

ISSN 2007-1620

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Año 43, Núm. 43, Vol. I
Enero-Diciembre 2016

Filosofía



UANL®

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN. ELEMENTOS PARA TRANSITAR HACIA EL CONOCIMIENTO DEL HOMBRE DEL SIGLO XXI

José Wbaldo Rivera Nevarez*

Irela Garza Cantú**

Resumen: El artículo propone la reincorporación del conocimiento a partir de la filosofía en general, y de la gnoseología en particular, al replantear la concepción de la educación formal en el siglo XXI. Bajo la premisa de que el abordaje de los problemas contemporáneos de la cuestión educativa demanda una nueva mirada y un cambio de ruta, se establece un proceso interdisciplinario, en el que destacan las aportaciones de Vigotsky, con el propósito de generar los constructos que permitan una aproximación reflexiva al fenómeno educativo, sus actores, planos y componentes.

Palabras clave: educación, filosofía, gnoseología, siglo XXI, conocimiento.

* Actualmente, se colabora con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (ITESM) como diseñador instruccional. Ha colaborado en diversos proyectos académicos en la Normal Superior Moisés Sáenz Garza, la Academia Estatal de Policía del Estado de Nuevo León, y el Centro de Estudios Superiores La Salle (CESLAS), en la Cátedra Itinerante UNESCO “Edgar Morín”, en la Reforma Curricular de la Normal Superior Moisés Sáenz Garza, en la Universidad La Salle, y se desempeñó como integrante del equipo académico del programa PDT-DIE del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE).

** Ha sido catedrática en el área de Teoría Literaria para la Universidad Autónoma de Nuevo León y maestra titular en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Ocupó el cargo de Secretaria de Extensión y Difusión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se ha desempeñado como Maestra invitada por la Universidad de Monterrey (UEM). Ha impartido conferencias sobre Historia y Literatura de México a través de los programas de Extensión Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL y colaboró como columnista para el Grupo Reforma (El Norte, Reforma y Mural). Colaboró como diseñadora instruccional, traductora y diseñadora de materiales educativos con el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) a través del programa académico del PDT-DIE.

1. Apuntes introductorios sobre la filosofía y la educación en la construcción de una perspectiva alterna en el conocimiento del hombre del siglo XXI

Abordar una investigación desde la mirada filosófica parecería una apuesta osada toda vez que, de manera tradicional, se entiende como ciencia al “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales”, sin embargo, al hacerlo se busca aportar una nueva mirada al problema educativo desde una postura teórica que permita sustentar su desarrollo y fundamentar sus fines; es decir, cuando se investiga sobre un fenómeno, sea éste educativo, social, mental, etc., atendiendo sus manifestaciones y sin hacer un alto para repasar o repensar la teoría, se corre el riesgo de estar construyendo en el aire.

Ya que toda investigación que se encierra en sí misma, sin atender lo que hay fuera de ella, muy probablemente se convertiría en lo que Adorno (2001) ya advertía:

En las ciencias sociales, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias naturales, no puede avanzarse desde la parte al todo, pues en ellas el momento conceptual del todo tiene una lógica que nada tiene que ver con la unidad de notas común a los elementos particulares, y este todo, precisamente en virtud de su mediación conceptual, tampoco tiene nada en común con esas «totalidades» y formas que se presentan siempre como algo inmediato; la sociedad se asemeja antes a un sistema que a un organismo. La investigación empírica que, rehusando la teoría, se limita a operar con meras hipótesis, es ciega ante la sociedad como sistema, que constituiría su objeto más propio, porque este objeto no es igual a la suma de las partes, porque no las subsume en sí mismo, ni se asemeja a un mapa con sus países y fronteras, con sus «tipos y costumbres». (págs. 31–32)

En esta investigación sobre el fenómeno educativo y los alcances del conocimiento, se hace necesario un alto en el camino para atender con interdisciplinariedad diversas perspectivas que enriquezcan el abordaje del tema desde una multiplicidad de enfoques que provienen de áreas como la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y, en definitiva, de la filosofía.

Vigotsky, que entendió con claridad este intrincado panorama, estableció en sus investigaciones una nueva metodología, revolucionaria para su época, en la que no utilizaba el análisis de las partes y proponía, en cambio, un estudio por unidades. En esa misma ruta, esta investigación propone transitar hacia el conocimiento del hombre del siglo XXI a través de una mirada gnoseológica que, desde la filosofía, permita generar una perspectiva diferente que posibilite alternativas para abordar un fenómeno tan complejo como el educativo.

El conocimiento será para esta investigación el punto de encuentro que permita enlazar la filosofía con la educación, toda vez que éste se descubre como la materia prima con que trabaja la educación y como un proceso significativo sobre el que han reflexionado numerosos filósofos. Son justamente las reflexiones de los teóricos educativos, por un lado, y los presupuestos filosóficos, por el otro, los elementos que generan las condiciones para la aparición de una nueva forma de hacer filosofía, o de filosofar, por cuanto el teórico es conocedor de la educación y el filósofo propone cuestiones más allá de las meramente educativas.

Para entender qué es el conocimiento, sus límites, alcances y posibilidades, se considera necesario atender al sujeto cognoscente antes que al proceso mismo del conocer; es decir, antes de abordar el conocimiento en sí mismo, es necesario preguntarse por el sujeto que conoce, que invariable y exclusivamente es el ser humano.

Una propuesta como la de Vigotsky resulta pertinente al objetivo de esta investigación en la medida en que posibilita articular la cuestión gnoseológica del *conocimiento*, –su obtención y transmisión– y las dinámicas que se establecen entre quien enseña y quien aprende.

Dado que no se puede dar por sentado que la práctica educativa que se ejerce dentro del salón de clase es un proceso de adquisición de conocimiento, es necesario analizar diversos casos.

En México, por ejemplo, los resultados de evaluaciones de organismos internacionales evidencian las fallas del proceso porque los alumnos evaluados muestran una clara desventaja sobre sus pares de otros países también evaluados.

Ante un panorama como el antes referido, la afirmación Yuren (2008), “(...) la verdadera educación no es otra cosa que la formación de la cultura y, por ende, de la eticidad, y es en ese proceso de formación cultural que los individuos y los pueblos se van configurando como sujetos” (pág. 120), se posiciona oportunamente para proponer una fundamentación gnoseológica que ofrece al maestro un sólido y nutrido repertorio de elementos que, además de promover procesos reflexivos, le permiten seleccionar las herramientas didácticas adecuadas para un mejor desarrollo académico de los alumnos.

2. Apuntes metodológicos

En la elaboración de estas páginas se reconocen de antemano las aportaciones realizadas por teóricos educativos cuyas contribuciones se integran, valoran y refieren para fortalecer el marco teórico de esta investigación; están, además, la conciencia de la independencia y el valor conceptual desde y para la educación, así como su posible diferencia.

Para dirimir la cuestión en torno a la integración de los distintos niveles de estudio, ya sea educativo o filosófico, partimos de la consideración de que, si bien cada nivel de descripción requiere un lenguaje diferente, en su conjunto, todos refieren una misma realidad.

Con respecto a la propuesta que nos ocupa, se trata de construir el andamiaje de elementos necesarios para crear una perspectiva en la cual confluyen la combinación de planos diversos y el uso de instrumentos de observación diferentes, y es justamente ahí donde radica el valor de autenticidad que supone nuestra apuesta por la integración entre la educación y la filosofía.

En el proceso de construcción nos mantendremos atentos a la afirmación que hace Schrödinger (1985) con respecto a la máxima en la que se asegura que “toda investigación especializada únicamente posee un valor auténtico en el contexto de la totalidad del saber” (pág. 17). Con respecto a la base argumentativa de esta investigación, podemos delinear dos posturas como sustento: la teoría psicosocial de Vigotsky, y la gnoseología, que es la rama de la filosofía que centra su estudio en el conocimiento.

Abrimos aquí un elemento de clarificación con respecto a la elección del vocablo gnoseología, dado que la selección terminológica determina e impacta en la perspectiva y el rumbo de la investigación. Si bien se reconoce la vigencia de discusiones derivadas de las apreciaciones y usos ente los términos gnoseología y epistemología,¹ para efectos y propósitos de esta propuesta, nos ceñimos al término gnoseología en tanto Teoría del conocimiento que nos permite sustentar la importancia de la teoría psicosocial de Vigotsky. En resumen, las aportaciones más destacadas de la propuesta de Vigotsky que contribuyen a esta propuesta integrada desde la perspectiva gnoseológica son los que a continuación se apuntan:

- El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio entendido social y culturalmente.
- El ser humano es un individuo social.

¹ Los términos *episteme* y *gnosis*, comparten origen etimológico. En algunas posturas filosóficas se puede apreciar la existencia de entornos o espacios en los que decantan sus preferencias por uno u otro término.

- En el desarrollo del ser humano hay un proceso de diferenciación social.
- La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción social y de la Zona de Desarrollo Personal del sujeto.
- El ser humano al nacer tiene una percepción organizada puesto que está dotado para dirigirla a estímulos humanos y para establecer interacciones sociales.

3. La fundamentación gnoseológica como propuesta para la reincorporación del conocimiento en la educación

3.1. La visión de la filosofía a la educación: gnoseología

Si la afirmación de Aristóteles “todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber” es válida hoy en día, entonces se tendrá por cierto que el conocimiento es algo bueno por sí mismo y deseable no sólo en cuanto posibilitador de respuestas necesarias para la existencia, sino porque su obtención refuerza la humanidad. Así entonces, el conocimiento se constituye como un bien necesario y deseable para todos, y poseedor, además, de una doble vertiente: por un lado, su no rivalidad y por el otro, su no exclusividad.

La primera de estas características ilustra una propiedad del saber que ya puso de relieve Thomas Jefferson: el hecho de que una persona haga uso de un conocimiento no impide que otra lo utilice también. La segunda característica significa que toda persona puede utilizar libremente un conocimiento de dominio público. (Matsuura, 2005)

Tal puede ser su valor que hoy en día toda sociedad que pretenda ser actual, por no decir moderna, tiene como cierta la incursión del conocimiento dentro de sus dinámicas, por ello el término Sociedad del Conocimiento, equivale a lo que antaño fuera la Sociedad Industrializada. La apuesta hoy gira en torno

al conocimiento, y a las formas o medios de obtenerlo, distribuirlo, cotizarlo y almacenarlo. Habrá que recordar en este punto que el conocimiento también puede ser comercializado, y como muestra de ello podemos mencionar las bases de datos y sus altos costos.

Ahora bien, la comprensión de este nuevo fenómeno pende de una serie de cuestionamientos en torno a:

- Las formas de aproximación
- La definición de aquello que hoy se entiende por conocimiento
- Las perspectivas desde las cuales el fenómeno puede ser comprendido

A los ya interesantes cuestionamientos habrá que añadir la complejidad implícita en la construcción de sus respuestas, pues estas no pueden partir de la especialización, atendiendo una sola rama del conocimiento. Antes, al contrario, la dinámica para generar las respuestas imple a una interdisciplinariedad que permita un abordaje integral de su estudio.

El proceso del conocer y la dinámica del conocimiento se resuelven en la cuestión educativa, y ésta posee en sí misma problemáticas y contextos particulares que complejizan más aún el problema del conocimiento, por ello, y atendiendo a tales cuestiones, en esta investigación se considera necesario hacer un estudio en dos niveles:

- El primero implica comprender el proceso educativo, su dinámica, los actores en los que en él intervienen, y
- Posteriormente, atender a los fines y los criterios de posibilidad donde se desarrolla y desenvuelve este proceso.

La teoría psicosocial de Vigotsky permite abordar el primer nivel de estudio, mientras que, desde la *Filosofía de la Educación*, con especial atención a la cuestión de los fines y criterios, se abarca lo que Fullat denominó, *Epistemología de la Educación*, y que para los fines de esta investigación se refiere como la *Cuestión Gnoseológica*. Por pautas metodológicas, nos centraremos en el desarrollo de la segunda de las cuestiones, la gnoseológica.

3.2 La cuestión gnoseológica

Se dice que el filósofo Sócrates, citando al Oráculo de Delfos, dijo: “Conócete a ti mismo”, máxima que sigue vigente al día de hoy. Conocerse uno mismo y conocer lo que nos rodea conforman ese conocer tan necesario que es el que define, en mucho, la esencia del ser humano. Se suma a ello el golpe atestado por Darwin a nuestro ego narcisista cuando colocó a la especie humana como una más de las especies, sometida a las mismas leyes biológicas que el resto.

El conocer se vuelve importante porque devuelve algo del ego perdido y pone al hombre en una región diferente del resto de las especies, además, el conocer implica acercarse al mundo, salir de sí y llegar hasta los límites de ‘lo otro’, de aquello que se encuentra fuera de lo que somos, para que, en un simple y a la vez complejo proceso, se interiorice de nuevo y haga nuestro aquello ‘otro’.

Negar tal hecho es algo ocioso, como ya afirmara Stephen Toulmin en su obra *La Comprensión Humana*: “El hombre conoce y también es consciente de que conoce” (Toulmin, 1977, pág. 17). No se pretende demostrar, por lo tanto, la posibilidad del conocimiento, sino cómo es que surge, cómo es posible acercarse a él, bajo qué perspectivas y en qué orden; de este modo, a lo largo de la historia, en un proceso que comenzó en la Antigua Grecia y que llega hasta nuestros días, los seres humanos han desarrollado una Teoría del Conocimiento o Gnoseología.

Cuando se habla de la adquisición de nuevos conocimientos del hombre no se hace referencia a un proceso acabado, ni siquiera único o uniforme, mucho menos progresivo; se trata más bien de uno en el que los nuevos conocimientos han incrementado en el ser humano (si bien no progresivamente, sí con saltos y discontinuidades) su comprensión de la naturaleza, la sociedad y de sí mismo, y en el que, paralelamente, se ha dado la reflexión sobre la propia actividad del conocer.

Al hablar del conocimiento es fundamental partir de una idea de aquello que se puede considerar como tal, por ello resulta oportuno indicar que el conocimiento es, ante todo, (importante hacerlo notar aquí), un proceso psíquico o, técnicamente, como diría Hessen, “una determinación del sujeto por el objeto” (Hessen, 2000, pág. 25); en forma general, es posible clasificarlo distinguiendo cuatro elementos:

1. El sujeto que conoce
2. El objeto conocido
3. La operación misma de conocer
4. El resultado obtenido, que es la información recabada acerca del objeto

Si en el párrafo anterior se ha hecho hincapié en que el conocimiento es un proceso psíquico es porque, como afirma Villoro (2004), ha existido una confusión entre los campos que le compete estudiar a la gnoseología en el ámbito del conocimiento, ya que comúnmente sale de sus límites e invade áreas que le competen a la psicología o la sociología. La gnoseología clásica, por ejemplo, se preguntó desde sus inicios por el origen del conocimiento, debatió sobre la idea o la experiencia como elementos que lo definen, centró su discusión

en la facultad con la que se conoce y estableció grandes controversias, como las existentes con Descartes, Locke o Hume.

Sin embargo, hoy sabemos que dicho campo compete a la psicología, mientras que la explicación sobre los hechos del conocimiento pertenece a las ciencias, así como las preguntas en torno a su génesis y resultados; en cambio, lo que sí es competencia de la filosofía es el análisis de los conceptos gnoseológicos, las preguntas por la verdad y la justificación del conocimiento. No obstante, es importante hacer notar que el mismo Villoro afirma que “el filósofo no puede realizar un análisis de estas nociones sin contrastarlo con las definiciones que nos proponen los psicólogos”. (Villoro, 2004, pág. 13)

De esta manera, se puede entender por *Gnoseología* la rama de la filosofía que se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado en el que cada uno resulta cierto, así como de la relación entre el que conoce y el objeto conocido.

Acotados sus límites, se traen brevemente a cuenta los sucesos que han marcado esta historia del “saber del hombre sobre el conocimiento”, lo cual resulta interesante tanto para comprender el estado actual de la cuestión sobre el conocimiento, como para contextualizar la presente investigación.

3.3 Teoría del conocimiento

3.3.1 Delimitación de conceptos

Basta abrir un libro de historia de la filosofía como el de Julián Marías (1980) o el de Reale y Antiseri (2010), por mencionar un par de títulos, para apreciar lo mucho que se ha escrito sobre el conocimiento. Dado que el lector puede acudir a las obras referidas –entre un amplio repertorio bibliográfico sobre el tema– para obtener información detallada, en las páginas de esta investigación se ha optado por presentar un recorrido cuyo hilo conductor no responde a una cronología histórica, sino a las

teorías o formas en las que se ha abordado el problema del conocimiento.

En términos generales, las preguntas principales que trata de resolver la gnoseología pueden sintetizarse como sigue:

- ¿Se puede conocer?
- ¿Qué conozco?
- ¿En qué grado lo que conozco es verdadero?

El enfoque gnoseológico que se obtenga dependerá de las respuestas que se den a estas cuestiones. Así, por ejemplo, se puede hablar de posturas tan diversas como la escéptica, la realista o idealista, o incluso de intentos de síntesis, como la postura kantiana. Mención aparte merecen los presocráticos, “filósofos griegos anteriores a Sócrates. Esta denominación tiene, por lo pronto, un valor cronológico: son los pensadores que viven desde fines del siglo VII hasta acabar el siglo V antes de Jesucristo”. (Marías, 1980)

3.4 Marco histórico

3.4.1 Los presocráticos

Los presocráticos estaban más preocupados por la *Ontología* –el *Ser*–, que por la *Gnoseología* –los criterios del conocimiento–; por ello, desde el primer momento, el objeto de sus reflexiones es el *Mundo*, que es interpretado como *Naturaleza* y como principio del cual surge cualquier forma de realidad. Si bien la reflexión sobre ello no es realmente nueva, pues existía un intento anterior con respecto al mito y la cuestión teológica, el modo de acercarse al problema sí es novedoso, porque al dar un salto del mito al logos se genera un importante avance del saber narrativo hacia lo que podemos llamar el saber científico.

Esto fue posible gracias a que, para el griego, la naturaleza del mundo era una *Naturaleza inteligible*, que se podía contemplar (*theoría*) y decir (*logos*), que se podía conocer

mediante la *Razón* (Marías, 1980, pág. 10). El *Mundo*, bajo esa perspectiva, es el *Cosmos*; es decir, algo ordenado y regido por *Leyes cognoscibles*.

En el mundo de los griegos el interés por la *Ontología* surge cuando toman conciencia del movimiento, es decir, de la variación de las cosas: la multiplicidad y el dinamismo de los objetos de la realidad les hace plantearse qué son éstos verdaderamente, más allá de sus apariencias. Nos hallamos así frente al problema de la dialéctica, que más adelante establece Platón entre la *doxa* (opinión) y la *episteme* (ciencia).

Para la escuela jónica o de Mileto, preguntas como qué es verdaderamente el mundo y cuál es el principio del que emerge todo –o el *arjé*, como ellos lo denominaban–, recibieron diferentes respuestas. Así, para Tales (que vivió desde el último tercio del siglo VI hasta mediados del VI), el agua es el principio de todas las cosas; para Anaximandro (quien sucedió a Tales a mediados del siglo VI en la dirección de la escuela de Mileto) es el *ápeiron*, que significa literalmente *infinito*, no en sentido matemático, sino más bien en el de ilimitación o indeterminación; y para Anaxímenes (discípulo de Anaximandro, también de Mileto, en la segunda mitad del siglo VI) es el *pnêuma*, esto es, el aire.

Parménides (considerado el padre de la escuela de *Elea*, vivió desde fines del siglo VI hasta la primera mitad del V) es tenido como el más grande de los filósofos presocráticos, ya que introduce a la reflexión la idea de la metafísica. En otras palabras, no sólo trata sobre las cosas, sino sobre las cosas en cuanto que *son*; es quien integra el concepto de *ente*² y quien dirá que el método para su conocimiento es el *nous*, es decir, el pensamiento.

² (...) EL ENTE (habla de la *physis*) /Y en este camino hay muchos, múltiples indicios/de que es el Ente ingénito y es imperecedero/...imperturbable e infinito; ni fue ni será/que de vez es ahora todo, uno y continuo. (Parménides cfr. en Pedro Gómez, 2002, pág. 48)

De acuerdo con Parménides, el *ente* tiene las características de estar presente al pensamiento, ser uno, inmóvil, total, eterno, y de ser lo único que *es* –“pues hay ser, pero nada, no la hay”–. (Marías, 1980, págs. 22-23)

Por su parte, Heráclito de Éfeso (quien vivió entre los siglos VI y V) atiende como principio de las cosas a la contradicción y la discordia. La sustancia originaria para él es el fuego³ – siempre en transformación–. Heráclito, fiel al principio de que lo igual se conoce por lo igual, nos dirá que el alma que mejor conoce es el alma seca, la más parecida al fuego.

La importancia de los presocráticos estriba principalmente en que abren la puerta a la reflexión filosófica y dan nuevas pautas para entender el mundo y la naturaleza, se alejan del mito y se esfuerzan por encontrar la razón de las cosas. Si bien, no salen de la *fisis*, sus ideas permearon la reflexión filosófica, incluso hasta nuestros días. A ello obedece la necesidad de abordarlos por separado en estas páginas y de mencionar apenas sus aportaciones.

Es preciso aclarar que la reflexión y el interés por descubrir aquello que se considera *oculto*, es decir, aquello que permita dar razón y sentido a la propia existencia, trasciende de tal forma que, colocados en un escenario distante en el tiempo pero ininterrumpido en el sentido de la reflexión, es posible perfilar a Vigotsky en ese continuum, alejándose de las prácticas comunes de su tiempo, para emprender la búsqueda de lo *oculto* en su empeño por conocer aquello que permite elaborar los conceptos, su proceso y la forma en que se llega a ellos mediante nuevos enfoques que le permitieran obtener respuestas ciertas.

En línea con lo antes expuesto, se atienden en esta investigación los aportes realizados al problema del conocimiento dentro de la tradición filosófica. Así como los

³ (...) Este cosmos, uno mismo para todos los seres, no lo hizo ninguno de los dioses ni de los hombres, sino que siempre ha sido, es y será fuego eternamente viviente (movimiento en sí, sin alterar nada), que se enciende según medidas y se apaga según medidas. (Heráclito, *Ibíd.*, pág. 35)

presocráticos enfocaron su reflexión en lo físico, los pensadores posteriores a ellos han centrado la reflexión en planteamientos diversos, como el hombre o el lenguaje.

3.5 Las preguntas y posturas clásicas ante el conocimiento

Al atender las cuestiones y la diversidad de enfoques que aborda la gnoseología, surgen los nombres de pensadores cuyas ideas han dejado grandes aportes a la cuestión gnoseológica. Llegar a ellos implicó seguir cuestiones tradicionales en el abordaje de la teoría del conocimiento. Comencemos por aquellas relacionadas con la primera de las preguntas planteadas (Ver supra 3.3.1 Delimitación de conceptos), en torno a la cual existen dos posturas clásicas.

A la primera, que responde negativamente, se le ha denominado postura escéptica porque se duda que se pueda conocer. De acuerdo con esta postura el conocimiento es imposible, pues todo lo que hay en el exterior al hombre no puede ser conocido ni se puede decir nada verdadero o falso de ello, por lo que todo juicio es imposible. El filósofo griego Gorgias (485 a. C. – 380 a. C.) afirmó que nada puede existir en realidad, que si algo existe no se puede conocer y que si su conocimiento fuera posible, no se podría comunicar. Pirrón (365 a. C. – 275 a. C.) afirmaba, “no más sí que no, no más esto que lo otro”, es decir, no se puede escoger o decidir ante nada, porque no hay nada cierto y la mente sólo obtiene sombras de lo que existe, y los datos que nos presentan los sentidos no son concluyentes.

Enesidemo (80 a. C. – 10 a. C) escribió: “tengo frío; de esto no puedo dudar. Pero ¿hace frío? No hay medio de saberlo”. La postura escéptica propugna la inacción, la suspensión total del juicio. Sin embargo, como *praxis* vital es imposible e insostenible,⁴ ya que todo escéptico en el orden del

⁴ “El escéptico continúa razonando y creyendo, incluso cuando afirma que no puede defender su razón con la razón, y por el mismo motivo, debe aprobar el principio referente a la existencia de los cuerpos, a pesar de que no puede recurrir a ningún argumento filosófico para mantener su veracidad. La naturaleza no ha abandonado esto a su elección, y lo ha considerado sin duda como una cuestión

conocimiento se contradice a sí mismo con solo hablar. Afirmar, además que no se puede conocer es ya un conocimiento, por tal motivo, dicha postura sólo puede ser sostenida como método en determinado momento de la investigación, como lo haría siglos después el filósofo francés Descartes (1596 –1650) con su *duda metódica*.

En cuanto a la segunda, la respuesta es que sí se puede conocer, aunque al final no responde, pues si nos quedamos con esa sola respuesta, se cae invariablemente en un dogmatismo y, lógicamente, habrá un segundo momento en el que el planteamiento sería: “si es que conozco, ¿qué es lo que conozco?” Existen dos respuestas históricamente contrapuestas a tal cuestionamiento. La primera afirma que se conoce la realidad (*realismo*), mientras que la segunda sostiene que solo se conocen las ideas o formas (*idealismo*). Los más grandes representantes de ambas posturas son los filósofos griegos Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) y Platón (428 a. C. – 347 a. C.).

Llegados a este punto, resulta oportuno recordar que la presentación de referencias históricas y conceptuales con respecto a las diversas posturas gnoseológicas tiene como objetivo único la contextualización del problema del conocimiento, de manera que contribuya a una mejor comprensión de las aportaciones realizadas por la filosofía al problema planteado en torno a la gnoseología. Sobre todo, porque es gracias a tal conocimiento que es posible evitar, en la medida de lo posible, el error o ilusión,⁵ al atender las respuestas a las preguntas como: ¿qué es lo que conocemos?, ¿qué garantiza que lo que hoy parece verdadero mañana no sea falso?, ¿sobre qué se funda la verdad?

demasiado importante para confiarla a nuestros razonamientos y especulaciones inseguras. Podemos preguntarnos: ¿qué causas nos obligan a creer en la existencia de los cuerpos?, pero es inútil preguntarse: ¿existen los cuerpos? Esta es una cuestión que debemos aceptar como cierta en todos nuestros razonamientos”. (Hume, 1992)

⁵ Al hablar de error o ilusión se hace referencia a los equívocos o falsas afirmaciones que se realizan al no ‘conocer con verdad’ o al hacer juicios errados.

En términos generales, las teorías que han tratado de responder a estas cuestiones son tres. A saber: el racionalismo, el empirismo y el idealismo. En su mayoría, los estudios gnoseológicos encajan en alguna de estas teorías, sin que por ello existan algunos que no se reconozcan como tales.⁶ A ello obedece la necesidad de exponer con mayor detalle en estas páginas las teorías aquí mencionadas.

3.5.1 El racionalismo

¿Qué postula el racionalismo?, ¿cuáles son sus aportes a la teoría del conocimiento? Veamos. Al hablar de racionalismo es imposible no pensar en el filósofo francés (nacido en 1596 en La Haya en Tourain), René Descartes (1990). Antes de él, la filosofía estaba sumergida en la tradición escolástica surgida desde el Medievo, a pesar de que habían ya existido pensadores que intentaron romper con tal modelo, prevalecía en la enseñanza oficial del modelo medieval del *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *Quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía), pero con Descartes, quien elabora su propio método, se asiste a un rompimiento con todo lo anterior.

Si en filosofía el centro de la reflexión estaba dirigido a la ontología, es con Descartes que ésta se subordina a la gnoseología. Para llegar a esta certeza, en la que fundamenta todo su sistema, previamente Descartes había tenido que dudar – retóricamente, eso sí– de todo, como desconfiar, por ejemplo, de sus sentidos –entre otras cosas–.

La *duda* adquiere en él la categoría de método, se parte de ella como vía para alcanzar el conocimiento cierto una vez eliminada cualquier posible fuente de confusión que nos lleve a tomar lo falso por verdadero. La observancia de las reglas del método⁷ es la garantía que permite a cada hombre conocer la

⁶ Para un estudio más completo sobre este tema, se sugiere consultar la obra clásica *Teoría del conocimiento*, del autor J. Hessen.

⁷ *Evidencia*. No recibir nada por verdadero que no conociera serlo evidentemente. Es decir, si queremos conocer algo debemos evitar la precipitación y el prejuicio, debemos poner las cosas en duda para alcanzar la verdad.

verdad absoluta, apareciendo una vez más la idea de que el *Sujeto Cognoscente* de la modernidad no es el sujeto empírico, sino el sujeto gnoseológico que se atiene a tales reglas. Entonces, para Descartes el conocimiento verdadero es aquel que proviene de la razón y no tanto de los sentidos, ya que la razón es la que nos puede dar un conocimiento verdadero, mientras que los sentidos son limitados y pueden engañarnos. Por eso Descartes se define como “Yo soy una cosa (substancia) que piensa” o siguiendo sus palabras “pienso luego existo”.⁸

3.5.2 El empirismo

Antes abordar el empirismo, es importante mencionar un apunte en torno al filósofo Spinoza, ya que su lectura influenció grandemente a Vigotsky, tal como lo hace saber Rivière (1994) al afirmar que la solución que brinda Spinoza a los problemas del dualismo cartesiano, como su conocida idea de que mente y cuerpo son *atributos* de una única *substancia* –*Deus sive Natura*–, y otros elementos de su pensamiento (como por

Análisis. Dividir cada una de las partes que examinará en tantas partes como sea posible. Dividir, es decir, analizar, significa ir en búsqueda de las partes que integran una cosa, lo que hace que esa cosa sea, por ejemplo, en un triángulo no nos importan su tamaño o color, sino más bien los tres lados, los ángulos, la relación entre sus lados, etc.

Síntesis. Conducir el pensamiento de los conocimientos más simples a los más complejos. El análisis necesita de la síntesis, si tuviéramos solo el análisis, tendríamos un conocimiento disperso, la síntesis los agrupará de nuevo y así formará lo que es constitutivo a la cosa.

Comprobación (enumeración). Hacer revisiones tan complejas como sea necesario, hasta estar seguros de no haber omitido nada. Indica que cualquier experimento o proceso de pensamiento, debe de repetirse las veces que sean necesarias hasta que estemos seguros de la verdad que pretendemos lograr.

⁸ La introducción del cogito cartesiano como *Verdad indubitable* tuvo y tiene consecuencias determinantes para el objeto y método de la Psicología. Supone el inicio de una visión dualista del hombre, en el que se hallan dos sustancias diferentes, la *res cogitans* –la mente– y la *res extensa* –el cuerpo–, fijándose la esencia humana en la primera. La idea cartesiana de que las ideas que gozan de la misma cualidad de este cogito –las ideas “claras y distintas”– son asimismo verdaderas ha favorecido una psicología de corte introspeccionista. El dualismo cartesiano, y la tradición que se inicia con él, introduce la cuestión problemática de la comunicación entre las dos sustancias –cómo es que puede actuar la mente sobre el cuerpo–, y el problema del conocimiento de la sustancia extensa por parte de la *res cogitans*.

ejemplo el materialismo, su teoría de las emociones, del pensamiento, del conocimiento, etc.) influyeron notablemente en el psicólogo soviético L. S. Vigotsky. Retomando el empirismo, iniciemos por decir que considera a la experiencia sensible como única fuente del conocimiento verdadero.

Locke y Hume son dos los filósofos empiristas más destacados. Locke (1980) es el lado opuesto a Descartes, para él el conocimiento no comienza en la razón, sino en los sentidos, por lo tanto, la experiencia es la que nos otorga los datos con los que la razón trabajará, si no fuera por ella no habría elementos para poder entender las cosas. Si Descartes postuló ideas innatas, Locke está en contra. Para él no puede haber ideas ya inscritas en el hombre, ni siquiera la idea de Dios, como se ha mencionado, de acuerdo con Locke todos los datos que se poseen son debido a la experiencia y se cuenta con una estructura cognoscitiva que se nutre de los datos que le arrojan los sentidos; su oposición al innatismo de las ideas y a la existencia de principios universales, lo llevan a defender la idea de que el alma del hombre es una *white sheet* (hoja en blanco) en la que se inscriben contenidos cuyo origen se encuentra en la experiencia.

Por su parte, Hume (1992), adopta una postura de escepticismo. Si Locke rechaza las ideas innatas, es Hume quien barre con toda posibilidad de ellas, para él no se puede ir más allá de los datos que arroja la experiencia. Dirá que sólo es posible conocer el fenómeno de las cosas, lo perceptible –la suya es una gnoseología sensualista–, y no verdad metafísica alguna (como podría ser la idea de Dios).

Hume critica la idea de *sustancia* y la reformula como el resultado de un proceso asociativo de impresiones y destaca especialmente la creencia en un *yo sustancial pensante*, que para él no es sino una asociación de percepciones y contenidos de conciencia. El principio de causalidad (como sucesión) tampoco escapa al escepticismo de Hume, para quien se trata de un hábito psicológico, no de una conexión necesaria.

Finalmente, Hume introduce una distinción gnoseológica crucial entre lo racional (aquello que es susceptible de verdad o falsedad, de demostración o de refutación, porque puede ponerse en relación con ideas o hechos) y aquello de lo que no cabe conocimiento racional (la *cosa en sí* autosuficiente). El conocimiento racional no es posible, consecuentemente, de las acciones y pasiones humanas en sí mismas, ni de la *Moral* ni la *Metafísica*. Hume inicia así la separación entre juicios de hecho y de valor.

3.5.2 El idealismo

Emmanuel Kant, principal representante del Idealismo, emerge como la gran figura del s. XVIII. Es Kant quien llevará al cabo una labor de síntesis entre Racionalismo y Empirismo, la diferencia real entre Kant y los filósofos anteriores a él que se habían planteado la misma cuestión es su manera novedosa de acercarse al problema. Si bien Descartes, Locke, Hume, y otros habían tratado sobre lo mismo, la aproximación de Kant al problema del conocimiento es totalmente nueva. Tal como lo describe Hamburger (1986), el *descubrimiento* [es] “el resultado de una mirada diferente sobre los mismos objetos” (pág. 13).

No se trata de un suceso accidental, sino de uno totalmente planeado y Kant lo entendía así, por eso, de la misma forma en que Copérnico puso al sol y no a la tierra como centro, Kant realiza su *giro copernicano*⁹ y centra su atención no en el *qué* del objeto, sino el *cómo* del juico que se enuncia sobre el objeto. Al hacer su giro, Kant se vale de lo que llama la *Analítica Trascendental*, de la que afirma: “llamo trascendental todo conocimiento que se ocupa en general no tanto de objetos como de nuestro modo de conocerlos...” (Kant, 2003, pág. 41). No se ocupará por lo tanto de las cosas, porque a ellas, dice, *no se puede llegar*, y deja atrás la idea del racionalismo aristotélico

⁹ “Cuando Galileo hizo rodar sobre un plano inclinado las bolas cuyo peso había señalado, o cuando Torricelli hizo que el aire soportara un peso que él sabía igual a una columna de agua que le era conocida... Se comprendió que la razón sólo descubre lo que ella ha producido según sus propios planes...” Kant (2003)

que asegura se puede llegar a conocer la esencia de las cosas. Para Kant no es posible conocer *la cosa en sí*; a lo más que se puede aspirar es a conocer su *apariencia*.

Así, para Kant el conocimiento es un proceso de *constitución* en el que intervienen tanto las categorías innatas apriorísticas que conforman el entendimiento –doce agrupadas en cantidad, cualidad, relación y modalidad– (Kant, 2003, pág. 78), como la experiencia proveniente del objeto. Se puede decir entonces que el conocimiento es sintético: hay parte que pone el sujeto y parte que pone el objeto. Habrá que aclarar aquí que el *Sujeto Cognoscente* kantiano es el *Sujeto Trascendental Lógico*, el “Yo Pienso”; no el sujeto psicológico empírico. Son las categorías del *Entendimiento* las que garantizan la Racionalidad del conocimiento. Por otra parte, Kant también va a separar esta *Razón Pura* –científica–, de la *Razón Práctica*, donde se hallaría –entre otros– el tema de los valores.

3.6 El conocimiento y los retos educativos del siglo XXI

Lo hasta aquí expuesto establece el marco conceptual que permite entender *eso que es el conocimiento*. En otros términos, aquello que conforma el eje central de esta investigación. Sirva pues aclarar que abordar el tema del conocimiento es de suyo perturbador, sobre todo si se tiene en cuenta que se pretende explicar el *conocimiento* por el *conocimiento*. Es decir, el objeto material de estudio se diluye, por lo que una introyección que analice las estructuras mismas del conocimiento resulta imprescindible. Decir que es perturbador no es decir que sea imposible, sobre todo si se toma en cuenta que se trata de una aproximación que la filosofía, y más recientemente la psicología (apoyada en otros medios), han intentado por mucho tiempo.

Así, mientras la filosofía busca las relaciones lógicas entre la realidad y lo que se dice de ella (por medio de la lógica) y pretende explicar los procesos de creación o reconstrucción del objeto real (gnoseología), la psicología pretende establecer las relaciones no lógicas de los conceptos formados en la mente (procesos mentales) y su relación con el medio.

La relación existente entre gnoseología y psicología es más estrecha de lo que en principio podría pensarse. Ambas han sido exiliadas de la concepción tradicional empirista de las ciencias, pues se trata de ramas del saber consideradas no científicas por no ser del todo comprobables, medibles y cuantificables.

La psicología, por ejemplo, surge como actitud disciplinar a partir de la constatación de que nuestra sensación de habitar un mundo objetivo es una construcción mental, entonces la única forma de establecer los límites del mundo consiste, paradójicamente, en establecer los límites de nuestra mente. Es así como la psicología wundtiana y las psicologías funcionalistas de inspiración darwiniana (de Baldwin a Piaget), se plantearon como objetivo básico tratar, en términos funcionales y naturalistas, la teoría kantiana del conocimiento.¹⁰

De ahí que, de acuerdo con lo ya dicho, se busca contrastar la validez contemporánea de la definición sobre el conocimiento, al confrontarla con las necesidades del siglo XXI. Bajo la consideración y reconocimiento de encontrarnos ante las primeras manifestaciones de sus características, dado que en la dinámica de su comportamiento e interacción se generan exigencias y se abren caminos de tránsito para el ser humano en lo que, al parecer, constituye su principal y primera tarea: vivir.

No obstante, cuando en ese cotidiano vivir se presentan fenómenos o situaciones que dificultan la realización de las actividades que conforman el *vivir*, encontrar la forma de resolverlas, de una u otra manera, se hace imperativo.

Surgen entonces varias alternativas para ello: se les enfrenta o se huye; se les acepta sin modificar la conducta o se les rechaza. Y es en esta dinámica que la capacidad reflexiva del ser humano posibilita la opción de intervenir en la realidad para transformar o para transformarse. Eso nos lleva a crear cuestionamientos clave, en los que confluyen por igual la filosofía y la educación,

¹⁰ El conocimiento humano es resultado de una interacción entre experiencia y razón. La experiencia es imprescindible: aporta datos, elementos materiales; la razón estructura estos datos, los hace inteligibles, los interpreta. Razón y experiencia encajan en el proceso de conocimiento.

sobre los elementos que definen el rumbo de esta investigación, tales como: ¿Qué circunstancias caracterizan hoy la vida del ser humano y la dinámica del planeta? ¿Qué desafíos plantea este siglo? ¿Qué correspondencia posee la escuela con la dinámica organizacional actual del resto de la humanidad, de la vida, del planeta?

Es aquí donde encontramos el problema central: ¿qué nos dice la filosofía sobre la educación?, ¿qué nos dicen los teóricos sobre el conocimiento?, ¿es posible pensar la escuela de la misma manera en este nuevo siglo? Si bien es en lo educativo donde podemos encausar la reflexión que deriva de este proceso, habrá que reconocer que la triada indispensable para comprender el problema está conformada por la filosofía, la psicología y la educación y que Vigotsky sigue aportando respuestas válidas y vigentes.

Por ello podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la educación juega un papel determinante en la organización humana. No obstante, el hombre es un ser de aprendizaje continuo, de manera que la educación se presenta a lo largo de su vida, en todas y cada una de las etapas biológicas, sociales y espirituales por las que atraviesa. En ese escenario se aprecian dos tipos de educación: una que no posee objetivos ni métodos, que carece de lógica y orden, y otra que se caracteriza principalmente por ser un proceso incierto de constante ensayo y error constantes.

Habrà que sumar a las consideraciones la concepción de la educación como institución, que se ha caracterizado por formar seres humanos acordes a una idea y a un contexto. Dado que la educación también responde a un orden y un propósito. El individuo educado bajo un criterio planificado y ordenado estará capacitado para responder a las necesidades de una problemática determinada, sea esta de carácter biológico, social o espiritual.

La educación como institución, así planteada, debe permanecer atenta al contexto que la conforma, y consciente del tipo de persona y sociedad que desea formar. Ahora bien, retomando los cuestionamientos clave en los que confluyen

filosofía y educación antes referidos, cabe preguntarse si la educación está en condiciones de generar las respuestas. Por comenzar, habrá que aceptar el principio que define al ser humano como ser social, al que le es imposible vivir como humano (incluso como animal) sin su especie. De ahí que toda acción sobre la formación del individuo deba estar pensada y planeada hacia lo social y con lo social.

Esta necesidad obliga a buscar la comprensión del fenómeno social a fin de poder incidir en él y para ello es necesario observar su dinámica y considerar que, al hacerlo, se presentan como obstáculo una multitud de fenómenos interconectados. Es justo en ese contexto que la propuesta de Vigotsky, que enlaza la problemática de la cuestión educativa con el contexto social, logra dimensiones de trascendencia al descubrir que lo humano se desarrolla y se potencializa en la convivencia con los otros.

El genio especial de Vigotsky fue captar la importancia de lo social en las cosas además de en las personas. El mundo en el que vivimos está humanizado, lleno de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimiento) que están contruidos culturalmente, poseen un origen histórico y tienen un contenido social. Puesto que todas las acciones humanas, incluyendo los actos de pensamiento, suponen la mediación de estos objetos (<<instrumentos y signos>>), sólo por esta razón son, en esencia, sociales. Esto ocurre independientemente de que los actos sean incitados o por un solo agente o por un colectivo e independientemente de que se realicen individualmente o con otras personas. (Scribner, 1990, pág. 20, citado por Daniels, 2003 pág. 52)

Delineado con detalle el escenario, resulta ahora posible establecer con claridad las conexiones presentes entre la cuestión gnoseológica y la cuestión psicosocial, lo que nos pone en condiciones para abordar la problemática del conocimiento desde la doble vertiente antes mencionada. Esto es, comprender primero el proceso educativo, su dinámica y los actores que en

él intervienen, para posteriormente atender a los fines y los criterios de posibilidad donde se desarrolla y desenvuelve este proceso. Una educación que no se encuentre atenta a tales hechos estará definitivamente desfasada, condenada a la obsolescencia y, naturalmente, al fracaso.

Los acelerados ritmos de la sociedad contemporánea exigen a la educación estar al tanto de un proceso mundial conformado por un mar de información, que demanda entender las dinámicas que se desenvuelven en contextos locales, nacionales y globales. Es verdad que los desafíos no pueden ser explicados con simpleza, resueltos con fórmulas mágicas o abordados con certezas absolutas. Pero también es verdad que al menos sabemos que gracias a la filosofía y la educación existe la posibilidad de generar y presentar opciones para enfrentar los retos educativos del siglo XXI.

3.7 Responder a las necesidades del siglo XXI

A punto de concluir con esta investigación, cabe preguntarse: ¿cuáles serían las necesidades que deben atenderse en el siglo XXI? Comencemos por aclarar que, si el ser humano en verdad se quiere estar dentro de la dinámica de la *Sociedad del Conocimiento*, habrá de partir del reconocimiento de pertenecer a una época en la que no basta con repetir fórmulas y seguir caminos marcados, puesto que ya no responden a la caracterización de las nuevas necesidades, de manera que será imperativo saber producir, utilizar, comunicar y distribuir el conocimiento. Para lograr el objetivo descrito en el párrafo anterior, será necesario establecer una estrategia de investigación, creación y mantenimiento de condiciones favorables al conocimiento.

La globalización aporta una dinámica nunca vista en la que cantidades inconmensurables de información dominan el panorama. Pero la información no es conocimiento, y por ello resulta necesario transformar y utilizar la información para generar conocimiento. Reconocer la materia prima del conocimiento y saber cómo transformarla abre las puertas a una

estrategia que, además, se enlace con la conciencia de la humanidad al generar las condiciones pertinentes para una democracia del cognitiva.

Por último, consciente de la complejidad del tema y de la oportunidad que plantea para avocarse al estudio de sus múltiples escenarios y diversas implicaciones sobre la democracia cognitiva –otra de las necesidades del presente siglo–, puntualizamos no ya la necesidad de repartir el conocimiento que la define, sino su función de propiciar los conocimientos necesarios para poder emplear y comprender las herramientas que hacen posible la producción de conocimiento, su comunicación y su aplicación.

Finalmente, para que el individuo se encuentre en condiciones de generar sus propios conocimientos y entrar a la dinámica del mundo globalizado, resulta indispensable que mantenga vigencia, tanto en conocimiento como en implementación, en relación a los utensilios técnicos (software y hardware con su modo de trabajarlos), que conozca las variables y reconozca los cambios en los roles y dinámicas de los recursos humanos (especialistas, políticos, artísticos, sociales) y que comprenda el origen y la finalidad de las estrategias metodológicas adecuadas.

Resulta indispensable replantearnos constantemente las necesidades de la educación en este siglo marcado por la globalización, la posmodernidad, la accesibilidad a la información y, más recientemente, por una pandemia cuyas dinámicas y demandas han trastocado los procesos educativos. Incorporar el conocimiento a la educación es realmente una tarea ardua que implica reflexionar y replantearse desde la reformulación de planes y programas de estudio, hasta la necesidad de entender los rezagos en el perfil del docente, quien suele emplear estrategias, dinámicas y modelos que no se ajustan a los cambios vertiginosos y progresivos en las formas y necesidades de aprendizaje que se observan en el perfil del estudiante.

Los resultados de un proceso reflexivo realizado bajo los parámetros propuestos por esta investigación deberán estar encaminados a la incorporación del conocimiento en la reestructuración del sistema educativo, ya se trate de la redefinición de sus agentes y modelos, o del replanteamiento del currículo.

Paradójicamente, al transitar hacia el conocimiento descubriremos que, aparejada al conocimiento, viene la incertidumbre, pero será en ese mismo escenario donde se podrá apreciar, por una parte, la importancia de propuestas como las de Vigotsky, que permiten un acercamiento al fenómeno educativo con una mirada de construcción social, a través de mediadores, y por la otra, la trascendencia las certezas que ofrece la gnoseología.

Educación es hoy un problema complejo como nunca para el que no existen atajos. El trayecto hasta aquí andado, sinuoso por naturaleza, ha procurado exponer con claridad los elementos para transitar hacia el conocimiento del hombre en el siglo XXI. Hemos dado un paso. Solo eso: un paso firme en la dirección correcta. Y esa certitud puede corroborarse con una sencilla pregunta: ¿habremos utilizado la ruta indicada para ir en la dirección correcta?

Bibliografía

- Adorno, W. T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Frónesis.
- Álvarez, A. D. (1999). Educación y desarrollo: La Teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En A. D. Alvarez, *Desarrollo psicológico y educación II* (págs. 93–119). Alianza.
- Bentolila S., C. P. (marzo de 2001). *La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexions desde una lectura vigoskiana del problema*. Recuperado el 15 de junio de 2010, de Sistema de Información Científica Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400304>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. (cuarta reimpresión ed.). Barcelona: Paidós.
- Descartes, R. (1990). *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas*. . Madrid.: Espasa Caple.
- Gaonac H, D. G. (2005). *Manual de psicología para la enseñanza. México*. México: Siglo XXI editores.
- Garduño T., S. M. (2009). *Una educación basada en competencias*. México: Aula Nueva.
- Hamburger, J. (1986). *Los límites del conocimiento*. México: FCE.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hessen, J. (2000). *Teoría del conocimiento*. México: Editores mexicanos unidos.

Humanitas Filosofía

- Hume, D. (1992). *Tratado de la Naturaleza Humana. Ensayo para Introducir el Método del Razonamiento Humano en los Asuntos Morales* (3ª ed.). México.: Porrúa.
- Kant, E. (2003). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.
- Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. México: Purrua.
- Luria, A. (1968). Vigotsky y las funciones psíquicas superiores. En A. Luria, *Problemática científica de la psicología actual*. Buenos Aires: Orbelus.
- Marías, J. (1980). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- Martí, E. (2009). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky. En E. V. Tryphon, *Piaget–Vigotsky: la génesis social del pensamiento* (págs. 81–114). Buenos Aires: Paidós.
- Matsuura, k. (14 de noviembre de 2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *El Pais* .
- Mejía, R. S. (1996). *Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente*. México: ITESO.
- Ornelas. (2008). *Politica, poder y pupitres: critica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Rivière, A. (1994). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. W. (2001). *La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo*. Recuperado el 15 de agosto de 2010, de <http://www.human.ula.ve/adocente/educere/redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35651501.pdf>
- Rubio. (2005). Educación y desigualdad. En F. Solana, *Educación y desigualdad* (págs. 111 – 118). México: Siglo XXI.

- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Tristán, A. (2008). *OEI*. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de OEI:
http://www.oei.es/pdf2/analisis_multinivel_calidad_educativa_mexico.pdf
- Vigotsky. (1978). *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____. (1924). *El método de investigación reflexiológica y psicológica*. Recuperado el 20 de agosto de 2010, de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=668447
- _____. (2009). *Factor lingüístico*.
- _____. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Colombia: Fausto.
- _____. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Grupo Aique S. A.
- Vila, I. (1990). Sesenta años después de la publicación de El significado histórico de la crisis en psicología de Lev. S. Vigotsky. (U. d. Barcelona, Ed.) *Anuario de psicología* (44), 61–66.
- Villoro, L. (2004). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Wertsch, J. (2006). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.