, tomo II, Barcelona, Editorial Ariel, 2001, p. 1624.

Capítulo 2 REVISIÓN HISTÓRICA: EL CONFLICTO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO.

Se considera importante en el desarrollo de esta tesis realizar un acercamiento histórico desde la Época Clásica hasta la actualidad con la finalidad de revisar cómo el conflicto ha estado presente en la construcción epistemológica que ha logrado la apertura del pensamiento crítico en los diferentes momentos y paradigmas de conocimiento y con ello, los modos de ver el mundo se han transformado.

Así, para comenzar el recorrido, se torna imperioso analizar el lugar del conflicto y del pensamiento crítico en la concepción paradigmática del conocimiento en la historia. Debido a que los paradigmas o modos de interpretación de los contextos se han transformado con los cambios de épocas, que implican principalmente cambios en los modelos económicos y epistemológicos, según quienes ejerzan el poder, los modos que se crean para relacionarse con el entorno se modifican, pues, de acuerdo con Kuhn⁴³, un paradigma consiste en una visión determinada del mundo sustentado en una serie de creencias, principios, valores, que un conjunto de científicos considera para interpretar la realidad y contextualizar su proceso investigativo.

Cuando cambian los paradigmas parece que el mundo se torna otro para los científicos, y actúan en consecuencia del nuevo enfoque, de este modo, se desecha la postura o visión anterior. Pero, el cambio es paulatino, como si a un sujeto se le colocaran lentes en sentido inverso, al inicio habría una desorientación y poco a poco su vista se adaptaría y regresaría todo

⁴³ Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, tr. Carlos Solís Santos, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

a la normalidad. La percepción depende entonces, de la preparación e instrucción previa de los sujetos, de cómo están acostumbrados a ver, y si el escenario cambia, habrá una confusión que desaparecerá cuando la vista se acostumbre nuevamente a ese escenario.

No es que la visión con el paradigma previo haya sido correcta alguna vez, ahora se ve distinto porque se han agregado nuevos componentes interpretativos, datos, evidencias, que tienden a desechar y cambiar la perspectiva y con ello los procedimientos y las visiones. Según Braunstein, el conocimiento científico surge de una crítica al saber ideológico, hay un corte, una ruptura epistemológica, en la cual, y con los nuevos elementos, se transforma esa creencia previa (que quizás no se veía como tal, pues podría haber dado respuesta con los saberes previos a una cuestión que se tenía por segura), “toda ciencia se alza críticamente contra una ideología que tenía vigencia en ese campo”⁴⁴.

Se parte siempre de paradigmas diferentes proporcionados por el momento histórico correspondiente a cada visión. De esta manera, los modos, las formas de saber, de conocer, de enseñar, se han transformado a través de la historia, según las necesidades reales o creadas a partir de intereses o creencias aceptadas como verdades en un momento determinado.

Cuando la Ciencia Normal (actividad de resolver problemas gobernada por las reglas de un paradigma) no logra dar respuesta a los problemas circundantes, viene un período de inseguridad y crisis paradigmáticas. De este modo, muchos científicos abandonan su disciplina, pues no soportan el desorden ni la confusión. Otros tantos, los menos conservadores, los más creativos y tolerantes reconstruyen y ordenan una nueva tradición científica. Esa lucha que Kuhn denominó tensión esencial acabará con el paradigma anterior.

⁴⁴ Braunstein, Nestor, et. al. *Psicología ideología y ciencia*, Siglo XXI, México. 1982, p. 11.

A través de las diferentes épocas históricas, han emanado diversas formas de ver y de entender el mundo, paradigmas que reflejan el conocimiento de cada periodo. Enseguida se repasará, *grosso modo*, las concepciones centrales en las edades antigua, media, moderna y contemporánea, así como una revisión particular hacia el periodo posmoderno para comprender la importancia que el conflicto ha tenido en los muchos escenarios a través del tiempo.

2.1 La Antigüedad

Emilio Lledó, citado por Flores Farfán, menciona que “somos nuestro pasado, nuestra tradición...donde los hombres conforman su campo de creencias, saberes y comprensiones”⁴⁵. La herencia histórica, por tanto, es constitutiva de nuestro presente y por ello el retorno permanente al pasado, como un lugar que habla y con el cual dialogar para comprender, para comprendernos. De este modo, el estudio de la época clásica o Edad Antigua servirá en este trabajo investigativo como factor para establecer el lugar que ocupó el conflicto en el nacimiento de la filosofía, en el paso del mito al logos, en la diferenciación de los conceptos de doxa y episteme, que fueron fundamentales para la apertura hacia el pensamiento crítico.

2.1.1 El paso del mito al logos.

El pensamiento racional, sistematizado, tiene sus orígenes con el nacimiento de la filosofía en la antigua Grecia, aproximadamente 600 años antes de nuestra era, con la transición de lo que se conoce como el paso del Mito al Logos, ese cambio de visión del mundo que consiste en pasar de una creencia en seres y fuerzas sobrenaturales, narraciones tradicionales con

⁴⁵ Flores Farfán, Leticia, Op. Cit., p. 21.

discursos imaginativos y poéticos a una explicación racional fundada en investigaciones empíricas sobre la naturaleza y fenómenos del mundo. Según Brocà:

Si para el pensamiento mítico la experiencia cotidiana tiene sentido en relación con los actos llevados a cabo por los dioses en el origen, entre los jonios los acontecimientos primitivos, las fuerzas que produjeron el cosmos, se conciben a imagen de los hechos que se observan actualmente y tienen una explicación análoga⁴⁶.

Autores como Homero o Hesíodo, en los mitos muestran una interpretación subjetiva de éste, no el mundo real o posible como los primeros filósofos. Como menciona Jean-Francoise Lyotard, pensador francés, “La filosofía... comienza cuando los dioses enmudecen... toda la actividad filosófica se basa en la palabra”⁴⁷. La filosofía es la palabra que se muestra cuando parece surgir el silencio circundante que le han dejado los dioses. Por eso cuando los dioses se callan y deja de haber orden, la filosofía retoma al lenguaje como símbolo y reflejo de la vida divina que nos rodea por todos lados, pero que ha dejado de hablar, y ahora sólo hace señales para ser significada.

Según Lyotard, se piensa con palabras. Pero mientras éstas no sean dichas, no hay mayor transformación en el sentido ni en el contexto de las mismas. No es, sino hasta que se nombran las cosas, que ellas contienen una significación. La palabra modifica y transforma. Es interpretada. El logos griego por ello se interpreta, según Ferrater Mora como “palabra”, “expresión”, “pensamiento”, “concepto”, “discurso”, “habla”, “verbo”, “razón”, “inteligencia, etc.”

⁴⁶ Brocà Salvador, Universitas Tarraconensis. Revista de Geografia, Història i Filosofia, núm. 8, 1985-1986 Publicacions Universitat Rovira i Virgili · ISSN 2604-2096 · <https://revistes.urv.cat/index.php/utghf>

⁴⁷ Lyotard, Jean-Francoise, “Sobre la palabra filosófica” en *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 121.

Así, la diversidad de la palabra, no estriba en una diversidad de sonidos y signos sino en una diversidad de modos de entender el mundo, explica Cassirer, citando a Humboldt⁴⁸.

En la antigüedad los filósofos griegos, establecieron la distinción entre *doxa* y *episteme*. La *doxa* es el pensamiento fundamentado básicamente en opiniones. En general, para los griegos este pensamiento coincidía con el saber vulgar. La *episteme*, en cambio, era una forma de conocimiento vinculada al saber científico y filosófico. Aún hoy, el ámbito de lo epistémico puede circunscribirse a los dominios del saber científico. Lo doxístico, en cambio, tiene como lugar de circulación privilegiado la opinión común. La opinión es ligera, apresurada, poco comprometida, es un parecer o punto de vista provocado por los sentidos. En oposición, el uso de la palabra en filosofía es depurado, lógico y riguroso; su función es detectar metáforas y desmenuzar símbolos para elaborar discursos coherentes y conscientes.

De este modo, esa transición del mito al logos, de lo doxístico a lo epistemológico, se muestra desde el trabajo de los filósofos naturalistas, pero más aún en la propuesta de los Sofistas y en el trabajo socrático y sus métodos.

Respecto a los primeros, menciona Ángel J. Cappelletti “La sofística griega viene a ser así, en su esencia, *una teoría crítica de la sociedad y la cultura* y no exclusivamente una nueva pedagogía, un método de persuasión, un expediente de poder, un arte erístico o una miscelánea de ingenio y erudición⁴⁹”. La necesidad de dar explicaciones racionales se convierte en la necesidad de justificarse, es decir, de dilucidar, de esclarecer, de dar razones, de ahí, el ser humano inicia una existencia conflictiva, una existencia que se cuestiona, el contraste de posibilidades que no siempre coinciden o son compatibles. Estas posibilidades implican

⁴⁸ Cassirer, Ernst, *Filosofía de las formas simbólicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, p.112.

⁴⁹ Cappelletti J., Ángel, *Protágoras: Naturaleza y cultura*, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1987, p. 26.

decisiones, elecciones entre diversos caminos que dan respuestas y en las cuales hay que ejercer una libertad,

“De las nubes proviene la lluvia y el granizo, del relámpago se sigue necesariamente el trueno y la ciudad sucumbe ante los hombres poderosos y la democracia cae en manos de un autócrata”. En esta proposición, Solón plantea el problema de la responsabilidad, que implica la participación de los hombres en su propio destino. Ya no son los dioses, como en las tragedias griegas, quienes determinan el destino de los hombres, sino que son los hombres mismos que decantan la autoconciencia de sí y con ello la responsabilidad de su acción.

El pensar filosófico se distingue por la inconformidad de la razón, por la duda constante, por el cuestionar por el mundo. De este modo, los hechos anómalos ya no lo son en cuanto encuentran una explicación racional que los examine. Se convierte el destino en razón. La tradición sin escrutinio, muta hacia la pregunta incesante, hacia la evidencia, hacia el argumento.

El pensamiento, la razón, la forma de pensar, de contestar, de preguntar, se modifican. Se altera con ello el modo de ser del ser humano. Se presenta el conflicto. La experiencia cotidiana entra en conflicto. Sin el conflicto, sin la duda, no hay cuestionamiento, falta aquello que impele a la investigación. Descartes lo llamará más tarde, la duda metódica. Ese dudar de todo, ese cuestionar permanente.

No obstante, la reflexión, la razón, el logos surgido desde la filosofía no cancela otras formas de pensar, otras producciones humanas precedentes. El mito persiste aún en nuestros tiempos; como relato fantástico, prevalece en las religiones, como doxa en la opinión pública. Así, la filosofía no reduce el mundo, sino que lo amplía. Muestra otra alternativa para el pensar. La filosofía muestra que todas las personas somos potencialmente filósofos.

El Arjé como origen, es causa. Explicar lo que una cosa es, es explicar su origen, su génesis. Ya no hay un destino, ahora hay una causa. El ser humano, antes de la filosofía se conformó con saber que no podía saber más. De este modo se presenta Tales como el primer hombre de ciencia, porque es el primero que intenta explicar el origen con una causa.

Entonces, en la antigua Grecia “cada argumento se enfrentará a su contra argumento, cada tesis a su antítesis cada apuesta de significación a su contraparte como único medio riguroso de medida y contrastación “dialexis”...el diálogo se emplaza... como un verdadero intercambio de opiniones⁵⁰”. Ahí, en el movimiento, en la discordia, en el conflicto, se funda el pensamiento crítico, surge el análisis, la duda y el cuestionamiento sobre las verdades heredadas por relatos tradicionales, que si bien tuvieron, estos últimos, la pretensión inicial de explicar la realidad, son infundados, respaldados sólo por creencias.

2.1.2 La Paideia griega

No pocos son los autores que se sienten fascinados por el ideal griego. Bernardo Souvirón lo expresa así:

El futuro de Occidente pasa por el estudio de la Grecia antigua, pues ahí se sentaron las bases teóricas y prácticas de la vida pública... los griegos dieron vueltas permanentemente a los conceptos que todavía hoy seguimos manejando... En ciertos aspectos (los griegos) pensaron mejor que nosotros... Es lo que decía Newton: somos lo que somos porque caminamos a hombros de gigantes y desde esa altura podemos ver el horizonte y los gigantes sobre los que nosotros caminamos, son los griegos, sin

⁵⁰ Flores Farfán, Leticia, Op. Cit., p. 219.

ninguna duda... En Grecia están las bases, por eso me gusta la idea de la antigua Grecia y el futuro.⁵¹

De este modo, acudimos a los griegos para esclarecer el término *Paideia* (παῖδεία), el cual alude a la educación o formación del hombre griego, y equivale a lo que hoy entendemos de manera general por educación, aunque con matices mucho más amplios. Jaeger (2001), menciona que “el conocimiento esencial de la educación griega constituye un fundamento indispensable para todo conocimiento o propósito de la educación actual⁵²”, una educación matizada por la búsqueda de una completitud en el desarrollo de las capacidades humanas, y no sólo de fragmentos que den como producto personas funcionales para un modelo socio-político conveniente, como parece ser la encomienda de la educación hoy.

La *Paideia* es la educación del ser humano. En el diccionario de filosofía Nicola Abbagnano, se menciona que dicha educación es en las “buenas artes”, propias del género humano, y éstas son la poesía, la elocuencia, la filosofía, entre otras, para “formar al hombre verdadero, al hombre en su genuina y perfecta forma⁵³”. En este momento sí se podía hablar de formación. Lo que lo griegos querían era formar mediante la inclusión de saberes y el desarrollo de las virtudes, personas no funcionales sino formadas integralmente hablando, tratando de cubrir todos los rubros y aspectos que les llevase a ser mejores ciudadanos. De este modo, la *Paideia* constituyó para los griegos una búsqueda y realización del ser humano para sí, su verdadera naturaleza, una autognosis. “Existe sólo como fin o término del proceso de formación cultural; es, en otros términos, una realidad más alta que la de las cosas o de los hechos, es una

⁵¹ Souvirón, Bernardo, *El futuro de Occidente pasa por el estudio de la Grecia antigua: experto*, recuperado de <https://ibero.mx/prensa/el-futuro-de-occidente-pasa-por-el-estudio-de-la-grecia-antigua-experto>, 28 de enero de 2020.

⁵² Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Libro primero, tr. Joaquín Xiral, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 5.

⁵³ Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, tr. José Esteban Calderón, et. al., México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 256.

idea en el sentido platónico, un ideal, una forma que los hombres deben tratar de conquistar y de encarnar en sí mismos⁵⁴”

La *Paideia* griega implica una educación integral de las personas para la formación de ciudadanos virtuosos con la capacidad para dirigir en la sociedad. Mediante la educación y el debate adquirirían las habilidades para aplicar su conocimiento a la vida social y política. El debate implica el análisis, la cavilación de discursos contrapuestos, en conflicto, desde vertientes disímiles que conlleva a una argumentación que deviene del propio cuestionamiento, de la autognosis.

La *Paideia* griega ha influido hasta la actualidad considerándose un modelo para la educación, pues sentó las bases para la formación integral del individuo. Esa influencia impacta en los discursos actuales sobre la educación, al menos en la aspiración que hacia ella se tiene, pues se tiende a establecer puentes para regresar a esa completud o integralidad en la formación de las personas a lo largo de su vida. Aunque como ya se ha mencionado con antelación, parece sólo un ideal para construir discursos convincentes sin aplicación real en nuestros contextos actuales.

Y aunque en la antigua Grecia, como ya se ha observado, el objetivo era el logro de las virtudes, mediante una educación integral a través del debate, también es cierto que esa educación no era la comúnmente impartida por el Estado y no fomentaba por completo el pensamiento crítico, pues el ejercicio memorístico de las letras se volvía imprescindible para el desarrollo de las ideas. Los castigos eran frecuentes durante la práctica escolar, pues como menciona Manuel Díaz:

⁵⁴ Íbidem.

para mantener disciplina y “animar” al estudio no hubo en la Antigüedad ningún escrúpulo por aplicar los castigos corporales...Así, encontramos ejercicios escolares donde los niños copian frase-modelo del tipo: “trabaja duro, muchacho, si no quieres ser azotado” o “el que no recibe azotes, no puede ser educado⁵⁵.”

Los maestros llevaban ejercicios-tipo, estandarizados y textos que dictaban a sus alumnos para que ellos los transcribieran y memorizaran. De esta manera se puede observar que tampoco es la finalidad idealizar épocas y reproducirlas o adoptarlas como cánones que dirijan las prácticas educativas actuales, sino revisar y establecer con ello criterios de análisis que dirijan la mirada hacia el pensamiento crítico como resultado del establecimiento de un conflicto.

2.2 La Edad Media

La Edad Media aparece de primer momento como una época oscura sumergida, según los renacentistas, en un letargo intelectual que, desde luego, no habría permitido a nivel epistemológico la presencia de ningún conflicto en los aprendientes, pues justamente éste es el que se trataría de evitar mediante la represión de los cuestionamientos hacia el poder establecido en la época. El mito del pecado original lo reflejaría de esta manera, no se debe desobedecer, pues la duda acarrea la expulsión del paraíso. Se suprime el cuestionamiento y con ello la investigación, para dar paso a la culpa y la obediencia. Así, ya al término de la Antigüedad e inicios de la Edad Media parece haber un retroceso hacia el saber mítico. Regales, lo analiza de la siguiente manera:

⁵⁵ Díaz lavado, Juan Manuel, “La educación en la Antigua Grecia” en Actas de las III Jornadas de humanidades Clásicas, Universidad de Salamanca, Almendralejo, Febrero de 2001. P 105

En la Edad Media falta propiamente la idea de “progreso”, tal como hoy la conocemos. Más que en un “progreso”, se cree en un “regreso”. Más que en el futuro, la verdad está en el pasado, en la Biblia o en los padres de la Iglesia. La sabiduría popular también se asienta en el pasado, en los padres y abuelos o en los proverbios y refranes. Adán y Eva son la meta, pues, antes de cometer su pecado, eran amados por Dios, quien les había concedido la Ciencia del Bien y del Mal. El hombre medieval, al contrario que el de nuestros días, no vivía sometido al principio de “el tiempo es oro”. Las ciencias y las técnicas avanzaban como una pesada y torpe carreta porque no se sentía la necesidad del progreso... La técnica medieval quedó ampliamente por detrás de la de la Antigüedad⁵⁶.

Como se ve, el paradigma cognitivo aparentemente retrocede hacia la creencia sin cuestionamiento. A una visión fantástica y sobrenatural, mítica; una mitología diferente a la griega antigua, pero al fin mitología. Durante la Edad Media se vislumbra en la superficie, una falta de conflicto y un pensamiento crítico limitado generalizado, impuesto, derivado de diversos factores asociados principalmente a lo religioso, pero también a lo socioeconómico y cultural. La Iglesia Católica, al ejercer el control y monopolizar todas las formas legales de acceso al conocimiento, ejerce una nueva forma que evita el cuestionamiento y por lo tanto el conflicto. Todo está ya dado, las respuestas a todas las preguntas deberán tener como respaldo a Dios, mismo que ha puesto orden a todo cuanto rodea el mundo de los mortales. Aún los filósofos de la época, influidos por la escolástica, sumergían sus cavilaciones, en intentar reconciliar la fe con la razón y terminaban arguyendo cuando se les acababan sus premisas racionales, que el camino más

⁵⁶ Regales, Antonio, “La mentalidad actual y la mentalidad medieval a la luz de la literatura”,
Localización: [Arte y nuevas tecnologías](#): X Congreso de la Asociación Española de Semiótica / coord. por [Miguel Ángel Muro Munilla](#), 2004, ISBN 84-95301-88-1, págs. 931-939,
Idioma: español. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940559>

seguro para demostrar la existencia de Dios estaba en la fe, en esa creencia ciega inspirada por verdades reveladas que no se discutían, bajo la autoridad y control que la Iglesia Católica ejercía sobre la educación y el pensamiento al proporcionar un marco de creencias y dogmas establecidos, limitando con ello la capacidad de cuestionamiento y debate.

La educación oficial en el Medioevo estaba cerrada a los clérigos y a la nobleza, es decir a unos pocos privilegiados, lo cual limitaba la diversidad de perspectivas y la posibilidad de un pensamiento crítico más amplio y con mayor cobertura en la sociedad.

Amén de lo ya acotado con antelación, la sociedad medieval estaba estructurada en un sistema feudal jerárquico en el cual la obediencia y lealtad a los señores feudales circunscribía la capacidad de desafiar el *statu quo* fomentando una mansedumbre general entre la población. La disidencia o el cuestionamiento a las normas establecidas eran considerados peligrosos y podían llevar a la censura, la persecución o la condena por parte de las autoridades religiosas y seculares. Por supuesto, esta represión contribuía a la falta de debate y a una menor disposición a desafiar las ideas dominantes.

Desde luego que hubo individuos y grupos sobresalientes que desafiaron estas restricciones y buscaron nuevas ideas al margen de las ideas impuestas generalizadas, sin embargo, de manera amplia, la falta de conflicto y de un pensamiento crítico mayor fueron las características predominantes de la educación oficial en la época.

2.2.1 Los herejes y las brujas en la educación de la Edad Media: el desafío de dogmas y la promoción del pensamiento crítico.

Como ya se observó previamente, en la Edad Media la Iglesia católica ejercía un control social generalizado, pero,

Nos han enseñado que la Edad Media fue una época de oscuridad y atraso, de infelicidad social, carente de libertades personales e inconmensurablemente menor a los tiempos que ahora vivimos. El nombre mismo que le hemos dado traiciona nuestra actual arrogancia moderna, y es muestra, al mismo tiempo, de que toda identidad se constituye en oposición a otra, a la cual considera inferior... Empero, ¿qué hay de cierto en la descripción precedente? Nada, exceptuando quizás el hecho incontrovertible de que tal descripción procede del pensamiento moderno.⁵⁷

Así, y a pesar del contexto altamente controlado (o gracias a ello), surgieron personajes desafiantes para el orden prevalente: los herejes y las brujas. Ambas figuras fueron marginadas y perseguidas, pero su presencia en el medievo es fundamental para comprender la dinámica social, cultural y religiosa de la época y por supuesto la educación.

Los herejes y las brujas tuvieron un papel crucial al desafiar los dogmas establecidos y alentar el pensamiento crítico entre las personas. Su presencia y resistencia contribuyó a la diversificación del conocimiento en un entorno educativo predominantemente cristiano.

2.2.2 Herejes. Un conflicto para la promoción del pensamiento crítico.

En la Edad Media, la herejía se consideraba una amenaza grave para la Iglesia. Los herejes, gente mayoritariamente pobre, de comunidades segregadas, cuestionaban las enseñanzas y prácticas religiosas establecidas, proponiendo interpretaciones alternativas de la fe cristiana. Por ello, fueron perseguidos por el clero, pero a pesar de esto, ellos desafiaron la ortodoxia religiosa y proporcionaron una visión crítica de la iglesia y su poder. Su resistencia contribuyó al surgimiento del pensamiento crítico a través de la apertura mediada por el conflicto y la reflexión teológica, allanando el camino para la Reforma Protestante en el siglo XVI.

⁵⁷ Martínez de la Escalera, Ana María, "Filosofía y educación: La retórica en la Edad Media" en *Acta poética*, vol. 22, Num. 1-2 octubre de 2015, doi: 10.19130/iifl.ap.2002. p. 177.

los movimientos herejes fueron un intento consciente de crear una sociedad nueva. Las principales sectas herejes tenían un programa social que reinterpretaba la tradición religiosa, y al mismo tiempo estaban bien organizadas desde el punto de vista de su sostenimiento, la difusión de sus ideas e incluso su autodefensa. No fue casual que, a pesar de la persecución extrema que sufrieron, persistieran durante mucho tiempo y jugasen un papel fundamental en la lucha antifeudal.

Hoy poco se sabe sobre las diversas sectas herejes (cátaros, valdenses, los «pobres de Lyon», espirituales, apostólicos) que durante más de tres siglos florecieron entre las «clases bajas» de Italia, Francia, Flandes y Alemania, en lo que sin duda fue el movimiento de oposición más importante de la Edad Media (Werner, 1974; Lambert, 1977). Esto se debe, fundamentalmente, a la ferocidad con la que fueron perseguidos por la Iglesia, que no escatimó esfuerzos para borrar toda huella de sus doctrinas⁵⁸

Por otro lado, a pesar de la censura eclesiástica, también algunos intelectuales considerados herejes desafiaron las enseñanzas tradicionales en las universidades medievales. Cuestionaron la interpretación literal de los textos religiosos y fomentaron la aplicación del pensamiento crítico en la educación. Estos herejes, a menudo eruditos y filósofos, influyeron en estudiantes y profesores, estimulando debates intelectuales que se apartaban de las normas establecidas por las autoridades eclesiásticas.

El estamento eclesiástico de la clase dominante, monopolizó la producción intelectual e ideológica durante todo el período. Aunque es verdad que dicho monopolio no se ejerció sin complicaciones. Según Gramsci, hubo luchas de otros sectores sociales por el derecho a la producción intelectual. Esto podemos verlo en, por ejemplo, los campesinos

⁵⁸ Federici, Silvia, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. tr. Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza, Madrid, Historia. Traficantes de sueño. 2010. p. 53.

migrantes a las ciudades que, durante los siglos XII y XIII, lucharon por su participación en las escuelas catedralicias y las nacientes universidades.

Tal es el control eclesiástico sobre la producción intelectual que inclusive, dice Gramsci, la palabra “intelectual” nace de la palabra “clérigo”. Así como la palabra “cultura” podemos asimilarla a la actividad material principal: la agricultura campesina.⁵⁹

De este modo se observa cómo el control impositivo eclesiástico, que no admite ningún tipo de cuestionamiento impuso formas de hacer y pensar que ceñían cualquier posibilidad de apertura hacia un pensamiento libre, crítico que naciera del conflicto, de las diversas voces, del diálogo, del des-cubrimiento.

Empero, “la herejía popular era menos una desviación de la doctrina ortodoxa que un movimiento de protesta que aspiraba a una democratización radical de la vida social⁶⁰”. Una democratización en función de la participación igualitaria para la producción del pensamiento mediante dicha protesta, es decir, a través de la discordia o lo contrario concordante para Heráclito.

La figura del hereje se convierte así en representativa de la lucha, de la contienda, de la rebeldía, de la resistencia que se entrelaza con lo que en esta tesis refiere al conflicto, pues, como lo expone Silvia Federici “ni la feroz persecución ni la demonización de la herejía pudieron evitar la difusión de las creencias herejes⁶¹ y luego citando a Antonino di Stefano menciona, “ni la excomunión, ni la confiscación de propiedades, ni la tortura, ni la muerte en la hoguera, ni las cruzadas contra los herejes pudieron debilitar la «inmensa vitalidad y popularidad» de la heretica pravitatis (el mal hereje)”⁶²

⁵⁹ Íbidem p. 54.

⁶⁰ Íbidem, p. 54.

⁶¹ Íbidem, p. 67

⁶² Íbidem

2.2.3 Las brujas: curanderas y guardianas del conocimiento.

Los herejes denunciaron prácticas corruptas y desigualdades sociales que redefinirían muchos aspectos de la vida cotidiana en la comunidad, entre estas redefiniciones se replanteaba la situación de las mujeres, quienes tenían un lugar importante en las sectas heréticas. Eran consideradas con los mismos derechos que los hombres y podían deambular libremente como en ningún otro espacio de la Edad Media lo podían hacer. Incluso se dice de los cátaros “que adoraban una figura femenina, la Señora del Pensamiento”.⁶³ Lo anterior habla de la relación estrecha que conectaban algunos herejes entre la sabiduría y el acto reflexivo con la figura femenina. Así, para la ortodoxia cristiana de la época “la mujer se convirtió de forma cada vez más clara en la figura de lo hereje, de tal manera que, hacia comienzos del siglo XV, la bruja se transformó en el principal objetivo en la persecución de herejes⁶⁴”.

Durante la época medieval, la medicina y la educación estaban estrechamente vinculadas a la Iglesia. Las brujas eran mujeres con conocimientos sobre hierbas medicinales y métodos de curación y con ello desafiaron las restricciones eclesiásticas y proporcionaron cuidados y educación en áreas rurales. Sus prácticas, aunque consideradas “mágicas” por la Iglesia, eran formas tempranas de medicina y educación empírica, preservando y transmitiendo conocimientos valiosos en comunidades marginadas.

Estas mujeres, rebeldes y con ímpetu de conocimientos, fueron víctimas de una caza de brujas despiadada durante la Edad Media. Se las acusaba de practicar magia negra y adorar al diablo, siendo perseguidas y muchas veces ejecutadas en masa. Sin embargo, el concepto de brujería era polifacético; algunas mujeres consideradas brujas eran curanderas, herboristas o simplemente personas que no se ajustaban a las normas de género de la época. Al resistir las

⁶³ Íbidem, p. 64

⁶⁴ Íbidem, p. 67

expectativas de género y desafiar el control patriarcal, las brujas se convirtieron en símbolos de resistencia femenina y autonomía en un mundo dominado por los hombres.

Dicha resistencia en realidad simbolizaba una discordia ante el poder eclesiástico “cientos de miles de mujeres no podrían haber sido masacradas y sometidas a las torturas más crueles de no haber sido porque planteaban un desafío a la estructura de poder”⁶⁵, poder conveniente, por cierto, para pocos.

A medida que se difundían ideas heréticas y las prácticas de las brujas, surgieron movimientos educativos alternativos fuera del sistema formal. Estos movimientos promovieron la educación inclusiva, desafiaron las estructuras de poder y fomentaron la autonomía intelectual y el pensamiento crítico entre las personas comunes.

Los herejes y las brujas desempeñaron un papel fundamental en la apertura hacia el pensamiento crítico. Su resistencia al pensamiento dogmático y su promoción hacia la duda, la discordia, la lucha y la resistencia que representan al conflicto, influyeron en la educación formal e informal de la época. Promovieron la diversidad de pensamiento y la educación como un medio para la emancipación intelectual y social. Su resistencia a desafiar las normas establecidas y fomentar un entorno educativo que fomente la diversidad de ideas y perspectivas parece ser su legado a través de la historia. A pesar de la persecución y la violencia, estas figuras desafiantes contribuyeron a la expresión del pensamiento crítico, la resistencia femenina y la diversidad de opiniones en un periodo histórico altamente controlado.

2.3 La modernidad. El uso sistemático de la razón.

La Edad Moderna, enmarcada con sus dos grandes movimientos culturales e intelectuales, El Renacimiento y La Ilustración, parece retomar con revancha, ante el retroceso

⁶⁵ Íbidem, p. 221.

intelectual que considera del Medioevo, la potencialidad intelectual e integral en el ser humano, al ser partícipe de todos los ámbitos de la vida, el arte y la ciencia. Su sentido crítico y reflexivo; su duda ante lo establecido, su capacidad de conflictuar y problematizar todos los aspectos de su vida. La Modernidad, como menciona Sztajnszrajber (2012), es una actitud frente al mundo, en la cual el ser humano se hace cargo de la construcción del sentido de la realidad y por eso es una actitud de ruptura frente a todo tipo de imposición externa. Es una actitud de estar siempre mirando para adelante, enterrando un pasado y pensando en un mundo nuevo, queriendo ser original⁶⁶.

Ya no se trata de ser espectadores en un mundo cuya historia ya ha sido revelada por designio divino, sino de ser partícipes en la construcción y reconstrucción del devenir histórico. Hay una secularización de todo el pensamiento, lo que conlleva a un despliegue de la razón en la historia. Con Descartes se fomenta la idea de una duda metódica; hay que dudar de todo, que cuestionar todas las verdades heredadas, problematizarlas para fomentar la investigación y el camino hacia la reflexión. Se trata de sacudirse las creencias adquiridas; ahora, el propio individuo tiene que buscar las respuestas.

Menciona Reyes Galué (2006) reflexionando sobre Descartes con Arendt:

El mejor camino para llegar a la verdad, según Descartes, consiste en eliminar prejuicios, de manera que todo ser humano, si quiere alcanzar la verdad debe dudar de todo para llegar a ella. En esto Hannah Arendt coincide con Descartes, pues para ella una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud

⁶⁶ Sicario infernal, 14 de julio del 2012, *Mentira La Verdad - 05 - La Modernidad*, [Video], Youtube, <https://youtu.be/d626y4xlCRw>

agudiza la crisis, y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda⁶⁷

Como se observa, la crisis, o en términos de esta tesis el conflicto, genera movimiento que obliga a realizar cuestionamientos que descentren al individuo de prejuicios y lo lleven a reconstruir la realidad mediante la investigación y el escrutinio, en ello radica el quid de la era moderna.

La pedagogía por ello surge en esta época, pues como sugerían los enciclopedistas, la falta de acceso al conocimiento era el problema, por ello había que ilustrar el entendimiento con las luces de la razón. El acceso limitado al conocimiento y a la educación es un obstáculo que vislumbran los ilustrados para el progreso intelectual y social, así, la pedagogía se presenta como una solución para proporcionar educación y cultivar el pensamiento racional y crítico, y con ello superar la ignorancia y los prejuicios. De esta manera, la pedagogía se considera fundamental para el desarrollo del entendimiento a través de la razón.

Hay, en esta época, una apuesta enfática hacia las posibilidades humanas y la transformación que de ellas se genere en el conocimiento, pero para ello debe haber una ruptura, un conflicto, una problematización, una lucha con lo preestablecido, una crítica y una revolución que deriven en la construcción de nuevos paradigmas cognitivos hacia una mejora social e individual y que son posibles gracias a la apertura que posibilita el pensamiento crítico.

Así, enfoques empiristas (cientificistas) y racionalistas (lógicos), dominaron este periodo en aras de encontrar respuestas como explicaciones coherentes y globales de la realidad.

La Modernidad le concede un papel privilegiado a la razón. Deviene con ello la Edad del criticismo, en palabras de Kant. La crítica debe ser producida por la razón que está en el centro

⁶⁷ Reyes Galué, Katuska, *La duda cartesiana como síntoma de la modernidad según Hannah Arendt*, Utopía y Praxis Latinoamericana v.11 n.35 Maracaibo dic. 2006, recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000400006

de toda respuesta que pretenda ser verdadera. Para Kant, la crítica era uno de los deberes de la Modernidad, pues con ella, la razón inicia el camino al conocimiento de sí misma, con la finalidad de dirimir lo verdadero de lo falso y de este modo alcanzar un auténtico fundamento en sus construcciones. Hay así, un uso sistemático de la razón.

2.4 Época Contemporánea. La hegemonía de la tecnociencia.

La Época Contemporánea inicia a finales del siglo XVIII y permanece hasta nuestros días. Es una época de múltiples y acelerados cambios sociales, políticos, económicos y culturales. Derivado de ello, con la expansión del capitalismo y la globalización, los capitales de todos los países están relacionados y hay crisis económicas mundiales. Ello acarrea desigualdad social, pues la riqueza queda concentrada en pocas manos. Es una época de consumo excesivo. El crecimiento demográfico lleva a la concentración de personas en las grandes ciudades que consumen en exceso y se genera gran contaminación y destrucción del medio ambiente. Hay un desarrollo muy grande de armamento militar que es devastador tanto para las ciudades como para la naturaleza misma. Los descubrimientos y avances tecnológicos son acelerados y ello transforma los modos de interacción de las personas en las sociedades y por supuesto su percepción del mundo.

De este modo, derivado en principio del consumo excesivo impuesto por un régimen capitalista descrito por Marx como generador de un “Fetichismo de la mercancía”, es decir, de la admiración, asombro y enajenación fantástica hacia los objetos que el mercado ofrece, la época contemporánea ha centrado sus intereses en el encanto por la mercancía. Si a ello agregamos los cambios socioeconómicos y culturales por los avances tecnológicos tan acelerados que se viven en este periodo, la avidez de novedades descrita por Heidegger se vuelve el centro de la devoción hacia el consumo de la tecnociencia. Hay un deseo nunca satisfecho de tener más de lo que se tiene. Ya no hay un deseo por el conocimiento *per se* sino por la mercancía, por la

obtención de *gadgets* de moda que aparentemente resuelvan todo cuanto rodea la vida práctica de los individuos. Así, en todos los aspectos, pero en particular en la cuestión relacionada al saber, vale más apoyar proyectos cuyos resultados contribuyan a materializar más productos de consumo en una sociedad cada vez más necesitada de ellos. La ciencia es útil en tanto provea como resultados objetos consumibles, así, si trabaja en conjunto con la tecnología, la llamada tecnociencia se convierte en un proceso de producción de conocimiento científico para producir con mayor rapidez y cada vez a mayor escala saberes para solucionar problemas empíricos concretos en la inmediatez de los requerimientos de los consumidores potenciales.

Ahora bien, en cuanto a la construcción del conocimiento, son notorios en esta época dos paradigmas o posturas que permiten concebir el mundo y estructurarlo de maneras contrastantes, uno prevalecerá sobre el otro a efecto de satisfacer lo descrito en las líneas precedentes. Estos dos modos para edificar el conocimiento son: el Positivismo y la Hermenéutica. El primero, con su máximo auge en el siglo XIX, busca centrar el uso de la observación empírica y el método científico como únicas formas para fundamentar conocimientos verdaderos. Para esta disciplina es central la experimentación y verificabilidad de los fenómenos estudiados para darle validez y objetividad al conocimiento. Según Angéle Kremer-Marietti citando a Comte menciona que “una rama cualquiera de nuestro conocimiento sólo deviene una ciencia en el momento en el que, mediante una hipótesis, se ligan todos los hechos que le sirven de base”⁶⁸. Así, se hegemoniza el saber científico, medible y comprobable, como única forma de conocimiento válido. La segunda, una especie de respuesta al positivismo, enfatiza la interpretación y la comprensión del significado subjetivo y cultural reconociendo la importancia del contexto y la diversidad de perspectivas. Filosóficamente hablando, dice Aguilar, la

⁶⁸ Kremer-Marietti, Angéle, *¿Qué sé? El positivismo*, Publicaciones Cruz O S. A., México, 1989, p. 8.
Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1Npj6qQyhx0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=positivismo+augusto+comte&ots=7q11hr22WP&sig=Kv15TP_YifN1hxsBz9QYdSc5h3l#v=onepage&q=positivismo%20augusto%20comte&f=false

hermenéutica se entiende como el arte del entendimiento mediante el diálogo, reconsiderando lo que el otro piensa aun cuando no se esté de acuerdo con sus ideas⁶⁹. Ahí, queda mucho por decir cuando algo se dice, esto hace que lo no dicho venga cargado de significaciones.

En ambas posturas parece estar presente el pensamiento crítico. No obstante, ¿éste se deriva en ambos casos del conflicto? La respuesta es afirmativa, pues ambas posturas nacen de la duda, del cuestionamiento. No obstante, la primera lo que busca es encontrar respuestas, la segunda generar preguntas. La respuesta cierra, la pregunta abre. Esto es, que la primera al cerrar dictamina, sentencia, determina. La segunda, al generar apertura, crea, construye, se da cuenta de las carencias e incesantemente continua la búsqueda, está dispuesta a la búsqueda profunda que siempre generará mayor incertidumbre.

Desde el Renacimiento se construyó el modelo positivista para la explicación de los fenómenos naturales, mediante el uso de la observación, la medición, la experimentación y la comprobación. Por sus resultados, cuya precisión decantaban sus seguidores y lo definitivo de sus afirmaciones, se pretendió extrapolarlo al campo de las ciencias sociales y las humanidades, sin embargo, y a pesar de no haber prosperado en estas disciplinas, aún se sigue teniendo la aspiración de la obtención de datos por este medio, pues la ciencia, al haberse auto propuesto como hegemónica para determinar la validez del conocimiento, descartó otro tipo de posibilidades en el saber y el conocimiento. Fue hasta el siglo XIX con Wilhelm Dilthey y Max Weber que se encuentra una oposición al enfoque positivista pues iniciaron el paradigma hermenéutico, sustituyendo el método científico como única vía para alcanzar el conocimiento por el método de la comprensión y la interpretación para el estudio de las ciencias sociales.

Sin embargo, en el mundo ya descrito en el que predomina la tecnociencia, la hermenéutica no parece tener cobijo debido a que no se muestra como “útil”, no genera productos

⁶⁹ Aguilar, Luis Armando, “La hermenéutica filosófica de Gadamer”, en *Sinéctica*, No. 24, Jalisco, febrero-julio de 2004, p. 61.

consumibles, en tanto el positivismo sí. La ciencia trabaja con la tecnología y produce, genera resultados tangibles, en tanto la hermenéutica no, al contrario cuestiona, problematiza, discute, cuestiones cuya relevancia no se ve en una época donde la evidencia empírica parece serlo todo.

2.5 El proyecto posmoderno ¿ausencia de apertura para el pensamiento crítico?

Durante la segunda mitad del siglo XX, y todavía dentro de la época contemporánea, aparece un movimiento (avalado por unos y negado por otros), que surge en oposición a los ideales y preceptos modernos: La Posmodernidad. Desde Lyotard, “lo posmoderno se ha vuelto una especie de categoría universal capaz de expresar el *Zeitgeist* contemporáneo y «el gradual olvido de cierta tradición filosófica» que va, a grandes rasgos, de Descartes a Nietzsche”⁷⁰.

La posmodernidad se originó como un cuestionamiento, como una resistencia hacia la formalidad, la idea de progreso y el futuro prometedor del proyecto moderno. Ha sido comúnmente caracterizada por un escepticismo hacia lo racional, dando primacía a lo subjetivo y a la relativización de las otrora verdades emanadas de los metadisursos, de las metanarrativas por considerarlas totalizadoras, excluyentes y reductoras de la complejidad de la realidad, por ello los relatos son plurales, no utópicos; se abren paso a diversos modos de saber. Da prioridad al individualismo frente a lo colectivo y al presente, restando importancia al pasado y al porvenir, pues lo que ahí haya sucedido o vaya a suceder está fuera del control de las personas, así, se toma como estandarte el lema: “El presente es lo único que importa”. Rechaza el cumplimiento de las normas tradicionales. Al propagarse en un mundo globalizado y capitalista, pues se desarrolla dentro de la Época Contemporánea, los humanos aparecen entregados a un sistema de consumo instantáneo de ideas y productos como búsqueda de placer y satisfacción creados

⁷⁰ Abbagnano, Nicola, Op. Cit. p. 839.

por los medios de comunicación y por el auge en el siglo XXI, de las redes sociales, desde donde se transmite la cultura, los valores, las necesidades, etc., mediante un exceso de información que difícilmente permite discurrir entre la verdad y la mentira.

En este orden de ideas, Antonio Caro realiza una crítica contundente hacia los postulados posmodernos:

Lo que distingue al pensamiento posmoderno y le confiere un lugar singular en la historia del pensamiento occidental es que dicha crisis (del progresismo tecnocientífico y sociopolítico), ya no se plantea en el terreno de los enunciados teóricos o doctrinales. Por el contrario, lo que el posmodernismo postula, de modo mucho más radical, es *la imposibilidad misma de acceder a todo postulado “de verdad” extrapolable a cualquier situación, en función de la naturaleza eventual y siempre concernida de aquel acceso...ya no es que ningún pensamiento sea verdad, sino que la posibilidad misma de postular cualquier verdad (absoluta) ha sido erradicada de entrada por la propia naturaleza del acto de pensar... la crítica posmoderna...ha de traducirse en la equiparación aniquilante de todas las formas de pensamiento posibles...Y así, el vacío intelectual resultante.*⁷¹

Esta aseveración, si bien contiene ideas y características definitorias a la época descrita, parte desde una radicalización de pensar a la ciencia y al método científico como hegemónicos y arguye como una consecuencia negativa la diversidad de enfoques del pensamiento posmoderno, lo cual enriquecería el debate y la comprensión de la realidad desde diferentes aristas. Postula el retorno a la búsqueda de verdades absolutas anulando la importancia de

⁷¹ Caro Almela, Antonio, *El paradigma de la complejidad como salida de la crisis de la posmodernidad*, Revista Discurso, órgano de la Federación Andaluza de Semiótica, no. 16-17, 2002. Universidad Complutense de Madrid. p.p 2-5. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/victor931029/dialnetelparadigmadecomplejidadcomosalidadelacrisisdelapo977277pdf>

considerar el contexto y las condiciones particulares en las que se producen los discursos y conocimientos con la finalidad de ahondar críticamente en los fenómenos sociales y culturales. Caro hace una crítica a un supuesto relativismo epistémico de la posmodernidad como una situación de crisis en el pensamiento tan diverso durante el s. XX, que se muestra reaccionario contra todo optimismo científico, tecnológico, socio-político, económico y epistemológico que hubo en los siglos precedentes. A esta postura, los posmodernos la calificarían de conservadora o positivista.

Según los posmodernos, la modernidad se calificaría como: a) la tendencia a creer en visiones globales del mundo capaces de ofrecer “legitimaciones” filosóficas al conocer y al actuar; b) la tendencia a hablar en términos de “novedad” y de “superación”; c) la disposición a concebir la historia como un trayecto “progresivo” del cual los intelectuales conocen los *finés* (la libertad, la igualdad, el bienestar, etc.) y los *medios* idóneos para realizarlos (la difusión de las luces, la revolución proletaria, la conquista de la tecnociencia, etc.); d) la tendencia a subordinar la abundancia heterogénea de acontecimientos y de saberes a una totalidad constituida previamente de sentido. A estas ideas...los posmodernos oponen un pliego de ideas *alternativas*...: 1) la desconfianza en los macrosaberes comprendedores de todo y legitimadores...; 2) la propuesta de formas “débiles” (Vattimo) e “inestables” (Lyotard) de racionalidad, basada en la convicción de que no existen “fundamentos” últimos e inmutables; 3) el rechazo del hincapé en lo “nuevo” y en la categoría vanguardista de “superación”; 4) la renuncia a concebir la historia según un proceso universal capaz de fungir de plataforma “garantizada” de la humanidad hacia la *emancipación* y el *progreso*; 5) la transición del paradigma de la unidad al de la multiplicidad, es decir, a la tesis de la “heteromorfía de los juegos lingüísticos” (Lyotard) y del hecho de que “el mundo no es uno, sino muchos” (Vattimo);

6) la llegada a una ética del pluralismo y de la tolerancia conforme a los preceptos estructurales de una sociedad “compleja”⁷².

Bajo el anterior argumento, hablar o pensar tajantemente en el periodo posmoderno como carente de sentido y en crisis por la falta de discursos iluministas estandarizados y verdades absolutistas en la comprensión del mundo, parecería carente de todo sentido, pues la posmodernidad por lo que apuesta es por la diversidad y la inclusión de narrativas para explicar una realidad también diversa, heterogénea, multiforme.

Por lo tanto, la apertura para el pensamiento crítico no está ausente en los postulados posmodernos, como muchos pretenden sentenciar, pues las condiciones de su posibilidad implican, como ya se ha mencionado, la disposición o receptividad para comprender el mundo, para significarlo y re-significarlo, pero ahora desde una diversidad de perspectivas que abren una mayor posibilidad interpretativa desde la confrontación, la discordia y lo opuesto de estas, es decir, desde el conflicto.

Aunque todavía restaría analizar con una mayor profundidad lo que rodea dicha definición discursiva, respecto al contexto de las condiciones puestas desde un sistema que aparentemente podría impedir o entorpecer la riqueza de las características mencionadas para la posmodernidad y que se abordará en el capítulo cuatro de esta tesis.

⁷² Abbagnano, Nicola, Op. Cit. p. 839.

Capítulo 3 POSTURAS FILOSÓFICAS DESDE EL CONFLICTO HACIA LA APERTURA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Este capítulo lleva a cabo un análisis de algunas teorías y postulados filosóficos muy específicos en la generación del conflicto como apertura hacia el pensamiento crítico. Todas las posturas filosóficas abordadas en este trabajo hablan de manera directa e indirecta de la importancia del conflicto en la generación del conocimiento, de la disposición o apertura para el desarrollo del pensamiento crítico, sin menoscabo de otros autores cuyos postulados coadyuvan también hacia el movimiento y con ello la transformación, como parte del cometido filosófico, pero que han fundado sus ideas, respaldados por los aquí trabajados. Desde Sócrates en el mundo antiguo, quien postula el desarrollo del pensamiento crítico para cuestionar las verdades establecidas, promoviendo el diálogo y la investigación para la comprensión del mundo, pasando por un Nietzsche agudo, crítico y mordaz, un Freire puntual en sus cuestionamientos en el ámbito de lo educativo y un Feyerabend inconforme con el método convencional para el desarrollo epistemológico.

3.1 El método dialógico socrático. (La ironía y la mayéutica)

En el templo de Delfos, dedicado al dios Apolo, se hallaba inscrito el aforismo griego “conócete a ti mismo”. Este apotegma estimulaba a los hombres a reconocer sus propios límites y evitar los excesos. Para sus enseñanzas Sócrates se sirvió de la inscripción délfica, pues éste daba gran importancia al reconocimiento de nuestros límites, de nuestra ignorancia, y sobre todo, al respecto afirmaba que la virtud reside en el conocimiento.

Sócrates no fue un pensador teórico, pues nunca escribió nada. Basaba sus enseñanzas en el arte dialéctico, diálogo o conversación, pues aseguraba no poder aprender nada de los árboles y las flores sino de los hombres de la ciudad.

Como en el diálogo hay (por lo menos) dos *logoi* que se contraponen entre sí, en la dialéctica hay asimismo dos *logoi*, dos «razones» o «posiciones» entre las cuales se establece precisamente un diálogo, es decir, una confrontación en la cual hay una especie de acuerdo en el desacuerdo -sin lo cual no habría diálogo-, pero también una especie de sucesivos cambios de posiciones inducidos por cada una de las posiciones «contrarias».⁷³

Como se ve en la cita precedente, en esta actividad dialéctica socrática está ya presente el conflicto en toda su expresión, como el pólemos heracliteano argüido en la introducción de esta tesis, en el cual se presenta esta lucha de principios, proposiciones o posturas, es decir, la tensión entre los opuestos. La confrontación que contraria, pero armoniza, que es concordante que hace que todo coincida. Lo contrario es concordante. Así, Sócrates puede situarse como un pensador fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico.

En el diálogo, en el habla, está el pensar representado por el *logos*. Sócrates entendió el pensamiento como un diálogo silencioso del alma consigo misma: la *diánoia*. Y como un pensamiento sonoro, el diálogo con los demás. Se busca la razón en el diálogo, en el arte de la palabra. El diálogo se opone a la retórica, a la elocuencia y al método expositivo de los sofistas quienes se encerraban en sus discursos pretendiendo poseer muchos saberes y conocimientos seguros, olvidando que el máximo saber proviene de la sentencia délfica: “Conócete a ti mismo”. Por ello Sócrates reconocía en principio su propia ignorancia en su famosa frase: “Yo sólo sé que no sé nada”. A partir de ahí reconocía el derecho de interrogar a los demás y cuestionarlos sobre sus propios saberes. Todo ello, fundamentado en la importancia del lenguaje como factor estructurante para la comprensión del mundo y de sí mismos.

⁷³ Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, revisada por Joseph-Maria Terricabras, Tomo I, Barcelona, Ariel Filosofía, 2001, p. 866.

El lenguaje entonces cobra un sentido fundamental en el diálogo socrático, pues, como lo manifestará más tarde Heidegger en sus *Cartas sobre el humanismo*, el lenguaje no es sólo un medio para expresar pensamientos o comunicarse, sino que constituye el contexto en el cual ocurre toda comprensión del ser. El lenguaje, según Heidegger, no es sólo un conjunto de palabras y estructuras gramaticales, sino un marco que da forma a nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos. En otras palabras, nuestras experiencias y pensamientos están intrínsecamente ligados al lenguaje que usamos para describirlos, de ahí que nos representen.

Cuando Heidegger dice que “el lenguaje es la casa del ser”, sugiere que el lenguaje proporciona el espacio en el cual las experiencias, los pensamientos y la comprensión del ser tienen lugar. El lenguaje nos da acceso a conceptos, significados y comprensiones que son fundamentales para nuestra existencia y nuestra comprensión del mundo. En este sentido, el lenguaje actúa como un hogar para nuestra comprensión del ser, proporcionando el contexto en el cual podemos dar sentido a nuestra existencia y al mundo que nos rodea.

Así, para Sócrates, el diálogo suscita la fuerza del razonamiento inmerso en el significado de las palabras, la búsqueda de la razón y lo bello en el arte del logos, que no es producto del pensador solitario sino del ejercicio de una tarea colectiva, de una reciprocidad dialógica que promueve la discusión en el uso del lenguaje entre los participantes. No se trata de un argumento metodológico o pre-construido a propósito, que sirva para convencer, deslumbrar, persuadir o conmover mediante la forma o apariencia, como pretendían las prácticas sofísticas⁷⁴, sino de construir y descubrir conjuntamente la verdad (alétheia). Ahí se da la apertura del propio ser que apertura el mundo.

⁷⁴ Cabe decir que la falta de conflicto llevaría a buscar esas formas cómodas, estables, que no se cuestionan por ya haberse atribuido con antelación, ya sea por la ideología, por la ciencia, por el paradigma dominante, como respuestas seguras.

El método dialógico, presenta dos momentos: la ironía y la mayéutica. La primera, pretende oponerse a la opinión infundada, al discurso seguro, a la arrogancia sofística de poseer la verdad. Con la ironía, Sócrates elaboraba preguntas que, bajo la apariencia de tener en alta estima el saber exhibido por el interlocutor, mostraba la inconsistencia del mismo y orillaba así al dialogante a tener que reconocer su propia ignorancia. De esta manera, Sócrates pretendía minar el obstáculo para la verdad que representa la seguridad con la cual el ser humano común se apoya en ideas triviales. Por su parte, la mayéutica (que significa el arte de la comadrona, de ayudar a parir), consistía en conducir la conversación de tal manera que pudiera aflorar la verdad del interior de cada uno, donde estaba latente. Sócrates consideraba su misión ayudar a las personas a “parir” o “dar a luz” su propia comprensión de las cosas, porque el verdadero conocimiento surge del interior de cada uno y no puede ser impuesto por otros desde fuera. Es un trabajo conjunto, con el otro, a través del lenguaje que es el lugar de la verdad. Sócrates, mediante el diálogo, busca la definición de las cosas, a través del razonamiento inductivo.

La irritación causada por Sócrates en muchos hombres de su tiempo podía ser debida a que veían en él el destructor de ciertas creencias tradicionales. Pero se debió sobre todo a que Sócrates intervenía en aquella zona donde los hombres más se resisten a la intervención: en su propia vida. Por medio de sus constantes interrogaciones Sócrates hacía surgir dondequiera lo que antes parecía no existir: un problema. De hecho, toda su obra se dirigió al descubrimiento de problemas más bien que a la busca de soluciones. El problema hacía desvanecerse los falsos saberes, las ignorancias encubiertas. Mas para descubrir problemas se necesita hacer funcionar continuamente el razonamiento.⁷⁵

⁷⁵ Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, revisada por Joseph-Maria Terricabras, Tomo IV, Barcelona, Ariel Filosofía, 2001, p. 3331.

El problema es aquí el *quid* a través del cual surge la comprensión. La duda generada por la pregunta, produce la posibilidad de apertura, de receptividad para crear y transformar. Gracias a la duda implantada por el ejercicio del conflicto, que implica el diálogo, se dan las condiciones para el des-cubrir, el comprender y el interpretar. Lo que busca Sócrates es saber el *qué* de las cosas, la definición de ellas, y en el uso de la dialéctica, pretende encontrarlo.

Sin ésta [la dialéctica] no se podría confundir al adversario, pero sin confundir al adversario no podría hacerse con él lo que Sócrates ante todo se proponía: iluminarlo, extraer de su alma, por medio de preguntas, lo que el alma ya sabía, bien que con un saber oscuro e incierto⁷⁶

Sin la confusión del interlocutor generado en el diálogo, en este caso, sin el conflicto, no hay apertura, no se generan las posibilidades o condiciones para el surgimiento del pensamiento crítico. “La educación debe tender a iluminar las mentes, purificándolas de los errores, porque cuando los hombres se han hecho conscientes, también se han convertido en virtuosos”⁷⁷. De este modo, la virtud recae en el conocimiento y éste surge del conflicto generado en el diálogo.

3.2 La idea de educación en Nietzsche

A pesar de la fascinación que Nietzsche refiere acerca de Sócrates, difiere con él respecto a moralizar a través de la inmersión de la virtud, el ejercicio de la razón. No obstante, ambos presentan en común lo que es de interés en este trabajo de investigación, pues se afanan en destruir las verdades precedentes, en deconstruir (en el sentido heideggeriano ya abordado en la introducción de esta tesis), esos conceptos e ideas heredados que, por costumbre, temor,

⁷⁶ Íbidem, p. 3332.

⁷⁷ Mondolfo, Rodolfo, *Breve historia del pensamiento antiguo*, Buenos Aires, Losada, 2002, p. 26.

conveniencia o ignorancia, se dan por sentados y ya no se cuestionan. Hay que destruir esas falsas verdades que se muestran como permanentes y únicas.

En su texto autobiográfico *Ecce homo*, Nietzsche menciona que lo único que se ha prohibido siempre, por principio, es la verdad. Y menciona que la educación se ha encargado de reprimir la individualidad y promover la conformidad en lugar de fomentar la excelencia y la singularidad de cada individuo.

De este modo, la deconstrucción nietzscheana es un llamado a la acción constante para una liberación de las ataduras de una realidad que ha sido impuesta por la tradición y con ello, emprender la aventura de la autenticidad y la vitalidad. Esa es la idea del superhombre

De este modo, Nietzsche critica la educación convencional, pues esta tiende a homogeneizar a los individuos imponiendo normas y valores preestablecidos y coartando las libertades individuales. Con ello, la educación limita el desarrollo creativo al imponer la manera de pensar y actuar ante determinados eventos como respuesta a la solución de problemas.

Amén de lo anterior, Nietzsche hace una crítica al modelo de educación ilustrado, cuya finalidad, según él, se presenta como una manera de perpetuar el orden vigente o *statu quo* mediante la imposición de normas universales, de hechos positivos al ser observables, medibles y cuantificables, hecho que para él supone una gran ficción. La educación escolar, piensa, perpetua la obediencia en las personas, la domesticación de lo humano. Cree, contrario a su idea del superhombre, que la educación ha desnaturalizado a los individuos volviéndolos un rebaño que obedece órdenes. Sumisos y sin ninguna voluntad. En este sentido no hay ya una educación que sirva para el desarrollo de la creatividad y ello conduce a la decadencia. No hay una educación que fomente la autenticidad y la individualidad.

La idea nietzscheana del eterno retorno busca también sustentar una educación que sea capaz de promover decisiones conscientes y responsables, pues éstas se repetirán

perenemente. De este modo, propone la transvaloración de los valores preestablecidos como una acción primordial que debe reflejarse en la educación. La ruptura con los valores tradicionales impuestos permite la creación de nuevos significados, ello alude a la creatividad y a la libertad del individuo para forjar su propio camino.

Pero la libertad deviene trágica porque implica asumir la propia responsabilidad. De ahí su sentencia: “Dios ha muerto”, que según explica Paulina Rivero Weber, sin la verdad representada metafóricamente por Dios “parece que nos quedamos en la noche más oscura, con las manos vacías, sin valores sobre los cuales sustentar y comprender nuestra existencia”⁷⁸. Entonces si no hay una verdad absoluta y universal que sirva ahora de guía lo que se requiere es un proceso creativo. Esa sería la propuesta nietzscheana.

La erradicación de la verdad, como aquello heredado, conveniente, adecuado, se reemplaza por una verdad dinámica, cambiante, originada por la creatividad. Así, en su texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, menciona Nietzsche que el lenguaje y el conocimiento no se fundan en la lógica sino en la imaginación, en la capacidad de la mente para crear y transformar.

¿Qué es entonces la verdad? Una Hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se han olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.⁷⁹

⁷⁸ Nietzsche, Friedrich, *La muerte de Dios*. Presentación Paulina Rivero Weber. México, UNAM: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2003. p. 11.

⁷⁹ Nietzsche, Friedrich, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos, 1990, p. 25.

Esa capacidad de creación y transformación mediante la deconstrucción de verdades heredadas se relacionan con la guerra, la discordia, la lucha, el conflicto, es decir, con el pólemos heracliteano, eje de este trabajo, el deshacerse de las ilusiones que otrora se han establecido como modos de funcionamiento del mundo, con la instauración de nuevas verdades no establecidas desde la herencia sino desde la creación, la creatividad, desde el impulso artístico, pues según Nietzsche, en la ilusión es donde somos creadores. Así, conocer es trabajar con nuestras metáforas preferidas. Y todo viene de la duda, de la pregunta, de la interrogante que apertura la posibilidad de la comprensión y la interpretación: del pensamiento crítico.

3.3 La pedagogía crítica de Freire

La aportación de Paulo Freire a la pedagogía crítica es importante pues arguye que ésta es el origen de la autonomía y con ello deviene una educación liberadora. Una educación para la creatividad, la invención y la construcción de acciones mediante la reflexión y la invención artística. Respecto a la creatividad en la construcción de ideas, menciona Freire que éstas hay que crearlas y recrearlas, no consumirlas, lo que implica no heredarlas ni reproducirlas en un sistema opresor que limita las posibilidades de los individuos. Lo anterior conlleva a la idea precedente de deconstrucción nietzscheana y heideggeriana, a la creatividad y no a la herencia mediante el conflicto que cuestiona las ilusiones construidas que han sido adquiridas como verdades incuestionables.

La obra general de Freire, es problematizadora, conflictiva, en el sentido de estar contra los sistemas normalizadores, quienes él considera que no temen a los pobres con hambre sino a los pobres que piensan y por ello han llevado a la opresión de los individuos.

Si Nietzsche advertía de las irregularidades de una racionalidad entendida como proceso por entero instrumental que favorecía la domesticación de los individuos, Freire

emprende una lucha desde la pedagogía contra esa racionalidad que en lugar de liberar, oprime, que en lugar de democratizar, propone una “inexperiencia democrática”, que puede resultar favorable porque invita a construir una experiencia política nueva, pero al mismo tiempo resulta perjudicial porque extiende el dominio de la industria capitalista y, por tanto, del sentimiento y las prácticas de opresión, de la moral hegemónica, puesto que en lugar de humanizar aparta al sentido de lo humano del tiempo renovador de lo no prescrito.⁸⁰

Así, los escenarios neoliberales pugnan por la ignorancia en las masas para poder manipularlas y perpetuar sus intereses consumistas, economicistas. Por lo tanto, la propuesta freireana va en el sentido de una educación en un ámbito político, con una lectura y reflexión del mundo, del contexto, no útil para una empresa clientelista y mercantilista, pues para él, el *pensamiento cierto* es crítico en todo momento. Es un pensamiento que cuestiona, que deja de entregarse a lo práctico-utilitario, mediante el diálogo crítico-problematizador. A través del conflicto, del movimiento, de la transformación.

Para Freire, por ello, es fundamental el concepto de autonomía, el cual debe estar presente como un pilar educativo.

Debido a que somos seres de cultura, nosotros, hombres y mujeres, somos seres dependientes. Así, ser autónomo es tener la capacidad de asumir esa dependencia radical derivada de nuestra finitud, de tal forma que estemos libres para dejar caer las barreras que no permiten que los otros sean otros y no un espejo de nosotros mismos...autonomía significa liberar al ser humano de las cadenas del determinismo neoliberal...Es un “enseñar a pensar correctamente” ...Es un “acto comunicante, coparticipado”. Todo proceso de autonomía y de construcción de conciencia en los

⁸⁰ Niño Arteaga, Yesid, “Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta”, Hallazgos vol.17 no.34 Bogotá July/Dec. 2020 Epub Sep 01, 2020, recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4884> 12 de noviembre de 2023.

sujetos exige una reflexión crítica y práctica, de forma que el propio discurso teórico tendrá que ser alineado a su aplicación...La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que se van tomando.⁸¹

Lo que Freire propone es un aprender a pensar en un contexto conjunto, de manera crítica, mediante la toma de decisiones. Propone reflexionar la realidad críticamente para transformarla. Para él, esto deben hacerlo las clases oprimidas para que piensen, critiquen y opinen como sujetos históricos y sociales.

Acción y reflexión son dos polos del movimiento dialéctico del *pensar cierto* que, juntas, dan oportunidad al diálogo y al debate sobre el mundo. Por lo tanto, pensar cierto es el pensar crítico que debe dar fundamento a una pedagogía de la liberación, que, al problematizar las condiciones de la existencia humana en el mundo, desafía para la lucha y la búsqueda de superación de las condiciones de vida deshumanizante.⁸²

Aquí se observa que el *pensar cierto* es la Alétheia, ese que guía hacia el des-cubrir mediante el diálogo que es un constructo con el otro a través del lenguaje. Esa pedagogía de la liberación, implica la generación del conflicto, de la problematización, de la identificación del contrario, del otro. ¿Pero quién es el otro? Retomado la idea de *amor al prójimo* de Nietzsche, representaría al alumno, quien no es simétrico al maestro, sino lejano. El prójimo es el próximo, el cercano, el parecido a uno. Esa lectura es en la cual uno siempre asemeja al otro (alumno) con uno, con su propio interés, por lo tanto, la relación docente-alumno, acompasando ambas propuestas (nietzscheana y freireana), es o debería ser con la extrañeza, con la diferencia. La relación con el estudiante sería como la relación con el amigo nietzscheano. En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche menciona: "En nuestro amigo debemos tener nuestro mejor enemigo. Con

⁸¹ De Cássia de Fraga Machado, Rita, "Autonomía", en *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, Ceaal, 2015, p.68.

⁸² Moreira, Carlos Eduardo, "Críticidad", en *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, Ceaal, 2015, p.120.

tu corazón debes estarle máximamente cercano cuando le opones resistencia”⁸³. Con su diferencia provoca y está todo el tiempo desafiando. Ese alumno otro llega y provoca, hay una lucha, guerra, el pólemos de Heráclito que implica que lo contrario es concordante y en el cual los opuestos dialogan. Ese movimiento, ese conflicto no es lo opuesto sino un complemento. Por ello en la fórmula enseñanza-aprendizaje no hay un binomio sino un complemento. No hay oposición. De ahí que la guerra o lucha sea por el complemento.

Así, el pensamiento crítico, piensa Freire, debería fortalecerse desde lo educativo. La oposición para la transformación refuerza la intersubjetividad en el diálogo. A través de la pregunta que des-cubre y crea objetos de estudio para comprender des-cubrir, des-ocultar, como en el ejercicio de la Alétheia, que apertura el mundo.

3.4 El tratado contra el método de Feyerabend

Como se ha visto ya, desde los antiguos griegos se busca el alcance de la verdad (Alétheia), y aunque ésta a través de la historia ha adquirido diferentes matices, surgen diversas interrogantes, pues si esa verdad es equivalente a lo des-cubierto, que surge de lo diverso, de la ruptura y ello conlleva a la apertura hacia un pensamiento crítico, ¿cuál es el método que se debe seguir para darle a un conocimiento el estatuto de ciencia?, ¿o es que no hay método y todo ha sido un engaño creado por intereses de orden político, religioso o institucional, para ganar poder sobre el terreno de la credibilidad en el conocimiento?

Paul K. Feyerabend en sus textos *Adiós a la razón* y *Contra el método*, pone de manifiesto su interés por mostrar que las ciencias no tienen un patrón común, que no existe un modelo a

⁸³ Nietzsche, Friedrich, *Así habló Zaratustra*, Educar, Recursos de dominio público, p.33

seguir dentro de una investigación para poder llegar a conocimientos verdaderos, a conocimientos científicos.

Durante mucho tiempo, diversos autores han discutido sobre cuál debe ser el camino adecuado para realizar una investigación que desemboque en un conocimiento científico, sin embargo, aún sigue sin resolverse, o mejor aún, sigue sin acuerdo unánime la discusión al respecto.

Ferrater Mora, en su diccionario filosófico dice:

Es frecuente estimar que el tipo de realidad que se aspira a conocer determina la estructura del método a seguir, y que sería un error instituir y aplicar un método “inadecuado” ... Por otro lado, ha sido aspiración muy frecuente la de hallar un método universal aplicable a todas las ramas del saber y en todos los casos posibles... hay en todo método algo común: la posibilidad de que sea usado y aplicado “por cualquiera” ...⁸⁴

Como se puede observar en estas afirmaciones, se disipa parcialmente la parte de un único camino a seguir para todo tipo de fin, puesto que dependiendo de éste se elegiría el apropiado, aún y cuando se insista en querer acordar un sólo procedimiento para todos. Por otro lado, cabe mencionar que en la parte última de la anterior cita se deja ver que, al establecerse reglas, éstas podrán estar al alcance de ser seguidas por cualquier persona, con lo cual, se estaría ante el suceso de tener grandes genios en el descubrimiento de nuevos y constantes conocimientos, pues, si hay un método claro, preciso y por ello fácil (como una receta de cocina), entonces sólo bastaría con seguir los pasos para llegar al objeto deseado. Sólo basta con tener paciencia. Así, si los procedimientos son claros, toda la gente estaría ante la posibilidad de poder ejercitarse, por ejemplo, en la práctica de la clonación.

⁸⁴ Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, revisada por Joseph-Maria Terricabras, Tomo III, Ariel Filosofía, Barcelona, 2001, p. 2401.

El método en sí, sirve para llegar a una verdad, o para probarla, dicen muchos. “Nadie se puede dar el lujo de hacer tentativas al acaso para ver si logra algún éxito inesperado⁸⁵”. Analizar algunas de las distintas acepciones que se le han otorgado al camino para llegar al conocimiento verdadero, o al método científico, puede ayudar para clarificar lo que es y lo que no es. A lo largo de la historia se han hecho diferentes manifestaciones para intentar llegar a la verdad, al conocimiento verdadero, así, desde la antigüedad, como ya se atisbó con antelación, Sócrates utilizaba el método de la mayéutica para propiciar en sus discípulos la reflexión, a fin de que éstos llegaran a un conocimiento verdadero. Por otro lado, “Conocemos una cosa de manera absoluta, dice Aristóteles, cuando sabemos cuál es la causa que la produce y el motivo por el cual no puede ser de otro modo; esto es saber por demostración; por eso, la ciencia se reduce a la demostración⁸⁶”. Por medio de un método definido, se pretende llegar a un conocimiento “objetivo” y “racional” del universo, es decir, para llegar a la verdad, al conocimiento verdadero, no hay otra opción que el procedimiento lineal, preestablecido, delimitado y riguroso, puesto que un método impreciso podrá llevar a la confusión, expresa De Gortari. O bien, el método científico puede ajustarse al tipo de investigación, a sus necesidades, y siempre y cuando se aplique, hasta puede despertar la imaginación y la creatividad como menciona Rojas. O mejor aún, dice Bunge, defendiendo al método científico: “La investigación científica es legal, pero sus leyes...no son pocas, ni simples, ni infalibles, ni bien conocidas...es cualquier cosa menos un conjunto de recetas⁸⁷”. Dada esta última definición de quien, por otro lado, ha criticado fuertemente la postura de Feyerabend respecto al no método, se podría preguntar, si no se está justificando ya, de alguna manera, la infalibilidad de un único método para las ciencias, al decir que es cualquier cosa el conjunto de reglas para la investigación científica. “Cualquier cosa” aparece entonces

⁸⁵ Cervo, A.L. y Bervian, P.A., *Metodología científica*, McGRAW-HILL, México, 1979, p. 19.

⁸⁶ *Íbidem*, p. 6

⁸⁷ Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Nueva imagen, México 1999, p. 56.

como la indeterminación (no congruente con el método científico) del camino a seguir para el alcance, para el logro de la verdad en el conocimiento. Sería de algún modo, el “todo vale” de Feyerabend, que se analizará posteriormente.

Así, muchas teorías y opiniones han ido surgiendo a través del tiempo a favor del método, y en particular del método científico, mostrándole al mundo la veracidad en sus afirmaciones y haciéndole creer su supremacía frente a otras formas de conocimiento. Braunstein, expresa que las clases dominantes deciden el devenir científico en función de sus intereses, mismos que están sustentados en el poder; de este modo se ha decidido la aparición o no de ciertos descubrimientos científicos. Pero también, la propia ciencia se ha encargado de establecer un dominio dentro de su propio campo de acción, y se ha tomado el atributo de dotarse a sí misma el dominio sobre las demás formas de conocimiento a través del método científico. Es así, mediante los hechos concretos, mediante las repeticiones, las observaciones, los experimentos, (los procedimientos en sí), como las ciencias han ganado terreno a los diversos modos de conocimiento, como se han colocado en hegemonía, como forma de control y de dominio aparente, que afortunadamente hoy, mediante una revolución en los esquemas del conocimiento, se va desvaneciendo ante los ojos incrédulos de sus seguidores acérrimos.

Y precisamente con el objetivo de derrumbar esas ideas que frente al conocimiento se tenían, desde la década de los 70's, se inició una corriente en contra del método, en contra de la sistematización del conocimiento; es entonces cuando surge lo que se conoce como una teoría anarquista del conocimiento, sostenida por Paul K. Feyerabend. “Según esta teoría, la historia general y la de las revoluciones en particular es siempre más rica en contenido y más variada de lo que el mejor historiador y metodólogo pueden imaginar⁸⁸”, o sea, que los acontecimientos históricos no pueden ser tan estáticos y estandarizados como para devenir exitosos, y es tan

⁸⁸ Chávez Calderón, P., *Métodos de investigación*, Publicaciones Cultural, Primera Edición, México, 1987, p. 33.

vasto el cúmulo de caminos para poder llegar a ellos, que está fuera del alcance de la visión de quienes estén propensos de llevarlos a cabo.

Esta llamada teoría anárquica lo es desde el punto de vista, de que intenta desprenderse por completo de todo mando, de toda regla que sujete la posibilidad de cualquier forma de conocimiento, sin llegar, como algunos de sus detractores intentarían hacer ver, al caos, sino más bien a una flexibilidad en las formas de conocer (o de llegar a la verdad), y sobre todo en los procedimientos para llegar a ellas. Es una manera de dismantelar las herencias de una tradición en la manera de concebir al mundo por una ciencia hegemónica, que valga decir, se instituyó a sí misma como el único saber válido actuando como juez y parte. La teoría anárquica feyerabendiana deconstruye, dismantela, destruye esas verdades incuestionables ya arraigadas en la ilusión colectiva.

“La investigación con éxito...ya se apoya en una regla, ya en otra, y no siempre se conocen explícitamente los movimientos que la hacen avanzar”, enuncia Feyerabend, sustentando también que es imposible (les es imposible a los científicos) seguir las reglas en la investigación.

Feyerabend critica la epistemología de su tiempo, que se constituye como un discurso que gira alrededor de la ciencia y que no muestra el trabajo científico real. Por eso, Feyerabend refuta la tesis de Lakatos que dice que hay una teoría de la racionalidad por la que el pensamiento penetra en la historia de forma legítima, y argumenta en contra, que no es posible una teoría de la ciencia, y que sólo existe un proceso de investigación que puede seguir diferentes reglas que hay que examinar para avalar su utilidad. Feyerabend intenta demostrar que las diferentes formas o metodologías tienen sus límites.

Es interesante, como dato informativo, mencionar que Feyerabend era un filósofo analítico; se interesó al principio en la lógica formal, y tal vez la inmersión en esta área, fue lo que le hizo revelarse contra los métodos, contra los formulismos, contra las reglas que los científicos toman y dan por sentadas sin más, observando al mismo tiempo, que ellos mismos

son quienes las violan. Feyerabend lo que hace es oponer, conflictuar, dismantelar, dejar sin fundamento las aseveraciones unidimensionales para la construcción del conocimiento válido, para construir y reconstruir, para aperturar las diversas posibilidades para un comprender más genuino.

Feyerabend está convencido de que el anarquismo da un soporte a la epistemología y a la filosofía de la ciencia. Pero, dado el origen de este, también puede pensarse en que da entrada a una teoría del conocimiento, si se parte de la idea de aceptar los diferentes tipos de conocimientos, de las ideas que producen los hombres. Además, habla de una teoría del error en la que deberían de adentrarse los científicos y agregarla a su método.

Semejante epistemología anarquista – pues en esto es en lo que se resuelve nuestra teoría del error- no sólo resulta preferible para mejorar el conocimiento o entender la historia. También para un hombre libre resulta más apropiado el uso de esta epistemología que el de sus rigurosas y “científicas” alternativas...⁸⁹

Muchos de los grandes descubrimientos en la historia, han sucedido por el desapego voluntario o involuntario que sus protagonistas han tenido respecto a los métodos. Es por ello, que en constantes ocasiones se ha tachado a esos grandes pensadores de locos o extravagantes; por romper las reglas que han sido tradición en su época y atreverse a ir más allá de métodos y formulismos (que, por otro lado, lejos estaban de pensar en violar... de pensar siquiera en ellos).

De este modo, esta filosofía anarquista, da entrada a las diversas formas de conocer, dejando la exclusividad de las ciencias para explicar los fenómenos del mundo, abriendo paso a nuevas y antiguas formas de explicación de las cosas, y quitando el predominio de las ciencias

⁸⁹ Feyerabend, Paul, K., *Contra el método*, tr. Francisco Hernán, Barcelona, Ariel, 1975, p. 13.

sobre las demás formas de conocer; incluso, sobreponiendo estas últimas, sobre las primeras en constantes ocasiones.

Sin embargo, Feyerabend, al principio también buscaba una metodología que pudiese abarcar todos los tipos de conocimiento, pero esta idea fue abandonada por considerarla estrechamente apegada al sistema de normas, por lo que optó por quebrantar las reglas y defender sólo una de ellas: “Se admite todo” o “Todo vale”; con esta propuesta única metodológica, pretende decir que todos los caminos son posibles de ser seguidos por el científico en la búsqueda de sus resultados. Feyerabend apuesta por la libertad, por la libertad humana; él opta por el pluralismo, en donde una de sus consecuencias es “que la estabilidad del conocimiento no puede ser garantizada por más tiempo⁹⁰”, es decir, que los esquemas metodológicos que le proporcionan seguridad a la ciencia, no pueden ya ser sustentados, no pueden mantenerse en pie durante mucho tiempo, porque cada vez son debilitados por nuevas propuestas, abriendo camino a todas las formas de conocer, y cerrando puertas a los modelos esquemáticos del proceder científico. Este principio del “todo vale”, es un postulado epistemológico del autor, debido a que, apuesta por la multiplicidad de caminos en la construcción del conocimiento, se relaciona con una visión pluralista en cuanto a los métodos y a la relación entre las diferentes formas de conocer.

Al mismo tiempo, la ciencia no escapa de tener rasgos anarquistas y el uso de la razón dentro de la misma no es total. Por tanto, los principios teóricos científicos también cambian. No existen reglas generales que hayan llevado como designio al éxito de la ciencia moderna, como consecuencia se da apertura a todas las concepciones, y junto con ello la oposición a las reglas, normas y métodos universales.

⁹⁰ íbidem, p. 30.

Feyerabend sustenta su argumento al observar que los experimentos de Galileo no podrían ser repetidos por cualquiera, y quienes las repitieran llegarían a resultados diferentes, puesto que, si realmente hubiera un método, éste no conduciría al mismo fin. Arguye que Galileo no aplicó el método científico adecuado y que si lo hubiera utilizado no habría podido llegar a sus descubrimientos, puesto que la ciencia tiene poco que ver con lo que los filósofos y los científicos dicen respecto a ella. Además, tanto Galileo como otros pensadores en diferentes tiempos, siguieron caminos disímiles a los planteados originalmente, sin poder prever cuáles serían sus resultados finales. Asimismo, si se tuviera que apegar el trabajo científico a un método determinado previamente, con pasos preestablecidos, sería imposible saber lo que sucedería, si en lugar del camino marcado se desviara el rumbo en otra dirección; no se podría prever qué es lo que pasaría; tal vez, el mundo actual se habría perdido de grandes descubrimientos en la historia. El método de la ciencia, por tanto, no puede ser universal, no puede ser único.

Con el principio de “Todo vale”, Feyerabend libera a la imaginación, a la creatividad propuesta por Nietzsche, da flexibilidad y movilidad a la epistemología; da paso a su epistemología anárquica. Todos los métodos son aceptados, sin estar sometidos necesariamente a los criterios de la razón. No se trata desde luego, de crear un método formado por una metodología; finalmente de lo que se trata es de dejarlos a un lado. De lo que se trata es de construir un NO método, de poder seguir los pasos que se quiera seguir para alcanzar las metas propuestas, sin importar el orden en que se den, ni el nombre de esos pasos, de lo contrario, se estaría regresando, en pro de dejar las reglas y formulismos, a los mismos métodos. No hay una sola manera de interpretar las cosas, si así fuera, entonces sí sería efectivo un solo conjunto de reglas. Y a pesar de que al inicio trata de derribar a la ciencia, por su carácter autoritario, al final no la destruye, sino que la mantiene como una alternativa dentro de la misma posibilidad del “todo vale”.

Al decir que “todo vale”, Feyerabend desestabiliza a las ciencias, pone en duda la autenticidad de sus métodos. Aquellas que parecían sólidas, ahora parecen titubear. Es como quitarles la seguridad que hasta ese momento poseían; como cuando se quiere llegar a un lugar determinado y nadie explica el camino por donde llegar. Como la crítica de Sócrates hacia el discurso de los sofistas que se proclamaba como total y verdadero. Como el *Dios ha muerto* nietzscheano, que erradica la seguridad de caminos ya establecidos y que nos deja sin fundamentos, con la responsabilidad de la elección y la creación de vías diversas para el saber. Es por ello, que aún en la actualidad, los apasionados de la veracidad de los métodos siguen tachando como ingenua e inverosímil a la teoría anarquista. Finalmente es más fácil desechar viejas ideas tomadas hasta entonces como ciertas (como el paso del mito al logos o la ruptura de la doctrina geocéntrica de Ptolomeo con la teoría del movimiento de los astros de Copérnico) y que den la idea de haber llegado a ellas mediante un cúmulo de métodos, que un anarquismo carente de ellos y saturada de posibilidades. Es más fácil reproducir ideas provenientes de un modo de hacer las cosas o de producir el conocimiento que de una cierta estabilidad y seguridad, que atreverse a cuestionar, a dudar, a conflictuar.

La filosofía anarquista no confía en un método científico seguro mediante el cual se construya la ciencia, no obstante, da por asentado que la ciencia tiene principios que orientan, pero que se van formando en el devenir investigativo y no en la abstracción del raciocinio. La intención de Feyerabend era demostrar que todas las metodologías tenían límites, y no es que fueran malas unas u otras, sino que cualquiera que se utilizara, presentaría en algún momento la imposibilidad de poder continuar con el mismo modelo, para cualquier objetivo que se plantease llegar. “No hay estándares que tengan un contenido y den una explicación correcta de todos los descubrimientos hechos en las ciencias⁹¹”. Feyerabend asemeja a las ciencias con las

⁹¹ Feyerabend, Paul, *Adiós a la razón*, tr. José R. De Rivera, Madrid, Tecnos, 1996, p. 31.

artes, desposeyéndole a las primeras su carácter racional, con patrones inalterables y objetivos, y especificando que la falta de objetividad hace las cosas más difíciles. Dice que como la ciencia es múltiple, sus métodos son necesariamente diversos, no hay ningún único procedimiento o conjunto de reglas que sea fundamental en toda investigación y garantice que es científica y, por ende, válida. En consecuencia, los métodos serán reinventados en cada práctica científica singular y los resultados obtenidos no surgirán de un método universal y estable, sino que lo harán de procedimientos directamente relacionados con los contextos dados para cada búsqueda de acuerdo con su especificidad. Desconfía claramente de la razón y la ciencia.

Por otro lado, retomando las preguntas realizadas al inicio de este apartado, el autor de la teoría anarquista argumenta que diversas tradiciones no científicas han sido eliminadas y soslayadas más que por un examen racional, por un predominio político al interior de aquellas que se han auto nombrado y autorizado como ciencias. Por lo que, quedan resueltas las dudas citadas al inicio, manifestándose claramente, que no existe un método que al ser puesto en práctica avale a un conocimiento como científico, sino lo que le da el carácter de ciencia a la ciencia es (como ya se mencionaba), una lucha de poder por el conocimiento, de la que sale aventajada aquella forma de conocimiento que ejerce como juez y como parte. Señalamiento que ya hacía Freire con su pedagogía de los oprimidos.

Contrario a esto, Feyerabend indica que todos deben participar en la construcción del conocimiento, que todos deben aportar sus ideas, todo es importante, todo vale. Con esto, ya no existen reglas definitivas ni leyes universales que orienten la práctica científica, y así, se acepta de la abundancia de elementos no racionales y no científicos en la construcción del conocimiento científico. También se eliminan los conceptos universales totalitarios y excluyentes, por lo tanto, Feyerabend da apertura a nuevas perspectivas y explicaciones del mundo posibles.

Puede observarse entonces, cómo la teoría anárquica se aleja del contexto rígido de la ciencia y se acerca hacia una diferente propuesta , en la medida de la apertura hacia diferentes

formas de pensar, menos objetivas; pero, el discurso de Feyerabend, aún en pleno siglo XXI sigue incomodando a los científicos incapaces de sustentar con argumentos sólidos y originales al método científico; perturba y pone en “jaque”, a quienes se respaldan y protegen con él por la carencia de otros medios para salir avante, en sus discursos teóricos.

Los cambios en la estructura del pensamiento son catastróficos cuando modifican o mueven las estructuras que hasta entonces parecían seguras, las que hasta entonces ejercían un dominio frente a las otras formas de conocer, es por ello que los discursos como el de Feyerabend disgustan y seguirán disgustando hasta que vengan otros nuevos y suplanten los que hasta el momento sustentan el poder. El conflicto incomoda, como ya se ha revisado en este capítulo con los cuatro autores comentados, y por ello se quiere erradicar pues provoca una crítica, un pensamiento crítico que cuestiona los modos de ver, ser y hacer en un mundo conveniente para algunos en un momento determinado.

Capítulo 4 CONSIDERACIONES TEÓRICO-CONTEXTUALES DEL CONFLICTO EN UN MUNDO CONSUMISTA. UN MUNDO SIN CONFLICTO.

La finalidad que persigue este apartado de la tesis se centra en el acercamiento al mundo contemporáneo caracterizado por el consumo de bienes e ideas que aparentemente han propiciado la disminución o anulación en el pensamiento crítico derivado del conflicto. La visión de tres de los filósofos más agudos y críticos de la contemporaneidad dan un sustento sólido a las ideas aquí sostenidas referentes al conflicto, la apertura y el pensamiento crítico. Iniciando el análisis con los cuerpos dóciles en Foucault, que son cuerpos consumidores, útiles y dóciles económicamente, pero que políticamente han entregado su capacidad de poder a la voluntad de

otros, perdiendo con ello su capacidad de discernimiento, su pensamiento crítico. La liquidez del mundo baumaniano como reflejo de la falta de juicio para tomar decisiones sensatas en sociedades cuya fluidez es tan constante y precaria que no permite la reflexión y el análisis. Y finalmente la sociedad del cansancio de Han, en la cual, el agotamiento provocado por las exigencias excesivas llega a tal extremo, que no hay ya espacio para la contemplación, que sería la pauta para el conflicto, la apertura y el pensar críticamente.

4.1 Los cuerpos dóciles en Foucault

Para comprender el papel de las instituciones, particularmente de la escuela como formadora de ideas, de conocimiento, es necesario dilucidar sobre el concepto central que expone Michel Foucault respecto al poder, pues éste, conectado al saber produce cuerpos dóciles, cuerpos sometidos, convenientes para la producción y el consumo, pero que han perdido su capacidad crítica.

Para Michel Foucault, las prácticas sociales forman dominios de saber que hacen aparecer nuevos objetos, pero sobre todo nuevos sujetos de conocimiento. Estos saberes nacen de prácticas de control y vigilancia, donde el cuerpo es el origen del poder y el objeto de estrategias diversas de normalización. En la historia de las prácticas sociales el cuerpo ha sido subordinado a disciplinas y dispositivos de control que lo vigilan, que lo marcan, que lo señalan, y lo determinan. Las instituciones como la familia, la escuela, el trabajo, lo forman y lo disciplinan bajo un mecanismo de vigilancia que controla y castiga si se sale de la norma.

Foucault habla sobre los mecanismos, las relaciones y el funcionamiento del poder en diversas instituciones, entre ellas las educativas. En este apartado se reflexionará acerca de la inserción del cuerpo en los mecanismos disciplinarios y las redes de poder inmersas en las manifestaciones sociales, particularmente en la escuela.

4.1.1 Concepción general del poder en Foucault.

Foucault en su obra *Vigilar y castigar*, analiza cuál es la génesis y el funcionamiento del poder; no es importante para él, saber quién ejerce ese poder, sino cómo se ejerce, cómo funciona, pues a diferencia de una tradición que se encargaba de intentar definir el poder y determinar quién lo poseía, Foucault rompe los esquemas y menciona que el poder no es una propiedad, no le pertenece ni es exclusivo de nadie. Sin embargo, parece prevalecer cierta tradición marxista, insostenible después de Foucault, la cual establece que existen ciertas clases dominantes que requieren, producen y sostienen una ideología basada en la dominación. Bajo este esquema, serían estas clases quienes ostentan el poder y los demás serían víctimas que tendrían que resignarse a lo que éstos decidieran por y para ellos. Foucault, por el contrario arguye que no existen tales “clases dominantes” que decidan sobre sus “oprimidos” o sometidos, por el contrario, puesto que todos formamos parte de la sociedad, lo que ahí ocurra depende de sus miembros, quienes son responsables por acción u omisión. Cada persona está atravesada por redes de poder que las hacen partícipes del mismo y no están atados, ni sometidos; son responsables de lo que a él atañe. Son partícipes haciendo o deshaciendo al ser invadidos y tocados por el poder. Son responsables en la aceptación de aquello que se prohíbe u obliga. Si se considera al poder como algo externo al hombre, las decisiones relacionadas con él se impondrán desde afuera sin la opción a la participación. Este esquema, presenta una influencia del cristianismo, de una política feudal y de un sistema militar, en donde actúa una coerción exterior que pone orden y las preserva de la disolución. Existe la creencia de un ser superior y de su voluntad que determinan el destino del hombre.

Foucault no realiza una crítica ni una exposición sistemática sobre el poder, sino que habla sobre una microfísica de éste, accionada por los aparatos y las instituciones, que supone que el poder que en ella se ejerce no es una propiedad (no pertenece a alguien), sino una

estrategia, un mecanismo. La dominación de sus efectos no son una adjudicación, sino “unas disposiciones... unas maniobras... unas tácticas... unas técnicas... unos funcionamientos”⁹². Lejos de una concepción clásica del poder que lo define como una dominación que alguien tiene, que alguien posee para mandar o ejecutar una cosa, Foucault expresa que no hay tal posesión, sino más bien una ejecución, un ejercicio del poder. El poder representa las relaciones que se entablan y se ejercen cotidianamente. Para Foucault el poder es una fuerza, una relación de fuerzas, una situación estratégica en una sociedad determinada, y al ser una relación, queda implícito que nadie puede escapar de él. De este modo, el poder, como relación está en todas partes, el sujeto está atravesado por relaciones de poder y no puede ser considerado independientemente de ellas. Además, el poder no radica en una institución, o en el Estado, pues éste no es algo que se cede para que un gobernante lo posea; es una relación social de fuerzas, que es institucional. Está en un orden social que no ha sido impuesto y que permite que la sociedad funcione como tal. El poder no es uno; existen diversas relaciones de poder intrincadas e imbricadas en diferentes posiciones y niveles.

El poder constituye, atraviesa y produce a los sujetos; incita, origina; no se posee, sino que se ejerce. El poder no reprime, ni niega a los sujetos; los construye, no los excluye; crea, induce realidad, produce efectos, produce saber. Es por ello que el poder no es el ejercicio de la prohibición, como algunos lo querrían ver.

El saber es producto del poder y ambos se implican mutuamente. “No es la actividad del sujeto de conocimiento lo que producirá un saber [...] sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como [...] los dominios posibles del conocimiento”⁹³.

⁹² Foucault, Michel, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, tr. Aurelio Garzón del camino, Siglo veintiuno editores, México, 2005, p. 33.

⁹³ *Ibidem* p.p. 34 y 35.

Contrario a una ideología política que observaría al poder como un privilegio de la clase dominante, el poder es considerado como la consecuencia de conjunto de sus enfoques estratégicos, resultado que manifiesta y en ocasiones acompaña el enfoque de los que son dominados. El poder no está en una clase social como tal, ni en un sujeto de cierta clase social, sino en las relaciones sociales que son institucionales. El poder se concentra en el control de una sociedad disciplinaria a través de las instituciones, que seleccionan y distribuyen la función que corresponde a cada una, con el fin explícito del ejercicio del poder, cumpliendo la función de crear los dispositivos de vigilar y castigar. Las relaciones de poder se introducen en la sociedad y no se pueden tomar en un solo sentido, pues surgen desde distintos puntos y se manifiestan desde diferentes perspectivas. No hay un poder absoluto, existen diversas relaciones de poder que se sustentan según como se vayan manifestando.

Por otro lado, Foucault también mira al cuerpo como origen del poder, ejercido en él como objeto de diversas estrategias disciplinares. El cuerpo se ha visto envuelto en relaciones de poder y dominación; al haber sido castigado, desmembrado, torturado, se ha sometido a una sociedad disciplinaria que emplea técnicas y procedimientos para formar individuos, mediante la escuela, el trabajo, el hogar, lugares todos en donde se les vigila a cada momento. En las relaciones de poder se ejercen todas las formas y prácticas sociales, y el cuerpo forma parte de una anatomía política. En el momento en el que el cuerpo se necesita para producir riqueza, se le disciplina. El cuerpo es productivo sólo si es sometido. Según Foucault, el cuerpo está abismado en un campo político, dentro del cual establece relaciones (con otros cuerpos) que son las relaciones de poder. "Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos".⁹⁴ El cuerpo no puede escapar de las relaciones de poder, pues actúa dentro de ellas.

⁹⁴ Ibidem, p. 32.

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles"⁹⁵.

Al cuerpo se le ha visto como instrumento de producción, además de que se ha introducido al campo político, en el que aparece al centro de relaciones de dominio y sumisión.

Asimismo, se puede observar que el cuerpo está en una sociedad que lo vigila, en una sociedad disciplinaria. De hecho, el panóptico es un procedimiento de control social. Es el modo de funcionar de la sociedad. Todos funcionan observando y siendo observados. El panóptico está en cada persona de la sociedad, es un ejercicio de poder por medio de la mirada. El poder es un ejercicio de la mirada. El que es vigilado se siente vigilado; interioriza las normas y las reproduce. La función de la mirada es la normalización. El panóptico lo que hace es mirar. Hace visibles los cuerpos por la vigilancia ininterrumpida. Todo se rige por el campo de la visibilidad. Los sujetos son evaluados y corregidos por otros que ejercen el poder. No hay una sociedad que desde afuera limite la libertad, desde el interior están los mecanismos de vigilancia de la sociedad a la que se pertenece.

Entonces el poder no está fuera del hombre, fuera del cuerpo, no es algo externo que lo circunde, más bien es algo que padece o que ejerce, esto es, la inmersión directa del cuerpo en un campo político en palabras de Foucault. Es una responsabilidad necesaria

⁹⁵ Ibid. p.p. 141-142.

del hombre en el ejercicio del poder, poder que “se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo...”⁹⁶

El poder depende, según Foucault, de la influencia recíproca de las diferentes relaciones que se producen en las prácticas sociales. No es un poder absoluto sino una microfísica del poder.

El cuerpo humano se ha implicado a través de la historia en muchos acontecimientos, dentro de una “mecánica del poder”. A lo largo del tiempo, el castigo se ha ido modificando, desde un desmembramiento de los cuerpos durante la Edad Media, hasta un castigo que se acciona con el vigilar en la era contemporánea. Disminuye “su costo económico y político aumentando su eficacia y multiplicando sus circuitos”⁹⁷. Esto establece una nueva economía y tecnología del poder de castigar, que consiste en la vigilancia como demostración de poder y cuyo entorno social legitima ese poder de castigar.

Se habla del cuerpo sometido, utilizado, manipulable que puede ser perfeccionado. Así, el cuerpo es focalizado por el poder que le coacciona, que le disciplina, o sea, que controla meticulosamente las operaciones del cuerpo, que avala la sujeción constante de sus fuerzas imponiendo una relación de docilidad-utilidad, relación que hace a los hombres fáciles de conducir. El cuerpo es útil y dócil económicamente, pero políticamente es un cuerpo que ha entregado su capacidad de poder a la voluntad de otros.

No obstante, dice Foucault, la disciplina tampoco puede identificarse ni con una institución ni con un aparato; es un tipo de poder ejercitado en los cuerpos, que desde diversas instituciones vigilan y sancionan. Es “una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología”.⁹⁸

⁹⁶ Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, tr. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, 1992, p. 112.

⁹⁷ *Íbidem*, p. 94.

⁹⁸ *Íbidem*, p. 218.

La sociedad disciplina a través de una tecnología de control y vigilancia que marca, que cataloga los cuerpos a cada momento. La vigilancia se hace presente y disciplina. Es como una técnica de inscripción en los cuerpos que graba en ellos el deber ser, los normaliza. Es como la Rastra en la máquina de castigo que describe Kafka en *La colonia penitenciaria*. Los condenados ni siquiera saben por qué son inculcados y tampoco pueden defenderse. Se inscribe en sus cuerpos su sentencia por salirse de la norma. En este caso, la vigilancia actúa de manera similar. El poder se acciona con la mirada. Al sentir la mirada del otro se reproduce e interioriza las normas. Así, el poder produce efectos, construye sujetos. El castigo como tortura hacia el cuerpo, hacia la carne, se sustituye con el vigilar. Se economiza el castigo. Hay un poder económico ejercido también en el cuerpo. El cuerpo es productivo sólo si es sometido. Es por ello, que el castigo no desaparece, sólo se transforma. El panóptico descubre los cuerpos (como antes se había mencionado), por la vigilancia continua. El poder no está ya en el orden de la violencia física, sino en el orden de la coerción. No es necesario el sometimiento físico; todo se rige por el campo de la visibilidad. El panóptico es la sociedad misma que vigila. Todos son observados por todos. Ya no se desmiembran los cuerpos, ahora se hacen visibles. El panoptismo trasciende el espacio físico carcelario, pues ya no es sólo una estructura arquitectónica de la prisión, es una arquitectura de la sociedad, de un control social que atraviesa a todos los sujetos. Estos nuevos mecanismos de vigilancia y castigo que sustituyen la tortura física, lo que buscan es demostrar el poder de castigar a aquellos que desobedecen las normas establecidas, sólo que ahora se muestra de una forma más sutil, velada, disfrazada, que logra la aceptación social que legitima ese poder de castigar.

El cuerpo siempre se somete a un régimen disciplinario, en la casa, en la escuela, en cualquier sitio de la sociedad donde existan relaciones de poder. Por ello, para Foucault, el panóptico sirve a la sociedad disciplinaria, en la cual, cotidianamente somos vigilados y en donde no podemos actuar contra los poderes, ni cometer ilícitos establecidos por ellos; de lo contrario seremos castigados para ser corregidos y educados; en otras

palabras: para ser disciplinados, normalizados. Y la disciplina según la visión de Foucault es un tipo de poder, una microfísica del poder, “con una anatomía política del cuerpo cuya finalidad es producir cuerpos útiles y dóciles...el objetivo de la disciplina es aumentar la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se reduce su fuerza política”. Se trata de producir hombres dóciles, fáciles de conducir.⁹⁹

Es así como el cuerpo está sumergido en las relaciones de poder, que son las relaciones de unos cuerpos con otros, no puede escapar a ellas; es por ello que “la impresión de que el poder se tambalea es falsa porque puede operar un repliegue, desplazarse, investirse en otra parte..., la batalla continúa”.¹⁰⁰ El cuerpo entonces, se transforma en presa del poder en sus variadas dimensiones y es el actor principal de las relaciones de poder. El poder y el cuerpo están intrínsecamente relacionados, el poder, dirá Foucault está al interior de los hombres, los atraviesa como una red de relaciones.

De esta manera, Foucault dirá que el poder es aquello que se deja ver, lo que se manifiesta, es una estrategia política y económica que nos atraviesa a todos, cuya finalidad es disciplinar, normalizar. Vivimos en sociedades normalizadoras, vigilantes, que ejercitan la coacción en los cuerpos; sociedades que clasifican y tipifican. El panóptico surge como castigo, como modo de vigilancia, no sólo entre unos a otros, no sólo como sentir la mirada del otro, sino como forma de vigilancia hacia sí mismo. Un modo de vigilancia que ejerce castigo a quien se sale de la norma.

Foucault describe cómo las instituciones disciplinarias como las escuelas, las prisiones y los hospitales, han llevado a cabo una normalización y control de los cuerpos. Estas

⁹⁹ Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault, Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, 2004, p. 87.

¹⁰⁰ Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Op. Cit. p. 112.

instituciones buscan producir sujetos obedientes y conformes, poco o nada críticos, conformes, insertos en un mecanismo en el cual por inercia se van desarrollando las acciones, a través de prácticas disciplinarias específicas.

4.1.2 La educación como dispositivo de normalización

Ya habiendo dilucidado los conceptos de poder, normalización y disciplina, en el ámbito de lo educativo, los cuerpos dóciles son moldeados mediante diversas técnicas que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. Foucault argumenta que la educación, lejos de ser neutral, es un dispositivo de poder que contribuye a la formación de sujetos normalizados, mediante las prácticas en el aula, la uniformidad del sistema educativo y la jerarquización del conocimiento.

Foucault destaca la importancia de los dispositivos de vigilancia y castigo en la producción de cuerpos dóciles. En el contexto educativo, esto se traduce en la observación constante de los estudiantes por parte de los maestros y la imposición de normas que buscan regular su comportamiento. Esta vigilancia contribuye a la internalización de las normas y a la auto-vigilancia por parte de los estudiantes, creando una dinámica de control internalizado.

Otro elemento crucial en la formación de cuerpos dóciles es la tecnología del examen. Foucault argumenta que los exámenes no sólo miden el conocimiento, sino que también son instrumentos de normalización y control. Los exámenes moldean las conductas de los estudiantes, fomentando la pura memorización y la reproducción de información en lugar de la reflexión crítica.

Al formarse estos cuerpos normalizados, docilitados, desaparece toda posibilidad de conflicto, pues los cuerpos se han vuelto obedientes, poco o nada críticos, han perdido la posibilidad de estar abiertos al mundo, dispuestos o receptivos para buscar un sentido más

profundo en su relación con los otros, con su contexto y consigo mismos. No hay posibilidad ya de descubrir o interpretar, de significar y re-significar al mundo. Hay una privación del mundo que limita su comprensión y la de si mismo. No se cuestiona ni se tiene una mirada crítica del contexto. En palabras de Heidegger, se está en un modo de cerrado que conlleva al aletargamiento, a la pasividad.

4.2 El mundo líquido en Bauman

Zygmunt Bauman hace un minucioso análisis de la sociedad contemporánea y la describe como un mundo líquido, donde todo fluye y se desvanece, un mundo lleno de incertidumbre, donde todo es precario, cambiante, pero en el cual, todo el tiempo, por la aceleración con la que acontecen los eventos se tienen que tomar decisiones, mismas que no cuentan con la reflexión que mínimamente se esperaría para decir algo con sensatez. Así, ha disminuido la capacidad para tomar buenas decisiones, para aperturar un pensamiento crítico derivado de una situación de conflicto que se cavile y con ello acertar en las elecciones tomadas.

Supuestamente se es más libre de elegir dónde se trabaja, pero los trabajos duran cada vez menos. Hay mayor posibilidad de planificar la vida, pero el futuro nunca había sido tan incierto. En ese mundo líquido, todo se ha vuelto un espectáculo, una mercancía, es el arte del aparentar. En la política, por ejemplo, importan cada vez más las campañas mediáticas, es decir, lo importante es cómo se vende el mensaje y qué imagen se da. En la educación importan más las estadísticas, los números emanados de datos truqueados, manipulados, las fotos y falsas evidencias, los programas que hablen del fomento al pensamiento crítico, que la verdadera propuesta al cambio.

Esta liquidez de la contemporaneidad ha coartado una libertad objetiva, una libertad en la cual había una restricción del deseo a través del razonamiento y se ha suplantado por una libertad subjetiva, en la cual las personas actúan mediante el deseo de manera desenfrenada sin

considerar las consecuencias de aquello sobre lo cual deciden. Toda libertad se da a través del deseo, pero ese deseo debe tener un límite que se da por el razonamiento para deducir las consecuencias de cada acto. Así, el individuo depende de la sociedad porque en ella hay normas para vivir armónicamente, cuando esto no se cumple hay caos. El individuo debe ir con la sociedad porque ello le va a dar una estabilidad. Esto sucedía en la modernidad sólida. En la modernidad líquida las normas parecen aburridas, se cambia a conveniencia todo el tiempo, se suplanta lo que parece viejo, convencional o tradicional. Se huye de las rutinas y se quiere todo rápido: dinero, amor, información, por ello el éxito actual de las redes sociales.

La construcción de la subjetividad en el mundo líquido descrito por Bauman, es complicada, pues la construcción de la identidad se construye a través de otros individuos, y el sentido de comunidad se ha desvanecido. Ya no se comparte la cultura heredada, sino que se construye a partir de la individualización de prioridades e intereses. Esa pérdida del sentido comunitario e individualización extrema produce desequilibrio y caos en la sociedad porque ya no hay normas comunes que seguir y en el supuesto de una plena libertad individual, se pasa por los derechos de los demás. Bauman explica que durante el proceso de individualidad hay incertidumbre porque no hay nadie que diga lo que se tiene que hacer, decidir o cuál es el camino a seguir y tanta responsabilidad ocasiona duda, inseguridad.

4.2.1 El capitalismo sólido y el capitalismo líquido

En el trabajo identifica que en la sociedad sólida había un capitalismo pesado, que era aquél en el cual los individuos laboraban y seguían normas, reglas. Solían recibir capacitaciones y orientación para realizar el trabajo. Pero ahora, hay un capitalismo liviano, en el cual se renuncia a rutinas de trabajo por un trabajo independiente donde se puedan elegir horarios, actividades y condiciones laborales, no se quiere trabajar para otros pues no se quiere establecer un compromiso con ningún patrón al cual se le tenga que trabajar toda la vida. Se trabaja con objetivos a corto plazo para generar riqueza.

Y hablando de capitalismo, analiza Bauman que en este mundo líquido hay un consumismo voraz porque el entorno motiva a adquirir un producto y tener la sensación de que con ello se llenan vacíos. Se consume por un deseo de adquirir algo promovido por los Medios Masivos de Comunicación (MMC). Las redes sociales incitan a consumir y anhelar productos. Varias ideas que parecen tener un respaldo muy sólido se desdibujan porque se vuelven modas, que como tal son pasajeras. Por ejemplo, hay una idea actual de un bienestar por el cuerpo y lo saludable, se atrae con ello a consumir productos saludables, que aparecen por todos los medios. Para todo hay que consumir. Pero como cada producto tiene su fecha de caducidad, que cada vez en más breve, entonces se sigue comprando. Hoy, hay espacios públicos de compras que se convierten en templos del consumo y en los cuales cada individuo se convierte en consumidor generando un grupo social de consumidores, en el cual todos se perciben como idénticos al compartir carencias y falsas necesidades. Son espacios de exhibición de vacíos donde se muestran por todos lados productos que se venden como baluartes para llenar esos espacios de vacuidad, pero que se acaban cada vez con mayor prontitud y se tiene la necesidad de ir por más, de comprar hasta el cansancio.

4.2.2 La educación en el mundo líquido.

Las instituciones educativas, también se han visto afectadas por la liquidez del mundo; la rapidez con la que acontece todo, limita el tiempo y el espacio necesarios para reflexionar críticamente sobre la información. La sobreabundancia de información, cuyos fundamentos son dudosos, superficiales o efímeros, que se presenta por diferentes medios digitales, dificulta la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

La construcción de argumentos sólidos y la confrontación de ideas requieren un espacio social y temporal que puede ser difícil de mantener en un entorno caracterizado por la rapidez y la falta de continuidad en las interacciones.

Bauman, en su texto *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, menciona que la educación debe estar fuera de las trampas economicistas. Al respecto analiza una investigación de Edward D Myers quien vio «"la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso». Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se «consigue», completa y terminada”¹⁰¹. Ello le indicó a Myers dos cuestiones: 1) que la educación termina, tiene un límite. Asunto que lamenta pues la educación debería ser continua, tal como la veían los antiguos griegos, y 2) que cada oficio o profesión representaran sólo una porción del conocimiento, muy limitada, y ello, lejos de expandir el saber lo reduce; contraria la expansión del conocimiento que fomentaban los renacentistas. Amén de lo anterior, la educación como objeto o producto, se vuelve un negocio, una mercancía más para el consumo. Se crea la falsa idea de la necesidad de estudios universitarios “para ser alguien en la vida” y se oferta una cantidad inconmensurable de opciones de educación superior, muchas de las cuales ofrecen terminar una licenciatura en menor tiempo o con menores requisitos. De lo que se trata es de vender, de comprar, de consumir. La educación como un negocio rentable.

En la modernidad sólida el conocimiento tenía un valor duradero, pero hoy, según Bauman, lo duradero se ve como pasivo. Todo envejece más rápido, se va el encanto y se deshecha. Causa vergüenza conservar o tratar de retener algo por mucho tiempo. Las modas aparecen como baluartes de lo que es lícito tener y hacer y de aquello de lo que hay que deshacerse.

“La alegría de «deshacerse» de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo...El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el breve goce de esas cosas. Por lo tanto, ¿por

¹⁰¹ Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Argentina, Gedisa, 2008, p. 24.

qué el «caudal de conocimientos» adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad había de ser la excepción a esa regla universal?»¹⁰²

El conocimiento se vuelve utilitario. En tanto funcione (cuestión que deja de ser muy pronto porque todo caduca con mayor rapidez) se usa; en tanto deje de funcionar, se exilia al olvido. La educación se ha convertido en un negocio, se ha mercantilizado. Se ha vuelto un objeto de deseo, que, al ser tan sencillo de obtener mediante tantos medios, casi todos superficiales, pierde su encanto muy pronto y se sustituye por otro de la misma naturaleza.

En ese mundo líquido y utilitario descrito por Bauman, se materializa la idea de la impropiedad del Dasein heideggeriano, en la cual no hay ya cabida para la reflexión, para el pensamiento crítico, para la disposición a la contemplación, es decir, para la autenticidad, pues dicha idea presenta tres características: las habladurías, la avidez de novedades y la ambigüedad. La primera justamente representa la tendencia a repetir sin entendimiento, sin comprensión, las ideas que otros expresan por diferentes medios, apropiándose de ellas como si fueran propias. Es un habla sin contenido. Al ser tanta la infodemia del mundo líquido baumaniano, y tan rápida la aparición de nuevas ideas, el caos deviene en la falta de claridad de los contenidos pues hay poca estabilidad, lo que se relaciona con la segunda característica, en la cual el ansia de lo novedoso impide enfocar la atención necesaria para un pensamiento crítico, todo fluye demasiado rápido, hay atisbos por todos lados que crean la necesidad de ir por más. Estas dos primeras características dan pie a la ambigüedad, que es la tercera de ellas, que implica esa inestabilidad en el pensamiento, esa falta de criterio que hace que sea siempre tan fácil cambiar de opinión según las ideas que en boga estén en un contexto determinado.

Ahora bien, ese mundo líquido, utilitario, inauténtico aparentemente brinda todas las respuestas a los sujetos, quienes no cambian su manera de contemplar el mundo porque parece estar todo resuelto en él. No hay conflicto y por lo tanto, no hay transformación. Se entra en un

¹⁰² Íbidem, p. 29

mundo construido por otros, quienes lo organizan a merced de sus trampas economicistas, como lo resaltaría Bauman. No hay discordia, lucha o conflicto para moverse de lugar, reflexionar y transformar. Y cuando éste parece presentarse deviene un caos, pues no se tienen las herramientas para confrontarlo, reconstruir y resolver.

4.3 La sociedad del cansancio de Byung-Chul Han

La sociedad contemporánea, descrita por Byung-Chul Han en su texto *La sociedad del cansancio*, se caracteriza por la sobre abundancia de información, la hiper conectividad y la sobreexplotación del trabajo. En el Antropoceno el mundo cambia de manera acelerada. Todo alrededor se rige por el consumo y el espectáculo, por lo cual, el éxito se mide en dinero y reconocimiento. Para obtenerlos se entra en una competencia sobre humana la cual se rige por un exceso de positividad en la cual la frase “*yes you can*” prevalece en todos los escenarios. De este modo, los sujetos de rendimiento contemporáneos se violentan a sí mismos, pues, considera Han que dicha frase les da a los sujetos una sensación de libertad, un empoderamiento que después muta del “tú puedes” al “tú deberías”. Con tal de conseguir lo que se espera de cada sujeto para tener una “buena vida”, no se pueden rechazar oportunidades para alcanzar esas metas (cada vez más altas). La pérdida de la salud se vuelve admirable porque indica un esfuerzo teniendo que cumplir con una o varias tareas que al final derivan en estrés, y las complicaciones que de éste deriven, por lo cual todo lo que le pasa a cada individuo es culpa sólo de él.

A diferencia de la sociedad disciplinaria descrita por Foucault, el poder ya no coacciona desde fuera mediante los mecanismos de vigilancia y castigo; esto, según Han ya no era funcional para una sociedad que promueve el consumo desmedido, ahora hay que crear esa sensación de libertad de elección e incentivar con premios generados desde el deseo. Esa vigilancia y ese castigo ya no son externos, ahora se accionan desde el interior de cada individuo.

Quienes no logran lo que la era global les requiere, se vuelven fracasados y deprimidos. Por lo cual, el trabajo no termina en la empresa. En las horas supuestas para el descanso se sigue trabajando. Se requiere más producción para un mayor consumo. Un alto rendimiento hasta la degradación o el colapso. “La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber”¹⁰³ para crear cuerpos dóciles, cuerpos que obedezcan para el consumo. Se economiza todavía más el castigo, porque no viene del exterior. No hay ya la necesidad de vigías externos, será el propio individuo quien se autoexija para dar cumplimiento a lo que el sistema demanda. El sujeto de rendimiento sigue estando disciplinado, pero esa disciplina nadie se la impone sino que es autoimpuesta.

En la actualidad hay una sensación de autorrealización, que en realidad es auto explotación. Se trata de un “hacer” sin reflexionar. Se han perdido los espacios para la contemplación. Así, el pensamiento crítico no tiene cabida. No hay lugar para el conflicto, pues parece o aparece todo como ya resuelto. Dicha sociedad del cansancio afecta la capacidad de las personas para llevar a cabo un pensamiento reflexivo y crítico porque los sujetos están muy agotados por el trabajo excesivo, amén de invadidos de estímulos e información baladí.

El exceso de positividad se manifiesta, asimismo, como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos. Modifica radicalmente la estructura y economía de la atención. Debido a esto, la percepción queda fragmentada y dispersa. Además, el aumento de carga de trabajo requiere una particular técnica de administración del tiempo y la atención, que a su vez repercute en la estructura de esta última. La técnica de administración del tiempo y la atención *multitasking*, no significa un progreso para la civilización.¹⁰⁴

¹⁰³ Han, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*, tr. Arantzazu Saratxaga Arregi y Alberto Ciria, Barcelona, Herder, 2018, p. 27.

¹⁰⁴ *Íbidem*, p. 33.

La hiperatención, evita la comprensión, el entendimiento del mundo, la lucha y diálogo entre los opuestos, entre lo dicho y lo no dicho. El mundo sin contradicción es vacío, sin contratendencia es estéril. Byung-Chul Han analiza en su texto *Vida contemplativa*, que el exceso de actividad diluye el tiempo para la contemplación y ésta entendida como inactividad se cataloga como un déficit que deberá ser remediado cuanto antes. “Hemos olvidado que la inactividad, que no produce nada, constituye una forma intensa y esplendorosa de la vida”¹⁰⁵, una forma para el aburrimiento, para la creatividad, para el choque de lo discordante, para el conflicto que apertura el pensamiento crítico. La contemplación por ello no es funcional en un mundo utilitarista, donde todo tiene que servir para algo, y al no serlo necesita erradicarse.

Por otro lado, Han argumenta que la constante estimulación y distracción en la sociedad contemporánea, mediante dispositivos digitales y redes sociales, contribuyen a un agotamiento mental que impiden la capacidad de las personas para la reflexión profunda, la comprensión del mundo, el análisis.

En la sociedad disciplinaria de Foucault, había enemigos claros, la coacción era ejercida por quienes sometían cuerpos mediante la vigilancia externa y el castigo. Ahora, en la sociedad del cansancio de Han, la vigilancia y el castigo para la formación de cuerpos dóciles, de cuerpos consumidores es auto ejercida; no hay enemigo claro porque éste es el mismo sujeto que se auto explota, influido por las demandas de la contemporaneidad capitalista y global. Gracias a estas argucias del sistema, que hace pensar a los individuos que tienen libre elección y que su esfuerzo tendrá una recompensa que siempre deriva en el consumo, se evita a toda costa en ellos, el *daimon* o *daimonion* socrático, es decir, esa voz interior que evita la creencia de haber encontrado la verdad, “tomando conciencia de la incapacidad última de la palabra para atrapar esa sabiduría buscada a través de la interrogación en el diálogo y confiando en que...la propia

¹⁰⁵ Han, Byung-Chul, *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*, tr. Miguel Alberti, México, Taurus, 2023, p.12.

búsqueda...ya nos sirve de algún modo de guía y de orientación indirecta”¹⁰⁶. Ese *daimon* lo que produce es la interrogación, el cuestionamiento de las opiniones convencionales, la búsqueda del conocimiento, evitando esta duda, se evita el conflicto. Con las verdades que se lanzan por todos lados, como respuestas inmediatas que gratifican, se deja de buscar, de cuestionar, de reflexionar. Ya no se crea, sino que se reproduce. La sobreabundancia de información en la sociedad actual, junto con la presión para consumirla rápidamente, puede limitar la capacidad de las personas para analizar de manera crítica la información que reciben. El pensamiento crítico requiere tiempo y esfuerzo para investigar y cuestionar la información no de manera superficial sino profunda, y la velocidad a la que se consume la información en la sociedad del cansancio socava este proceso.

4.4 Las redes sociales y los *influencers*: una nueva forma de educación.

La vida contemporánea cambiante e inestable ha transformado la manera de ver y hacer en el mundo, y la llegada de las redes sociales ha provocado una virtualización de todo alrededor del quehacer humano. La cultura digital se ha presentado ante los ojos de todos sus usuarios como omnipresente, omnisciente y omnipotente, características previamente atribuidas sólo a Dios, pero con la idea nietzscheana de la muerte de éste y el vacío dejado ante la ausencia del orden y la verdad representados por el mismo, el mundo se vuelve pavoroso al tener como posibilidad el hacerse responsables cada uno, de cada decisión tomada. No obstante, como nadie quiere responsabilizarse porque las consecuencias ya no pueden adjudicarse a un poder superior que decidiera todo cuanto habría de suceder, la llegada de las redes sociales y el mundo digital, vino a solventar y consolar esa angustia, esa falta, esa ausencia de orden.

¹⁰⁶ Beriain, Josetxo y Garagalza, Luis, “El daimon de la hermenéutica y el reencantamiento del mundo”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2018, vol. 23, núm. Esp.3, ISSN: 1315-5216 2477-9555, p. 35, recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27957771004>

Las sociedades actuales están, no enfrentándose (pues ello llevaría al conflicto que apertura el pensamiento crítico), sino sometiéndose a una silicolonización, es decir, a una colonización emprendida por las empresas tecnológicas de redes sociales albergadas en la capital de la globalización y corporativos tecnológicos de las redes sociales: Silicon Valley. Éstas han invadido y dominado el mundo, transformando los modos de ser, de actuar, de pensar. Cuando se menciona que no hay enfrentamiento, se parte de la idea de que no hay oposición, no hay resistencia porque no hay, de manera tangible la posibilidad de ubicar a alguien como opositor o enemigo con el cual ejercer una lucha por el sometimiento o la coacción.

La educación, como práctica social que trasciende los espacios físicos escolares, no está exenta de esa forma actual de mediatizar el mundo, de ordenarlo. Como ya se atisbó previamente, las redes sociales han alterado significativamente la manera en la cual las personas se relacionan y acceden a la información. El “saber hacer” ha prevalecido sobre el “saber pensar”, en función de satisfacer necesidades de orden consumista.

Para ello se prepara a los estudiantes desde una perspectiva puramente técnica que les permita realizar tareas que se pretende, además, sean cada vez más estandarizadas. Es decir, se concibe a los estudiantes como clientes por un lado y como producto, por el otro, pues antes que cuestionar su realidad, la labor pretendida es sostenerla.¹⁰⁷

La incorporación de la tecnología y la digitalización en la educación técnica, pretenden sostener un orden de cosas que permita un control que no se perciba como tal, sino que al contrario, otorgue la posibilidad de brindar a los usuarios la sensación o fantasía de que se les está proveyendo una educación para una superación cuyo objetivo contribuya a ser “mejores”, más competitivos y más libres.

¹⁰⁷ De León, Francisco, “En línea/alineados. Complejidades de la educación contemporánea”, en *Filosofía, educación y virtualidad*, México, Torres Asociados, 2021, p. 19.

En el ámbito de la investigación, agrega De León:

Se establecen programas de “apoyo” a la investigación basados no en la consistencia del trabajo realizado, sino del material debidamente publicado e indexado. Lo cual es curioso, pues pese a que esta clase de sistemas afirman estar abiertos a las tecnologías digitales y lo que estas abren como posibilidades de publicación, sólo son aceptadas como curricularmente válidas aquellas que se encuentren en medios debidamente reconocidos, los cuales, en más de un caso cobran sumas determinadas a los investigadores para publicar sus artículos. Es decir, la calidad de la investigación se sustituye por una masa acumulada de datos. Y no se trata de afirmar que todo documento publicado en medios digitales debería ser aceptado como parte de un corpus de investigación, pero se hace evidente que, ante la cantidad de publicaciones existentes actualmente, es difícil pensar que la mayor parte de los artículos puedan entrar en una verdadera discusión entre pares que alimente la reflexión. Por otro lado, aunque en el mismo tenor, se privilegia el desarrollo de disciplinas prácticas, mientras las humanidades y las ciencias teóricas quedan relegadas a una especie de abismo. Se cuestiona su relación con la realidad y se les juzga como si fueran un mero ornamento o un producto de entretenimiento¹⁰⁸.

Lo anterior, permite reflexionar acerca de dos cuestiones: 1) En internet hay una cantidad inconmensurable de voces discutiendo sobre múltiples sucesos. Las redes sociales en particular muestran una diversidad de perspectivas, cuya autoridad es dudosa aún cuando todas se alzan como verdades incuestionables, pues en pos de una supuesta libertad de expresión, la opinión se legitima como verdadera, la *doxa* griega reaparece validando la experiencia, el fenómeno o la apariencia como las maneras de fundamentar los discursos de los *doxóforos*, y 2) Con relación a esto último del punto anterior, es que se privilegia a las disciplinas prácticas

¹⁰⁸ Íbidem, p.p. 19-20.

desterrando a la teoría por no evidenciar su “utilidad”, de ahí la exigencia de datos, cifras y pruebas que justifican lo mecanicista, que no reflexivo, profundo ni analítico de los procesos investigativos en la era del internet, en la era de las redes sociales.

Ahora bien, la falta de información o de acceso a ella, otrora parecía ser un problema central en la educación. No obstante, hoy hay un exceso de acceso a ella. En este tenor cabe revisar lo que la infodemia o infoxicación han generado en las personas, logrando reducir su capacidad de reflexionar o analizar, pues en principio, la velocidad con la que cambia la información en las redes sociales y el internet cada vez es más rápida, las fuentes son dudosas y por ende la veracidad de los discursos no se puede sostener. Aún así, todo se presenta de manera tan verosímil, tan espectacular que embelesa, extasía, provoca asombro entre quienes están a merced de esa información.

Hace tiempo leí una declaración de Umberto Eco cuando narró “[...] que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho: ‘Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?’”. La pregunta involucra la función del profesor en una era en la que todo el conocimiento parece haberse vertido en la Web que, al mismo tiempo, detenta la virtualidad de poseer casi todo el conocimiento. Una época en la que internet ha creado y formado subjetividades, formas, valores, deseos, anhelos, capacidades de visibilización y de mostración o, en otros términos, lo que se puede ver y lo que se puede decir. Internet, las redes sociales, las Apps, la Inteligencia Artificial, los algoritmos, la Big Data, así como una de sus ramas más eficaces: el Machine Learning, es algo que resulta totalmente irrevocable. Internet hoy por hoy descubre casi todo, lo entrega casi todo, al tiempo que burocratiza la vida, la uniforma, la sanciona, le da una dirección, se justifica como la mejor opción, entrega valores y formas de apreciar o de rechazar, y más aún,

la creencia de que somos libres y esto no lo hace mejor a las formas tradicionales de la educación.¹⁰⁹

La inmersión de las redes sociales en las subjetividades y la enajenación provocada con ello ha sido brutal, se ha hecho invadiendo las formas de ser de las personas para hacerlas de una misma forma, para estandarizar comportamientos, pero se ha hecho de manera tan seductora, que a pesar de la violencia en la que ha entrado en las subjetividades, se ha aceptado sin dificultades y sin resistencias. La seducción, tal como lo analiza el escritor y periodista Álex Grijelmo, a diferencia de la persuasión, no pasa por lo racional, sino por lo emocional. La persuasión y la disuasión se basan en frases y en razonamientos, apelan al intelecto y a la deducción personal...pero...cualquier intento de persuasión provoca resistencia...En cambio, la seducción de las palabras...sigue otro camino...no se dirige a la zona racional de quien recibe el enunciado, sino a sus emociones¹¹⁰.

Todo lo que encontramos en las redes sociales por ello es tan atractivo, convence, está diseñado para vender “felicidad”. Hay un acceso con ellas de tener cientos o miles de “amigos” de diferentes lugares, estratos e ideologías añadidos a éstas. “Amigos” con los cuales no se entablan conversaciones ni se miran a los ojos, y que lo más probable es que ni siquiera se les conozca, pero que cumplen una función que Byung-Chul Han lo analiza de la siguiente manera:

Los “amigos” que se agregan en las redes sociales cumplen sobre todo la función de incrementar el sentimiento narcisista de sí mismo, constituyendo una muchedumbre que aplaude y que presta atención a un ego que se expone como si fuera una mercancía.¹¹¹

¹⁰⁹ Constante, Alberto, “Educación digital o análoga en tiempos de pandemia” en *Filosofía, educación y virtualidad*, México, Torres Asociados, 2021, p.p. 40-41.

¹¹⁰ Grijelmo, Álex, *La seducción de las palabras*, España, Santillana, 2009, p. 37.

¹¹¹ Han, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*, tr. Arantzazu Saratzaga Arregi y Alberto Ciria, Barcelona, Herder, 2018, p. 89.

Se necesita reconocimiento y éxito, y aunque los amigos que dan likes a las publicaciones que se postean en las redes sociales no sean reales, la ficción creada por los imaginarios colectivos a partir de los contenidos diseñados en las redes sociales funciona como placebo para tolerar una realidad desbordante de estímulos que estereotipan formas y modos de vida inalcanzables creados para el consumo.

Hay una dependencia hacia las redes sociales que ha provocado la disminución de la capacidad de análisis y reflexión, de crítica y con ello se ha mermado la disposición de respuesta de las sociedades con personas anuladas y objetivadas. La veracidad de los discursos ahí expuestos se vuelve insostenible, cuestionable. La posverdad entendida como la distorsión de la realidad para crear opinión pública parece gobernar los imaginarios de quienes disponen de ellas.

No hay unos hechos que luego podamos describir para decir la verdad, sino que tanto verdad como hechos se construyen a partir de las creencias, percepción, memoria e interiorización y seguimiento del *phatos* social. Si ahora llevamos esto al hoy terreno fértil del lenguaje que son las redes sociales de internet, desde luego que una consecuencia será el nacimiento de un fenómeno como la llamada posverdad.¹¹²

La tecnología produce modelos de identificación, produce una realidad, así las verdades creadas a partir del uso de estas redes muestran ilusiones que se creen reales. la velocidad con la que todo pasa, provoca la idea falsa de necesitar cada vez más dosis de información y con ello la atención es cada vez más dispersa. Las redes dotan de seguridad con tanta información que producen, pero impiden el conflicto fundamental para el pensamiento crítico, pues no generan contradicción, todo está resuelto en ellas. Nada se duda ni se cuestiona.

¹¹² Tolentino Sanjuan, Valentina, "Posverdad: aproximaciones hacia el hecho, la verdad y la mentira" en *Silicolonización: la subjetividad arrebatada*, México, Viceversa, 2022, p. 234.

Los discursos de los llamados *influencers* son muy efectivos porque muestran opiniones superficiales, fáciles de digerir, de diversos temas, para todos los gustos e intereses; proyectan estilos de vida que generan anhelos, admiración o aspiraciones. Además, sus videos suelen ser entretenidos, divertidos o falsamente profundos lo cual, transforma la identificación de los consumidores que cada vez más se diversifican y se amplían, como modelos a los que aspiran parecerse. ¿Para qué ir a clase con un profesor cuyos discursos son peroratas aburridas en los que quiere imponer su manera de pensar si se pueden ver muchos videos cortos, divertidos, fáciles y llenos de estímulos audiovisuales? Pensar es complicado, implica darse cuenta de esas falsas realidades. ¿Para qué el conflicto que genera confusión, movimiento de la zona de confort, contienda, transformación dolorosa? Es más fácil seguir, reproducir, no cuestionar. Al fin que opciones hay muchas en el mundo virtual.

Capítulo 5 REFLEXIONES FINALES

Los estilos de vida de las sociedades contemporáneas han disminuido el ejercicio del pensamiento crítico. En este trabajo se ha sostenido que el conflicto proporciona herramientas y destrezas intelectuales y cognitivas para las condiciones de apertura (disposición o receptividad) para generar preguntas y fomentar con ello la reflexión y el pensamiento crítico. La filosofía en general y la filosofía de la educación en particular ofrecen formas de reflexión sistemática que contribuyen a la formulación de una crítica que incluye al conflicto como parte integral del proceso educativo. El “conflicto” es movimiento de las ideas preconcebidas para estimular la libertad y la autonomía de pensamiento y la investigación, y con ello propicia la transformación y el desarrollo del pensamiento crítico con que las personas puedan cambiar la manera de concebir y comprender el mundo. El conflicto, como una dimensión del pensamiento crítico, genera incertidumbre, una de las condiciones para crear, construir y transformar nuevos estilos de pensamiento y de praxis.

El conflicto en el ámbito educativo, con frecuencia, tiene una connotación negativa por lo que se tiende a suprimirlo como parte de la formación de las personas. No obstante, como se ha mostrado en este trabajo, el conflicto es una herramienta que pone en duda teorías e ideas que, en apariencia, favorecen el pensamiento crítico. De ahí que en su supuesta negatividad, se evita el conflicto en todos los niveles con la idea de reproducir un orden de cosas que, paradójicamente, recrea un orden de desigualdad, de intolerancia, de violencia física y simbólica y formas de pensamiento que se sustentan en la idea de los paradigmas de conocimiento.

De igual manera, a lo largo del texto se ha expuesto que el conflicto como elemento y dimensión está presente en el pensamiento educativo como un recurso que pone en el centro de su interés la crítica sobre los supuestos que se han utilizado para sostener teorías educativas para su transformación, en particular de los procesos de enseñanza aprendizaje que se

reproducen dentro y fuera de los espacios escolares. El conflicto, entre otras ideas, sostiene que el conocimiento no es definitivo, es un pensamiento que no cierra sino que es abierto, complejo y de múltiples niveles, que reconoce las contribuciones de todas las disciplinas y que las integra con base en problemas y campos de conocimiento que reivindica el valor de la discusión, el análisis, la reflexión, desde las preguntas que abren nuevas maneras de observar, de pensar. Un conflicto que apertura, que abre las posibilidades hacia el pensamiento crítico.

La filosofía de la educación, desde el conflicto, propone formas diferentes de argumentar, sustentar, analizar, comparar, cuestionar, repensar la educación para atender las necesidades materiales e intelectuales de una nueva idea del mundo, de poner en duda las certezas de un mundo que se reconoce sólo en apariencia como inestable, inaprensible y multiforme pero que reproduce un orden de las cosas. Un ejemplo de la presencia del conflicto en el pensamiento filosófico y en el campo de la educación lo ofrece Emmanuel Kant:

Para Kant la educación pretende la autonomía moral de la persona en dirección de una trascendencia... La contradicción está aquí entre la educación como sumisión de una obligación inscrita en la naturaleza y el aprendizaje de una libertad como condición necesaria al devenir humano¹¹³

Es importante destacar que los argumentos desarrollados en este trabajo de investigación teórica descansan en la necesidad de una filosofía de la educación que interrogue frecuentemente las formas y trasfondos de los discursos educativos, de las prácticas pedagógicas. El conflicto es duda y ésta propicia la búsqueda, que orienta la necesidad de un cavilar más profundo. De tal manera que si se deja de preguntar se deja de buscar, de preguntarse por el mundo. El mundo sin conflicto es en el que no pasa nada, al menos en apariencia, en el que todo está resuelto, ya dicho. Como se ha intentado poner de manifiesto, el

¹¹³ Le Grand, Jean-Louis, "Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar", tr. Eloísa Ruíz, en *Pensamiento crítico en educación*, México, IISUE, 2011, p. 178.

conflicto posibilita dudar de los cánones, dudar sobre modos de ser, de hacer y de pensar. ¿Cómo podrían el conocimiento y el saber, el mundo que se mueve y cambia aspirar a la permanencia, a la estabilidad?

El enfoque de los análisis en el ámbito de la educación vertidos en este trabajo es de índole filosófico porque la filosofía señala, problematiza, pone en duda con la finalidad de propiciar un movimiento mediante la pregunta, una transformación en lo común, en lo cotidiano, en lo que se da por sentado y se entiende como obvio. El conflicto deviene con ello. La contienda sucede para el diálogo donde se genera la construcción. La discordancia para la concordia. Si bien, se ha planteado durante todo el devenir de las ideas precedentes la crítica hacia las sociedades actuales y sus planteamientos educativos, la denuncia no es una queja sin sentido, sino una exposición que muestra lo que incomoda, lo que se evita mostrar, dialogar. Sí, el señalamiento es hacia la negación del conflicto en la educación porque incomoda. Porque es más fácil o conveniente a las estructuras, a las instituciones, llámense familia, sociedad, escuela, trabajo mantener un orden de pensamientos y creencias en las cuales el conflicto no suceda, y ante la falta de él, la apertura quede inhabilitada propiciando que el saber quede velado, que no haya esa disposición de significar al mundo, que el letargo mediante la falta de cuestionamiento se haga presente y quede anulado el pensamiento crítico.

Ahora, no hay sólo una serie de señalamientos en esta tesis, la propuesta ha sido todo el tiempo la idea de que el salir del letargo, del estado de cerrado que lleva a una comprensión limitada del mundo y de sí, y que lleva a la creencia de una serie de prejuicios, de saberes superficiales, se da con la generación del conflicto en los ámbitos educativos que a su vez propiciará la apertura y devendrá con ello el pensar de manera crítica y no mecánica, con preguntas que conllevan a la investigación, al des-cubrimiento y la transformación y no a la aspiración al encuentro de respuestas definitivas. Los caminos para ello, desde luego, son múltiples, “todo vale” como en las propuestas feyerabendianas.

La apuesta y la propuesta de este trabajo en lo educativo, es hacia esa deconstrucción nietzscheana y heideggeriana que va por derribar las verdades precedentes, heredadas, que aparecen como absolutas y únicas. Para ello el conflicto que inicia con la pregunta. La apuesta es hacia la búsqueda creativa de la respuesta y con ello la libertad y la autenticidad de los individuos. Pero no una respuesta que cierre sino que siga generando más preguntas que aperturen la investigación, la respuesta creativa, creada, artificial (de artificio) para transformar. La búsqueda de la verdad como la propone Nietzsche: no absoluta, no permanente, artística porque requiere de creatividad. Desde la duda que apertura el pensamiento crítico. Una educación que desde la interrogante construya creativamente. Una educación liberadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, tr. José Esteban Calderón. Et. al., México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Aguilar, Luis Armando, “La hermenéutica filosófica de Gadamer”, en *Revista electrónica Sinéctica*, num. 24, febrero-julio, 2004, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.
- Aguirre Salgado, José Carlos, “El mapa argumental, herramienta para el desarrollo de la argumentación como habilidad investigativa” en *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2021.
- Arráez, Calles y Moreno de Tovar, “La hermenéutica: una actividad interpretativa”, en *Sapiens*, Revista Universitaria de Investigación, Año 7, No. 2, diciembre 2006.
- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, “Prólogo”, Gedisa, Argentina, 2007.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, tr, Mirta Rosenberg, México, Fondo de Cultura Económica, 2019.
- Beriain, Josetxo y Garagalza, Luis, “El daimon de la hermenéutica y el reencantamiento del mundo”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2018, vol.23. num. Esp. 3, ISSN: 1315-5216 2477-9555, p. 35, recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27957771004>
- Boisvert, Jacques, *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, tr. Ricardo Rubio, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Bouveresse, Jacques, *La demanda de filosofía*, tr. Magdalena Olguín y Juan José Botero, Colombia, Siglo del Hombre Editores, 2001.
- Braunstein, Nestor, et. al. *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI, 1982.

- Brocá Salvador, Universitas Tarraconensis. Revista de Geografía, Història i Filosofia, núm. 8, 1985-1986 Publicacions Universitat Rovira i Virgili · ISSN 2604-2096 · <https://revistes.urv.cat/index.php/utghf>
- Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Nueva imagen, México 1999, p. 56.
- Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Nueva imagen, México 1999.
- Cappelletti J., Ángel, *Protágoras: Naturaleza y cultura*, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1987.
- Caro Almela, Antonio, *El paradigma de la complejidad como salida de la crisis de la posmodernidad*, Revista Discurso, órgano de la Federación Andaluza de Semiótica, no. 16-17, 2002. Universidad Complutense de Madrid. p.p 2-5. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/victor931029/dialnetelparadigmadecomplejidadcomosalidadelacrisisdelapo977277pdf>
- Cassirer, Ernst, *Filosofía de las formas simbólicas*, vol. I, tr. de Armando Morones, 1ra. ed. en español, México, Fondo de Cultura económica, 1971.
- Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault, Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, 2004
- Cervo, A.L. y Bervian, P.A., *Metodología científica*, McGRAW-HILL, México, 1979.
- Chávez Calderón, P., *Métodos de investigación*, Publicaciones Cultural, Primera Edición, México, 1987.
- Constante, Alberto, “Educación digital o análoga en tiempos de pandemia”, en *Filosofía, educación y virtualidad*, Editorial Torres asociados, 2021.
- Darceles, Maite, “Pensamiento crítico, conocimiento y emancipación intelectual”, en *Euskarazko postak*, recuperado de [Maite Darceles: Pensamiento crítico, conocimiento y emancipación intelectual](#), consultado el 08 de junio de 2023.
- De Cássia de Fraga Machado, Rita, “Autonomía”, en *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, Ceaal, 2015.

- De Gortari, Elí, *El método de las ciencias*, Tratados y manuales Grijalbo, México, 1979.
- De la Boétie, Étienne, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, tr. Pedro Lomba, Daruma, Espa Ebook.
- De la Maza, Luis Mariano, “Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer”, en *Teología y vida*. Vol.46, Santiago, 2005.
- De León, Francisco, “En línea/alineados. Complejidades de la educación contemporánea”, en *Filosofía, educación y virtualidad*, México, Torres Asociados, 2021.
- Deleuze, Giles, “¿Para qué sirve la filosofía?”, recuperado de <https://encodigomorse.wordpress.com/2014/09/23/gilles-deleuze-para-que-sirve-la-filosofia/>, Consultado el 04 de junio de 2022.
- Díaz Lavado, Juan Manuel, “La educación en la Antigua Grecia” en Actas de las III Jornadas de humanidades Clásicas, Universidad de Salamanca, Almendralejo, Febrero de 2001.
- Eagleton, Terry, The dead of university, en <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaisetuition-fees> Última vista, octubre 22 de 2020.
- Escudero, Jesús Adrián, *El lenguaje de Heidegger, Diccionario filosófico 1912-1927*, Barcelona, Herder, 2009.
- Federici, Silvia, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. tr. Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza, Madrid, Historia. Traficantes de sueño. 2010.
- Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, revisada por Joseph-Maria Terricabras, Tomos I, II, III y IV, Ariel Filosofía, Barcelona, 2001.
- Feyerabend, Paul, *Adiós a la razón*, tr. José R. De Rivera, Tecnos, Madrid, 1996.
- Feyerabend, Paul, K., *Contra el método*, tr. Francisco Hernán, Ariel, Barcelona, 1975.

- Flores Farfán, Leticia, *Atenas, ciudad de Atenea. Mito y política en la democracia ateniense antigua.*, Universidad Nacional Autónoma de México, Colección Seminarios, 2006.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, tr. Aurelio Garzón del camino, Siglo veintiuno editores, México, 2005.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, tr. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, 1992.
- García, L. L. (2022). El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.7184>
- Gómez-Arzapalo, Francisco, *Un rincón filosófico*, recuperado de: <https://www.facebook.com/groups/378155445668259>, 15 de mayo de 2023.
- Grijelmo, Álex, *La seducción de las palabras*, España, Santillana, 2009.
- Han, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*, tr. Arantzazu Saratzaga Arregui y Alberto Ciria, Barcelona, Herder, 2018.
- Han, Byung-Chul, *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*, tr. Miguel Alberti, México, Taurus, 2023.
- Heráclito, *Fragmentos*, (edición bilingüe), tr. José Gaos, Edición crítica Enrique Hülz Piccone. Recuperado de: https://www.academia.edu/25474789/Heraclito_fragmentos 05 de enero de 2023.
- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Libro primero, tr. Joaquín Xiral, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Kafka, F, La lectura literaria, Publicado en Revista Hueso No. 45, diciembre de 2004, recuperado de <http://letras.mysite.com/fkaf120920.html>
- Kafka, F., Sobre la lectura, Culturamas, la revista de información cultural en internet, recuperado de <https://culturamas.es/2017/03/02/kafka-sobre-la-lectura-un-libro-debe-ser-el-hacha-que-rompa-el-mar-helado-dentro-de-nosotros/26/09/22>
- Kremer-Marietti, Angéle, *¿Qué sé? El positivismo*, Publicaciones Cruz O S. A., México, 1989, p. 8. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1Npj6qQyhx0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=>

[positivismo+augusto+comte&ots=7ql1hr22WP&sig=Kv15TP_YifN1hxsBz9QYdSc5h3l#v=onepage&q=positivismo%20augusto%20comte&f=false](https://www.google.com/search?q=positivismo+augusto+comte&ots=7ql1hr22WP&sig=Kv15TP_YifN1hxsBz9QYdSc5h3l#v=onepage&q=positivismo%20augusto%20comte&f=false)

- Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, tr. Carlos Solís Santos, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Le Grand, Jean-Louis, “Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar”, tr. Eloísa Ruíz, en *Pensamiento crítico en educación*, México, IISUE, 2011.
- López A., Gabriela, “Docencia e Investigación”, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22.
- Lucio A., Ricardo, “Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones” en *Revista de la Universidad La Salle*, número 17, artículo 3, enero 1989. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>
- Lyotard, Jean-Francois, “Sobre la palabra filosófica” en *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Martínez de la Escalera, Ana María, “Filosofía y educación: La retórica en la Edad Media” en *Acta poética*, vol. 22, Num. 1-2 octubre de 2015, doi: 10.19130/iifl.ap.2002.
- Mendoza, D. ¿Docente eficaz o docente reproductor?, Universidad Virtual del Estado de Michoacán, julio 2015, recuperado de [*docente.pdf 28/10/22](#)
- Mendoza, J. Otra mirada: La construcción social del conocimiento, Polis 2015, vol. 11, No. 1. Recuperado de [*1870-2333-polis-11-01-00083LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.pdf 28/10/22](#)
- Mondolfo, Rodolfo, *Breve historia del pensamiento antiguo*, Losada, Argentina, 2002.
- Morales, Helí, *Sujeto y estructura*, México, D.F., Ediciones de la noche, 2008.
- Moreira, Carlos Eduardo, “Críticidad”, en *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, Ceaal, 2015.

- Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1990.
- Nickerson, R. S. (1988). "On improving thinking through instruction", en E. Z. Rothkopf (Ed.): *Review of Research in Education* 15. Washington, DC, American Educational Research Association.
- Nietzsche, Friedrich, *Así habló Zaratustra*, Educar, Recursos de dominio público.
- Nietzsche, Friedrich, *La muerte de Dios*. Presentación Paulina Rivero Weber. México, UNAM: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2003.
- Nietzsche, Friedrich, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos, 1990.
- Niño Arteaga, Yesid, "Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, freire y Zuleta", *Hallazgos* vol. 17 no. 34, Bogotá July/Dec. 2020 Epub Sep 01, 2020, recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4884> 12 de noviembre de 2023.
- Oré Kovacs, Nicole, "Reivindicar el conflicto: Pólemos como condición del logos en la filosofía de Heráclito 'El oscuro'", *Pólemos, portal jurídico interdisciplinario*, Recuperado de: <https://polemos.pe/reivindicar-el-conflicto-polemos-como-condicion-del-logos-en-la-filosofia-de-heraclito-el-oscuro/#:~:text=En%20los%20fragmentos%2C%20Her%C3%A1clito%20nos,y%20lucha%20entre%20los%20opuestos.> 18 de agosto de 2022.
- Picardo, Joao, Oscar, *Diccionario pedagógico*, San Salvador, UPAEP, 2005.
- *Protágoras: Naturaleza y cultura*, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1987.
- Real Academia Española. (s.f.). Formar. Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/formar?m=form>
- Regales, Antonio, "La mentalidad actual y la mentalidad medieval a la luz de la literatura", **Localización:** [Arte y nuevas tecnologías](#): X Congreso de la Asociación Española de Semiótica / coord. por [Miguel Ángel Muro Munilla](#), 2004, ISBN 84-95301-88-1, págs. 931-939, **Idioma:** español. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940559>
- Reyes Galué, Katuska, *La duda cartesiana como síntoma de la modernidad según Hannah Arendt*, *Utopía y Praxis Latinoamericana* v.11 n.35 Maracaibo dic. 2006,

recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000400006

- Rivas, A., Mezzadra, F. y Veleda C., *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de la política educativa*, Granica, 2013.
- Rodríguez Ortiz, Angélica María, “Elementos ontológicos del pensamiento crítico”. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, Manizales, Colombia, 2018, 30(1), 53–74. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Rojas Soriano, Raúl, *El proceso de la investigación científica*, Trillas, México, 1986.
- Santis Aguas, Enith, Encuentro de la Teoría Crítica, Paulo Freire y la Literatura en el ejercicio de lectoescritura en la Educación Básica Secundaria y Media, Universidad Santo Tomás de Aquino, 2018.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12647/2018enithsantis.pdf?sequence=1>
- Sicario infernal, 14 de julio del 2012, *Mentira La Verdad - 05 - La Modernidad*, [Video], Youtube, <https://youtu.be/d626y4xICRw>
- Souvirón, Bernardo, *El futuro de Occidente pasa por el estudio de la Grecia antigua*, recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/el-futuro-de-occidente-pasa-por-el-estudio-de-la-grecia-antigua-experto>, 28 de enero de 2020.
- Streck, Danilo R. et. al., *Diccionario Paulo Freire*, tr. Patricia Helena Gudiño, Lima, CEAAL, 2015, p. 168.
- Tapia Vega, Gabriela, “Un arrebató a la subjetividad” (Presentación al libro *Silicolonización: la subjetividad arrebatada*) en *Reflexiones marginales*, No. 75. 29 de mayo de 2003. Recuperado de <https://reflexionesmarginales.com/blog/2023/05/29/un-arrebato-a-la-subjetividad-presentacion-al-libro-silicolonizacion-la-subjetividad-arrebatada/>
- Telles, L., “¿Por qué no lee el mexicano?”, recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/laura-telles/columna-laura-telles/por-que-no-lee-el-mexicano>, 15 de enero de 2017.

- Tolentino Sanjuan, Valentina, “Posverdad: aproximaciones hacia el hecho, la verdad y la mentira” en *Silicolonización: la subjetividad arrebatada*, México, Viceversa, 2022.
- Zstajnszrajber, Darío, La posta audiovisual, La muerte del aula, [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HiiuiVZbd0E>
- Zúñiga Hernández, Ofmara, et.al., “El mapa argumental, herramienta para el desarrollo de la argumentación como habilidad investigativa” en *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*, México, Maporrúa, 2021.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
“Evolución Mediante la Educación”

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: ***REFLEXIONES FILOSÓFICAS ACERCA DEL CONFLICTO Y SU INFLUENCIA EN LA APERTURA HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO*** que presenta la candidata a Maestría en Investigación Educativa: **Gabriela Tapia Vega**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del Dr. Antonio Padilla Arroyo, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones:

La Comisión Revisora reconoce la pertinencia del tema de estudio de la estudiante Gabriela Tapia Vega y del esfuerzo académico que representa su trabajo de tesis. Asimismo, estima que reúne los méritos académicos, sus aportaciones y la originalidad de sus reflexiones.

Cuernavaca, Morelos, a 20 de mayo de 2024

| | |
|----------------------|-------------------------------------------|
| DIRECTOR(A) DE TESIS | Dr. Antonio Padilla Arroyo |
| LECTOR(A) | Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo |
| LECTOR(A) | Mtra. Alicia Valentina Tolentino San Juan |
| LECTOR(A) | Dra. Elizabeth Valencia Chávez |
| LECTOR(A) | Mtra. Margarita Fuentes Velázquez |





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ANTONIO PADILLA ARROYO | Fecha:2024-05-26 16:02:58 | FIRMANTE

Du6KbNwFjp1yn8UQalxNyg1M0wAcNCOBFuQmF0V7YCz1FXHcXZ+voiMuLomXtr9dzOG6J3lexvcyXvtiWdriF5nlKstfB8oY0oV7wltQ3jYedRyW451514gKx1WP+SK8iAvurS/W89KwFmfUFBi/EfLMY4WRp24q4rktepkNMX2pS0f00TNUmPY2IRwxkefbrjgqEhXJKu59wZXi8GE5Rn7RQdd+cmHjAvbclAlf8Att5pORRDHgjJhee5ovXgg7eZ+IgpPd3GF+UrDW808Fw+j48/Bg1pro1J3vZL3ln7F9DzDRrZjr3ymy5Y05c1TBlwkP0Eqr0Py0dEluFtnA==

ALICIA VALENTINA TOLENTINO SANJUAN | Fecha:2024-05-27 09:37:05 | FIRMANTE

j9UmclnzxBK6VKITqD/Qk4ATGTb7f8HmqCMTQFqMWudC3U0x5IVA4pRwz26U7I85TfABJveUqZq143EgnBTGiYWWAprW36T98EDx1IK7KrbDu86m+bDoW8aPNIQvqyBLv7I0ti3eC7WYqQq9DYhjDenMjuvBtNSA2y4S9sslYyJigrkl4eKze6dZ5Cqtw2Wqkq2+SINTCcrIqSVMEbom4h43cPtvL+dYg8Wn+3qWnZedOwK+N+IKcdM/IltP+m6X5WeYlCgQgByX9nYgnH23YZ++yUR/Kc9ungvUsSG9DGdK2+FNBSbAJP6gV5negrVyaFY5KdlbXlafASglbLISfgw==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2024-05-27 14:18:31 | FIRMANTE

WuNcttYrsw5ZqP9cQKjK0PEYc60avSp9JGfQHjNmp+d/oRllmf4GPWLYSSzg/FrMxZUwHC8HceE1k1qmw2DeJ8ZAIWAXE1WYqhDul9yVZ1Jc753gizAbpBD221Yx/mwB57JibOnwAn3mlFM7qOgqqVcRvkV0zJaA4gRvNMqcadSRm82wiQs/5YjZ7O3D7DFLoBWydy1u6fRYrfnTzZM5Y0bQaQfo8q0BroK/iRkKeK4e27D6W4K0oBFen1AunIMFY5L4EZSN0ISUhu3oSKjNLU5I46IneN4QkDa1y/KpO2wJLGrStroCilzUXm8/aQYcMw3FP8GTgTTksACTq6btCg==

ELIZABETH VALENCIA CHAVEZ | Fecha:2024-05-27 23:26:38 | FIRMANTE

HK3S2IefFT6ocqZGOCzXNYMSIpJhKLvT6BIRIOKJJA99zx6o3PRjYyzY+YyOGvppPhTpAxBtRTw+gFyTWK+V2Dk+4nvlmMxDxqwHerzwyMVIE41Pb3qFxDWpF+mMRTeB6ELua7v2b7DxvHRO/5yb5HrNsFGux10R9r8IOW0KmkwMiYs5Q4O5sDepCnmgR68Q9SBPS/t7D7F9FGyKoGCN2SwUpkzJ68F+LnQ+Vky1LA4ZNIyXDBSXkSZrK64EdSERta54klYwkYoYgD+bDr8f6fg0FvUZfflgsVM/gjMKx+BI46aB4mfhZhlNf8ITt7JroM9ICF+8PWbd7/xg==

MARGARITA FUENTES VELÁZQUEZ | Fecha:2024-05-28 10:53:53 | FIRMANTE

HptKY6CvRzEfuBWFIE6VbsCr5Eh+be5frOlsp0mc0cZghPpe1Nn0ksCXgDz2Qnn6Yg3UAGNPQjck/+uUbbafYTTroOpOA5I+U5DUMtPchJtQoRlIfRDBuwtyqzRtmSxXDNxJFA39EPwb+78mRZIAU0CaxpA7DX0xvywm+0pY9Oearih9idrPIGLwb+IMU7oGNaoYsYtJh4xENUR3qYJshj5E9Euf7BxxWtr/1n5R3xvFkFwqF/fafU1wWuaPAnVxTNK9sStAoHVCvYUVChGsrJy5gVWQZzDvlwU7UnJQ+aXu+Sifp9jyBK/37mzguJYObKsh6hj8LAzbe3/Ug==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



PBgk9Cfjr

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/ZrKHJWxbw1V8I73Y4Q2kr1av97mFy9f>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029