

Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar en Colombia 1945-1979

Oscar Andersson Cardozo Jiménez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 10	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de maestría.	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar en Colombia 1945-1979.	
Autor(es)	Cardozo Jimenez Oscar Andersson	
Director	Noguera Ramírez Carlos Ernesto	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 242 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	MANUALÍSTICA, FILOSOFÍA ESCOLAR, NEOTOMISMO, TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, MANUAL ESCOLAR, LIBRO DE TEXTO.	
2. Descripción		
<p>El objetivo del presente trabajo es mostrar los cambios presentados en la transformación de la filosofía escolar en Colombia por medio del análisis de los manuales y libros de texto de filosofía escolar; cambios impulsados por una concepción distinta en los objetivos y fines de la educación en Colombia entre las décadas de los años cuarenta y el sesenta del siglo pasado.</p> <p>Siguiendo la tesis de Martínez, Noguera y Castro (2003) según la cual durante el periodo comprendido entre 1940 y 1960 tuvieron lugar una serie de transformaciones en el sistema educativo colombiano relacionadas con el abandono de una perspectiva y en la aparición de otra fundamentada en lo que Escobar (1996) denominó "la estrategia del desarrollo", momento en el que se introducen en el país un conjunto de disciplinas y técnicas de investigación relacionadas con el planeamiento, la administración y una perspectiva sociológica orientada en la producción de información detallada sobre el funcionamiento del sistema educativo. Los anteriores interrogantes dieron origen a la investigación:</p> <p>Pregunta problema ¿Existen elementos del libro de texto de filosofía escolar que reflejen la transformación educativa operada a mediados del siglo XX en Colombia?</p> <p>Objetivo general Identificar los elementos constitutivos del manual y libro de texto de filosofía escolar que se vieron afectados por la transformación educativa operada entre las décadas del cincuenta y el setenta del siglo XX en Colombia.</p> <p>Objetivos específicos Analizar los manuales y libros de texto de filosofía escolar, apoyándose en las herramientas de la manualística, publicados entre 1945 a 1979, para detectar sus cambios, tanto de forma (maquetación), como en la exposición y organización didáctica de los contenidos. Detectar las diferencias, tanto en el campo del saber y en el de la organización didáctica, entre el manual neotomista y el libro de texto escolar, y cómo estas diferencias se ven reflejadas en la concepción de la filosofía escolar en Colombia entre 1945 a 1979.</p> <p>Al realizar la búsqueda documental para determinar el estado del arte se encontró un vacío de estudios acerca de la filosofía escolar durante la segunda mitad del siglo XX; si bien existen trabajos acerca de la</p>		

didáctica de la filosofía, encaminados a la construcción de currículos acordes con la realidad de los estudiantes, y el análisis de las metodologías usadas a lo largo del tiempo, investigaciones acerca de la enseñanza de la filosofía a docentes no especializados y estudios de caso para determinar necesidades específicas de instituciones educativas referente al aprendizaje de la filosofía; se observa la ausencia de investigaciones que permitan analizar la forma en la que se construyeron y estructuraron los manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar; los estudios observados no hace énfasis en el la corriente filosófica que dominó por más de sesenta años la filosofía escolar en Colombia: el neotomismo.

Los análisis de la documentación referente a la filosofía escolar en Colombia durante el periodo de tiempo acotado en esta investigación (1945 – 1979) y del conjunto de categorías en el que se agruparon los manuales y libros de texto de filosofía escolar dieron lugar a los siguientes capítulos:

Manuales de filosofía escolar 1945 - 1969.

Este primer capítulo recoge el análisis de la estructura, contenido y organización, tanto en el campo del saber, como en el campo de la organización didáctica del manual de filosofía escolar.

La corriente filosófica que determina el diseño del manual en el campo del saber es el neotomismo; su saber de base es la lógica de corte aristotélico-tomista; la organización de los contenidos responde al canon Wolffiano (Lógica, Metafísica general (Ontología), Metafísica especial (Cosmología, Psicología y Teodicea), y Moral. Para un análisis más profundo del porqué de esta organización y que efectos epistemológicos (relaciones entre fe y razón) ver: (Saldarriaga Vélez, www.academia.edu, 2005).

Las órdenes religiosas, específicamente los jesuitas y los hermanos de La Salle, dominaban el diseño y autoría de los manuales haciendo ver con esto el dominio, tanto conceptual como editorial, de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato durante el periodo estudiado. En las pesquisas realizadas solo se encontraron cuatro manuales de autoría laica, pero estos también respondían a las características anteriormente descritas (organización basada en el canon Wolffiano y la lógica como saber principal). Entre las editoriales más destacadas se encuentran Stella, Librería Voluntad, en Bogotá y Bedout en Medellín.

La filosofía se concebía como un saber preocupado por develar las causas y razones supremas de la naturaleza, un saber prescriptivo de la conducta de los seres humanos, pues, la lógica constituía un camino que, seguido correctamente, conducía a la verdad lógica, metafísica y moral: “En el campo moral la filosofía demuestra los fundamentos de la moral y prescribe la conducta por la que se debe regir el individuo, fija las nociones verdadera de lo justo, lo bueno y también acerca del derecho, la sociedad y la libertad” Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 5). De esto se desprende que el problema de la verdad es de capital importancia; los primeros principios, el criterio supremo de verdad y la demostración de la verdad que circula por las páginas del manual, se sustenta en la evidencia objetiva, y para llegar a ella se utiliza el método de disputa escolástica.

El método escolástico tiene su complemento en el uso de la discusión y disputa como herramienta para llegar a la verdad y descubrir falacias o verdades a medias; para aclarar las partes de la disputa se recurrió al manual *Elementos de Filosofía* de Ginebra y a la exposición que en este manual se hace de lo descrito por Balmes, Leibnitz, Santo Tomas de Aquino y otros autores que están de acuerdo con este método.

La primera consideración que hacen los autores, en especial Balmes, es evitar el espíritu prevenido, que no se ocupa de hallar la verdad, sino de luchar y vencer; en segundo lugar en toda discusión debe conocerse de antemano los principios comunes admitidos por ambos contendientes, si se parte de principios opuestos será imposible llegar a un término común; tercero, en la discusión se deben observar las reglas de la lógica, evitar los sofismas y en especial el que consiste en desviar la cuestión de su verdadero punto; por último, en toda discusión, resuelta la dificultad, no debe insistirse más en ella (p. 66).

El método escolástico, como ejercicio de uso en las instituciones educativas debe tener en cuenta tres aspectos: primero, el sustentante debe demostrar la tesis que está en cuestión y responder a las objeciones que se le presentan, concediendo las verdaderas, negando las falsas, y distinguiendo las ambiguas; segundo, corresponde al arguyente objetar la tesis defendida por el sustentante, y al efecto proponer la contradictoria de esta; probar las proposiciones que se le niegan; dada una distinción insiste en la dificultad tomando como base uno de los términos de la discusión; resuelta la dificultad no se debe seguir insistiendo, pues se debe evitar el espíritu de disputa; por último, terminadas las objeciones se

expone la solución o el acuerdo en lenguaje claro, o común, y en la misma forma se contesta (p. 68).

En lo que se refiere al devenir histórico de la filosofía el neotomismo es su hito más destacado, pues armoniza la razón y la revelación, la ciencia con la fe.

En la segunda parte del primer capítulo se analiza la organización didáctica del manual de filosofía escolar; en su presentación los manuales se dividen en tratados, cada uno en un tomo independiente, como ya quedo inscrito, el primer tomo es el de lógica, seguido por la metafísica (general y especial), luego la criteriología o el estudio de la obtención del conocimiento y la demostración de la verdad; por ultimo están las disciplinas que atañen a la realidad ultima del ser humano (psicología, ética y teodécia); la historia de la filosofía es un anexo al tratado introductorio de filosofía.

Internamente el manual se organiza por capítulos y artículos.

Siguiendo lo descrito por María Victoria Alzate Piedrahita, la transposición didáctica en el manual y libro de texto aparecen referenciados una serie de conocimientos que un grupo social considera fundamentales para ser enseñados o aprendidos, se ofrecen varias formas para entrar en relación con dicho conocimiento; el maestro y el texto ponen en contacto al estudiantes y al saber científico en los frentes de investigación de una disciplina en un momento de la historia. Este contacto se establece a través de dos mecanismos: la traducción que el maestro hace de ese saber en las condiciones en la cuales él se desempeña y la organización de ese saber en procedimientos didácticos en el texto. Este dispositivo discursivo y factico se ha denominado transposición didáctica (Alzate, Gómez, y Romero, 1999, p. 50 y 53). Es así como la forma de exposición de los contenidos en el manual de filosofía escolar neotomista está enmarcado en lo descrito anteriormente como “el método de disputa escolástica”, que, haciendo énfasis en la claridad y exposición sencilla de los contenidos está dividido en tres partes: introducción al tema, exposición del contenido, refutación o demostración de los contenidos expuestos como verdaderos, cuestionarios o actividades para los estudiante.

En este capítulo se analiza también los autores principales que influenciaron los contenidos expuestos en el manual escolar, y como estos son la piedra angular para sustentar el conocimiento que los estudiantes deben aprender.

Del manual al libro de texto en filosofía escolar 1970 – 1979

Desde comienzos de la década del setenta del siglo pasado iniciaron una serie de cambios en cuanto a la concepción de la enseñanza de la filosofía en Colombia, así como de la visión del manual y de lo que debería hacer el estudiante de filosofía. Del manual, cuerpo denso de contenidos con divisiones y explicaciones exhaustivas, se pasa a un tipo de texto que se configura como una herramienta más encaminada hacia la promoción de un cambio comportamental del estudiante por vía de otros saberes, ya no racionales sino experimentales, tales como la psicología y la antropología. El manual neotomista es reemplazado por el libro de texto de filosofía escolar; cambio que se da paulatinamente, pues en algunos textos se ven aun resquicios de la filosofía perene, ya sea porque los autores hayan sido sacerdotes católicos, o porque aun en el pensamiento está arraigada una idea fija del papel que debe desempeñar la filosofía escolar en Colombia.

En este capítulo se analiza dicho cambio que, en cuanto al saber, llevo a una transformación en la concepción de la filosofía en el libro de texto de filosofía escolar; de la lógica como saber de organización se pasa a los saberes orientados al ser humano (antropología, psicología, fenomenología), del saber racional, se pasa al experimental, de la organización basada en el canon Wolffiano se pasa a estructurar el contenido con respecto a tres grandes interrogantes que el ser humano ha tenido a lo largo de su historia: “¿qué puedo saber? ¿Qué de hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre?” (Racines, 1984, p.28-31), (Vélez y Gregorio, 1970, p.71).

Los autores de los libros de texto de filosofía escolar tratan de relacionar los contenidos con la experiencia cotidiana de los estudiantes; los autores buscan que el estudiante tome conciencia del hombre como un ser capaz de pensar y que por medio del conocimiento tengan la capacidad de transformar el medio físico y social con base en su conciencia de ser histórico; además de esto, no se deben abandonar las preguntas metafísicas por el origen y destino del hombre que busca la razón suprema de los valores que mueven la vida y la sociedad. Se abandona la demostración de la verdad de los contenidos y se pasa a valorar las diferentes perspectivas de los filósofos como visiones distintas y comparadas de la realidad; la metafísica pasa de demostrar la verdad y existencia de la realidad y las causas ultimas, a ser una herramienta para que el estudiante halle el sentido de su existencia.

La organización didáctica del libro de texto rompe con el canon Wolffiano, y se basa en la antropología, psicología y fenomenología. La historia de la filosofía pasa a ser protagonista y se analiza como historia de la cultura, y ahora, se enseña como acompañante de los grandes temas filosóficos. La organización interna del manual se realiza bajo el criterio de la “unidad didáctica”, cada una va acompañada de sus objetivos de aprendizaje, metodología de exposición, y actividades de evaluación; el estilo prescriptivo de la lógica se cambia por la exposición dialógica, más familiar y amena, que pretende acercar al estudiante hacia el contenido; la fenomenología es el método que se en los libros de texto para llegar a la esencia de las cosas de modo inmediato y con certeza absoluta.

3. Fuentes

- Acevedo. T. A., y Samaca. A. G. (2013). Manuales escolares y la construcción de la nación en Colombia. Siglo XIX y XX. Bucaramanga: UIS.
- Alzate Piedrahita, M., Gómez Mendoza, M. A., y Romero Loaiza, F. (1999). Textos escolares y representaciones sociales de la familia (Vol. I). Bogotá: UTP-Colciencias.
- Alzate Piedrahita, M. V., Lanza Sierra, C. L., y Gómez Mendoza, M. A. (2007). Uso de los libros de texto escolar, actividades, funciones y dispositivos didácticos. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Alzate. P, M., Romero. L, F., y Gómez. M, M. (2012). G.M. Bruño. La edición escolar en Colombia. 1990 - 1930. Bogotá: Ediciones ECOE.
- American Psychological Association. (2017). <http://normasapa.net>. Recuperado el 16 de abril de 2018, de <http://normasapa.net>: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>
- Andrade González, G. (1980). Didáctica de la filosofía como introducción al filosofar. Bogotá: Autores Asociados LTDA.
- Andréu Abela, J. (s.f.). [public.centrodeestudiosandaluces](http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf). Recuperado el 13 de abril de 2018, de [public.centrodeestudiosandaluces](http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf): <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Anzola Gómez, G. (1945). Lecciones de Lógica y Teoría del Conocimiento. Bogotá: Santafé.
- Arroyave Calle, J. (1945). Filosofía Cursos I y II. Bogotá, Medellín.: Librería Siglo XX.
- Arroyave Calle, J. C. (1978). El pensamiento filosófico. Medellín: Etcétera.
- Bejarano Díaz, H., y Bernal Ruiz, M. (1972). Introducción en la filosofía 5. Bogotá: Voluntad.
- Bernal Ruiz, M., y Bejarano Díaz, H. (1975). Filosofía 1. Quinto curso de enseñanza media. (Tercera ed.). Bogotá: Voluntad Editores.
- Bernal Ruiz, M., y Bejarano Díaz, H. (1975). Filosofía 2 sexto curso de enseñanza media (segunda ed.). Bogotá: Voluntad Editores.
- Brochero, H. L., y Arrieta, R. (1991). Hermanos de La Salle autores de textos para la enseñanza primaria y secundaria en Colombia. Bogotá: universidad de La Salle.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cobo Borda, J. (2000). Historia de las empresas editoriales de América Latina. (J. Cobo Borda, Ed.) Bogotá: cerlalc.
- Dehaqíz Mejía, J., y Gutiérrez de C, L. (07 de 03 de 2011). <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com>. Recuperado el 03 de 07 de 2015, de <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com>: <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2011/01/el-desarrollo-de-competencias-filosoficas.pdf>
- Diáspora Des manuels scolaires. (s.f.). Recuperado el 14 de abril de 2018, de Diáspora Des manuels scolaires.: <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/espagnol/colombie.html>
- Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach, y M. Somoza, Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina (págs. 35-46). Madrid: UNED Ediciones.
- Escolano Benito, A. (2012). El manual como texto. PRO-POSIÇÕES, 33-50.
- Faria Bermúdez, J. R. (1945). Curso de Filosofía. Psicología (novena ed., Vol. I). Bogotá: Voluntad.
- Faria Bermúdez, J. R. (1950). Curso de Filosofía: Cosmología y Ética. Bogotá: librería Voluntad.
- Faria Bermúdez, J. R. (1961). Curso de Filosofía tomo segundo. Lógica y metafísica (novena ed., Vol. II). Bogotá: Voluntad.
- Faria, J. (1945). Curso de Filosofía. Psicología (novena ed., Vol. I). Bogotá: Voluntad.
- Franco, R. (1968). Guía de la educación medio (primer ed.). Bedout.
- Gaitán Riveros, C., López, E., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Gaviria, N. (1967). Filosofía e historia de la educación para quinto y sexto año de las escuelas normales. Medellín: Bedout.
- Gilberto, F. (1949). Curso de Filosofía: programa de sexto de bachillerato. Ontología y teodécia. Bogotá: Stella.
- Ginebra, F. (1950). Elementos de filosofía para uso de los colegios de enseñanza secundaria. (M. Valenzuela, Ed.) Medellín: Bedout.
- Ginebra, F., y Valenzuela, M. (1950). Elementos de filosofía. Medellín: Bedout.
- Gómez, S. (1983). Didáctica de la filosofía. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Herrera, M. (1999). Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951. Bogotá: Plaza y Janes.
- Herrera, M. C., Pinilla D, A., y Suaza, L. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900 - 1950. Bogotá: UPN.
- Hoyos Vázquez, G. (1999). Medio Siglo de Filosofía Moderna en Colombia. Reflexiones de un participante. Revista de estudios sociales, 43-58.
- Iceta, M., y Salaverri, J. M. (1971). Filosofía 5 años. Bogotá: Ediciones S. M.
- Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE. (1974). El texto Escolar. Bogotá: Icolpe/Cendip.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Barcelona: Paidós.
- Londoño R, C. (1986). Violencia simbólica y filosofía escolar. II simposio nacional sobre la violencia en Colombia, 223-233.
- Londoño R, C. (s.f.). Dominación ideológica sobre la filosofía escolar 1945 - 1970. Revista Historia de la Educación Latinoamericana., 1-11.
- Mantilla, L. (20 de noviembre de 2006). <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-113225.html>
- Martínez Boom, A., Noguera Ramírez, C., y Castro, J. (2003). Currículo y modernización cuatro décadas de educación en Colombia (segunda ed.). Bogotá: Magisterio.
- Mejía Jimenez, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Bogotá: Magisterio.
- Melo Rodríguez, C. (2007). Fundamentación conceptual área filosofía. Bogotá: ICFES.
- Navia, R. (1988). La enseñanza media de la filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. VI Congreso Latinoamericano de Filosofía, (págs. 1-7). Bogotá.
- Norberto, A. (1949). Iniciación en la Filosofía. Lógica e introducción al estudio de la filosofía. (Vol. I). Bogotá: Stella.
- Ospina Álvarez, O. (1967). Curso de filosofía quinto año de bachillerato Volumen I (Vol. I). Medellín: Bedout.
- Ossenbach, G., y Samora, M. (2001). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED Ediciones.
- Pardo, M. (1986). Incidencia del desarrollo de la inteligencia en la enseñanza de la filosofía en 5 y 6 de bachillerato. Bogotá: pontificia universidad javeriana. Facultad de educación.
- Pontificia Universidad Javeriana. (20 de octubre de 2014). <http://www.javeriana.edu.co>. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <http://www.javeriana.edu.co>: http://www.javeriana.edu.co/documents/12789/3727335/25_noticias_octubre.pdf/b0fcb0f6-c66d-435b-9c06-b9b6dccef8fb
- Racines Prada, J. (1984). La enseñanza de la filosofía en el bachillerato en Colombia (s. XX). Bogotá: Universidad Santo Tomas. Facultad de filosofía.
- Ramírez, G, M., y Téllez, C, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Bogotá: Banco de la república.
- Rosa, A. (1979). Filosofía como actitud humana. (Cuarta ed., Vol. II). Medellín: Bedout.
- Rosa, A. (1964). Fundamentos de Filosofía (Vol. I). Medellín: Bedout.
- Rosa, A. (1979). Filosofía como actitud humana. Medellín: Bedout.
- Rubio Angulo, J. (1980). <http://revistas.javeriana.edu.co>. Recuperado el 30 de 07 de 2015, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/10440/8604>.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga Vélez, O., y Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad, 1903 - 1946 (Vol. I). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Saldarriaga Vélez, O. (5 de 10 de 2005). www.academia.edu. Recuperado el 30 de 06 de 2015, de www.academia.edu: https://www.academia.edu/1322893/_Nova_et_Vetera_o_de_c%C3%B3mo_fue_apropiada_la_filosof%C3%ADa_neotomista_en_Colombia_1868-

1930_catolicismo_educaci%C3%B3n_y_modernidad_desde_un_pa%C3%ADs_poscolonial_ Saldarriaga Vélez, O. (2008). De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892. En S. Castro-Gómez, y E. Restrepo, Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX (págs. 308-329). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Saldarriaga Vélez, O. (2011). Del oficio del maestro. Bogotá: magisterio.

Saldarriaga Vélez, O. (s.f.). colombianistas.org. Recuperado el 12 de abril de 2018, de colombianistas.org: http://www.colombianistas.org/Portals/0/Congresos/Documentos/CongresoXIV/PonenciasPDF/saldarriaga_ponencia.pdf

Sierra Mejía, R. (1978). Temas y corrientes de la filosofía colombiana en el siglo XX. Cuadernos de filosofía latinoamericana, 78-101.

Universidad de Pamplona. (4 de junio de 2015). Ecured. Recuperado el 15 de Abril de 2018, de ecured: https://www.ecured.cu/Jos%C3%A9_Far%C3%ADa_Berm%C3%ADez

Universidad Santo Tomás. (1988). tendencias actuales de la filosofía en Colombia. IV congreso internacional de filosofía latinoamericana. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Vargas Montoya, S. (1964). Iniciación en la filosofía. Psicología. Bogotá: Stella.

Vélez Correa, J. S., y Gregorio Vélez, J. S. (1970). Aprender a filosofar reconociendo la totalidad, en el universo, en las personas, más allá del horizonte. Bogotá: Bibliográfica Editores.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía la enseñanza un objeto de saber. . Bogotá: Anthropos.

4. Contenidos

1.	introducción.	11
1.1	el problema de investigación	11
1.2	Pregunta problema	15
1.3	Objetivo general	15
1.4	Objetivos específicos	15
1.5	Justificación	15
1.6	Estado del arte	18
1.7	metodología	28
1.7.1	Sobre la manualística	28
1.7.2	Herramienta de análisis: el análisis de contenido.	32
2	referentes teóricos y conceptuales	36
2.1	El neotomismo.	36
2.2	Panorama general de la filosofía en Colombia 1940 - 1990	42
2.3	Sobre las editoriales más sobresalientes.	45
2.4	Algunos autores de manuales y libros de texto.	47
2.5	¿Manual escolar o libro de texto?	50
2.6	filosofía escolar	54
3	Manuales de filosofía escolar 1945 - 1969.	57
3.1	manuales de filosofía escolar 1945 – 1969. análisis desde la perspectiva del saber	57
3.1.1	Concepción de la filosofía	59
3.1.2	Función de la filosofía	60
3.1.3	Disciplina principal que organiza el contenido del manual	65
3.1.4	Relaciones entre lógica y psicología	71
3.1.5	El problema de la verdad y su demostración en los manuales neotomistas	83
3.1.6	Conciliación entre filosofía y ciencia	103
3.2	manuales de filosofía escolar 1945 – 1969 análisis desde la perspectiva de la organización didáctica	119
3.2.1	Organización interna del manual.	119
3.2.2	Organización de las materias de estudio	121
3.2.3	La transposición didáctica	123
3.2.3.4	autores de base en los manuales de filosofía escolar	147
4.	del manual al libro de texto en filosofía escolar 1970 – 1979	150
4.1	el libro de texto en filosofía escolar análisis desde la perspectiva del saber	152
4.1.1	Concepción y función de la filosofía en el libro de texto	152

4.1.2	Disciplina que organiza el contenido del libro de texto. De la lógica a la teoría del conocimiento	156
4.1.3	Psicología en los libros de texto	162
4.1.4	Concepción de la verdad	166
4.1.5	Rastros de demostración en el libro de texto	168
4.1.6	La metafísica y el sentido de la existencia	172
4.1.7	Relaciones entre filosofía y ciencia en el libro de texto	174
4.2	El libro de texto en filosofía escolar en Colombia análisis desde la perspectiva de la organización didáctica	177
4.2.1	Organización interna del libro de texto	177
4.2.2	la trasposición didáctica en los libros de texto	182
5.	conclusiones: comparación entre las diferentes perspectivas de análisis	213
5.1	perspectiva del saber	213
5.1.1	cambio en la función y concepción de la filosofía escolar	214
5.1.2	Transformaciones en la disciplina base en la filosofía escolar	217
5.1.3	Ruptura entre la lógica y la psicología	219
5.1.4	Diferentes maneras de concebir el problema de la verdad	219
5.1.5	Debilitamiento de las relaciones entre ciencia y filosofía	222
5.2	perspectiva de la organización didáctica	224
5.2.1	Diferencias en la transposición didáctica	224
	referencias	236

5. Metodología

Sobre la manualística

Siguiendo la línea introductoria del proyecto Manes, en Iberoamérica existen diferentes formas para designar los libros que se usan en la escuela para servir de guía en la aplicación de un modelo pedagógico y transmitir un saber escolar; tenemos así los sustantivos libros, textos y manuales, seguidos o no del adjetivo “escolar”: “tendríamos entonces... libros escolares, libros de textos, textos escolares, manuales o manuales escolares. Además de éstos hay otra gran lista de nombres que designaran tipos más específicos de libros usados en la escuela como abecedarios, silabarios, catones, tratados, enciclopedias, etc. , sin que obste que los primeros mencionados también puedan designar tipos específicos: manual de física, libros de lectura, textos para la enseñanza de la historia, etc. (Ossenbach y Samora, 2001, p. 16).

Bajo esta perspectiva lo primero fue identificar el cuerpo de manuales y libros de textos a ser analizados; en la búsqueda realizada en la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, y en los catálogos electrónicos de Biblioteca de la Universidad Javeriana, y de la Universidad de La Salle; se encontraron 27 documentos entre manuales y libros de texto publicados entre 1945 y 1979.

De estos 27 documentos se analizaron 11 manuales publicados entre 1945 y 1969, y 6 libros de texto publicados entre 1970 y 1979; los manuales se escogieron con base en las ramas de la filosofía que tradicionalmente sirven de sustento y que a lo largo de la historia se consideran de vital importancia para el desarrollo de la filosofía (lógica, metafísica, cosmología y psicología), estas materias son de vital importancia para los autores neotomistas, pues les dedican una gran cantidad de páginas (entre 250 a 280) para explicar en detalle todas las divisiones y subdivisiones, artículo por artículo, de cada una de estas ramas; en estas materias es donde se ve operar más fuertemente el método de disputa escolástica, dispositivo central para la demostración del conocimiento verídico en el neotomismo; los manuales de psicología se escogieron con base en su importancia para el neotomismo, pues en el periodo de estudio escogido se planteaba el problema de la separación entre la psicología racional y la experimental, para los neotomistas la psicología experimental debía elevarse a las conclusiones de la psicología racional (las facultades del alma); este análisis se verá en el apartado del neotomismo referido en este mismo trabajo; también se tomó en cuenta la tesis doctoral del profesor Oscar Saldarriaga para identificar los autores principales de manuales neotomistas (Saldarriaga, 2005, p. XXXV).

Para escoger los libros de texto se compararon las ediciones de 1972 y 1975, al no encontrando grandes variaciones en el contenido se optó por escoger las ediciones de 1975, teniendo en cuenta los prólogos e introducciones de las ediciones de 1972. Se descartaron los parceladores, pues en los libros de texto

estaban evidenciados los contenidos y objetivos de cada unidad. Se descartaron los catecismos filosóficos, pues si bien se evidenciaba el contenido neotomista, no se encontraron en ellos los métodos de demostración de la veracidad del contenido, aspecto importante de análisis como se verá más adelante.

Herramienta de análisis: el análisis de contenido.

El análisis textual es una técnica de interpretación de textos, ya sean escrito, impresos, grabados, filmados, etc., donde pueden existir toda clase de registros, datos, discursos “el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos... El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Andréu, p.1).

Krippendorff (1990, p. 28) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

Después de seleccionar los manuales y libros de texto, lo que en la perspectiva del análisis de contenido se conoce como la unidad de muestro, y comenzar el proceso de análisis nos dimos cuenta de que había ciertos rasgos que saltaban a la vista; primero: la preocupación por la explicación exhaustiva y el ordenamiento lógico del conocimiento. Segundo: una preocupación manifiesta por verificar el origen de ese conocimiento y su validez cotejándolo con el método de disputa escolástica. Tercero: la refutación de todas las corrientes filosófica que no estuvieran acorde con la filosofía neotomista. Cuarto: organización del contenido al interior del manual de forma idéntica en todos los documentos analizado, indiferentemente de la rama de la filosofía que trataran (resumen del tema a tratar, explicación de los conceptos básicos, prueba lógica con demostración indirecta de los conceptos considerados como válidos, crítica a los sistemas contrarios a esos conceptos básicos). Quinto: una fuerte preocupación por comparar y validar los últimos adelantos de la ciencias con los postulados de la filosofía neotomista.

En cuanto a la organización interna del manual salieron a relucir los siguientes elementos: primero: método explicativo y descriptivo en la transmisión del contenido. Segundo: instrucciones clara, pasos a seguir para utilizar el método de refutación y disputa escolástica. Tercero: actividades dirigidas a los estudiantes muy ligadas con el análisis del contenido del manual y su relación con otras unidades o temas vistos en él.

6. Conclusiones

Las preocupaciones por cambiar la forma y concepción en el diseño de los libros de texto se reflejan en los documentos del ICOLPE El texto Escolar (1974), se evidencia la importancia del concepto de “currículo” introducido en la década del 50 del siglo pasado, y su relación con el libro de texto. (De un modelo de higienización se pasa a un modelo de planeación de la educación relacionado con la economía. La administración, la sociología educativa y la tecnología instruccional, estrategia del desarrollo) Currículo y modernización.

“integrar el texto escolar dentro de un conjunto sicopedagógico y social más vasto”.

Los textos escolares serán antropocéntricos, flexibles, de multinivel, auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el centro exclusivo de este”

Se debe pasar de los manuales (diseño de un solo autor, basado en la experiencia de este acerca de la enseñanza de la filosofía, inquietudes de clase, centrado en el contenido y en la lógica como centro del proceso de enseñanza)

El libro de texto debe ser parte de un proceso comunicativo: un mensaje didáctico intencionado (con objetivos específicos; fuente (docente y contenido); un emisor (el autor), un código (lenguaje de acuerdo con el nivel del texto), y un receptor (el alumno), que debe proyectar y relacionar el mensaje, es decir: “establecer una nueva situación mensurable por técnica de evaluación, para cumplir un propósito de cambio en la personalidad”

El libro de texto debe apoyarse en la psicología, la pedagogía, y la estructura curricular vigente: el texto moderno (libro de texto) es esencialmente antropocéntrico, elaborado con bases científicas aplicadas a los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de los alumnos... su planeación debe tener en cuenta – además de los aspectos puramente científicos- las necesidades y las características de una comunidad o un país determinados... centrado en el procesos activo de aprendizaje p 23 - 24”

Debe existir Interdisciplinaridad en el diseño (además de todo esto debe ser diseñado por un grupo de especialistas, profesionales altamente calificados tanto en el área del aprendizaje, como de la psicología y

de las técnicas editoriales); también se debe contemplar la posibilidad de diseño de instrumentos de evaluación para los libros de texto (su contenido, objetivos y actividades).

Estas preocupaciones del ICOLPE, reflejan, a su vez, inquietudes de la UNESCO, que en la década de los años sesenta del siglo pasado publicó una guía para el diseño de textos escolares destinada a autores del tercer mundo "Delio Ramírez Varela, técnico en textos y divulgación pedagógica del ICOLPE, becario en ese momento, realizó una síntesis del documento mencionado anteriormente".

Respuesta a la pregunta de investigación: El libro de texto de filosofía escolar encaja como un insumo central del currículo en el marco de lo que Martínez, Noguera, y Castro (2003) denominan como "tecnología instruccional y enfoque sistémico"; periodo de la historia de la educación en Colombia (1968-1975) en el que se hace énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje: "una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de la instrucción en términos de objetivos específicos, basados en la investigación sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objetivo de obtener una instrucción más efectiva"

Elaborado por:	Cardozo Jimenez Oscar Andersson		
Revisado por:	Noguera Ramírez Carlos Ernesto.		
Fecha de elaboración del Resumen:	14	06	2018

TABLA DE CONTENIDO

tabla de contenido2

lista de tablas15

lista de figuras.....16

lista de imagenes.....17

1. introduccion.....20

 1.1 el problema de investigacion20

 1.2 Pregunta problema.....24

 1.3 Objetivo general24

 1.4 Objetivos específicos.....24

 1.5 Justificación.....24

 1.6 Estado del arte27

 1.7 metodologia37

 1.7.1 Sobre la manualística.....37

 1.7.2 Herramienta de análisis: el análisis de contenido.....41

2 referentes teoricos y conceptuales45

 2.1 El neotomismo.....45

 2.2 Panorama general de la filosofía en Colombia 1940 - 199051

 2.3 Sobre las editoriales más sobresalientes.....54

 2.4 Algunos autores de manuales y libros de texto.56

MANUALES ESCOLARES Y LIBROS DE TEXTO DE FILOSOFIA ESCOLAR	12
2.5 ¿Manual escolar o libro de texto?	59
2.6 filosofía escolar	63
3 Manuales de filosofía escolar 1945 - 1969.	66
3.1 manuales de filosofía escolar 1945 – 1969. analisis desde la perspectiva del saber	66
3.1.1 Concepción de la filosofía	68
3.1.2 Función de la filosofía	69
3.1.3 Disciplina principal que organiza el contenido del manual.....	74
3.1.4 Relaciones entre lógica y psicología	80
3.1.5 El problema de la verdad y su demostración en los manuales neotomistas	92
3.1.6 Conciliación entre filosofía y ciencia	112
3.2 manuales de filosofía escolar 1945 – 1969 analisis desde la perspectiva de la organización didactica.....	129
3.2.1 Organización interna del manual.....	129
3.2.2 Organización de las materias de estudio	131
3.2.3 La transposición didáctica	133
3.2.3.4 autores de base en los manuales de filosofía escolar.....	157
4. del manual al libro de texto en filosofía escolar 1970 – 1979.....	160
4.1 el libro de texto en filosofía escolar analisis desde la perspectiva del saber	162
4.1.1 Concepción y función de la filosofía en el libro de texto.....	162

4.1.2 Disciplina que organiza el contenido del libro de texto. De la lógica a la teoría del conocimiento	166
4.1.3 Psicología en los libros de texto	172
4.1.4 Concepción de la verdad	176
4.1.5 Rastros de demostración en el libro de texto.....	178
4.1.6 La metafísica y el sentido de la existencia	182
4.1.7 Relaciones entre filosofía y ciencia en el libro de texto.....	184
4.2 El libro de texto en filosofía escolar en colombia analisis desde la perspectiva de la organización didactica.....	187
4.2.1 Organización interna del libro de texto	187
4.2.2 la trasposición didáctica en los libros de texto	192
5. conclusiones: comparacion entre las diferentes perspectivas de analisis.....	223
5.1 perspectiva del saber.....	223
5.1.1 cambio en la función y concepción de la filosofía escolar.....	224
5.1.2. Transformaciones en la disciplina base en la filosofía escolar.....	227
5.1.3. Ruptura entre la lógica y la psicología	229
5.1.4. Diferentes maneras de concebir el problema de la verdad	229
5.1.5. Debilitamiento de las relaciones entre ciencia y filosofía	232
5.2 perspectiva de la organización didactica	234
5.2.1. Diferencias en la transposición didáctica	234

referencias.....246

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Manuales escolares y libros de filosofía escolar analizados.....	40
Tabla 2 Ficha de lectura e inventario de conceptos manuales de filosofía neotomista y libros.....	43
Tabla 3 Contenidos de los manuales de filosofía escolar 1940 – 1969	131
Tabla 4 Contenido de los libros de texto de filosofía escolar de acuerdo con el decreto 080.....	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Método de Disputa Escolástica136

LISTA DE IMAGENES

Imagen 1 Fenómenos Psíquicos. (P. 33).	145
Imagen 2 Augusto Comte. (Vargas, 1964, p. 23).....	145
Imagen 3 Alfredo Binet. (p. 281).	146
Imagen 4 Psicología y Educación. (p. 40).....	146
Imagen 5 El Mundo de la Filosofía Griega y Romana. (Norberto, 1949, p. 41).....	147
Imagen 6 El Subconsciente. (p. 135).....	147
Imagen 7 Propaganda Engañosa. (p. 76).	148
Imagen 8 Cardenal Mercier. (p. 65).	148
Imagen 9 El Método. (p. 174.)	149
Imagen 10 Robustezca su Inteligencia. (p. 77).....	149
Imagen 11 El Principio de Finalidad. (p. 222).	150
Imagen 12 Fluido Nervioso. (p. 97).	151
Imagen 13 Facultades del Alma. (Vargas, 1964, p. 90).	151
Imagen 14 El Cerebro. (p.98).....	152
Imagen 15 Corte Transversal del Ojo. (p. 113).	152
Imagen 16 Grafica de la Inteligencia. (p. 286).....	153
Imagen 17 Ilusiones Ópticas. (p. 169).....	153
Imagen 18 Árbol Genealógico de las Ciencias. (Norberto, 1949, p. 20).	154
Imagen 19 Los predicables. (p. 94).	155
Imagen 20 División de la Filosofía. (p. 29).....	155
Imagen 21 proposiciones Opuestas. (p. 125).....	156
Imagen 22 Introducción a la Filosofía. (Iceta & Salaverri, 1971, p. 12).....	211
Imagen 23 Origen de la Filosofía. (p. 19).	212

Imagen 24 Métodos de Investigación. (p. 101).	212
Imagen 25 Lógica Formal. (p. 35).	213
Imagen 26 La Mecanización. (p. 181).	214
Imagen 27 Primera Unidad Antropología. (Bernal & Bejarano, 1975, p. 10).	214
Imagen 28 Nietzsche y Sartre. (p. 138).	215
Imagen 29 El Estudio del Origen de la Vida. (p. 158).	215
Imagen 30 Inmanuel Kant. (Bernal & Bejarano,1975, p. 7).	216
Imagen 31 El Hombre en el Cosmos. (p. 19).	216
Imagen 32Esquema de Niveles del Conocimiento. (Velez & Gregorio, 1970, p. 50).	217
Imagen 33 Explicación de la Metafísica. (p. 105).	218
Imagen 34 Estructura General del Ser. (p. 104).	218
Imagen 35 División de la Filosofía. (Iceta & Salaverri, 1971, p. 22).	219
Imagen 36 el Entendimiento Frente a la Verdad. (p. 54).	220
Imagen 37 El Pensamiento. (p. 32).	220
Imagen 38 la Definición. (p. 90).	221
Imagen 39 las Proposiciones. (p. 54).	221
Imagen 40 Trayectoria de Mercurio Respecto al Sol. (Rosa A.1979, p. 129).	222
Imagen 41 El Texto Escolar en Relación con el Complejo Didáctico (ICOLPE., 1974, p. 22).	239

A
SANTO TOMAS DE AQUINO

ANGEL DE LAS ESCUELAS
Y MAESTRO PREFERIDO

LOS EDITORES

1. INTRODUCCION.

1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Las preguntas son portadoras de esa inquietud que mueve al ser humano a preocuparse por su existencia, ser inquieto, que crea, construye, ama y sueña; de vez en cuando destruye y obligatoriamente convive con los demás; ¿qué otra ciencia que no sea la filosofía ha procurado facilitar al ser humano la existencia y la convivencia?

En el ámbito internacional la UNESCO, desde 1946, se ha preocupado por difundir el programa de filosofía con un propósito definido: promover una dotación mínima de nociones filosóficas “para que refuercen el respeto de la personalidad humana, el amor a la paz, el odio al nacionalismo mezquino y el imperio de la fuerza bruta, la solidaridad y la entrega al ideal de la cultura”; es así como la filosofía y su enseñanza serían una herramienta para dejar atrás las grandes penalidades producidas por las guerras que devastaron a Europa y conmocionaron al mundo. En esta perspectiva la filosofía no debe ser mera reflexión, sino extenderse a todos los ámbitos del conocimiento y de la actividad humana. Décadas después, en 1995 en un documento titulado *Declaración de París en favor de la filosofía*, la UNESCO recalca el derecho de toda persona al ejercicio filosófico, y le da relevancia a su enseñanza:

“Todo individuo debe tener derecho a dedicarse al libre estudio de la filosofía bajo cualquier forma y en cualquier lugar del mundo; la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con la palabra filosofía” (Dehaqíz Mejía y Gutierrez de C, 2011, p. 2-3).

Siguiendo con esta perspectiva la UNESCO concibe a la filosofía como una “escuela de libertad”, situada en el centro del saber humano, la cual requiere de ciertas competencias intelectuales para comprender el mundo y examinar los prejuicios, competencias que permitirían

confortar la filosofía con los problemas concretos del mundo; en 2005 el organismo internacional declara que la filosofía es “la medula del saber humano”, posibilita el “diálogo entre civilizaciones”, y su enseñanza permite la formación de seres humanos libres: “Alienta a forjarse una opinión propia, a confrontar todo tipo de argumentos, a respetar el punto de vista de los demás, y a someterse únicamente a la autoridad de la razón. En otras palabras, la enseñanza de la filosofía es sumamente importante para entender las diferentes visiones del mundo y los fundamentos filosóficos de los derechos humanos, y contribuye a desarrollar la capacidad de las personas para ejercer una verdadera libertad de pensamiento y liberarse de los dogmas y la sabiduría incuestionable” (p. 4).

Haciendo eco de esta posición el Estado colombiano por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) recalca la importancia de enfocar la enseñanza de la filosofía, en su parte conceptual e histórica, hacia una relación con nuestra cotidianidad, y así, conectar a la filosofía con otras disciplinas y área del saber para que los problemas de los jóvenes y de su mundo sean pensados desde una base lógico-conceptual o de lo contrario la filosofía quedara en simple memoria u opinión. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía debe mantener un equilibrio entre “rigurosidad y libertad de proyección”, y establecer un dialogo entre el estudiante y su contexto, en resumen entre el individuo y su existencia. En el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* el MEN propone tres grandes núcleos para la enseñanza de la filosofía en la educación media, a saber:

“preguntas acerca del conocimiento humano, preguntas acerca de la estética, preguntas acerca de la moral. Además de esto sugiere que la enseñanza de la filosofía sea basada en

problemas; todo esto busca formar en el joven “un pensamiento filosófico y desde allí una actitud crítica, reflexiva y analítica” (Gaitan, Quintero, y Salazar, 2010, p. 103).

La filosofía escolar en Colombia y su enseñanza han pasado por varios momentos históricos que han respondido a diferentes necesidades ya sea sociales, políticas, etc. Una muestra de esto puede ser leída en la introducción de *Elementos de Filosofía*, (manual de filosofía escolar utilizado entre la década del treinta y el cincuenta del siglo XX de autoría del P. Francisco Ginebra S.J, en su edición anotada y arreglada por el P. Mario Valenzuela S.J), en donde se plasman las siguientes palabras:

“fieles a nuestro propósito, en el texto que ofrecemos hoy a la juventud estudiosa, nos esforzamos por exponer y demostrar la doctrina escolástica, representada especialmente por el ángel de las escuelas SANTO TOMAS de Aquino. Muévenos a ello la persuasión íntima de la verdad y la de que ella es la única que armoniza la ciencia con la fe, la razón con la revelación, y la que disipa de un modo decisivo, el cúmulo de errores que hoy trae trastornado el mundo de las inteligencias. Y esta persuasión íntima es vigorizada y reviste el carácter de un deber por la palabra del inmortal pontífice León XIII, quien en su admirable encíclica AETERNI PATRIS, de 4 de agosto de 1879, señala la doctrina del doctor angélico como norma que debe seguirse en todas las escuelas católicas” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. VIII).

Años después, en 1972, el panorama era completamente diferente, como se hace evidente en el prólogo de otro manual escolar de filosofía publicado en la ciudad de Bogotá:

“hace años cuando enseñábamos filosofía en el externado nacional Camilo Torres y en el colegio de la Presentación del centro y cuando tuvimos la ocasión de intervenir en las reformas de los programas de bachillerato, notábamos la ausencia de un texto sobre la

materia, menos escolástico, más de acuerdo con las tendencias actuales y con la sociología de los estudiantes de quinto y sexto año, más vivencial para despertar en ellos el ámbito de reflexionar y para que tuvieran la respuesta a la pregunta que escépticamente suelen hacerse ¿para qué sirve la filosofía?... así la filosofía deja de ser una materia muerta, a la que nada responde en la realidad y, por el contrario, solo sirve como instrumento de tortura intelectual, para convertirse en medio de formación de criterios a fin de que el estudiante descubra sus posibilidades intelectuales, las aplique correctamente y se enfrente a los problemas del mundo de hoy dándoles una respuesta propia” (Bejarano y Bernal, 1972, p. 7).

Al contrastar a vuelo de pájaro los dos textos se pueden ver grandes diferencias, así las preguntas surgen inmediatamente ¿Qué cambios es posible identificar en la concepción de la filosofía en los manuales y textos de enseñanza entre la primera y la segunda mitad del siglo XX? ¿Por qué se produjeron cambios en su forma de organización interna? ¿Qué disciplinas estuvieron ligadas a la enseñanza de la filosofía durante el periodo? ¿Qué modificaciones sufrió la estructura de los manuales en relación con las posibles modificaciones introducidas? Siguiendo la tesis de Martínez, Noguera y Castro (2003) según la cual durante el periodo comprendido entre 1940 y 1960 tuvieron lugar una serie de transformaciones en el sistema educativo colombiano relacionadas con el abandono de una perspectiva y en la aparición de otra fundamentada en lo que Escobar (1996) denominó “la estrategia del desarrollo”, momento en el que se introducen en el país un conjunto de disciplinas y técnicas de investigación relacionadas con el planeamiento, la administración y una perspectiva sociológica orientada en la producción de información detallada sobre el funcionamiento del sistema.

Los anteriores interrogantes dieron origen a la investigación cuyos resultados se presentan aquí y que a continuación se describen en detalle.

1.2 PREGUNTA PROBLEMA

¿Existen elementos del libro de texto de filosofía escolar que reflejen la transformación educativa operada a mediados del siglo XX en Colombia?

1.3 OBJETIVO GENERAL

Identificar los elementos constitutivos del manual y libro de texto de filosofía escolar que se vieron afectados por la transformación educativa operada entre las décadas del cincuenta y el setenta del siglo XX en Colombia.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar los manuales y libros de texto de filosofía escolar, apoyándose en las herramientas de la manualística, publicados entre 1945 a 1979, para detectar sus cambios, tanto de forma (maquetación), como en la exposición y organización didáctica de los contenidos.

Detectar las diferencias, tanto en el campo del saber y en el de la organización didáctica, entre el manual neotomista y el libro de texto escolar, y cómo estas diferencias se ven reflejadas en la concepción de la filosofía escolar en Colombia entre 1945 a 1979.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Al realizar la búsqueda documental para determinar el estado del arte se encontró un vacío de estudios acerca de la filosofía escolar durante la segunda mitad del siglo XX; si bien existen trabajos acerca de la didáctica de la filosofía, encaminados a la construcción de currículos acordes con la realidad de los estudiantes, y el análisis de las metodologías usadas a lo largo del tiempo, investigaciones acerca de la enseñanza de la filosofía a docentes no especializados y estudios de

caso para determinar necesidades específicas de instituciones educativas referente al aprendizaje de la filosofía; se observa la ausencia de investigaciones que permitan analizar la forma en la que se construyeron y estructuraron los manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar; los estudios observados no hace énfasis en el la corriente filosófica que dominó por más de sesenta años la filosofía escolar en Colombia: el neotomismo. No existen investigaciones que permitan apreciar la forma en la concepción de la enseñanza de la filosofía cambio en el manual escolar instrumento destinado a difundir la verdad filosófica que los jóvenes de nuestro país deberían aprender.

El punto de partida del presente proyecto será el estudio realizado por Noguera, Martínez y Castro (2003); en él se demuestra que en la segunda mitad del siglo XX se efectúa un “profunda ruptura” en la manera de concebir la educación, para el caso de la filosofía se puede percibir que, a partir de 1970 en los manuales y libros de texto de filosofía escolar comienza a aparecer una serie de transformaciones en la forma de diseñar los libros de texto, tanto en su contenido, maquetación, y modelos pedagógicos; cambios que están asociados al distanciamiento del neotomismo, y se aproximan más a una “sociología del estudiante”.

Entre las décadas de 1940 y 1960 el campo educativo sufre transformaciones radicales que afectan tanto sus fines sociales como sus estructuras y funcionamiento. Estos cambios representan una profunda ruptura en la concepción de la educación. Por otra parte se pueden ver transformaciones en los niveles macro y micro de la educación: a nivel macro cambian las políticas y los discursos educativos, a nivel micro se operan transformaciones en el campo de la enseñanza. Además de esto los cambios en el discurso educativo iniciados en los años cuarenta estuvieron alejados de las grandes teorías educativas y pedagógicas (Martínez, Noguera, y Castro, 2003, p.15 a 19).

En su libro Noguera, Martínez y Castro demuestran que a partir de la década del cincuenta se da en Colombia acaece una estrecha articulación entre educación, políticas de desarrollo y necesidades económicas; es así como Colombia entra de lleno en la era de *la planeación integral de la educación*, esta se vuelve un asunto eminentemente técnico y se usa como herramienta para la formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano, orientado por principios de eficacia y rentabilidad (Martínez, Noguera, y Castro, 2003.). Así las grandes transformaciones operadas en la enseñanza se vieron influenciadas por teorías alejadas de la educación y la pedagogía.

La enseñanza dejó de ser un hecho estrictamente pedagógico y se convirtió en un elemento técnico; antes que al maestro o al intelectual, la educación compete a los técnicos y administradores. La educación es ahora concebida como: "el mínimo de herramientas prácticas y conceptuales necesarias para afrontar la vida en el camino del desarrollo"; la enseñanza se reduce a un conjunto de herramientas, y se sitúa al aprendizaje en el centro del problema de la escuela y la educación; a un segundo plano pasan los conceptos de cultura y conocimiento; se establece una "economía del pensamiento", cuyos ejes son la escolarización y la instrumentalización de la enseñanza, en torno a los cuales gira el sistema educativo del país (Martínez, Noguera, y Castro, 2003).

El periodo de tiempo escogido como objeto de análisis se ve justificado por las siguientes razones:

Entre 1947 y 1984 las transformaciones operadas en el campo de la enseñanza fueron las que más impacto generaron en la transformación de la educación. Desde la década de los cincuenta se comenzó a establecer la relación economía-capital humano-educación; relación que sirve a las políticas de desarrollo marcadas por los conceptos económicos de adiestramiento, instrucción, y capacitación. La mundialización de la educación actuó también en los niveles de la enseñanza

misma. La estrategia del desarrollo en el campo educativo operó a través de la ampliación de la cobertura y en la planificación de la enseñanza para garantizar mejores aprendizajes.

En el decreto 45 de enero de 1962 se evidencia el comienzo de un cambio en la forma de organizar los contenidos dentro del programa de filosofía escolar, y esto, a su vez, se ve reflejado en los manuales y su organización; se pasa de una organización centrada en la lógica, a una organización que tiene como base la psicología experimental; con el decreto 080 de 1974 la base lógica en la organización se descarta por completo y entran a operar otras disciplinas tales como la antropología, la psicología experimental, y la teoría del conocimiento.

Al comenzar con el análisis de los manuales y libros de texto de filosofía escolar se encontró una abrupta ruptura en la concepción de la filosofía y la forma de diseñar los libros de texto a partir de 1970; la concepción neotomista y su manual declinan y emerge el libro de texto diseñado con base en corrientes contemporáneas, tanto en la filosofía como en la organización didáctica, tendencia que va desde 1970 a 1979, después de este año no se encontraron registros de libros diseñados sobre los criterios neotomistas.

1.6 ESTADO DEL ARTE

La producción más prolífica acerca del estudio de la filosofía escolar en Colombia es realizada por el profesor Oscar Saldarriaga Vélez, en sus artículos: *“Ideología”, educación y gobierno moral en la República de Colombia del siglo XIX: entre Destutt de Tracy y Jaime Balmes, un capítulo de la enseñanza de la filosofía*” y *“De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892”*. El profesor Saldarriaga explora las causas y superficies de emergencia que hicieron posible la conformación de la filosofía como saber escolar; proceso que se inició con la introducción de la reforma wolffiana en los cánones humanistas. Las apropiaciones de esta reforma y de la introducción de la gramática razonada que se

hicieron en Colombia produjeron: “por un lado, la fractura de la filosofía como ciencia de ciencias, debido al desprendimiento y “flotación” de los cursos de ciencias particulares, en especial de las matemáticas; y, por otro, el desplazamiento e, incluso, sustitución de la metafísica por las ciencias racionales del lenguaje, del pensamiento, de la economía y de la moral,... Este literal estallido del canon peripatético producirá una deriva epistémica que puede registrarse en Colombia a lo largo de casi todo el siglo XIX, justamente, creemos, hasta la fecha de 1890” (Saldarriaga Vélez, 2008, p. 315).

Después de las caóticas transformaciones de la política educativa colombiana en la segunda mitad del siglo XIX el autor explica cómo se relacionan la conformación del bachillerato moderno y la decantación de la filosofía como saber escolar.

En su tesis doctoral, el profesor Saldarriaga expone la conformación de la matriz epistemológica del neotomismo en Colombia y sus diversas apropiaciones en nuestro país; para el interés de este trabajo es pertinente mencionar el rastreo que se hace de los manuales de filosofía neotomista en un periodo de tiempo comprendido entre 1870 a 1975. El neotomismo en Colombia fue la ideología exclusiva de la filosofía escolar durante la mayor parte del siglo XX, hasta la década de 1960, fecha en la que aparecen los primeros manuales con otro tipo de modelo pedagógico, y con preocupaciones más acorde con los desarrollos educativos del país.

En el sumario del capítulo ocho dice el profesor Saldarriaga: “El capítulo octavo se ocupa de describir la operación de apropiación filosófica de los neotomismos realizada por el restaurador del tomismo en Colombia y su grupo intelectual, sacando a la luz el “rostro” del hombre que esta filosofía soñó para el país. Este último capítulo se divide en tres partes: la primera se ocupa de las características de filosofía neotomista tal como fue apropiada para Colombia en la obra de los filósofos-pedagogos rosaristas. La segunda se centra en la “noción de hombre” que esta filosofía

propuso para la formación de la juventud colombiana en el sistema educativo; y la tercera es un Epílogo sobre la Filosofía Escolar como Cultura General (Saldarriaga Vélez, 2005, p.61).

Otro estudio sobre filosofía escolar es el realizado por el profesor Carlos Arturo Londoño R, en sus artículos “*Violencia simbólica y filosofía escolar Colombia 1945 - 1970*” y “*Dominación ideológica sobre la filosofía escolar Colombia 1945 -1970*”. En ellos el autor se vale de herramientas como el análisis del discurso para enunciar la dirección de la educación hacia la tendencia mediovalista de la escolástica. Para Londoño esta perspectiva de la filosofía escolar: “incorpora las ciencias contemporáneas al interior de unas formas de pensar que no corresponden a la actualidad; de este modo las ciencias resultan ser excluidas o tergiversadas” (Londoño R, 1986, p.224).

En sus dos artículos el autor da cuenta de cómo la enseñanza de la filosofía escolar en la época mencionada imparte una mentalidad pre-moderna, el saber moderno se incorpora en los moldes de la escolástica criolla; en este sentido la filosofía escolar es constituye un discurso reactivo que rechaza los conocimientos que no puede apropiarse.

El autor expone cuatro órdenes del control simbólico en la enseñanza de la filosofía escolar: el primero de ellos es *la confinación del discurso*, que encierra la legitimidad de la filosofía y del saber en general dentro de la patrística y la escolástica medieval de acuerdo con la autoridad de la iglesia católica; *la instauración de la verdad* constituida por el marco de categorías y de principios semi-rationales que engloban el pensamiento inteligible de acuerdo con el cual solo son comprensibles los saberes armados con: el dualismo de las formas sustanciales, el fijismo o la inmutabilidad de los seres, el sicomorfismo que le atribuye finalidad a todos los entes, constituyéndolos en el resultado de una producción antropológica, y el moralismo que organiza todo lo existente en relaciones de perfecto e imperfecto. El tercer elemento de control simbólico está

conformado por *los ámbitos de restricción* que permiten descalificar y desvirtuar el saber diferente al implantado, y por último, *las condiciones de aplicación* referidas a aquellas esferas de la sociedad que se trata de proteger y mantener como eternamente dominantes e inmutables (p.225).

En los manuales escolares de filosofía del periodo analizado el autor descubre un orden teocrático- moral que rige todo, y se considera ilógico todo aquello que se aparte de este orden, la moral católica se hace universal para todos los pueblos. Las conclusiones a las que llega el profesor Londoño en sus artículos muestran el papel de que la filosofía escolar debe desempeñar: mantener la supremacía de la iglesia sobre el Estado, controlar las formas de pensamiento de tal modo que no sobrepase la mentalidad medieval teocrática, defender los privilegios de la clase contra todo tipo de reforma que pueda cambiar el orden existente; y además de esto, mantener una estructura semi-racional de la edad media con ropajes de modernidad, proceso que se ha denominado incorporación “la modernidad de las ciencias naturales ha sido asimilada dentro de otra estructura de pensamiento a la cual no corresponde. Para poder efectuar esta operación estas ciencias han tenido que ser distorsionadas, de ellas solo queda la apariencia” (Londoño R, p.9-11).

Un informe de investigación que es pertinente mencionar fue encontrado en una búsqueda realizada en el catálogo de la biblioteca de la Universidad Santo Tomas biblioteca que contiene varios materiales del periodo de tiempo objeto de estudio y que merecen ser analizados posteriormente, presenta en su contenido una reseña histórica de la enseñanza de la filosofía en Colombia desde principios del siglo XX, una lista de manuales de filosofía de enseñanza media publicados desde 1903 hasta 1985; un somero análisis de sus contenidos, y un listado de reformas de los programas de filosofía de 1905 a 1974. Este trabajo no pretende ser un análisis sistemático sino un abrebocas, un informe de un estado inicial de sucesos y objetos de estudio, pero enuncia la

imitación e inautenticidad de los textos de enseñanza de la filosofía en el bachillerato, aptos más para la memorización que para el “aprender a aprender” (Racines, 1984, p. 22-23).

En las memorias del IV Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana, organizado por la Universidad Santo Tomas en 1986, se organizó una mesa temática específicamente para discutir el estado actual de la enseñanza de la filosofía en Colombia hasta ese momento. La coordinación de la mesa estuvo a cargo del profesor Mario Díaz, y en ella se organizaron sesiones de trabajo que se enfocaron en el análisis de las didácticas y los contenidos de los programas de filosofía escolar; una de las problemáticas evidenciadas fue la falta de investigaciones acerca del tema en cuestión, así como también que la enseñanza de la filosofía se encargaba a maestros no especializados en esta rama de las ciencias (Universidad Santo Tomas, 1988, p. 605).

Otros tipos de trabajos acerca de la filosofía escolar encontrados en las pesquisas realizadas en los catálogos de las bibliotecas universitarias son los estudios de caso; tesis o informes que tratan acerca de las habilidades o competencias adquiridas por medio de la filosofía en colegios específicos ubicados en diferentes zonas del país; existen también estudios más recientes sobre la aplicación de las TIC en la didáctica de la filosofía de los cuales es pertinente mencionar los desarrollados durante el periodo de tiempo que comprende este trabajo (1950-1994). Se encontró un estudio de caso realizado en el Colegio Calasanz de Cúcuta que analiza la desmotivación que presentan los estudiantes de grado décimo y undécimo ante la filosofía escolar, este estudio lleva por título: *“Incidencia del desarrollo de la inteligencia en la enseñanza de la filosofía en 5º y 6º de bachillerato”*.

El trabajo de grado mencionado analiza los factores sociales, el entorno de aprendizaje, la didáctica aplicada por los maestros y el grado de desarrollo de inteligencia de los estudiantes desde el punto de vista piagetiano; e identifica como factores de desmotivación la ausencia de aplicación

práctica de la filosofía escolar en la vida cotidiana y la relación de sus contenidos con el entorno social inmediato de los estudiantes; así como la falta de desarrollo intelectual de los estudiantes que aún no han adquirido las habilidades necesaria para comprender en su totalidad los contenidos de la materia en cuestión (Pardo , 1986, p. 90 y ss).

Acerca de los trabajos encaminados al análisis de los contenidos, métodos didácticos y actividades en los libros de texto se han encontrado trabajos como: *“Uso de los libros de texto escolar. Actividades, funciones y dispositivos didácticos”* (Alzate, Lanza, y Gomez, 2007); investigación publicada por la Universidad Tecnológica de Pereira y centrada en el análisis de los libros de texto de ciencias sociales en el nivel de primaria. Esta investigación se enfoca en el análisis de los dispositivos didácticos reflejados en los contenidos de los libros de texto de ciencias sociales a nivel primarias.

En la perspectiva de la historia de la educación como historia cultural se encuentra el trabajo de Herrera, Pinilla y Suaza (2003); estudio realizado en torno a los manuales de texto como constructores de identidad nacional; aquí se analizan los libros de texto de ciencias sociales publicados durante la primera mitad del siglo XX “con el ánimo de reconstruir las estrategias y los fines asignados a estas disciplinas (historia, educación cívica y geografía) en la creación, difusión y promoción de imaginarios tendientes al fortalecimiento del proyecto de estado nación, elaborado por la elites nacionales desde el mismo siglo XIX (p. 19).

Este estudio se realizó tomando como referencia el periodo 1900 – 1950, los autores se proponen analizar la relación estado-Nación-hegemonía en los procesos de formación de identidad nacional durante la primera mitad del siglo XX, mostrando su relación con la construcción de cultura política, esto tomando como fuente los textos escolares de ciencias sociales de primaria y secundaria; también se indaga por la forma como se expresó el conflicto entre las elites políticas

acerca de la conformación de la identidad nacional, se establece el lugar que se le asignó a la religión católica en la conformación del ideario de estado nación, analizar el tratamiento dado a las relaciones entre etnia, raza, región y nación, , y por último se intenta precisar los imaginarios sobre los distintos grupos sociales y su papel en la construcción del proyecto de nación (p. 20).

La metodología aplicada por Herrera, Pinilla y Suaza se centra en el análisis de fuentes por medio de fichas temáticas, paso seguido, identifican ciertas categorías presentes en los libros de texto (componente pedagógico, patria y nación, orden social, política), se complementa el análisis con otras fuentes, entre ellas están: el archivo pedagógico, proyecto Manes, memorias de ministerios, legislación educativa de textos escolares.

La obra se encuentra dividida en tres capítulos: en el capítulo primero, se analiza el concepto de identidad, en su forma general, en sus abordajes teórico metodológicos y en el contexto colombiano. En el capítulo segundo se identifican las estrategias políticas que caracterizaron las reformas educativas en la primera mitad del siglo XX, y su incidencia en la conformación de los planes de estudio y en la enseñanza de las ciencias sociales, los intentos de regulación, producción y difusión de los textos escolares del periodo, posteriormente se hace un análisis de los manuales y libros de textos, su estructura, su organización, características pedagógicas y didácticas. En el capítulo tercero se analiza la promoción de los imaginarios y referentes en torno a ideas como nación, patria, identidad nacional y ciudadanía, además se realiza una descripción de los modelos de jerarquización social promovidos por los textos (Herrera, Pinilla D, y Suaza, 2003, p. 21 y 22).

La Universidad Industrial de Santander colabora con el campo de la manualística con su texto titulado “*Manuales Escolares y la Construcción de la Nación en Colombia. Siglo XIX y XX*”, en él se publica diferentes trabajos donde se exploran algunas de las tensiones entre identidad nacional-historia de la educación- texto escolar. Este libro está compuesto por artículos de

investigación, o resultados de tesis de pregrado, los trabajos expuestos están en fase germinal, en materia investigativa, entre ellos no se halla una base teórica conceptual única, pues “no se puede restringir la investigación histórica a modelos que sacrifique la riqueza documental e interpretativa de un conjunto de categorías a veces inaprehensibles” (Acevedo. y Samaca, 2013, p. 15).

Para Acevedo y Samaca (2013) existen dos grandes razones que impulsaron a los autores a investigar, escribir y difundir sus trabajos sobre manuales escolares, algunos de ellos fueron influenciados por el quehacer del docente en su más temprana formación a nivel secundario, otros por otro lado, los movió el interés por sacar de los anaqueles de la biblioteca de la universidad la historiografía profesional y los trabajos de grado, esto condujo a un grupo de estudiantes de la carrera de historia a fijar su atención en la importancia que tenía el pensar la enseñanza de la historia desde la historia de la enseñanza (p. 16).

El trabajo editado por la Universidad Industrial de Santander está conformado por varios artículos: Silvia Rocha realiza un estudio historiográfico de la obra de José Antonio de Plaza empleada en el siglo XIX, analiza las condiciones de elaboración de "memorias para la historia de la Nueva Granada", mediante las fuentes empleadas por el autor, para desentrañar la cadena de mediaciones presentadas en ella. En el capítulo dos, Ronaldo Malte-Arevalo se enfoca en la reforma instruccional ejecutada por los liberales radicales en 1870, analiza el proceso de formación de los maestros normalistas, y el manual de pedagogía elaborado por uno de los primeros pedagogos modernos de nuestro país Romualdo Guarín. En el tercer capítulo se efectúa el análisis de uno de los manuales más importantes de en la historia de la educación colombiana como dispositivo configurador de la memoria nacional: obra de Jesús María Henao, y Gerardo Arrubla, estos personajes en 1910 escribieron una obra canónica en la enseñanza de la historia patria en Colombia. El capítulo cuatro, escrito por Alejandra Barón Vera, se enfoca en estudiar la producción de los

manuales escolares hecha por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, aquí se analiza a fondo la producción de los manuales de los Hermanos Cristianos que llevaba un fuerte componente de formación patriótica, se toman como muestra los manuales escolares de historia, cívica y geografía. En el capítulo cinco Sol Calderón realiza la comparación de tres manuales que se presentaron como renovadores de la historia que se debía enseñar en la escuela, elaborados por autores de diferentes disciplinas sociales, de esta forma se reconstruye el combate por la historia entre la tradición académica y la universitaria. En el capítulo seis, escrito por Gabriel Samaca, se analizó proceso de elaboración de los manuales de ciencias sociales en la primera mitad de la década de los años noventa de siglo pasado, se muestra como la nueva historia entró lentamente en el mundo escolar a partir la contratación de licenciados e historiadores profesionales, que en el marco de la lógica empresarial dominante, solo alcanzaron a realizar apretadas síntesis de los trabajos más conocidos de la historia universitaria (p. 17 y ss).

En la perspectiva de la historia de las casas editoriales se encuentra el trabajo realizado por Alzate, Gómez y Romero, este lleva como título “*G.M. Bruño. La edición escolar en Colombia. 1900 – 1930*”, el objetivo general de esta obra es “analizar las características del libro escolar moderno, el cual consideramos surge con la producción editorial asociada a G. M. Bruño, este análisis se realizó desde un punto de vistas histórico y editorial” (Alzate, Romero, y Gómez, 2012, p.XXI). La tesis que sostienen los autores es que el libro de texto escolar de edición Bruño desempeño un papel importante como elemento modernizador de la educación en el país:

“se podría pensar entonces que las ediciones asociadas a Bruño, propiedad y orientada por la comunidad de la Salle ubicada en Francia, representó el confesionalismo católico con todos los defectos de lo que se ha denominado pedagogía tradicional. Sin embargo cuando se analiza el origen de estas ediciones, el tipo de libros escolares de mayor tiraje estaba en las áreas de

gramática, aritmética, geometría, anatomía, lengua castellana, zoología; se puede considerar que esta casa editorial representa una corriente ilustrada del neotomismo francés, cuya preocupación era la adopción de la ciencia y el saber disciplinar en el contexto de los referentes filosóficos del neotomismo. En estos libros hay un ánimo modernizador” (p. XXXV).

El enfoque del que parte la investigación realizada por Alzate, Gómez y Romero se denomina inducción analítica, apelando a este procedimiento se realiza un estudio documental con el cual se realiza la construcción de categorías históricas; la metodología utilizada por los autores está circunscrita por los siguientes pasos:

“Reconstrucción de un periodo y de unos acontecimientos sobre los cuales hay poca información. Se concibe un estudio de historia social para los factores que incidieron en la modernidad de la escuela colombiana, en particular, el papel del libro de texto escolar de G.M Bruño, esto es, los referentes científicos que dan paso a un tipo de modernidad para el periodo escogido. Seguidamente se construye un archivo de información, en el cual el libro de texto es la principal fuente de información. Para examinar las fuentes se emplean metodologías de análisis de contenido provenientes de la historia de la educación y la pedagogía que deben dar cuenta de los avatares editoriales y la influencia de las ediciones Bruño en la historia de la educación colombiana” (ps. XXIII, XLIV, XLVII).

En el presente trabajo de investigación, circunscrito en la perspectiva de la manualista, se hace énfasis en el análisis de los cambios sufridos por el manual de filosofía escolar, de enfoque neotomista, y las transformaciones, tanto en los contenidos, en el diseño y en su organización didáctica, que dieron origen al surgimiento del libro de texto de filosofía escolar, cambios que no han sido analizados en ninguno de los estudios consultados.

1.7 METODOLOGIA

1.7.1 Sobre la manualística

Siguiendo la línea introductoria del proyecto Manes, en Iberoamérica existen diferentes formas para designar los libros que se usan en la escuela para servir de guía en la aplicación de un modelo pedagógico y transmitir un saber escolar; tenemos así los sustantivos libros, textos y manuales, seguidos o no del adjetivo “escolar”: “tendríamos entonces... libros escolares, libros de textos, textos escolares, manuales o manuales escolares. Además de éstos hay otra gran lista de nombres que designaran tipos más específicos de libros usados en la escuela como abecedarios, silabarios, catones, tratados, enciclopedias, etc. , sin que obste que los primeros mencionados también puedan designar tipos específicos: manual de física, libros de lectura, textos para la enseñanza de la historia, etc. (Ossenbach y Samora, 2001, p. 16).

A pesar de esta ambigüedad el proyecto Manes resume algunas características de la clasificación de los manuales escolares, las cuales se usan para diferenciarlos de otro tipo de textos que circulan en la escuela o en la producción cultural de una nación:

- a. Intencionalidad, por parte del autor (o editor), de ser expresamente destinado al uso escolar.
- b. Sistemática en la exposición de los contenidos.
- c. Adecuación para el trabajo pedagógico, ajustándose a un determinado nivel de complejidad de los contenidos y aun determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos.
- d. Reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos.

- e. Intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación citada (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita posterior a la publicación de la obra (Ossenbach & Samora, 2001, pág. 20).

Desde el punto de vista de Agustín Escolano, citado por Ossenbach (2001, p. 22) el manual escolar se circunscribe en un “modelo textual y editorial diferenciado... por sus particulares modos de maquetación, composición, edición, y encuadernación, así como por su tipografía y sus ilustraciones.” En esta perspectiva el manual escolar es una forma particular de interpretar y hacer ver la realidad, a partir de contenidos específicos, que dependiendo la época, pueden ser cuestionados o no.

Otra característica para agregar es la relación pedagógica entre los contenidos, el estudiante, el maestro y el tipo de sujeto que se quiere formar desde la escuela; las motivaciones y fines de la institución están circunscritos en un contexto social, cultural histórico y económico, algunas veces hegemónico, otras veces con fisuras, pero que innegablemente se reflejan en el manual escolar; y para agregar mayor complejidad al análisis los manuales escolares pueden ser valorados tanto por lo que dicen como por lo que no dicen, esos “silencios” constituyen evidencias de los valores, contenidos, tipos de subjetivación, didácticas y saberes que se jerarquizaban, seleccionaban y excluían, ya por no ser convenientes, ya por no estar dentro de los objetivos específicos de la pedagogía de la época (p. 24).

Este proyecto de investigación está circunscrito por la perspectiva de la manualística, en él se analizaron tanto manuales escolares y libros de texto, buscando los aspectos que los diferenciaban, tanto en los contenidos, como en su organización interna.

Bajo esta perspectiva lo primero fue identificar el cuerpo de manuales y libros de textos a ser analizados; en la búsqueda realizada en la *Biblioteca Luis Ángel Arango*, la *Biblioteca Nacional*, la *Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional*, y en los catálogos electrónicos de *Biblioteca de la Universidad Javeriana*, y de la *Universidad de La Salle*; se encontraron 27 documentos entre manuales y libros de texto publicados entre 1945 y 1979.

De estos 27 documentos se analizaron 11 manuales publicados entre 1945 y 1969, y 6 libros de texto publicados entre 1970 y 1979; los manuales se escogieron con base en las ramas de la filosofía que tradicionalmente sirven de sustento y que a lo largo de la historia se consideran de vital importancia para el desarrollo de la filosofía (lógica, metafísica, cosmología y psicología), estas materias son de vital importancia para los autores neotomistas, pues les dedican una gran cantidad de páginas (entre 250 a 280) para explicar en detalle todas las divisiones y subdivisiones, artículo por artículo, de cada una de estas ramas; en estas materias es donde se ve operar más fuertemente el método de disputa escolástica, dispositivo central para la demostración del conocimiento verídico en el neotomismo; los manuales de psicología se escogieron con base en su importancia para el neotomismo, pues en el periodo de estudio escogido se planteaba el problema de la separación entre la psicología racional y la experimental, para los neotomistas la psicología experimental debía elevarse a las conclusiones de la psicología racional (las facultades del alma); este análisis se verá en el apartado del *neotomismo* referido en este mismo trabajo; también se tomó en cuenta la tesis doctoral del profesor Oscar Saldarriaga para identificar los autores principales de manuales neotomistas (Saldarriaga, 2005, p. XXXV).

Para escoger los libros de texto se compararon las ediciones de 1972 y 1975, al no encontrando grandes variaciones en el contenido se optó por escoger las ediciones de 1975, teniendo en cuenta los prólogos e introducciones de las ediciones de 1972. Se descartaron los

parceladores, pues en los libros de texto estaban evidenciados los contenidos y objetivos de cada unidad. Se descartaron los catecismos filosóficos, pues si bien se evidenciaba el contenido neotomista, no se encontraron en ellos los métodos de demostración de la veracidad del contenido, aspecto importante de análisis como se verá más adelante.

A continuación presentamos los manuales y libros de textos analizados:

Tabla 1 *Manuales escolares y libros de filosofía escolar analizados*

Título	Autor	Ciudad/ editorial	Año
Filosofía cursos I y II	Julio Cesar Arroyave	Ediciones librería siglo XX. Medellín	1945
Lecciones de lógica y teoría del conocimiento.	Gabriel Anzola Gómez	Editorial Bogotá.	Santafé. 1945.
Curso de filosofía. Tomo primero. Psicología.	José. Rafael. Faria. Bermúdez	Bogotá. Voluntad.	Librería 1945.
Iniciación en la filosofía. Volumen I Lógica.	Hno. Alfonso Norberto Ph. D	Librería Bogotá.	Stella. Enero 1949.
Curso de filosofía: programa de sexto de bachillerato. Ontología y teodecia.	Fabián Gilberto. F.S.C.	Bogotá. Stella.	Librería 1949.
Elementos de filosofía para el uso de los de segunda enseñanza.	Ginebra Francisco.	Tomo primero. Sexta edición. Editorial Bedout. Medellín.	1950.
Curso de filosofía: cosmología y ética.	J. Rafael Faria (Pbro.).	Segunda edición. Editorial Bogotá.	Voluntad. 1953.
Curso de filosofía: lógica y metafísica.	J. Rafael Faria (Pbro.).	Editorial Bogotá.	Voluntad. 1961.
iniciación en la filosofía sicología:	Vargas Samuel	Bogotá. Stella.	Librería 1964
Fundamentos de	Rosa Andrés	Editorial Bedout,	1964.

filosofía, Medellín	(salesiano)			
Filosofía e historia de la educación para 5to y 6to año de las escuelas normales.	Gaviria E. Nicolás.	Medellín	Editorial Bedout,	1967.
Aprender a filosofar. Reconociendo la totalidad, en el universo, en las personas, más allá del horizonte.	Jaime Vélez Correa (S, J). Juan Gregorio Vélez (S,J)	Bogotá.	Bibliográfica editores limitada.	1970.
Filosofía 5 año.	M. Icetama. J, M Salaverri.	Bogotá.	Ediciones S M.	1971.
Filosofía 5. Quinto curso de enseñanza media. Vol. I	miguel Bernal Ruiz, Horacio bejarano Díaz	Bogotá.	Voluntad editores.	1975
Filosofía 6. Quinto curso de enseñanza media. Vol. II	miguel Bernal Ruiz, Horacio bejarano Díaz	Bogotá.	Voluntad editores.	1975
el pensamiento filosófico	Julio cesar Arroyave calle	Medellín.	Editorial etcétera	1978
filosofía como actitud humana tomo I	Andrés Rosa (salesiano)	quinta	edición editorial Bedout s. a	1979

1.7.2 Herramienta de análisis: el análisis de contenido.

El análisis textual es una técnica de interpretación de textos, ya sean escrito, impresos, grabados, filmados, etc., donde pueden existir toda clase de registros, datos, discursos “el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos... El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Andréu, p.1).

Krippendorff (1990, p. 28) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

Después de seleccionar los manuales y libros de texto, lo que en la perspectiva del análisis de contenido se conoce como la unidad de muestro¹, y comenzar el proceso de análisis nos dimos cuenta de que había ciertos rasgos que saltaban a la vista; primero: la preocupación por la explicación exhaustiva y el ordenamiento lógico del conocimiento. Segundo: una preocupación manifiesta por verificar el origen de ese conocimiento y su validez cotejándolo con el método de disputa escolástica. Tercero: la refutación de todas las corrientes filosóficas que no estuvieran acorde con la filosofía neotomista. Cuarto: organización del contenido al interior del manual de forma idéntica en todos los documentos analizados, indiferentemente de la rama de la filosofía que trataran (resumen del tema a tratar, explicación de los conceptos básicos, prueba lógica con demostración indirecta de los conceptos considerados como válidos, crítica a los sistemas contrarios a esos conceptos básicos). Quinto: una fuerte preocupación por comparar y validar los últimos adelantos de la ciencias con los postulados de la filosofía neotomista.

En cuanto a la organización interna del manual salieron a relucir los siguientes elementos: primero: método explicativo y descriptivo en la transmisión del contenido. Segundo: instrucciones clara, pasos a seguir para utilizar el método de refutación y disputa escolástica. Tercero: actividades dirigidas a los estudiantes muy ligadas con el análisis del contenido del manual y su relación con otras unidades o temas vistos en él.

¹ Las unidades de muestreo son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas (Andréu Abela, p. 13; (Krippendorff, 1990, p. 82).

Para agrupar estos primeros resultados en categorías recurrimos a la obra “*Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*” de Klaus Krippendorff (1990); en ella se expresa que la primera tarea en el análisis textual es identificar qué datos se van a observar y recopilar, para encontrar los términos relevantes que den validez a las hipótesis planteadas; pero se debe tener en cuenta que las unidades temáticas no son absolutas, pues surgen de la interacción entre la realidad y el observador (p. 81).

Al analizar los elementos encontrados en los manuales y libros de texto de filosofía escolar pudimos organizar dos grandes grupos, el primer grupo referido al saber (la disciplina base ordenadora del contenido en el manual), y el segundo el referido a la organización didáctica (la forma en la que se organiza internamente el contenido del manual para ser expuesto a los estudiantes).

Siguiendo a Krippendorff en la conformación de estas “unidades temáticas” los contenidos se identifican por su correspondencia con una definición estructural particular del contenido de los relatos, explicaciones o interpretaciones. Se distinguen entre sí sobre bases conceptuales, y del resto del material irrelevante por poseer las propiedades estructurales deseadas (p, 90).

Para la organización de estas unidades temáticas se procedió de la siguiente forma (Andréu, p. 16): primero: se leyeron los manuales y libros de texto para realizar un inventario que permitiera aislar los elementos comunes, para esto se utilizó la siguiente ficha de lectura:

Tabla 2 *Ficha de lectura e inventario de conceptos manuales de filosofía neotomista y libros de texto*

Datos del libro: título, autor:		Editorial:	
Capítulo – apartado.	Concepto.	Texto.	Observaciones.

En un segundo momento se pasó a clasificar los resultados, distribuir los elementos y consiguientemente buscar una cierta organización; para esto se recurrió a la casilla “concepto” y a la casilla “observación” de la ficha de lectura, como ya se describió antes sobresalían dos unidades temáticas, los conceptos y las observaciones agrupadas en la unidad del saber, y los conceptos y observaciones agrupados en la unidad de la organización didáctica; de este análisis resultaron los siguientes subgrupos:

En cuanto a la unidad temática del saber: concepción y función de la filosofía vista en el manual; disciplina principal que organiza el contenido del manual; relaciones entre lógica y psicología; veracidad del contenido y su demostración en los manuales neotomistas; conciliación entre filosofía y ciencia.

En cuanto a la organización didáctica el análisis arrojó los siguientes subgrupos:

Organización interna del manual; organización de las materias de estudio; elementos referidos a la transposición didáctica (método de exposición del contenido, actividades y cuestionarios propuestos para los estudiantes, imágenes y cuadros explicativos, autores de base en los manuales de filosofía escolar).

De manera análoga se procedió con la lectura y organización de las unidades temáticas en los libros de texto, los subgrupos en la unidad temática del saber para los libros de textos son los siguientes:

Cambio en la concepción y función de la filosofía en el libro de texto; cambio en la disciplina que organiza el contenido del libro de texto; papel de la psicología en los libros de texto; concepción de la verdad; rastros de demostración en los libros de texto; la metafísica y el sentido de la existencia; relaciones entre filosofía y ciencia en el libro de texto.

El paso final en la metodología del análisis de contenido se denomina “la inferencia”: Inferir es explicar, es, en definitiva, deducir lo que hay en un texto. El analista de contenido busca algunas conclusiones o extrae inferencias –explicaciones- “contenidas” explícitas o implícitas en el propio texto (Andréu, p.19); para Krippendorff (1990) las inferencias que se pueden extraer de un texto son innumerables, unas pueden ser sobre sistemas sociales; otras pueden evaluar la calidad, nivel, neutralidad y objetividad de un escritor, libro o periódicos; otros pueden verse mediadas por los intercambios de opinión y de información a los cuales no se tienen un acceso directo, pero se pueden inferir, a través, de citas, alusiones, supuestos, actitudes, que aparecen en el texto analizado.

Las inferencias encontradas se puede evidenciar en el capítulo destinado a las conclusiones del presente trabajo, allí se comparan las diferencias entre unidades temáticas y se relaciona la transformación que tuvo la concepción y función de la filosofía escolar en Colombia; así como también los cambios a los que dieron lugar la entrada de otros saberes (psicología experimental, antropología y fenomenología) en la transposición didáctica evidenciada en el libro de texto de filosofía escolar.

2 REFERENTES TEORICOS Y CONCEPTUALES

2.1 El neotomismo.

Nuevas teorías sobre la concepción del hombre y la sociedad surgían en Europa durante el siglo XIX, se consolidaban los estados liberales, el darwinismo social y el evolucionismo socavaban los cimientos humanistas del saber, el pragmatismo y el utilitarismo daban un nuevo sentido a la

verdad y su acción sobre la sociedad, consecuencia de esto comenzaba a surgir cierto relativismo moral; las ciencias exactas proponían la experimentación y la comprobación como pilares del conocimiento; la imposibilidad de la metafísica como ciencia dejaba por fuera del espectro científico todo lo que no tuviera comprobación o evidencia en la realidad.

En este panorama general de hechos surge el neotomismo como respuesta de la iglesia católica para no ser desplazada de sus posiciones en el gobierno político de la sociedad –ciencia, educación, moral, familia- y así por dialogar con el saber moderno.

La encíclica *Aeterni Patris* fue el documento que cristalizó la restauración de la filosofía tomista en las universidades católicas europeas y luego en el resto del mundo. En ella el Papa León XIII consagra a Santo Tomas de Aquino (Doctor Angelices) como patrono de todas las escuelas católicas; sobre este acontecimiento Oscar Saldarriaga, reconocido investigador del neotomismo en Colombia comenta:

“La encíclica *Aeterni Patris* dejó claro que el neotomismo sería el vehículo intelectual privilegiado por el magisterio eclesiástico para demostrar que el catolicismo, a la vez que marcaba sus distancias, era compatible con la ciencia y la sociedad modernas. Pues si el catolicismo de esta época enjuició desde su perspectiva a la concepción liberal, su propósito pastoral último nunca dejó de ser el de ganar credibilidad y adhesión públicas entre las élites letradas como entre las masas... La *intelligentzia* católica debió, pues, dotarse de un instrumento de negociación intelectual y política, un *dispositivo de veracidad y de credibilidad* que le permitiera defender a la vez la fe y la razón, el dogma y la ciencia, la autoridad y la discusión, la “tradicón” y la “modernidad” .El método neotomista construye una postura de vía media, se inspira en la doctrina tomista de “tomar la parte de verdad que todo sistema posee”, su lema es “aumentar y perfeccionar lo viejo con lo nuevo” (*Vetera novis augere et perficere*) (Saldarriaga, 2005, p. IX).

El neotomismo también responde a la teología moderna, una nueva forma de ver la fe mediada por la evolución histórica del dogma y no por su carácter racional apoyado en la jerarquía de la iglesia; esta nueva forma de ver la fe basada en la experiencia y apoyada en el estudio de la biblia utilizando los avances filológicos y la crítica histórica de las Escrituras desarrollada por los exegetas protestantes alemanes; esta experiencia de la fe enlazaría las experiencias personales de cada individuo, “con los conocimientos producidos a nivel colectivo; era “el saber del pueblo de Dios” – iglesia no jerárquica-, quien restablecía, inspirado por el espíritu, el equilibrio entre las normas de la tradición y las rupturas de la innovación” (Sáenz, Saldarriaga , y Ospina , 1997, p.81).

El neotomismo fue más que la simple negación del conocimiento científico vía los postulados racionales de Santo Tomas de Aquino, fue un dispositivo que, desde el campo político obró como una rejilla cerrada, pero desde el campo del saber, “estaba diseñada para jugar en un medio donde ya no operaba la subordinación de las ciencias naturales y las humanas a las teológicas; un curioso caso de dogmatismo, pues debía respetar las reglas de la discusión científica” (p. 81).

El máximo exponente de la renovación neotomista en Europa fue el cardenal Desiderio Feliciano Francisco José Mercier; cabeza de la restauración neotomista en Bélgica y fundador de la *Revista internacional de Neoescolástica*, cofundador de la Juventud Católica de Bélgica; encargado de retornar al dominio de la filosofía tomista a la psicología, esta vez en su vertiente experimental. Este movimiento se puede analizar de dos formas: primero como sistema que pone en relación la psicología escolástica (aristotélica y tomista), con el estudio de la naciente psicología experimental, educando al mayor número de hombres consagrados a la ciencia sin distinción de fe; Mercier comenta que “es importante, investigar imparcialmente la verdad, toda la verdad, sin preocuparse de las consecuencias, cualesquiera que sean” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 85); así la

filosofía tomista se presentaba como amable, abierta al discusión, a la prueba; a la investigación experimental para apropiarse de sus resultados, sus procedimientos y conclusiones; expresión de esto fue la publicación por parte de Mercier de su libro *Psicología* con estudios acerca de la célula, el sistema nervioso y los receptores sensoriales.

La otra cara de la moneda es la apropiación de los saberes experimentales que hicieron los jerarcas de la iglesia católica colombiana no acostumbrados a la faceta experimental de Mercier, para ellos la ciencia experimental solo estaba comprobando lo que ya había descubierto Santo Tomas por la vía racional, Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, (1997), se refieren a este hecho particular de la siguiente forma:

“se estaba poniendo en funcionamiento una rejilla católica de apropiación del saber experimental: antes de que los hechos científicos pudiesen causar estragos doctrinales el segundo papel de la restauración neotomista – a más de hacer participar a la iglesia en el orden científico-era no dejar perder al mundo el horizonte católico. Lo cual convirtió la escolástica en aquella “sana filosofía” que llego a hacerse famosa por su intolerancia como arma de combate intelectual e instrumento de exclusión política” (p. 87).

Otra de las preocupaciones de Mercier era que la psicología cortara definitivamente las ligaduras con la filosofía tomista, esto debido a que la doctrina cartesiana del dualismo entre alma y cuerpo había sido el punto de partida de una nueva concepción de las tres sustancias objetivas de la metafísica clásica (Dios, el alma y el mundo); ninguna de estas encontraba un lugar en las ciencias física, naturales o de la psique.

Mientras las discusiones se mantuvieran en el campo de la psicología racional, en donde eran resueltas por la filosofía con el respaldo de la teología y la apologética, se garantizaba el

fundamento religioso de los saberes sobre el hombre y en especial, de toda moral legítimos. Pero si se daba la escisión entre psicología y filosofía, temor de la intelectualidad católica y de Mercier, la psicología experimental caería en el monismo materialista, que de paso, dejaría sin fundamento religioso a la moral. (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 89).

La única solución posible para los neotomistas era abrazar la investigación empírica, así se evitaría el monismo materialista; el contraargumento para combatir el orden cósmico rígido y materialista con “una finalidad no religiosa – el ascenso evolutivo de la vida hacia la conciencia”, era cual anticientífico era dar ese salto de los hechos a las hipótesis, hasta las “cosmovisiones ideológicas del evolucionismo” (p, 91). Por primera vez en la historia, comentan Sáenz, Saldarriaga, y Ospina (1997), las jóvenes generaciones estaban amenazadas por en su fe por un enemigo interno, la propia experimentación:

“la ciencia les mostraba hechos, pero sin filosofía católica, el microscopio y el bisturí no les mostraría nunca el alma sobrenatural: el joven que no sabe antropología cristiana, y ve y palpa en el anfiteatro anatómico las maravillosas operaciones cerebrales ¿no corre el peligro próximo de persuadirse de que el pensamiento es secreción encefálica?

La solución del neotomismo se da en dos instancias, la primera acogerse a la enseñanza de la ciencia experimental, pero fundamentándola con la filosofía tomista, pues, como comenta monseñor Rafael María Carrasquilla, máximo exponente del neotomismo en Colombia: “las ciencias físicas y naturales enseñan dos cosas: hechos y teorías. Los primeros están al alcance de todo entendimiento despejado. Para estimar, juzgar; escoger las segundas se requieren sólidos conocimientos filosóficos ¿Cómo acertará quien de carecer a distinguir lo cierto y lo fanático en las doctrinas evolucionistas de Haeckel y Darwin? (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 92).

La segunda instancia es aceptar la separación moderna entre lo experimental y lo especulativo para salvar las causas últimas de las cosas, que son de otro orden al de las de las causas inmediatas; así la intelectualidad católica asume esta regla y acepta hablar, como los científicos, solo de lo científicamente visible; un ejemplo de esto no lo muestran Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, (1997), en el texto *Psicología para escuelas normales y maestro* escrito por el pedagogo católico Julius Sieber:

“los pensamientos presuponen un soporte real pero inmaterial: un alma. El carácter espiritual del alma pone a las ciencias naturales en absoluta imposibilidad de investigar la naturaleza del alma humana. Esto quedara para siempre del dominio de las ciencias especulativas: la filosofía, la teología y la fe. En cambio pueden las ciencias naturales investigar todas aquellas exteriorizaciones del alma que se manifiestan en el cuerpo” (p. 93).

Para finalizar esta breve introducción a la filosofía neotomista debemos decir que en Colombia dos hechos están conectados con la apropiación del neotomismo: la regeneración de Rafael Núñez y la promulgación de la encíclica *Aeterni patris* del papa León XIII, y el punto de confluencia de estos dos hechos es la firma del concordato que el gobierno colombiano firmó con el Vaticano en 1887, el cual concedía el control del contenido de la enseñanza a la iglesia católica; siguiendo la tesis de Saldarriaga (2005) lejos de considerar al neotomismo como una filosofía que impedía el avance de la filosofía colombiana, su normalización y modernización, consideramos que la apropiación de esta corriente filosófica significa una particular forma de ver la conciliación entre el saber experimental y el saber racional, con los efectos antes ya explicados.

Para el profesor Saldarriaga el neotomismo más allá de ser “intento de restauración ideológica clerical antimoderna e integrista” como fue tildada esta corriente filosófica en la década de los años 1970; sus análisis acerca de los aspectos epistemológicos de este movimiento, dejaron

ver: “una sorprendente analogía estructural entre el neotomismo y las filosofías positivistas que fueron al tiempo sus rivales y sus colegas académicos, hasta el punto de poderse demostrar que la filosofía neotomista fue una (la) versión católica del positivismo” (Saldarriaga 2005).

2.2 Panorama general de la filosofía en Colombia 1940 - 1990

En el periodo de estudio delimitado para esta investigación, y analizando una década más adelante de la fecha de corte; la filosofía colombiana atraviesa una fase de secularización y modernización; con la creación de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional (1945) llegan nuevos aires a la actividad filosófica, de esta forma se logra fracturar la tradición neotomista; tres textos son fundamentales para inaugurar la filosofía moderna en Colombia: *Lógica, fenomenología y formalismo jurídico* (1942), de Luis Eduardo Nieto Arteta; *Ambiente axiológico de la teoría pura del derecho* (1947) de Rafael Carrillo; y *Nueva imagen del hombre y la cultura* (1948) de Danilo Cruz Vélez. Obras inspiradas en los problemas y métodos del pensamiento alemán del siglo XX; las tres principales influencias de este periodo son: el español José Ortega y Gasset, el alemán Max Scheler, y el austriaco Hans Kelsen, e indirectamente se comienza a mostrar un interés por el pensamiento de Husserl (Sierra , 1978, p. 87-88).

En 1950, con el ascenso de Laureano Gómez, se inicia una campaña contra las corrientes modernas en las universidades, Víctor Frankl promueve una vuelta al tomismo con su obra *Espíritu y camino de Hispanoamérica*, por otra parte se funda la revista *Mito* la cual en sus páginas difunde las ideas de Heidegger, Sartre, Husserl, ya traducidos, ya comentados por sus colaboradores. Con la caída del régimen militar en 1957 regresan al país muchos profesores exiliados en Europa, ellos, aprovechando esta estadía realizan estudios en Alemania dando así un nuevo impulso a la filosofía contemporánea en Colombia (Sierra, 1978, p. 89), este periodo se caracteriza por la influencia de Heidegger que marca la dirección de muchas facultades de filosofía.

Los estudios marxistas se inauguran en Colombia en la década de los años sesenta; revistas como *Documentos políticos, Ideología y sociedad*, se centran en problemas específicos de la historia hispanoamericana, para la época los estudios filosóficos propiamente marxistas son escasos; habrá que esperar hasta el surgimiento de la revista *Estrategia*, encabezada por Estanislao Zuleta y Mario Arrubla, que vinculan el pensamiento marxista desde otros autores como Freud, Husserl, Sartre, etc., para con esto evitar el dogmatismo y hacer del marxismo una herramienta que pueda dar respuesta crítica a los problemas de la época (Sierra, 1978).

A principios de la década de los setenta irrumpen en la escena de la filosofía Colombiana la influencia de la filosofía crítica encabezada por la *Escuela de Frankfurt* y de la *Filosofía de la liberación*, ambas basadas en la tradición hermenéutica y en la crítica de la sociedad planteando nuevos horizontes al quehacer filosófico colombiano (Rubio, 1980).

Las obras filosóficas escritas en el periodo comprendido hasta la década de los años setenta del siglo XX se enmarcan, en su mayoría, en las siguientes características: 1. el análisis de textos filosóficos supera a las apropiaciones de los mismos, tratando de examinar el conjunto de textos necesarios para realizar la verificación filológica de un tema en específico. 2. El interés generalizado por los temas de las grandes corrientes filosóficas más que por sus metodologías. 3. Las actitudes escolásticas, entendiendo esto como la adhesión a una corriente de pensamiento determinada y el rechazo a cualquier otro pensamiento extraño al escogido, aquí el aprendizaje del lenguaje filosófico ha superado la preocupación por los problemas filosóficos en sí (Sierra, 1978, p. 79).

En la década de los años ochenta se muestra especial interés por la filosofía latinoamericana, las discusiones en torno a ella se centran en dos temáticas principales: la docencia se limitaba a la mera imitación y apropiación de los textos filosóficos, sin referencia alguna a los grandes

problemas de la sociedad de nuestra América, y por otra parte, se rechazaba maniqueamente todo pasado filosófico por considerarse sospechoso de ser servidor de las ideologías opresoras; sobre este respecto se pronuncia Guillermo Hoyos: “En estas circunstancias se planteó por primera vez en la facultad la pregunta por el ser y el sentido de la filosofía. ¿Qué es y para qué sirve la filosofía? Buscando una respuesta a esta pregunta, descubrimos entonces y leímos con pasión la obras de Salazar Bondy, Enrique Dussel, Leopoldo Zea, y de otras autores, escritas dentro de nuestro horizonte latinoamericano con una fuerte intencionalidad liberadora” (Hoyos, 1999, p.51).

Con esta preocupación en mente la Universidad Santo Tomas organizó ocho congresos de filosofía latinoamericana, entre 1980 y 1994, sus resultados se divulgaron en revista como *Análisis y Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*; aparte de la corriente fenomenológica, la filosofía de la liberación, y la filosofía crítica, en la vertiente de la *Escuela de Frankfurt*, los temas predominantes en las décadas de los años ochenta y noventa ha dado un giro hacia la filosofía moral, política, y del derecho, centradas la mayoría en la discusión sobre la ruptura o continuidad con la filosofía práctica de Kant tomando como influencias tanto la ética discursiva (K.-O. Apel y J. Habermas) como el neocontractualismo (J. Rawls) quedando un poco rezagado el campo de la investigación en lógica y epistemología; otra tendencia que vale la pena mencionar es la actitud defensiva de la filosofía frente a la ciencia, percibido en las criticas al “positivismo científico”, llegando a una profundización en las diversas áreas de la filosofía analítica, y a un dialogo de la filosofía y las ciencias iniciado en la *misión ciencia y tecnología* de 1990. Este giro hacia la filosofía práctica muestra una preocupación por la búsqueda de una mayor concreción en el discurso filosófico y la pregunta por la pertinencia de la actividad filosófica; surgen así trabajos entorno al análisis filosófico de la problemática “Ciencia, Tecnología y Sociedad” y las discusiones sobre filosofía y paz (Hoyos, 1999, p.52 y ss.).

Todos estos estudios buscan una orientación hacia la profesionalización de la filosofía, que como dice Hoyos, es un modo de hacer filosofía a pedacitos, cooperativamente, un esfuerzo nacional e internacional, leyéndonos, criticándonos, retomar los auténticos problemas de nuestra tradición intelectual y las necesidades más urgentes de la actualidad para poderles dar un tratamiento filosófico.

2.3 Sobre las editoriales más sobresalientes.

En el presente trabajo no encontraremos muy seguidamente con editoriales que han marcado la historia de los manuales y libro de texto de nuestro país; por su relevancia en la presente investigación mencionaremos las editoriales Bedout, Voluntad y la Librería Stella.

Cobo Borda (2000), citando a Higuera (1970), acerca de la Editorial Bedout cuenta que fue fundada en 1889 por Don Félix Bedout en Medellín. La tipografía que llevaba su nombre “empezó como todas, de forma rudimentaria, pues basta saber que el primer mes logró facturar la suma de \$19,70”, pero la gran visión que tenía Don Félix para los negocios le hizo aprovechar la venida de Víctor Sperling, quien traía la representación de la industria alemana, y así logro el primer enganche de su imprenta. Más adelante los hijos de Félix Bedout, siguieron el ejemplo de su padre y fueron modernizando la empresa “hasta convertirla en una de las empresas más completas del país” (Cobo, 2000, p.163).

La editorial Voluntad fue fundada por el padre jesuita Félix Restrepo el 4 de enero de 1930. Las restricciones sobre la importación de libros europeos motivaron sus propósitos iniciales de dedicarse a ser una editorial especializada en libros escolares, la meta de la editorial era ofrecer al público colombiano “literatura permitida por la iglesia católica”; la guerra civil española y la segunda guerra mundial impidieron la exportación de libros de editoriales españolas, por esto fue necesario la creación de talleres propios que ya en 1941 alcanzaron, entre textos escolares y libros

de literatura, la suma de 30.000 ejemplares y dos años después la cifra ascendería a los 900.000 (p, 165).

En 1951 la editorial fue comprada en su totalidad por la firma “Félix Bedout e hijos”, de Medellín; acerca de las editoriales Cobo Borda Menciona:

“resaltar estos tres nombres –Bedout, Carvajal y Voluntad -, y mostrar algunos signos distintivos de sus orígenes y algunas peculiaridades de su evolución es también señalar como estos tres hitos hoy vigentes ya establecen una continuidad institucional en el siglo XX y permiten delinear lo que ha sido la industria editorial en Colombia, a partir de esta valiosa trilogía inicial” (p, 166).

Sobre la Librería Stella, editorial de los hermanos de La Salle, es poca la información disponible. Fue fundada en 1905, estaba ubicada en la Cra. 6ta No 10 – 40 en Bogotá, el término "Stella" se refiere a la estrella que figura en el escudo del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. La editorial Stella es identificada con 291 títulos entre 1939 y 1986, es decir, durante el mayor período de edición de manuales de los Hermanos en Colombia; como editores de manuales no solo de filosofía sino de diversas materias (geografía, matemáticas, lengua castellana), los hermanos encargaban sus publicaciones a casa externas, esto aun teniendo su propia casa editorial; es el caso en Bogotá con las editoriales Centro (1939), Jaramillo (1940), Agra (1948), Litografía Colombia (1950), Norma (1961), Retina (sin fecha). Cada uno de estos editores asume la edición de una manual de los Hermanos; es importante resaltar el caso de la colaboración con Bedout de Medellín: Oficialmente se trata de un editor seglar que trabaja con los Hermanos del Distrito de Medellín desde 1937 hasta 1984 (188 títulos). Prácticamente Bedout, aunque su nombre aparezca en pie de la portada, en vez del de los Hermanos, debe considerarse impresor para los Hermanos de Medellín quienes, de hecho, no tienen imprenta. Los Hermanos son prácticamente sus únicos

clientes. Sólo unos treinta volúmenes de Medellín no llevan el nombre de Bedout. Para el público, Bedout pertenecía a los Hermanos de Medellín; esta casa editorial empieza a declinar cuando los Hermanos del Distrito de Medellín dejan de redactar manuales escolares (Diaspora Des manuels scolaires.).

2.4 Algunos autores de manuales y libros de texto.

A continuación presentaremos cortas reseñas de algunos autores de manuales y libros de texto, que ya sea por la importancia de sus textos, o por su recurrente mención en las obras de pedagogía del periodo estudiado merecen ser mencionados:

Samuel Vargas Montoya (1912-1993)

Miembro de la comunidad de los hermanos cristianos, en algunas de sus obras parece con su nombre de religioso (Hno. Alfonso Norberto), y otras veces firma con su nombre civil al que agrega el que agrega la mención de Doctor en Filosofía (Londres y Washington). Se publicaron de su autoría unos treinta volúmenes, entre 1939 y 1968 sirven para la iniciación a la filosofía o para el inglés como segunda lengua. Se destaca lo valioso de su producción *My English Teacher – Elementary Book*, reeditada en Francia por la Librería General de la Enseñanza Libre (LIGEL, casa editora de los Hermanos en París) y por Mame (de Tours) y J. de Gigord (de París, igualmente) (Diaspora Des manuels scolaires.).

Publicó textos de filosofía que le merecieron doctorados en EEUU y Europa, escribió un curso muy notable de ética, psicología, y lógica, que se caracterizó por su claridad y profundidad. Sus obras se destacaron por su claridad, sencillez, y facilidad pedagógica, dominio de la materia y una cultura general muy considerable (Brochero y Arrieta, 1991, p. 146).

José Rafael Faria Bermúdez (1896-1979)

Presbítero fundador y rector honorífico de la Universidad de Pamplona, viajó a Europa, y en Roma se consagró como apologista y filósofo, allí recibió el título Licenciado en Filosofía por parte de la Universidad Gregoriana de Roma (1952) y en 1958 recibió el título de Doctor en Filosofía de la misma universidad por intermedio de la Pontificia Universidad Javeriana; de regreso a Colombia, publicó sus obras de Religión y tratados de filosofía, los cuales fueron, en los años cincuenta, sesenta y setenta textos de estudio en bachillerato y universidad, no solo en Colombia sino en algunos países de Suramérica.

Como escritor se destacó en sus obras tituladas: *Curso de Filosofía* (tres tomos), un compendio de *Historia de la Filosofía* en la que en forma coherente desarrolla los sistemas y doctrinas filosóficas, desde los griegos hasta la criteriología de Mercier, publicados por Editorial Voluntad. También es autor de las obras de Moral Familiar, del Libro Amor, Amor y Matrimonio, que fueron escritos como producto de su vida de educador. Su gran madurez académica-religiosa lo llevó a escribir libros de religión (superior e inferior), el *Catecismo Elemental*, *Nociones de Catecismo*, Ética, Lógica y Matemática, Cosmología, entre otros (Universidad de Pamplona, 2015).

Gabriel Anzola Gómez (1904-1994)

Realizó sus estudios de enseñanza secundaria en la Escuela Normal Central de instructores, dirigida por los hermanos cristianos de Bogotá; después ingresó a la facultad de educación de la Universidad Nacional, obteniendo el título de profesor de enseñanza secundaria y posteriormente de doctor en educación en la Escuela Normal Superior. Ganó una beca para estudiar ganó una beca para estudiar psicopedagogía en Bélgica donde entró en contacto con los pedagogos de la escuela nueva; fue defensor de la eugenesia y sus postulados sobre el mejoramiento de la raza. Con ayuda de la OEA puso en práctica un proyecto con sede en México para la formación de educadores.

Fue profesor de historia de la pedagogía y director de prácticas escolares en la Escuela Normal Superior (1943), además de profesor de psicología y filosofía en varios institutos de enseñanza. Hizo parte del equipo de intelectuales que participaron en las reformas educativas durante la república liberal. Durante la reacción conservadora tuvo que exiliarse como otros intelectuales liberales, siendo nombrado técnico de la UNESCO en París en el año 1954. A su retorno al país en planeación en el ministerio de educación (Herrera M. , 1999, p. 75).

Julio Cesar Arroyave Calle (1914-2002)

Educador y profesor universitario; estudio en la Escuela Normal de Institutores de Medellín y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Profesor del Gimnasio Moderno, de la Universidad de Antioquia, representó a Colombia en congresos internacionales sobre educación y enseñanza fue miembro de la Academia Nacional de Filosofía, de la Academia Antioqueña de Historia y de la Sociedad Bolivariana de Antioquia.

Fue profesor de filosofía, español y literatura, director de la biblioteca pública Piloto de Medellín, entre sus obras están: *Curso de Filosofía (1948)*, *el Ser del Hombre (1953)*, *Fenomenología del Conocimiento y Filosofía de las Ciencias (1977)*, *Filosofía del Ser y los Valores (1978)*. (Arroyave., 1978, p.5).

Jaime Vélez Correa (1919-2015)

Ingresó a la compañía de Jesús en Santa Rosa de Viterbo (Boyacá), el 20 de enero de 1936. Después de dos años de noviciado, y de los estudios de lenguas clásicas y humanidades, fue recibido en la Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad Javeriana, donde obtuvo la Licenciatura en Filosofía. En 1946 y 1947 realizó los estudios en la Facultad de Teología de la de teología en Alma College, Alma, California y obtuvo allí la Licenciatura Eclesiástica en Teología. Ordenado como sacerdote en San Francisco, California, el 4 de junio de 1949, hizo la Tercera

Probación en Salamanca, en 1950-1951; sus estudios de doctorado en la Universidad Gregoriana de Roma y obtuvo el Doctorado en Filosofía (1951-1953); y el 2 de febrero de 1953 hizo su profesión solemne en Roma. Fue profesor de filosofía y decano de la facultad de filosofía y vicerrector de las facultades eclesiásticas cargos desempeñados en la Universidad Javeriana, autor de diversas obras tales como: *Proceso de la filosofía en Colombia* (1960), *El pensamiento filosófico en la teoría de Teilhard de Chardin* (1963), *Dialoguemos de filosofía: cosmología, gnoseología, antropología* (1983), *Aprender a filosofar* (1970), *Curso de filosofía* (1965), *El hombre: un enigma antropología filosófica* (1995) ;También el Padre Vélez desarrolló una importante labor en el CELAM, y ejerció diversos ministerios en la Compañía de Jesús. (Pontificia Universidad Javeriana, 2014).

Horacio Bejarano Díaz (1918-2015)

Inicio sus estudios de filosofía en Cali, con miras a convertirse en religioso, pasó al convento de la Porciúncula de Bogotá en donde prosiguió su formación, pero al cumplir los 21 años de edad, en abril de 1939, dejó el hábito y regresó a la vida civil. Tras haber obtenido el doctorado en filosofía y letras por la Universidad Javeriana, se desempeñó por muchos años como profesor de literatura, gramática y filosofía y sirvió diversos cargos en el campo de la instrucción pública y en el universitario. En su madurez desempeño cargos en la Academia de la Lengua, donde estuvo hasta un año antes de su fallecimiento (Mantilla, 2006).

2.5 ¿Manual escolar o libro de texto?

Antes de entrar en el análisis del contenido de los diferentes textos que servirán para dar cuerpo a esta investigación se debe hacer una importante aclaración en cuanto al término “manual escolar “y “texto escolar:

Al adentrarse en la literatura acerca de los libros de texto se nota la ambigüedad con que se usan las denominaciones “manual escolar” y “texto escolar”, es por esto que se hace necesario realizar algunas aclaraciones:

La diferencia fundamental entre una obra científica o literaria y un libro de texto es que este último comunica un saber, y además, dice qué pasos se deben seguir para acceder a él presentando operaciones sucesivas organizadas en un orden determinado.

Cuando se habla del término “manual” se hace referencia a un libro que se tienen a la mano y al cual hay que tratar cuando se está en el centro de la acción, a esto se le agrega que el texto está adaptado a la mano, es decir, una especie de herramienta; es un libro y un instrumento a la vez, su origen etimológico está en la palabra *cheirion*, del antiguo griego, que designa también el manual como el puñal.

María Álzate en su obra sobre textos escolares de ciencias sociales en el nivel de primaria nos dice que existen dos formas de definir un manual escolar o un texto escolar: la primera se centra en la destinación; el libro escolar es aquel que está definido por su intención explícita (título, prefacio, nivel, público) o manifiesta (presentación, estructura interna) del autor o del editor, su carácter escolar es definido a priori. La segunda categoría reagrupa todas las obra que, si bien no han sido concebidas para los alumnos, han adquirido una dimensión escolar, por ser apropiadas por los establecimientos escolares mediante decisiones administrativas, o por los maestros que ven en ellas instrumentos valiosos para adelantar un trabajo pedagógico (p. 25-26).

El manual como herramienta está dirigido a transformar una acción eficazmente en un campo dado, él dice cómo actuar sobre un conjunto de objetos; mientras que el manual/texto escolar no indica completamente las operaciones para la transformación del medio, pues su fin no es la

práctica sino el saber, las tareas no están orientadas hacia la acción, sino hacia el aprendizaje, el manual/texto escolar indica una serie de acciones para transformar al alumno, no al medio; las operaciones prescritas en él no están destinadas a tener un efecto sobre las cosas, pues su objetivo es el cambio en el alumno mismo.

En un libro común se respeta la identidad del lector, pues este no se ve obligado a transformarse por su lectura, y si este es el objetivo, se presenta de forma clandestina guardando cuidadosamente la distancia y la ficción con el lector; en el manual/texto escolar el alumno no es el destinatario del mensaje, sino su objeto de acción, si se ha de buscar un destinatario este sería el maestro, su papel aquí es el aceptar el método de aprendizaje propuesto, el mensaje, o rechazarlo (p.27).

Un punto en común que tienen los libros escolares y los manuales escolares es que ambos están concebidos con intención de servir en la enseñanza, de ahí que “el manual es un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina dada, en un nivel determinado” (p. 27). Otra característica importante del manual/texto escolar es que el alumno, además de leer, debe actuar conforme a lo que está prescrito en el texto: “en conclusión, el texto/manual escolar, al contrario, no se contenta con establecer los límites a las acciones que quedarían libres para lo esencial. Él prescribe todo lo que debe hacer el alumno durante el tiempo del aprendizaje y pone la exorbitante exigencia de transformarlo” (p. 29).

En esta investigación se entenderá:

El manual escolar como obra concebida específicamente para su uso en la enseñanza, pero cuyo eje es el saber, su núcleo duro es la disciplina a transmitir; los manuales consultados traen pocas aclaraciones o menciones sobre cómo el maestro debe realizar su trabajo en el aula, y cuando

se encuentran se hace énfasis en el manejo que aquel le puede dar al manual en la clase misma de filosofía, es decir, tratar cierto tema con más profundidad que otro, dejar consultas sobre tal tema y exponer en clase otros, etc. El manual se diseña de forma “artesanal”, es decir, se reúnen los temas tratados en la materia y su forma de abordarlos con base en la experiencia del autor, y su recorrido medido en años de experiencia, muchas veces el manual se diseña basándose en anotaciones utilizadas en clase que luego se comparan con ediciones que se usan en la práctica en el aula.

El libro de texto o texto escolar, por el contrario, oscila entre la disciplina y la transformación del alumno. En el libro de texto se encuentran prescripciones tanto para el alumno (actividades a desarrollar para adquirir cierto conocimiento ordenadas bajo un nivel de complejidad ascendente; además de esto, las actividades propuestas en el libro permiten medir el conocimiento del alumno con más precisión, pues están propuestas por unidades didácticas), y para el maestro (método, modelo pedagógico, organización del trabajo en el aula) para guiar al estudiante en el aprendizaje de la disciplina en cuestión. El diseño de los libros de texto está a cargo de un grupo de especialistas en el tema dirigidos por un coordinador o editor, pero a diferencia del manual el estilo narrativo del libro del texto intenta ser más cercano al estudiante; las actividades del libro de textos están prescritas para potenciar un cambio de conducta en el estudiante, que se ve evidenciado en los objetivos propuestos en las unidades didácticas; en el manual no hay objetivos dirigidos al estudiante en forma explícita, se enuncia en cada tratado lo que se va a exponer, y cuando el manual tiene actividades dirigidas al estudiante, estas se concentran más en el contenido a aprender que en el cambio de conducta que se espera del estudiante.

Las razones expuestas anteriormente permiten agrupar los escritos analizados en este trabajo: en 1) manuales escolares, comprendidos entre 1945 y 1969, y 2) libros de textos, de 1970 en adelante.

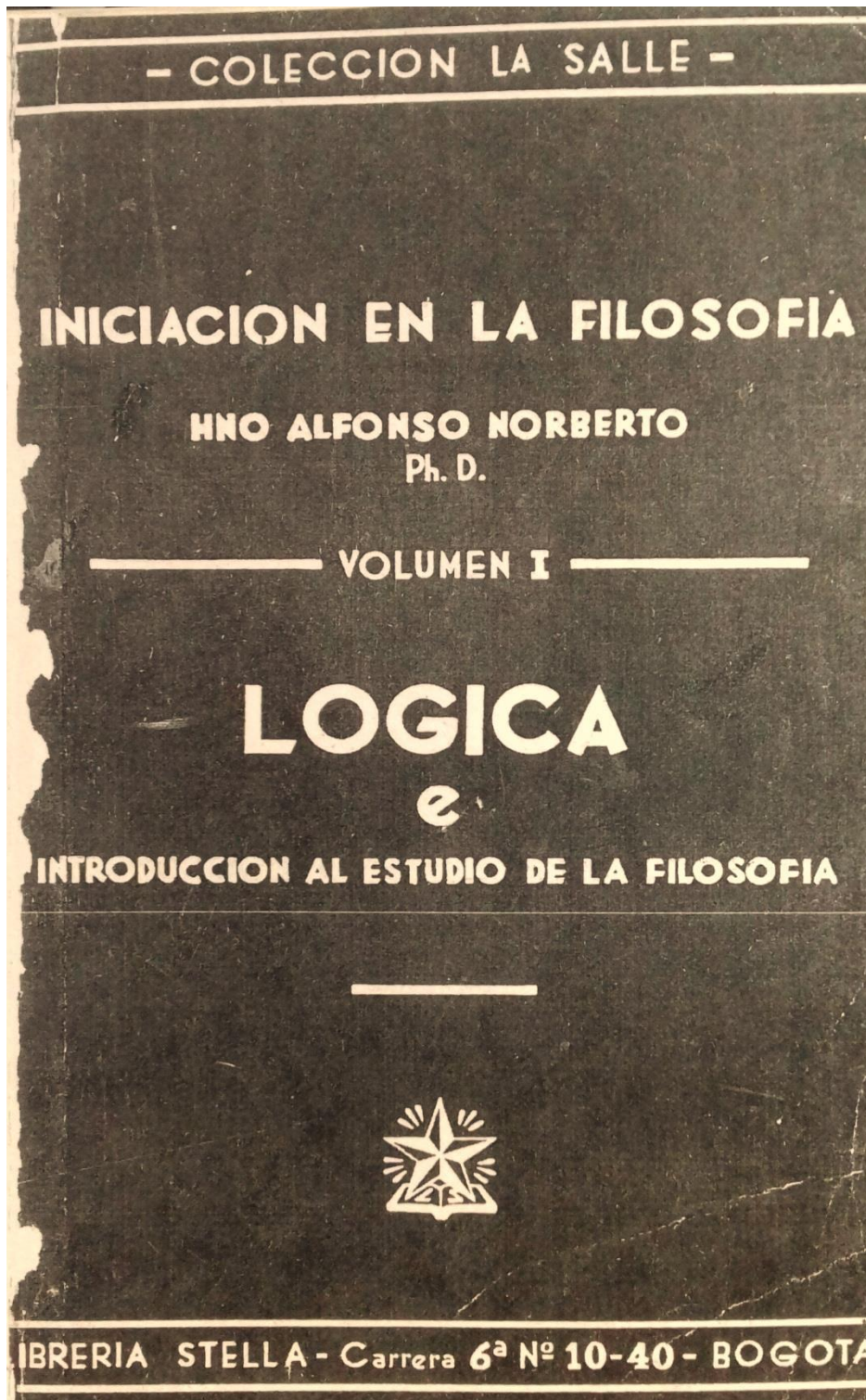
2.6 filosofía escolar²

Es el resultado de un análisis de los planes de estudio y los manuales de filosofía utilizados en Francia entre 1903 y 1968, realizado con estudiantes de filosofía del Centro Universitario Experimental de Vincennes en el año 1968-1969. Châtelet, con el lenguaje al uso en ese momento, define esta filosofía escolar como un “aparato ideológico”, un sistema de creación de lenguaje que operaría como un dispositivo de creación de “ideología”, de “sentido común”, como de una “nueva lengua general” para la sociedad de masas: “este funcionamiento da el peso de la institución a pseudo-conceptos que, desde ese momento van a funcionar como “valores” [...] y a constituir el vocabulario corriente de la “cultura”, la de los “buenos” diarios, de la “alta” vulgarización, y en consecuencia, del discurso político clásico, [...] el estilo de expresión regular de la opinión común, [...] dando además a sus usuarios ese toque de humanismo, de bonhomía superior e íntegra...” (Saldarriaga, 2005, p. XVI).

Desde la perspectiva histórica en el prólogo de su tesis doctoral el profesor Saldarriaga exponen los hechos políticos, ideológicos, religiosos y pedagógicos que permitieron la emergencia de la filosofía escolar en Colombia a partir de 1890 y como esta se caracterizó por la hegemonía neotomista en sus contenidos; con el progresivo estallido del canon wolffiano que lentamente separó las matemáticas, la literatura y la física de la filosofía, se produce la crisis de la facultad universitaria de filosofía y letras heredada de la universidad colonial, es así como la filosofía

² CHATELET, François. *La philosophie des professeurs*. Paris, Éd. Bernard Grasset, col. 10/18, 1970.

universitaria termino convirtiéndose en una materia de educación secundaria, preparatoria para las carreras profesionales (Saldarriaga, 2005, p. 51, 120 y ss.).



3 MANUALES DE FILOSOFÍA ESCOLAR 1945 - 1969.

A continuación pasamos analizar los componentes constitutivos del manual neotomista de filosofía escolar valiéndonos de las dos unidades temáticas constituidas.

3.1 MANUALES DE FILOSOFIA ESCOLAR 1945 – 1969. ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SABER

Los contenidos de los manuales escolares durante este periodo se ajustaban enteramente a los decretos promulgados por el Ministerio de Educación: decreto 229 de 1905, resolución 349 de 22 de febrero de 1952, decreto 45 de enero de 1962 (Racines Prada, 1984, ps. 27-29) (Rosa, 1964, ps. 5-9).

Las órdenes religiosas, específicamente los jesuitas y los hermanos de La Salle, dominaban el diseño y autoría de los manuales haciendo ver con esto el dominio, tanto conceptual como editorial, de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato durante el periodo estudiado. En las pesquisas realizadas solo se encontraron cuatro manuales de autoría laica. Entre las editoriales más destacadas se encuentran Stella, Librería Voluntad, en Bogotá y Bedout en Medellín.

Los manuales eran extensos cuerpos de contenido divididos en tomos, con un promedio de doscientas cincuenta páginas, su redacción, diseño y organización era producto, unas veces, de la reunión de expertos profesores de filosofía con amplia experiencia en el tema, o, en la mayoría de los casos, un único autor vertía toda su experiencia en pedagogía y su conocimiento de la filosofía para diseñar una serie de manuales; es así, como en la introducción del manual *Fundamentos de Filosofía* del padre Andrés Rosas (1964), escrita por Conrado González Mejía se dice:

(Andrés Rosa) profundo conocedor de la filosofía perenne...los temas más abstrusos son tratados ahí con tal maestría y con ejemplos tan sencillos, que el alumno recibe la enseñanza, la

comprende, y la aprehende en forma natural, sin el miedo cerval que tradicionalmente le inspiran estas disciplinas. Se combina la profundidad de la idea con la llaneza de la exposición (p. 6).

Julio Cesar Arroyave en su manual *Filosofía Cursos I y II* (1945) da una larga lista de autores consultados para la elaboración del contenido (p. 5); el padre J. Rafael Faria en *su Curso de Filosofía Tomo I Psicología* afirma acerca del diseño del contenido que su manual se estructura: “con base en la experiencia del autor en la enseñanza de la filosofía, esto para ser útil a la juventud estudiosa” (Faria, 1945, p. 2).

Uno de los manuales más representativos de la corriente neotomista colombiana es *Elementos de Filosofía*, escrito por el P. Francisco Ginebra, de nacionalidad chilena, y comentado por el R. P. Mario Valenzuela. La estructura y contenido del manual está reforzada y probada por las “las prendas intelectuales y morales” del autor, así como también por su “sabia versación en el profesorado” la tercera edición bogotana del manual viene mejorada por las: “sabias observaciones y notas que el P. Valenzuela había dictado a sus discípulos y que él había consignado en su cartera de profesor..., no ha sido tarea de desbaste ni de refacción la del distinguido anotador: yo la conceptué labor de pulimento o de crisol” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. VII).

Fruto de la colección La Salle, sale a la luz en 1949 el manual *Iniciación en la Filosofía Volumen I Lógica e Introducción al Estudio de la Filosofía*, escrito y diseñado por el Hno. Alfonso Norberto, profesor de filosofía y doctorado en Londres y Washington; en la presentación escrita por Rodrigo Noguera Laborde se exalta la capacidad de síntesis del autor, así como la capacidad de hacer accesible a todas las personas el conocimiento de la filosofía. Este manual se sujetó a una la extensa revisión de varios profesores de filosofía que hicieron llegar al Hno. Norberto, de manera escrita como verbal, sus sugerencias tanto en el contenido como en la forma de explicación (Norberto, 1949, p. 1-9).

Estas referencias a la experiencia del autor y a sus excelsas cualidades morales que autorizan y validan el contenido del manual aparecen tanto en manuales laicos como en los diseñados por religiosos; y así hasta 1971, año de una ruptura abrupta la cual analizaremos más adelante; una de las últimas referencias encontradas está en el manual *Curso de Filosofía Quinto año de Bachillerato escrito* por Octavio Ospina Alvares (1967): “este manual es fruto de catorce años de preparación, surge de las clases dictadas en el liceo de la universidad de Antioquia” (p. III).

3.1.1 Concepción de la filosofía

En las primeras páginas de los manuales analizados aparece un capítulo preliminar, en donde se hace referencia a la definición y objeto de la filosofía, los tipos de conocimiento, la relación de la filosofía con las demás ciencias, y los beneficios morales que se obtienen con su estudio. En los manuales neotomistas se hace un abordaje histórico de la filosofía, sus principales referentes en este apartado son Aristóteles y Santo Tomas de Aquino; un ejemplo de esto es el P. Ginebra que después de un análisis del origen histórico de la palabra “filosofía”, analiza las clases de conocimiento, y de ello afirma que: “de las observaciones anteriores se desprende cual sea la verdadera definición de filosofía: ciencia de las últimas causas o de las cosas conocidas por la razón natural” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 2). Reforzando esta posición aparece la mención que hace Rosas (1964) en su manual *Fundamentos de Filosofía*, allí explica recurriendo a Santo Tomas que la filosofía, entendida como sabiduría es: “el conocimiento de las causas más elevadas” (p. 5).

En el manual de Gaviria (1967) se puede encontrar la misma estructura, análisis de las clases de conocimiento, origen histórico del vocablo filosofía, rastreado en Pitágoras, Heródoto, Creso y Sócrates, y luego una definición formal de filosofía: “comúnmente se define la filosofía como la ciencia que estudia las causas y razones supremas de los seres por medio de la razón natural” (p. 13). Faria (1945) en *Curso de Filosofía: Tomo I. Psicología*, también hace uso de la perspectiva

histórica para abordar el estudio de la filosofía, y la define como: “filosofía es la ciencia que estudia todos los seres por sus causas y razones supremas”, el estudio de la universalidad de los seres es el objeto material de la filosofía, y el saber sus causas, razones y principios, el objeto formal (p. 13). El autor hace notar el resurgimiento de la escolástica poniendo al día a la filosofía con los adelantos de la ciencia. Además de esto el autor continua el intento de conciliación entre la psicología experimental, elevando está a las conclusiones de la psicología racional.

Esta concepción histórica de la filosofía parte de Grecia y desde allí se describe el camino que recorre la razón para develar la naturaleza de las cosas y el fin último del ser humano; existen dos manuales que, además de la concepción histórica, añaden una concepción epistemológica de la filosofía, parten de las relaciones entre sujeto que conoce y objeto conocido, como se muestra en manual *Filosofía Cursos I Y II*, en donde se describe que la enseñanza moderna de la filosofía parte de la teoría del conociendo : “y luego se presenta las principales escuelas en torno a las cuales podrían reunirse el pensamiento filosófico contenido en las doctrinas de los pensadores” (Arroyave Calle, 1945, p. 12). En *Lecciones de Lógica y Teoría del Conocimiento* Anzola Gómez a pesar de partir de la concepción histórica menciona que en la filosofía también existen los métodos racional, intuitivo, trascendental, y fenomenológico (Anzola Gómez, 1945, p. 13). Se puede resaltar que estos dos manuales son escritos por profesores laicos.

3.1.2 Función de la filosofía

La filosofía en los manuales cumple distintas funciones: en los manuales de corte neotomista es una disciplina que armoniza la ciencia con la fe, la razón con la revelación, de acuerdo con Ginebra (1950): “disipa el cumulo de errores que hoy traen trastornado el mundo de las inteligencias”, la filosofía no debe ser independiente de la revelación, pues la filosofía lleva las verdades ultimas y principios supremos a todas las ciencias; armoniza la ciencia con la religión,

disuelve los errores con los que es atacada la religión, la filosofía demuestra los preámbulos de la fe. (p. 4). En el campo moral la filosofía demuestra los fundamentos de la moral y prescribe la conducta por la que se debe regir el individuo, fija las nociones verdaderas de lo justo, lo bueno y también acerca del derecho, la sociedad y la libertad (p. 5). En el manual de Rafael Faria la filosofía es una disciplina preparatoria y necesaria: " al mismo tiempo que la más eficaz y fructífera, en la faena de preparar a un joven para una cultura seria" (Faria, 1945, p. 1). Rosa determina que hay filosofía y verdadera filosofía, citando textualmente a Cicerón nos dice: "poca filosofía conduce al ateísmo. Sólida y completa formación filosófica lleva a la religión" (Rosa, 1964, p. 7). La filosofía es el camino que lleva a la juventud a descubrir la verdad eterna.

Octavio Ospina Álvarez en su manual *Curso de Filosofía Quinto Año de Bachillerato* deja claramente expresada la función moral de la filosofía, así la reina de las ciencias debe:

"encaminar al estudiante mediante un proceso de pensamiento reflexivo, hacia la justificación y estimación de los hechos humanos y, a la vez, guiarlo para que adquiera el sentido de responsabilidad ante los deberes y derechos del hombre, en relación consigo mismo, con la sociedad, con el mundo, y con Dios" (Ospina Álvarez, 1967, p. 3).

En Gaviria (1965) la filosofía, aparte de su función moral, como luz rectora de las inteligencias juveniles, "en medio de las caudalosas corrientes que hoy se cruzan en el ámbito del pensamiento llenando de confusión y de angustia la vida humana" (p. 3); debe presentar la doctrina de Santo Tomás como la adecuada conciliación de antinomias y ejemplo del recto filosofar, sin contaminar el contenido con teorías radicales "que miran la verdad por el estrecho agujero del sectarismo incompatible con la experiencia y la recta razón" (p. 3). Su manual al ser utilizado en las escuelas normales superiores de Antioquia, ahonda en las relaciones entre filosofía y pedagógica, dice Gaviria que: "toda pedagogía es inspirada en una filosofía de vida" (p. 18), para

este autor la filosofía tiene una función holística porque ella: “completa y eleva el estudio de las ciencias remontándolas hasta hallar la fuente del saber, la naturaleza de los seres unificando y coordinando los resultados dispersos de aquellas” (p. 18). La filosofía es liberación del hombre, debe influir en su conducta, combatir con la razón la cátedras: “contrarias al bien común y la tranquilidad” (p. 20).

Por otra parte Samuel Vargas Montoya (1964) en su obra *Iniciación a la Filosofía: Psicología*, describe a la filosofía, como una herramienta para conocer el interior del hombre, en una época de maquinismo, realiza una crítica a la psicología moderna “enamorada del animal humano”, que desalentadoramente, ignora al “hombre total” (p. 2).

Alfonso Norberto (1949) en *Iniciación a la Filosofía. Volumen I. Lógica e introducción al estudio de la filosofía*, afirma que la filosofía debe desempeñar un papel orientador, más que ser aprendida de memoria debe ser vivida (p. 4); para el autor la filosofía es el alimento del alma, esta busca el conocimiento y la verdad y nunca se sacia de ellas, la curiosidad y la admiración llevan al ser humano a buscar el cómo y el porqué de lo que le rodea y le acontece (p. 14-15); la perspectiva histórica es la forma de abordar el estudio de la filosofía, su definición es aristotélica y presenta a la filosofía como la ciencia que estudia los elementos en común de todas las ciencias, es decir, sus causas últimas (p. 19), el autor hace notar como en su época el científico, que parte de la casa paterna (la filosofía), debe retornar a ella y hacerse filósofo, pues todas las causas estudiadas por las ciencias son solo causas secundarias, y el filósofo estudia las causas últimas que convergen a la causa primera (p. 19).

Para Norberto, la filosofía, aparte de ser la más excelente entre todas las ciencias, parafraseando a Platón, no reconoce superior entre las ciencias de orden natural, por medio de su función moral: “alcanza el hombre su más grande perfección natural que es la perfección del

espíritu” y es preparación natural para la teología (p. 32); también se resalta el carácter holístico de la filosofía, afirma Norberto que ella debería servirse de los datos dados por otras ciencias pues la filosofía se caracteriza por: “ir al fondo mismo de las cosas, costumbres, virtudes intelectuales de las que se beneficia en gran manera la investigación científica” (Norberto, 1949, p. 33), pero, al mismo tiempo también debería beneficiarse de los adelantos científicos, sin caer en el materialismo.

En Arroyave la función de la filosofía es entorpecida por diversos prejuicios atribuidos a la filosofía colombiana: uno de ellos la hace ver como una disciplina reservada “para iluminados o dialecticos aficionados a escribir ensayos que expliquen la realidad dispersándose en conceptualismos baratos, alejándose de las leyes universales o de la más sesuda exposición”, las obras filosóficas más novedosas de la época del autor: “caen en manos de hombres más o menos exaltados y poco agudos y perspicaces” , de esta forma la filosofía se vuelve agreste y de difícil entendimiento y explicación (Arroyave, 1945, p. 5).

Una filosofía así solo puede causar confusión, en primer lugar debe ser esclarecida, bien explicada, para que ella pueda desempeñar plenamente su función; acerca de la dificultad de las explicaciones filosóficas el autor comenta:

“no hay filosofía difícil, sino mal enseñada o mal aprendida, es perjudicial un curso mal dictado -por esto abundan los escépticos y angustiados- como provechoso en grado sumo para la efectividad de la conducta la ordenada discriminación del producto de las canteras del genio humano... menos sistematización dogmática en los tratados y utilizar menos proposiciones inteligibles que es un vicio que incurren los textos regulares, pero si se deben ir usando términos de la filosofía para ir acostumbrando al estudiante a expresarse con exactitud en esta, la más exacta de las disciplinas” (Arroyave, 1945, p. 6).

La filosofía debe afectar la conducta y transformarla, combatir la verborrea barata “que es un mal perjudicial en los jóvenes de hoy, consecuencia de la enseñanza teórica de la gramática, indigestión de literatura novelesca y el deseo de mostrar sabiduría desechando los modelos que se yerguen como ejemplos en la literatura de todos los tiempos” (p. 6).

Lo anterior debe ser remplazado por “la precisión elegante y el buen decir” (p. 6); Arroyave (1945) lamenta que se haya perdido en la juventud de su tiempo la penetración y profundidad de la edad media, en cambio, estas cualidades son remplazadas por “la superficialidad amena”, se tiende “al motivo jocoso e intrascendente”; esta “filosofía de tertulia” debe ser rechazada, pues en ella “naufrajan los valores y se incurre en el filosofismo”, además da rienda suelta a la imaginación. La filosofía debe ser diáfana, alejada de los neologismos y palabras de difícil dicción y comprensión, que solo muestran un afán de originalidad y singularísimo que solo complica y oscurecen las cosas (p. 6).

En su manual Arroyave (1945) recalca nuevamente el carácter holístico de la filosofía, según él no es correcto hablar de una u otra modalidad filosófica (escolástica, francesa, rusa, etc.), pues la filosofía en sí es una:

“la meditación acuciosa, como aquella que practicaron San Agustín, San Bernardo, San Buenaventura, San Alberto, Santo Tomas, y Scoto, y la crítica juiciosa de la que tan grandes ejemplos son Locke, Hume, Berkeley, Kant y Hegel conducen a la certidumbre de la unidad filosófica” (p. 7).

Las modalidades que ha sufrido al filosofía en los diversos países, en los distintos tiempos y en cada uno de los pensadores, son esfuerzos que se aproximan o se aparatan de ella, en ningún caso principios que se excluyen, para Arroyave los que se empeñan en sostener o defender una u otra

modalidad solo demuestran "amor a las palabras o ignorancia de la historia de la filosofía, o incapacidad para lograr la síntesis suprema y única que es en si la filosofía" (p. 6).

3.1.3 Disciplina principal que organiza el contenido del manual

La organización de los manuales neotomistas está definida por el canon wolffiano³, se presentó una pequeña variación en esta organización con la expedición del decreto 45 de enero de 1962 en que se da primacía al estudio de la psicología como base y punto de partida de los estudios filosóficos en el quinto año del bachillerato (Racines, 1984, p. 28).

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que la disciplina principal que organiza el manual neotomista es la lógica, más precisamente la lógica aristotélica en la interpretación de Santo Tomas de Aquino, en los manuales toda la validez del conocimiento filosófico debe pasar por una descomunal máquina que se alimenta de axiomas y principios, y que produce pruebas y argumentos en busca de una conciliación entre ciencia racional y experimental; salvar la verdad revelada con auxilio de la verdad experimental.

En los manuales la división de la lógica es la siguiente: lógica formal y material, también nombradas como general o especial, o lógica formal y criteriología, en la primera se estudia el concepto de idea, juicio y raciocinio, el silogismo aristotélico, los sofismas y las falacias lógicas, sin olvidar las categorías, los predicables y el árbol de Porfirio; en la segunda se analiza la naturaleza y las clases de verdad, la verdad y los estados de la mente en cuanto a la verdad lógica, la certeza, el criterio supremo de certeza, el método científico y filosófico. Dos grandes divisiones que clasifican

³ Lógica, Metafísica general (Ontología), Metafísica especial (Cosmología, Psicología y Teodicea), y Moral. Para un análisis más profundo del porqué de esta organización y que efectos epistemológicos (relaciones entre fe y razón) ver: (Saldarriaga Vélez, www.academia.edu, 2005).

el conocimiento en verdadero y falso; la función de la lógica formal en los manuales, tanto neotomista como laicos, será objeto de análisis del presente apartado.

La lógica en Ginebra (1950) es “la llave y el instrumento necesario que penetra en las demás ciencias” (p. 7), seguir las reglas planteadas tanto por la lógica formal (conformación de raciocinios correctos) como por la lógica material (demostraciones con certeza), nos lleva al conocimiento seguro de las ciencias, pues “el error se ha infiltrado mediante el sofisma hábilmente presentado” (p. 8), y para discernir este error en la construcción del conocimiento científico es preciso que el estudiante “dé principio a aprender por la lógica, no porque sea más fácil que las demás ciencias, sino porque estas dependen de ella” (p. 8).

Los objetos básicos que estudia la lógica, y que iremos rastreando en los demás manuales, son el concepto o término mental definido por Ginebra como “la exposición ideal del objeto en la mente del que conoce” (p. 11), la operación mental que está asociada con el término mental es la simple aprehensión, después está el juicio, operación por la cual la mente niega o afirma algo de un término, y por último está el raciocinio definido como “el proceso de la mente que mediante una verdad conocida infiere otra desconocida. Este proceso lo verifica el entendimiento comparando dos términos con un tercero” (p. 39). La definición de un objeto es entendida como “la oración que explica la esencia de una cosa” (p. 20), y su objetivo es formar conceptos claros, pues por la definición se distinguen unos objetos de otros.

Vemos, entonces, cómo la lógica es la herramienta para clasificar claramente los objetos que van a ser catalogados como conocimiento científico y filosófico, de allí el posterior estudio de las categorías aristotélicas y de los predicables, formas para llegar a la esencia misma de los objetos; y también del análisis del raciocinio tanto en su forma (silogismo, comparación de dos razonamientos de los que necesariamente deriva un tercero), como el estudio de la validez de las conclusiones de

dichos razonamientos. El alcance de la lógica formal está dado por el estudio del raciocinio construido adecuadamente; para esto Ginebra expone indicaciones específicas que llevan a la construcción de ideas y raciocinios claros:

“huir de la precipitación; acostumbrarse a la atención y a la reflexión; comparar el objeto material y espiritual con sus semejantes, para ver en que convienen y en que se distinguen; estudiar con orden; explicarse uno a sí mismo las cosas por escrito o a lo menos en voz alta; ensayar el definir y dividir los conceptos” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 15).

En *Iniciación a La Filosofía* Alfonso Norberto (1949) inicia su exposición sobre la lógica partiendo de la diferenciación entre sentido común (lógica natural), “capacidad natural de juzgar y apreciar las cosas en su justo valor..., capacidad natural de la inteligencia para juzgar rectamente las cosas” (p. 71), y lógica científica o artificial “así llamada por guiarse según regla y principios que son producto del artificio humano y con los cuales se dirige la razón para llegar más seguramente al conocimiento de la verdad” (p. 72). El objeto principal de la lógica es “el estudio de las reglas que debe seguir el pensamiento para demostrar la verdad” (p. 73), esto da como resultado que las aplicaciones de la lógica sean ilimitadas pues extiende su aplicación a todas las ciencias, Norberto, siguiendo a Bacon dice que la lógica es “la ciencia de las ciencias... del mismo modo que la mano es el instrumento de los instrumentos, así la lógica es el arte de todas las artes” (p. 73).

La lógica es auxiliar y herramienta poderosísima para agudizar y ampliar el espectro del buen sentido, dos cualidades que en el ser humano deben trabajar en armonía. El autor, para resaltar la importancia del estudio de la lógica la compara con un medicamento, cuya función no es incrementar la inteligencia de los que lo consumen: “Hágase usted un Newton, tome cucharadas de lógica. El secreto de Aristóteles: tome píldoras de lógica”; sino, más bien, ejercitar el intelecto del ser humano:

“Una propaganda más honesta y más conforme con la realidad de las cosas, (refiriéndose aquí a la lógica como medicamento), diría sencillamente: “Libre su inteligencia de parásitos dañinos, tome lógica”, “robustezca su espíritu: tome lógica”, “acostumbre su espíritu a su máximo de rendimiento: tome lógica... pero la lógica si es un medio excelente para obligar la inteligencia a exhibir y utilizar sus reservas, pues somete a aquella facultad a ejercicios o entrenamientos rigurosos que contribuyen a su desarrollo” (Norberto, 1949, p. 76).

Visión de la lógica como una ciencia aplicada y como proceso de ejercitación de los estudiantes y maestros para los que va dirigido el manual; herramienta que no puede aumentar la facultad de la inteligencia, porque las facultades del alma, de acuerdo con el autor y con los demás filósofos neotomista, no puede aumentarse, pero si robustecerla y potenciarse. (ver imagen 8 y 9).

Como en Ginebra, Norberto nos presenta la división de la lógica a través de sus objetos de estudio, un edificio, nos dice el autor, puede derrumbarse por la mala calidad de los materiales, o por errores de cálculo en su construcción; de la misma forma el discurso o raciocinio es correcto e incorrecto de acuerdo con su forma, pero es verdadero o falso en cuanto a su materia o contenido; de lo anterior se puede deducir dos divisiones de la lógica: la formal y la material (p. 78). Una tercera rama de la lógica, denominada criteriología, estudia los conceptos de verdad y error, y el valor del conocimiento humano.

El estudio de la idea, el juicio y el raciocinio parte del mismo enfoque de la lógica aristotélica, en el manual se describen los conceptos a analizar y luego se dan prescripciones acerca de su correcto uso y de su utilidad en los procesos de razonamiento, el enfoque aristotélico de la lógica precisa esta división y clasificación clara de los conceptos por medio del estudio de las categorías; para Norberto (1949), los grandes errores en la comprensión derivan de un uso incorrecto de los términos, expresión oral de las imágenes de la mente, el autor hace un llamado a la

exactitud y claridad en la definición, citando a Balmes el autor nos dice: “es imposible hacerse comprender de otros, cuando no se comprende uno a sí mismo; y el no comprenderse a sí mismo es cosa menos rara de lo que puede pensarse” (p. 104).

Otros conceptos a estudiar por parte de la lógica son la definición y la división, por definición el autor entiende: “la proposición que determina de una manera precisa el significado de una palabra o explica la naturaleza de una cosa”; y la división es: “la operación que analiza la extensión de una idea... la distribución de un todo en sus partes” (Norberto, 1949, p. 110-112). Siguiendo con el proceso prescriptivo el autor menciona las reglas para una definir correctamente un concepto; citando a Pascal, Norberto nos recuerda los límites de la definición:

“no dejar ninguna idea oscura, ambigua o equivoca sin definir; no usar en la definición sino términos cuya definición o naturaleza sea ya perfectamente conocida; no pretender definirlo todo, pues algunos conceptos por su simplicidad (extensión) y otros por su vasta comprensión resultan indefinibles” (p. 111).

Otro tanto se hace con la división, se exponen primero las reglas, luego los usos y por último su utilidad e importancia en el estudio de la lógica y de cualquier ciencia, es así que: “la división lógica es un auxiliar poderoso para la memoria pues facilita a esta facultad la retención, por medio de dependencias naturales o artificiales entre las distintas partes del todo” (p. 114). Continuando con su exposición de la lógica aristotélica Norberto muestra la definición de raciocinio, y la configuración de un silogismo dividido en sus partes (premisa mayor, menor y conclusión), luego, para explicar el silogismo, se sigue el esquema dado en la mayoría de los manuales neotomista: definición de concepto, división, reglas de conformación y límites de los conceptos, utilidad e importancia. Sobre la importancia del silogismo Norberto (1949) comenta:

“fruto del genio de Aristóteles, que hizo de él la forma más completa y explícita, el silogismo ha estado en honor a través de la historia de la filosofía... pero siendo el proceso del silogismo natural al hombre, y basada en la naturaleza misma de las facultades, se encuentra no sea en forma implícita, a la base de cualquier actividad intelectual. Opino, dice Leibnitz, que la invención de la forma silogística es una de las más hermosas e importantes realizadas por el espíritu humano, ella constituye una especie de matemática universal, cuya importancia no es lo suficientemente conocida, y puede aún decirse que una especie de infalibilidad está encerrada en ella, mientras sepa usarse convenientemente, lo cual no sucede siempre” (p. 141).

En Curso de Filosofía. Tomo Segundo. Lógica y metafísica. J. Rafael Faria (1961) define a la lógica como “la ciencia que dirige los actos de la mente para proceder en ellos más fácil y seguramente”, nos da el autor la división de acuerdo con el objeto de estudio (lógica formal y material), para Faria, igual que para Norberto y Ginebra, la lógica es arte y ciencia a la vez, en cuanto al arte la lógica da regla precisas para proceder rectamente en el ejercicio de las operaciones de la mente; en cuanto ciencia investiga el porqué de esas reglas; también la lógica es ciencia práctica y normativa, puesto que su fin primario es la recta orientación de la mente, y da normas para que en los actos de la mente se proceda con rectitud (p. 8).

La lógica para Faria encierra inestimables ventajas: primero, la lógica como ciencia perfecciona la lógica natural (sentido común) y suple sus deficiencias “como todas las ciencias perfeccionan las disposiciones naturales” y solo por la lógica se pueden diferenciar los sofisma y objeciones “que suelen presentarse contra la verdad”; segundo, da coherencia, claridad y precisión al pensamiento, es para el espíritu la mejor gimnasia, pues le brinda agilidad, vigor y perspicacia; y por último la lógica prepara para las arduas cuestiones que encierra la filosofía “y sería una

imprudente necesidad aventurarse en esta sin haberse sometido antes a la disciplina de la lógica” (p. 12 y 13).

Tanto el estudio de la idea (elemento fundamental de nuestro pensamiento), como el juicio (comparación de dos cosas y la afirmación de su conveniencia o inconveniencia entre ellas), y el raciocinio (comparación de juicios verdaderos que llega a una verdad desconocida), el manual de Faria discurre de la misma forma que los demás manuales neotomista; de la definición, posterior a su análisis, se dice que “nos da a conocer la naturaleza de las cosas y sus propiedades esenciales; fija contenido a las ideas y nos permite juicio crítico de ellas; precisa concepto y evita confusiones; “definid y no disputéis decían los escolásticos” (p. 62). En cuanto a la división Faria, después de su estudio, expone sus ventajas: “ayuda mucho a la memoria y favorece grandemente el aprendizaje, contribuye a precisar ideas. Con frecuencia una división o distinción aclara una dificultad o resuelve un problema” (p. 65).

3.1.4 Relaciones entre lógica y psicología

Las relaciones entre lógica y psicología, entendida esta última como el estudio de procesos mentales que originan los conceptos, los juicios y los raciocinios, se pueden rastrear en los manuales laicos escritos en la década de los años cuarenta del siglo pasado; se hace la aclaración que desde hace ya bastante tiempo atrás existían en Colombia cursos de psicología, pero vista desde la vertiente aristotélica y neotomista, es decir, la psicología racional o de las facultades del alma. Las relaciones aquí expuestas se dan desde el punto de vista de la psicología moderna (experimental) de la época de los autores; en esto fueron innovadores Julio Cesar Arroya Calle y Anzola Gómez; estos dos autores iniciaron sus análisis haciendo la diferencia entre los procesos lógicos que producían la idea, el juicio, el raciocinio y diferenciándolos de los procesos

psicológicos. La idea, el juicio y el raciocinio no como conceptos ya constituidos, sino como parte de un proceso de interacción entre el ser humano y el medio con que interactúa.

La lógica es definida por Arroyave (1945) como: “la ciencia del pensamiento en cuanto esté considera sistemáticamente los objetos” (p. 42); el autor da un recorrido histórico por la concepción de la lógica desde los presocráticos hasta Husserl y Pfänder mostrando la disputa entre pensamiento inductivo y deductivo, entre racionalismo y empirismo, pues el psico-logismo resultado de la vertiente empirista hace depender la lógica de la psicología, en respuesta a esto nace el idealismo lógico que considera a la lógica como disciplina independiente que examina las formas a priori de todo conocimiento (p. 43). El autor divide a la lógica en: general; estudio de la idea, el juicio y el raciocinio, y en lógica especial; una especie de metodología de las ciencias naturales, matemáticas y del espíritu (p. 44).

El manual escrito por Arroyave no comienza con el tratado de lógica, siendo esto un detalle atípico en los manuales de la época, inicia con el capítulo dedicado a la psicología, y antes de definir la idea o el concepto, primero se da a la tarea de considerar el pensamiento basándose en como la conciencia distingue un “yo” psíquico, el autor explora cómo los actos del pensamiento se remiten a un objeto intencional; partiendo de estas relaciones sujeto-objeto avanza por la definición y análisis de los cuatro principios lógicos fundamentales (identidad, contradicción, tercero excluido, razón suficiente); mente, pensamiento y descripción de la realidad por medio de los principios lógicos, por este proceso llega el autor a la definición de concepto “entendido como el elemento lógico que se refiere a la representación mental de un objeto real, en el pensamiento” (p. 48 y 49). La relación entre lógica y psicología nos la muestra Arroyave cuando dice:

“Mientras que el concepto, simple ente lógico, exhibe una estructura universal, la operación psicológica, expuesta al tiempo y al espacio, varía de un individuo al otro y también admite

variaciones en los distintos estados por los cuales atraviesa un individuo en el curso de su vida. A la psicología le corresponde explicar o describir cómo se produce o constituyen los conceptos en un individuo. A la lógica le importa decir cómo actúa el concepto constituido, en cuanto tal” (Arroyave Calle, 1945, p. 49).

Acerca del juicio el autor nos comenta que es “la aserción que la mente le confiere a la relación entre dos o más conceptos” (p. 52); en la psicología la aserción de la mente se analiza desde la perspectiva de la creencia; la característica principal del juicio es la condición enunciativa de concepto; y compete estudiar a la lógica la relación entre los términos que conjugan la cópula. En cuanto al razonamiento, Arroyave nos presenta tanto el análisis realizado desde la lógica y desde la psicología; desde la lógica el razonamiento es entendido como “la función más alta de la inteligencia y equivale a pensar con discurso para llegar a un resultado satisfactorio” , en cuanto a la psicología el autor comenta que en el razonamiento entran en juego diferentes operaciones mentales (inferencia, inducción y deducción) (p. 65); como forma elevada del razonamiento el silogismo obliga a la sistematización y al orden; pero, hilando las relaciones entre lógica y psicología el autor comenta que: “el hombre no es solamente una maquina lógica”, pues en el razonamiento entran en juego diferentes elementos como el pensar (instancia psíquica subjetiva), los pensamientos (entes lógicos), el lenguaje (organismo cultural); porqué hasta en las demostraciones matemáticas encontramos elementos de otra índole: el interés del que explica, su tono persuasivo, la satisfacción por la limpieza de la conclusión, la satisfacción por haber llegado con algún argumento más refinado a la demostración de la verdad, etc. (p. 69).

En cuanto a la definición, como otra de las herramientas fundamentales de la lógica, Arroyave expone las clases y las ventajas, dice que al definir no se debe restringir mucho ni ampliar

demasiado, lo definido no debe quedar en la definición, y ser siempre más clara que lo definido (p. 61).

En sus *Lecciones de Lógica y Teoría del Conocimiento*, Gabriel Anzola Gómez (1945), parte del estudio del pensamiento como objeto lógico, como ejemplo propone la siguiente situación:

“pensemos en algo, por ejemplo, el libro abierto está sobre la mesa”, utilizando esta afirmación el autor expone los diversos factores o elementos que intervienen en la aprehensión y formación del pensamiento: “el sujeto que piensa cierta la afirmación; el acto o función mental del pensar; el pensamiento en sí mismo, distinto del acto de pensar; las representaciones (sensación, percepción, imagen); la expresión del pensamiento; el objeto o aquello a lo que se refiere el pensamiento” (p. 16 y 17).

A la lógica le compete el pensamiento, diferente del acto de pensar, que es competencia de la psicología. Antes de definir el concepto, siguiendo aquí también la estructura de Arroyave, Gómez estudia las diferentes teorías acerca de los objetos en general, hace la distinción entre pensar y pensamiento, y diferencia entre la forma y el contenido del pensamiento (p. 18). En Anzola no hay una única visión de la lógica y esto lo muestra haciendo un rastro histórico por la concepción y configuración de esta ciencia, se remite a los presocráticos, Sócrates, Platón, y al proceso sistematizador de Aristóteles en el *Órganon*; el desarrollo de la lógica en su forma silogística tiene su cenit en la edad media, rechazada luego al iniciar la edad moderna, la concepción contemporánea de la lógica abarca las discusión entre empirista como Stuart Mill, y los idealistas lógicos, la irrupción de la psicología en el campo de la lógica realiza un examen de las experiencias primeras de todo saber, el autor nos cuenta que: “hoy en día parece imponerse las tendencias idealistas en la lógica, haciendo de ella una ciencia teórica, conjunto de investigaciones sobre objetos determinados, sin que se olvide su papel formal” (p. 20).

Ante las diferencias entre lógica, psicología y teoría del conocimiento el autor aclara que la lógica no es una disciplina que se pueda incluir dentro de la psicología, pues los objetos psíquicos son empíricos y temporales, mientras que los objetos lógicos son ideales e intemporales; la lógica “no es doctrina del pensar” , sino de los pensamientos, investiga su esencia, su estructura y las relaciones entre sí: la psicología estudia las operaciones que dan origen a los pensamientos; en cuanto a la teoría del conocimiento; tratado distinto a la criteriología de los manuales neotomista, Anzola afirma que esta nueva ciencia investiga el origen del conocimiento, su validez o falsedad; estos problemas no tienen cabida en la lógica, pero desde luego, comenta el autor: “la teoría del conocimiento debe presuponer la lógica, pero, esta puede cumplir plenamente su cometido sin aquella” (p. 20 y 21).

Volviendo a las relaciones entre lógica y psicología, Anzola (1945) pasa a estudiar la diferencia entre las leyes del pensar y las leyes del pensamiento o principios lógicos fundamentales: las leyes del pensar son empíricas, son alcanzadas por la observación y la experimentación, son el resultado de un proceso inductivo, en cambio, las leyes del pensamiento son a priori, las leyes del pensar son indefinidas, sujetas a interpretación, pero las leyes del pensamiento son rigurosas, son producto de los cuatro principios lógicos fundamentales: principio lógico de identidad, principio lógico de contradicción, principio lógico de tercero excluido, y principio lógico de razón suficiente (p. 23). Después de esta diferenciación, el autor entra de lleno en el estudio tradicional de los conceptos lógicos, hace la diferencia entre el concepto, visto tanto desde la lógica como desde la psicología.

La idea o concepto, desde el aspecto psicológico, aparece luego de ciertos procesos psíquicos: “se inicia con el trabajo de agrupación de los elementos comunes (comparación), que son inmediatamente aislados (abstracción), que se constituyen como una unidad estable, significativa,

comunicable (generalización), que finalmente se fija en una palabra o vehículo de transmisión (nominación) (p. 27). La generación de conceptos está influenciada por elementos biológicos (acciones y hábitos) a los cuales se agregan influencias sociales; los conceptos nos son dados por la sociedad a través del lenguaje, la generalización es un proceso que va de un sentimiento vago, a una conciencia clara de la generalidad (de las ideas difusas a las ideas claras y distintas). En la lógica el concepto es un ente constituido, un objeto ideal del que se estudia sus naturaleza y elementos constitutivos, sus relaciones con otros objetos, su clasificación y generalización (p. 28).

En cuanto al juicio el autor resalta los dos grandes problemas: la función psíquica de juzgar, y el grado en que la mente concede asentimiento al juicio (creencia); con respecto a lo primero Anzola se distancia de la visión tradicional poniendo al juicio como base del estudio de la lógica, lugar antes ocupado por la idea o concepto; al respecto nos dice:

“la teoría analítica sobre la formación del juicio como un análisis que fragmenta la representación intelectual de un objeto en sus elementos parece imponerse sobre la concepción antigua: un sujeto de quien se afirma algo, y un predicado que es el que se afirma o niega” (p. 39).

Nuestros juicios y su grado de certeza son influenciados por distintos factores biológicos y también interviene en ellos la voluntad, el hábito, la atención; la sociedad moldea muchos de los juicios a los que nos adherimos. En cuanto al aspecto lógico del juicio el autor expresa que es de naturaleza enunciativa, corresponde a una decisión del espíritu que, de acuerdo a su necesidad presente, toma posesión de una parte del concepto, de una de sus nota” (p. 40). Otro detalle que aporta el autor y que rompe con la estructura del contenido del manual de la época es la clasificación de los juicios por cuantificación del predicado, en la lógica tradicional el sujeto es el que está cuantificado, el predicado no, en la clasificación de los juicios de Hamilton y Bentham el

predicado es pensado con cierta cantidad y extensión: “ así cuando decimos “todos los hombres son mortales” en realidad estamos pensando que “todos los hombres son (algunos) mortales” (p. 47).

Para estudiar el concepto de definición Anzola se basa en Francisco Romero y su obra titulada *Lógica*, en ella se expone los pasos que se deben seguir para una definición correcta de los conceptos, a los ya expuestos en otros manuales se agregan los siguientes: “ la definición no debe ser tautológica, la definición no debe ser negativa si puede ser positiva, la definición debe atenerse al contenido actual del concepto definido, no a la significación etimológica de la palabra que expresa” (p. 53).

En el estudio del razonamiento Anzola continua con su distinción entre la perspectiva psicología y la lógica; el autor hace la distinción entre los razonamientos inductivos, deductivos y por analogía, la psicología estudia el razonamiento desde el punto de vista descriptivo, genético, como función de la mente, sin conceder importancia a las formas de raciocinar, en cambio la lógica: “considera el razonamiento como algo ya formado independiente de la mente que los ha pensado, como objetos ideales” (p. 55). Siguiendo con las distinciones el autor expresa la influencia de los estados mentales en los procesos de razonamiento, y por otra parte, el lenguaje, en ocasiones, no es acorde con los pensamientos o entes lógicos que queremos expresar: “la mente humana no obra como una maquina lógica, antes bien debe adquirir un dominio, un sistema, una disciplina, que es ardua y difícil tarea”; y en el uso del lenguaje se debe hacer gala de la claridad para hacer distinciones de las situaciones subjetivas en los razonamientos (p. 61).

En *Curso de Filosofía. Lógica y Metafísica* escrito por José Rafael Faria Bermúdez (1945); las relaciones entre lógica y psicología se evidencian en el análisis y la crítica al concepto moderno de lógica, señalando que ésta se reduce a la metodología y al estudio particular de cada ciencia, suprimiendo la lógica formal; reduciéndola a la psicología experimental, dejando de lado el papel

de la lógica como ciencia normativa. El autor hace dos importantes distinciones, la lógica reducida a la metodología de las ciencias y la lógica reducida a la psicología (p. 12).

La reducción de la lógica a metodología de las ciencias inicia con Bacon quien en su obra el *Nuevo Órganon* introduce el método inductivo como reemplazo y competencia de la lógica formal, aquí Faria nos expresa que la observación y la experimentación rigurosa dieron gran avance a las ciencias en la edad moderna, pero no se debe olvidar:

“Que la lógica formal conserva su importancia, puesto que nos enseñan las normas generales del pensamiento en sí mismo; y es sobre todo indispensable para el estudio la filosofía. No podemos, pues, aceptar su reemplazo absoluto por la metodología científica por mucha que sea la importancia de esta” (Faria Bermúdez, 1961, p. 12).

Por otra parte, la lógica se reduce a un capítulo más de la psicología perdiendo su papel de ciencia normativa, ya no es más una ciencia “directora del espíritu, y se contenta con tan sólo comprobar los hechos del pensamiento”, aquí la lógica ya no estudian lo que el pensamiento debe ser, sino los procesos de pensamiento, es decir, lo que el pensamiento es (p.12).

Faria no está de acuerdo con este proceso de transformación que se da en la lógica moderna, el autor menciona a Goblot, quien inspirado en Comte y las ciencias positivas aspiran a que la lógica abandonen su papel normativo, pasando a ser mera descripción de los pensamientos; y expone así sus razones: la esencia de la lógica es dar normas prácticas emitiendo juicios de Valor, es establecer un criterio de verdad, además de esto, es imposible confundir la lógica con la psicología, pues aunque las todos tienen el mismo objeto material, los actos de la mente, difieren en su objeto formal, la psicología aspira solamente a conocer la naturaleza del pensamiento, mientras que la lógica desea encontrar el orden en la verdad (p. 13).

Haciendo una distinción profunda entre lógica y psicología como rama separadas de la filosofía, Faria (1945) en su tratado de psicología emprende un estudio del concepto psicológico de imagen, diferenciándolo así del concepto lógico de la idea; la imagen que es “ la representación sensible de cosas un cualidades materiales, anteriormente percibidas”, el autor divide las clases de imágenes de acuerdo con la forma en las que son percibidas por el entendimiento, es así como tenemos imágenes percibidas por los sentidos internos, y otras parecidas por los sentidos externos; además de estas tenemos también las imágenes afectivas producidas por estímulos fisiológicos y psicológicos agradables o desagradables. Fisiológicamente la imagen y la percepción son de la misma naturaleza, pues se originan al estimular los mismos nervios y los mismos órganos (p. 98 y 99). Las imágenes son la materia con la que elaboramos las ideas, son la prolongación de los objetos externos en nosotros; la imagen es el motor del movimiento, es así como Faria nos dice: “cuanto más atrayente sea la imagen y más débil nuestra voluntad para contrarrestar su influjo, tanto mayor poder tienen en la dirección de nuestra actividad” (p. 101).

En los siguientes apartados de su obra Faria expone las diferencias entre el concepto de imagen y el de idea, el autor define la idea con: “La simple la representación intelectual de un objeto”, al igual que la imagen, la idea es la representación del objeto pero sin afirmar o negar nada de él; una y otra se diferencian en que la idea es una representación intelectual y la imagen es una representación simplemente sensible, la idea no es sólo la simple representación de las propiedades de un objeto, sino la naturaleza y esencia del mismo (p. 104).

En este punto Faria entra en discusión con los Empiristas Hobbes y Locke y con algunos psicólogos modernos y contemporáneos, pues según su punto de vista, ellos confunden el concepto de imagen con el de idea; el autor aclara que el concepto de imagen solamente reproduce lo que hay de concreto, individual, y material en los objetos, mientras que la idea reproduce lo universal,

inmaterial y abstracto de los mismos; otra diferencia que expone Faria es que hay cosas de las cuales podemos tener ideas pero no imágenes, como los conceptos de verdad, libertad, etc. (p. 105).

En el estudio psicológico de la idea el autor profundiza en la descripción de las operaciones mentales que dan origen a las ideas, entre esos procesos se encuentran la percepción, la comparación, la abstracción, la generalización o síntesis, y la denominación de la síntesis.

En cuanto al juicio Faria se apega a la definición clásica de los manuales neotomista basada en la comparación de dos ideas en el entendimiento, y su conveniencia o inconveniencia entre ellas; el autor afirma enfáticamente que no puede haber verdadero juicio sin comparación de ideas haciendo una crítica del empirismo radical de Spencer y a la psicología positiva de Cousin y Reid (p. 134 y 135). Al ser el juicio la operación más importante del entendimiento es de capital importancia cultivar y dirigir su buen uso, es por esto que el autor expone ciertas reglas para proceder correctamente en la constitución de juicios bien estructurados y verdaderos: En primer lugar debemos acostumbrarnos a proseguir en nuestros juicios con cuidadoso detenimiento y examen, seguidamente, el entendimiento debe estar libre de prejuicios y pasiones para no caer en el error, y por último, el autor, parafraseando a Balmes, nos exhorta a observar y escuchar con detenimiento, pues “Por no saber observar, son muchos nuestros juicios erróneos e inexactos” (p. 138).

La razón está definida por el autor como: “el mismo entendimiento en cuanto nos lleva a comprender las cosas basándose en ciertos principios fundamentales, que son, al mismo tiempo, normas de pensamiento y de ser”, el raciocinio es la facultad discursiva de la razón, y a su vez, la razón también está dividida en varios oficios u operaciones (teórica o especulativa, práctica, crítica, y estética); el autor entra en discusión con la teoría kantiana de las dos facultades de la razón, en su opinión, Kant erró al poner en pugna la razón especulativa con la razón práctica, pues la razón no

tiene facultades distintas sino que razón pura y práctica son dos oficios u operaciones de una misma facultad (p. 115).

El raciocinio es la operación de la mente por la cual de un juicio conocido deducimos otros desconocidos, en el estudio psicológico del raciocinio el autor diferencia dos tipos o dos formas de Raciocinio: el inductivo y el deductivo; para Faria el raciocinio “es la marcha del pensamiento reflexivo” en la cual se presentan tres estados de etapas: Primero una dificultad que surge, segundo una explicación que viene la mente, y tercero una comprobación de esta explicación (p. 139).

Otro manual importante en el que aparecen muy marcadas las relaciones entre lógica y psicología es *Iniciación en la filosofía: Psicología*; escrito por Samuel Vargas Montoya, este manual perteneciente a la editorial Librería Stella comparte el mismo estilo característico de los manuales anteriormente analizados, para el autor, siguiendo la corriente general de los manuales neotomistas, la idea es: “la representación mental de la esencia de una cosa” (Vargas, 1964, p. 252). La diferencia esencial entre el estudio de la idea, es que en la lógica la idea, y su expresión verbal o escrita el término, son estudiados como objetos terminados; mientras que en la psicología se analiza los procesos mentales que dan origen a dicho término o idea.

Vargas hace una breve descripción de cómo las ideas surgen en la mente, Por medio de la interacción entre el alma humana, los sentidos y el mundo exterior, la inteligencia hace abstracción de los estímulos recibidos formando imágenes, y de esta acumulación de imágenes, es decir, de las sensaciones particulares se elaboran las representaciones universales y abstractas (p. 254). En cuanto al origen de las ideas el autor analiza el idealismo y empirismo puros, prefiriendo la conciliación entre estas dos corrientes en una teoría empírico-racionalista.

Para el estudio del juicio el autor propone, como primera medida, su análisis lógico; aquí el juicio se define como: “Acto por el cual la mente afirma una relación entre dos o más cosas”, para la lógica, el juicio, como ente terminado, se expresa en forma de proposiciones; y de estas últimas se extraen la división de los juicios (analíticos, sintéticos, a priori, a posteriori); en cuanto al aspecto psicológico Vargas afirma que en el origen del juicio intervienen dos procesos, en primer lugar está el análisis de las simples aprehensiones, o estímulos que llegan al entendimiento, luego está la síntesis o proceso de reconstrucción de estos estímulos que nos llevan a afirmar o negar la relación entre los objetos; en palabras del autor el proceso es el siguiente: “En forma que es posible descubrir en los orígenes del juicio, un proceso idéntico al observado en la representación del mundo externo. Es decir: una síntesis confusa, o mirada de conjunto, al principio, seguida de un trabajo de análisis, (atención, abstracción del objeto o cualidad que nos interesa), para retornar en una síntesis ordenada y distinta, al unir, distinguiéndolos, los términos que el juicio compara” (p. 263).

El razonamiento para Vargas tiene una concepción deductiva, y está definido, en su parte lógica como: “Operación en virtud de la cual se deduce conocimiento nuevo por medio de la comparación entre dos o más juicios”, expresión verbal del razonamiento es el silogismo que es estudiado por la lógica tanto en sus elementos constitutivos como en sus condiciones de valides. En el estudio psicológico del juicio Vargas expone las diferentes formas en las que la razón produce juicios: razonamientos por inducción, deducción y analogía; dejando en claro los fundamentos racionales de cada operación:

“el fundamento racional de la inducción es la uniformidad de la acción de las fuerzas de la naturaleza. Significa esto que las leyes de la naturaleza son constantes y que en las mismas circunstancias, las mismas causas producen los mismos fenómenos...el fundamento racional de la

deducción puede expresarse del modo siguiente: todo cuanto es verdadero en una proposición general; es verdadero en las proposiciones particulares que ella encierra... para la analogía: de la presencia de algunas circunstancias o caracteres, se concluye la presencia de otros” (p. 268).

3.1.5 El problema de la verdad y su demostración en los manuales neotomistas

En la siguiente sección se analizará cómo se concibe el problema de la verdad y su demostración en los manuales neotomistas y laicos, cuestión importante para entender la razón de ser de los contenidos que aparecen en los tratados o cursos y cuáles de estos contenidos son ratificados como verdaderos; detrás de estos contenidos, su exposición y demostración se puede ver el ideal neotomista expresado en la encíclica escrita por León XIII *Aeterni Patris*: “reunir el prestigio de la tradición con la vitalidad de la novedad” (Saldarriaga, 2005, p. VI).

3.1.5.1 Los primeros principios

Son axiomas indemostrables y que llegan al entendimiento de manera intuitiva, en la gran mayoría de los manuales de lógica, metafísica y psicología se analiza el origen y fundamento de estos principios y su papel en la obtención de conocimiento verdadero. Los primeros principios son definidos así:

- Principio de identidad: toda cosa es idéntica a sí misma.
- Principio de contradicción: es la forma negativa del principio de identidad; una cosa no puede ser y no ser bajo el mismo respecto.
- Principio de exclusión de medio: una cosa es o no es.
- Principio de igualdad o de tercero excluido: dos cosas idénticas a una tercera son idénticas entre sí.
- Principio de discrepancia: dos cosas de las cuales una es igual a una tercera y la otra no, no son iguales entre sí.

- Principio de razón suficiente: todo cuanto existe tiene su razón de ser; no podemos admitir nada sin una explicación racional de su existencia (Faria Bermúdez, 1961, p. 150; Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 34).
- Principio de causalidad: en las mismas circunstancias, las mismas causas producen mismos efectos.
- Principio de sustancialidad: toda cualidad, fenómeno o cambio, supone un sujeto o sustancia, uno y permanente, que lo soporte o produzca.
- Principio de finalidad: todo se hace o sucede en virtud de un fin (Vargas Montoya, 1964, p. 271).

Como se puede observar los principios de identidad, discrepancia, contradicción y exclusión son de orden lógico, los principios de razón suficiente, causalidad, sustancialidad y finalidad son de orden ontológico; en los manuales neotomistas tanto de lógica, metafísica y psicología, estos principios son necesarios, condición esencial de todo conocimiento, universales, pues se aplican a todo género de pensamientos y objetos, están en todas las mentes, y evidentes, porque el entendimiento los ve con absoluta claridad.

Para Vargas (1964) los primeros principios son disposiciones innatas, como la inteligencia misma, y por esto encuentran su aplicación inmediata en los hechos de la experiencia desde el mismo momento en que estos se producen (p. 272).

3.1.5.2 Criterio supremo de verdad

¿Cómo podemos saber que estos primeros principios y nuestro conocimiento es cierto y verdadero? En los manuales neotomistas el conocimiento adquirido debe regirse por el criterio supremo de verdad, “que es la norma o motivo supremo que tiene el entendimiento para discernir lo verdadero de lo falso”; este criterio debe ser supremo, es decir, último en el orden de toda

explicación, y universal, que se aplique a toda clase de verdades en el orden físico, metafísico y moral, porque de lo contrario no regiría todos nuestros juicios (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 124).

Para Norberto (1949) y para los demás autores neotomistas, más allá del sentido común, el consentimiento universal, la veracidad divina, y el pragmatismo (uso inmediato de la verdad), el único criterio de certeza que llena las condiciones de universalidad, objetividad e inmediatez a las cosas mismas es la evidencia objetiva, tan solo ella, dice Norberto es “la razón última que determina nuestro asentimiento a la verdad” (p. 287); la evidencia objetiva se explica por medio de los conceptos: evidencia y certeza; la evidencia para Faria (1961) “es la plena claridad con que un objeto o un enunciado se presenta en la mente y determina en ella la afirmación de la existencia del objeto,... la firme adhesión de la mente al enunciado” (p. 146); y la certeza, según Norberto, “es la adhesión de la mente a la evidencia de una verdad sin temor a equivocarse” (p. 271). La evidencia está en las cosas, le certeza está en el sujeto.

Ginebra (1950) expone la demostración más rigurosa de la evidencia objetiva como criterio supremo de certeza que se pueda encontrar en algún manual de filosofía escolar de la época, usando el método escolástico que se expondrá en apartados posteriores, de la misma forma Norberto, Faria, Vargas, Rosa, Gaviria, ofrecen refutaciones a la evidencia subjetiva (Descartes), el empirismo, y el pragmatismo como criterio supremo de certeza; el papel de la inteligencia con respecto a la adhesión a la verdad lo expone Norberto (1949) con las siguientes palabras:

“frecuentes alusiones hemos hecho a la “luz intelectual” que determina la adhesión de la mente a la verdad. Esta luz brilla para el espíritu con el solo enunciado de los términos de un juicio, como en las verdades de evidencia inmediata, o al final de un proceso de razón discursiva, como en el caso de las verdades de evidencia mediata... la nota o distintivo que hace una verdad evidente, es la necesidad de la relación o el vínculo entre el sujeto y el atributo, o la imposibilidad de su

contrario”, la luz intelectual de la evidencia hace que la verdad de los objetos sea incontestable, determina necesariamente el asentimiento del espíritu a esta verdad (p. 288).

3.1.5.3 Demostración de la verdad

La evidencia objetiva está apoyada por el poder de la demostración lógica y deductiva, en los manuales de filosofía neotomista, el efecto de la demostración es producir certeza basada en conocimientos anteriores, de allí su naturaleza deductiva y silogística. Para Ginebra (1950) la demostración se divide en dos tipos: la directa y la indirecta; la primera es la que “se funda en la naturaleza de la cosa, es aquella en la que la noción de sujeto se procede a la de predicado”; y la segunda es la que “demuestra una cosa por los absurdos que de no admitirla se seguirán” (p. 52). En Faria la demostración directa se logra “por medio del estudio de la cosa misma”; la indirecta demuestra la verdad por otras consideraciones diferentes: “por sus causas, sus efectos, o sus relaciones con otras verdades”, así mismo, la demostración directa se divide en a priori y a posteriori; y la indirecta en cuatro clases: por contradictoria, por absurdo, negativa y Ad Hominem (Faria, 1961, p. 52 y 53).

Al ser el silogismo probable la forma predominante en la demostración, a la verdad se puede llegar por analogía (comparación de características semejantes) o por hipótesis (proposición elegida como causa probable de un hecho), la formación del silogismo obedece a ciertas reglas, entre ellas: evitar la contradicción entre proposiciones, apegarse a la realidad o evidencia objetiva, y la simplicidad en los postulados, es decir, la hipótesis más simple, que se apegue a las leyes ya demostradas y que no incurra en contradicción con la realidad o consigo misma es la que más probabilidad tiene de ser cierta.

Expuestas las hipótesis y conociendo la ciencia de la que se va a discutir, el método predominante para refutar o afirmar una verdad es el método escolástico, el cual, en mayor o menor

medida, es usado por la mayoría de los manuales de filosofía escolar neotomistas, “la ciencia, dice Ginebra, no es un conjunto de verdades aisladas”, el alumno, al penetrar en cada ciencia, debe ver las intrincadas conexiones que existen entre ellas, la enseñanza debe permitir al alumno ver esta compleja red. El método escolástico sigue los preceptos de Santo Tomas de Aquino, explicados por Jaime Balmes y resumidos en el manual de Ginebra en estas cinco reglas:

“primero, definir la cuestión que se va a tratar; segundo, exponer el estado de la cuestión y fijar sus límites, pues solo así es fácil demostrarla y resolver las dificultades y sofismas que contra ella de oponen; tercero, demostrar las tesis que sustentan la cuestión, fijándose no tanto en el numero como en la solidez de las razones; cuarto, proponer y resolver las dificultades que militan contra la tesis, y quinto, en todo este proceso hay que valerse del análisis o la síntesis, según que una u otra fuere más conveniente al fin que persigue” (p. 63).

El método escolástico tiene su complemento en el uso de la discusión y disputa como herramienta para llegar a la verdad y descubrir falacias o verdades a medias; para aclarar las partes de la disputa se recurrió al manual *Elementos de Filosofía* de Ginebra y a la exposición que en este manual se hace de lo descrito por Balmes, Leibnitz, Santo Tomas de Aquino y otros autores que están de acuerdo con este método.

La primera consideración que hacen los autores, en especial Balmes, es evitar el espíritu prevenido, que no se ocupa de hallar la verdad, sino de luchar y vencer; en segundo lugar en toda discusión debe conocerse de antemano los principios comunes admitidos por ambos contendientes, si se parte de principios opuestos será imposible llegar a un término común; tercero, en la discusión se deben observar las reglas de la lógica, evitar los sofismas y en especial el que consiste en desviar la cuestión de su verdadero punto; por último, en toda discusión, resuelta la dificultad, no debe insistirse más en ella (p. 66). El método escolástico, como ejercicio de uso en las instituciones

educativas debe tener en cuenta tres aspectos: primero, el sustentante debe demostrar la tesis que está en cuestión y responder a las objeciones que se le presentan, concediendo las verdaderas, negando las falsas, y distinguiendo las ambiguas; segundo, corresponde al arguyente objetar la tesis defendida por el sustentante, y al efecto proponer la contradictoria de esta; probar las proposiciones que se le niegan; dada una distinción insiste en la dificultad tomando como base uno de los términos de la discusión; resuelta la dificultad no se debe seguir insistiendo, pues se debe evitar el espíritu de disputa; por último, terminadas las objeciones se expone la solución o el acuerdo en lenguaje claro, o común, y en la misma forma se contesta (p. 68).

Un ejemplo explícito del uso del método escolástico es expuesto por Faria en su manual *Curso de Filosofía. Lógica y metafísica*, el autor se vale de un argumento sobre el libre albedrío para exponer el uso del método de disputa:

“Cuando el adversario presenta una discusión, uno debe observar cuidadosamente las proposiciones que encierra, y ver en cada una de ella qué debe concederse, qué debe negarse y qué distinguirse. Así a esta objeción contra la libertad: Dios prevé todas las acciones de los hombres: lo que Dios prevé se realiza necesariamente; luego el hombre no puede ser libre; se responde de la siguiente manera: Concedo la (premisa) mayor: Dios en efecto prevé, o mejor dicho, ve todas las acciones de los hombres a causa de su ciencia infinita. Distingo la (premisa): lo que Dios prevé se realiza necesariamente, esto es infaliblemente, pero de acuerdo con la naturaleza de cada ser, concedo. Lo que Dios prevé se realiza fatalmente, aun en las criaturas libres, niego. Habría contradicción en que un acto libre por naturaleza dejara de ser libre solo porque Dios lo conoce. Dios hubiera hecho al hombre por naturaleza, y no lo hubiera hecho libre porque no puede dejar de ver todo lo que el hombre hace. Dada la distinción de la menor, se niega la consecuencia, o sea que la ciencia de Dios destruye la libertad del hombre” (p. 54).

El método de disputa escolástica se ve reflejado en la forma de exposición de los contenidos en los manuales neotomistas, y se usa para refutar las corrientes contrarias a la evidencia objetiva y para aclarar proposiciones contradictorias en los sistemas filosóficos opuestos a la corriente neotomista.

3.1.5.4 Certeza y verdad

Como se describió anteriormente la verdad es de tres clases: lógica, metafísica y moral (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 70 y 71. Norberto, 1949, p. 264. Faria, 1961, p. 141); para el neotomismo es claro que el ser humano puede hallar la verdad y tener certeza en los conocimientos adquiridos, pero para llegar a la verdad la ciencia y todo método filosófico deben presuponer tres condiciones indispensables:

“la propia existencia, el principio de contradicción, la veracidad de las facultades cognitivas; pues el que niega o duda de su propia existencia la afirma, porque si no existe no puede negar ni dudar ni hacer cosa alguna; el principio de contradicción es inmediatamente evidente, las ideas de ser y no ser son incompatibles; la demostración de la veracidad de las facultades también es evidente, porque quien niega o afirma el conocimiento adquirido debe tener certeza de las facultades con las que lo adquirió, pues las facultades que no son veraces no pueden producir certeza” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 93).

En cuanto al papel de la verdad en los manuales laicos Anzola, desde un abordaje fenomenológico del conocimiento, ofrece una triple relación o concepción que llevan a tres formas diferentes de ver la verdad: la primera es la verdad como correspondencia entre el conocimiento y el objeto conocido, más cercana a los neotomistas: la segunda, la verdad como coherencia lógica entre los pensamientos, concepción idealista que considera que los juicios son verdaderos solo cuando están de acuerdo con las leyes lógicas del pensamiento; y la tercera, la verdad como utilidad

práctica del conocimiento, solo es verdadero un conocimiento si es útil para la vida, parte de la idea pragmática de que lo verdadero es verificable (Anzola, 1945, p. 137).

Para Arroyave la definición de verdad está en acuerdo con los postulados neotomistas, pues la verdad consiste en la concordancia del contenido del pensamiento con el objeto; el cual es trascendente, por su naturaleza se hace conocer y la mente puede testimoniar la verdad. La esencia de la verdad está en el pensamiento mismo, es inmanente a él. El autor también expone la definición de verdad de acuerdo con el idealismo lógico; nuestro pensamiento concuerda consigo mismo cuando está libre de contradicción, y solo entonces es verdadero; pero esta definición solo es válida para los objetos lógicos y matemáticos (Arroyave, 1945, p. 81).

En cuanto a la naturaleza de la verdad los manuales neotomistas están de acuerdo que ella se encuentra en la evidencia objetiva, es decir, en las cosas o en los fenómenos y en su relación con el pensamiento, en concordancia con Aristóteles y Santo Tomas de Aquino; de acuerdo con Norberto (1949), los criterios próximos de certeza son los diversos medios de los que nos valemos para llegar al conocimiento de la verdad y varían con la clase de verdad estudiada:

“El criterio de verdad en las ciencias que recurren a la observación y a la experimentación externa, reside en el estado normal y recto uso de los sentidos y en la precisión de los instrumentos que se emplean para reforzar la capacidad de ellos... el criterio de verdad para los hechos y el testimonio se basa en las reglas de la crítica histórica aplicada a los hechos y a los testigos. El criterio de verdad para los datos suministrados por la conciencia psicológica y la razón, surge de la correcta aplicación de los primeros principios y de la observación de las reglas de la lógica” (p. 284).

En algunos manuales se enumeran y se especifica el papel de las facultades para adquirir el conocimiento verdadero, tema de los tratados de lógica de Ginebra, Faria, Norberto, Gilberto; para que los sentidos externos sean criterios de certeza (órganos), deben poseer salud plena, el medio en que se hacen las observaciones no debe estar viciado, la relación entre el objeto y el órgano debe ser conforme a las leyes que los rigen e ambos. Las facultades intelectuales (la conciencia, el entendimiento, y la razón) como las demás facultades del alma, son aptas para conocer la verdad, si y solo si están relacionadas con el entendimiento, pues su objeto natural es el conocimiento de la verdad. La autoridad solo es facultad para alcanzar el conocimiento verdadero si tiene credibilidad para poder depositar nuestra fe en ella; la autoridad divina es siempre criterio de certeza absoluta, la autoridad humana solo produce certeza moral en cuanto descansa en la veracidad de los testigos que se funda en una ley moral (Rosa, 1964, p. 187 a 189).

Otros autores recalcan el carácter inmutable de la verdad, esto como ataque frontal al relativismo y la filosofía trascendental de Kant; el entendimiento humano no puede ser la medida de la verdad por no ser creador sino conocedor de la realidad natural; las esencias de las cosas, esto en acuerdo con las teorías de Aristóteles y Santo Tomas, no cambian, por esto la verdad no cambia, lo que aumenta o disminuye el conocimiento que de la verdad tienen los seres humanos; los juicios deben ser conformes con la realidad, la verdad de los seres es la medida y fundamento del entendimiento humano, la verdad depende, en último término, del entendimiento divino (Faria, 1961, p. 278) (Gaviria, 1967, p. 87 a 89).

El error o la falsedad no estarían en las cosas, sino en la forma en las que las perciben los seres humanos, en facultades mal aplicadas, en sentidos defectuosos, en razonamientos que parten de premisas erróneas, en silogismos mal concebidos.

Al demostrar que el conocimiento de la verdad es posible para los seres humanos la esencia de las cosas y su realidad se convierten en fundamento de estudio en contra del empirismo y racionalismo radicales, así como también del idealismo absoluto y el positivismo, todas estas corrientes contrarias al neotomismo; los autores de manuales neotomistas, en posesión de la verdad lógica y de la autoridad moral, pasan a construir las demostraciones pertinentes sobre la existencia de las esencias y la realidad de las causas final y eficiente, pilares fundamentales de la conciliación entre razón y fe.

Faria expone los argumentos que se esgrimen contra la causa eficiente y final; para los empiristas radicales, fenomenistas y positivistas no nos es dado llegar a la noción de causa, la experiencia solo nos presenta hechos sensibles entre los cuales media una pura sucesión, la causa no produce el efecto solo lo precede; para los subjetivistas (Hume) la causa es a priori, anterior a toda experiencia y no sabemos si corresponda a alguna realidad y para los ocasionistas Dios es quien ocasiona las modificaciones corporales. Faria (1961) ofrece dos argumentos para explicar la noción de causa eficiente, el argumento de la experiencia, tanto interna como externa, nos da certeza de que somos causa, es decir, de que influimos realmente en la producción de algunos efectos; igualmente advertimos que somos causa de movimientos exteriores a nosotros:

“Se objeta los ejemplos de la experiencia interna son meros fenómenos. Se responde que el ser fenómenos no les quita su realidad; son algo real que antes no existía, y que en consecuencia debe tener causa de sí” (p. 316).

En el argumento de razón el autor explica que el ser que empieza a existir debe tener en otro la razón de su existencia, no la puede tener en sí, porque hubiese existido siempre, no en la nada, porque la nada no puede ser razón suficiente del ser; luego debe tenerla en otro ser que le dio

la existencia (p. 317). En cuanto a la existencia de la causa final Faria responde nuevamente a los materialista y positivistas con el argumento de razón: el fin mueve a la producción del efecto; pues sin él, el fin no se movería a obrar; en cuanto al argumento de experiencia se ve que el fin guía la conducta o el modo de actuar de los seres (p. 320 y 321).

La esencia de los fenómenos y las cosas es alcanzable para el ser humano contra el empirismo (Locke) y el positivismo (Comte) se expone que si es posible conocer las esencias de las cosas, no por intuición, sino por discurso, se pueden conocer imperfectamente o de modo inadecuado, pero no por eso es un conocimiento falso, no se pueden conocer las esencias de todos los seres, pues no todos se manifiestan por medio de fenómenos o efectos Ginebra recurre a ejemplo acerca de la ciencia matemática como prueba de lo expuesto anteriormente:

En la jerarquía de las ciencias las matemáticas forman los cimientos; es así que las ciencias matemáticas nos dan a conocer: “1, La esencia del objeto sobre que versan; 2, el entendimiento lo conoce mediante el discurso fecundado con principios absolutos; luego el entendimiento humano mediante el método expuesto, puede conocer la esencia de los seres” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p. 202 y 203).

En cuanto a las leyes generales de la naturaleza contra el positivismo Ginebra comenta que: si las leyes científicas son verdades el ser humano puede conocer las propiedades esenciales de los seres, pues la ley supone en el ser una propiedad por la cual es capaz de obrar constantemente en conformidad con dicha ley (p. 205); al no ser palpables esta propiedades la razón, por medio de la observación, la experiencia y la abstracción, puede descubrir la esencia metafísica de los seres.

Como consecuencia de una verdad inmutable y su acceso a ella, también se establece la realidad tanto de la esencia como de las sustancias, (el ser al que conviene existir en sí mismo, sin

necesidad de estar inherente en otro), y los accidentes (el ser que existe en otro, o al que conviene existir en otro como en sujeto), demostraciones de estos conceptos se dan en la mayoría de los manuales de metafísica neotomistas con mucho rigor en las pruebas, como con menos extensión en las explicaciones pero siempre abarcando lo esencial de las demostraciones: las esencias y sustancias existen en realidad así como el acto y la potencia en los seres. No podemos tener un conocimiento perfecto de las esencias, ni tampoco intuitivo, solo con el raciocinio, utilizando los sentidos externos e internos (el entendimiento), es capaz de llegar a la esencia de las cosas; Faria nos demuestra así las pruebas de la existencia de las esencias:

“Prueba de sentido común: es claro que la generalidad de las personas, no tienen conceptos comprensivo ni complejos de los objetos: pero si los distingue unos de otros y conoce sus propiedades más fundamentales... y esto es suficiente para afirmar que conoce las esencias. Prueba de razón: no solo conocemos las nociones de las cosas sino que llegamos los constitutivos fundamentales de ellas. Cuando el matemático dice “el triángulo es una figura cerrada de tres lados” descende hasta los constitutivos fundamentales de dicho ser...esto es lo que llamamos esencia. Prueba de experiencia: los fenómenos nos dan a conocer la esencia del ser... cada ser está de acuerdo con su naturaleza a tal punto que distinguimos unos seres de otros por sus efectos. Pues bien, la naturaleza no es otra cosa que la esencia del ser considerada como principio de actividad. Prueba por la naturaleza de las ciencias. La ciencia es de lo universal, ni las matemáticas estudian la circunferencia A, sino todas las circunferencias; ni la botánica la planta B, sino todas las plantas, ni la mecánica la palanca C, sino todas las palancas; esto sería imposible para la ciencia al no poder conocer lo que tienen los seres de común y universal, esto es, su esencia” (p. 255).

3.1.5.5 El origen del conocimiento y su obtención

Aplicando los principios fundamentales del método escolástico de disputa, descritos en el apartado anterior, y los principios de la lógica, los autores de manuales neotomistas comienzan con sus demoledoras críticas a los sistemas de obtención del conocimiento que no concilian sus razonamientos con la evidencia objetiva ni con los principios del verdadero método filosófico (suponer la propia existencia, suponer la validez del principio de contradicción, suponer la veracidad de las facultades cognitivas); entre los sistemas a refutar, entre otros, están el escepticismo vulgar y trascendental, la duda metódica, el dogmatismo radical, corrientes de pensamiento que, ya sea por partir de principios falsos, o por no basarse en la evidencia objetiva, no explican la realidad de manera certera.

En cuanto al escepticismo vulgar, doctrina que sostiene que debemos dudar de todo y que no podemos tener ningún conocimiento cierto, Ginebra (1950) enumera a los principales representantes de esa corriente, entre los más destacados están Pirrón y Sexto Empírico, y en el siglo XVII Hume; tanto para Ginebra (1950) como para Gaviria y Rosa el escepticismo vulgar, o radical es absurdo por partir de la duda absoluta, no se puede dudar de la propia existencia pues quien duda afirma su existencia; ante el argumento escéptico de que el entendimiento puede equivocarse, Rosa (1964) contesta que: “los errores de la inteligencia son accidentales”, puesto que lo real es muy complejo un autor solo alcanza a conocer una parte del conocimiento de una cosa; además, al conocer una cualidad nueva del ser cambia la verdad accidental y no el conocimiento sustancial adquirido hasta ahora (p. 182).

Para Gaviria (1967) refuta al relativismo abriendo el siguiente dilema:

“o el escepticismo sabe que duda de todo, o no sabe, si lo primero entonces no duda de todo...si lo segundo está afirmando el no saber que duda y quien afirma es porque tiene conocimiento de lo que afirma, luego en cualquiera de los dos casos esta cierto de algo” (p.101).

El mismo autor en cuanto al relativismo, otra forma de escepticismo, nos dice que las formas de apreciar los hechos cambian según las características de los individuos, los grupos humanos y las épocas, pero esto solo significa que las formas de conocer la verdad son relativas, no pasa así con la verdad, que es absoluta (p. 102). Para reforzar su punto Gaviria nos ofrece otro dilema:

“O existe la verdad o no existe. Si existe, existe para todos y todos deben reconocerla, luego no es relativa a algunos. Si no existe no existe para nadie y nadie debe reconocerla, luego tampoco es relativa a algunos. Por lo tanto, la verdad tiene una validez absoluta y hablar de “verdad relativa” es una contradicción” (p. 102).

En cuanto a la duda metódica de Descartes, los autores neotomistas aplican similares pruebas para invalidar su máxima fundamental “pienso, luego existo”, para Rosa (1964) la duda metódica es contradictoria:

“En efecto, siendo la duda el primer paso para descubrir la verdad, admite que ella sea considerada como evidente. Por lo menos esa duda es evidente, si no ¿para qué esgrimirla como criterio de certeza? Descarte primero esta cierto de que duda, y luego “duda de que está dudando” (p. 184).

Ginebra enuncia el primer principio de Descartes como “pienso, luego soy”, recurre a un argumento ontológico y a un silogismo para demoler la duda metódica, una de las dificultades teóricas que presenta la máxima de Descartes es expresada así:

“El principio Yo pienso luego soy, solo encierra dos elementos, el pensamiento y la existencia individual. Ahora bien, el pensamiento propio es mudable, contingente y singular, porque es una mera modificación subjetiva; la existencia propia también es singular, contingente y mudable; es así que verdades singulares, contingentes y mudables no sostienen en sí verdades universales, necesarias e inmutables, cuales con las verdades científicas; luego el principio Yo pienso luego soy, no puede deducir ninguna verdad científica, ni siquiera los primeros principios” (p. 90).

Faria explica que la duda metódica es inadmisibile por ir en contra de los tres principios fundamentales que deben ser presupuestos antes de comenzar cualquier reflexión que pretenda ser científica; además, la duda absoluta no permite al pensamiento salir de los razonamientos estériles por dudar del poder de la razón; Faria, citando a el cardenal Mercier dice: “todo esfuerzo por dudar de todo está condenado al fracaso”; Faria propone tres sencillos pasos para evitar caer en la duda absoluta y regular la duda metódica, el primero “las cosas evidentes no deben someterse a duda metódica, en especial las tres verdades fundamentales”, segundo, “las cosas ciertas por haber sido demostradas, no deben someterse a la duda real; pero si lo puede a la metódica, para hacerles objeto de un estudio más profundo y cuidadoso”; tercero, “las cosas que no son ciertas, por no ser evidentes, ni suficientemente probadas, deben someterse a duda real, hasta que sean convenientemente esclarecidas y probadas” (Faria, 1961, p. 219 y 220).

En cuanto al empirismo sensista de Locke, Condillac y Stuart Mill, que sostiene que la única fuente de conocimiento son los sentidos, es decir, la experiencia externa, el entendimiento es “tabula Rasa” y el conocimiento surge de las impresiones que las sensaciones dejan en él; la ideas son, entonces, copias de las impresiones sensibles. A esto responde Gaviria que los sentidos son la materia prima del conocimiento pero no su única fuente; el entendimiento es tabula rasa antes de la

experiencia sensible, pero no es tabla pasiva, pues reacciona ante los datos de los sentidos elaborando las ideas; los empiristas confunde la idea, abstracta y universal, con la imagen, concreta y particular, para reforzar su argumento Gaviria, citando a Ch, Lahr (autor jesuita de manuales de filosofía del siglo XX) dice:

“La sensación es una excitante de la facultas cognoscitiva pero no es la idea. En el cuerpo vivo privado de razón, el ojo refleja los objetos como un espejo, y el tímpano de su oído vibra a las ondulaciones como un tambor; tendrá conocimiento de algunas sensaciones pero no tendrá ningún pensamiento, para que este aparezca es necesario que exista una facultad intelectual” (Gaviria, 1967, p. 106).

Otro de los sistemas de conocimiento objeto de crítica de los autores neotomistas a través de los manuales de filosofía escolar es el idealismo o escepticismo trascendental de Inmanuel Kant; las más extensas críticas al autor alemán son hechas por Ginebra y Faria, y en menor medida por Rosa, Gaviria y Vargas.

Después de una breve descripción del sistema kantiano en la que Ginebra expone como postulados principales de criticismo que no debe admitirse como cierto conocimiento alguno sin haber examinado el valor de las facultades cognoscitivas; además de que el termino trascendental se refiere a que esta crítica a las facultades cognoscitivas debe hacerse prescindiendo de toda experiencia, el autor concluye que el método de Kant es absurdo por partir de las mismas premisas expuestas en el escepticismo vulgar al dudar de las facultades con las que se va a obtener el conocimiento, de acuerdo con Ginebra Kant parte de un critica a priori de la razón, esto es, prescindiendo de toda experiencia; el método de Kant es absurdo porque: “como quiera que solo

por el testimonio de la conciencia sabemos que pensamos, que discurrimos y como procedemos en el discurrir; luego el método de Kant es absurdo” (p. 87).

Es absurdo también hacer la crítica a la razón por medio de la misma razón y en cuanto a la razón práctica el autor deja ver su incapacidad para evitar el escepticismo, pues el análisis de la razón práctica no puede hacerse a través de la razón pura, que solo nos da acceso a los fenómenos y no a su realidad objetiva, tampoco cabe realizar el análisis de la razón práctica por medio de sí misma, eso sería suponer lo que está en cuestión; en cuanto a la existencia de Dios, el alma inmortal y el mundo, son hechos que la razón práctica debe presuponer, porque así lo exige la moral, que a su vez es exigencia del imperativo categórico; que Ginebra califica de “juicio meramente subjetivo que emana de la fuerza espontánea de la razón práctica” y siguiendo a Kant, comenta Ginebra:

“No cabe pasar de lo subjetivo a lo objetivo, resulta que el mundo Dios y la inmortalidad del alma, son fenómenos del yo y no verdades objetivas y reales,... para Kant la razón práctica es principio de lo que se ha de creer, no de lo que se ha de conocer; es así que en las ciencias solo las verdades inmediatamente evidentes pueden admitirse como postulados, y aquellas tres para Kant no lo son, luego de los mismos principios de Kant se deduce que la razón práctica no conoce el mundo, la inmortalidad del alma, ni a Dios” (p. 88).

Siguiendo con las críticas al escepticismo trascendental de Kant, Faria (1961) pone en cuestión una parte fundamental de la obra del filósofo alemán, a saber, los juicios sintéticos a priori; en Faria, dichos juicios son inaceptables porque:

- primero; dichos juicios son suposiciones falsas; pues para el autor, solo hay tres manera de comprobar la conveniencia entre sujeto y predicado, cuando la noción de predicado está completamente contenida en la de sujeto; cuando la conveniencia entre sujeto y predicado no se

ve inmediatamente y se deben realizar análisis de los términos; y cuando la relación entre sujeto y predicado no se puede comprobar por análisis de términos sino por hechos de la experiencia. Dice Faria: “en ninguno de estos tres casos se ve que la afirmación de conveniencia entre sujeto y predicado se haga bajo el impulso de la ciega necesidad subjetiva, como quiere Kant; sino en la fuerza del análisis de los conceptos o del veredicto de la experiencia” (p. 200).

- Dichos juicios son suposiciones contradictoras: porque Kant quiere que estos juicios sean un término medio entre los juicios analíticos y sintéticos. Pero esto no puede darse, de acuerdo con Faria: “en todo juicio el predicado es esencial y necesario al sujeto o no lo es. En el primer caso habrá juicios analíticos estrictos o no estrictos, y en el segundo juicios sintéticos. No hay pues, término medio” (p. 201).
- Tercero: porque la teoría de Kant descansa sobre un fundamento falso; en Kant los juicios sintéticos a priori son el fundamento de la necesidad y la universalidad de la ciencia. Pero es falso que lo universal y necesario no pueda darse como formas a priori de la mente: “el entendimiento puede subir de lo particular que le brinda la experiencia, a lo universal, por medio de la abstracción, si se trata de conceptos, o por medio de la inducción, si se trata de hechos” (p. 201).

En cuanto a las formas a priori de Kant (espacio y tiempo) Faria explica que van en contra del sentido común y la experiencia porque: es cierto que la noción de espacio no la da la experiencia de los sentidos externos, y la de tiempo tiene origen interno, pero es falso que estas nociones las tengamos son anterioridad a la experiencia, por el contrario, las fórmanos al contacto con la experiencia el autor ofrece un ejemplo:

“yo estoy absolutamente cierto que entre el pupitre en que escribo y la pared de enfrente hay una distancia real; y de que al conocer estos objetos y la distancia real que media entre ellos, me

formo la noción de espacio. Igualmente cuando recuerdo mi niñez, adolescencia y juventud, me formo la noción de tiempo al comparar los instantes sucesivos de mi vida” (p. 202).

Para Rosa, el criticismo Kantiano es contradictorio pues para Kant todo conocimiento es a priori, la mente lo adquiere antes de percibir el objeto real con los sentidos, las cosas existen únicamente en nuestro entendimiento puesto que él y solo él es capaz de conocer sin que para ello necesite la ayuda de los sentidos Rosa para fraseando a Kant dice: “todo conocimiento nos viene por los sentidos, los que no perciben sino las cosas singulares, pero como nuestras ideas se refieren a cosas universales es obra de la sola razón” (Rosa, 1964, p. 183).

Esto es contradictorio dice Rosa por dos razones: primero; hay conocimientos que son a priori, los juicios analíticos (el agua mojada), pero no aquellos que tienen origen en los juicios sintéticos, estos son siempre a posteriori. Segundo: Kant admite que los objetos exteriores son independientes al sujeto que conoce, es decir, hay objetos fuera de la razón; y al mismo tiempo los declara fuera de la realidad y existentes únicamente en nuestro entendimiento (p. 184).

Después de las críticas a los diferentes sistemas de obtención del conocimiento los autores de manuales neotomistas no dejan abierta la cuestión, ¿Cuáles es el sistema valido y que se adhiere a los principios fundamentales de la evidencia objetiva? En la mayoría de los manuales consultados la respuesta es contundente: el sistema valido para la obtención del conocimiento es el empirismo racional, también llamado dogmatismo moderado o sistema tradicional.

El empirismo racional es el sistema utilizado por Aristóteles, santo Tomas de Aquino y la mayoría de filósofos neotomistas y escolásticos, es una conciliación entre el racionalismo dogmático, el empirismo sensista y escepticismo, es decir, una colcha de retazos que se torna en término medio entre las corrientes fundamentales que han del emergido durante el devenir histórico

de la filosofía; de esto se deriva que el conocimiento tiene dos fuentes, los sentidos y la razón, el punto de partida son los sentidos, no hay ideas innatas, y afirma que las ideas superan la capacidad de los sentidos y son un producto de la razón. En cuanto al origen de las ideas, el empirismo racional admite que “el conocimiento intelectual es como una asimilación y generación de la idea, pero tiene por base la experiencia externa; en la doctrina aristotélico-tomista en la formación de las ideas existen varias fases pero son simultaneas e inseparables, estas fases son el conocimiento intuitivo y el conocimiento intelectual (Gaviria, 1967, p. 106).

Los sentidos brindan la materia el conocimiento esto de acuerdo con la sentencia de Santo Tomas “nada hay en el entendimiento que no haya entrado por los sentidos”⁴, pero no se le da el sentido falso que después le dieron los empiristas de que las ideas son sensaciones transformadas y que no trascienden el orden sensible; los sentidos envían las especies sensibles al cerebro y allí se forma la imagen. Sobre la imagen obra el entendimiento agente apartando lo particular y concreto, resaltando lo abstracto y universal para formar la idea; esta se imprime en el entendimiento pasivo y determina el conocimiento (Faria, 1945, p. 126).

En el empirismo racional hay especie sensible y especie inteligible, la primera son las representaciones de cualidades particulares de los objetos, las segunda son representaciones de cualidades abstractas y generales de las cosas; el entendimiento agente es una “facultad iluminadora”, recibe las especies sensibles y aparta de ellas lo particular y concreto, (para Vargas (p. 254) esto lo hace la inteligencia, que no divide en dos facultades), haciendo aparecer lo que tienen de universal y abstracto; el entendimiento pasivo recibe las especies inteligibles y forma las ideas, el entendimiento pasivo determina el conocimiento que tenemos de las cosas; ¿por qué son

⁴ “Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu”.

necesarias estas dos facultades? A lo que Faria responde: el entendimiento pasivo recibe y produce objetos, no puede recibir objetos materiales por ser facultad espiritual, el entendimiento agente recibe las especies sensibles y las transforma en especies inteligibles “el entendimiento agente es facultad iluminativa... derrama luz sobre ellas (especies sensibles) haciendo que se desate la noción universal” (Faria Bermúdez, Curso de Filosofía. Psicología, 1945, p. 127).

Por último para los neotomistas el entendimiento es una facultad espiritual innata, que naturalmente conoce los primeros principios descritos en apartados anteriores, basta con ponerlo en contacto con la realidad para que se realice esta operación; el empirismo moderado es considerado como la conciliación entre el empirismo radical y el racionalismo; está perfectamente de acuerdo con la realidad en la explicación del origen de las ideas, y para Faria, Ginebra, Gaviria, Rosa y Vargas no ha sido superado por otra explicación mejor.

3.1.6 Conciliación entre filosofía y ciencia

Otro de los temas tratados en los manuales de filosofía escolar de enfoque neotomistas los temas del origen y composición de la materia, el espacio, el tiempo y el origen de la vida; cuestiones tratadas desde la cosmología; rama de la filosofía que estudia el origen de la realidad física que nos rodea.

En los manuales neotomistas las cuestiones fundamentales relativas a los cuerpos se agrupan en tres líneas de análisis; la primera de ellas es la composición entitativa de los cuerpos, es decir, en términos científicos, la materia y la energía, filosóficamente hablando los cuerpos son materia y forma; la segunda línea de análisis se compone del estudio de las propiedades de los cuerpos, fenómenos o modos de manifestarse; y en la tercera línea encontramos la composición integral o cuantitativa de los cuerpos, en otras palabras, el estudio de las moléculas y átomos.

El manual titulado *Curso de Filosofía: Cosmología y Ética* escrito por el sacerdote José Rafael Faría inicia con consideraciones acerca de la materia, la energía y la actividad, expone las leyes fundamentales acerca de la materia, a saber: la ley de la conservación de la materia, ley de la conservación de la masa, ley de la conservación de la energía, y el principio de la degradación de la energía (entropía) (Faría, 1950, p. 11 a 17).

Seguidamente se exponen los cambios o fenómenos físicos, químico y alotrópicos, el estudio del átomo, su división, actividad eléctrica interna, hasta nociones de la teoría de los cuantos de Planck. Cosa que en la actualidad podríamos encontrar en los manuales de física y química.

En el tratado de cosmología se sigue la misma dinámica de exposición y definición del conocimiento verdadero y del valor de certeza que este conocimiento tiene, dinámica ya estudiada en los manuales de lógica y metafísica; básicamente el contenido del manual tratará de lograr una conciliación entre la física, la química y la biología moderna, con la filosofía neotomista. Faría (1950) inicia este proceso exponiendo los sistemas que, a su juicio, no cumplen con esta conciliación; y termina con la exposición del sistema válido que explica la naturaleza y composición de los cuerpos.

En un primer momento Faría (1950) expone el mecanicismo cartesiano: “Descartes explica la naturaleza de los cuerpos reduciéndolos a la extensión y el movimiento mecánico, sus puntos fundamentales son: la extensión constituye la esencia de los cuerpos; identifica la materia con la extensión geométrica; la materia y el movimiento pueden explicar los fenómenos de todos los cuerpos; finalmente, la extensión y la materia son continuas, no puede moverse un cuerpo sin que todos los demás del universo se mueva” (p. 46 y 47).

A estas afirmaciones Faria responde utilizando el método de disputa escolástica, dice el autor que la extensión es una propiedad esencial de los cuerpos, pero no su esencia: “la esencia corresponde a la pregunta ¿qué es la cosa? La extensión a esta otra ¿qué tan grande es la cosa?” y, por reducción al absurdo, Faria concluye:

“Si la extensión y la esencia se confundieran, un terrón de azúcar y uno de sal que tuvieran idéntica extensión, tendrían la misma esencia: o bien dos terrones de azúcar, uno grande y otro pequeño, no tuvieran la misma esencia, por no tener la misma extensión; conclusión absolutamente inadmisible” (p. 47).

En cuanto al segundo punto en la teoría mecanicista de Descarte, Faria comenta que no se pueden confundir dos nociones mentales como extensión y espacio geométrico, con la materia y extensión reales, cosas concretas. Sobre la reducción de las propiedades de los cuerpos a la extensión y el movimiento mecánico, Faria responde que fenómenos como la electricidad, el calor, la afinidad, exigen un principio de actividad interna en el ser y la simple extensión no tiene actividad, luego, la extensión no produce dicho fenómenos; propiedades como el peso, la dureza, la resistencia, suponen fuera de la extensión, otras propiedades, pues la extensión no es, de por sí, pesada, liviana, ni densa (p. 48). En cuanto al último punto fundamental la experiencia y el sentido común demuestran su improbabilidad. Faria finaliza su crítica de la siguiente forma: “son tan graves los errores del mecanicismo cartesiano, y tan contrarios a la razón y a las conclusiones de la ciencia moderna, que hoy solo puede concedérsele interés histórico” (p. 48).

En otro apartado Faría debate en contra de otro tipo de mecanicismo denominado el atomismo filosófico, hipótesis que consiste en explicar toda la naturaleza de la materia mediante átomos y movimiento mecánico; el autor neotomista refuta este conjunto de hipótesis por negar toda

existencia de forma sustancial en los cuerpos, finalidad intrínseca de la materia, y heterogeneidad de los átomos.

Faria se auxilia de la distinción entre propiedad y cualidad dadas en la metafísica y en la lógica para de allí explicar porque las cualidades de la materia (actividades físicas, químicas e intraatómicas), no se pueden reducir a la materia y al movimiento local; para probar la finalidad u orden en la materia inorgánica el autor recurre a lo que conocemos en química como la ley de la valencia, y hace una descripción del equilibrio que el átomo y las moléculas guardan en su estructura, y para rematar su prueba cita a Santo Tomas de Aquino:

“Si el agente no tendiera a un efecto determinado, todos los efectos le fueran indiferentes. Pero no se explica que lo que es indiferente a obrar de muchos modos, obre siempre de modo uniforme; y no de otra manera. En consecuencia, el ser que es indiferente a muchos efectos no puede tender a un efecto determinado, sino por algo que lo determina a él” (p. 54 a 58).

Cabe resaltar que para refutar al atomismo filosófico el autor del manual recurre a Max Planck y su descubrimiento de los cuantos, emergiendo en el texto una singular unión entre metafísica, lógica y física moderna; las siguientes palabras transcritas por Faria en su manual aparecen en el prólogo de la obra “¿A dónde va la ciencia?” de Max Planck; el fragmento citado fue escrito por el físico Sir James Jean:

“A finales del siglo XIX fue por primera vez posible estudiar el comportamiento de la molécula, del átomo, del electrón. El siglo se ha prolongado suficientemente para que la ciencia descubriese que ciertos fenómenos, la radiación en particular resisten a todos los ensayos de explicación puramente mecánica... en los últimos meses de la centuria pasada Max Planck, de Berlín, realizó una tentativa para explicar ciertos fenómenos de radiación que hasta aquel día no

habían podido ser explicados. Su explicación no solo no era mecánica en su naturaleza, sino que parecía imposible relacionarla con el pensamiento mecánico. Por esta razón fue grandemente criticado, atacado e incluso ridiculizado. Pero Planck demostró brillantemente su exactitud, y luego al desarrollo en la moderna teoría de los cuantos, que constituyen uno de los principios dominantes de la física moderna. También, aunque esto no se llegó a comprender por el momento, su hallazgo marca el fin de la era mecánica de la ciencia, y la aparición de una nueva era” (p. 64).

Para los neotomistas el sistema valido que explica la naturaleza de los cuerpos es el Hilemorfismo moderno, teoría basada en las reflexiones de Aristóteles; la naturaleza y propiedades fundamentales de los cuerpos se deben a la fusión de dos principios fundamentales: la materia y al forma; la materia es el elemento indeterminado y extenso de los cuerpos, es receptivo y pasivo, y permanece idéntico a través de las transformaciones del cuerpo; la forma es el elemento determinante e inextenso de los cuerpos, actuativo y activo, que cambia en las modificaciones substanciales del ser. Tanto la materia como a forma son compuestos substanciales incompletos, al unirse forman los compuestos naturales (p. 41 y 42).

Al haber propiedades diversas en los cuerpos, unas pasiva y otras peculiares a cada cuerpo, es necesario que a propiedades diferentes correspondan principios diferentes: “uno de pasividad, extensión y determinación que llamamos materia; y el otro de actividad, unidad y determinación que llamamos forma” (p. 44); para Faria, al combinar dos cuerpos estos están expuestos a cambios substanciales; permanece la parte cuantitativa (materia), cambia la parte cualitativa y especifica (forma); el autor recurre a la explicación de la combinación del H y O para formar el Agua; de esto se puede deducir que hay dos elementos substanciales incompletos: la materia y la forma que reunidos forman el cuerpo natural completo.

Por último Faria explica que el hilemorfismo está de acuerdo con los principios de la química moderna porque cumple con el principio de conservación de la masa; en las combinaciones los nuevos cuerpos o compuestos tiene propiedades fundamentales diferentes (forma), pero permanece la materia (p. 46).

En consonancia con los manuales de filosofía escolar neotomista los manuales laicos también aceptan el hilemorfismo como sistema válido para explicar la naturaleza de los cuerpos; Arroyave (1945) en su curso de cosmología hace críticas similares a Descartes, al mecanicismo y al atomismo absoluto, teorías que no describen por completo los fenómenos experimentados por los cuerpos. En los manuales laico las críticas se ven reforzadas por argumentos científicos, más allá de las definiciones filosóficas los razonamientos lógicos se usan pero no tan exhaustivamente como en los manuales neotomistas; esto dice el autor ante los postulados del mecanicismo dinámico o atomismo filosófico, refutado antes por Faria:

“Reducir todas las energías de la materia a poderes mecánicos productores de movimiento local, sería declarar imposible la explicación de la luz, el calor, la electricidad, el sonido, que aunque van acompañados de movimiento, no son solamente eso. El estado térmico produce calor; las últimas investigaciones de la física consideran el color como una función de la energía, etc. El sonido y la electricidad son resultados igualmente de funciones específicas o disposiciones de la materia. En cuanto a la tesis que considera los átomos indestructibles e intransferibles, conduce a la consecuencia de que solo las masa atómicas poseen unidad esencial, y que la vegetal, animal y el hombre sólo son agregados de unidades; razón esta rechazada por la ciencia biológica y metafísica” (p. 151).

Para reforzar la demostración del hilemorfismo Arroyave realiza un recuento histórico de quienes han apoyado esta teoría y afirma que está en “perfecto acuerdo con los últimos descubrimientos de las ciencias”; Arroyave expone los fundamentos del hilemorfismo con menos rigurosidad que Faria, pero los dos autores llegan a la misma conclusión; la diferenciación entre materia y forma y la necesaria existencia de las dos para conformar los cuerpos: así lo expresa el autor:

“tanto la materia prima como las formas materiales necesitan estar unidas para existir; por lo tanto, cuando la materia prima pierde una forma sustancial, recibe inmediatamente otra. La pérdida de una forma sustancial se llama corrupción; la adquisición de una nueva se llama generación. En el dominio de la química es un hecho que el compuesto conserva, aunque atenuados, los caracteres de los componentes, según esto la causalidad eficiente de las formas esenciales les corresponde a los seres naturales (p, 155).

3.1.6.1 Naturaleza de los seres vivos y origen de la vida

Los temas de la vida, su definición, origen, características y evolución, son otras cuestiones importantes tratadas por los manuales de cosmología; los autores de manuales basados en la filosofía neotomista, y el manual de Arroyave, abrazan la noción de vida tomada de Aristóteles y Santo Tomás (vida como movimiento y cambio, paso de la potencia al acto, de un sujeto imperfecto o perfectible) concuerdan en que la vida es un movimiento interno, espontáneo, continuo e inmanente, que con el concurso de la materia, capacita al ser para ejercer ciertas funciones específicas, denominadas vitales (Faría, 1950, p. 97. Vargas, 1964, p. 66. Gaviria, 1967, p. 140. Arroyave, 1945, p. 156). Estas funciones vitales son, principalmente, la nutrición, el crecimiento, y la generación, que junto con el nacimiento y la muerte integran el ciclo vital.

La vida se manifiesta en varios grados, la vida vegetativa, la vida sensitiva y la vida intelectual, en el tratado de cosmología se estudia la vida vegetativa; los otros dos grados son competencia de la psicología.

En algunos manuales como en el Faria y el de Vargas se explica la conformación, función y procesos internos de la célula como introducción a los problemas filosóficos del origen de la vida; tres son las corrientes que intentan explicar el origen de la vida: el antivitalismo o mecanicismo biológico, el vitalismo y el organicismo; los autores neotomistas tratan de refutar las teorías que excluyen los principios vitales diferentes a la materia y a la mera organización como principios originarios de la vida.

El antivitalismo o mecanicismo biológico explica el origen de la vida por simples movimientos mecánico o reacciones físico-químicas o magnética (Faria, p 100), niega la causa final y la causa primera en el origen del universo (Vargas, p, 68), su mayor exponente en la era moderna es Descartes y otros más contemporáneos como Spencer, Haeckel, Loeb (Gaviria, p 143).

Para Faria la materia inorgánica no puede dar origen a la materia orgánica, pues en ella no hay movimiento interno, ni organización heterogénea como tejidos, órganos, o células; no hay tampoco asomo de ciclo vital, ni renovación permanente, ni defensa del organismo; además, la generación espontánea ha quedado refutada definitivamente, el autor comenta que los sabios naturalistas han venido desde años empeñados en fabricar la célula vital, aunque inútilmente:

Es cierto que los seres vivos de los mismos elementos que los inorgánicos, v. g. H, O, C, N.; es cierto también que se ha llegado a producir algunas síntesis orgánicas p, e, la urea, el ácido cítrico, la adrenalina, la tiroidina, etc. pero hay necesidad de distinguir el protoplasma vital, ya de la materia con que se elabora, que aún no son organizadas; ya de los productos orgánicos y los

residuos vitales... lo que jamás se ha podido realizar es la célula viviente, el protoplasma vital (Faria, p 101 y 102).

Por otra parte las propiedades físico-químicas en los seres vivos son productoras de ciertos fenómenos en los seres vivientes, como la circulación, pero no producen la sensibilidad, la reparación de tejidos, ni la formación de un nuevo ser; las propiedades físico-químicas son condiciones necesarias para la vida, pero no son su único constitutivo viviente; para Gaviria (1967), las diferencias entre máquina y ser viviente son evidentes, entre ellas están: la forma específica de los seres, planta y animales, que no puede ser cambiada de manera abrupta; la irreversibilidad en el ciclo vital, la autorreconstrucción la reproducción, y las reacciones a estímulos como el peligro y el temor (p. 144 y 145).

En cuanto al organicismo, teoría que sin recurrir al principio vital expresa que donde hay organización hay vida, los neotomistas afirman que la materia no puede organizarse a sí misma, al suprimir el principio vital la organización queda sin razón suficiente (Faria, p. 107); para Vargas (1964) es fácil refutar a los organicista como Spencer y Darwin, pues resulta desconcertante que la organización de la materia y sus funciones vitales sean producto de fuerzas ciegas; el autor resalta, con cierta ironía, el papel que el azar representa en las teorías de Spencer:

“Salta a la vista la “generosidad” extrema con las leyes del acaso y la casualidad de cuantos así piensan, máxime que los mismos niegan toda causalidad y causa eficiente en el mundo. Confiar al azar o al acaso la reunión de los elementos que integran una célula animal, con el complicado arreglo de su estructura, es admitir un azar verdaderamente “milagroso”. Sería algo así como decir que al botar al acaso un millón, o lo que se quiera, de tipos sueltos de imprenta, estos realizan el prodigio de disponerse de tal modo, que por el orden que han caído siguen el texto riguroso de las

Sagrada Escritura, la divina comedia, el quijote, o cualquiera de las grandes obras de la literarias de la humanidad” (p. 69). (Pegar la imagen de Spencer del manual).

El vitalismo es la teoría aceptada en los manuales de filosofía escolar de carácter neotomista como la explicación más acertada para arrojar luz sobre la naturaleza de la vida; existe un principio vital que supera las fuerzas de la materia y que no puede reducirse a ella, es el sistema de Aristóteles, Santo Tomas y la filosofía tradicional, en Aristóteles el principio vital es la entelequia o forma sustancial, distinta de la materia y que causa todas las transformaciones en esta, este principio vital toma el nombre de alma, especialmente en los animales y en el hombre.

Para Faria y Gaviria la refutación al mecanicismo vitalista es la prueba convincente de la verdad del vitalismo que enseña que hay operaciones y propiedades del ser vivo que no se encuentran en el ser inorgánico; esto no puede explicarse sin la presencia de un principio vital superior a la materia, es uno inextenso e indivisible; uno, como lo prueba la unidad de acción del ser viviente; inextenso, porque no tiene nada que ver con la cantidad o el tamaño del individuo; indivisible, porque no puede fraccionarse sin dejar de ser lo que es. Es fuente de todas las actividades del ser del movimiento local, del movimiento interno e inmanente, el principio vital aprovecha y encauza las fuerzas físico-químicas; no hay porque admitir dos o tres principios vitales en el animal o en el hombre, porque el principio superior tiene el poder suficiente para desempeñar las funciones de orden inferior por medio de las facultades y órganos convenientes (Faría, 1950, p. 106).

El principio vital o alma coexiste con las fuerzas fisicoquímicas, es activo y principio de movimiento; en los animales, el alma vegetativa y sensitiva depende en sus operaciones intrínsecamente del organismo, y están unidos indisolublemente a él; por lo tanto, dejan de existir

cuando el cuerpo se descompone. El alma humana subsiste a la disolución del cuerpo por ser intrínsecamente independiente del cuerpo en sus operaciones superiores: inteligencia y voluntad (Gaviria, 1967, p. 146).

Un dato para resaltar es que el tema de la vida tratado en el manual laico de Arroyave se apega completamente a la teoría vitalista de la corriente neotomista, sin mencionar directamente a Santo Tomas o Aristóteles, el autor cita a la escuela de los vitalistas de Montpellier para reforzar su punto de vista:

“Según la doctrina más aceptable: el ser viviente no es un simple conglomerado de átomos sino una naturaleza, una unidad sustancial. Existe en él una naturaleza, una tendencia o finalidad intrínseca para cuyo cumplimiento emplea las fuerzas que posee. Esta naturaleza y este fin, solo se explica por la existencia en el ser viviente de una forma sustancial o alma que le da la razón a tal. Esta forma sustancial no es inmaterial (Arroyave, 1945, p. 157).

Acerca del origen del hombre y de las especies los manuales de filosofía escolar neotomistas exponen varias teorías, entre ellas están: el transformismo, afirma que tanto las especies animales como las vegetales derivan unas de otras, el fijismo que profesa que las diversas especies son fijas y han sido creadas por Dios en las distintas épocas geológicas en que han venido apareciendo, y el creacionismo, que explica la unidad y finalidad de las especies por un plan de unidad y finalidad por parte del creador.

El manual de filosofía escolar más completo y que trata con más extensión los temas del origen de la vida y de las especies en el planeta tierra fue el escrito por Faria, en él analiza, concede o refuta los argumentos de transformista y evolucionista, y fija la posición del neotomismo acerca

del origen de la vida y del hombre; en la siguiente cita se comprueba la importancia de este tema y la rigurosidad con que lo trata el autor:

“Se nos perdonara la excepcional amplitud con que hemos tratado esta cuestión. Lo hemos hecho así por habernos dado cuenta de que el evolucionismo, con su apariencia científica, ha sido el caballo de batalla de algunos colegios o profesores impíos para echar contra la fe y la religión” (Faría, 1950, p. 108).

El sacerdote Faria procede con a aplicar el método de disputa escolástica a los argumentos transformista o evolucionistas; primero expone las ideas o evidencias encontradas por los evolucionistas, luego procede con su crítica, y por último concede lo que se fundamenta en la evidencia acorde con la experiencia y la realidad, y expone su teoría acorde con los postulados neotomistas.

En tres grupos se pueden clasificar los hechos expuestos por la teoría transformista: paleontológicos, biológicos, y embriológico.

De los hechos paleontológicos cabe resaltar la aparición escalonada de las especies durante las eras geológicas, de los menos a los más evolucionados, el autor cita el ejemplo de especies de transición como del arqueopteryx, que tiene esqueleto de reptil, con cola vertebrada y plumas de ave, y la serie geológica del caballo actual (p. 109).

En cuanto a los hechos biológicos existen de cuatro tipos; primero, el desarrollo biológico sucesivo en los seres vivos, que va desde los más imperfectos hasta los más elevados; segundo, especies llamadas por Faria “formas de transición”, enlaces entre dos especies diferentes como el anfioxus, especie entre los moluscos y vertebrados; tercero, correlación orgánica entre las extremidades anteriores de los vertebrados; cuarto, los órganos rudimentarios o atrofiados que, en

algunas especies, no muestran utilidad alguna, pero que prueban la procedencia de especies anteriores en que si los desempeñaron (p. 110).

Los hechos embrionarios son expuestos por Faria citando las teorías de Ernest Haeckel naturalista alemán del siglo XIX; según la teoría embriológica el embrión de cada animal reproduce brevemente los estados sucesivos de las especies anteriores, comprobando, en consecuencia, que deriva por evolución de estas.

Después de esta exposición Faria, a grandes rasgos, explica la teoría de la evolución de Charles Darwin, las tres columnas fundamentales que sostiene dicha teoría se pueden resumir en: la lucha por la vida; la selección natural y herencia. Acto seguido el autor neotomista comienza su análisis y crítica a los sistemas transformistas y a la teoría de la evolución.

En contra del argumento paleontológico Faria esgrime que no se encuentran formas de transición entre la diversas especies, las especies aparecieron sucesivamente, pero esto no explica que unas derivaran de otras; tampoco se encuentran formas de transición entre las diversas especies en las capas geológicas, para el autor las formas intermedias deberían ser innumerables, pero estas no aparecen, no hay formas de transición entre los órdenes, clases y tipos, es decir, entre los órdenes superiores e inferiores de las especies, y además, el número tan reducido de especies de transición encontradas no puede dar pie una ley universal, Faria comente: “se conocen más de 100.000 géneros de animales fósiles. ¿Por qué entre ellos no se han descubierto formas intermedias?” (p. 115 y 116).

Al debatir los hechos biológicos Faria comenta que "el hecho de que primero se presenten las especies imperfectas y luego, sucesivamente, las perfectas, se explica suficientemente por la unidad y armonía del plan creador" (p. 118), en cuanto a las formas de transición estas, para el

autor, lo son en sentido biológico y morfológico pero no prueban ningún sentido genealógico, las llamadas formas de transición hace millones de años que hubieran evolucionado, al respecto el autor escribe: “ya desde muchos siglos los anfioxus se hubieran trocado en vertebrados, los dipneustos en animales terrestres, los ornitorrincos en mamíferos perfectos, los tiburones en peces de esqueleto rígido” (p. 118).

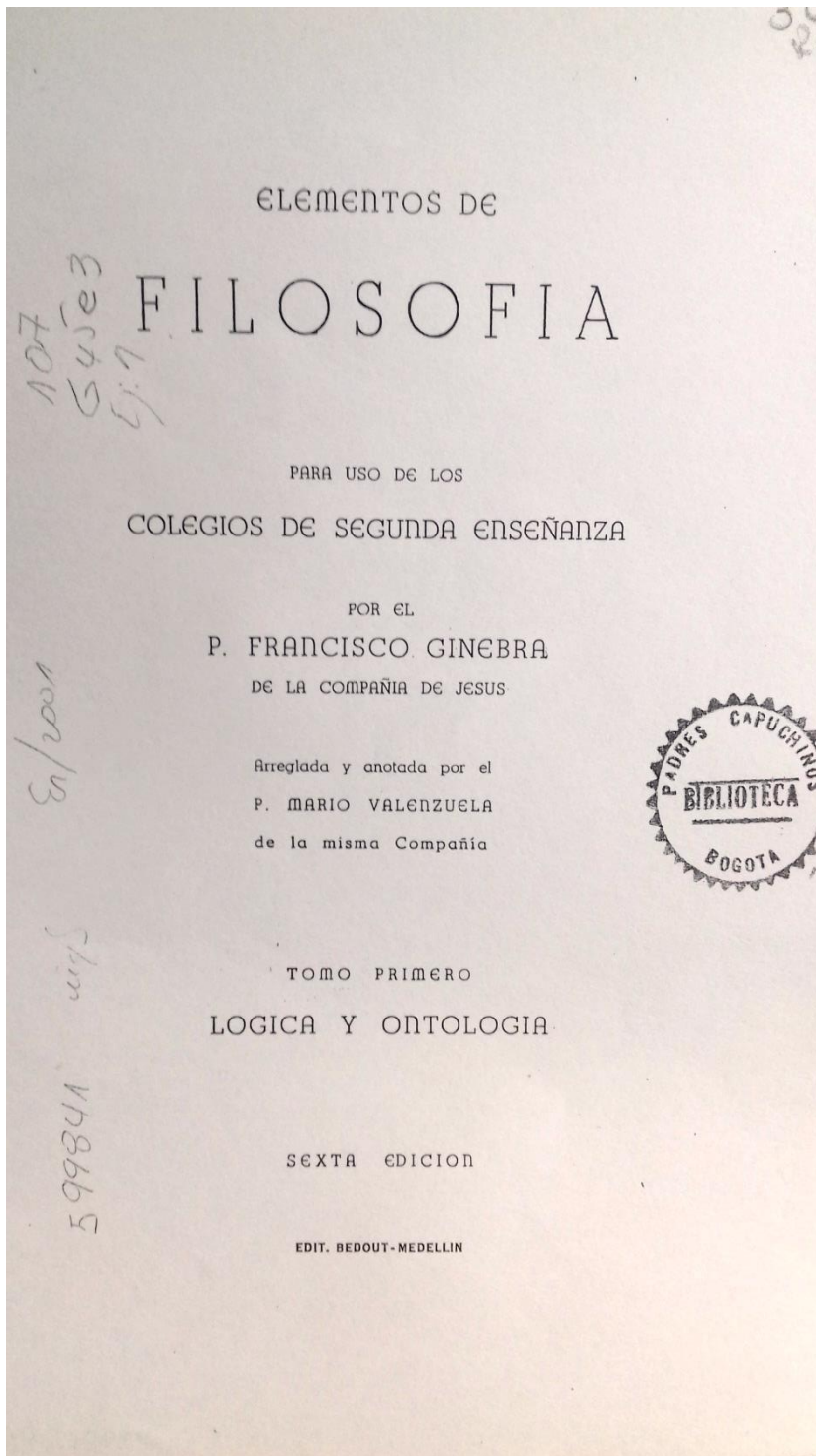
Sobre la correlación biológica Faria comenta que se explica por la ley de unidad, que exige ciertos nexos entre los seres vivos de modo que no haya saltos bruscos que la perturben; y por el principio de finalidad biológica que explica la conexión entre los órganos y las funciones que desempeñan: “el que todos los vertebrados tengan extremidades anteriores, puesto que las necesitan para ayudarse a la locomoción, ya para aprehender el alimento, ya para la defensa del individuo” (p. 118). Al argumento de los órganos reducidos Faria contrapone que no es prueba decisiva para la evolución, porque esto se puede deber a otras explicaciones, muchos de estos órganos pueden cumplir funciones aún desconocidas para nosotros, o puede ser el resultado de la degradación entre la misma especie, Faria cita la pérdida de dedos en el caballo como ejemplo de evolución regresiva (p. 119).

El argumento embriológico es debatido por Faria de la siguiente forma: las analogías en los embriones no son prueba del evolucionismo; a causa del estado inicial de embrión (imperfección), no puede ser menos que indiferenciado en sus comienzos, por esta indiferenciación el animal superior no puede menos que presentar semejanzas con el embrión del animal inferior. La formación de un organismo es necesariamente lenta, tanto más cuanto más perfecto es el organismo, escribe Faria que de los embriones no se deriva que los organismos evolucionen, se puede concluir que la naturaleza procede por grados, pues no es posible que un órgano se presente en un primer momento en su totalidad; para reforzar su argumento el autor cita a Louis Agassiz naturalista del

siglo XIX: “en su condición primitiva todos los organismos se parecen. Más pronto el embrión empieza a mostrar ciertos rasgos característicos, y el tipo puede distinguirse” (p. 120).

Existen otros argumentos que el padre Faria expone para refutar la teoría de la evolución y el transformismo como ley universal; estos lo llevan a concluir una conciliación entre evolucionismo y creacionismo, el autor, basándose las exposiciones dadas anteriormente, explica que hay un plan armonioso en el mundo viviente los organismos se eslabonan entre sí, sin lagunas e interrupciones; la explicación evolucionista, comenta Faria, está de acuerdo con algunas observaciones generales de los hechos, ya que estos prueban la aparición sucesiva de los seres vivos, desde los más rudimentarios hasta los más perfectos: “el creyente la encuentra razonable siempre que se admita la intervención de Dios en la producción de la vida, de la sensibilidad y la inteligencia. más aun, no la encuentra en desacuerdo con el modo de proceder de Dios, quien gusta de obrar como causa primera y dejar a las criaturas el ejercicio de las actividades consiguientes” (p. 137); podemos ver aquí una nueva conjunción entre ciencia-filosofía y creencias religiosas, expresada aquí por el autor a través de una teoría llamada el transformismo teísta que, filosóficamente, “no envuelve repugnancia, ya que admite la intervención de Dios en la producción de la vida, de la sensibilidad y del alma humana”; y científicamente a través del evolucionismo especigenético que “acepta la evolución únicamente dentro de los grados inferiores: especies y géneros” (p. 139), pues en varios casos la ciencia ha comprobado esta clase de evolución.

Para finalizar, el padre Faria explica que el evolucionismo moderado puede compaginarse con el creacionismo, porque admite que los tipos formales, o especies filosóficas permanecen invariables en lo esencial; además: “por parte de la ciencia no hay motivo de deshonor en reconocer que el mundo no se explica por sí mismo. Es esta una tesis de filosofía que tiene tanto derecho a la meditación como cualquier otra” (p. 137).



3.2 MANUALES DE FILOSOFÍA ESCOLAR 1945 – 1969 ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ORGANIZACIÓN DIDACTICA

3.2.1 Organización interna del manual.

En apartados anteriores de este trabajo se mostró cómo en la introducción de los manuales, tanto laicos como neotomistas, se exalta a la filosofía como disciplina necesaria para disipar errores en el razonamiento, desarrollar el pensamiento reflexivo, conocer el interior del ser humano; el saber filosófico debe ser orientador y perfeccionador de la juventud, y además de esto también conciliar los últimos adelantos de la ciencia con la revelación.

El orden de estudio de los temas está enfocado, en los manuales neotomistas, en un desarrollo histórico y tradicional dado por el canon wolffiano; la lógica como disciplina base se expone en un primer momento, de allí se parte al estudio del ser (metafísica general), siguiendo con la capacidad del ser humano para adquirir conocimiento y la realidad de los objetos que nos rodean (metafísica especial, o criteriología, cosmología); por último están las disciplinas que atañen al ser humano y su realidad última (psicología, ética, teodécia); en el manual de Gilberto (1949) la teodécia está incluida en la metafísica como la relación del ser humano con Dios. Disciplinas como la sociología se incluían en la ética, como en el caso del manual de Faria (1950) o de Rosa (1964), o en la sección dedicada al estudio de los diferentes métodos de las ciencias como en el caso del manual de Norberto (1949). En cuanto a la historia de la filosofía poco manuales la contemplan como unidad independiente, de los textos analizados solo Norberto, Arroyave y Gaviria tiene un apartado dedicado a la historia de los diferentes sistemas filosóficos; y como nota adicional en el decreto 229 de 1905 (Racines, 1984, p. 27), legislación que rige el programa de bachillerato para el periodo de estudio, tampoco se contempla un curso de historia de la filosofía.

En los manuales laicos de Arroyave y Anzola se conserva el enfoque histórico en general, pero prefieren centrar el inicio de sus exposiciones en la relación que el ser humano tiene con el conocimiento, es así como Arroyave, apartándose un poco de la tradición, expone que el conocimiento reside en el hombre, donde se da toda realidad, y así como la física tiene sus subdivisiones, la filosofía, en estricto sentido es la metafísica que estudia el ser o la expresión del ser; pero en sentido didáctico la filosofía es la lógica y la metafísica, distinguiendo, en este caso, al sujeto de la realidad y considerando el conocimiento como una relación íntima entre sujeto y objeto. De acuerdo con el criterio pedagógico del autor conviene estudiar primero la psicología centrándose en la relación sujeto-objeto, al respecto el autor comenta:

“la orientación moderna de la enseñanza ha concebido bastante importancia al estudio denominado “teoría del conocimiento” que investiga la relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto conocido y luego presentan las principales escuelas en torno a las cuales podría reunirse el pensamiento filosófico contenido en las doctrinas de los pensadores” (Arroyave, 1945, p. 12).

Luego de esto Arroyave comienza su exposición con el tratado de psicología, seguido de la lógica, girando un poco del enfoque histórico al enfoque antropológico, marcando la relación del ser humano consigo y su entorno; de igual forma Anzola toma como base las relaciones entre ciencia y ser humano, al inicio de su manual plantea tres problemas filosóficos de los cuales parte su método intuitivo: “¿Qué es la ciencia? ¿Qué es la existencia? ¿Qué valor tiene la existencia?”. (Anzola, 1945, p. 13). Anzola inicia su tratado de lógica analizando los factores que intervienen en el pensamiento como acto, dando un giro antropológico a la organización del manual, y diferenciándose de los tratados neotomistas de lógica que estudian el pensamiento como objeto ya dado en la mente.

3.2.2 Organización de las materias de estudio

A continuación se ordenan las materia de estudio de los manuales de filosofía escolar, se incluyen los contenidos de manuales tanto laicos como neotomistas.

Tabla 3 *Contenidos de los manuales de filosofía escolar 1940 – 1969*

Lógica.	<p>General o formal: estudio de la idea, los primeros principios o principios lógicos, el juicio, tipos de juicios, los predicables, estudio de la definición y la división, estudio del raciocinio, silogismo aristotélico, reglas de formación del silogismo, la demostración, sofismas y falacias.</p> <p>Especial o material o criteriología: naturaleza y origen de las ciencias, clasificación de las ciencias, del método en general y de la enseñanza científica y el método filosófico, método de las ciencias físicas, método de las ciencias naturales, método de las matemáticas, método de las ciencias morales y sociales.</p>
metafísica	<p>Metafísica general: el estudio del concepto de ser y sus propiedades (unidad, verdad, bondad); divisiones del ser, los primeros principios, causas del ser, potencia y acto, esencia y existencia, sustancia y accidentes, falsos conceptos de sustancia, la realidad de las causas del ser, concepto de ser finito e infinito.</p> <p>Teodecia: pruebas de la existencia de Dios, valor de nuestro conocimiento racional de Dios; relaciones de Dios con el mundo</p>
cosmología	<p>Naturaleza de los objetos corpóreos, fenómenos corporales, teoría atómica, teoría electrónica.</p> <p>Estudio filosófico de los cuerpos: atomismo, hilemorfismo, mecanicismo y</p>

dinamismo, crítica a los sistemas filosóficos.

La cantidad y sus determinaciones: el espacio y el tiempo, teorías acerca del espacio y el tiempo, crítica al relativismo de Einstein.

La vida: el ser vivo, la célula, naturaleza y origen de las especies vivientes, crítica al transformismo, el transformismo filosófico, el alma humana.

psicología Origen de la psicología, los fenómenos físicos y síquicos, la conciencia; importancia de la psicología; utilidad y aplicación de la psicología, la pedagogía, método de la psicología; la vida y sus fundamentos orgánicos y biológicos; naturaleza y origen de la vida; facultades y fenómenos físicos, el alma y sus facultades; el sistema nervioso; la percepción, los órganos de los sentidos; el subconsciente; la vida intelectual; la idea, el juicio y el raciocinio; estudio de la inteligencia.

Historia de la Filosofía antigua: oriental, griega, romana.

filosofía Filosofía medieval o cristiana: patrística, escolástica.

Filosofía moderna: renacimiento, racionalismo y empirismo, idealismo.

Filosofía contemporánea: evolucionismo, pragmatismo, filosofías sociales, positivismo, movimiento neoescolástico.

El contenido interno, en el caso de los manuales laicos como en los manuales neotomistas, está organizado por cursos, presentados en uno o varios volúmenes, en el caso de los manuales laicos el curso se subdivide en capítulo; y para los manuales neotomistas el contenido está organizado en capítulos y artículos; generalmente en al inicio de cada capítulo se da una introducción breve en donde se explican de temas y su formar de organización, también se dan

algunas indicaciones de cuales temas pueden ser omitido del desarrollo de la clase, en algunos manuales como en el de Faria y Norberto, los temas electivos se muestran dentro del contenido del manual con una fuente distinta, generalmente más pequeña.

3.2.3 La transposición didáctica

Siguiendo lo descrito por María Victoria Alzate Piedrahita, en el manual y libro de texto aparecen referenciados una serie de conocimientos que un grupo social considera fundamentales para ser enseñados o aprendidos, se ofrecen varias formas para entrar en relación con dicho conocimiento; el maestro y el texto ponen en contacto al estudiantes y al saber científico en los frentes de investigación de una disciplina en un momento de la historia. Este contacto se establece a través de dos mecanismo: la traducción que el maestro hace de ese saber en las condiciones en la cuales él se desempeña y la organización de ese saber en procedimientos didácticos en el texto. Este dispositivo discursivo y factico se ha denominado transposición didáctica (Alzate, Gómez, y Romero, 1999, p. 50 y 53).

De acuerdo con Chevallard la transposición didáctica es una reacción suscitada por las necesidades de la enseñanza, un conjunto de saberes que ha sido designado para enseñarse sufre una serie de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar en los objetos de enseñanza (Chevallard, 1997, p. 43); María Alzate citando a Vasco nos recuerda que esta categoría permite analizar múltiples factores que coaccionan a los autores del texto y a los maestro a ignorar, descartar, seleccionar, simplificar, diluir, esquematizar, evaluar y hasta caricaturizar, los distintos contenidos, temas, vacíos, divergencias oscuridades de la configuración contemporánea de la ciencia respectiva (Álzate et al., 1999, p. 54).

De acuerdo con esta definición la transposición didáctica se evidencia en las formas como el maestro traduce y transmite el conocimiento; no se trata de una vulgarización o simplificación de los contenidos, o una parcelación; sino más bien, del lenguaje particular que cada autor le da cada temática tratada para que los estudiantes se apropien de la filosofía escolar; en los manuales el método de exposición de los contenidos, las actividades dirigidas a los estudiantes, y los esquemas complementarios (imágenes, cuadros, y tablas), muestran dicho lenguaje particular, que como veremos, es compartido por la mayoría de los manuales analizados, ya sean neotomistas o laicos.

3.2.3.1 el método de exposición

En los prólogos de los manuales de filosofía escolar se evidencia la preocupación de los autores por hacer de la claridad y el orden una directriz en la trasmisión del conocimiento; en el prólogo del manual de Rosa (1964) Gonzales Mejía alaba la claridad y maestría con que el autor trata los temas combinando “la profundidad de la idea con la llaneza de la explicación”, haciendo que el estudiante comprenda y aprehenda de forma natural (p, 6); por otra parte Arroyave (1945) también combate el dogmatismo y hace un llamado a utilizar menos proposiciones inteligibles; la filosofía debe ser diáfana, combatir la verborrea barata; pues un curso mal dictado es en extremo perjudicial (p, 7).

Para Faria (1945) la claridad y exactitud en el lenguaje van de la mano con la precisa división lógica de los apartados (p, 1); la revisión que hace Valenzuela del manual escrito por Ginebra (1950), tiene como objetivo “hacer más claros los conceptos e ideas y ... acomodar el texto a la capacidad de la inteligencia de los que la tienen que aprender y al corto tiempo que se da para ello, se propuso escribir un texto que combinara un cuerpo de doctrina y no fuese demasiado extenso (p, VI).

Entre la opiniones que despertó el manual escrito por Norberto (1949) se resalta el texto como un “modelo de síntesis, como resumen y simplificación de la materia apuntes de las notas: el manual "es un modelo de síntesis, como resumen y simplificación de la materia, hecha accesible a todas las personas, útil tanto a los estudiantes de filosofía, como a los profesores para preparar sus clases, con un método expositivo claro y elegante” (p, 1).

Esta claridad y simpleza también se ve reflejada en el método usado para exponer el contenido; primero el autor como introducción al capítulo hace una exposición breve de los temas a tratar:

Capítulo I. del concepto trascendental del ser. División del capítulo. En dos artículos dividiremos el presente capítulo: en el primero analizaremos el concepto de ser y no ser, y en el segundo, determinaremos cuál sea el primer principio metafísico (Ginebra y Valenzuela, 1950, p.169).

En un segundo momento, en los primeros artículos del capítulo expuesto, el autor da las nociones necesarias para entender los contenidos siguientes; en este punto podemos evidencia la estructura de escalera que maneja el manual tanto neotomista como laico, pues sin los contenidos previos no se puede avanzar a definiciones ni conocimiento posteriores dentro de las diferentes partes o tratados en los que está dividido el manual; tomamos como ejemplo el manual de Faria (1950) en su libro segundo, donde se definen primero los diferentes sistemas que explican el estudio filosófico de los cuerpo, luego de estas definiciones preliminares, se profundiza en la exposición de cada sistema (p, 38 y 39).

El tercer momento de la explicación podemos llamarlo “la refutación o demostración”, se analizan los postulados de los sistemas opuestos al neotomismo, se conceden los que se puedan

comprobar por medio de la experiencia, y se refutan las nociones dudosas por medio del método de disputa escolástica; y en el caso de que se necesite validar el sistema neotomista se usa las demostraciones pertinentes, ya sea por demostración indirecta, o por absurdo.

En el último momento de la exposición se plantean las actividades o cuestionarios a los estudiantes como forma de evaluación de los contenidos adquiridos; este último estadio se encuentra en pocos manuales, como veremos en un apartado posterior.

Podemos resumir este método de exposición en un esquema tomando como ejemplo la exposición del problema de la conciencia y su descripción por medio del psicoanálisis, teoría contraria al neotomismo (Vargas, 1964, p.132 - 142).

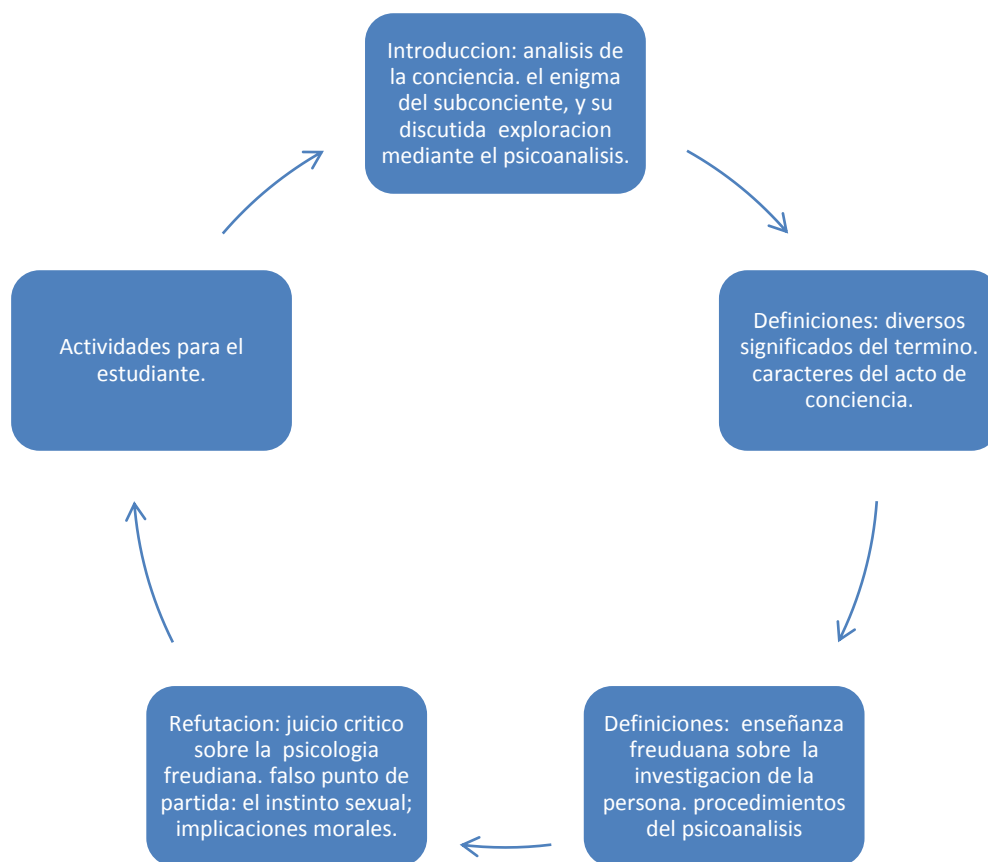


Figura 1 *Método de Disputa Escolástica*

Este método de exposición es cíclico y se evidencia en toda la extensión del manual, no es exclusivo del manual neotomista, pues Arroyave (1945) en su manual lo usa, con menor rigor, para criticar la definición de sustancia de Descartes (p, 134).

En cuanto al estilo de escritura del manual se caracteriza por centrarse en la explicación del contenido, con los ejemplos necesarios y siempre cercanos a la experiencia cotidiana, sin redundancia o figuras literarias, las apreciaciones personales del autor son pocas, pues está concentrado en la importancia de la explicación paso a paso para que el estudiante no se extravié en el camino hacia la verdad filosófica; a continuación podemos ver un ejemplo típico de exposición-ejemplo en uno de los manuales escolares:

Hay dos especies de raciocinios: la inducción y la deducción: 1. Inducir es concluir de lo particular a lo universal; p.e. los tejidos de la planta del animal y del cuerpo humano están formados por células; luego, todo tejido viviente está formado por células. 2. Deducir es concluir de lo general a lo particular; p. e., todo tejido viviente está formado por células; luego, el hígado está formado por células (Faria, 1945, p. 140).

La excepción a esta regla es manual de Norberto (1949) quien en muchas ocasiones recurre a la analogía, la comparación y a un estilo más narrativo que informativo o descriptivo; también hace uso de la poesía para concluir argumento, un ejemplo de esto está en las primeras páginas de su manual:

Así como el cuerpo se nutre con los principios alimenticios de determinadas sustancias, las que en virtud de los procesos vitales de la digestión y asimilación se convierten en él en elementos integrantes del organismo, el alma humana se nutre y perfecciona mediante el alimento espiritual de

la verdad y el conocimiento. Sin que sea posible establecer un paralelo perfecto, podemos hablar sin embargo del hambre espiritual que lleva al alma a desear de continuo el alimento apropiado a su naturaleza hambre o deseo en el que la ley del ritmo va desde el sentimiento de desasosiego y angustia que vive el hombre en busca de luz interior para la solución de determinado problema, hasta la alegría indefinible que inunda el espíritu cuando la luz intelectual se ha producido en el alma (p, 14).

3.2.3.2 las actividades y cuestionarios propuestos para los estudiantes

En apartados anteriores de este trabajo, se describió la función de la filosofía vista a través de los manuales escolares; las ideas como “armonía entre ciencia y revelación”, “prescribir la conducta”, “disciplina preparatoria para la cultura seria”, “descubrir la verdad eterna”, “guiar mediante el pensamiento reflexivo”, “disciplina orientadora y holística”; resaltan el papel de la filosofía como disciplina rectora tanto intelectual como moralmente; adentrarse en el tema de las actividades propuestas para los alumnos en los manuales de filosofía escolar es también analizar las competencias, esto utilizando un lenguaje más contemporáneo, o habilidades que; mediante el contenido y el método de exposición, se quieren desarrollar en los estudiante.

Podemos recordar que los manuales analizados en esta primera parte están comprendidos en un periodo de tiempo (1940 – 1969) marcado por fuertes transformaciones en el campo educativo, cambios a los que el manual de filosofía escolar, tanto en su vertiente laica como neotomista, se resiste; Martínez, Noguera y Castro (2003) exponen estos cambios de la siguiente forma:

Educación como sinónimo de higienización, empiezan a aparecer teorías acerca de la degeneración racial del pueblo colombiano.

En los años 50 irrumpe en el campo educativo la idea de desarrollo que reemplaza la idea decimonónica de progreso, el desarrollo aparece con términos, criterios y categorías económicas. La educación es entendida como asunto técnico y se orienta hacia la formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano.

El carácter multinacional que adquieren los problemas educativos. En el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, la educación es un problema de carácter nacional, después de la década del cincuenta las decisiones educativas comienzan a depender de las discusiones entre el gobierno y los organismos internacionales (Unesco, OEA).

La vinculación entre educación y desarrollo permite iniciar procesos de transferencia de tecnología en el campo educativo, se llevan al terreno de la educación los principios de la planeación económica, nace el planeamiento integral de la educación, a mediados de los años setenta el concepto de planteamiento se reemplaza por la tecnología educativa basada en la teoría general de los sistemas, la enseñanza comienza a ser entendida como la programación y planificación de la instrucción (Martínez, Noguera, y Castro, 2003, p. 15 a 19).

Estos cambios no se ven evidenciados en los manuales de filosofía escolar hasta 1970, es así como en la introducción de los manuales no se expresa claramente los objetivos de formación de los estudiantes, ni los objetivos en los capítulos con relación al método de exposición que el maestro debe utilizar para transmitir el conocimiento; en los manuales analizados el único que presenta indicaciones explícitas sobre las actividades dirigidas a los estudiantes es el elaborado por Alfonso Norberto miembro de la comunidad lasallista y editado Librería Stella, el autor hace las siguientes indicaciones:

“En la forma en cómo son presentados en la obra (los ejercicios o actividades de discusión), el alumno necesita haber comprendido lo estudiado y no tan solo haber confiado a la memoria una serie de términos y expresiones. De entre los propuestos, seleccione el profesor aquellos que le parezcan más interesantes y delos en forma de trabajo colectivo...otras veces pueden ser resueltos en forma de discusión en clase, siendo este método el más universalmente usado en los colegios y universidades de los Estados Unidos, donde el procedimiento de SUGGESTIONS está muy en boga y con muy satisfactorios resultados” (Norberto, 1949, p. 7).

Un detalle para resaltar es la formación doctoral de Hno. Alfonso Norberto en Londres y Washington, de donde, probablemente trajo este método de trabajo y actividades.

De la muestra de manuales analizados solamente tres tiene cuestionarios de actividades estos son *Iniciación en la Filosofía* (lógica), del autor mencionado anteriormente; *Iniciación en la Filosofía* (psicología) escrito por Samuel Vargas Montoya y editado por Librería Stella, y *Curso de Filosofía*, escrito por Fabián Gilberto, editado también por Librería Stella; los autores son miembros de la comunidad lasallista. Los cuestionarios son series de preguntas, algunas con enunciados introductorios, estos cuestionarios se encuentra al final de cada capítulo.

Realizando el análisis de las actividades propuestas para los estudiantes se identificaron algunas categorías sobresalientes, las preguntas predominantes son las del tipo que pide al estudiante interpretar el contenido del manual, es decir, de acuerdo con lo expuesto en el manual el estudiante debe responder un número determinado de preguntas, a continuación algunos ejemplos:

“Indique algunas de las ventajas que el estudio de la filosofía trae al espíritu”, ¿Qué ejemplos moralizadores puede usted conceder a la filosofía? ¿Qué consecuencias traería a las ciencias particulares una desvinculación completa de la filosofía? (Norberto, p. 37).

¿A qué factores puede atribuirse el interés del hombre contemporáneo en los problemas psicológicos? ¿Por qué motivos el cristiano está en posición ventajosa para entender la naturaleza humana a través de la psicología? ¿Qué ventajas derivan las empresas de una organización científica del trabajo? (Vargas, p. 45).

¿Qué entiende usted por principio de causalidad? ¿De qué causas y efectos puede decirse que el efecto se asimila a la causa agente? ¿Es la causa final la primera entre las causas, y por qué? (Gilberto, 1949, p. 129).

En el segundo tipo de preguntas se pide al estudiante dar demostraciones o ejemplos pero siempre teniendo como base el contenido del manual, algunos ejemplos son:

Enuncie usted cuatro signos convencionales usados en el comercio y en los almacenes. ¿Cuál es el simbolismo de los colores de la bandera de Colombia? trate de comparar el lenguaje de un ignorante con el de un hombre culto en cuanto a la precisión de los términos, ilustre con ejemplos (Norberto, p. 37).

¿Relacione usted el concepto filosófico de movimiento o cambio a las ideas de acto y potencia? ¿En qué formas pudo haber intervenido el Autor de la naturaleza en la producción de la vida? (Vargas, p. 74).

¿Acepta usted como los antiguos que “el hombre es la medida de todas las cosas”? ¿Por qué quitada la causa se suprime el efecto? ¿Se puede definir esencialmente el ser? ¿Por qué no? (Gilberto, 1949, p. 129).

El tercer grupo de preguntas se refiere al análisis de postulados y algunas situaciones problemas; se pide al estudiante que con ayuda del contenido del manual se analice algún enunciado contenido en el capítulo, o alguna situación dispuesta por el autor:

Explique el paso de síntesis confusa a síntesis clara y científica que experimenta su espíritu en la contemplación, v.g., de una plaza de mercado. Trate de encontrar el defecto en las nociones que presentan: el ferrocarril, como una cosa que rueda; el ratón, como un animal chiquito; el pupitre como una cosa de madera (Norberto, p. 90).

Se ha dicho que “el destino y la educación del hombre comienza veinte años antes de su nacimiento” aplique esta aseveración a la manera como se cumplen las leyes de la herencia biológica (Vargas, p. 93).

Todo conocimiento termina en existencia, o sea, en alguna participación al ser ¿entiende usted los términos de esta proposición? ¿El principio de individuación estaría bien enunciado así? “la materia sellada por la cantidad es el principio de la individualización, o sea, de la distinción numérica (imposible en los espíritus), por lo cual un individuo de la misma naturaleza especifica se distingue de otro” ¿Cómo se distinguen los espíritus angélicos? (Gilberto, p. 131).

Un cuarto tipo de preguntas se refieren a relacionar el contenido del manual, ya sea entre capítulos del mismo manual, o con otro material externo al mismo:

Infórmese en fuentes distintas al texto y prepare una disertación de diez minutos sobre alguna de las hipótesis generales aquí enunciada (método de las ciencias físicas). Investigue usted por su cuenta la definición etimológica de: hipódromo, acuario, nevera, explorador, guarniel (Norberto, p. 116, 211).

Demuestre usted que el acaso o la casualidad, no pueden estar sometidos a leyes de ninguna clase. Demuestre usted que el ser orgánico, al no poseer simplicidad está afectado por la divisibilidad (esto haciendo referencia al tratado de metafísica) (Vargas, p. 74).

Aparte del clásico ejercicio filosófico de realizar disertaciones, o redactar escritos, en los manuales analizados se encontraron actividades para ejercitar la crítica en los estudiantes, pero estas críticas, en su mayor parte, van dirigidas a autores que no concuerdan con el contenido del manual o con el conocimiento expresado por el autor, por otra parte también hay actividades sugeridas para el estudiante en que se debe demostrar los postulados contenidos en el manual, a continuación se muestran algunos ejemplos:

“Haga una corta disertación sobre los ensayos que se han hecho para clasificar los errores. Describa su posición y crítica al fideísmo, como criterio supremo de certeza. Critica de la opinión de Reid según la cual el sentido común es criterio último de verdad” (Norberto, p. 282, 290).

Siendo así que el mecanicismo postula una materia eterna y homogénea ¿Cómo se las arregla para explicar la gran diversidad de los seres surgidos de esa materia? Trate de explicar usted los conceptos de materia prima y forma sustancial, elementos que para Aristóteles constituyen la naturaleza y esencia de todo ser. Demuestre usted que todo el edificio de la psicología de S. Freud se ha edificado sobre una base falsa y deleznable (Vargas, p. 74, 142).

Lo característico del existencialismo es el método de análisis de la experiencia concreta de la existencia humana y algunos de sus resultados son: revaloración de la persona humana, reconocimiento de la esencial limitación, finitud y contingencia del existir humano y su radical temporalidad, y por ende creación. Aplique usted sus conocimientos sobre este punto y deduzca si esta doctrina puede llamarse filosofía (Gilberto, p. 133).

3.2.3.3 imágenes, y cuadros explicativos

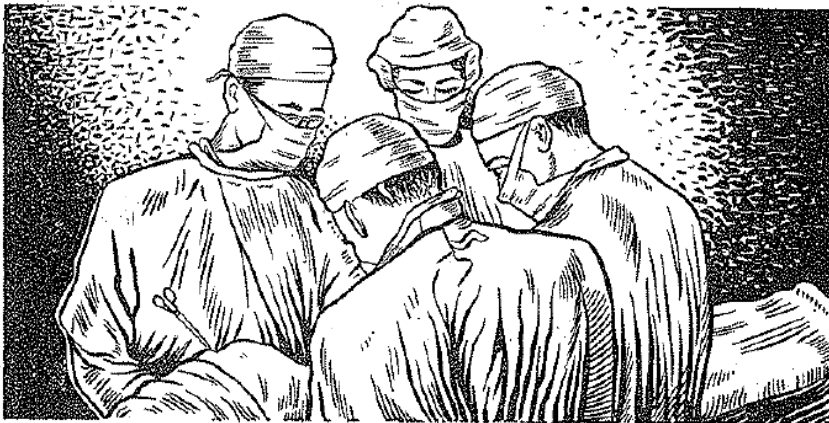
En las ediciones de los manuales de filosofía escolar se encuentran pocas imágenes y cuadros explicativos, de los manuales analizados solo los editados por la Librería Stella tiene abundante material pictórico, que se utiliza de dos maneras:

Imágenes ilustrativas: se usan para reforzar las ideas que el autor expresa en el contenido, viene acompañadas de pie de página, que sirve como título de la imagen o como complemento para explicar el significado de la misma y su relación con el contenido; ilustran situaciones de la vida diaria; otras de estas imágenes son retratos de autores usadas, generalmente en los capítulos dedicados a la historia de la filosofía o de la psicología.

Imágenes explicativas: en este grupo predominan los cuadros sinópticos presentados al final de las unidades que explican la división y síntesis de los temas tratados; también están las imágenes que representan de manera gráfica el contenido a modo de mapas mentales con ilustraciones; graficas informativas, y por último están las ilustraciones de anatomía en los manuales de psicología; cabe resaltar que la totalidad de las imágenes son grabados de exquisitos detalles. Ver imágenes en el anexo.

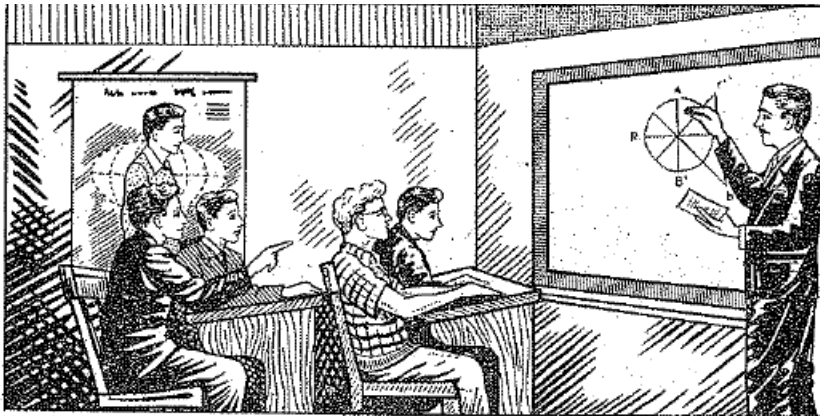


Imagen 1 Augusto Comte. (Vargas, 1964, p. 23).



El médico descubre y hasta "mide" los trastornos fisiológicos en el enfermo. Tan solo este último siente el dolor físico, la ansiedad y la esperanza, los fenómenos síquicos incapaces de toda medida material.

Imagen 2 Fenómenos Psíquicos. (P. 33).



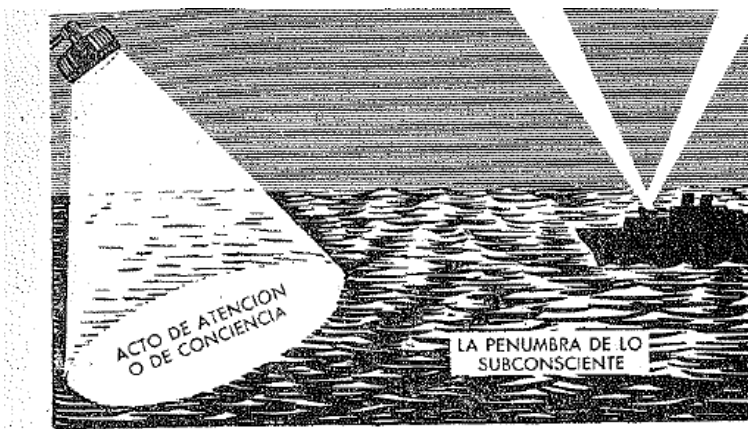
"No olvide nunca el profesor, que en el campo psicológico, no hay dos alumnos cuyo caso es idéntico". (María Montessori).

Imagen 3 Psicología y Educación. (p. 40).



Alfredo Binet (1857-1911), a quien se debe la iniciación en el arreglo de las escalas métricas de la inteligencia.

Imagen 4 Alfredo Binet. (p. 281).



Puede compararse el acto de conciencia al trabajo de un reflector. El hecho consciente es como la zona situada debajo del haz luminoso o dentro de su radio de acción. En la superficie circundante se extiende una zona más amplia que la iluminada, que varía desde la penumbra o media luz, hasta la oscuridad completa. Los fenómenos síquicos en actividad en dicha zona son oscuros y vagos. Ellos integran el misterioso reino del subconsciente.

Imagen 5 El Subconsciente. (p. 135).

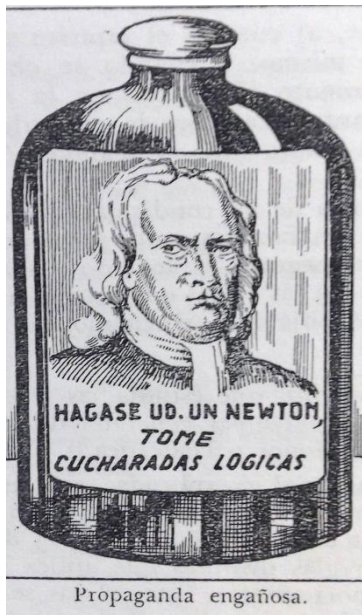


Imagen 6 El Mundo de la Filosofía Griega y Romana. (Norberto, 1949, p. 41)



Cardenal Desiderio Mercier, integró el tomismo a los programas universitarios (1851-1926)
"Difundamos las doctrinas de Santo Tomás de Aquino, tan sanas, tan sólidas y siempre tan nuevas."

Imagen 7 Cardenal Mercier. (p. 65).



Propaganda engañosa.

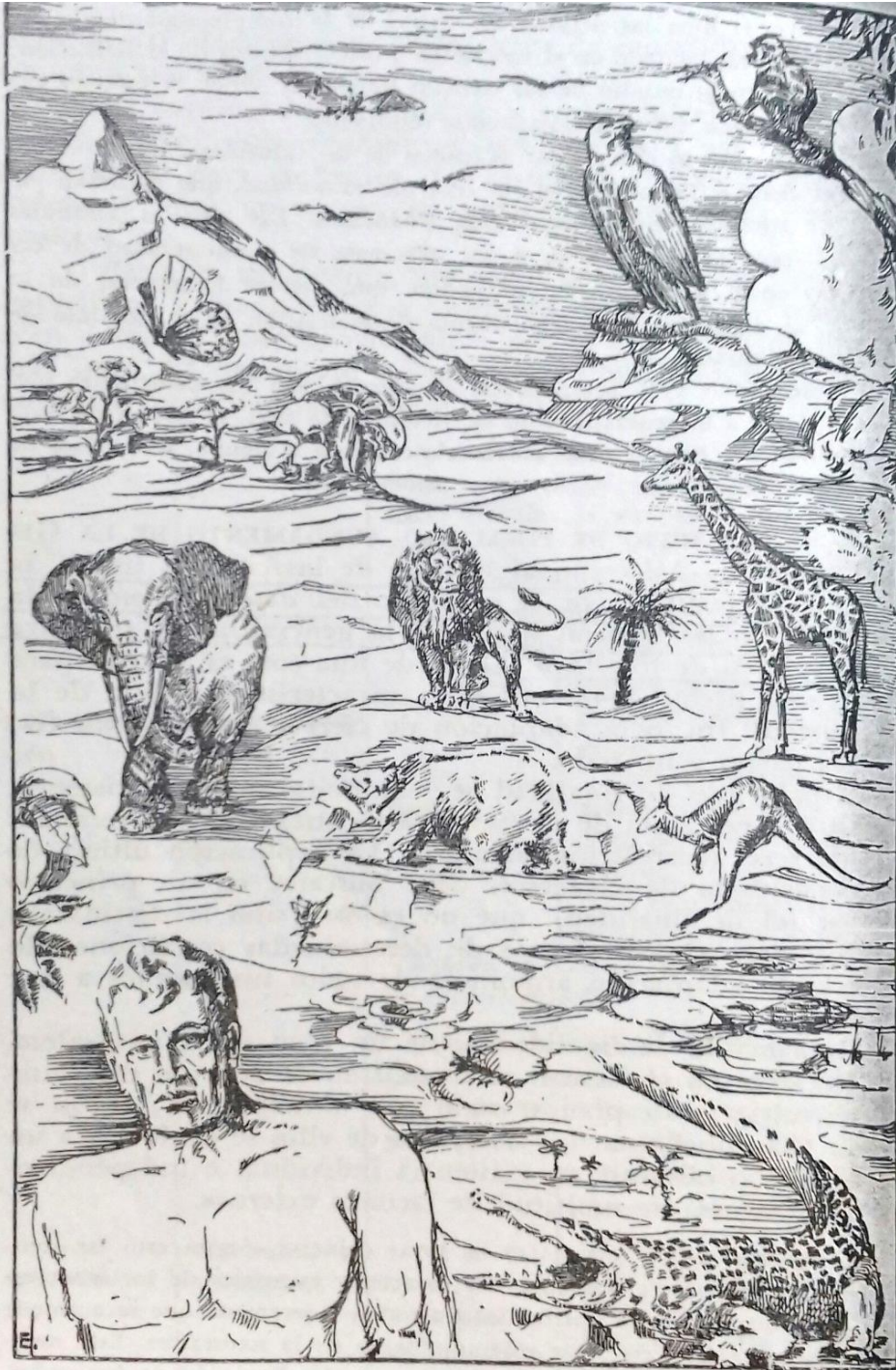
Imagen 8 Propaganda Engañosa. (p. 76).



Imagen 9 Robustezca su Inteligencia. (p. 77).



Imagen 10 El Método. (p. 174.)



El principio de finalidad se manifiesta en la adaptación armoniosa de los órganos del ser, al medio y condiciones de su existencia.

Imagen 1 El Principio de Finalidad. (p. 222).

Ilustraciones imágenes explicativas manuales de filosofía escolar

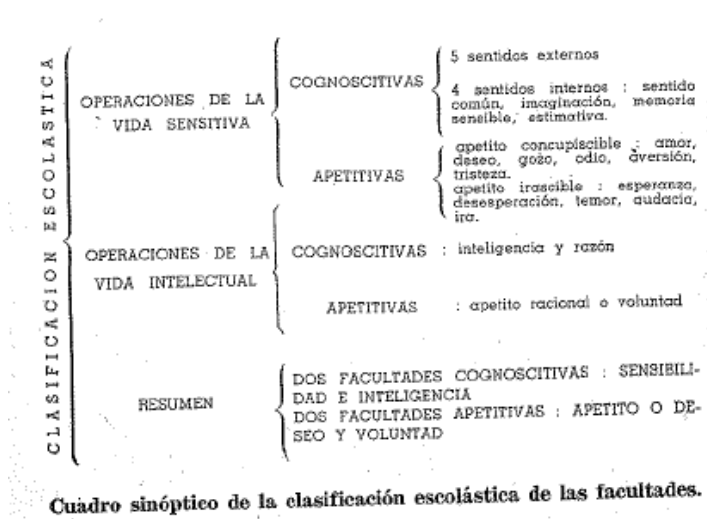
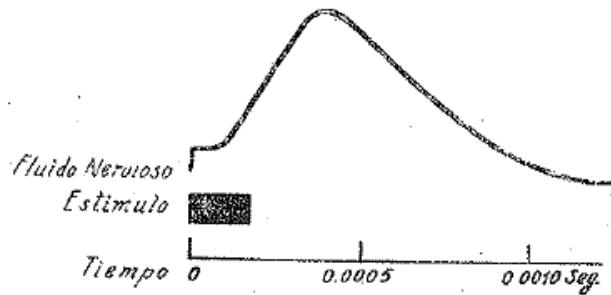
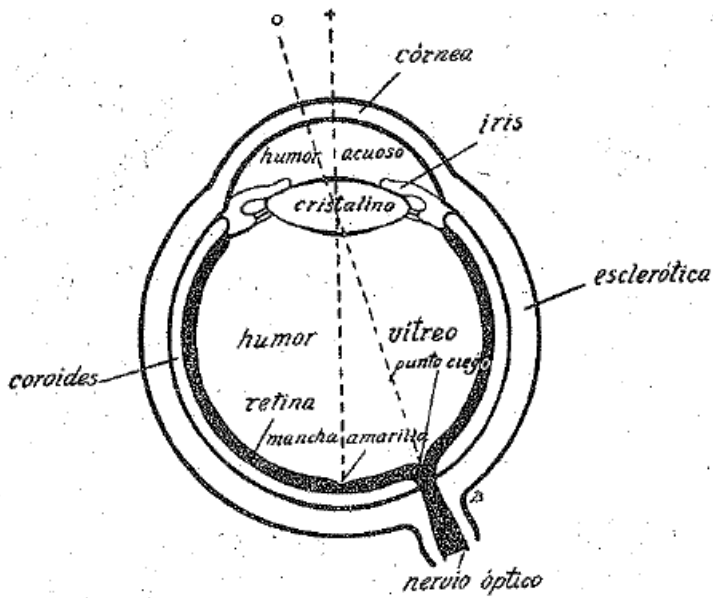


Imagen 12 Facultades del Alma. (Vargas, 1964, p. 90).



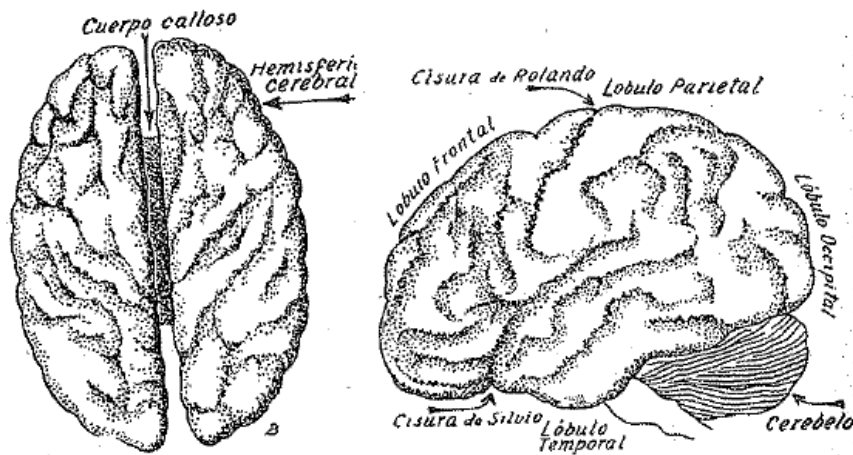
Representación gráfica del movimiento ondulatorio en el fluido nervioso. La respuesta del sistema nervioso al estímulo (descarga nerviosa), se inicia una fracción de segundo después de la aparición de este. Aumenta su intensidad por un instante y decrece luego, hasta desaparecer en cosa de 1/100 de segundo. Una vez que la descarga está terminada, la fibra nerviosa recobra su poder de excitación y se inicia de nuevo la fase anterior (Según R. Woodworth).

Imagen 2 Fluido Nervioso. (p. 97).



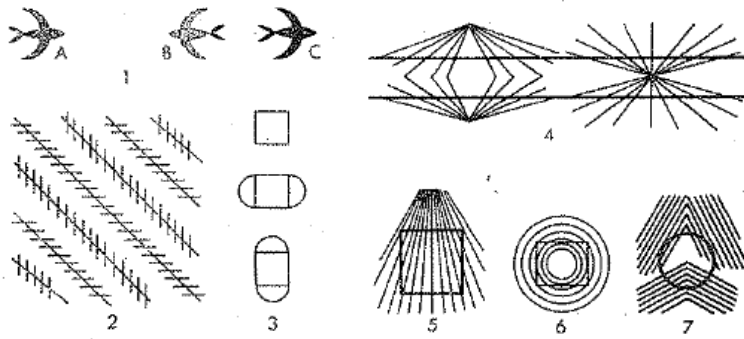
Presentación esquemática del ojo.

Imagen 14 Corte Transversal del Ojo. (p. 113).



El cerebro visto del lado por el hemisferio izquierdo y su corte horizontal que permite ver la disposición de las dos sustancias.

Imagen 15 El Cerebro. (p.98).



Ejemplos de ilusión óptica. 1.—La cabeza de la golondrina A, parece hallarse más lejos que C, de la cabeza B, siendo ambas distancias iguales. 2.—Las siete líneas diagonales son paralelas, no obstante que no parecen serlo cuando alejamos un poco esa figura. 3.—Los tres cuadrados son iguales si bien, el del centro parece más ancho, y más alto el de abajo. 4.—Las líneas gruesas horizontales son paralelas, pero las rayas diagonales deforman su apariencia. La misma ilusión óptica se repite en los cuadros 5 y 6 y en la circunferencia 7.

Imagen 16 Ilusiones Ópticas. (p. 169).

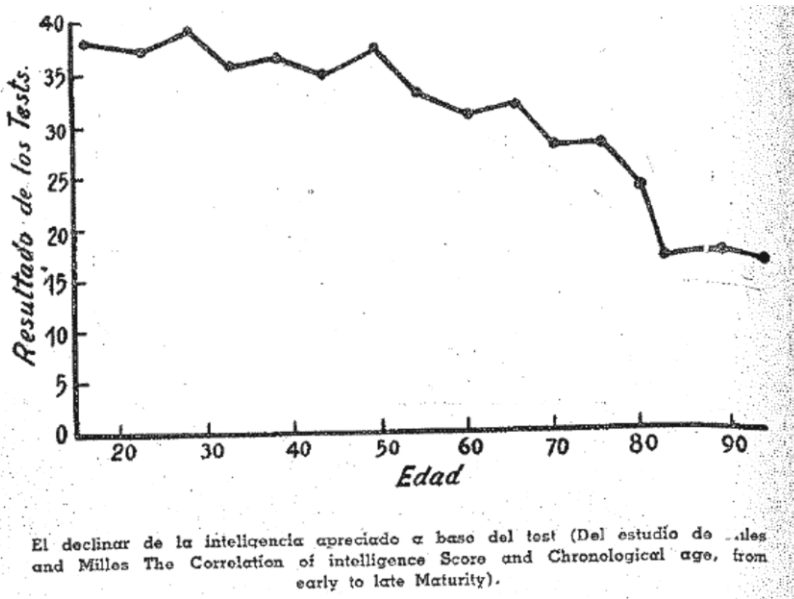


Imagen 17 Grafica de la Inteligencia. (p. 286).

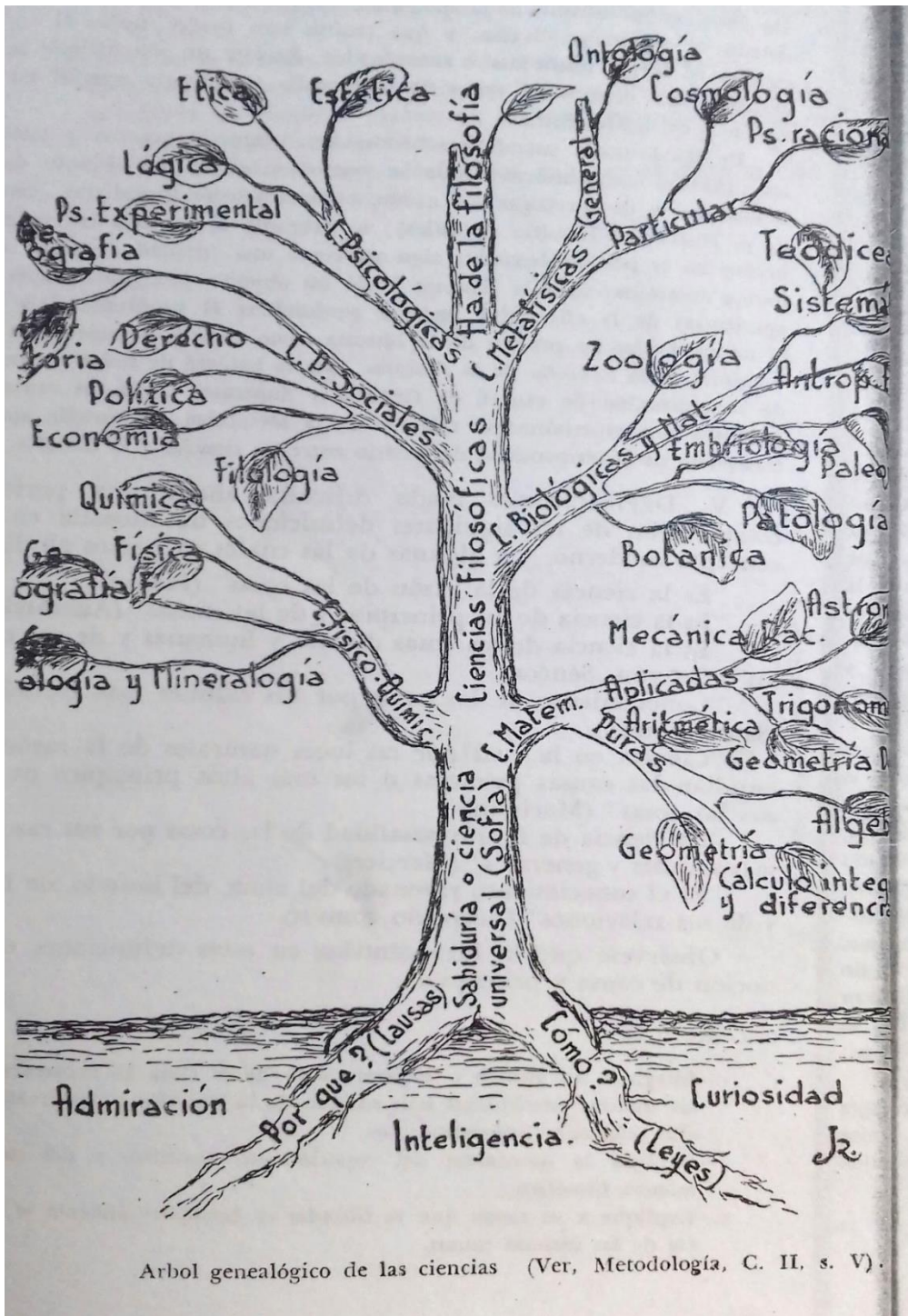


Imagen 3 Árbol Genealógico de las Ciencias. (Norberto, 1949, p. 20).

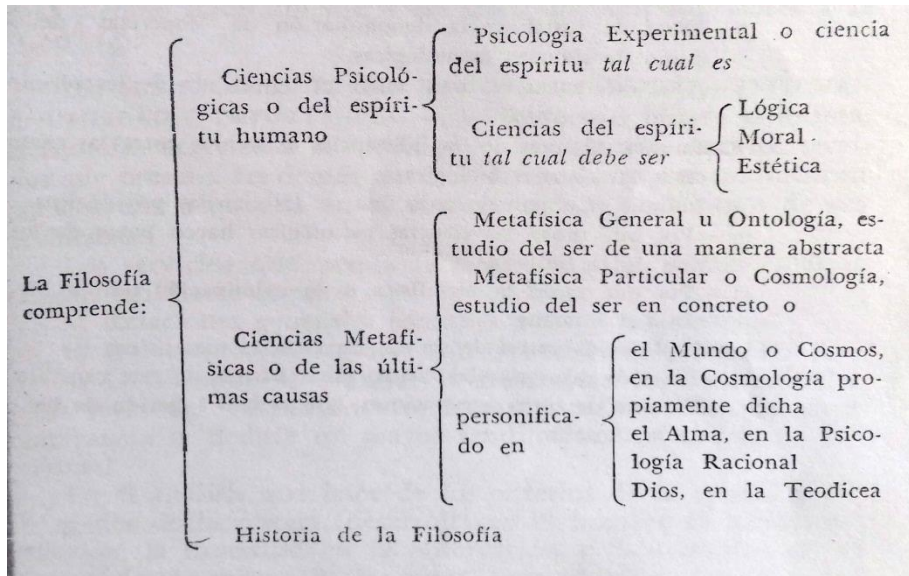


Imagen 19 División de la Filosofía. (p. 29).

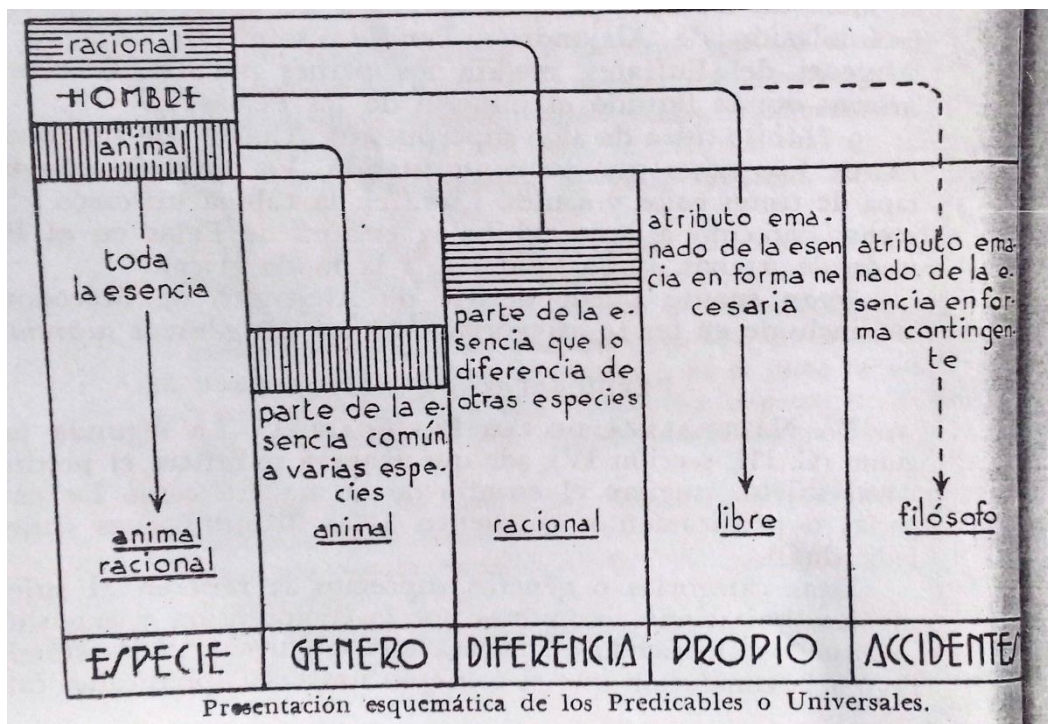


Imagen 20 Los predicables. (p. 94).

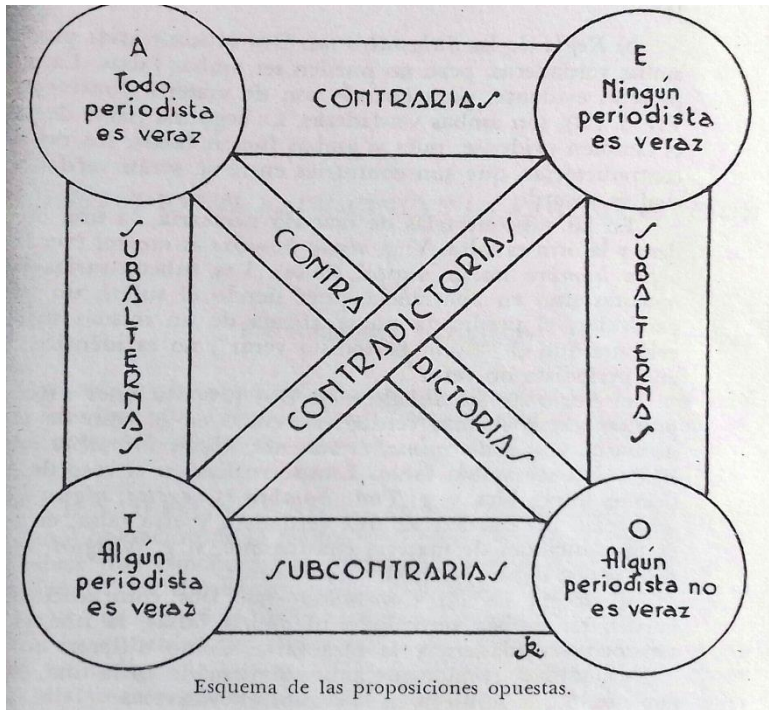


Imagen 4 proposiciones Opuestas. (p. 125).

3.2.3.4 autores de base en los manuales de filosofía escolar

En los manuales neotomistas los autores de referencia son Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, los apartados de lógica, metafísica se basan por entero en sus obras, el apartado de la cosmología es un resumen del hilemorfismo aristotélico combinado con descubrimientos de la química y física moderna; existen otros autores citados de la filosofía tradicional como Platón, Cicerón, San Agustín, Duns Scotus, Francis Bacon; y de la tradición neoescolástica y neotomista como Jaime Balmes, el cardenal Zigliara, el cardenal Mercier, Suárez, Ferrara, Cayetano, Liberatore, Kleutgen, León XIII, Rafael Carrasquilla, J. Maritain, Pujiula, Edmond Perrier, Ch. Lahr, Jovilet; los autores mencionados son citados para reforzar los contenidos explicados en los manuales, se podría decir que hacen parte del canon neotomista.

Autores como Descartes, Spinoza, Kant, Leibnitz, Locke, Hume Malebranch, Marx, Nietzsche, Lenin, Comte, Cousin, Spencer, Darwin, Stuart Mill, Lamarck, Ried, Einstein, Haeckel, Bergson, Freud, Bichat, Sartre; son mencionados, en algunas ocasiones con sus postulados filosóficos y obras, para luego ser refutados por el método de disputa escolástica.

Autores como Max Planck, Pasteur, Ampere, y Leibnitz son citados para reforzar ciertos puntos como el principio de razón suficiente, el hilemorfismo, la clasificación de las ciencias, y el vitalismo.

Existen otros autores en los manuales de Arroyave y Anzola que se mencionan para reforzar los puntos de los autores, en estos manuales la vertiente más fuerte es la de la exposición del contenido, y no la de la refutación y la demostración de la verdad filosófica; estos autores son: Jung, Alder y Russell, Ribot, Bergson, Pavlov, George Dumas, Nicolás Berdiaeff, Eduardo Spranger, Husserl, Pfänder, Oswald Spengler, Spranger, Aloys Müller, Dilthey, Francisco Romero, Luis

Liard, Gaston Sortais, Gregorio Fingermann, William James, Schiller, Nietzsche; autores alegados de la tradición neotomista, mas relacionados con otro tipo de concepción de la filosofía, alejada de la demostración y más cercana a la explicación del devenir de la historia del pensamiento.

En general, los manuales neotomistas no contiene índices de autores, solo índices de temas, en el contenido se insertan las citas a medida que el autor discurre sobre los temas explicados; los manuales de Arroyave y Anzola contiene índices, tanto de contenido como de las obras consultadas para la escritura del manual, así como citas de autores y obras dentro de los capítulos.

CURSO DE FILOSOFIA

TOMO SEGUNDO

LOGICA Y
METAFISICA

La Lógica encierra la Metodología y la Criteriología

Por el Pbro.

J. RAFAEL FARIA

NOVENA EDICION



EDITORIAL VOLUNTAD LTDA.

BOGOTA, D. E.

4. DEL MANUAL AL LIBRO DE TEXTO EN FILOSOFÍA ESCOLAR 1970 – 1979

Desde comienzos de la década del setenta del siglo pasado iniciaron una serie de cambios en cuanto a la concepción de la enseñanza de la filosofía en Colombia, así como de la visión del manual y de lo que debería hacer el estudiante de filosofía. Del manual, cuerpo denso de contenidos con divisiones y explicaciones exhaustivas, se pasa a un tipo de texto que se configura como una herramienta más encaminada hacia la promoción de un cambio comportamental del estudiante por vía de otros saberes, ya no racionales sino experimentales, tales como la psicología y la antropología. El manual neotomista es reemplazado por el libro de texto de filosofía escolar; cambio que se da paulatinamente, pues en algunos textos se ven aun resquicios de la filosofía perenne, ya sea porque los autores hayan sido sacerdotes católicos, o porque aun en el pensamiento está arraigada una idea fija del papel que debe desempeñar la filosofía escolar en Colombia.

Podemos ver cómo el cambio del manual al libro de texto es un proceso que se venía gestando ya desde 1962 con la aparición del decreto 045, que desplaza a la lógica como base de la enseñanza de la filosofía escolar y coloca en su lugar a la psicología experimental, dando cabida también al estudio de la historia de los diferentes sistemas de pensamiento; pero el cambio vino a cristalizarse con el decreto 080 de 1974, en el cual se le da un vuelco total al canon Wolffiano: el saber racional pasa a un segundo plano, y el estudio de la filosofía escolar inicia con la psicología y la antropología, se puede destacar que los pilares fundamentales del nuevo programa están reflejados en las siguientes preguntas: “¿qué es el hombre? ¿cómo conoce el hombre? ¿dónde vive el hombre?” Preguntas que reflejan las preocupaciones más kantianas que tomistas: ¿qué puedo saber? ¿Qué de hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre? En consonancia con esto la historia de la filosofía se imparte como temática introductoria y articuladora en todas las demás unidades. (Racines, 1984, p.28-31), (Vélez y Gregorio, 1970, p.71).

Los extensos tratados de cosmología, ética, lógica, psicología y metafísica, que generalmente se presentaban tomos separados, son remplazados por unidades didácticas compactadas en un solo volumen, donde los contenidos se presentan de forma más reducida y con menos rigurosidad y división; la división del libro de texto ahora se hace por años escolares y no por materias.

En el libro de texto se evidencia una gran preocupación por la planeación de las unidades y cursos; aparecen en sus páginas los objetivos a lograr, tanto generales del curso, como específicos por unidad, existen apartados introductorios, que varían entre el estilo narrativo y anecdótico, esto con miras de motivar al estudiante ante los contenidos del libro de texto; las actividades o discusiones; que antes eran una rara avis en los manuales neotomistas; se hacen casi que obligatorias, condición sine qua non para el trabajo con los estudiantes.

Dentro de las preocupaciones de los autores de libros de texto está la sencillez en la exposición del contenido, asunto ya tratado en los manuales neotomistas; en su texto M. Iceta resalta la visión que tiene la mayoría de los estudiantes acerca de la filosofía como “materia árida, inaccesible y desalentadora”, para esto el autor se preocupó por sintetizar los contenidos y las explicaciones en lecciones breves y con ejemplos (Iceta y Salaverri, 1971, p. 7).

Otro libro de texto nos deja ver como se pensó en eliminar la filosofía del currículo, así como la falta de profesores y de entusiasmo por parte de los estudiantes, pero el autor pretende que su texto sea novedoso, tanto en su contenido, en su método de exposición y su finalidad; el autor propone diversos recursos pedagógicos para fundamentar las nociones básicas, motivar e introducir al estudio de la filosofía (Velez y Gregorio, 1970, p. 7).

Andrés Rosa autor salesiano que diseñó tanto manuales neotomistas como libros de texto, nos presenta el prólogo de su obra *Filosofía como actitud humana* una situación tipo dialogo con

un estudiante renuente a la filosofía. En esta conversación el autor presenta veladamente los objetivos del libro “estudiar profundamente la filosofía con su particular modo de reflexionar”; la motivación aquí se ve expresada en el cambio del estilo explicativo y descriptivo, característico de los manuales neotomistas, por un estilo narrativo y dialógico que invita al estudiante al estudio por medio de una conversación (Rosa, 1979, p.9).

Julio Cesar Arroyave, autor a caballo entre las dos etapas de la filosofía escolar colombiana en el siglo pasado, muestra su preocupación por la asignatura y la tilda como “materia con la que se cumple, pero que no sirve para nada, ni tiene vitalidad alguna”, sobre los programas de filosofía en la educación media comenta que “sigue la escolástica y la sistematización”; para el autor la preocupación fundamental, más allá de la motivación del estudiante debe ser la actualización de la filosofía y de la didáctica en nuestro país, didáctica en filosofía que “supera cualquier tipo de enseñanza pues se necesitan calidades humanas excepcionales cuando se trata de dar a conocer nuevos puntos de vista” (Arroyave, 1978, p.7).

4.1 EL LIBRO DE TEXTO EN FILOSOFIA ESCOLAR ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SABER

4.1.1 Concepción y función de la filosofía en el libro de texto

En esta breve exposición veremos como la filosofía se concibe desde diferentes puntos de vista, desde los más tradicionales, hasta otros más acordes con la experiencia cotidiana y la actitud frente al conocimiento, pero todas convienen en que la filosofía debe considerarse como una herramienta de análisis del entorno, mejoramiento del individuo y de transformación de la realidad.

En la obra *Filosofía 5º* los autores nos dicen que, en referencia a Aristóteles, todos los hombres tienen el deseo natural de saber, de conocer la verdad, el hombre tiende a saber por la

inteligencia, facultad dada por Dios; distinguen tres grados de saber, el vulgar, el científico, y el filosófico, superior al científico es el grado de saber filosófico por que se preocupa por las primeras causas y principios, definición en concordancia con la corriente neotomista, acerca de la relación filosofía – teología el autor comenta que la filosofía “estudia las cosas con la sola luz da la razón humana, mientras que la teología estudia las cosas a la luz de la fe auxiliada por la razón, la filosofía es un magnifico instrumento para la elaboración de la teología” (Iceta y Salaverri, 1971, p.11-15).

En paralelo con lo anterior, la filosofía, por medio del poder de la voluntad y la razón, alcanza a conocer los límites del bien y la verdad, para el autor la filosofía es el alma lo que la medicina es al cuerpo, el alma puede estar enferma por ignorancia o malicia, la filósofa proporciona un alma sana conocedora de la verdad y el bien (p. 16).

Para Vélez y Gregorio la filosofía es una actividad, pues los contenidos y textos están archivados en enciclopedias y computadores, el papel de la memoria debe reducirse, pero no desaparecer: ¿para qué, pues, dedicar tanto tiempo en la vida grabándolos y ubicándolos, si lo importante es la acción eficaz en el mundo y en la historia? Los autores recurren filósofos como a Julián Marías, Karl Jasper y a Georg Simmel para resumir su visión de la filosofía y la función que ella debe desempeñar: la filosofía como hacer humano se nutre de las circunstancias, y abarca dos problemas; el origen de la filosofía en el hombre que tiene que vivir en circunstancias determinadas, y el origen de la filosofía en el mundo, esta preguntas debe buscarse en la vida humana; la filosofía comienza a aflorar cuando el pensamiento se pone más allá de todos los supuestos, cualquiera que sea la cuestión especial a la que se refiera el filósofo, solo lo hará como filosofo en relación con la totalidad de lo que existe. La filosofía debía mostrar la verdad, el sentido, y la finalidad de nuestra vida. No presentar un objeto que se supone fijo y establecido, sino los caminos por los cuales se le

puede examinar en determinados aspectos; en la ciencia se presenta un conocimiento particular de objetos definidos, de carácter impositivo y validez general, en cambio, la filosofía se pregunta por el fundamento de la vida, pero no hay conocimiento impositivo (Vélez y Gregorio, 1970, p.23 a 29).

Para los autores la filosofía debe "reconocer y hacer propias las operaciones consientes tanto personales como sociales" y los problemas planteados por el ser humano se relacionan con tres preguntas: ¿Qué es conocer? ¿Qué es lo conocido, o sea, que es el ser? ¿Qué es la persona que conoce y actúa? (p. 18 y 19).

En *Filosofía 1 quinto curso de enseñanza media*, Bernal y Bejarano analizan la definición etimológica de filosofía y comentan la anécdota de Pitágoras que prefería el epíteto filo-sofos (amante de la sabiduría), al de sofos (sabio), Sócrates e hacía llamar así también para diferenciarse de los sofistas; para los autores la filosofía es "la aspiración a un saber superación, la filosofía es la investigación metódica de la realidad universal, inquiriendo sus causas últimas a la luz del entendimiento", cabe resaltar que el análisis de la definición se hace utilizando el método de división neotomista (Bernal y Bejarano, 1975, p.5).

Por medio del programa de filosofía los autores buscan que el estudiante tome conciencia del hombre como un ser capaz de pensar y que por medio del conocimiento tengan la capacidad de transformar el medio físico y social con base en su conciencia de ser histórico; además de esto, no se deben abandonar las preguntas metafísicas por el origen y destino del hombre que busca la razón suprema de los valores que mueven la vida y la sociedad (p. 10).

En *Filosofía como actitud humana*, Andrés Rosa describe a la filosofía como una ciencia diferente a otras porque compara fenómenos y saca conclusiones concretas, busca los principios generales para explicar los hechos de forma racional, trata de iluminar los primeros principios del

ser y de la realidad trascendente, el filósofo toma la vida con serenidad y no se detiene ante los obstáculos, ni ante las dificultades que alteran el curso de los pensamientos, piensa según su entorno, en palabras de Ortega y Gasset: “yo soy yo y mis circunstancias”; la filosofía tiene un papel transformador de conciencias es por esto que Rosa hace esta pregunta a los estudiantes: “¿Cómo se dará cuenta de si va aprendiendo filosofía o no? De una manera muy sencilla: si usted vira hacia sí mismo para dignificarse, y hacia la comunidad para darle una mano, ha conseguido el objetivo... esto se llama sabiduría” (Rosa A., 1979, p.15).

Para el autor el deseo de conocer es innato, este anhelo universal se satisface con la filosofía, ella, lamentablemente, no resuelve problemas, "pero libera el entendimiento de prejuicios y le da libertad al hombre para poner en orden sus ideas" (p. 16), la filosofía forja la grandeza del hombre e indica la forma correcta de pensar y de abordar los problemas, de discutir, de dialogar con el fin de mejorar las condiciones del hombre, la filosofía es pensar para mejorar, y es también: “la ciencia que estudia todas las cosas de una manera universal, averiguando de donde vienen (sus causas) y para qué sirven (finalidad) (p. 17).

En una perspectiva más epistemológica Arroyave entiende a la filosofía como “consideración profunda, detenida y amable, del conocimiento, de nuestro propio ser, y del ser de las cosas” concuerda con Aristóteles en que la filosofía es “ciencias de ciencias” y con Pitágoras en que es “amor a la sabiduría”; el problema fundamental del saber filosófico es el conocimiento, y después con Descartes y Kant la crítica de la obtención de este conocimiento; la filosofía cumple la función de plataforma de lanzamiento para las diferentes ramas de la ciencia, por esto siempre está presente esta relación entre filosofía y ciencia; todas las ciencias, por estar compuestas de conceptos, tiene que ver con la lógica, rama de la filosofía: “la física habla constantemente del

movimiento , lo cual quiere decir que mantiene una relación con la metafísica que investiga el cambio de las cosas” (Arroyave, 1978, p.58 - 60).

Arroyave, basado en los planteamientos de Ortega y Gasset, Augusto Messer y Julián Marías, exhorta a dejar todo dogmatismo o parcialización por ciertos autores, cita los ejemplos de Marx y Nietzsche; porque:

“La filosofía implica la máxima capacidad de estudio y jamás es tendenciosa ni para este ni para aquel otro autor,... conviene el espíritu abierto para todas las inquietudes del pensamiento filosófico e indagar lo que más sea posible con un carácter puramente informativo y desprevenido que es lo que conviene a la educación” (p. 147).

4.1.2 Disciplina que organiza el contenido del libro de texto. De la lógica a la teoría del conocimiento

En este apartado se describirá como al cambiar el énfasis entre una y otras disciplinas (de la lógica al estudio de la teoría del conocimiento) ocurre también una transformación en la forma de organizar el contenido del libro de texto; desplazamientos que se pueden ver en el decreto 080 de 1974, que organizan los programas de filosofía escolar en Colombia con un criterio psicológico y centrado en la forma en la que el ser humano conoce y se relaciona con su entorno.

Uno de los pocos libros de texto que conserva cierta rigurosidad en la exposición de la lógica es *Filosofía 5º año*, en donde se exponen el objeto y la división de la lógica de una forma tradicional, se adentra en el estudio del concepto, el juicio y el raciocinio, los adelantos en esta área es la forma de abordar y explicar el tema, los juicios se explica por medio de gráficos de Euler, la lógica es tratada como la teoría de conjuntos, pero los contenidos en sí son iguales a los de la lógica

aristotélica y tomista, en donde se explican el silogismo, sus partes, y los tipos de razonamiento (Iceta y Salaverri, 1971, p.38 a 77).

Después de explicar el tema de la división y la demostración el autor se concentra en exposición de la epistemología y el valor del conocimiento científico; para el autor la epistemología descriptiva estudia cómo se registran los datos y fenómenos en el acto cognoscitivo sin juzgar su validez; el fin del conocer es la posición del ser; en cuanto a la epistemología reflexiva el autor se centra en la demostración de la realidad exterior y su valor objetivo: “no somos nosotros los que creamos y construimos los objetos de nuestro conocimiento , sino que la realidad de las cosas exteriores a nuestro propio yo, es objetiva y ella nos atrae con la fuerza de su ser” (p. 114); de aquí se deriva la validez de los primeros principios lógicos y que la verdad ontológica es objetiva.

Acto seguido el autor se pregunta ¿Cómo lo universal (la ciencia) se realiza en lo singular (los objetos)? El autor se vale de la teoría Platónica de las ideas para exponer el contenido, el universal no existe fuera de mi mente; y es un contenido aplicable a muchas cosas; de dos formas se puede realizar lo universal en lo singular, la primera de ellas es la consideración metafísica que se preocupa por la esencia absoluta de los objetos; la segunda forma es la consideración lógica, su extensión, la aplicación de las características particulares de un objeto a muchos otros: “es posible predicar de una cosa singular un universal, si lo que se predica con el universal es el contenido inmutable o esencia absoluta de la cosa”. Acto seguido y continuando con su exposición de la epistemología reflexiva, el autor comenta el valor de la deducción y la inducción en la obtención del conocimiento científico (p. 118 a 124).

En Vélez y Gregorio la epistemología intenta comprender el entendimiento mismo, en este apartado se analiza cómo de la experiencia directa y la pregunta en este entorno se pasa al nivel

intelectivo y la pregunta crítica para llegar a un razonamiento adecuado. La experiencia combina los datos sensibles con los datos de la conciencia que son obtenidos ya sea por la atención, por la memoria o la imaginación; la pregunta transforma los datos de la experiencia en inteligencia, que no es una operación exclusiva de grandes mentes, se da en la vida cotidiana, y tampoco es “un fenómeno aislado, son convergencias de múltiples disposiciones adquiridas socialmente, requieren un lenguaje claro y este no se da sino en un ámbito social” (Velez y Gregorio, 1970, p. 42 a 45).

Las relaciones posibles entre los datos hacen la hipótesis, pero estas deben venir acompañadas de preguntas críticas (¿qué? ¿Cómo? ¿Por qué?) Estas preguntas son el paso de la experiencia a la inteligencia; la pregunta crítica es “de una naturaleza diferente, no se refiere a los objetos aprehendidos por los procesos de pensamiento, sino a los procesos mismos. Se llama crítica porque concluye en un juicio que afirma o niega algo” (p. 46); pero no basta la pregunta crítica y las hipótesis para hacer ciencia, se necesitan instrumentos que corrijan los errores de nuestra sensibilidad, y entre los muchos instrumentos se encuentra el método que varía de acuerdo con el objeto formal de estudio (p. 49). Para exponer y reforzar su punto de vista los autores recomienda, en este apartado, lectura de filósofos tan diversos como Jaime Balmes, Sócrates, Platón Aristóteles, Locke, Descartes; Kant, Ortega y Gasset, Marías Y Merlean-Ponty (p. 59 a 93).

Otra perspectiva en la exposición de la lógica en los libros de texto nos la ofrecen Bernal y Bejarano, pues organizan la materia de acuerdo con la experiencia del estudiante, tanto en el estudio de la idea, el juicio y el raciocinio, como el de la definición y la división alientan al estudiante, por medio de los objetivos de aprendizaje, a analizar sus procesos de pensamiento y los actos en su vida cotidiana, por otra parte invitan al alumno a relacionar los temas vistos en el apartado con las demás áreas del bachillerato (Bernal y Bejarano, 1975, p.85 a 103). La exposición de este apartado se maneja la lógica aristotélica y se hace una pequeña mención a la lógica matemática.

En cuanto a la epistemología los autores entienden que es “la parte de la filosofía que estudia la estructura, los caracteres, y métodos del conocimiento científico”; distinguen las tres formas de obtener el conocimiento la praxis, el pensar basado en los datos de la experiencia sensible; la episteme, o análisis de los datos dados por la praxis obtenidos por experimentación y observación, la episteme es el mismo conocimiento científico; y la teoría que eleva a la praxis y la episteme a conocimiento filosófico, pues nos suministra el conocimiento de las causas supremas (p. 107); para los autores la episteme o ciencia se origina por dos razones: el origen psicológico o pasión por el saber, y el origen práctico o para solucionar los problemas de la vida cotidiana (p. 108); la ciencia nos ayuda a comprender la naturaleza por medio de leyes, que son: “una parte de la ley natural impresa en todos los seres del mundo” (p. 110), cabe destacar el apartado explicativo de las teorías de la mecánica cuántica y el principio de indeterminación, ante lo que los autores opinan de la siguiente forma: “En conclusión, la ciencia actual se mueve en el campo de la indeterminación, de la probabilidad, y esta situación, lejos de producir el escepticismo científico, abre una perspectiva casi infinita a la investigación” (p. 112).

Bernal y Bejarano no olvidan del todo las clásicas disquisiciones acerca del problema del conocimiento, en esta unidad su enfoque es más histórico y analizan, a lo largo del devenir de los siglos, como el hombre se ha dedicado al problema del origen y la obtención del conocimiento (debate entre el empirismo, el idealismo y el pragmatismo); además los autores exponen algunas teorías modernas acerca del problema del conocimiento: el biognoseologismo y fenomenologismo el conocimiento como manifestación de la existencia, que no se puede concebir con imparcialidad y fuera de nuestra propia cosmovisión; y el vitalismo de Nietzsche: el conocimiento surge con la necesidad vital de adaptación, entre la imaginación y la razón no existe diferencia esencial sino gradual (p. 140).

Para Rosa (1979) el problema de la lógica se relaciona con pensar correcta y claramente sin prejuicios, la lógica es metódica porque se dedica a buscar la verdad, el amor, la honradez y la superación de la persona humana son la razón de ser de la lógica; después expone la lógica aristotélica de forma ligera, centrándose solo en, lo básico del contenido.

En la unidad referente a la epistemología el autor plantea dos preguntas que serán los pilares fundamentales de su explicación “¿podemos o no conocer las cosas que nos rodean? y ¿Cuáles son los caminos que nos llevan al conocimiento?” En respuesta a esto Rosa plantea que “la solución al problema del conocimiento solo es una porque la verdad es una” (p. 113); las escuelas que estudian estos problemas se dividen en dos: las positivas son; empirismo, idealismo, realismo; las negativas: realismo escepticismo, duda metódica, relativismo, pragmatismo. Ante este panorama el autor simpatiza con el realismo y la doctrina de Santo Tomas: “nada hay en el entendimiento que primero no haya pasado por los sentidos” (p. 114). En cuanto al método y la obtención del conocimiento científico el autor explica el desarrollo del método desde la antigüedad, y describe los diferentes tipos de método utilizados en las diversas ciencias: el método inducción- deducción y el método experimento – razón (p. 116 – 119). En todas estas explicaciones acerca del método científico se ha suprimido de los libros de texto las extensas clasificaciones neotomistas, y los ejemplos de definición del método de Aristóteles, Bacon y Ampere.

El libro de texto de Arroyave, la lógica parte del concepto fenomenológico de la significación que entrelaza la lógica con la teoría del conocimiento, el autor se sale un poco del canon aristotélico y expone que la objetividad del juicio se ve influenciada por los usos del mismo; el plano de la objetividad es diferentes si los juicios son de tipo literario, retorico, poético o científico; por el concepto de significación los términos, los juicios se clasifican más por su función dentro del lenguaje que por el valor de verdad que tengan; y se da más preeminencia a la posición

de Kant que a la de Aristóteles (juicios de pertinencia, de intencionalidad comparativo, de dependencia y determinativo) (Arroyave, 1978). Arroyave diferencia entre tres tipos de lógica: la lógica modal, la natural y la matemática; cada una referida a los distintos tipos de ciencias a la cual se aplican.

La teoría del conocimiento la define el autor como el fundamento de todo saber, la gnosis es el fenómeno por el cual conocemos, lo que permite el conocimiento mismo y lo supera; Arroyave plantea que la teoría del conocimiento surge con Francis Bacon y su Nuevo Órganon, el cual se divide en tres partes; en la primera se describen las dificultades para adquirir el conocimiento, en la segunda; se expone el método para llegar a la verdad en cuanto a sistema propio del pensamiento, la tercera parte se ocupa de la teoría del conocimiento con fundamento en la mente y las condiciones de esta que lo hacen posible, el alcance de la obra de Bacon se aprecia en Descartes y su duda metódica (p. 61 y 62).

Existen tres elementos que operan en la teoría del conocimiento: el sujeto, el objeto y la significación o relación entre los dos; la significación determina el objeto, lo precisa y lo delimita; al pensar ponemos sobre un telón determinada imagen, en todos los casos, el conocimiento trata de especificar el objeto, mostrándolo, descubrirlo, pero siempre el objeto tiene factores propios que lo sitúa dentro de un ambiente exclusivo (p. 65). La ontología del conocimiento considera al ser de ese conocimiento, esto nos permite enfocar la realidad en una inmensa variedad de modos de ser, este ser del conocimiento se ve plasmado en la conciencia del sujeto; las experiencias que percibe la conciencia hacen brotar las significaciones, solo quien logra esta conciencia del conocimiento está en posición de un verdadero saber (p. 66). Arroyave deja atrás parte de la polémica tradicional sobre el origen y la esencia del conocimiento para sumergirse en los debates contemporáneos acerca de la

teoría del conocimiento como fenomenología; explicaciones que se expondrán más adelante en el apartado de la unidad temática de las tecnologías.

4.1.3 Psicología en los libros de texto

En este apartado se verá el nuevo papel que desempeña la psicología en los libros de texto, podemos anticipar que se aparta de la psicología racional y la lógica como ciencia prescriptiva; la psicología del libro de texto es experimental y basada en las operaciones de la mente y en autores como Alfred Binet, Sigmund Freud, Jean Piaget, Gustav Jung, entre otros.

En *Aprender a filosofar* Vélez y Gregorio inician su exposición del apartado acerca de la psicología con una descripción de la morfología del cuerpo humano y la descripción de las etapas vitales del ser humano; comentan que la psicología es la ciencia que estudia nuestras experiencias. Sus elementos son la percepción, la imaginación, la memoria, el sentimiento, deseo, impulso y necesidad; el ser humano es capaz de experimentar su entorno tanto de forma biológica, experiencia compartida con los animales, como de forma intelectual; deseo de conocer sin que este mediado por otros deseos, y de forma estética, sentimientos de alegría, felicidad, entusiasmo; en cuanto a la experiencia práctica los autores comentan que esta mediada por lo que hay que hacer para satisfacer ciertas necesidades; la experiencia social esta mediada por otros y transformada por los demás; en la experiencia religiosa se busca el sentido de la totalidad, integrando y superando todas las otras experiencias (Vélez y Gregorio, 1970, p.191). Pero todos estos tipos de experiencia están sustentados por los diferentes niveles de conciencia del ser humano:

“Distinguimos entonces la conciencia experimental en la cual se reúnen operaciones tales como percibir, imaginar, recordar, sentir, desear, atender, describir, etc. La conciencia intelectual que comprende preguntar, investigar, comparar, plantear, entender, conceptualizar, definir, etc. La

conciencia racional, a la cual pertenece razonar, reflexionar, criticar, conocer, juzgar, valorar, etc. La conciencia moral o de la acción incluye evaluar, optar, decidir, actuar, amar, etc.” (p. 188).

Los autores hacen la aclaración de que la conciencia no se divide en partes para abarcar estos diferentes tipos de experiencia, la conciencia es una unidad presentada bajo diferentes aspectos; todas estas operaciones consientes están sustentadas por el sistema nervioso que está sujeto a los residuos constantes de la experiencia espacio – temporal; pero en los dos últimos niveles de la conciencia podemos reconocer datos no sujetos a los residuos de la experiencia: “la reflexión y el amor se representan como una energía superior capaz de transformar nuestro sistema nervioso. En tal energía reconocemos la espiritualidad o capacidad humana de superar lo puramente material” (p. 188)

Los estudios biológicos y psicológicos del ser humano nos ayudan a devela las teorías acerca del temperamento y el carácter; el temperamento son las diferencias de comportamiento que se dan entre las personas, un conjunto de disposiciones heredadas, que difícilmente se pueden cambia; y sobre el carácter los autores nos comentan que son el conjunto de cualidades adquiridas socialmente o a través del desarrollo personal, cambian y se transforman en la vida (p. 191). Para los autores el ser humano es una unión de componentes materiales e inmateriales, interacción entre la biología y una energía superior de la cual sabemos poco y que necesita de leyes nuevas para revelar estos fenómenos.

Bernal y Bejarano (1975), inician su exposición acerca de la psicología comparando la psicología racional con la experimental; la filosofía clásica entiende la psicología como el estudio del alma y sus facultades, la psicología experimental la definió como la ciencia que estudia el comportamiento humano (p. 56), esta última tiene variadas aplicaciones en la sociedad y se divide

en general, evolutiva, psicoanalítica y psicometría: los autores plantean el estudio de la sensación y la percepción, en un segundo momento analizan los procesos de formación de la memoria y la inteligencia, los autores distinguen las diferencias entre el concepto filosófico y psicológico: “en filosofía la inteligencia es capacidad de elaborar ideas abstractas y universales y de comprender sus relaciones, para los psicólogos modernos la inteligencia es solo la aptitud de resolver problemas y de adaptarse a nuevas situaciones” (p. 72). Para el estudio de la inteligencia la psicología moderna se sirve del test edad mental que determina la edad cronológica y el cociente intelectual (p. 75).

En cuanto a la vida emotiva se diferencian las concepciones clásicas y modernas, en la psicología clásica existen tres modalidades de la vida afectiva: emociones, pasiones y sentimientos; la psicología moderna define las emociones como un estado afectivo que aparece de improviso en la conciencia, con caracteres violentos o repulsiones orgánicas complejas (p. 77). En cuanto a la personalidad es definida como: “la organización total de los rasgos somáticos, intelectuales y morales del individuo, como determinantes de su comportamiento” (p. 80); para la clasificación tipológica de la personalidad se mencionan autores tales como Ernest Kretshmer, Carl Jung, W H Sheldon; la formación de la personalidad se puede ver influenciada por factores corporales, buena o mala disposición corporal, buena o mala salud, equilibrio o desequilibrio de las glándulas, factores síquico (problemas familiares, buen o mal ejemplo de los allegados), la acción de los educadores, medio ambiente social (p. 81).

En Rosa aún se puede ver la amalgama entre psicología racional y experimental, su libro *Filosofía como actitud humana*, define la psicología como “ciencia que estudia las actividades de la mente... estudio de las actividades del alma y sus potencias” (Rosa, 1979, p.35), hace la distinción entre la psicología racional como estudio teórico de las facultades del alma y la psicología experimental como las relaciones entre el cuerpo y el alma. El objeto material de la psicología es el

hombre en cuanto tiene alma, y el autor se ayuda de ayuda de la clasificación aristotélica del alma para iniciar su estudio (p. 36).

En cuanto al estudio de la sensación, la percepción, el apetito, las pasiones y el dolor, el autor se apega a los postulados neotomistas; en cuanto a los valores de yo, el autor explica que el alma se rige por las leyes espirituales, y en cuanto a la personalidad Rosa explica que está conformada por el yo objetivo y el yo subjetivo, y expone los factores que determinan la formación de la personalidad (el tipo somático, las actividades fisiológicas, el sexo, la raza) (p. 52).

Es interesante destacar que, aunque la exposición de la psicología en Rosa está más ligada con el saber racional, la parte dedicada a la exploración mental está determinada por los test proyectivos y exámenes; el autor anexa al libro de texto una amplia variedad de test para medir la inteligencia, la aptitud oral, la introversión y extroversión, la capacidad de síntesis y la sugestionabilidad (p. 70 a 95).

El libro de texto escrito por Arroyave (1978), inicia con un extenso capítulo dedicado a la psicología, para el autor la psicología “atiende a los fenómenos propios de la conciencia; la psicología racional tiene un fuerte acento antropológico, abre un ancho horizonte a la existencia del hombre en función de su alma y permite el estudio de sus facultades; la psicología experimental se centra en los trastornos del comportamiento y el estudio de los sentido dio paso a una teoría más completa acerca de la sensación (p. 17).

En cuanto a la conciencia el autor dice que “no es nada en sí misma, siempre la conciencia es conciencia de algo” (p. 18), no es algo igual en todos los casos o situaciones cotidianas en su morfología es cambio constante; los fundamentos somáticos de la conciencia los dan los sentidos, tanto internos como externos, la experiencia se forma, la experiencia es el resultado de los estímulos

dados a la conciencia y la significación que ella hace de los mismos; sus características principales son: la atención a todos los estímulos y la proyección del yo de estos estímulos del mundo sensorial (p. 30- 35).

Después del estudio de la sensación, la percepción, la inteligencia y el entendimiento, todos estos conceptos relacionados con la significación, termino de extracción fenomenológica, el autor define la personalidad como “una expresión única del yo ante la comunidad” (p. 52), la perspectiva del autor se centra en el desarrollo de la personalidad en función de los estímulos del medio social : “así como el fuego requiere la presencia del oxígeno de la atmosfera para producirse y mantenerse, del mismo modo la personalidad requiere la presencia de los demás. El ambiente social o comunitario, hace que la personalidad se realice de acuerdo con la intimidad y la sociabilidad” (p. 52); así es como el autor efectúa una clasificación de la personalidad de acuerdo con los tipos sociales: el biotipo, el prototipo y el arquetipo. Arroyave destaca más la fuerza del ámbito social en la formación de la personalidad, más que el aspecto biológico; es por esto que su clasificación de la personalidad tiene categorías como: “el extrovertido, el introvertido, el hipertónico, el vagotónico, el hombre que ignora a la soledad, el hombre sin sentido de la soledad, el hombre que aprovecha la comunidad, el hombre que domina la soledad frente a la comunidad” (p 53 y 54).

4.1.4 Concepción de la verdad

Veamos ahora el papel que desempeña el concepto de verdad en los libros de texto de filosofía escolar, punto de vista diametralmente distinto al del manual neotomistas.

La verdad conserva su valor lógico; para M. Iceta, está relacionada con el juicio: “la verdad lógica es la conformidad de nuestro pensamiento en la realidad de las cosas”; y la certeza es: “el asentimiento firme, decidido de nuestra mente a algún enunciado porque conocemos que no

tenemos ningún peligro de error” (Iceta y Salaverri, 1971, p.106); en cuanto al método para hallar la verdad en el apartado titulado “epistemología crítica” el autor expone la duda metódica, el método dogmático y el método realista, este último es el que el autor seguirá para exponer el camino hacia el conocimiento científico; este método se divide en dos partes; la parte fenomenológica “que surge desde el sujeto que piensa, de la existencia de mi “yo”, y recoge todos los datos y problemas en él incluidos”; y la parte reflexiva que “propone una teoría para resolver todos los problemas, sin excluir ningún dato” (p. 106), el papel prescriptivo de la verdad se va debilitando en tanto que el protagonismo de la teoría del conocimiento y la fenomenología se incrementa, las largas demostraciones por medio de la disputa escolástica van quedando en el paso.

En *Filosofía 5 quinto curso de enseñanza media*, Bernal y Bejarano exploran dos facetas de la verdad, la primera es la definición clásica estudiada en la lógica Aristotélico-tomista:

“la verdad es la conformidad entre el sujeto y el objeto. Cuando se dice “esta película es interesante”, hay una oración en la que del sujeto “película” se predica que es “interesante” ¿en qué consiste la verdad de esta oración? En que mi juicio, el desarrollo del contenido de la película cautivo mi interés; por ello, aparece la conformidad entre el sujeto y el predicado de la oración, o sea, su verdad” (Bernal y Bejarano, 1975, p.137).

En la lógica no es lo mismo la verdad y el conocimiento de ella, solo se puede llamar conocimiento al conocimiento verdadero, y la ruta para llegar a este conocimiento parte de la ignorancia, pasa por la duda y la opinión, tiene su punto de llegada en la certeza y la evidencia (p. 137).

La segunda faceta de la verdad es la que se expone en la unidad de la teoría del conocimiento, los autores se apartan de la visión platónica de los conceptos, en la cual son

preexistentes al conocimiento humano; los conceptos están formados por el conjunto yo – mundo, y pueden aplicarse a todos los individuos que compartan sus notas esenciales; a diferencia de la definición neotomista de la verdad (la conformidad del entendimiento con la cosa), para la fenomenología, la cosa, no es independiente del sujeto, la cosa es tal como yo la conozco, y de allí se distingue la verdad predicativa (lógica y aristotélica), de la verdad gnoseológica, con esta distinción podemos decir que “los juicios que se formulan acerca de los seres del mundo son algo que el hombre se dice a sí mismo de cómo es la realidad externa” la verdad es objetividad, aparición de un objeto para el sujeto que conoce; la verdad no está en el juicio, sino en la existencia del hombre, “pues ser hombre es existir conscientemente, pensando y reflexionando” (p. 124).

Para Arroyave (1978) la verdad y el conocimiento no es absoluto, el problema central de la verdad es “la pregunta”, es decir, la búsqueda del conocimiento, afirmar una verdad completa o un descubrimiento absoluto es una idea inocua, porque “el hombre actúa teórica y prácticamente por verdades aproximadas, o probabilidades... en este sentido resulta elocuente el desengaño de ciertos científicos cuando al final de sus investigaciones encuentran cierto límite, como en el caso de la indeterminación del físico Heisenberg”; y este límite del conocimiento del que habla el autor se llama evidencia, y todo conocimiento hace evidente una significación, que se ve intervenida a su vez por la experiencia que es la que determina el valor del conocimiento y la capacidad de verdad (grados de verdad) (p. 72).

4.1.5 Rastros de demostración en el libro de texto

Los autores de libros no pueden estar exentos de dar sus opiniones acerca de temas que les son caros y sensibles; pero la siguiente cita, tomada del libro *Filosofía como actitud humana* tomo II, muestra el nuevo espíritu de acuerdo que reina en la filosofía escolar:

“sin embargo (en cuanto al concepto de ser) todos los filósofos no piensan lo mismo. Y es normal, si todo el mundo estuviera de acuerdo en todo no habría manera de "pensar": no habría campo para las ideas nuevas, se estancaría el progreso. Todavía estaríamos diciendo que la tierra es cuadrada, y que el sol se mueve. El "disentir" genera riquezas intelectuales y da al entendimiento humano su verdadera dimensión, libertad de vuelo y su auténtico valor. Dos cabezas piensan más que una y cuatro ojos ven más que dos. Aquí cabe una consideración. Dos personas que disienten, si están en buena fe, fácilmente llegan a un acuerdo. Cuando menos convendrán en esto: respetemos la ideas” (Rosa, 1979, p.24).

Bajo este espíritu de acuerdo veremos el argumento que se defienden en los diferentes libros de textos de filosofía escolar. En *Filosofía 5*, se enuncia ciertos errores en la concepción de la causa eficiente, como por ejemplo su negación por parte de los empiristas, esto afirma el autor “es inadmisibles: la dependencia del efecto a su causa es algo que revela la experiencia interna (yo escribo un libro, yo pinto un cuadro), y la experiencia externa (el fuego quema, el agua apaga el fuego). Los sentidos no perciben ciertamente el nexo causal, pero el entendimiento, operando sobre los datos de los sentidos capta la causalidad” (Iceta y Salaverri, 1971, p.142).

El autor resalta también que teorías que han negado la causalidad eficiente de las criaturas (Malebranch y los panteístas); ante lo cual el autor responde:

“todos estos absurdos no pueden sostenerse si tenemos en cuenta la experiencia interna y externa que nos está revelando continuamente una actividad causal en las criaturas. Además estas dos posiciones –ocasionalismo y panteísmo- no han sabido distinguir entre causa primera, independiente en su causalidad, y causa segunda (criaturas) que ejercen su verdadera acción causal dependiendo de la causa primera (p. 142).

En cuanto a la posibilidad del conocimiento Bernal y Bejarano (1975) tienen algunas críticas explícitas al agnosticismo, al relativismo y al pragmatismo, primero exponen brevemente cada teoría y luego comienzan el corto apartado crítico; en cuanto al agnosticismo los autores dicen que empequeñece el ámbito del conocimiento, limitándolo a lo efectivo y a lo sensible, ya que es evidente la realidad objetiva del mundo intelectual. En cuanto al relativismo los autores lo despachan diciendo que “su falsedad salta a la vista”, pues destruye todo el edificio del quehacer intelectual y del orden moral, por carencia de un fundamento inmutable “como lo son los principios lógicos, metafísicos, matemáticos, físico y morales” (p. 130). Sobre el pragmatismo, dicen los autores, que es inadmisibles por confundir el conocimiento con lo material y el entendimiento con la voluntad “por negar las verdades absolutas, por destruir el orden moral y por dar preferencia al orden práctico sobre el teórico” (p. 131).

En *Aprender a Filosofar* Vélez y Gregorio (1970), centran sus argumentos en la demostración de la realidad trascendente, dicen los autores que “es absurdo decir que las ciencias no demuestran la existencia de Dios, ellas se basan en la experiencia de lo sensible, pero la experiencia trascendente supera este nivel” (p. 318); se recurren a siete argumentos resumidos así: vía primera: de la comunicación con los demás llegamos a un tú absoluto (esto basado en el amor y la conexión con los otros), (p. 319). Segunda vía: del preguntar del hombre se llega a la respuesta del absoluto (este argumento está basado en la búsqueda incansable de conocimiento que lleva al ser humano a mirar más allá de lo que existe) (p. 320). Tercera vía: de la dimensión histórico-crítica de la problemática social se llega a des-velar la presencia del trascendente (Dios es el que ayuda al hombre en su compromiso con la historia, la relación Dios-hombre en la historia solo se muestra cuando el ser humano se abre a ÉL a través del rostro del hermano oprimido, en el movimiento de la historia se descubre la trascendencia de Dios) (p. 320). Cuarta vía: de la evolución total (cosmos,

hombre, historia) se llega al punto OMEGA, o ser trascendente, hacia el cual tiende todo y sin el cual todo perecería; evolución crea organismos más complejos hasta llegar al hombre, capaz de perfeccionarse a sí mismo y de socializar, esto lleva a más y más unidad de hombre entre sí. Aquí se muestra Dios como fuerza o impulso que hace converger lo plural hacia lo uno, en el hombre no es fuerza ciega sino amor, la explicación se da por la comprensión total de la realidad, no solo física o metafísica o teología; en este apartado el autor menciona la obra de Pierre Teilhard de Chardin sacerdote y paleontólogo jesuita que consagró su vida a la explicación de la teoría de la evolución. (P. 321).

Quinta vía: de los seres mudables sacamos la existencia de un ser inmutable: el autor ofrece pruebas de que la realidad es cambiante, la experiencia interna, la experiencia externa, y las ciencias en conjunto, aquí el autor recurre a la explicación metafísica del movimiento y el cambio, además el los autores se auxilian del argumento ontológico para reforzar su exposición (p. 323). Sexta vía: de los seres que empiezan llegamos al ser eterno; la ciencia demuestra un comienzo del universo, también su muerte térmica, y las leyes de la mecánica cuántica que aún no conocemos, de esto se deriva el universo no puede ser eterno (p. 324). Séptima vía: de los seres ordenados llegamos a un ordenador supremo: para validar su argumento los autores describen el orden de las criaturas en el universo, este orden existe en el mundo astronómico, el microcosmos, en la energía, en el mundo terrestre, la vida vegetal, la vida sensitiva, los órganos y su fisiología, instintos de los animales. La única explicación para este orden es una inteligencia ordenadora y superior, es decir, Dios. La conjunción de todas estas leyes y el ordenamiento de la materia no provienen del azar, ni solo de las fuerzas fisicoquímicas de la materia, ni de las fuerzas instintivas e inconscientes de los animales, ni mucho menos de la inteligencia humana (p.334).

Para Arroyave (1978), la demostración del origen del universo y de la existencia de Dios son temas que no merecen tanta contemplación o demostración; al respecto de la evolución y el origen de la vida el autor nos dice:

"no olvidemos que el mundo natural es el mundo de la causalidad, o de la relación de causalidad; y que no hay necesidad de apelar a hipótesis para enfocar asuntos fundamentales sobre el origen de las especies. El universo de la vida latente es un fondo del que no podemos extraer nada, sino estar a la expectativa de los que se presente" (p.120).

En cuanto a la necesidad de la demostración de la existencia de Dios el autor comenta que "no interesa tanto la sucesión causal, como impulso divino, como mano maestra que conduce. Si no entender a Dios como creador, como ser inexhausto" (p. 126).

Lo importante para este autor es la experiencia que cada persona tenga de la creación y la búsqueda que cada uno haga de estas preguntas fundamentales.

4.1.6 La metafísica y el sentido de la existencia

Para el neotomismo la metafísica era un apartado fundamental, el campo de batalla predilecto para exponer y defender los conceptos de ser, espacio, tiempo, así como sus atributos, propiedades, fértil espacio para demostrar la realidad de la causa primer y final; en los libros de texto de filosofía escolar podría decirse que hay un olvido en la concepción del ser como ente racional y se promueve una visión más existencial de la pregunta por el ser, el eje de las explicaciones de los autores se traslada a la pregunta por el sentido de la existencia del ser que trae al mundo el Ser, es decir, el ser humano.

Tanto en M. Iceta (1971), como en Rosa (1979) se exponen los conceptos tradicionales de ser, ente, sus atributos, las categorías aristotélicas y los conceptos de acto y potencia, además de la

realidad de los primeros principios y de las causas del ser; pero tanto en Bernal y Bejarano (1975) como en Arroyave (1978) la perspectiva es más existencial, la exposición de la metafísica clásica es menos exhaustiva, sin demostraciones de los primeros principios y de las causas tanto primer como final del ser; la exposición de estos autores se centra más en las corrientes de la metafísica moderna. Bernal Ruiz y Bejarano Díaz después de la exposición de la metafísica tradicional expone un apartado titulado “el hombre, ser metafísico”, en el describe como el ser humano está en el mundo y sabe que va a morir, pero el hombre en su afán de un conocimiento definitivo se hace preguntas que trascienden el conocimiento sensible (Bernal y Bejarano, *filosofía 2 sexto curso de enseñanza media*, 1975, p.22).

La tecnología ha abierto las puertas para el conocimiento profundo y el dominio aparente de la naturaleza, con ella ha surgido una nueva clase de ser humano, el tecnócrata, este explota al hombre “aunque le pague un salario justo; por esto surge la pregunta ¿por qué?”; el tecnócrata al solo interesarse por lo medible y cuantificable no entiende las preguntas metafísicas por el fundamento del universo, ni por la causa del ser, para los autores es absurdo decir que los seres contingentes se causa a sí mismo unos a otros en el universo; el ser trascendente no está en la materialidad del universo; al tratar de probar la existencia del ser trascendente el ser humano busca el significado de su existencia también (p. 25 y 26).

De estos análisis existenciales los autores interrogan al lector del libro de texto ¿hay esperanza para el hombre?:

“Si se busca al hombre como absorción en el ser en el mundo y se ve como un ser-para-la-muerte (Heidegger) no hay esperanza; la esperanza se encuentra en el ser en el mundo pero trascendiéndolo, lo cual es real en el amor, entrega desinteresada y disponibilidad de mi

subjetividad para el otro, el amor da origen en mí a una especie de conciencia de orientación, conciencia de dirección, en palabras de Marcel: "si el hombre pudiera creer en un Tu absoluto, en un ser en el que la infidelidad y la traición fueran imposible, si pudiese creer en el amor de este ser y se le permitiese amar a este ser, entonces sería capaz de prestar consentimiento definitivo a sí mismo" (p. 27).

La orientación que dan los autores es hacia la esperanza que es liberadora y crítica, animada por la acción, la reflexión y el sentido creativo (p. 27).

Para Arroyave (1978) el sentido de la existencia del ser humano está en Dios, como creador y fuente de todo proceso; la elocuencia del cosmos es la elocuencia de Dios, (San Agustín); "quien exclama al cosmos diciendo que es una maravilla reconoce de tal manera la presencia de Dios, los grandes interrogantes no son preguntas necias sino incógnitas que solo alcanza la mente del sabio, el cual guarda discreción y silencio" (p. 127). Solo el amor puede llevarnos a Dios, el que ama quiere hacer el bien, por eso no solo encontramos a Dios en el amor, sino que nos confundimos con ÉL.

4.1.7 Relaciones entre filosofía y ciencia en el libro de texto

En *Filosofía 5* las relaciones entre filosofía y ciencia se reducen a la exposición del método científico; existen métodos que son generales a todas las ciencias, estos son: el deductivo o inductivo, el análisis y la síntesis (Iceta y Salaverri, 1971, p.99); otros métodos generales nombrados por los autores son el método heurístico y el didáctico; existen métodos particulares a cada ciencia como el de la matemática que procede por demostración, el de las ciencias positivas que se valen de la observación y la experimentación, y el método de las ciencias históricas que se sirve de la analogía y la deducción (p. 101 – 102).

En *Aprender a Filosofar* Vélez y Gregorio (1970) exponen en su apartado “el universo científico” que la ciencia se encarga de buscar la naturaleza de las cosas que nos rodean, aquí los autores se refieren a las ciencias naturales; las ciencias trabaja por residuos de la experiencia “datos que no son necesarios para realizar ciertas intelección, cuando vamos a probar un teorema en geometría nos interesa la forma de la figura, pero dejamos de lado el tamaño, la espacialidad, etc.” (p. 142); estos residuos de experiencia que para una ciencia no son importantes, son agrupados por otra, sin embargo hay cuatro datos para los cuales no hay intelección que explique su naturaleza, estos son la individualidad, la espacialidad, la temporalidad, y la continuidad, estos son el residuo empírico constante (p. 143).

Las ciencias son complementarias e integradoras entre sí, cada una tiene su propia lógica que abarca sus objetos materiales propios; las explicaciones que damos de acerca del universo científico están agrupadas en esquemas de recurrencia, estos consisten en conjugar hipótesis posibles de universos ideales con las ocurrencias verificables en nuestro universo (p. 144):

“el esquema recurrente del agua ocurre cuando esta se evapora en los mares, se condensa en las nubes, se precipita en la lluvia y empapa la tierra, rueda hasta los ríos y vuelve al mar, donde se evapora nuevamente” (p. 144).

Pero el sentido de este conocimiento científico solo puede ser dado por las personas, sentido sin el cual el conocimiento sería un absurdo que nos llevaría a la destrucción. Para la interpretación filosófica de la vida el autor cita los estudios de sacerdote y paleontólogo Pierre Teilhard de Chardin y su teoría de las tres esferas totalmente distintas pero ligadas entre sí por una continuidad orgánica y física: en la primera esfera (litosfera) se da la formación del universo, la materia se agrupa para formar sistemas solares estrellas y planetas, la litosfera llega a un punto de ebullición

en el que se produce materia diferente todas las demás, esta es la materia viva, de allí parte la segunda esfera (biosfera), comienza la nueva realidad de la vida desde los primeros organismo hasta la hominización; con este proceso surgen los pre-humanos que tiene cada vez más conciencia de su entorno y mayor capacidad de juicio moral (p. 152 y 153); en este nuevo punto de ebullición surge la tercera esfera (noosfera), que coincide con la historia del hombre y su capacidad de invención; en todas las esferas la materia tiene un “a fuera” (organización externa de la materia en tejidos, órganos y sistemas) y un “adentro” (mayor adaptación, sensibilidad, reflejos y conciencia del medio y de sí misma); en la Noosfera el desarrollo del ser humano es totalmente “adentro” y toma conciencia de los procesos en las demás esferas (p. 154).

En la Noosfera el ser humano llegara a una espiritualización total pero cada conciencia es libre de entrar en este proceso “en cada hombre hay una opción y dilema fundamental: se sigue evolucionando hacia una mayor unidad espiritual, o se detiene esa evolución, cada hombre puede aislarse o cooperar con la construcción de la humanidad” (p. 155). Para Teilhard el cristianismo representa el punto de encuentro en el cual el ser humano llegara a la completa espiritualización:

“Tal vez, este encuentro (convergencia entre ciencia y religión por medio del cristianismo), represente el punto de ebullición, el punto crítico de la Noosfera, cuando Cristo mismo bajara a la tierra para ofrecer el universo al Padre eterno. El ciclo evolutivo se completara” (p. 155).

Tanto Bernal y Bejarano (1975) como Rosa (1979) en la primera parte de la unidad titulada “cosmología” de sus respectivos textos, se dedica a dar la nociones básicas de las relaciones entre filosofía y ciencia; son relevantes los conceptos de cantidad, estudio del espacio, el tiempo, la estratificación de la vida (materia sin vida, naturaleza animada, y el ser anímico dotado de conciencia y espíritu), teorías acerca de la naturaleza de la materia (mecanicismo, dinamismo,

materialismo, vitalismo), pero en los dos textos los autores se decantan por la vía del Hilemorfismo moderno (Bernal y Bejarano, 1975, p.154), (Rosa, 1979, p.142).

En cuanto a la evolución del ser humano Rosa (1979) se identifica con el fijismo moderado: “las especies permanecen intactas y las razas evolucionan dentro de las especies” (p. 23); por otra parte Bernal y Bejarano (1975) son más cercanos a la posición de Teilhard de Chardin y su teoría de las esferas, complementándola con el neo-vitalismo de Hans Drices, el cual expone que hay un principio organizador que dirige todas las actividades vitales y recibe el nombre de factor vital (p. 160 y 161).

Tanto en Bernal y Díaz (1975) como Rosa (1979) en se dedican apartados a la explicación de la teoría atómica, y breves explicaciones acerca de la teoría de la relatividad. Sobre el origen del universo Bernal y Bejarano (1975) exponen la teoría del Big Bag, la teoría del universo estacionario y la teoría de la expansión contracción sin tomar partido por ninguna (p. 172); en cuanto a Rosa (1979) es más entusiasta de la teoría de Laplace y de la teoría del Big Bag, lo cual le da pie para expresarse acerca del poder Omnisciente de Dios: “esa determinación (del universo por las leyes y su estructura) expresa no se ve ni se oye, pero se registra en los hechos que nos ofrece la naturaleza. Es muy consolador pensar en una mente que supo armar una maquina tan complicada y a la vez tan sencilla con el solo poder de la omnisciencia” (p. 149 a 151).

4.2 EL LIBRO DE TEXTO EN FILOSOFIA ESCOLAR EN COLOMBIA ANALISIS

DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ORGANIZACIÓN DIDACTICA

4.2.1 Organización interna del libro de texto

En apartados anteriores ya se había hablado acerca de la transformación del manual a libro de texto y del cambio en la organización interna de sus contenidos; de la lógica, de corte

prescriptivo, como base de la filosofía escolar, se pasa a una organización basada en un enfoque psicológico, antropológico y fenomenológico, este cambio de visión quedó cristalizado en el decreto 080 de 1974, que organiza el contenido del libros de texto de la siguiente forma:

Tabla 4 *Contenido de los libros de texto de filosofía escolar de acuerdo con el decreto 080 de 1974*

Curso. ⁵	Materias.
Quinto año de bachillerato.	<p>¿Qué es el hombre? (antropología, psicología).</p> <p>¿Cómo conoce el hombre? (lógica y epistemología, gnoseología: teorías del conocimiento).</p> <p>¿Dónde vive el hombre? (cosmología, sociología, el hombre históricamente considerado. Nota: el aspecto histórico debe estudiarse como introducción a cada uno de los grandes temas del programa.</p>
Sexto año de bachillerato.	<p>¿De dónde procede y hacia dónde va el hombre?</p> <p>Elementos fundamentales de: ontología, filosofía de la religión, ética.</p> <p>¿Cómo actúa el hombre? (axiología)</p> <p>comportamiento humano integral de acuerdo con los valores ya establecidos.</p>

⁵ (Racines, 1984, p. 30 y 31).

En Bernal y Bejarano (1975) vemos reflejada esta preocupación cuando, en su introducción a la unidad de historia de la filosofía se apela a “tomar conciencia del hombre como un ser histórico, y la cultura como un producto humano” para establecer relaciones entre las tradiciones pasadas y actuales (p. 206), a través del estudio de la cultura se busca al ser humano como producto de la interpretación del mundo; para los autores el estudio de la cultura es importante porque:

“el arte, la filosofía, la ciencia, la moral, deben ser sometidas a valoración, pero no con sentido iconoclasta, sino son animo de renovación creadora de acuerdo con el pensamiento de Ernst Troeltsch de que “el mundo moderno se ve en todos sus aspectos poseído, y condicionado en lo más ínfimo por la cultura, la tradición, el derecho, la política, el lenguaje, la filosofía, y el arte antiguo, aunque su espíritu sea enteramente nuevo y propio”. El propósito de toda persona bien orientada ha de ser: apoyado sobre la base sólida de la herencia cultural de las generaciones históricas, ascender hacia la cima de cuanto signifique progreso, bienestar justicia y libertad para el hombre, agobiado por todos los males de la vida actual” (p. 206).

En *Aprender a Filosofar* Vélez y Gregorio (1970), exaltan la importancia de la historia de la filosofía incorporando en sus unidades un apartado titulado “en los filósofos”, allí se expresan las inquietudes de los pensadores que han abordado los temas tratados en la unidad respectiva; este mismo mecanismo es usado por Rosa (1979) en sus unidades; los autores se expresan así de la importancia del estudio de las corrientes históricas de la filosofía:

“Los problemas que se han planteado los filósofos de todos los tiempos pueden resumirse en tres: ¿Qué es conocer? ¿Qué es lo conocido? o sea, ¿qué es el ser? ¿Qué es la persona que conoce y actúa? En cada unidad aparece la historia de la filosofía junto con los problemas tratados: la

ingenuidad de ignorarlos, lleva inevitablemente la repetición de errores, posiblemente ya superados" (Vélez y Gregorio, 1970, p.18).

En las unidades dedicadas al estudio de la historia de la filosofía como un hecho cultural se parte de la descripción del pensamiento primitivo de los primeros humanos, pasando por el pensamiento mítico y las cosmogonías de las diferentes civilizaciones europeas, americanas, asiáticas y africanas, luego se pasa a la descripción del pensamiento griego, y su ubicación geográfica, estratificación social, arte ciencia, literatura y desarrollos tecnológicos. De allí en adelante la unidad se desarrolla de idéntica forma en cuanto a la edad media, el renacimiento, el barroco, la ilustración; por último se da gran importancia a las corrientes actuales de la filosofía (vitalismo, existencialismo, fenomenología) (Bernal y Bejarano, 1975, p.206 a 240); (Arroyave, 1978, p.147 a 201).

Acerca del diseño de las unidades didácticas se ve una preocupación expresa por parte de algunos autores por el diseño y las secuencias didácticas, así como también por formar equipos y evaluar sus libros de texto antes de ponerlos a disposición del público: Vélez y Gregorio (1970), dan una lista de las persona que participaron en la corrección y evaluación de sus libro de texto, así como también un lista de las instituciones educativas en donde el libro fue probado antes de ver la luz de las imprentas; además puntualizan la meta del texto diciendo que está organizado para que el alumno "aprenda a filosofar" " a organizar sus pensamiento, tomen posiciones críticas frente a los principios que dan sentido a su vida" (p.7); su libro de texto:

"se estructura orgánicamente, por eso, desde la introducción hasta la última unidad corre una secuencia no solamente lógica y didáctico, sino específicamente existencial. Por ello se insiste en la persona, situada aquí hoy, de ella se parte y a mejorar se orientan todos recursos" (p.7).

Vélez y Gregorio (1970), dejan ver su preocupación por la investigación en el diseño de unidades didácticas y exponen acerca de la eficacia de este método que “es muy superior a los métodos de exposición catedrática o de investigación personal sin orientación” (p. 9). De acuerdo con los autores la unidades didácticas son un instrumento que transforma la educación y supera la repetición memorística, mediante la actividad personal y grupal de los alumnos, sitúa las operaciones inteligentes y responsables de las personas, por encima de los contenidos que tales operaciones han producido en otros (p. 9).

El criterio seguido por Bernal y Bejarano (1975) es la actualización tanto de los contenidos como de la forma de abordar los temas en filosofía, el sentido profundo de la enseñanza media en cuanto a la filosofía comprende, en primer lugar “la toma de conciencia del hombre como ser capaz de pensar”, en segundo lugar “el conocimiento del medio físico y social en el que vive y la capacidad humana para asimilar y transformar , tanto el uno como el otro con base en la conciencia de su ser histórico”, y en un tercer lugar “la pregunta metafísica por el origen y el destino del hombre, la razón suprema de los valores que mueven la vida del hombre como individuo y como ser en el mundo y en la sociedad” (p. 10). Tales han sido las consideraciones para el diseño de las unidades del libro de texto.

Arroyave (1978), ofrece sus consideración para el diseño de sus unidades así: la concepción del libro de texto está pensada para que alumno indague más en los textos de su biblioteca local, no es un libro para ser recitado de memoria, pero si es un instrumento de trabajo permanente, no es para seguir su orden al pie de la letra, pero si sirve de apoyo en la planeación de los profesores que lo usen, el libro “le da a la enseñanza un orden y contenido, al contrario de la improvisación... la filosofía debe ser una escuela de actividades ceñida a una planeación rigurosa y elegante con base en el texto” (p. 9).

Por su parte Rosa (1979), considera que es fundamental para el diseño del texto el dialogo ágil y sincero entre filosofía y ciencias antropológicas, entre teología y filosofía “que permitan al joven una orientación por la empinada problemática de la filosofía”; tanto el libro de texto como el profesor no puede ofrecer verdades ya digeridas, y tampoco sustraerse a ofrecer una panorámica sensata del saber; el autor considera que los datos de la ciencia y la filosofía deben ser cotejados con la revelación cristiana: “el joven no debe eludir el deber de la escogencia religiosa: que acepte o que rechace, pero que sepa lo que hace” (p. 7).

Los autores de libros de texto siguen recurriendo a la experiencia en la docencia de la filosofía para el diseño de las unidades didácticas, pero esta vez se apoyan de investigaciones acerca de la didáctica y evaluaciones externas, ya sea en las editoriales o por colegas.

4.2.2 la trasposición didáctica en los libros de texto

4.2.2.1. El método de exposición

El método en el que se basan los libros de texto para transmitir el contenido esta mediado por una concepción antropología y fenomenológica, para Bernal y Bejarano (1975) la antropología es la ciencia que considera al hombre de forma integral, o sea, en sí mismo, en sus relaciones con el tú, con Dios y con el cosmos (p. 42); el hombre es un ser que, a pesar de estar compuesto por una parte materia (biológica), también puede apreciar lo que hay más allá de esa materia, y con las herramientas dadas por la filosofía y la ciencia busca respuestas para relacionarse con lo trascendente o espiritual; el ser humano se ayuda de otros para estar en el mundo.

En su texto los autores escudriñan en las relaciones del hombre con su entorno, en la relación del hombre con lo espiritual y en la naturaleza de su alma; el hombre es un ser personal pero que a la vez comparte con otros su entorno (p. 46).

Es en este mundo, desde la experiencia del ser humano, en donde se busca el conocimiento, es por esto el marcado acento fenomenológico que existe en estos libros, para Rosa (1979) la filosofía forja la grandeza del hombre, sino soluciona los problemas, por lo menos indica cómo debemos pensar, discutir, dialogar con el fin de mejorar las condiciones del hombre, la filosofía es pensar para mejorar; Rosa increpa a los con la pregunta fundamental que va a rondar el texto: “cuál es su actitud frente a los hechos?” y seguidamente el autor dice: “esta es la oportunidad de dar a sus potencias (facultades) el valor que siempre ha soñado: sobresaliente”, esta es la cuestión fenomenológica para abordar el contenido en los libros: la experiencia del conocimiento y la actitud frente a los problemas.

En cuanto a la fenomenología Bernal y Bejarano (1975) dice que: “es la ciencia de los fenómenos, se entiende como fenómeno todo lo que aparece de inmediato a la conciencia psicológica, en Husserl la fenomenología es el sistema que afirma que la inteligencia humana puede intuir las esencias de las cosas de modo inmediato y con certeza absoluta...es una actitud cognoscitiva despojada de cualquier posición valorativa” (p. 121).

El primer paso del método fenomenológico es distinguir lo que es el conocimiento, para esto se consideran dos modos de conciencia, la conciencia primitiva, es la base de la experiencia vida, en la que estoy presente yo mismo como existente; el otro tipo de conciencia es la reflexiva, “que me coloca en presencia del acto mío, de conocer esto o aquello”, el acto de conocer consiste en transformar la conciencia primitiva en conciencia reflexiva “conozco cuando sé quién conozco” (p. 122). El instrumento de la actitud cognoscitiva, descrita anteriormente es la experiencia fenomenológica o intuición eidética, mediante esta son aprehendidos los datos o fenómenos:

“la intuición eidética contempla inmediatamente al individuo, haciendo abstracción de toda interpretación científica. Los objetos considerados individualmente, constituyen lo dado, la cosa o fenómeno original, el principio absoluto de la ciencia. La experiencia fenomenológica no se queda en los datos originales, sino que llega a la esencia o idea, ya que todos los individuos poseen algo de la esencia universal... de aquí que, según Husserl, esta trascendencia es una especie de abstracción universalizadora, así la fenomenología de la ciencia, de los fenómenos pasa necesariamente a ser ciencia de las esencias universales” (p. 121).

A diferencia del empirismo y el idealismo, la fenomenología se coloca en el punto intermedio: "el sujeto cognoscente no tiene ninguna consistencia; se resuelve por completo en la afirmación del mundo", "así, el sujeto que conoce es a la vez ser" y conciencia del ser con lo otro, es decir, con el objeto conocido" (p. 122). La teoría fenomenológica ofrece una cosmovisión rica y novedosa llena de vivencias, el mundo que se nos presenta en la escuela es esquemático y artificial, la fenomenología nos descubre un mundo en el que vivimos, luchamos, amamos y vamos corriendo hacia la muerte (p 16).

En comparación con la visión limitada de otras teorías gnoseológicas, la fenomenología pone de relieve el mundo de los tras-objetos, porque en la conjunción sujeto-objeto ninguno de los dos queda agotado “de allí la ascensión al mundo que está más allá de los objetos, el mundo de las sustancias, causas y esencias, llegando así a los estratos más profundos del conocimiento, donde la inteligencia se formula la pregunta por su propia existencia” (p. 16).

Una aplicación de este método de exposición lo podemos ver en el texto *El pensamiento Filosófico*, cuya construcción parte toda de la experiencia que tiene el ser humano en el mundo, el concepto de significación ayuda a comprender como llega el conocimiento al ser humano:

“la conciencia es la plataforma de todo saber, la conciencia implica significar el objeto de muchas maneras. La experiencia es el fenómeno por el cual se despierta un saber, la experiencia hace brotar las significaciones, así el saber no es una tarea concluida, solo quien logra esta conciencia del conocimiento está en posesión de un saber verdadero” (Arroyave, 1978, p.66)

En cuanto al concepto de tiempo metafísico visto desde la fenomenología el autor nos dice:

“el hombre, que es el ser existente, vive pendiente del tiempo. Y de aquí proviene la importancia del verbo “hacer” en la vida del hombre. Lo mismo diríamos del verbo “pasar”. Numerosas frases pre ontológicas podemos apreciar por doquier: que ha hecho usted, que hace aquí usted.... En realidad se trata de lo que sucede; y según lo que sucede resulta interesante la vida. Cuando ha ocurrido o sucedió una tragedia, el tiempo tiene un contenido trágico; el antes y el después está en blanco con relación a “esa duración trágica” (p. 117).

Sobre la fenomenología del alma humana el autor nos dice:

“pero es en la existencia en donde puede apreciarse la expresión del alma humana, su capacidad de recursos para ser... es el yo personal lo que interesa antropológicamente, es decir, el yo en cuanto preside cualquier manifestación. En función de ese yo, y como existencia, nos referimos a las llamadas facultades del hombre” (p.121).

Otro ejemplo de aplicación del método fenomenológico a la exposición del contenido se nos ofrece en *Aprender a Filosofar*; en la introducción del estudio de la conciencia el autor nos dice:

“los datos que debemos trabajar ahora, no son los datos sensibles con los cuales estudiamos el conocimiento del universo. Nuestro interés se dirige hacia unos nuevos datos, los de la conciencia, consistentes en todas aquellas operaciones de las cuales nos damos cuenta y que por tal

motivo las llamamos operaciones consientes. A su estudio se le llama fenomenología, que es la descripción y análisis de lo que aparece en la conciencia. La fenomenología que proponemos divide las operaciones consientes en cuatro niveles (experimental, intelectual, racional, espiritual), división que sirve para estructurar la presente unidad” (Vélez y Gregorio, 1970, p.188).

Las unidades en las que más se usa el método fenomenológico son las que tiene que ver con la antropología, la psicología, y la teoría del conocimiento, en la exposición de la lógica y metafísica en Arroyave (1978), y en la metafísica de Bernal y Bejarano (1975) y Rosa (1979).

4.2.2.2. Cambio de estilo: el estilo narrativo

En el libro de texto de filosofía escolar prima el estilo narrativo, y atrayente, esta forma de abordar el conocimiento pretende motivar al estudiante sobre el abordaje de los contenidos filosóficos del texto; los libros analizados están llenos de ejemplos en los que la narración el dialogo personal, y la explicación se combinan para exponer el conocimiento filosófico.

En *Filosofía 5º año* la conversación inicia así:

“(la filosofía). Además, te enseñara a juzgar las cosas, porque te facilitara criterios sobre los principales problemas y te ayudará a juzgar con certeza a los hombres, el mundo, la historia... entenderás entonces cosas que hasta hoy te parecieron incomprensibles. Finalmente, te capacitara para leer – y entender – las obras de los principales pensadores: los hombres que con sus ideas han regido al mundo. Por eso la filosofía te preparara también para influir en los demás. En realidad son las ideas las que arrastran a los hombres. No creas que al acabar este curso sabrás mucha filosofía. No. Solamente abras empezado a penetrar en sus secretos. Pero abras recibido un entrenamiento suficiente para profundizar después cada vez más” (Iceta y Salaverri, 1971, p.5).

Andrés Rosa inicia su obra *Filosofía como Actitud Humana*, con un dialogo a modo de prologo titulado “es más que un cuento”:

“rascar y filosofar no es sino empezar.

Dos estudiantes, dos actitudes.

-¿la filosofía? Esa es mi materia, antes faltan yucas en el mercado que yo dejar de estudiarla.

-¿la filosofía? ¡Quien inventaría “eso”!

Si esta disciplina le produce alergia con picazón no se rasque, no sea que de pronto empiece a filosofar.

No hace mucho di con un alumno negado para pensar en serio. No daba pie con bola.

Un día se suscitó en clase este dialogo:

-está visto que la filosofía no le entra ¿se puede saber por qué?

-francamente no me gusta “eso”.

-lo felicito, por fin encontré un alumno que no quiere ser filosofo. Sin embargo usted acaba de demostrar que la filosofía es, entre otras cosas, pensamiento y expresión, porque pensó lo que iba a decir y lo expuso correctamente. Me ha dicho también que todo hombre es filósofo a pesar suyo. Aquí surge un problema porque usted puede argumentar:

-¿para qué, entonces, pedir panela si el trapiche está moliendo?

-muy fácil. Aquí usted va a saborear panela de otros trapiches. No es más, optimismo joven, optimismo. ¿Sabe usted cual es la diferencia entre optimismo y pesimismo? Sirve medio pocillo de café, si es optimista usted dirá:

Qué bueno: este medio lleno. Si pesimista: desconfió; esta medio vacío.

Y Hugo termino el año con las mejores calificaciones” (Rosa A, 1979, p.9).

Para explicar el problema de la sensación y el conocimiento de esta Rosa recurre a un poema de Amado Nervo titulado “los sentidos”:

“niño, vamos a cantar

Una bonita canción:

Tú me vas a responder:

-los ojos ¿para qué son?

Los ojos son para ver.

-¿y el tacto? – para tocar.

-¿y el oído? – para oír.

-¿y el gusto? – para gustar.

-¿y el olfato? – para oler.

- ¿y el alma? – para sentir,

Para querer y pensar.

Ciertamente el alma siente a través del sentido. ¡Bien contestado! (p. 41).

En cuanto al amor Rosa se sirve de Don Quijote para explicar el sentido del amor:

“cuando se ama es por algo, amar por amar no tiene sentido. Así era el amor de los caballeros medievales. Amaban a una dama muchas veces sin conocerla. Amaban porque sí. Porque esa era la costumbre. Es el amor del quijote por Dulcinea y no por Aldonza. El del Dante por Beatriz Portinari. Esta modalidad es conocida con la clásica expresión de “amor platónico”, porque para Platón, idealista como era, una obra, un pensamiento, un amor eran “fin en sí mismo”, cumplida la obra, alcanzado el fin. No hay pues medios, sino únicamente fines. El amor platónico, pues, es un amor que se queda en sí mismo, sin pretensiones de alcanzar una finalidad. Es un amor sin sentido” (p. 49).

Para la introducción de la unidad acerca de la cosmología Bernal y Bejarano (1975) comenta el tamaño infinitesimal de la tierra con respecto al universo, esto como intento de motivación al estudio de la perspectiva filosófica del universo:

“la tierra dentro de la inmensidad del universo no viene a ser sino un planeta microscópico, comparado con los grandes astros que ruedan a millones de kilómetros del sistema solar.

Sin embargo, esta tierra nuestra tan pequeña dentro del universo, posee algo que, por lo menos en el sistema planetario de que forma parte, no existe: la vida. Así, fuera de la materia inerte, común en sus elementos a todos los elementos del cosmos nos encontramos con el maravilloso mundo de los vegetales y animales que, dentro de la variedad en la unidad, impresionan nuestros sentidos, son objeto de nuestra admiración y , a través de la biología, de nuestro estudio” (p. 144).

Por último, en *Aprender a Filosofar*, el autor hace uso del relato de Arquímedes y el rey de Siracusa para introducir su unidad acerca de la inteligencia:

“cuenta la leyenda que el rey Hiero de Siracusa mando a hacer una corona de oro puro y cuando se la entregaron dudó de si tenía todo el oro que había dado. Llamo a Arquímedes, sabio de la corte, y le planteó su problema.

Arquímedes no encontraba la manera de probar la pureza de la corona con los medios disponibles, ya que podía pesarla, pero no sabía cómo medir su volumen. Cierta día, fatigado por tanta tensión intelectual, decidió bañarse en las termas de la ciudad. Al sumergirse en el agua esta se derramó por el borde y Arquímedes entendió la manera de medir el volumen de la corona. Bastaba introducirla en un recipiente lleno con cualquier líquido y medir el volumen del líquido desalojado.

Analizando la leyenda observamos un contraste notable entre el cansancio y la tensión que precede a su baño en las termas y la alegría desbordante después de meterse en el agua. Este cambio dramático de conducta no se explica por las circunstancias puramente exteriores, como son el agua, la comodidad de las termas, etc., sino por una profunda transformación interior que se origina en el hallazgo de la solución esperada” (Vélez y Gregorio, 1970, p.44).

4.2.2.3. Sobre las unidades didácticas

En este apartado analizaremos la composición interna de las unidades en las que está dividido el libro de texto de filosofía escolar; ya mencionamos la preocupación por la investigación en el diseño de las unidades didácticas, aquí veremos las diferentes formas en la que los autores proponen la organización interna de sus unidades.

En *Aprender a Filosofar* aparece todo un apartado dedicado a las sugerencias metodológicas acerca de cómo se debe desarrollar las unidades didácticas en la clase de filosofía, comencemos por decir que este libro de texto está dividido de la siguiente forma:

La primera parte la unidad se titula “guía pedagógica”; allí queda descritos los objetivos a alcanzar, “las ayudas” son pequeñas indicaciones para motivar el inicio del trabajo de la unidad, allí se exponen los preconceptos necesarios para abordar el trabajo de la unidad; a continuación sigue un apartado titulado “para fundamentar las nociones básicas”, estas son indicaciones para abordar el contenido específico del unidad y orientaciones para desarrollar el trabajo con los estudiante, tanto de forma individual como grupal; en la última parte de la guía pedagógica se dan sugerencias para evaluar el trabajo del estudiante y corregir falencias en conceptos o procedimientos de la unidad.

En la segunda parte de la unidad se muestra el contenido como tal, en el apartado “nociones básica”, se introducen los conceptos a estudiar y la explicaciones pertinentes, los autores comentan que estas nociones “deben ser transformadas e incluso superadas” por el trabajo con los estudiantes” (Vélez y Gregorio, 1970, p.13), el apartado “síntesis” resume los conceptos principales de la unidad; finalmente cierra la unidad el “cuestionario” compuesto de preguntas y actividades para evaluar, “sirven como ejemplo para elaborar preguntas más concretas y adaptarlas las circunstancias” (p. 13).

El apartado en donde se estudia la historia de la filosofía en relación con los contenidos vistos en la unidad se titula “en los filósofos”, allí se analizan las diferentes corrientes de pensamiento a lo largo de la historia que han tratado los temas descritos en la unidad; por último se cierra la unidad con una serie de textos de filósofos que tratan los temas vistos en la unidad, son entre diez y quince textos de diferentes autores en donde se puede analizar como los filósofos

abordan los temas descritos, estos “sirven de plataforma para abrir la perspectiva hacia otras decisiones que cuestionen y complementen la nuestra” (p. 13).

Se destaca como los autores del libro de texto hace hincapié en que el trabajo no es solo del maestro; después de la orientación del trabajo, la fase de investigación, en donde se reparte el trabajo a los estudiantes, y la sesión de grupos de trabajo, el punto culminante de la unidad es la puesta en común, allí los estudiantes muestran los resultados del trabajo, tanto individual como grupal, se aclaran los interrogantes que no se solucionaron con la investigación, y se complementan las propias anotaciones; allí la intervención del profesor es crucial, pues “como persona que ha vivido y comprendido el saber para hacerlo vivir y comprender”, direcciona y aclara las dudas, corrige convenientemente; “su vida debe ser la mejor garantía de su autoridad ante el grupo” (p. 10 y 13). Acerca de la evaluación los autores comentan que debe ser durante el proceso y al final de cada unidad, “y al final de la misma recordar que es más importante lo entendido y expresado correctamente, con las propias palabras, que la simple información aprendida de memoria. Los criterios de evaluación deben ser tan claros que personal y grupalmente se puedan calificar los procesos y trabajos” (p. 10).

En *Filosofía 5º año* los autores muestran sus unidades de una forma más tradicional de unidades; primero los autores hacen una pequeña introducción al tema de una forma narrativa y dialógica, como ya vimos anteriormente; luego se desarrollan y explicaron los conceptos básicos de la unidad, los conceptos claves están encerrados en recuadros que, en algunas ocasiones, van acompañados de frases de filósofos que ayudan a la reflexión acerca del tema tratado, por último está el apartado “ejercicios”, actividades propuestas para realizar la evaluación de los estudiantes.

En *Filosofía como Actitud humana* Rosa muestra, en un primer momento, el contenido de las unidades, en un segundo momento el autor expone el tema por medio de “ponencias” esto enfatiza el estilo narrativo y dialógico que usa este autor en sus unidades; por último está el apartado “pistas de trabajo”, preguntas y actividades que se usan para la discusión y evaluación con los estudiantes.

Bernal y Bejarano en *Filosofía I. Quinto curso de enseñanza media*; propone una organización similar a la del libro de texto *Aprender a Filosofar*; la unidad abre enunciando los objetivos, el segundo apartado se titula “motivación”, en él se introduce en el tema a los estudiantes explicando situaciones de la vida cotidiana o por medio de relatos, el estilo, como ya se comentó, en este apartado, es más narrativo y dialógico que explicativo o expositivo; en algunas unidades se expone el pensamiento de los filósofos acerca de los temas tratados en la unidad, los conceptos importantes están resaltados en negrilla, esto permite atraer la atención para su análisis, por último, bajo el título de “para investigar, reflexionar y recordar” están agrupadas las preguntas y actividades que se usan para el trabajo con los estudiantes y su respectiva evaluación.

Arroyave (1978) expone el contenido de forma dialógica y narrativa; su texto trae, al finalizar, una unidad dedicada a las recomendaciones didácticas y a los objetivos de cada unidad; en el apartado “metodología” expone la secuencia didáctica para el uso del libro de texto; a grandes rasgos el autor recomienda: dividir el contenido de la unidad en numerales específicos, anotados en el tablero; para cada numeral dar una explicación que debe ser anotada en el cuaderno por cada estudiante; realizar un dialogo con el grupo para desarrollar el contenido; repartir la lecturas en grupos de estudiantes; asociar estas lecturas con otras materias de estudio y con las grandes preocupaciones humanas; el estudiante debe tomar un tema de interés y desarrollarlo con más profundidad para ser presentado al profesor; al finalizar cada unidad se evaluara al estudiante por

medio de cuestionarios orales o escritos los conceptos que captaron, y si es el caso, rectificar los conceptos erróneos o mal entendidos (p. 221).

En cuanto al sistema de evaluación el autor se inclina por evaluar el trabajo individual, esta se realiza durante el desarrollo de la unidad, la prueba oral o escrita, realizada por el estudiante con base en un cuestionario diseñado previamente; el trabajo en grupo, y los apuntes en el cuaderno de trabajo personal (p. 222).

4.2.2.4 análisis de los objetivos en los libros de texto

Los objetivos en los libros de textos se pueden dividir en dos grupos; el primero está conformado por los objetivos dirigidos a adquirir conceptos o nociones de temas específicos; el segundo grupo está conformado por los objetivos dirigidos a los estudiante, en los cuales se expresa una intencionalidad por parte de los autores para que los estudiantes adquieran ciertas conductas o habilidades, generalmente estos objetivos están relacionados con como el estudiante relaciona los conceptos adquiridos del libro del texto a su vida cotidiana.

El análisis cuantitativo arroja un predominio del primer grupo sobre el segundo, se encuentran más objetivos dirigidos al contenido que a los estudiantes y sus habilidades o conductas, de un total de 139 objetivos encontrados en los libros de texto 100 están en el primer grupo y 39 en el segundo, veamos algunos ejemplos de cada grupo:

Primer grupo:

Conocer el significado preciso de la palabra (definición).

Distinguir lo objetos de las diversas ciencias, a fin de evitar confusiones.

Conocer los elementos constitutivos y las leyes del pensamiento (Bernal y Bejarano, 1975, p.87 - 101).

Distinguir dos tipos de conocimiento y varios métodos de conocer.

Distinguir y definir las operaciones que llevan al hombre a un conocimiento razonable (Vélez y Gregorio, 1970, p.41).

Fundamentar el estudio del conocimiento.

Señalar las tendencias y escuelas que explican el conocimiento.

Anotar el proceso histórico de la dialéctica (Arroyave, 1978, p.209).

Dentro del segundo grupo tenemos:

Determinar las consecuencias de esta estructura de totalidad (la totalidad del universo) en nuestra vida cotidiana.

Formular las consecuencias que tal encuentro (el encuentro con el sentido de la evolución y la historia) puede producir en el filosofar y en la vida (Vélez y Gregorio, 1970, p.41 y 303).

Apreciar la importancia que nuestro conocimiento tiene como vivencia nuestra.

Entender el conocimiento como un medio de apropiarnos del mundo circundante y de comunicarse con las personas con quienes convivimos.

Hacer comprender la dependencia universal del ser en la estructura estratificada del cosmos al mismo tiempo que la soberanía y autonomía de los diversos estratos (Bernal y Bejarano, 1975, p.118 - 150).

Acostumbrar a manejar el vocabulario propio de la filosofía; y sobre cualquier asunto filosófico con la mayor propiedad.

Mantener la costumbre de leer páginas de filosofía, de autores que tratan los temas específicos que abarca el programa de estudio.

Aprender a tomar en cuenta nuestras situaciones personales (Arroyave, 1978, p.204 y 205).

4.2.2.5 sobre las actividades propuestas en los libros de texto

Dentro de las actividades propuestas en los libros de texto distinguimos siete grupos en los que se pueden clasificar, enunciaremos y daremos ejemplos de cada grupo comenzando con el que más predominio tiene en cuanto a cantidad y así hasta el de menor recurrencia.

El primer grupo de actividades está enfocado a la interpretación, discusión y análisis del contenido del libro de texto, algunos ejemplos son:

¿Cómo interviene la admiración o el asombro en la génesis de la filosofía?

La filosofía ¿implica solo conocimiento de la verdad o está también orientada a la acción?
(Iceta y Salaverri, 1971, p.23).

¿Qué es la intelección? ¿De qué depende?

¿Para qué sirve la epistemología en el estudio, en la vida ordinaria, etc.? (Vélez y Gregorio, 1970, p.51).

¿Qué normas se deben seguir para el gobierno de nuestra conducta sentimental?

Analice las máximas siguientes y diga cual o cuales se relacionan con la afectividad del hombre:

A río revuelto, ganancia de pescadores.

El rostro es el espejo del alma.

La constancia vence lo que la dicha no alcanza.

“un árbol cualquiera que por primera vez acariciamos, no llena de sentimiento el corazón”

(Bernal y Bejarano, 1975, p.79).

El segundo grupo está conformado por las actividades que piden al estudiante clasificar concepto, hacer paralelos o comparaciones entre conceptos dados en el libro de texto:

Anote algunas actividades psicológicas del hombre con respecto a la mujer, exprese algunas apreciaciones personales.

¿Cómo se suelen clasificar las ciencias actualmente? (Rosa A, 1979, p.69 y 118).

Explique la diferencia entre el atomismo científico y el atomismo filosófico.

Compare las cosmologías paganas con las modernas, y diga que tiene de común y en que se diferencian (Bernal y Bejarano, 1975, p.150 y 172).

El tercer grupo está constituido por las preguntas o actividades que piden al estudiante dar ejemplos o definiciones referidos al contenido del libro de texto, entre estos están:

Sobre el deseo de conocer: ¿con que ejemplos podemos demostrar que es puro, desprendido, desinteresado e ilimitado?

¿Con un ejemplo se puede aclarar en qué consiste la conciencia crítica? (Vélez y Gregorio, 1970, p.20 y 146).

¿Qué es el espacio? Imagínese y de siquiera: dos definiciones (explicándolas) contenidas en la ponencia. Alguna otra que usted pueda presentar. (Rosa, 1979, p.134).

Repetidas veces sale en esta lección el término “objetividad” ¿podrías explicarme su significado? ¿A qué termino se opone?

Pon un ejemplo de inducción y otro de deducción. Explica en qué se diferencian estos métodos en los ejemplos (Iceta y Salaverri, 1971, p.25 y 107).

En el cuarto grupo se encuentran las composiciones escritas y las explicaciones orales o la elaboración de gráficos relacionadas con el contenido del libro de texto, pero siempre dejando en libertad al estudiante consultar material externo al libro:

Comenta el texto de Aristóteles que has leído ya, se supone, en la primera pregunta.

Tema de composición filosófica: “la filosofía, según la significación de su nombre, importa una vehemencia, asidua y deleitable aplicación o tendencia del animo a la conquista esforzada de la sabiduría” (p. 23 y 128).

Resuma en un cuadro sinóptico los caracteres generales del cuerpo humano.

Haga un cuadro sinóptico del proceso memorístico. (Bernal y Bejarano, 1975, p.47 y 71).

Si descender a datos y números, ensaye usted la elaboración de un trabajo filosófico netamente personal sobre cualquiera de estas teorías: la realidad pulsante, el big bang, la teoría estacionaria (Rosa A, 1979, p.157).

El quinto grupo está conformado por las actividades grupales como exposiciones y experimentos:

Tema de trabajo por equipos: “influencias mutuas entre filosofías y cristianismo” (Iceta y Salaverri, 1971, p.23).

Organizar pequeñas cooperativas de servicio escolares, para poner en práctica una mentalidad colectiva.

Preparar la presentación en un socio drama en el cual aparezca la importancia el papel del filósofo en la sociedad (Vélez y Gregorio, 1970, p.17 y 186).

Discuta en grupo cuales son los factores que más influyen en el desarrollo de la personalidad.

Discuta en grupo las ventajas e inconvenientes de la teoría sicoanalítica de la personalidad.

Infórmese acerca de algún “test” de personalidad elaborado en el colegio, estúdielo y coméntelo en grupo (Bernal y Bejarano, 1975, p.85).

El sexto grupo de actividades se relaciona con consulta de material externo al libro de texto y su análisis:

¿Cómo se suelen clasificar la ciencias actualmente? (el autor no la clasificación de las ciencias por eso hay que consultarlas).

¿En qué consiste la teoría de Laplace sobre la formación del universo? (Rosa, 1979, p.21 y 157).

Investigue los diversos métodos de las ciencias que usted está estudiando y anote por escrito sus ventajas e inconvenientes.

¿Qué método utiliza usted para estudiar? Pregunte a sus compañeros que métodos utilizan y discuta con ellos la importancia de aplicar un método adecuado (Bernal y Bejarano, 1975, p.116).

El séptimo grupo corresponde a las actividades en las que al estudiante se le pide dar una opinión personal acerca del concepto y contenidos tratados en el manual:

¿En qué parte del cuerpo reside el alma? ¿Qué opina usted?

¿La raza influye en la personalidad? ¿Qué opina usted?

El milagro puede ser considerado desde dos puntos de vista: trate de decir cuáles son; si usted tiene un punto de vista personal, expóngalo (Rosa, 1979, p.24, 69, 157).

¿El cuchillo y la naranja son algo que existe fuera de mí? ¿Cómo se relacionan conmigo?
¿De qué manera forman parte de mi vida? Con base en estos hechos debo formar mi concepto propio de lo que el conocimiento que yo tengo de las cosas exteriores a mí, y también de los fenómenos que suceden dentro de mi conciencia

Estudiaré porque razón algunos filósofos antiguos y modernos han dudado de todos o al menos de algunos de nuestros conocimientos ¿en que se fundamenta esta actitud? Procuraré formar mi propio criterio respecto a la duda o certeza de mis conocimientos (Bejarano y Bernal, 1972, p.116, 131).

4.2.2.6 imágenes, autores, y anexos.

En cuanto a las imágenes la clasificación permanece idéntica a la de los manuales neotomistas, en los textos existen imágenes ilustrativas que se utilizan para ambientar el texto, o reforzar las ideas de los autores, están compuestas básicamente de retratos de filósofos, paisajes, edificaciones relacionadas con las ideas principales del contenido, pero que aportan poco a la

explicación del contenido de la unidad, están acompañadas de pies de página en donde se encuentra el título de la imagen.

El grupo de imágenes explicativas está conformado por cuadros sinópticos o mapas mentales o diagramas que se relacionan directamente con el contenido de la unidad, tiene como fin ampliar la explicación de las ideas principales de las unidades; los grabados de los manuales neotomistas con remplazados por fotografías o impresiones que emergieron gracias a los desarrollos tecnológicos de la industria tipográfica; a continuación se muestra algunos ejemplos:

Ilustraciones imágenes ilustrativas libros de texto de filosofía escolar



Imagen 5 Introducción a la Filosofía. (Iceta & Salaverri, 1971, p. 12)

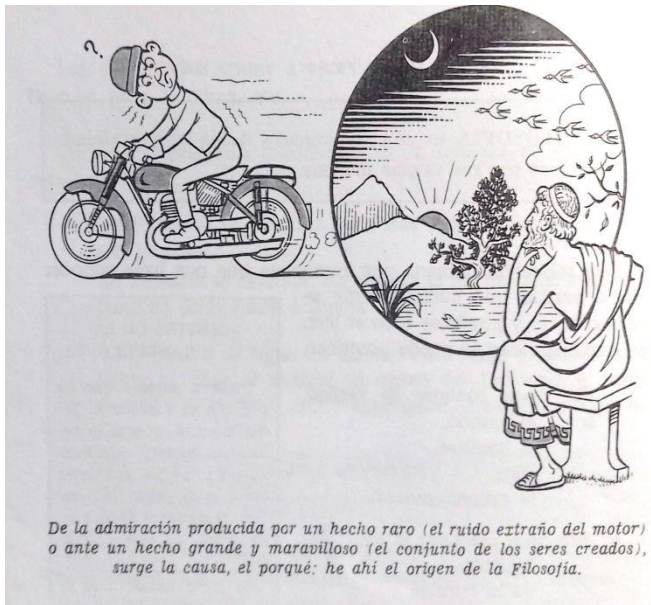


Imagen 6 Origen de la Filosofía. (p. 19).

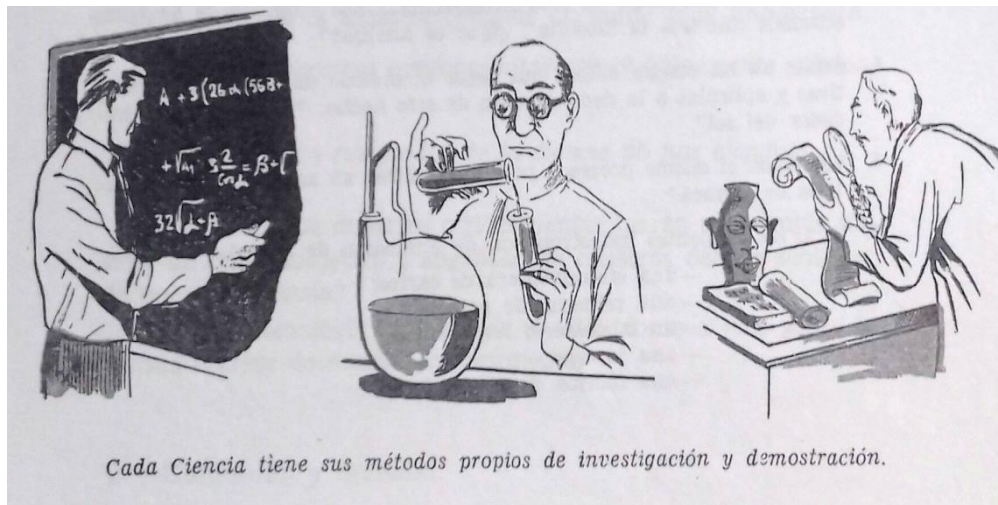


Imagen 7 Métodos de Investigación. (p. 101).



INTRODUCCION
A LA LOGICA

A) LOGICA FORMAL

Imagen 8 Lógica Formal. (p. 35).

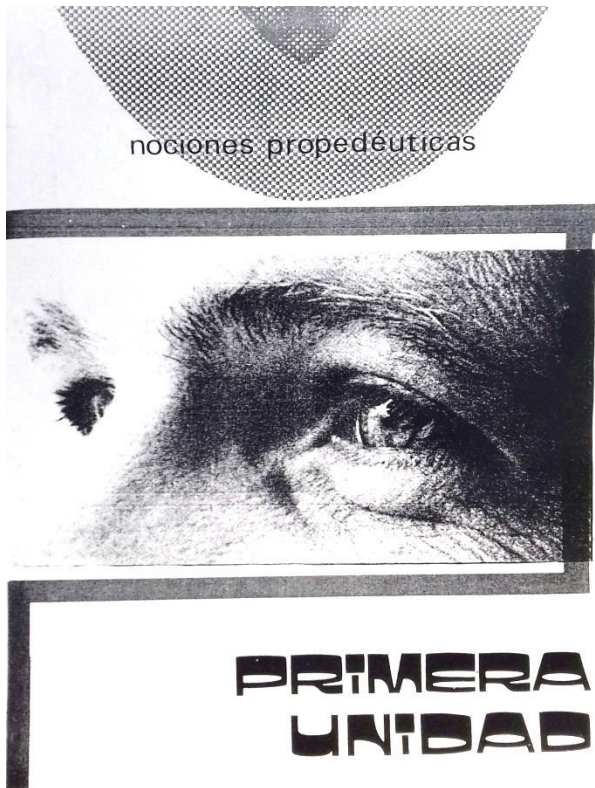
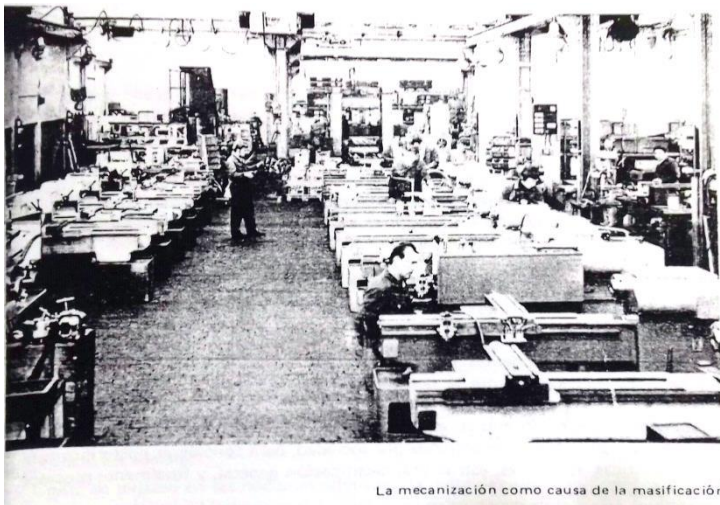


Imagen 26 Primera Unidad Antropología. (Bernal & Bejarano, 1975, p. 10).



La mecanización como causa de la masificación

Imagen 27 La Mecanización. (p. 181).

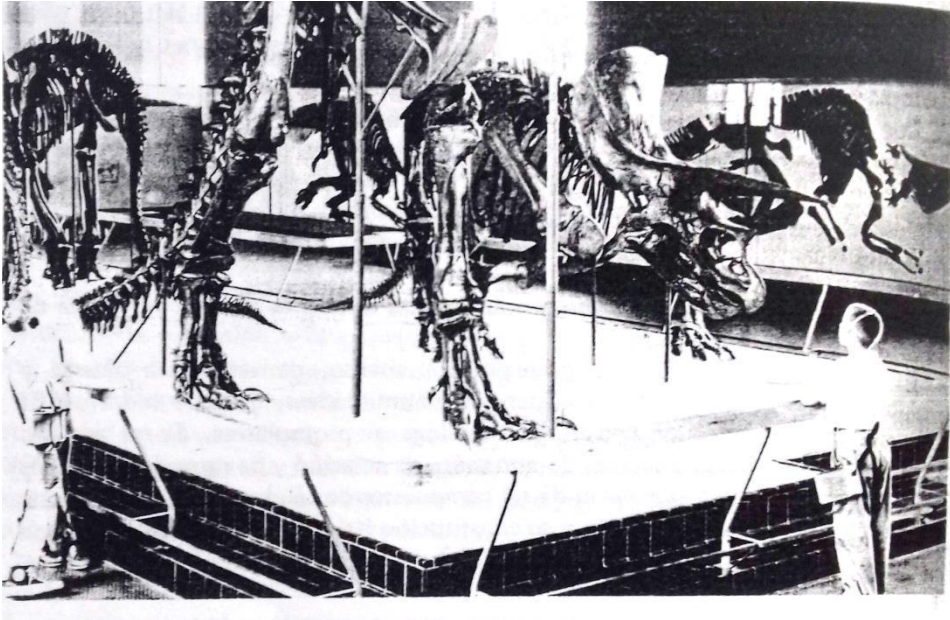


Imagen 28 El Estudio del Origen de la Vida. (p. 158).

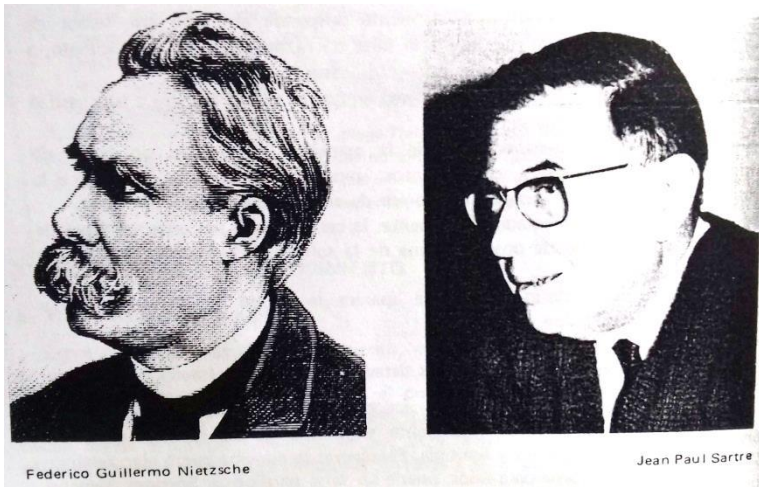


Imagen 29 Nietzsche y Sartre. (p. 138).



Imagen 30 El Hombre en el Cosmos. (p. 19).



Imagen 31 Inmanuel Kant. (Bernal & Bejarano,1975, p. 7).

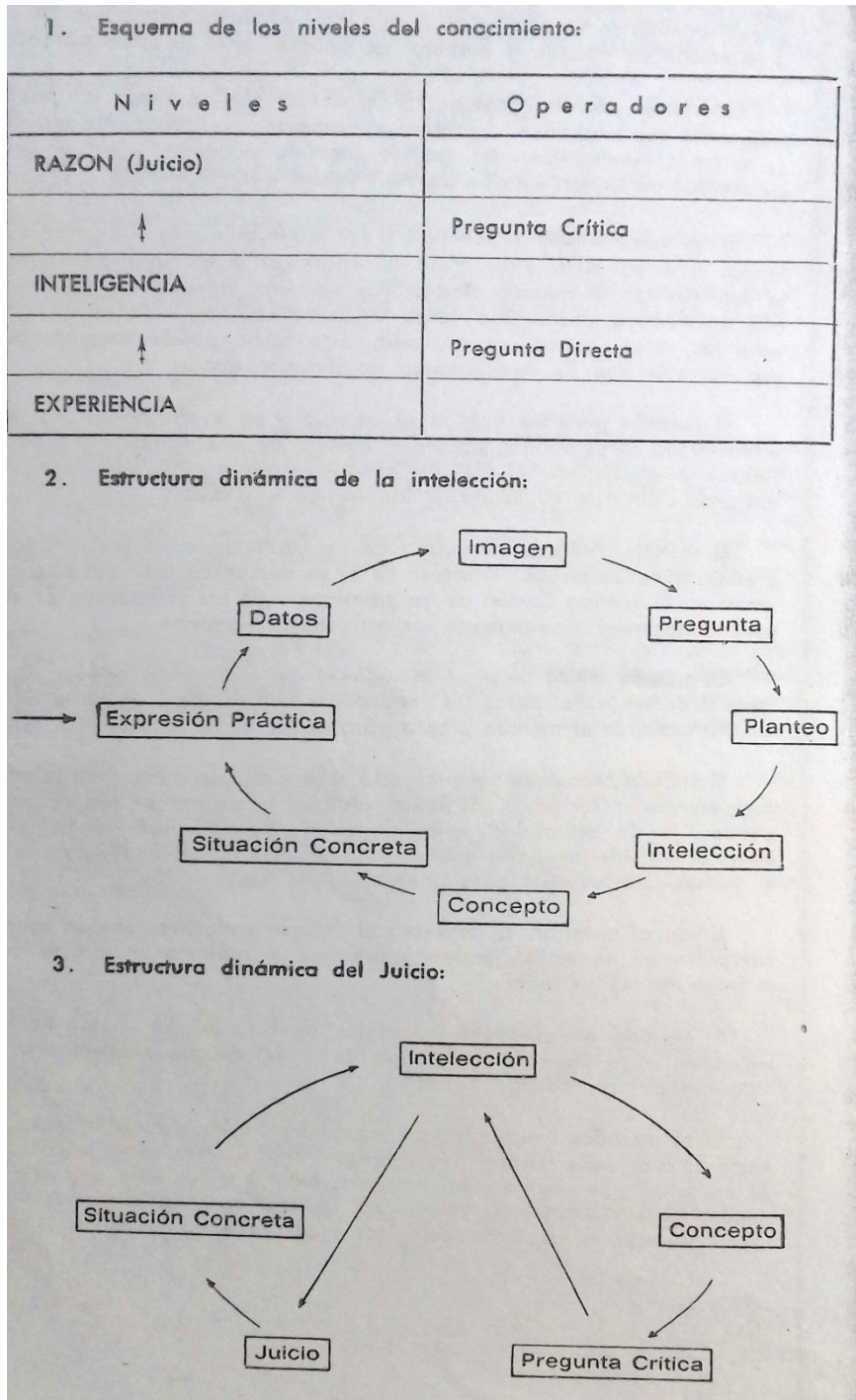


Imagen 9 Esquema de Niveles del Conocimiento. (Velez & Gregorio, 1970, p. 50).

Ilustraciones imágenes explicativas libros de texto de filosofía escolar

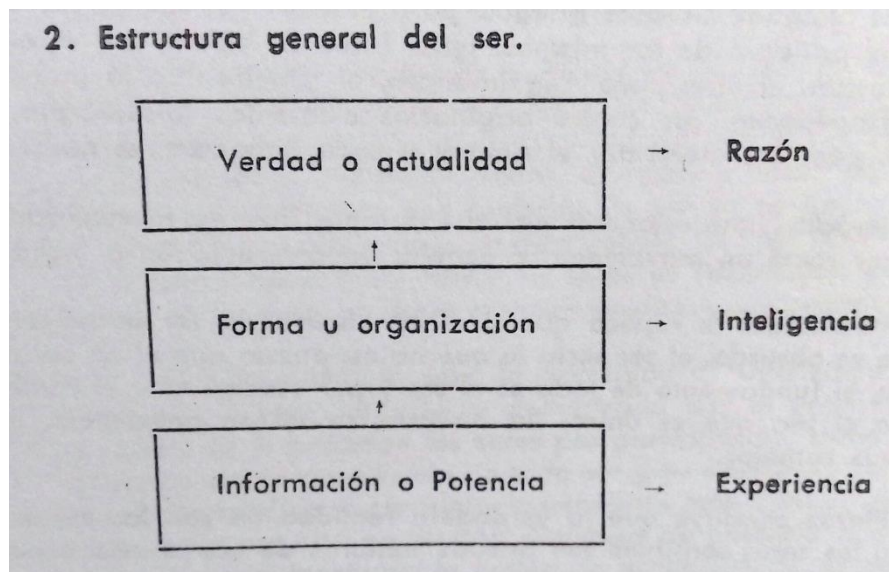


Imagen 33 Estructura General del Ser. (p. 104).

A. Explicitación de la metafísica.

Problemas	FILOSOFIA " Posiciones Básicas	CONCIENCIA MITICA " Contraposiciones Básicas
Conocer	Experiencia + Intelig. + Razón	Simple Captación sensible sin pregunta.
Ser	Totalidad de nuestros juicios	Algo inaccesible opuesto a lo aparente.
Persona	Conciencia que experimenta, entiende, juzga y obra responsablemente.	Ser regido por procesos biológicos y angustiado en un mundo de fatalidad.

Imagen 34 Explicación de la Metafísica. (p. 105).

La filosofía se puede dividir así:

<p>1.º LOGICA:</p> <p>Es un conjunto de normas para pensar bien. Además, es un estudio general sobre la ciencia. Por tanto, es la introducción obligada de la filosofía.</p>					
<p>2.º FILOSOFIA ESPECULATIVA: Busca a conocer la verdad en sí misma.</p>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%; padding-right: 10px;"> <p>FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA o filosofía acerca del mundo.</p> </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>Cosmología: reflexión filosófica sobre el mundo material.</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <p>METAFÍSICA o FILOSOFÍA PRIMERA acerca del ser.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Sicología: reflexión filosófica sobre el hombre y demás seres vivos.</p> <p>Crítica: reflexión sobre la posibilidad, validez y alcance del conocimiento del ser.</p> <p>Ontología: reflexión sobre el ser mismo.</p> <p>Teodicea: Trata de estudiar la causa primera del ser: Dios.</p> </td> </tr> </table>	<p>FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA o filosofía acerca del mundo.</p>	<p>Cosmología: reflexión filosófica sobre el mundo material.</p>	<p>METAFÍSICA o FILOSOFÍA PRIMERA acerca del ser.</p>	<p>Sicología: reflexión filosófica sobre el hombre y demás seres vivos.</p> <p>Crítica: reflexión sobre la posibilidad, validez y alcance del conocimiento del ser.</p> <p>Ontología: reflexión sobre el ser mismo.</p> <p>Teodicea: Trata de estudiar la causa primera del ser: Dios.</p>
<p>FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA o filosofía acerca del mundo.</p>	<p>Cosmología: reflexión filosófica sobre el mundo material.</p>				
<p>METAFÍSICA o FILOSOFÍA PRIMERA acerca del ser.</p>	<p>Sicología: reflexión filosófica sobre el hombre y demás seres vivos.</p> <p>Crítica: reflexión sobre la posibilidad, validez y alcance del conocimiento del ser.</p> <p>Ontología: reflexión sobre el ser mismo.</p> <p>Teodicea: Trata de estudiar la causa primera del ser: Dios.</p>				
<p>3.º FILOSOFIA PRACTICA o normativa: da normas de conducta.</p>	<p>Ética: reflexiona sobre la conducta moral del hombre.</p> <p>Filosofía Social: reflexiona sobre la sociedad.</p>				

Imagen 10 División de la Filosofía. (Iceta & Salaverri, 1971, p. 22).

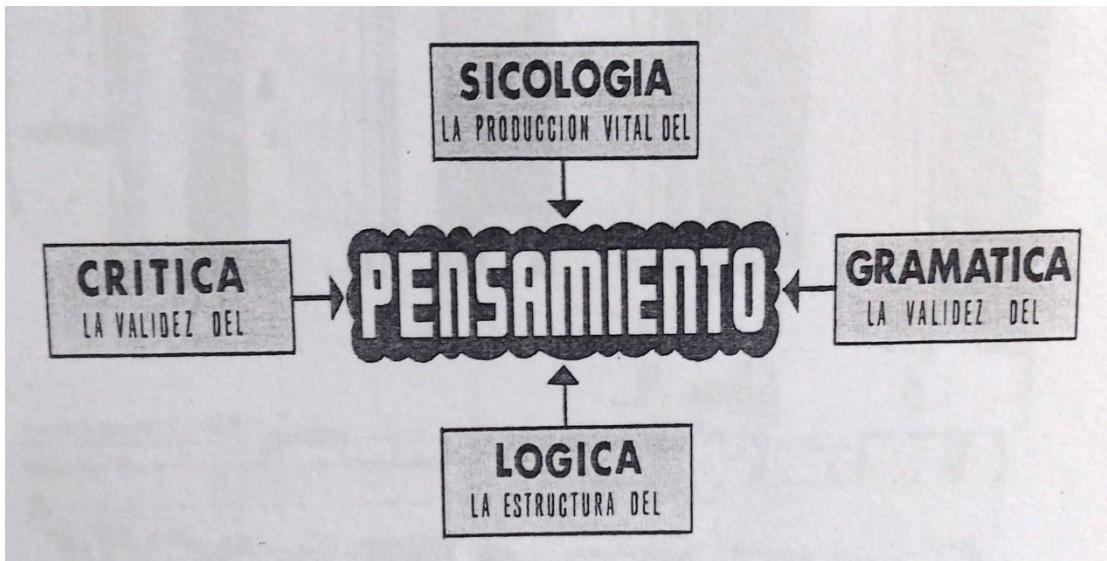


Imagen 36 El Pensamiento. (p. 32).

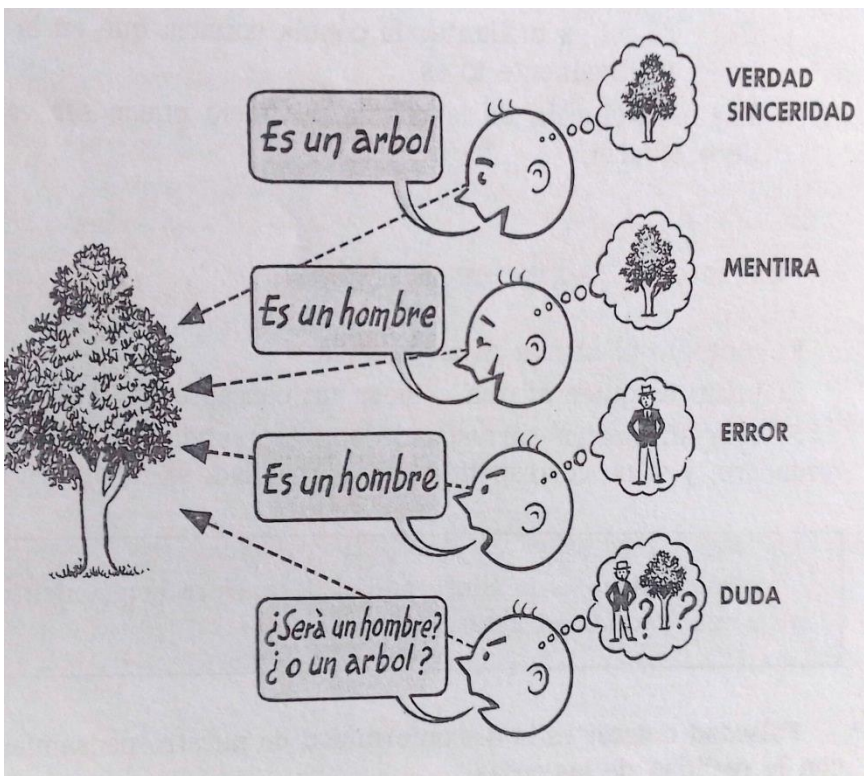


Imagen 37 el Entendimiento Frente a la Verdad. (p. 54).

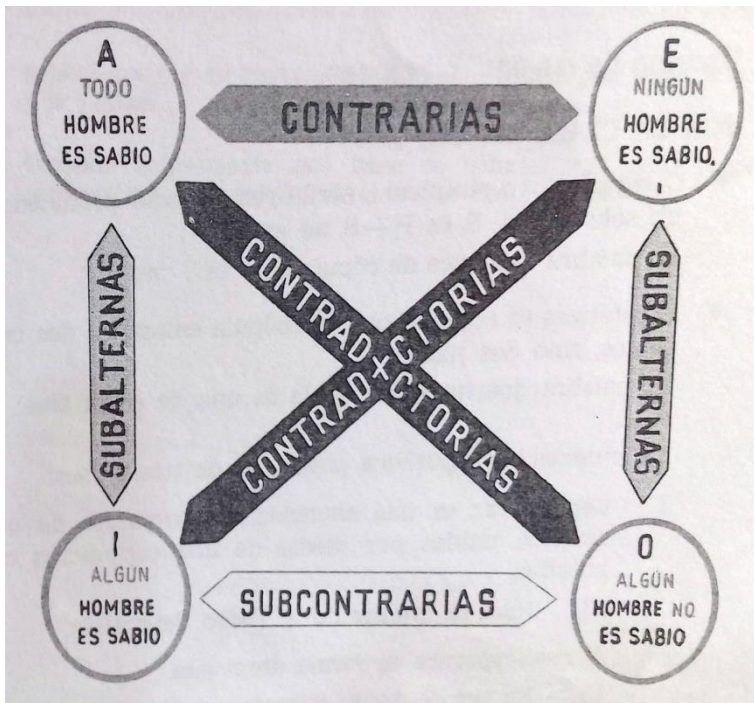


Imagen 38 las Proposiciones. (p. 54).

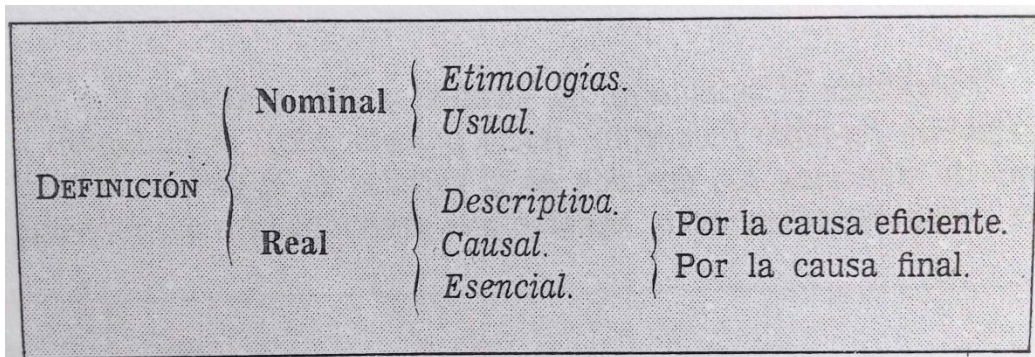


Imagen 39 la Definición. (p. 90).

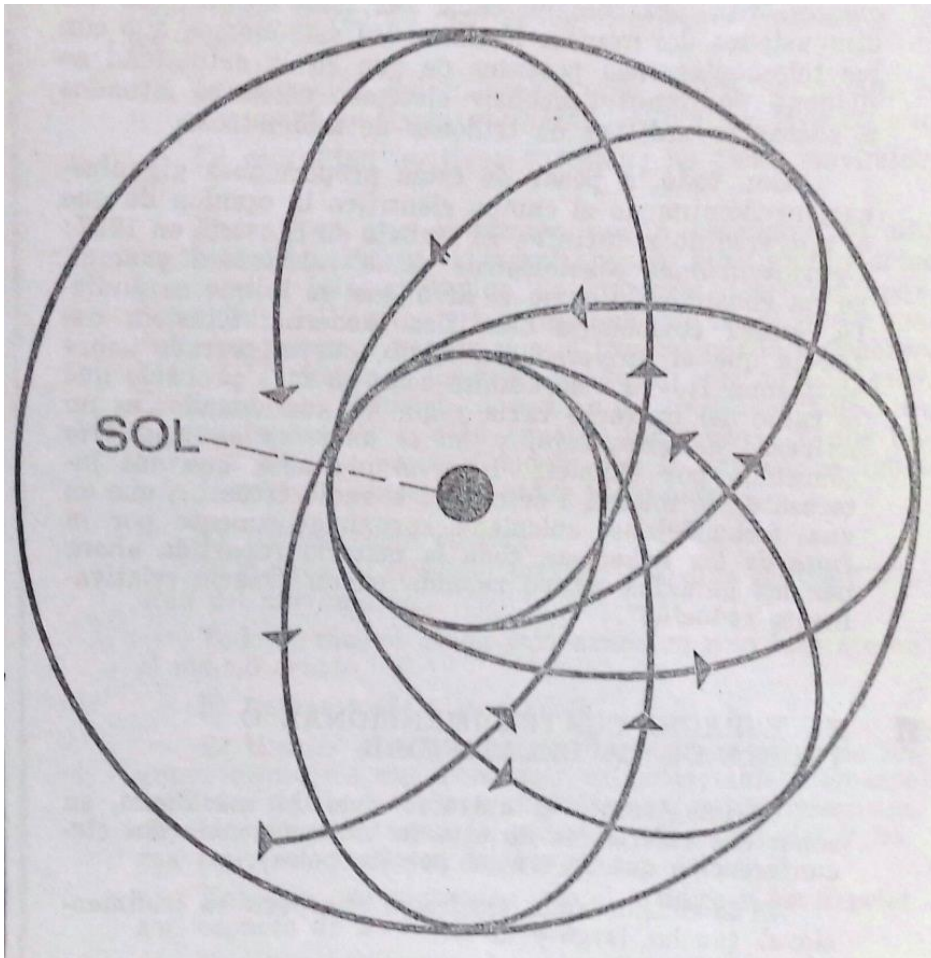


Imagen 11 Trayectoria de Mercurio Respecto al Sol. (Rosa A.1979, p. 129).

En cuanto a los autores usados en los libros de texto se abre el campo de uso de otros nombre menos acordes con la filosofía tradicional; se sigue citando a los autores clásicos como los presocráticos, Sócrates, Aristóteles, Platón, San Agustín, Santo Tomas de Aquino, algunos autores árabes, Descartes, Locke, Spinoza, Leibnitz, y los demás comprendidos dentro de la corriente de la ilustración y el positivismo, pero ahora se recurre a autores con otras preocupaciones y con otra mirada de la realidad tales como; Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Karl Marx, Sigmund Freud, Laplace, Husserl. Claude Bernard, el cardenal Mercier, P. Teilhard de Chardin, Max Planck, Albert Einstein, Max Scheler, Merleau-Ponty, Karl Jasper, Gabriel Marcel, Julián Marías, José Ortega y Gasset, Jaime Balmes, Francisco Romero, Werner Heisenberg, Sartre y Martin Heidegger; se destaca la presencia de existencialistas y fenomenólogos.

Para citar a los autores ya no se menciona critica explicita, sino que se exponen sus ideas en los apartados de historia de la filosofía, y dentro de los contenidos de la unidad.

En cuanto a los anexos se destaca el vocabulario filosófico y el índice cronológico de los filósofos en *Aprender a Filosofar* (Vélez y Gregorio, 1970), el índice analítico en *El Pensamiento Filosófico* (Arroyave, 1978).

5. CONCLUSIONES: COMPARACION ENTRE LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ANALISIS

5.1 PERSPECTIVA DEL SABER

La primera gran diferencia que salta a la vista en relación con el análisis de los manuales y libros de texto utilizados en Colombia entre 1940 y 1970 es la completa transformación en la organización de sus contenidos. Del tradicional canon wolffiano de corte racional, se pasa a una organización de corte más experimental y fenomenológica; la lógica como sustento del

conocimiento y saber normativo va dando lugar a la psicología y a las ciencias del hombre, más específicamente a la antropología, que centra sus estudios en “la conciencia íntimamente lijada con el sujeto” (Arroyave, 1978, p.15), el neotomismo como instrumento de negociación entre la ciencia moderna y la filosofía tradicional, sede su lugar a la psicología de corte experimental centrada en el estudio del comportamiento y los fenómenos de la conciencia, y a la antropología que estudia las relaciones del ser humano con sus semejantes, y su medio.

5.1.1 cambio en la función y concepción de la filosofía escolar

En los manuales neotomistas la filosofía se concibe como una disciplina que, haciendo uso de la razón, estudia las causas últimas de la realidad, visión fundada en la filosofía de Aristóteles y Santo Tomas de Aquino; a esto se suma la concepción histórica de la filosofía que ve un desarrollo natural del pensamiento humano, desde la antigua Grecia, hasta nuestros días con el surgimiento de la corriente neotomista, que concilia los adelantos de la ciencia moderna con el pensamiento del “doctor angélico” (Faria, 1945, p.14; Gaviria, 1967, p.3; Rosa A, 1964, p.5).

En los libros de texto va tomando mayor importancia la filosofía como actividad que se hace con relación a la totalidad, las respuestas a las preguntas fundamentales deben buscarse en la vida humana, reconociendo las operaciones consientes tanto personales como sociales, es por esto que de las causas supremas y verdades ultimas de la realidad, se pasan a las preguntas como ¿Qué es conocer?¿qué es la persona que conoce y actúa?, los autores se preocupan por motivar al estudiante con reflexiones como esta:

“soy miembro de una familia, cuyos progenitores pertenecen a una generación diferente a la mía... comparto la vida en el hogar con mis padres, y hermanos; voy tomando conciencia de mi personalidad en desarrollo , de mis vivencias intelectuales, volitivas, sexuales y afectivas, que

pertenezco a una sociedad donde hay injusticias sociales.....los contenidos de este manual de filosofía, me han de proporcionar amplia información, para que yo los interprete mediante serena reflexión filosófica, que ha de orientarme de manera práctica, hacia el logro de la armonía en la vida hogareña , la convivencia comprensiva y fecunda en la sociedad,... siendo inconforme y rebelde, con el propósito de intervenir, a su debido tiempo, en la solución de problemas tan graves como la inseguridad urbana y rural, la injusticia social, y la disolución de la sociedad familiar” (Bernal y Bejarano, 1975, p.4).

La función de la filosofía en los manuales neotomistas es prescriptiva en los comportamientos del ser humano y busca conciliar la razón con la revelación, pues por medio de la lógica y la metafísica se demuestra la realidad del principio de causalidad y de la causa final (Dios), por medio del pensamiento reflexivo se sustenta la religión y la moral, retomando las palabras de Rosa (1964) la filosofía es el camino que lleva a la verdad eterna (p. 7). Por medio de la filosofía se debe adquirir sentido de la responsabilidad con el ser humano, la sociedad y el mundo (Ospina Álvarez, 1967, p. 3). En los manuales laicos de la época la filosofía aboga por la claridad en el pensamiento, por la precisión en la exposición y en la crítica alejada del dogmatismo (Arroyave, 1945, p.6).

En los libros de texto de filosofía escolar, se da un giro en la función de la filosofía, el peso se desplaza de la concepción prescriptiva al desarrollo de los procesos del pensamiento, la transformación de la conciencia y del medio físico y social, el filósofo debe pensar según su entorno, los contenidos se dirigen hacia una perspectiva epistemológica, donde se ve a la filosofía como un saber totalizador para entender las demás ciencias. Aquí la filosofía se aleja de todo dogmatismo, ya no se esfuerzan los autores por demostrar verdades, sino hacen énfasis en la transformación del pensamiento y del medio.

Las preocupaciones acerca del cambio en la función que debe cumplir la filosofía ya se veían evidenciadas en algunas obras de didáctica y de pedagogía de la época, uno de estos ejemplos es la primera edición de *Guía de la educación media* de Ramón Franco, esta obra es un compilado de recomendaciones didácticas para la enseñanza de varias materias, entre ellas la filosofía, en el libro se ve una clara diferencia entre la visión de la filosofía escolar de las décadas de los cuarenta y cincuenta, y la nueva perspectiva de la educación en la década de los años sesenta y setenta; en esta obra aparecen referencias más puntuales acerca de las habilidades que debe potenciar la filosofía escolar, además se hace un llamado a la planificación de la enseñanza, enunciando objetivos y didácticas acordes con las necesidades educativas de la época.

Para Franco (1968) la filosofía escolar tiene unos objetivos claros:

- Educar el pensamiento abstracto y la reflexión.
- Contribuir a integrar en el educando una concepción personal del mundo y de la vida.
- Favorecer el equilibrio y la madurez entre el pensamiento abstracto y la expresión.
- Estimular las respuestas adecuadas a los requerimientos del medio social y del ámbito cultural.
- Correlacionar los contenidos parciales de cada una de las ciencias estudiadas en este ciclo e interpretarlas mejor. Presentar, en síntesis, los diversos sistemas filosóficos para que aprecie con sentido crítico su importancia e influencia y su relación con la época en que fueron concebidos.

Con lo descrito anteriormente se puede evidenciar que dos de los objetivos tienen que ver con los procesos mentales de los estudiantes, uno con el comportamiento, y los dos restantes se relacionan con los contenidos de la filosofía escolar, su integración con otras ciencias y su relación

con el mundo; y como comentario final el autor hace alusión a las formas tradicionales de hacer filosofía escolar:

“la filosofía nos da una perspectiva total del mundo... no es un anagrama escolástico que juega con conceptos muertos ajenos a los intereses de la sociedad y del hombre. La filosofía da unidad de espíritu, que da la unidad de propósito y carácter que construye la personalidad, asignado orden y dignidad a nuestra existencia” (p.103-105).

5.1.2. Transformaciones en la disciplina base en la filosofía escolar

En el paso de manual escolar a libro de texto se presentan varios hechos que merecen la pena ser resaltados; uno de ellos es el cambio de visión acerca de la lógica y la teoría del conocimiento, como ya se mencionó anteriormente, el decreto 080 de 1974 organizó el programa de filosofía partiendo de preocupaciones psicológicas y antropológicas, la lógica se vio relegada al estudio de la estructura del razonamiento correcto, abandonando el papel normativo que ostentaba en el periodo neotomista de la filosofía escolar. Los tratados de lógica se vieron compactados en los libros de texto y relegados a ser la tercera o cuarta unidad, pues en el libro de texto prima el estudio de la psicología y la antropología; se abandona la demostración argumentada de la verdad y su visión aristotélico-tomista es reemplazada por una amalgama de saberes acerca del ser humano, de cómo este se relaciona con el mundo, consigo mismo y con el conocimiento (antropología, psicología y teoría del conocimiento); por otra parte se da preeminencia al estudio de la historia de la filosofía, pero en relación con la cultura y cómo esta es producida por las acciones del ser humano; la historia de la filosofía ya no es más un desarrollo del pensamiento hasta llegar al neotomismo como la perfecta combinación entre ciencia y fe.

En los libros de texto la lógica aun comparte la división tradicional (lógica formal, estudio del concepto, idea, juicio y raciocinio, silogismo aristotélico, estudio de la división y la definición), pero la metodología o criteriología, parte de la lógica que estudia los métodos y la obtención de conocimiento en relación con la verdad y la certeza, es reemplazada por la teoría del conocimiento y la gnoseología, ramas de la filosofía que se concentran en el estudio del entendimiento y en la manera como de los datos sensibles y los datos de la inteligencias se llega a la intelección; en la lógica se estudia la idea como un concepto ya construido que el intelecto solo tiene que aprehender, la teoría del conocimiento nos hace ver la relación entre las sensaciones internas y externas que son la base del conocimiento.

En resumen, en los manuales neotomistas la criteriología se centra en el estudio del método verdadero, como una serie de pasos que, si se siguen correctamente, darán con resultado la obtención del conocimiento, y así se evidencia en los manuales neotomistas de lógica estudiados y en los manuales de psicología en relación con el estudio de la idea, el juicio y el raciocinio, en ellos existe un estudio del método verdadero (Faria, 1961, p.218; Faria, 1945, p.97; Ginebra y Valenzuela, 1950, p.94; Rosa, 1964, p.181; Vargas, 1964, p.265).

En relación con los libros de texto podemos decir que la criteriología es reemplazada por la epistemología y el estudio de los diferentes tipos de conocimiento, y como estos se relacionan para producir las ciencias, además de esto son estudiadas corriente modernas del conocimiento en especial la fenomenología y el vitalismo, y con esto dando espacio para el estudio de la subjetividad.

5.1.3. Ruptura entre la lógica y la psicología

El cambio sustancial en la forma de concebir el libro de texto de filosofía escolar suscitó también una transformación en la visión de la psicología; asistimos al divorcio entre psicología racional y psicología experimental; los estudios racionales quedaron relegados a menciones antropológicas sobre el estudio del alma, ahora la psicología de las facultades del alma se ve como parte de los desarrollos históricos de la filosofía: las páginas de los libros de texto son ocupadas por el estudio de la memoria, la inteligencia, la percepción pero basados en los adelantos de la psicología experimental sobre el estudio de las sensaciones y en los resultados de los test.

Los extensos tomos de psicología de autores como Faria, Vargas y Rosa, se reemplazan por una unidad incluida en el volumen dirigido a estudiantes de 5° grado de bachillerato, se deja de lado el estudio psicológico de la idea, el juicio, el raciocinio, y los cuatro principios lógicos (identidad, contradicción, tercero excluido y razón suficiente) marcando la separación definitiva entre lógica y psicología, evidenciando que la ciencia experimental no necesita del sustento racional, la psicología se concentra en el estudio de las sensaciones, las pasiones, la intelección, la memoria, el aprendizaje, las tendencias, el carácter, la personalidad, la conciencia y los test psicológicos (Arroyave, p.17; (Bernal y Bejarano, 1975, p.56; Rosa, 1979, p.36; Vélez y Gregorio, 1970, p.188).

El problema de la unidad entre materia y espíritu, las características del alma, la relación entre lo psíquico y lo corporal, es estudiado o por la antropología, como en el caso de Bernal y Bejarano, caso también de Rosa, o por la ontología en el caso de Arroyave y de Vélez y Gregorio.

5.1.4. Diferentes maneras de concebir el problema de la verdad

Asistimos al derrumbe de la perspectiva enfocada en la verdad absoluta y su necesaria demostración por medio del método de disputa escolástica; el cambio del manual al libro de texto y

su giro de la lógica a la epistemología hace de la verdad una relación entre el sujeto, el objeto y la experiencia (significación), transformación realizada gracias a un cambio de concepción de la verdad lógica por una perspectiva fenomenológica que se centra en las relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Con la entrada de las disciplinas como la psicología y la antropología, y con la nueva concepción de la historia de la filosofía el problema de la verdad y su demostración pierde fuerza y pasa a ser reemplazado por el problema de la experiencia, perdiendo todo sentido la lucha entre empirismo, idealismo, y escepticismo; la solución dada por el neotomismo al problema de la verdad y al de la obtención del conocimiento (el empirismo racional), pasaría a ser otra forma más en la que el ser humano ha intentado explicar la realidad a lo largo de la historia.

En la epistemología se abandona la demostración rigurosa de los primeros principios, y la separación entre sujeto y objeto; para la fenomenología la cosa no es independiente del sujeto, se hace la distinción entre la verdad predicativa y la verdad gnoseológica, así la verdad pasa de estar en el acuerdo entre el entendimiento y la realidad, a estar en la existencia del hombre; entra en el juego de la verdad el concepto de “significación”⁶; en cuanto a esta perspectiva fenomenológica y su relación con la verdad Bernal y Bejarano (1975) comentan:

⁶ Arroyave (1978) dice sobre la significación lo siguiente: “cada vez que se produce un conocimiento hay una realidad comprometida en él. Lo anterior nos lleva a establecer que en todo conocimiento hay un objeto o realidad al cual se refiere el mismo conocimiento. Pero ese objeto o realidad está completamente comprometido. Tenemos que destacar este compromiso como la base de la significación con que tomamos en cuenta aquello a que nos referimos. La significación determina el objeto, lo concreta; lo precisa. Entonces no puede hablarse de objetos o realidades fuera de la significación, o fuera de las significaciones que son infinitas. No podría establecerse hasta donde alcanza la referencia significativa del conocimiento. Cuando decimos de un vaso de leche que es un alimento fresco y agradable, estamos tomando el objeto mediante esas dos significaciones, y por lo tanto esta ceñido o limitado a esas significaciones solamente. Al mencionar la palabra “objeto”, sin determinar nada más tenemos sin embargo la posibilidad de un número infinito de determinaciones. El objeto es algo por la significación” (p. 64).

“En el análisis fenomenológico se trata de establecer el criterio que determine la validez objetiva de nuestros juicios. Hay dos tendencias principales: el relativismo y el historicismo. El primero afirma la relatividad de todos los juicios; el segundo considera que la verdad se incrusta en la historia de la existencia humana: “el hombre es historia” afirma Luypen. La verdad es el descubrimiento de la realidad; cuando empieza a existir un nuevo hombre, comienza también la historia de “su verdad”, de “su encuentro con la realidad”. La verdad no es perfecta ni absoluta, pues si así fuese, acaecería el fin de la historia y de la existencia” (p. 125).

El criterio supremo de verdad, que en los manuales es la evidencia objetiva, en los libros de texto, pasa a ser el límite del conocimiento, pues la evidencia objetiva solo nos muestra lo que es posible experimentar y conceptuar, de los objetos que están más allá de toda evidencia objetiva no podemos tener certeza, este es el caso de la indeterminación de Heisemberg citado por Arroyave (p. 72).

El cambio en la organización interna del libro de texto, hace que el problema de concepción de la verdad no sea tan relevante, pues al basar el contenido en disciplinas como la antropología y la psicología se hace más énfasis en el estudio de la experiencia del ser humano y cómo este transforma su medio; en los libros de texto se estudian las diferentes formas de concebir el conocimiento y la verdad como una forma en la que el ser humano ha intentado interpretar el mundo (aparece el estudio del vitalismo, el pragmatismo, el utilitarismo y los métodos como la duda cartesiana, pero ya sin crítica ni refutación); es así como el sustento racional (lógica) de los saberes experimentales pasa a un segundo plano, la verdad es una perspectiva o relación, no un objeto a alcanzar por medio de las demostraciones racionales.

5.1.5. Debilitamiento de las relaciones entre ciencia y filosofía

Con la reducción drástica en el contenido del manual de filosofía escolar podemos ver un debilitamiento de las relaciones entre filosofía y ciencia; en el manual de filosofía escolar las ciencias físicas, naturales y experimentales eran el vehículo de demostración de los primeros principios y causas últimas; el esfuerzo de exposición de los autores era inmenso como lo pudimos ver en el apartado referente a este tema; los tratados de cosmología y psicología, presentados en volúmenes independientes, trataban las relaciones entre filosofía y ciencia partiendo de la exposición de conceptos relevantes para la física (el tiempo, el espacio, el movimiento, el estudio de la cantidad, las teorías atómicas y la relatividad), como para la química (propiedades, estados y transformación de la materia, la ley de la afinidad), y para la biología (teorías acerca del origen del universo, el transformismo y el evolucionismo).

Desde la perspectiva de los manuales de filosofía escolar las ciencias naturales y experimentales daban la razón al hilemorfismo aristotélico, y no al mecanicismo de Descartes o al dinamismo de Leibnitz; en biología, los vacíos en la teoría del antivitalismo o mecanicismo biológico y en el organicismo, que no logran explicar el principio vital de los cuerpos, son aprovechados para reforzar el vitalismo de corte aristotélico-tomista; los autores neotomistas y laicos de manuales no llega a un total acuerdo con el evolucionismo y el fijismo en lo que respecta al origen de las especies y del hombre; la extraña conclusión a la que llegan es que el evolucionismo no es una ley universal, con la refutación de los hechos más sobresalientes de la teorías evolucionistas, se llega a un acuerdo entre evolucionismo y creacionismo, se acepta que Dios por medio de su plan divino crea las especies, estas evolucionan con la acción del tiempo y el medio, pero solo en los grados inferiores, especies y géneros.

En algunos libros de texto de filosofía escolar (los escritos por Arroyave, y Vélez y Gregorio), los autores se remiten a la exposición del método científico, y a relatar cómo la ciencia se vale de la experiencia y la razón para alcanzar el conocimiento, se describen los tipos de conocimiento y se relaciona la adquisición del conocimiento con los residuos de experiencia que son interpretados por las diferentes ramas de las ciencias; la ciencia se ve como interpretación de la realidad y construcción del ser humano, las extensas exposiciones de las ciencias físicas, del espacio, el tiempo, la cantidad; la teoría de la evolución, la teoría atómica, etc., se reducen a la explicación de conceptos básicos; algunos de los autores de libros de texto (Bernal y Bejarano, Rosa), concuerdan aun con el hilemorfismo aristotélico-tomista y el evolucionismo moderado, las mismas corrientes demostradas por los manuales de filosofía escolar.

Pero ¿Cómo actúa el dispositivo de demostración y validación neotomista en el manual de filosofía escolar? bajo la máxima ya mencionada de “aumentar y perfeccionar lo viejo con lo nuevo” (Saldarriaga, 2005, p. IX), los autores, en su mayoría sacerdotes, exponen los postulados de las ciencias físicas y experimentales, luego describen las verdades filosóficas que deben ser salvadas, la lógica, más exactamente el método de disputa escolástica, es el dispositivo que negocia o concilia las verdades científicas con las racionales; lo que no logra pasar por el dispositivo lógico es desechado como error, finalmente las verdades que se logran conciliar con la filosofía pasan a ser mantenidas y enseñadas, los vacíos en las teorías son justificadas por la intervención sobrenatural y entran al campo racional, donde el neotomismo tiene todas las ventajas. El cambio en la concepción del manual al libro de texto de filosofía escolar causa el debilitamiento y la transformación de ramas de la filosofía como la criteriología y la biología filosófica, importante sustento material de la filosofía en la actualidad.

Otra de las ramas de la filosofía que se ve afectada por el cambio de énfasis en la concepción de los manuales a libros de texto es la metafísica, de los extensos tratados de metafísica, en los que se exponían al detalle las teorías aristotélico-tomistas del acto y la potencia, las sustancias y los accidentes, las propiedades del ser, su definición, división, y la refutación y validación de las causas primeras y últimas; pasamos a una metafísica centrada en la existencia del ser humano y su relación con el absoluto (ejemplo que podemos ver en el respectivo apartado dedicado a la metafísica en los libros de texto), de una metafísica racional y óptica que trata al ser como un objeto de la razón, se pasa a una metafísica existencial y ontológica en donde el ser humano busca el sentido de su existencia.

5.2 PERSPECTIVA DE LA ORGANIZACIÓN DIDACTICA

Como ya se expuso en apartados anteriores la filosofía escolar en Colombia vista a través de los manuales y libros de texto sufre una transformación en su base, de los saberes racionales y centrados en el contenido (lógica, metafísica, psicología racional), se pasa a los saberes centrados en el ser humano y su relación con el medio (psicología, experimental, antropología, fenomenología) que dan más preeminencia a la experiencia del ser humano y su capacidad de transformación del medio, la historia de la filosofía se concibe ahora como historia de la cultura y no como un desarrollo hacia una filosofía perene.

5.2.1. Diferencias en la transposición didáctica

5.2.1.1 Método de exposición: cambio en la concepción y el diseño

Las diferencia entre manual y libro de textos saltan a la vista al tenerlos a la mano, pero en un análisis más detallado se aprecian dos concepciones de la forma en la que se debe impartir la filosofía, la del manual ofrece la minuciosidad en la exposición del contenido, las definiciones y división de los conceptos hacen que la filosofía sea un camino de instrucciones a seguir, el manual

se convierte en una herramienta que actúa sobre los conceptos (Alzate, Lanza, y Gómez, 2007, p.24) y la ruta infalible hacia la verdad; el manual se centra enteramente en el contenido, dado por el maestro y aprendido por estudiante; es por esto que se organiza de la forma descrita y se utiliza el método escolástico de disputa para salvar la concepción de la verdad ya descrita anteriormente.

En contraste el libro de texto, con su énfasis antropológico y fenomenológico, se centra en la experiencia del estudiante y cómo puede apropiarse el contenido para cambiar su entorno, es decir, el estudiante es el objeto de acción del libro de texto (p. 29), y describe los objetivos que, con el contenido de cada unidad, el estudiante debe alcanzar en un determinado tiempo, en libro de texto se enfatiza en la transformación del estudiante por medio del contenido.

Al pasar del énfasis del contenido a la experiencia del ser humano la demostración se hace innecesaria, los contenidos se exponen para ser analizados por el estudiante, y ya no simplemente asimilados, porque lo que importa es como los hechos de la experiencia se nos ofrecen en la conciencia y como con el conocimiento interpretamos el mundo.

La regla en los manuales de filosofía escolar era el estilo expositivo y explicativo, la división y definición era de suma importancia para la transmisión eficaz del conocimiento, el estilo riguroso e impersonal se asociaba con el proceso de consecución del conocimiento; en los libros de texto se entiende que la lectura amena y el estilo cercano y personal no riñe con el proceso de construcción del conocimiento; a esta forma o modelo de concepción de manual, de estilo impersonal, de clasificación de contenidos por artículos numerados y capítulos, centrado en la racionalización del contenido y su objetividad Alan Choppin citado por Alzate et al., (2007), lo denomina modelo jurídico; y al modelo de énfasis narrativo, dialógico, que escenifica e intenta

despertar el interés por medio de conversaciones y anécdotas se le denomina modelo atractivo (p. 98-99).

Estas preocupaciones por el cambio de concepción del manual escolar a libro de texto se reflejan en las publicaciones del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) en *El texto Escolar* se muestra que es necesario “integrar el texto escolar dentro de un conjunto sicopedagógico y social as vasto”, la masificación y el desarrollo del currículo hace que se deban integrar a los libros de texto las conclusiones de la psicología experimental y las múltiples modalidades de la tecnología aplicada a la educación (ICOLPE., 1974, p.13).

La preocupación central es que el libro de texto este articulado con el currículo de concepción flexible, cambiante y de emergencia constante, luego “los instrumentos didácticos obedecerán a este cambio. Los textos escolares serán antropocéntricos, flexibles, de multinivel, auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el centro exclusivo de este” (p. 15).

La introducción del campo del currículo data de la década de los años cincuenta del siglo pasado, este refleja un cambio en la forma de comprender la educación en Colombia, siguiendo a Martínez, Noguera, y Castro (2003), de un modelo de higienización y la restauración fisiológica de la población, sustentado en saberes como la psicología infantil, la psicopatología y la pedagogía activa, la higiene y la medicina escolar, se pasó progresivamente a un modelo de escolarización y curricularización en la perspectiva de lograr metas planeadas por la nueva estrategia del desarrollo, modelo sustentado en saberes como, la planificación, la economía, la administración, la sociología educativa, la tecnología instruccional educativa (p. 57).

Esta transformación radical en el campo educativo colombiano que comenzó a operar a finales de los años cuarenta fue posible gracias a dos tipos de acontecimientos: en primer lugar la

puesta en marcha del desarrollo como estrategia política; en segundo lugar, pero no menos importante, por la introducción en el campo educativo nacional de lo que se conoce como el campo del currículo, presente ya en la educación norteamericana desde la primera década del siglo XX (p. 90).

El currículo es un concepto ajeno al campo educativo, producto de discursos y practicas sobre el “desarrollo” y la planificación, su origen es más cercano al “Taylorismo” (organización científica del trabajo), esta normalización de los grupos humanos, implica imprimir la racionalización a la acción educativa (p. 58). Las primeras manifestaciones del campo del currículo en Colombia aparecen, a mediados del siglo XX, en instancias por fuera de la escuela (SENA, ACPO, el FCP), se introduce en la escuela gracias a la misión pedagógica alemana de 1965, se extiende a todo el campo de la educación y el saber pedagógico a través de la tecnología instruccional. Este proceso es denominado la tecnologización del campo del currículo (p. 65).

En el texto del ICOLPE se comenta que estas preocupaciones acerca de la concepción filosófica y pedagógica, así como de diseño y preparación de textos escolares fueron abordadas en un primero momento por la UNESCO en la década de los años sesenta, preocupaciones que fueron plasmadas en una guía práctica destinada a los autores de textos del tercer mundo; el director de la UNESCO (Doctor Loveridge), encarga a Delio Ramírez Varela, técnico en textos y divulgación pedagógica del ICOLPE, becario en ese momento, realizar una síntesis del documento mencionado anteriormente (p. 63).

Vemos entonces cómo emerge una nueva concepción del libro de texto escolar relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y el currículo.

El libro de texto de filosofía escolar encajan como un insumo central del currículo en el marco de lo que Martínez, Noguera, y Castro (2003) denominan como “tecnología instrucciones y enfoque sistémico”; periodo de la historia de la educación en Colombia (1968-1975) en el que se hace énfasis en los proceso de enseñanza aprendizaje: “una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de la instrucción en términos de objetivos específicos, basados en la investigación sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objetivo de obtener una instrucción más efectiva” (p.107).

El texto escolar como parte de un proceso comunicativo debe tener todos los elementos de un proceso de comunicación: un mensaje didáctico intencionado que satisfaga unos objetivos específicos, debe tener una fuente (el contenido de enseñanza y la acción docente), un emisor (el autor), un código (lenguaje de acuerdo con el nivel del texto), y un receptor (el alumno), que debe proyectar y relacionar el mensaje, es decir: “establecer una nueva situación mensurable por técnica de evaluación, para cumplir un propósito de cambio en la personalidad” (p. 20).

El textocentrismo hace del autor del manual la autoridad científica, y su organización es logocéntrica, es decir, organización lógica de contenidos, el libro de texto debe ser organizado en torno a la psicología y la didáctica: “el libro se apoya sobre los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales que estructuran el currículo vigente” (p. 21); el texto moderno (libro de texto) es esencialmente antropocéntrico, elaborado con bases científicas aplicadas a los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de los alumnos... su planeación debe tener en cuenta – además de los aspectos puramente científicos- las necesidades y las características de una comunidad o un país determinados”, el texto escolar debe incorporarse al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje tratando de satisfacer las diferencias individuales, además de todas estas

indicaciones y preocupaciones, el texto moderno debe ser “concebido y elaborado sobre la base de que el alumno es el centro del proceso activo del aprendizaje” , además de todo esto debe ser diseñado por un grupo de especialistas, profesionales altamente calificados tanto en el área del aprendizaje, como de la psicología y de las técnicas editoriales (p. 23-24).

El texto escolar debe ser concebido como un complejo didáctico con los siguientes componentes:

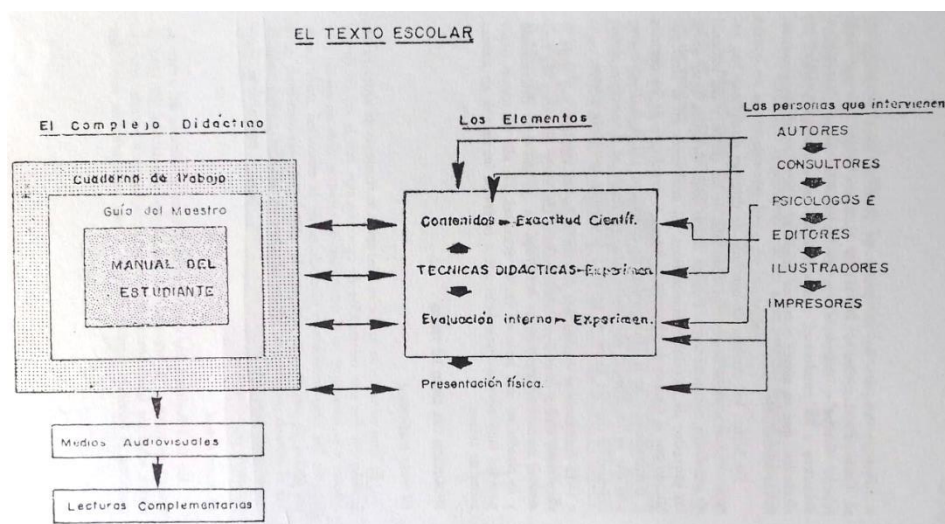


Imagen 12 El Texto Escolar en Relación con el Complejo Didáctico (ICOLPE., 1974, p. 22).

5.2.1.2 diferentes concepciones de los objetivos y actividades

En el análisis de los prólogos de los manuales neotomistas y laicos se pudo evidenciar que la filosofía es ante todo una disciplina rectora tanto intelectual como moralmente, es por esto que la exposición de los contenidos se dan como un camino, señalado detalladamente por la lógica y el

método de disputa escolástica, para encontrar las verdades metafísicas que justificaban la moral y el actual del ser humano; la función de la filosofía es “disipar los errores y armonizar la ciencia con la religión..., demostrar los fundamentos de la moral y prescribir la conducta” (Ginebra y Valenzuela, 1950, p.5); camino de preparación para la “cultura seria, la verdadera filosofía lleva a la religión” (Faria, 1945, p.1; (Rosa, 1964, p.7) lleva al pensamiento reflexivo, guía para adquirir sentido de la responsabilidad ante los derecho y deberes, luz rectora de las inteligencias juveniles, y por sobretodo la filosofía debe ser estudiada en la doctrina de Santo Tomas “adecuada conciliación de antinomias y ejemplo del recto filosofar (Ospina, 1967, p.3; Gaviria, 1967, p.18; Norberto, 1949, p.4), en la filosofía debe distinguirse por “la precisión elegante y el buen decir”; (Arroyave, 1945, p. 6).

Nos damos cuenta así que la filosofía escolar vista a través de los manuales tiene un énfasis moral y de prescripción de comportamientos, por medio del conocimiento se busca dirigir el pensamiento para llevar una vida de acuerdo con una moral adecuada y sin desviaciones abruptas.

Con el libro de texto de filosofía escolar, la aparición del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje, la función prescriptiva del contenido se desplaza de lo moral a las habilidades del pensamiento, esto lo podemos ver en los dos grupos de objetivos analizados anteriormente en los libros de texto, el primero se centran en una serie de contenidos que el estudiante debe aprender, el segundo se centra en una serie de comportamientos que el estudiante debe adquirir para relacionar el contenido con su vida cotidiana, esto en total consonancia con el análisis fenomenológico que prima en los libros de texto; al desplazar el centro de lo moral desaparece la necesidad de demostrar la veracidad del contenido; de la visión de un estudiante que se rija por principios morales definidos, demostrados e invariables, pasamos a una concepción de estudiante que esté dispuesto a interiorizar el contenido del libro de texto de una forma diferente, no

tanto para ostentar la luz rectora de la inteligencia, sino para que la filosofía sea una herramienta de interpretación y transformación de su entorno, de sus relaciones con los demás seres humanos y con el absoluto⁷.

En cuanto a las actividades propuestas tanto en los manuales como en los libros de texto, lo primero que podemos decir es que no encontramos actividades en la que fuera imperativo memorizar contenidos, ni en los manuales ni en los libros de texto; también vemos que los procesos de interpretación y crítica en las actividades propuestas en los manuales están centradas en el contenido, ya sea que estos contenidos estén en el manual o sean contenidos externos a él relacionados con lo explicado en los mismos, los procesos de análisis, síntesis, comprensión y crítica están enfocados en las relaciones que se pueden hacer con el contenido y cómo el estudiante lo ha interiorizado para tener un proceso de pensamiento correcto, relacionado con la presentación de los capítulos del manual (discriminación y definición de conceptos; propiedades de estos conceptos, prueba de estas definiciones, refutación de conceptos contrarios).

Como analizamos en el apartado de las actividades de los manuales neotomistas las únicas corrientes de pensamiento a las que se incentivaba la crítica eran las contrarias a los postulados neotomistas (el psicoanálisis, el evolucionismo, el mecanicismo cartesiano, etc.); en nuestro parecer el espíritu de las actividades expuestas en los manuales de filosofía escolar y sus objetivos a lograr con los estudiantes se pueden resumir en las siguientes actividades propuestas:

“Ensaye usted formular las pruebas tomistas de la existencia de Dios que se reducen a cinco así: prueba por el movimiento o pasividad de las criaturas; prueba por la actividad o causalidad;

⁷ Ver el apartado del presente trabajo en donde se expone la metafísica y su papel en el libro de texto de filosofía escolar.

prueba por la esencia de carácter contingente de las criaturas; prueba por los grados de perfección; prueba por el orden del universo.... La noción de ente o de ser se aplica a Dios y a las criaturas, no de una manera univoca, ni tampoco puramente equivocada, sino más bien analógica, con analogía de atribución y de proporcionalidad. – S. Tomas. Si usted no puede explicar cada término de esta proposición no puede afirmar que sabe algo de metafísica...., Kant se dolía de no haber leído a Santo Tomas sino muy tarde y no haber podido evitar por ello muchos errores. Sea usted más afortunado que Kant (Gilberto, 1949, p.132 y 149).

En cuanto a las actividades propuestas en los libros de texto de filosofía escolar podemos decir que se evidencian también preguntas que conducen a un desarrollo de habilidades como el análisis de postulados, la síntesis de textos, la interpretación de sentencias filosóficas; pero aparecen las actividades grupales, los debates, las exposiciones y experimentos, la elaboración de esquemas explicativos y cuadros sinópticos, actividades que eran muy escasas o inexistentes en los manuales; las actividades de los libros de textos están más enfocadas al análisis del entorno, van más allá del contenido e intentan involucrar las opiniones y las reflexiones de los estudiantes con los contenidos expuestos en los libros de texto; esto con miras a que el estudiante interiorice el contenido, pero de forma diferente a la del manual, el estudiante debe tomar posición ante su realidad. Un ejemplo que podría resumir el espíritu de las actividades y objetivos de los libros de texto de filosofía es el siguiente:

“La disputa entre los filósofos que afirman que el conocimiento es exclusivamente subjetivo y los que asumen la posición contraria no debe interesarme tanto, como la unión íntima, humana, cálida entre las personas y las cosas que me rodean y viven conmigo: mis padres y familiares, mis profesores y condiscípulos, las mujeres, especialmente la niña a quien amo, mi casa, mi ciudad, mi colegio, mis estudios, el paisaje que me rodea, mis aficiones predilectas, mis libros, mis elementos

deportivos, etc. ¿no están todos ellos dentro de mí; no de manera fría y estática, sino calentado por mi emoción, acogidos por mi afecto, formando parte viva de este mundo mío, personal en que amo, odio, sufro, gozo, espero y siento a veces vacíos hondos y sensación de “la nada”, y a veces ilusiones bellas para mi vida futura? ¿A qué se debe esta pasión íntima y humana? Tratare de formar mi criterio propio y de sacar consecuencias prácticas para mi vida” (Bernal y Bejarano, 1975, p.138).

Con las anteriores afirmaciones no queremos decir que solamente los libros de texto produzcan habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes; el pensamiento crítico en los manuales está más enfocado en el análisis del contenido del manual y en encontrar relaciones entre diferentes autores neotomistas para justificar las verdades probadas, y en los libros de texto el pensamiento crítico está relacionado con la asimilación del contenido y la formación de un criterio propio que sea capaz de transformar el entorno, pero siempre con base en lo que se expone en el libro de texto.

En el uso y citación de otros autores diferentes a los tradicionalmente mencionados por el neotomismo, se evidencia la preocupación por ver otras perspectivas de pensamiento más acordes con los tiempos que corren por la época y un deseo de renovación; la preocupación por la experiencia del ser humano y su relación con el mundo y los otros llevan la exploración de las obras de Nietzsche, Karl Marx, Heidegger, Sartre, Ortega y Gasset y , P. Teilhard de Chardin; si bien las relaciones entre filosofía y ciencia quedan debilitadas, autores como Albert Einstein, Werner Heisenberg y Max Planck son mencionados en los apartado de cosmología; en el apartado de lógica aun reina Aristóteles, pero hace su aparición Husserl y la lógica matemática, abriendo campo a otros autores; el cambio de la metafísica de las esencias a la de la existencia da paso al estudio del

existencialismo, el vitalismo y la fenomenología; en general se combinan autores clásicos con el estudio corrientes filosóficas más actuales.

5.2.1.3 palabras finales.

En este largo recorrido de descripción y división de conceptos pudimos ver que los cambios en el manual y libro de texto de filosofía escolar proyectan diferentes formas de concebir la filosofía; tanto el manual como el libro de texto muestran dos formas diferentes de relacionarse con “la reina de las ciencias”; por una parte, está la demostración y exposición rigurosa del contenido en el manual, necesaria para la sólida formación que lleva a una justa interpretación de la realidad; por otra parte está el libro de texto y su énfasis en la didáctica y la adquisición de habilidades que permitan al estudiante transformar su entorno.

Durante este viaje por dos formas diferentes de ver la filosofía, vimos como la transformación del manual al libro de texto se vio influenciada por un cambio de un saber racional (lógica) a un saber centrado en el ser humano y sus relaciones con el entorno; podemos decir que del diseño basado en la experiencia del autor, se pasa a un diseño del libro de texto centrado en un grupo de especialistas interdisciplinario con énfasis en disciplinas orientadas al estudio del ser humano (psicología, antropología); del papel prescriptivo centrado en la lógica y en la moral, se pasa a una concepción centrada en el currículo, en los saberes centrados en el hombre y en su experiencia. Estos cambios en la concepción de los textos escolares, vistos en los documentos del ICOLPE y en las páginas del libro de texto, reflejan el “carácter multinacional que adquieren los problemas educativos” (Martínez, Noguera y Castro , p. 18), que hacen que organismos como la UNESCO se preocupen por el diseño de textos escolares en el tercer mundo.

Vemos como el currículo y algunos de sus elementos (diseño de objetivos, unidades didácticas y actividades evaluables) se introducen en el libro de texto, y este a su vez hace parte de un complejo didáctico centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La filosofía escolar pasa de ser una disciplina prescriptiva de comportamientos morales, y camino seguro hacia la verdad demostrada por la evidencia objetiva, a concebirse como un saber que relaciona el caudal de la historia del pensamiento y la transformación del medio en el que se desenvuelve el estudiante; de la lógica como camino y método seguro hacia el conocimiento de la verdad via demostración indirecta, se pasa a la fenomenología y a la teoría del conocimiento que invitan a abordar el problema de la verdad desde la experiencia del ser humano; de la metafísica de las causas primeras, se pasa a la metafísica que inspira a la búsqueda del sentido de la existencia. Podemos decir también que en este cambio del manual al libro de texto de filosofía escolar se presenta un debilitamiento en las relaciones entre las ciencias naturales y la filosofía, divorcio nefasto en nuestra época, donde se acusa a la filosofía de no haberse mantenido al corriente de los desarrollos de la ciencia moderna, este debilitamiento fue promovido por la reducción en la extensión de los tratados de cosmología y psicológica, y también principalmente influenciado por el cambio en el abordaje del problema de la verdad: la experimentación y la evidencia objetiva como sustento de las verdades reveladas.

Para concluir y parafraseando a Nietzsche, si aceptamos que la verdad es una mujer ¿Cuál de estos dos caminos nos acercaría más hacia el corazón de esta esquiva fémica? ¿La perspectiva planteada por el manual o la del libro de texto escolar? ¿O podríamos considerar el antiguo lema neotomista: “aumentar y perfeccionar lo viejo con lo nuevo” (*Vetera novis augere et perficere*)?

REFERENCIAS

- Acevedo. T, A., y Samaca. A, G. (2013). *Manuales escolares y la construccion de la nación en Colombia. Siglo XIX y XX*. Bucaramanga: UIS.
- Alzate Piedrahita, M., Gomez Mendoza , M. A., y Romero Loaiza, F. (1999). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia* (Vol. I). Bogotá: UTP-Colciencias.
- Alzate Piedrehita, M. V., Lanza Sierra, C. L., y Gomez Mendoza, M. A. (2007). *Uso de los libros de texto escolar, actividades, funciones y dispositivos didacticos*. Pereira: Universidad Tecnologica de Pereira.
- Alzate. P, M., Romero. L, F., y Gómez. M, M. (2012). *G.M. Bruño. La edicion escolar en Colombia. 1990 - 1930*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- American Psychological Association. (2017). <http://normasapa.net>. Recuperado el 16 de abril de 2018, de <http://normasapa.net>: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>
- Andrade González, G. (1980). *Didáctica de la filosofía como introducción al filosofar*. Bogotá: Autores Asociados LTDA.
- Andréu Abela, J. (s.f.). public.centrodeestudiosandaluces. Recuperado el 13 de abril de 2018, de public.centrodeestudiosandaluces: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Anzola Gómez, G. (1945). *Lecciones de Lógica y Teoria del Conocimiento*. Bogotá: Santafe.
- Arroyave Calle, J. (1945). *Filosofía Cursos I y II*. Bogotá, Medellín.: Libreria Siglo XX.
- Arroyave Calle, J. C. (1978). *El pensamiento filosófico*. Medellín: Etcétera.

Bejarano Diaz, H., y Bernal Ruiz, M. (1972). *Introducción en la filosofía 5*. Bogota: Voluntad.

Bernal Ruiz, M., y Bejarano Díaz, H. (1975). *Filosofía 1. Quinto curso de enseñanza media*. (Tercera ed.). Bogotá: Voluntad Editores.

Bernal Ruiz, M., y Bejarano Díaz, H. (1975). *filosofía 2 sexto curso de enseñanza media* (segunda ed.). Bogotá: Voluntad Editores.

Brochero, H. L., y Arrieta, R. (1991). *Hermanos de La Salle autores de textos para la enseñanza primaria y secundaria en Colombia*. Bogota: universidad de La Salle.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Cobo Borda, J. (2000). *Historia de las empresas editoriales de América Latina*. (J. Cobo Borda, Ed.) Bogotá: cerlalc.

Dehaqíz Mejía, J., y Gutierrez de C, L. (07 de 03 de 2011). <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com>. Recuperado el 03 de 07 de 2015, de <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com>: <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2011/01/el-desarrollo-de-competencias-filosoficas.pdf>

Diaspora Des manuels scolaires. (s.f.). Recuperado el 14 de abril de 2018, de [Díaspora Des manuels scolaires.:](https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/espagnol/colombie.html) <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/espagnol/colombie.html>

Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach, y M. Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (págs. 35-46). Madrid: UNED Ediciones.

Escolano Benito, A. (2012). El manual como texto. *PRO-POSIÇÕES*, 33-50.

Faria Bermúdez, J. R. (1945). *Curso de Filosofía. Psicología* (novena ed., Vol. I). Bogotá: Voluntad.

Faria Bermúdez, J. R. (1950). *Curso de Filosofía: Cosmología y Ética*. Bogotá: librería Voluntad.

Faria Bermúdez, J. R. (1961). *Curso de Filosofía tomo segundo. Lógica y metafísica* (novena ed., Vol. II). Bogotá: Voluntad.

Faria, J. (1945). *Curso de Filosofía. Psicología* (novena ed., Vol. I). Bogotá: Voluntad.

Franco, R. (1968). *Guía de la educación media* (primera ed.). Bogotá: Bedout.

Gaitan Riveros, C., Lopez, E., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Gaviria, N. (1967). *Filosofía e historia de la educación para quinto y sexto año de las escuelas normales*. Medellín: Bedout.

Gilberto, F. (1949). *Curso de Filosofía: programa de sexto de bachillerato. Ontología y teodicea*. Bogotá: Stella.

Ginebra, F. (1950). *Elementos de filosofía para uso de los colegios de enseñanza secundaria*. (M. Valenzuela, Ed.) Medellín: Bedout.

Ginebra , F., y Valenzuela, M. (1950). *Elementos de filosofía*. Medellín: Bedout.

Gómez, S. (1983). *Didctica de la filosofía*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951*. Bogota: Plaza y Janes.

Herrera, M. C., Pinilla D, A., y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900 - 1950*. Bogotá: UPN.

Hoyos Vázquez, G. (1999). Medio Siglo de Filosofía Moderna en Colombia. reflexiones de un participante. *revista de estudios sociales*, 43-58.

Iceta, M., y Salaverri, J. M. (1971). *filosofía 5 año*. Bogotá: Ediciones S. M.

Instituto Colombiano de Pedagogia ICOLPE. (1974). *El texto Escolar*. Bogotá: Icolpe/Cendip.

Krippendorff, K. (1990). *metodología de analisis de contenido*. Barcelona: Paidos.

Londoño R, C. (1986). Violencia simbolica y filosofía escolar. *II simposio nacional sobre la violencia en Colombia*, 223-233.

Londoño R, C. (s.f.). Dominación ideológica sobre la filosofía escolar 1945 - 1970. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana.*, 1-11.

Mantilla, L. (20 de noviembre de 2006). <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-113225.html>

Martinez Boom, A., Noguera Ramirez, C., y Castro, J. (2003). *Curriculo y modernización cuatro decadas de educacion en Colombia* (segunda ed.). Bogota: Magisterio.

Mejia Jimenez, M. (2011). *Educaciones y pedagogías criticas desde el sur*. Bogota: Magisterio.

Melo Rodriguez, C. (2007). *Fundamentacion conceptual area filosofía*. Bogotá: ICFES.

Navia, R. (1988). La enseñanza media de la filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. VI Congreso Latinoamericano de Filosofía, (págs. 1-7). Bogotá.

Norberto, A. (1949). *Iniciacion en la Filosofía. Lógica e introducción al estudio de la filosofía*. (Vol. I). Bogotá: Stella.

Ospina Alvarez, O. (1967). *Curso de filosofía quinto año de bachillerato Volumen I* (Vol. I). Medellin: Bedout.

Ossenbach, G., y Samora, M. (2001). *los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.

Pardo , M. (1986). *incidencia del desarrollo de la inteligencia en la enseñanza de la filosofía en 5 y 6 de bachillerato*. Bogota: pontificia universidad javeriana. facultad de educacion.

Pontificia Universidad Javeriana. (20 de octubre de 2014). <http://www.javeriana.edu.co>. Recuperado el 15 de abril de 2018, de http://www.javeriana.edu.co: http://www.javeriana.edu.co/documents/12789/3727335/25_noticias_octubre.pdf/b0fcb0f6-c66d-435b-9c06-b9b6dccef8fb

Racines Prada, J. (1984). *La enseñanza de la filosofía en el bachillerato en Colombia (s. XX)*. Bogota: Universidad Santo Tomas. Facultad de filosofía.

Ramirez. G, M., y Tellez. C, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogota: Banco de la republica.

Rosa , A. (1979). *Filosofía como actitud humana*. (cuarta ed., Vol. II). Medellín: Bedout.

Rosa, A. (1964). *Fundamentos de Filosofía* (Vol. I). Medellín: Bedout.

Rosa, A. (1979). *Filosofía como actitud humana*. Medellín: Bedout.

Rubio Angulo, J. (1980). <http://revistas.javeriana.edu.co>. Recuperado el 30 de 07 de 2015, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/10440/8604>.

Saenz Obregon, J., Saldarriaga Velez , O., y Ospina , A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad, 1903 - 1946* (Vol. I). Bogota: Siglo del hombre editores.

Saldarriaga Vélez , O. (5 de 10 de 2005). www.academia.edu. Recuperado el 30 de 06 de 2015, de www.academia.edu:

https://www.academia.edu/1322893/_Nova_et_Vetera_o_de_c%C3%B3mo_fue_apropiada_la_filosof%C3%ADa_neotomista_en_Colombia_1868-

[1930_catolicismo_educaci%C3%B3n_y_modernidad_desde_un_pa%C3%ADs_poscolonial](https://www.academia.edu/1322893/_Nova_et_Vetera_o_de_c%C3%B3mo_fue_apropiada_la_filosof%C3%ADa_neotomista_en_Colombia_1868-1930_catolicismo_educaci%C3%B3n_y_modernidad_desde_un_pa%C3%ADs_poscolonial)

—

Saldarriaga Vélez, O. (2008). De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892. En S. Castro-Gómez, y E. Restrepo , *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (págs. 308-329). Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.

Saldarriaga Vélez, O. (2011). *del oficio del maestro*. Bogota: magisterio.

Saldarriaga Veléz, O. (s.f.). *colombianistas.org*. Recuperado el 12 de abril de 2018, de colombianistas.org:

http://www.colombianistas.org/Portals/0/Congresos/Documentos/CongresoXIV/PonenciasPDF/saldarriaga_ponencia.pdf

Sierra Mejía , R. (1978). Temas y corrientes de la filosofía colombiana en el siglo XX. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 78-101.

Universidad de Pamplona. (4 de junio de 2015). *ecured*. Recuperado el 15 de Abril de 2018, de ecured: https://www.ecured.cu/Jos%C3%A9_Far%C3%ADa_Berm%C3%BAdez

Universidad Santo Tomas. (1988). *tendencias actuales de la filosofía en Colombia. IV congreso internacional de filosofía latinoamericana*. Bogota: Universidad Santo Tomas.

Vargas Montoya, S. (1964). *Iniciación en la filosofía. Psicología*. Bogotá: Stella.

Velez Correa, J. S., y Gregorio Velez, J. S. (1970). *aprender a filosofar reconociendo la totalidad, en el universo, en las personas, más allá del horizonte*. Bogotá: Bibliografica Editores.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. la historicidad de la pedagogía la enseñanza un objeto de saber*. . Bogota: Anthropos.