



## I.E.D. ESCUELA NORMAL SÚPERIOR

### PRIMER PERIODO ACADÉMICO 2021

#### GUÍA PEDAGÓGICA

<b>ASIGNATURA/AS: ÉTICA, RELIGIÓN, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EPISTEMOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO.</b>			
<b>NOMBRE DEL DOCENTE(S)</b>  Rocío Rodríguez, Rocío Garzón, Ricard Sarmiento.	<b>GRADO:</b>  DÉCIMO 1001-1002-1003	<b>FECHA INICIO:</b>  01 FEBRERO	<b>FECHAS DE ENTREGA DE TRABAJOS Y FINALIZACIÓN DE PERIODO</b> DÍALOGO DE SABERES: máximo el 19 de Febrero ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO: máximo el 12 de Marzo CONTEXTUALIZACIÓN Y APLICACIÓN DE SABERES: máximo 02 de abril' Semana de evaluación: del 05 al 09 de abril.
<b>ESTANDAR BÁSICO DE COMPETENCIA</b> Apropia algunos fundamentos y teorías pedagógicas que faciliten el trabajo con la primera Infancia que favorecen la comprensión y el desarrollo integral del niño desde el quehacer como maestros en formación descubriendo sus fortalezas, a partir de la lectura y analisis de diferentes textos.		<b>NÚCLEO PROBLÉMICO</b> ¿Cómo desde la estructuración de las infancias fortalecer el desarrollo integral a partir del análisis de las necesidades y fortalezas desde el complemento de los saberes teóricos y prácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los maestros en formación?	
<b>HABILIDADES ESPECÍFICAS QUE VA A DESARROLLAR EL ESTUDIANTE:</b> Autoconciencia. Comunicación. Participación. Pensamiento crítico y creativo. Interpretación de textos. Cuidado y auto cuidado.		<b>INTEGRALIDAD, ACORDE AL MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADOR CON ENFOQUE SOCIO CRÍTICO</b> Ética y religión Auto concepto. Conocimiento de sí mismo. Manejo de sentimientos y emociones. Desarrollo Humano. Epistemología. Practica pedagógica.	
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>			
<sup>1</sup> La Mejor Parte de Mí; Epistemología y teorías del conocimiento; Teorias del desarrollo humano; Educación Preescolar, Marco Legal, Pedagogos de la primera infancia.			

<sup>1</sup> Paso a Paso. Programa de Educación Socio emocional. MEN, Cuaderno de trabajo para docentes grado décimo, pág.11-17; 2017.

## RECURSOS

Humanos, cuaderno debidamente marcado en cada página con nombre completo y fecha de la actividad, cartulina, cartón, guía integrada impresa o en formato digital, papel bond, diapositivas, computador, celular, aplicaciones de google, hojas iris, cinta, marcadores, pegante, hojas, correo electrónico institucional, anexos 1 y 2.

## RUTA METODOLÓGICA

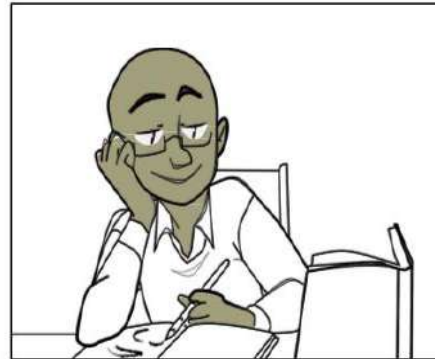
### 1. DIALOGO DE SABERES (Saberes previos).

#### 1.1 Vamos a reflexionar con los siguientes testimonios de: **Elisa y Armando tienen fortalezas diferentes.**



A Elisa le encanta la música y canta muy bonito. Con mucha práctica y esfuerzo, Elisa ha aprendido a tocar diferentes instrumentos, como la guitarra y el bajo. Es muy perseverante y todos los días busca información en Internet para estudiar diferentes técnicas musicales.

Elisa es muy buena para cantar en público. Siempre que tiene la oportunidad se presenta frente a todo su colegio tocando la guitarra o cantando alguna canción.



historias y datos. Armando es muy jugar trivias de conocimiento general.

Por su parte, a Armando le encanta aprender de historia. Tiende a olvidar rápidamente la información que escucha o que lee en sus libros. Sin embargo, es muy creativo y sabe que recuerda mejor las cosas cuando las dibuja. Por eso pinta en sus cuadernos paisajes, símbolos y personajes que lo ayudan a recordar mejor las sociales y tiene muchos amigos, con quienes disfruta compartir datos históricos y

*Ilustración 1. Elisa y Armando, imagen tomada de Cartilla Paso a Paso, MEN, grado 10°*

#### 1.1.1 La mejor parte de mí

**Escribe tus fortalezas tomando en cuenta las siguientes dimensiones:**

Rasgos y características personales positivas:

Talentos y habilidades:

Conocimientos:

Habilidades:

**Escoge las dos fortalezas que más valoras en ti. Luego, reflexiona sobre cómo estas fortalezas te ayudan en el presente o pueden ayudarte en el futuro.**

**Mis fortalezas más valiosas son:**

Estas fortalezas me pueden ayudar en el presente porque...

Estas fortalezas me pueden ayudar en el futuro porque..

#### 1.2 Dialogo del saber: Anexo 3 en Video: El Mito de la Caverna de Platón.: <https://www.youtube.com/watch?v=pn4bkO53Z7Q>

A partir de lo expuesto y comprendido en el dialogo de saberes elabore un texto de mínimo una página en la que recoja la importancia del conocimiento humano.

**2. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO: (Conocimientos orientados por el maestro y desarrollados por el estudiante desde la habilidad propuesta). Se recomienda utilizar diferentes tipos de representación, rutinas de pensamiento, entre otras.**

**2.1** Leer el texto **anexo 1 en Pdf: Antecedes históricos de la educación preescolar en Colombia**, y elabore una línea del tiempo con los momentos más relevantes de la lectura anterior.

**2.2** Elaboración de esquemas de reflexión a partir del marco legal de la educación preescolar y los pedagogos de la primera infancia.

**2.3** Fortalecer la oralidad a partir de la planeación y sustentación de las teorías del desarrollo humano.

**2.4** Leer el texto **anexo 2 en Pdf: La posibilidad del conocimiento, un problema filosófico sin solución definitiva**, a partir de la anterior lectura, cree un **caligrama haciendo uso de las palabras relacionadas a continuación:**

Dogmatismo, Empirismo, Pragmatismo, Racionalismo, Intellectualismo, Apriorismo, Criticismo, Escepticismo, Relativismo, Subjetivismo, Preescolar, Juego, Dimensiones, Cuentos, Canciones, Amigos, Socializar, Títeres, Colores Dimensiones, Desarrollo Humano, Talentos, Habilidades, Procesos, Aprendizaje, Enseñanza, Observación, Crecimiento

**3. CONTEXTUALIZACIÓN Y APLICACIÓN DE SABERES. (Saberes aplicados en el contexto de estudio en casa).**

**3.1** En familia ver la película **LOS CRODS** [https://www.youtube.com/watch?v=r3WCgFj\\_tFo](https://www.youtube.com/watch?v=r3WCgFj_tFo) y realizar un conversatorio donde se rescaten las ideas relacionadas con las dinámicas de construcción del conocimiento por el ser humano, realizar una **infografía** donde se destaque la importancia de la escuela y la educación divulgando dicho conocimiento y dando las posibilidades para su creación.

#### NIVELES DE DESEMPEÑO

##### **BAJO:**

- Maneja un bajo nivel de autonomía para apropiar fundamentos y teorías pedagógicas que facilitan el desarrollo de sus practicas con niños de la primera infancia y el preescolar como parte de su formación como maestros, haciendo uso de sus fortalezas.
- Difícilmente participa en las sesiones virtuales ya sea de manera sincrónica y/o asincrónica, no mantiene comunicación con los maestros, ni entrega en las actividades en las fechas establecidas para tal fin.

##### **BÁSICO:**

- Maneja medio nivel de autonomía para apropiar fundamentos y teorías pedagógicas que facilitan el desarrollo de sus practicas con niños de la primera infancia y el preescolar como parte de su formación como maestros, haciendo uso de sus fortalezas.
- En ocasiones participa en las sesiones virtuales ya sea de manera sincrónica y/o asincrónica, aunque mantiene comunicación con los maestros no aprovecha los espacios asignados para el desarrollo del trabajo en casa, ni entrega en las actividades en las fechas establecidas para tal fin.

##### **ALTO:**

- Maneja un buen nivel de autonomía para apropiar fundamentos y teorías pedagógicas que facilitan el desarrollo de sus practicas con niños de la primera infancia y el preescolar como parte de su formación como maestros, haciendo uso de sus fortalezas.
- Participa en las sesiones virtuales ya sea de manera sincrónica y/o asincrónica, mantiene comunicación con los maestros, entrega las actividades en las fechas establecidas para tal fin.

##### **SUPERIOR:**

- Maneja un alto nivel de autonomía para apropiar fundamentos y teorías pedagógicas que facilitan el desarrollo de sus practicas con niños de la primera infancia y el preescolar como parte de su formación como maestros, haciendo uso de sus fortalezas.

- Participa activamente en las sesiones virtuales ya sea de manera sincrónica y/o asincrónica, mantiene comunicación con los maestros, entrega las actividades en las fechas establecidas para tal fin.

**AJUSTES RAZONABLES PARA ESTUDIANTES ATENDIDOS POR INCLUSIÓN:**

En el caso de la estudiantes Karen Mancipe y demás estudiantes, la guía se diseñó con indicaciones claras, siguiendo los principios del DUA para que sea de acceso a todos los estudiantes, por lo que su desarrollo es de fácil comprensión para los casos que se lleguen a presentar, en las situaciones particulares se dará asesoría vía telefónica.

**MODALIDAD DE PRESENTACIÓN Y ENTREGA DE TRABAJOS:** (consulta las fechas de finalización y entrega de trabajos en la parte superior derecha)

**1. ESTUDIANTES MODALIDAD FÍSICO QUE NO CUENTAN CON CONECTIVIDAD:** Los trabajos se pueden realizar en el cuaderno (debidamente marcado en cada una de las paginas) de cualquiera de las tres áreas, la letra debe ser legible, el desarrollo de estas actividades será válido para las tres áreas, la entrega se hace en la portería principal de la ENSU. **(acordar previamente con su maestro/a para identificarlos y evaluarlos por esta modalidad).**

**2. ESTUDIANTES DE MODALIDAD VIRTUAL:**

Tomar fotos del proceso realizado en el cuaderno, organizarlas en un documento en formato PDF, en orientación vertical y subirlo a la plataforma de google classroom, email ó en los casos acordados por WhatsApp.

**3.** Tenga en cuenta que como se van a integrar cinco espacios académicos para el proceso de evaluación cada maestro revisará las guías integradas correspondientes a su área, será la misma nota para las cinco áreas en el periodo académico, a continuación, se encuentra el docente que evaluará cada grado:

GRADOS	Docentes evaluadores	Email Institucional	Número de Móvil o WhatsApp
<b>1001 - 1002 - 1003</b>	Desarrollo Humano - Practica pedagógica.	<a href="mailto:rocio.garzon@ensubate.edu.co">rocio.garzon@ensubate.edu.co</a>	+57 3105698189
	Ética y religión.	<a href="mailto:ricard.sarmiento@ensubate.edu.co">ricard.sarmiento@ensubate.edu.co</a>	+57 3152663926
	Epistemología.	<a href="mailto:rocio.rodriguez@ensubate.edu.co">rocio.rodriguez@ensubate.edu.co</a>	+57 3138821328

**Rubrica de Evaluación:** En una escala de 0.0 a 0.5 auto y coe evalúe formativamente su grado de responsabilidad y compromiso frente a los siguientes aspectos. **(lea primero las recomendaciones).** **Recomendación:** a. La valoración numérica de la autoevaluación y coevaluación debe ser consecuente con el desempeño académico, disciplinario y actitudinal durante el período correspondiente. b. En su calidad de estudiante, la convivencia social le implica obligaciones y compromisos que debe asumir de manera responsable en reciprocidad con su familia, evolucionando de esta manera no solo biológica sino cultural y socialmente. En consecuencia, los padres de familia, acudientes y/o cuidadores deben estar al tanto de la situación académica y formativa de su hijo/a como copartícipes del proceso de educación en casa y posible alternancia.

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<b>EVALUACIÓN CUANTITATIVA</b>		
	<b>AUTO</b>	<b>COE</b>	<b>HETERO</b>
1. Asisto (e) con responsabilidad a todas las clases y/o orientaciones virtuales programadas tanto sincrónica como asincrónicamente.			
2. Entrego (a) oportunamente las actividades asignadas en su fecha de finalización y entrega; según mi horario académico. Además mis actividades demuestra orden, creatividad, buena caligrafía y ortografía.			
3. Respeto (a) a mis semejantes y cuido (a) el entorno promoviendo una sana convivencia ciudadana tanto de manera presencial como por medio de las TIC.			
4. Contribuyo (e) permanentemente en la formación integral para el fortalecimiento de mi proyecto de vida.			
5. Uso (a) la estructura básica en la producción textual: oral, gráfica y escrita, reflejando el debido proceso (argumentación, crítica social, documentación, contextualización, revisión y reescritura); como de la correcta utilización de los signos de puntuación, conectores lógicos y recursos de cohesión adecuadamente.			
6. Integro (a) los proyectos transversales, áreas y/o asignaturas en las actividades, trabajos, talleres, sustentaciones, disertaciones, relatorías, representaciones mentales, gráficas y/o de pensamiento (mapa mental, mapa conceptual, mentefacto conceptual con proposiciones, etc.)			
7. Evidencio (a) lectura de otros textos y contextos, explicitando las citas textuales, mediante la aplicación de las normas APA de referenciación y argumentación.			
8. Tomo (a) conciencia del lenguaje simbólico asertivo como manifestaciones sociales y expreso creatividad a través de ellos.			
9. Reconozco (e) la habilidad general en diferentes textos y actos comunicativos asumiendo actitud crítica.			
10. Establezco (e) relaciones entre los textos planteados y otros tipos de textos atendiendo las problemáticas explícitas e implícitas a partir de la inferencia y aplicabilidad en mi vida.			
11. Comparto mi producción escrita en tareas, talleres, actividades y demás evidencias de mi desempeño académico, a la vez que respeto el de mis compañeros y no incurro en plagio.			
<b>VALORACIÓN FINAL:</b> (para dar la definitiva de auto y coe, el estudiante debe sumar las valoraciones de los 10 criterios)			

**Web grafía : Tomado el día 26 de enero de 2021.**

Anexo 1 en Pdf: Antecedes históricos de la educación preescolar en Colombia <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5435238.pdf>

Anexo 2 en Pdf: Nava, J. (2016). La posibilidad del conocimiento; un problema filosófico sin solución definitiva. En: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN 2007 - 7467. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5435238.pdf>

Anexo 3 en Video: El Mito de la Caverna de Platón. <https://www.youtube.com/watch?v=pn4bkO53Z7Q>

**Vo.Bo DEL COORDINADOR ACADÉMICO Y OBSERVACIONES:**

*Lidia Yajaira Rodríguez F.*  
 Coordinadora  
 Escuela Nacional Superior

el texto aquí

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MUNDIAL Y EN  
COLOMBIA.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA  
EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA

En el período de la Colonia no se conocía ningún establecimiento que se dedicara a atender exclusivamente a niños en edad preescolar, ya que la vida del niño a esta edad se reducía a los estrechos márgenes de la familia, y su educación sólo dependía de sus padres o tutores, salvo aquellos niños abandonados que vivían en los hospicios o asilos regentados por algunas congregaciones religiosas, donde se adelantaban algunas actividades recreativas y pedagógicas como labor preparatoria para su ingreso a la escuela. A finales del gobierno del general Pedro Alcántara Herrán (1844), se habla por primera vez de la creación de las Salas de Asilo destinadas a los niños pertenecientes a los sectores más pobres de la población, pero sólo recién en la administración de Eustorgio Salgar en 1870, se entran a reglamentar y a definir orgánicamente estas salas.

En estos Asilos sólo se admitirían niños de dos (2) a seis (6) años, y aquellos cuyos padres eran notoriamente pobres, los cuales serían aceptados gratuitamente en el asilo. En el caso de los que pertenecían a familias acomodadas, pagarían a la directora la remuneración que se fijara en los reglamentos.

En los asilos se tenían muy en cuenta los siguientes objetivos: proteger y cuidar físicamente a los hijos de los obreros, formarlos, educarlos y prepararlos para su ingreso a la escuela.

El modelo de atención de las salas de asilo provino de Francia, en el siglo XIX, cuyos precursores fueron Cochin, el pastor Oberlin y Mme. Millet. En esa época en Francia tuvieron auge dos instituciones destinadas a cuidar y proteger a los niños de la clase

obrera francesa: las cunas públicas, donde se atendían niños hasta de 28 meses, y las salas de asilo, donde se recibían infantes de dos (2) a seis (6) años.

A finales del siglo XIX, en Colombia los primeros misioneros alemanes pedagogos comenzaron a difundir y promocionar las ideas de Federico Froebel, las cuales fueron muy importantes en la renovación y organización de la educación en el país, y lo que permitió la aparición de los primeros jardines infantiles.

Dentro del contexto histórico, se puede decir que fue a través del presidente José Manuel Marroquín (1900) que se organizó en Colombia el primer establecimiento de preescolar. Él fundó en 1851 la escolita campestre de Yerbabuena, donde por primera vez se realizaron actividades pedagógicas y recreativas para niños menores de seis (6) años, bajo una orientación muy marcada de la teoría de Froebel. La población infantil que asistía a la escolita, provenía de pueblitos y veredas cercanas a Yerbabuena. Sin embargo, se puede anotar que la existencia de esta escolita fue efímera y su incidencia en las ideas educativas de la época no tuvieron gran relevancia.

En el siglo pasado y en las primeras décadas, a los asilos y hospitales les correspondió realizar una importante labor en la protección y cuidado de la niñez abandonada. Un sector significativo de estos niños eran menores de seis (6) años, para los cuales se organizaron diversas actividades recreativas y educativas. Algunas religiosas extranjeras que manejaban estas instituciones, conocían los métodos de trabajo de Froebel o de Montessori, y no les fue difícil organizar labores similares. Una de las instituciones más conocidas fue el Hospicio de Bogotá, que había sido fundado en la primera mitad del siglo XVIII. A principios del siglo XX era la institución capitalina más importante y en ella se recluían la mayoría de los niños huérfanos o abandonados. En esa época, el hospicio atendía a 328



niños, 84 varones y 244 mujeres, pero además tenía una sección en el sector rural donde se atendía un número similar de niños y bebés. Los niños lactantes eran criados por amas de cría que se conseguían en las poblaciones aledañas, y que cuidaban varios niños a cambio del pago de un estipendio, en la mayoría de los casos muy exiguo. Estas amas de cría parecen ser los antecedentes más inmediatos de las madres sustitutas, modalidad de atención promovida años más tarde por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-.

Tanto el hospicio de Bogotá como las amas de cría entraron en crisis debido a problemas económicos. Las condiciones sanitarias y de atención eran tan críticas que, en 1923, el 27% de los niños que ingresaban morían. También las amas de cría mostraban un panorama desolador: enfermedades, desnutrición y retardo entre los niños que criaban.

Por otra parte, el primer establecimiento preescolar que funcionó en la ciudad de Bogotá fue la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, el cual se consideró como modelo para la creación de otros jardines similares. El Gimnasio Moderno fue fundado por Agustín Nieto Caballero en 1914, y a juicio de algunos tratadistas, se constituyó en la iniciativa más importante de la educación privada de comienzos de siglo. Desde su creación se convirtió en uno de los colegios de más prestigio del país y el primero que puso en práctica las ideas pedagógicas de María Montessori, y se le consideró más que una escuela o un kínder, una verdadera escuela montessoriana.

En Colombia la educación preescolar se desarrolló con mucho retraso con relación a Argentina, Chile y Uruguay, países que a comienzos de siglo ya contaban con

una abundante población preescolar. En el caso de Colombia, teniendo en cuenta las cifras extraoficiales del MEN, en la primera década del siglo funcionaban aproximadamente 30 centros preescolares en el país, en su mayoría privados.

Sin duda, el proceso de la educación en preescolar en el país fue lenta, y se pudo observar que la preparación específica del personal responsable de esta actividad no era tan importante en sus inicios; de hecho, a comienzos de siglo se reclutaban jóvenes maestras normalistas, o en su defecto, era personal que ellos mismos formaban. Por eso, cuando se promulgó la Ley 25 en 1917 y se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras de Bogotá, cuyo propósito era preparar maestros para la escuela superior y normal, también se aprobó la creación de una sección especial para formar maestras de kindergarten. Pero pasarían diez (10) años antes que se fundara el Instituto y dieciséis (16) años para que funcionara esta sección preescolar.

Uno de los personajes importantes en este proceso histórico fue la Dra. Franziska Radker, quien había llegado al país encabezando una misión alemana, cuya función era reformar y reorganizar la Escuela Normal y el Instituto Pedagógico Femenino de Tunja. La Dra. Radker creó, organizó y dirigió la escuela Montessori de Bogotá, que a la postre fue uno de los primeros institutos del país dedicados a la formación de maestras preescolares, y que a su vez aplicó la pedagogía de Froebel y Montessori. Sin embargo, en 1936 Radker tuvo que viajar a Alemania, lo que trajo al Instituto Montessori entrar a un período de crisis llevándolo a su cierre temporal. Este se volvió a reabrir en 1956 con el nombre de Instituto de Educación Preescolar, que dio posteriormente origen al actual programa de educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

En 1935, en Colombia funcionaban aproximadamente 280 establecimientos preescolares, en su mayoría privados, donde trabajaban 315 maestros que atendían a 12.120 niños. Pero es sólo hasta 1939 cuando se establece el decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública, el cual define y caracteriza la educación infantil de la siguiente manera:

"Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los cinco (5) y siete (7) años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad."

Teniendo en cuenta el decreto, se puede decir que no se hacía ninguna referencia a los requisitos que debían reunir los establecimientos preescolares privados, ni tampoco se señalaban los mecanismos para supervisar o vigilar su funcionamiento. Además, en esta época los establecimientos a nivel preescolar funcionaron sin ninguna intervención del gobierno, y en la práctica estos decretos sólo tenían validez en el sector oficial. De esta manera, se presentó un problema que con los años agudizó el abismo entre el sector privado y el oficial.

En la década de los 40 se consolidó el modelo higienista norteamericano en Colombia, el cual tuvo en cuenta dentro de los procesos educativos la nutrición y otros aspectos vinculados a la seguridad social. Como resultado de esta influencia, se crea en 1946 el Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS) y el Ministerio de Higiene. En este contexto se dicta la Ley 83, denominada Código del Niño o Ley Orgánica de la defensa del Niño. En este sentido, se puede observar la presencia del primer conjunto de leyes que se promulga a favor de la población infantil, que comienza a vivir ya los rigores de la desnutrición, el abandono y el maltrato.

Además, se estableció también un conjunto de normas reglamentarias sobre la asistencia de la mujer embarazada, de la madre soltera, del recién nacido, del niño lactante y del infantil, es decir, se hace énfasis en la necesidad de proteger y cuidar al niño desde su más tierna edad y la madre que trabaja. A pesar, de estas leyes y normas que fueron bastantes avanzadas para la época, no se crearon los mecanismos legales y orgánicos para llevar a la práctica estas normas.

En esta época se comenzó a observar las primeras señales de un fenómeno que con los años se haría cada vez más notorio: la incorporación de la mujer al trabajo productivo, y que a la postre sería uno de los factores que contribuirían al desarrollo de la educación y la atención del niño preescolar. Este fenómeno histórico y social trajo algunos cambios en los hábitos de crianza, ya que el abandono temporal de los hijos por parte de la madre trabajadora, contribuyó a la multiplicación masiva de los establecimientos preescolares que tendría por función resolver circunstancialmente el cuidado y protección del niño en ausencia de la madre.

A partir de lo anterior, en 1968, en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para proveer protección al menor y procurar la estabilidad y bienestar familiar.

Con la creación del ICBF se presentó un nuevo problema, el cual iba dirigido a las contradicciones entre la concepción asistencialista y la pedagógica, que también se asocio con la pugna existente entre el sector estatal y privado. En lo que respecta a la concepción asistencialista, se centró en el proteccionismo y se vinculó en las directrices del trabajo social y nutricional, lo cual desestimaba los

ingredientes educativos en la atención del niño perteneciente a los sectores más pobres de la población. En lo que respecta a la concepción pedagógica promovida por el sector privado, se miró la educación preescolar como un proceso de formación socioafectivo e intelectual de la población infantil que no sufría los rigores del maltrato, hambre, abandono, cuidado y amor familiar.

Antes de 1962, no existieron normas específicas para crear y poner en funcionamiento un establecimiento preescolar. Mediante la resolución 1343 de ese año, se entro a reglamentar por primera vez las inscripciones, solicitudes y documentos, directora, local, material didáctico, licencia de funcionamiento, etc., de los jardines infantiles.

En 1976, con el decreto 088 del MEN, se incorpora por primera vez la modalidad del preescolar al sistema educativo colombiano. Sin embargo, después de 18 años es cuando se le da el carácter obligatorio:

"Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad".

Para esta época, en el Ministerio de educación Nacional se crea la División de Educación Preescolar y Educación Especial, la cual en el papel tendría la responsabilidad de dirigir esta modalidad a nivel nacional, pero en la práctica se limitará a fiscalizar el trabajo de los escasos Jardines Nacionales que aún existían por aquellos años.

En los 70, los niveles de experto y posteriormente tecnólogo, eran las únicas alternativas académicas que existían en el campo preescolar, cuya orientación empirista y práctica parecían caracterizar perfectamente la idea que se tenía de una modalidad que se la veía más como una tecnología que como una ciencia.

En 1976, por primera vez se le reconoce estatus universitario a una actividad que tradicionalmente se le había considerado como algo que no tenía mayor incidencia en la formación y desarrollo del niño. Si bien los métodos de Froebel, Montessori y Decroly ya eran conocidos en los centros académicos y educativos, a la educación preescolar no se le prestaba mucha atención en este sector. Durante mucho tiempo las autoridades educativas se negaron a reconocerle una condición universitaria, pero a pesar de la dura oposición, en 1978 se crea la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

En los comienzos del proceso de la licenciatura se puede observar el desorden y confusión en los programas, currículos y regímenes académicos de estas instituciones, ya que sólo recién en estas últimas décadas se entraron a definir algunas normas que buscaban unificar criterios en este terreno. En la década del 40 comienzan a egresar las primeras maestras preescolares de las contadas instituciones académicas que funcionaban en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla. Las exigencias técnicas y profesionales son cada vez mayores, no tanto por la legislación vigente, sino porque la competencia en el mercado laboral y ocupacional es cada vez mayor, y existe cada vez más conciencia entre los padres sobre la importancia pedagógica del jardín en el que se encuentra el niño.

Antes de 1984 la educación preescolar se rigió por algunos modelos curriculares. Sólo recién a partir de ese año, mediante el Decreto 1002, se establece un plan de estudios que aún estaba muy lejos de constituirse en un principio orientador y organizador de esta modalidad educativa. En éste se entra a definir un plan de estudios.

"Como el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración. (Art. 1, Parágrafo)".

El currículo de la Educación Preescolar comenzó a gestarse en los años 1977 y 1978, cuando por primera vez se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento preescolar. En 1987 se dio a conocer el segundo documento, en donde se precisan las áreas y temas relacionados con el preescolar, permitiendo un currículo fundamentado tanto teórica como operativamente en lo que respecta al trabajo pedagógico.

En esta década de los 90, se pudo observar cambios del gobierno con respecto a la atención y preocupación por la población infantil en Colombia, y es debido a esto que se establecen normas y leyes por parte de la asamblea constituyente en la Constitución Política del 91. Por otra parte, el gobierno colombiano al ratificar, mediante la Ley 12 de 1991, los compromisos adquiridos por el país en la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez adoptada por las

Naciones Unidas, se compromete con una nueva ética y cultura a favor de la infancia.

Es en 1987, durante el gobierno de Virgilio Barco, cuando se realiza un convenio entre e los ministerios de Educación Nacional, de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el fin de articular dos programas existentes: el programa de educación familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) y el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia (SUPERVIVIR), por medio del cual se busca reforzar el trabajo educativo en el campo de la salud. Es a través de estos programas en donde se hace necesario hablar sobre la educación inicial, la cual no sólo requiere de la participación del profesor, sino también de la familia y la comunidad que lo circunda.

En 1989 el gobierno nacional se suscribe a los términos y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por las Naciones Unidas. De igual manera, se adhiere en 1990 a la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño. El propósito en ambas era favorecer a la población infantil y crear conciencia sobre el tema de la familia, la infancia y su calidad de vida.

En la búsqueda por la defensa de la población infantil, en noviembre de 1989, a través del Decreto 2737, se establece el Código del Menor, que se convierte en un instrumento jurídico fundamental para la protección de los derechos del menor y su familia, normas que tradicionalmente se encontraban dispersas en otros códigos y las cuales se integran en un solo paquete de principios, reglas y leyes.



En el gobierno de César Gaviria se adelantaron dos iniciativas: el Plan de Acción a Favor de la Infancia y una nueva Constitución Política que incorporó una serie de principios de los derechos fundamentales del niño. Este Plan de Acción (1991-1994) fue un diagnóstico de la realidad social, económica, física y educativa del niño colombiano menor de 7 años, y un conjunto de propuestas para erradicar problemas con respecto a esta población. En este Plan se afirmaba lo siguiente:

"a través del programa de preescolar, que tiene un cubrimiento cercano al 14%, se atendieron cerca de 330.000 niños en 1989, la mitad de ellos en el sector privado, y la otra mitad en el sector público. Aunque con este programa se pretende preparar a los niños para la escuela y mejorar la capacidad de aprendizaje, la cobertura es muy baja y existen problemas de calidad

En este plan se menciona por primera vez el Grado Cero, una modalidad por medio de la cual se busca resolver la ausencia de formación preescolar de los niños que ingresaban por primera vez a la escuela pública. Con el Grado Cero se buscaba disminuir la repitencia en la escuela primaria y mejorar la calidad educativa de la educación básica primaria. Esta modalidad haría parte del Plan de Apertura Educativa (1991-1994) del gobierno de César Gaviria, y se convirtió en el programa bandera de la Secretaría de Educación del país.

Teniendo en cuenta las reformas, principios, normas y leyes estipuladas en este proceso histórico, se añaden los valiosos aportes del segundo Congreso Pedagógico Nacional organizado por FECODE en noviembre de 1994, para la promulgación de la Ley 115, conocida como Ley General de Educación. Esta Ley señala los lineamientos para transformar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje.

Promueve la participación ciudadana y democracia participativa, establece la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional, ubica al estudiante como centro del proceso educativo, establece la autonomía escolar, articula ciencia, academia e investigación, crea mecanismos de vigilancia y control educativo, incorpora la educación preescolar como nivel obligatorio de la educación formal, y numerosos otros aportes a nivel social, cultural, educativo, institucional y técnico.

Finalmente, se puede decir que la ley 115 reconoce a la educación preescolar como un grado obligatorio y como un nivel educativo que tiene enorme importancia en la formación y desarrollo del niño.

#### **Bibliografía**

- CERDA, Gutiérrez Hugo. Educación preescolar: Historia, Legislación, Currículo y realidad socioeconómica. Aula Abierta Magisterio.

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

UNIDAD DE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

**PROFESOR:**

**Lic. LEONOR JARAMILLO**

## La posibilidad del conocimiento; un problema filosófico sin solución definitiva

*The possibility of knowledge; a philosophical problem without definitive settlement*

**José Nava Bedolla**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

[nava5812@yahoo.com.mx](mailto:nava5812@yahoo.com.mx)

### Resumen

La *posibilidad del conocimiento* es un problema filosófico sin solución definitiva que enfrentamos todos aquellos que tratamos de explorar, describir, explicar, interpretar o comprender cualquier realidad.

Dicho problema se puede resolver, con conocimiento o desconocimiento del hecho, utilizando distintos *supuestos filosóficos* (dogmatismo, escepticismo, subjetivismo, relativismo, pragmatismo y criticismo) que dependen de la facultad o facultades (la razón y/o los sentidos) que el sujeto cognoscente ponga en práctica cuando pretenda conocer determinado fenómeno.

La facultad o facultades (razón y/o sentidos) que el sujeto ponga en juego, cuando pretenda problematizar un objeto de estudio, dependerá o dependerán, a su vez, de los intereses ontológicos del investigador.

Dichos intereses se refieren, en el ámbito filosófico, a pretender que la realidad se mueva (subjetivismo, relativismo y pragmatismo), que esté inmóvil o en estados intermitentes entre el movimiento y la quietud (criticismo).

**Palabras clave:** filosofía, conocimiento, posibilidad, supuesto, problema, dogmatismo, escepticismo, subjetivismo, relativismo, pragmatismo, criticismo, razón, sentidos, etcétera.

## Abstract

The possibility of knowledge is a philosophical problem without definitive solution we face all those who try to explore, describe, explain, interpret or understand any reality.

Such a problem can be solved with knowledge or ignorance of the fact, using different assumptions philosophical (dogmatism, skepticism, subjectivism, relativism, pragmatism and criticism) that depend on the faculty or faculties (the reason and/or senses) that the knower implement if it intends to meet certain phenomenon.

The power or authority (name and/or senses) that the subject put into play, if it intends to problematize an object of study, depends or depend, in turn, of the ontological interests of the researcher.

These interests relate in the philosophical field, to pretend that reality (subjectivism, relativism and pragmatism) move, which is stationary or intermittent states between movement and stillness (criticism).

**Key words:** philosophy, knowledge, possibility, of course, a problem, dogmatism, skepticism, subjectivism, relativism, pragmatism, criticism, reason, senses, etcetera.

**Fecha Recepción:** Marzo 2016

**Fecha Aceptación:** Abril 2016

## Introducción

¿Es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? Estas preguntas no han sido resueltas de manera definitiva. ¿A qué se deberá?, ¿tendrán más de una solución? De ser así, ¿dichas soluciones serán afines o contradictorias y por qué? Alguna solución, ¿será mejor que las otras?, ¿por qué?

Por medio de este artículo se aportan algunos elementos para la exploración, descripción, explicación, interpretación y comprensión de las cuestiones mencionadas y se abre la discusión haciendo una invitación a los lectores para reflexionar sobre los *problemas* del conocimiento humano, las facultades con las que se pueden resolver y, derivado de ello, los *supuestos* que se utilizan para tal efecto.

En atención a que el abordaje de la problemática mencionada es muy amplia y rebasa la extensión de un artículo, realizaremos un bosquejo general de los principales *problemas del conocimiento* y los *supuestos* con los que se pueden resolver para, finalmente, concentrar nuestra atención en uno solo de ellos: la *posibilidad* o probabilidad de conocer la realidad. Por lo mismo, no relacionaremos la problemática con el fenómeno educativo, solamente abordaremos el problema mencionado en lo general.

En la primera parte (I. Los problemas del conocimiento), se realiza un mapeo sobre las principales *dificultades* del conocimiento humano: definición, características, elementos, función, finalidad, causas, consecuencias, clasificación y otros aspectos; con miras a ubicar la problemática del fenómeno en estudio. Se aclara, desde ahora, que los *problemas* del conocimiento humano son denominados así porque son *obstáculos* del conocimiento de la ciencia, el arte, la filosofía, o la religión; son *cuestiones* que se refieren al conocimiento sobre las cuatro posibilidades de realización del espíritu humano mencionadas.

En la segunda parte (II. Los supuestos con los que se pueden resolver los problemas del conocimiento) se realiza otro mapeo sobre el concepto “supuestos filosóficos”: definición,

características, elementos, función, finalidad, clasificación y otros aspectos; y se precisa la relación entre estos y las *capacidades* cognitivas del sujeto cognoscente.

En la tercera parte (III. ¿Cómo resolver el problema de la posibilidad del conocimiento?) se analizan las diferentes maneras en que se puede *resolver* el problema de la *posibilidad* o probabilidad del conocimiento humano, mediante la utilización de distintos *supuestos* filosóficos que se derivan de diferentes *capacidades* que el sujeto cognoscente puede poner en juego cuando establece una relación de conocimiento con cualquier objeto de estudio: su razón y/o sus sentidos. En esta parte es donde se establece la *relación* entre el problema de la *posibilidad del conocimiento* y los *supuestos filosóficos* con los que es y/o puede ser resuelto, dependiendo de los intereses ontológicos del sujeto cognoscente (Nava, 2014).

Si el presente artículo logra despertar la curiosidad de los lectores por explorar, describir, explicar, interpretar y comprender los *problemas filosóficos del conocimiento humano*, los *supuestos* con los que se pueden resolver y las diferentes *facultades cognoscitivas* de que se puede echar mano, con sus respectivas consecuencias epistemológicas y ontológicas, entonces habrá logrado su cometido.

## I. Los problemas del conocimiento

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

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

El *objeto de conocimiento* surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ente cualquiera (material o

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

El *problema* surge cuando el *sujeto* pretende establecer la *relación* de conocimiento con el *objeto*, debido a que ambos (*sujeto cognoscente* y *objeto por conocer*) se encuentran en *mundos* diferentes, distintos y, hasta contrarios: el *sujeto cognoscente* es el alma humana, su psique, su pensamiento, su razón, su mente, etcétera.; y, por lo mismo, se encuentra en la *esfera psicológica*. En cambio, el *objeto por conocer* es la realidad (que puede ser material o inmaterial), pertenece a la esfera ontológica. Hessen (2011, p. 15) afirma que “...el conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros –se refiere al sujeto y al objeto–, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro...”.

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

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



realidad, tal vez solo vinimos a este mundo con las facultades necesarias para sobrevivir en él y no para conocerlo en esencia.

Afirma Hessen (2009, p. 16): "...vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de este. El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él..." Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta). Es por ello que la *relación* de conocimiento solo se puede dar en el mundo *lógico*, en la esfera *lógica*. Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que este es, sino solo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, un discurso elaborado por un sujeto que no forzosamente coincide con el discurso elaborado por otro sujeto. "...el lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infra-lingüísticos y supra-lingüísticos..." (Polo, 2006, p. 14). Todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Es una de las razones por la que los sujetos cognoscentes tendrán que ponerse de acuerdo sobre lo que se debe entender por determinado objeto de conocimiento.

Si fijo mi *atención* en las cuestiones siguientes: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hago aquí?, con la finalidad de resolverlas, automáticamente, según lo dicho hasta aquí, me transformo de simple *ente* que soy en la realidad (esfera ontológica), en *sujeto cognoscente* (esfera psicológica) y, por el mismo acto realizado, las preguntas mencionadas de simples *entes* que eran antes de que yo fijara mi atención en ellas con motivo de conocerlas (esfera ontológica), se transforman a su vez en *objetos por conocer* (pero ellas continúan en la esfera ontológica). Al suceder esto, ocurre un desdoblamiento de mi ser, quedo fuera de la esfera ontológica y, por lo mismo, paso a otra realidad: la esfera psicológica, porque la que conoce es mi alma, psique, razón, pensamiento, cerebro, espíritu. Ante la imposibilidad de traspasar la realidad de las cuestiones mencionadas, me es imposible penetrar su esencia y jamás podré conocerlas, porque me encuentro, como sujeto cognoscente (esfera psicológica), en otro mundo, en una realidad diferente a la del objeto por conocer (esfera ontológica). Se puede concluir que la realidad es incognoscible, que el conocimiento de los

fenómenos es un problema que no tiene solución definitiva; porque, de no ser así, ya lo hubiesen resuelto las grandes inteligencias que se han ocupado de ello a lo largo de la historia de la ciencia.

Para Verneaux (2011, p. 72) "...el objeto y el sujeto son definibles únicamente por su relación mutua que es el conocimiento. ¿Qué es un objeto, una cosa, un ser? Lo que aparece a un sujeto. ¿Qué es un sujeto, una conciencia, un espíritu? Aquello en quien o a quien aparece un objeto..." La realidad (concreta o abstracta) trasciende al sujeto cognoscente, es decir, está fuera de él, en otro mundo.

Si el *conocimiento de la realidad* (ciencia) es imposible, también lo es el *conocimiento de ese conocimiento* (meta-ciencia). Nos referimos a los problemas mencionados en la presentación de este trabajo: ¿es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? (Hessen 2009). Estas preguntas cuentan con más de una solución. ¿A qué obedecerá que todas y cada una de las cuestiones anteriores pueden contestarse de muchas y diferentes maneras, incluso contradictorias entre sí? Nos encontramos ante los *problemas filosóficos del conocimiento*.

En el siguiente cuadro se pueden observar los principales problemas filosóficos del conocimiento humano:

CUADRO NÚMERO 01: LOS PROBLEMAS FILOSÓFICOS DEL CONOCIMIENTO HUMANO

NO. P.	PREGUNTA	TEMA
1	¿Es <b>posible</b> conocer la realidad?	EL PROBLEMA DE LA <b>POSIBILIDAD</b> DEL CONOCIMIENTO
2	¿Cuál es la fuente del conocimiento?	EL PROBLEMA DEL <b>ORIGEN</b> DEL CONOCIMIENTO
3	¿Cuál es la <b>esencia</b> del conocimiento?	EL PROBLEMA DE LA <b>ESENCIA</b> DEL CONOCIMIENTO
3.1	EL PROBLEMA DE LA <b>RELACIÓN DE CONOCIMIENTO</b> : ¿Quién determina a quién en una <b>relación de conocimiento</b> : el sujeto al objeto, el objeto al sujeto o ambos se determinan recíprocamente?	
3.2	EL PROBLEMA DE LA <b>EXISTENCIA DE LA REALIDAD</b> : ¿Puede <b>existir</b> el <b>objeto</b> por conocer con independencia del <b>sujeto</b> cognoscente?	
3.3	EL PROBLEMA DE LA <b>COMPOSICIÓN DE LA REALIDAD</b> : ¿La realidad es <b>única, dual</b> o <b>múltiple</b> ?	
4	¿Cómo se <b>tipifica</b> el conocimiento?	EL PROBLEMA DE LA <b>CLASIFICACIÓN</b> DEL CONOCIMIENTO
5	¿Cuáles son los <b>critérios</b> y <b>conceptos</b> de <b>verdad</b> que nos permiten aceptar un conocimiento como verdadero o rechazarlo por falso?	EL PROBLEMA DE LA <b>VERDAD</b> DEL CONOCIMIENTO

Fuente: elaboración propia.

## II. Los supuestos con los que se pueden resolver los problemas del conocimiento

Es posible establecer que los *problemas filosóficos del conocimiento* que se mencionan se pueden resolver y, de hecho así sucede desde distintos *supuestos*.

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

Por lo pronto diremos que los seres humanos vinimos a este mundo con dos grandes facultades que, aunque no nos ayudan mucho para conocerlo en esencia, sí nos permiten relacionarnos con él: la razón y los sentidos: “...el conocimiento, en cuanto tal, es acto y, al menos, ese acto es operación: a la operación corresponde un “objeto”... la operación supone una facultad...”

(Polo, 2006, p. 15). Se entiende que todo conocimiento es un proceso en el que un sujeto cognoscente (facultad) se relaciona en términos lógicos con un objeto por conocer.

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

Un *supuesto* es aquello que se debe *suponer* de antemano si se quiere llegar a un resultado deseado, es un postulado. Se trata de algo que es lógicamente necesario, que está implicado, *supuesto*. Es causalmente necesario, condición o resultado. Del latín *suppositicius*, puesto en lugar de; es una expresión epistemológica de cualquier objeto que es *supuesto* por el espíritu sin darse realmente en la experiencia (Runes, 1998, pp. 304 y 357).

La principal característica de un *supuesto filosófico*, a partir de su definición etimológica, es que solo se trata de un término, una idea, que se coloca en lugar de otra idea, otro término. El supuesto sustituye a la certeza del conocimiento.

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

*Filosofar* consiste en resolver, de determinada manera, los problemas filosóficos del conocimiento, cuando pretendemos explorar, describir, explicar, interpretar, comprender, cierta realidad concreta o abstracta.

Se puede afirmar que ningún *supuesto filosófico* es mejor o superior que otro u otros, todo dependerá de los intereses epistemológicos y ontológicos del sujeto cognoscente. También se debe asentar que los sujetos cognoscentes no parten siempre del mismo *supuesto filosófico* para resolver cualquier problema del conocimiento, el *supuesto filosófico* que se elija puede depender del espacio en el que se encuentre el investigador, del tiempo en que viva, de las circunstancias que le rodeen, y de sus intereses, tanto epistemológicos como ontológicos.

En el siguiente cuadro se pueden apreciar los principales problemas filosóficos del conocimiento humano y los supuestos filosóficos con los que se pueden resolver:

**CUADRO NÚMERO 2: LOS PRINCIPALES PROBLEMAS FILOSÓFICOS DEL CONOCIMIENTO HUMANO Y LOS SUPUESTOS CON LOS QUE SE PUEDEN RESOLVER:**

P R O B L E M A S  D E L O S  D E S C R I P C I O N E S	P R O B L E M A S  D E L O S  D E S C R I P C I O N E S	S U P U E S T O S	<b>DOGMATISMO.</b> El sujeto sí aprehende realmente al objeto.		
			<b>ESCEPTICISMO.</b> El sujeto no puede aprehender realmente al objeto.		
			<b>RELATIVISMO.</b> Solo hay verdades en relación a una humanidad determinada.		
			<b>SUBJETIVISMO.</b> La verdad se limita al sujeto que conoce y juzga.		
			<b>PRAGMATISMO.</b> Verdadero significa útil, valioso, fundamentador de la vida.		
			<b>CRITICISMO.</b> Es posible conocer, pero no en esencia, porque cada sujeto siente y piensa diferente a los demás sujetos; porque la verdad cambia en tiempo, espacio y circunstancias; y porque todo conocimiento debe ser útil a quien lo formula y al grupo al que pertenece quien lo formuló.		
E S T R U C T U R A L I Z A C I O N E S	O R I G E N E S	S U P U E S T O S	<b>RACIONALISMO.</b> La fuente principal del conocimiento humano está en la razón, en el pensamiento.		
			<b>EMPIRISMO.</b> La única fuente del conocimiento humano está en la experiencia.		
			<b>INTELLECTUALISMO.</b> La fuente y base del conocimiento lo son tanto la experiencia (primero), como la razón (después).		
			<b>APRIORISMO.</b> La experiencia (después) y el pensamiento (primero) son las fuentes del conocimiento.		
C O N O C I M I E N T O	E S T R U C T U R A L I Z A C I O N E S	S U P U E S T O S	LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO	OBJETIVISMO. El objeto determina al sujeto.	
				SUBJETIVISMO. El sujeto determina al objeto.	
				DIALÉCTICA. El sujeto y el objeto se determinan recíprocamente.	
			EL PROBLEMA DE LA EXISTENCIA DE LA REALIDAD	S U P U E S T O S	REALISMO. Además de los objetos ideales hay objetos reales, independientes del pensamiento.
					IDEALISMO. Todos los objetos poseen un ser ideal, mental.
					FENOMENALISMO. No conocemos las cosas como son en sí, sino como se nos aparecen.
			EL PROBLEMA DE LA COMPOSICIÓN DE LA REALIDAD	S U P U E S T O S	DUALISMO. El pensamiento y el ser, el sujeto y el objeto están separados y en una eterna lucha de contrarios.
					MONISMO. El ser es materia y forma, pero es único y es un todo indivisible.
					PLURALISMO. El número de sustancias es infinito.
			TIPOS DE CONOCIMIENTO	S U P U E S T O S	CONOCIMIENTO <b>RACIONAL.</b> Mediato, discursivo.
CONOCIMIENTO <b>INTUITIVO.</b> Inmediato. Conocer viendo.					
CONOCIMIENTO <b>MIXTO.</b> Racional-intuitivo o intuitivo-racional.					
CRITERIOS DE VERDAD DEL CONOCIMIENTO	S U P U E S T O S	<b>TRASCENDENTE.</b> Concordancia del pensamiento con el objeto.			
		<b>INMANENTE.</b> Concordancia del pensamiento consigo mismo.			
		<b>MIXTO.</b> Trascendente-inmanente o inmanente-trascendente.			

Fuente: elaboración propia.

### III. ¿Cómo resolver el problema de la posibilidad del conocimiento?

El sujeto cognoscente puede resolver el problema de la *posibilidad* del conocimiento utilizando sus facultades cognoscitivas: la razón y/o los sentidos.

¿Es posible conocer la realidad? Muchos filósofos se han formulado esta pregunta y la han resuelto en diferentes sentidos: para algunos sí es posible explicar los fenómenos, hechos, acontecimientos, sucesos (Sócrates, Platón), otros dicen que no (Pirrón de Ellis) y, los más, dicen que si no se puede explicar, al menos se puede explorar, describir, interpretar, comprender cómo es (Protágoras, Heráclito, James, Kant). Quienes han afirmado que sí es posible explicar la realidad en esencia, se debe a que, aún sin saberlo, han resuelto la cuestión a partir de su razón; los que afirman lo contrario han utilizado sus sentidos y, quienes se ubican en medio han partido de sus dos cualidades: la razón y los sentidos.

A los primeros les llamamos dogmáticos; a los segundos, escépticos, subjetivistas, relativistas y pragmáticos; y a los terceros, críticos. Lo cierto es que esa cuestión no tiene una respuesta definitiva porque no podemos saber si es posible o no el conocimiento humano de la realidad y solo nos queda suponer la respuesta.

#### 3.1 *Resolviendo el problema de la posibilidad del conocimiento con la razón, suponiendo que sí es posible conocer:*

Si el sujeto cognoscente resuelve el problema de la posibilidad del conocimiento de los fenómenos, utilizando su razón, puede o quiere suponer que sí es posible conocer la realidad. Ello se debe a que quiere que la cosa no se mueva, que se quede estática, inmóvil, quieta, pacífica, dócil, por siempre y para siempre. A la estima de que sí es posible conocer los hechos se le ha llamado *dogmatismo*.

*Dogma* implica una doctrina fijada. El *dogmatismo* es una presunción filosófica con la que se puede resolver el problema de la *posibilidad del conocimiento* de la realidad afirmando, utilizando la razón, que el sujeto, la conciencia cognoscente, realmente aprehende al objeto, que el conocimiento de los fenómenos no es un problema, que el contacto entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer es posible y real (Hessen (2011, pp. 21-22).

La *función* de la conjetura filosófica *dogmática*, la necesidad que puede satisfacer el sujeto cognoscente *presuponiendo* que sí es posible conocer, consiste en adoctrinar a los demás sujetos para que se ajusten a los saberes establecidos. Funciona muy bien en las cuatro posibilidades de realización del espíritu humano: filosofía, ciencia, religión y arte.

El fin último de quien o quienes, consciente o inconscientemente, resuelven el problema filosófico de la posibilidad del conocimiento de los fenómenos con la razón, es la quietud de la realidad. Mantener el statu quo, es decir, el orden establecido.

Por ejemplo: en el ámbito educativo adoctrinamos a nuestros niños con las “verdades” relativas a las tradiciones, creencias y costumbres de nuestra cultura. Los “derechos” y “obligaciones” que, como ciudadanos debemos aceptar y promover, ya están “dados”, “puestos”; solo hay que “introducirlos” en las almas de nuestros pupilos; luego entonces, *sí es posible conocer* nuestros derechos y obligaciones, porque forman parte del derecho positivo y están en el orden constitucional y legal; constituyen las reglas que promovemos los docentes mediante la formación “cívica” y “ética” de nuestros alumnos.

Se trata de un orden establecido por la razón (origen del conocimiento) que se promueve adoctrinando a nuestros alumnos (posibilidad del conocimiento), tratando de evitar el desorden (empirismo) para mantener el statu quo (dogmatismo). Orden o desorden, quietud o movimiento; he ahí el aspecto filosófico de los supuestos.

*3.2 Resolviendo el problema de la posibilidad del conocimiento con los sentidos, estimando que no es posible conocer, presumiendo que no existe una verdad universalmente válida, conjeturando que la verdad es relativa y atribuyendo que, en última instancia, lo verdadero es lo útil.*



Si el sujeto cognoscente resuelve el problema de la *posibilidad* del conocimiento utilizando para ello sus *sentidos*, va a suponer que no es posible conocer; porque sus facultades sensitivas le van a llevar a estimar que cada sujeto siente y piensa diferente, que la verdad cambia en tiempo, espacio y circunstancias y que todo conocimiento debe ser útil.

A estas estimaciones filosóficas les hemos llamado *escepticismo*, *subjetivismo*, *relativismo* y *pragmatismo*, respectivamente.

Desde estas presunciones, el sujeto cognoscente puede *conceder* la negación de la *posibilidad* de un contacto real entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, *sospechar* que es imposible conocer. Se puede *presumir* que el sujeto no puede aprehender realmente al objeto. Es posible *conjeturar* que el conocimiento es un problema porque no es posible un contacto real entre el sujeto y el objeto.

*Escepticismo* significa cavilar, examinar, dudar. Desde este *supuesto filosófico* se puede negar la posibilidad del conocimiento. Se puede desestimar la posibilidad de un contacto real entre el sujeto y el objeto. Se *supone* que el sujeto no puede aprehender al objeto. Se puede afirmar que el conocimiento, en el sentido de una aprehensión real del objeto por el sujeto, es imposible.

La necesidad que satisface este supuesto filosófico, su *función*, consiste en sembrar la duda sobre el conocimiento de la realidad.

Sobre la *finalidad* que persiga todo aquel que utilice un supuesto filosófico *escéptico* para resolver el problema sobre la *posibilidad* de conocer, es posible afirmar que se piensa, o se quiere pensar, porque así puede convenir a los intereses del sujeto que elabora el discurso escéptico, que la realidad está en constante movimiento, entendido el movimiento como cambio.

El problema de la *posibilidad* del conocimiento también se puede resolver, al igual que el supuesto escéptico, desde los *sentidos*, utilizando supuestos filosóficos *subjetivistas*, *relativistas* y *pragmáticos*. En cierto sentido, dichos supuestos también son escepticismo,

porque la necesidad que satisfacen es sembrar la duda en el o los sujetos o grupos de sujetos, con la finalidad de mover la realidad.

Desde un supuesto filosófico *subjetivista*, se puede afirmar, resolviendo el problema sobre la *posibilidad* del conocimiento con los *sentidos*, que existe una verdad, pero que tiene una validez limitada a cada sujeto. Protágoras afirmaba que el hombre es la medida de todas las cosas (Hessen, 2011, pp. 25-27). Esta afirmación tiene un sentido individualista, se puede justificar que cada ser humano puede resolver de diferente manera el problema sobre la posibilidad del conocimiento.

A decir de Schopenhauer (1997, p. 19), “No hay otra verdad más cierta, más independiente ni que necesite menos pruebas de la de que todo lo que puede ser conocido, es decir, el universo entero, no es objeto más que para un sujeto, percepción del que percibe; en una palabra: representación...” Cada ser humano se representa el mundo de manera diferente, dependiendo de sus *sentidos*; de su evolución material y espiritual; del tiempo y lugar en el que vive; de la cultura en la que se recrea; de sus emociones, sentimientos prejuicios, ambiciones, miedos; de los mitos, tradiciones, costumbres, creencias de la sociedad en la que vive.

Se puede afirmar que la *función* de la estimación filosófica *subjetivista*, la necesidad que cumple es, precisamente, la liberación del ser humano en lo individual. Nietzsche (1976, p. 41) lo plantea más o menos de la siguiente manera: “La independencia es el privilegio de los fuertes, de la reducida minoría que tiene el valor de autoafirmarse...”.

El fin último de quien o quienes, consciente o inconscientemente, resuelvan el problema de la *posibilidad* del conocimiento de la realidad con los *sentidos*, suponiendo que cada sujeto siente y piensa diferente y que, por lo mismo, cada quien puede construir su propia verdad sobre los fenómenos investigados, consiste, al igual que en el supuesto escéptico, en poner en movimiento la cosa, la realidad, los fenómenos.

Siguiendo a Hessen (2011, pp. 25-27), desde una *presunción filosófica relativista* se puede afirmar que solo hay verdades en relación a una humanidad determinada. La verdad depende de circunstancias de tiempo, lugar y modo de vida de los seres humanos.

Se puede observar que el problema de la posibilidad del conocimiento, al igual que en el supuesto filosófico escéptico, se resuelve con los sentidos; porque solo con los sentidos se puede apreciar el movimiento de la realidad, el cambio.

En Kuhn (1999, p. 319) “...el conocimiento científico, como el idioma, es intrínsecamente la propiedad común de un grupo, o no es nada en absoluto...”; la ciencia es relativa, tanto en su desarrollo como en sus criterios de verdad.

Nuevamente, al igual que en el subjetivismo, se trata de promover la duda sobre la verdad de las explicaciones sobre la realidad, con la finalidad de ponerla en movimiento; tal vez porque así conviene a los intereses de las épocas y/o las culturas, derivadas de las circunstancias por las que atraviesan.

Desde una conjetura filosófica *pragmática*, a decir de Hessen (2011, pp. 27-29), el sujeto cognoscente puede abandonar la idea de la verdad, en el sentido de la concordancia entre el pensamiento y el ser, y conceder que lo verdadero es lo útil, valioso, lo que le sirve al sujeto para sobrevivir. Se puede atribuir que la inteligencia le fue dada al ser humano en lo individual, para orientarse en la realidad y no para conocerla.

Para James (1975, pp. 156-158), la verdad significa “...adecuación con la realidad... ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar; ideas falsas son las que no...” Poseer pensamientos verdaderos significa, para James, contar con instrumentos de acción que nos dicen qué realidades pueden ser útiles o perjudiciales. La verdad es provisional, de grupo, y el discurso debe adaptarse a la realidad para que sea útil, verdadero.

De acuerdo con Nietzsche (1976, p. 88), “De los sentidos proviene toda manifestación de certidumbre, toda buena conciencia, toda evidencia de verdad”. Entonces la verdad es cambiante, relativa; porque los sentidos no nos proporcionan conocimientos estables.

Al igual que en los supuestos filosóficos escéptico, subjetivista y relativista, en el pragmatismo se resuelve el problema de la posibilidad del conocimiento con los sentidos porque se tiene la necesidad de promover la duda en los sujetos, los grupos de sujetos, las épocas, con la intención de mover la realidad, provocar cambios que pueden ser políticos, económicos, sociales, culturales, etcétera.

### *3.3 Resolviendo el problema de la posibilidad del conocimiento con la razón y los sentidos, concediendo que sí es posible conocer, pero no en esencia*

Siguiendo a Hessen (2011, pp. 29-30), las escuelas de pensamiento que parten de *supuestos filosóficos criticistas* opinan que sí es posible conocer (dogmatismo) pero no en esencia, por lo que se deben analizar las afirmaciones de los demás y no aceptar nada sin reflexionar, cavilar, analizar los juicios de los otros (escepticismo); porque los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente a los demás seres humanos (subjetivismo); porque los juicios cambian en tiempo, espacio y circunstancias (relativismo); y porque el conocimiento que aprobemos como verdadero, debe sernos útil en la realización de nuestros objetivos, en el logro de nuestros propósitos, tanto individualmente como en nuestras relaciones con los demás seres humanos (pragmatismo).

Los supuestos filosóficos críticos permiten resolver el problema de la posibilidad de conocer utilizando para ello la razón y los sentidos y/o los sentidos y la razón; por eso Hessen llega a esas conclusiones.

Kant (1996, p. 6) llamó “*crítica*” a su *conjetura* de enseñar a filosofar con *supuestos filosóficos* que establecen una mediación entre lo dogmático y lo escéptico. Su empeño fue enseñar a filosofar, a pensar por sí mismo; no a transmitir los principios de una filosofía hecha. “*Crítica*” significa apreciación justa, se puede decir el justo medio aristotélico. Sobre todo,

apreciación de las posibilidades del hombre como creador y sostenedor de la cultura. La tarea de la *crítica* es, a la vez, negativa y positiva. Tocante a la razón humana, hace ver sus limitaciones; pero al propio tiempo o dentro de estas, garantiza su obra posible y creadora.

Kant (1994, p. 25) entendía la ilustración como la posibilidad de "...liberación del hombre de su culpable incapacidad..." Esa incapacidad se entiende como "...la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro..." (Kant 1994, p. 25). Se trata de una incapacidad culpable porque "...su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro...". (Kant, 1994, p. 25) Por eso Kant (1994, p. 25) dijo: "... ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!..." Kant concluye lo anterior porque está resolviendo el problema sobre la posibilidad de conocer con su razón y con sus sentidos, solo que primero utiliza la razón y luego los sentidos.

## CONCLUSIÓN

¿Cuál de todos los supuestos filosóficos con los que se puede resolver el problema sobre la posibilidad del conocimiento es el mejor? Respuesta: ninguno. En términos epistemológicos solo son conjeturas, opiniones; derivadas de la razón, los sentidos o de ambos y, ontológicamente, la elección dependerá de los intereses de la persona o grupo de personas que los utilicen.

En el siguiente cuadro es posible observar, a manera de resumen, los diferentes y contradictorios supuestos filosóficos desde los que se puede resolver el problema de la posibilidad del conocimiento; debido a que se utilizan diferentes capacidades cognoscitivas para darles respuesta, dependiendo de los intereses ontológicos y epistemológicos del sujeto cognoscente:

**CUADRO NÚMERO 3:** LOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS CON LOS QUE SE PUEDE RESOLVER EL PROBLEMA DE LA POSIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO:

PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO	CAPACIDAD QUE SE PUEDE UTILIZAR	SUPUESTO FILOSÓFICO	DISCURSO
¿ES POSIBLE CONOCER LA REALIDAD?	LA RAZÓN	<b>DOGMATISMO</b>	El sujeto sí aprehende al objeto.
	LOS SENTIDOS	<b>ESCEPTICISMO</b>	El sujeto no aprehende al objeto,
		<b>SUBJETIVISMO</b>	Cada sujeto construye su propia verdad,
		<b>RELATIVISMO</b>	La verdad cambia en tiempo, espacio y circunstancias,
	<b>PRAGMATISMO</b>	Lo verdadero es lo útil, lo que le sirve al sujeto,	
SENTIDOS Y RAZÓN O RAZÓN Y SENTIDOS	<b>CRITICISMO</b>	Sí es posible conocer, pero no en esencia, porque cada sujeto siente y piensa diferente, porque la verdad cambia en tiempo, espacio y circunstancias y porque, además, todo conocimiento debe tener cierta utilidad.	

Fuente: elaboración propia.

Todo lo anterior se reduce a movimiento o quietud. Si se desea que la realidad permanezca como está, se argumentarán razones para ello; si se quiere un cambio, los sentidos proporcionarán los argumentos necesarios, y si se desea conciliar los contrarios, se podrán utilizar ambas cualidades.

Se puede suponer que los seres humanos no vinimos a este mundo con las *facultades* necesarias para *conocer* la *esencia* de la realidad y que, por lo mismo, lo único que podemos hacer en términos cognitivos es elaborar un mapeo de la misma (definición, características, función, finalidad, clasificación, elementos, etcétera); utilizando para ello nuestras facultades (razón y/o sentidos), con las que elaboramos ciertos supuestos para resolver los problemas del conocimiento dependiendo de nuestros intereses ontológicos.

Existe una relación entre los supuestos que se utilizan para resolver el problema de la posibilidad del conocimiento, las facultades cognitivas de todo sujeto cognoscente y los intereses ontológicos del mismo.

Todo investigador, sépalo o ignórelo, siempre que pretende construir un objeto de estudio, tendrá necesidad de resolver los problemas filosóficos del conocimiento utilizando su razón, sus sentidos o ambas facultades.

El hecho de que el problema de la posibilidad del conocimiento pueda resolverse de muchas y diferentes maneras, incluso contradictorias entre sí, se debe a que, con conocimiento o desconocimiento de ello, el sujeto cognoscente que pretende solucionarlo lo hace desde ciertos *supuestos* filosóficos que dependen de la o las *facultades* que utilice para hacerlo: su razón, sus sentidos o ambas.

Para reflexionar sobre el problema de la *posibilidad* del conocimiento humano, es necesario hacerse de las herramientas conceptuales necesarias. A dichos instrumentos les llamamos, en este estudio, *supuestos* filosóficos. Conociéndolos, el investigador los puede utilizar para resolver, con conocimiento de causa, las *interrogantes* mencionadas y, así, caminar con mayor seguridad el arduo camino de la construcción de conocimiento.

La *relación* de conocimiento entre un sujeto cognoscente y un objeto por conocer se puede establecer desde la razón y/o los sentidos; utilizando diferentes *supuestos* filosóficos, que derivan de una o las dos facultades mencionadas, dependiendo de los intereses epistemológicos y ontológicos del investigador.

Los problemas del conocimiento no se han solucionado de manera definitiva, cuentan con más de una solución y se han resuelto de muchas y diversas maneras, incluso contradictorias entre sí.

## Bibliografía

- Aristóteles (A) (1992). *Metafísica*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 120, México.
- Beauchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. Ítaca. México.
- Descartes (1981). *Meditaciones metafísicas*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 177, México.
- Gaarder, Jostein (2001). *El Mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*. Patria/Siruela, México.
- Hessen, Juan (1999). *Teoría del Conocimiento*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 351, México.
- Hume, David (1992). *Tratado de la Naturaleza Humana*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 326, México.
- Kant (1996). *Crítica de la Razón Pura*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 203, México.
- Kant (1994). *Filosofía de la historia*. FCE, México.
- Kuhn T., S (1999). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. FCE, Breviarios, México.
- Leibniz (A) (1991). *Nuevo Tratado Sobre el Entendimiento Humano*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 321, México.
- Leibniz (B) (1991). *Monadología*. Porrúa, Col. “Sepan Cuántos...”, núm. 321, México.
- Locke, John (1994). *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano. Tomo I*, Gernika, México.
- Nava Bedolla, José (2014). *La Orientación Epistemológica de la Investigación Educativa. La filosofía, teoría, metodología, técnicas e instrumentos para realizar investigación en las ciencias de la educación*. Editorial Académica Española (EAE), Saarbrucken, Alemania.



- Nietzsche, Federico (1976). Más allá del bien y del mal. Editores Unidos Mexicanos, S. A., Col. Obras de Federico Nietzsche, México.
- Platón (A) (1998). Diálogos. Porrúa, Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 13, México.
- Platón (B) (1991). Las Leyes. Porrúa, Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 139, México.
- Polo, Leonardo (2006). Curso de teoría del conocimiento. Tomo I, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., Pamplona, España.
- Runes, Dagoberto D. (1998). Diccionario de filosofía. Grijalbo, México.
- Schopenhauer, Arturo (1997). El Mundo como Voluntad y Representación. Porrúa, Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 419, México.
- Séneca (1999). Tratados Filosóficos. Porrúa, Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 281, México.
- Spinoza (1990). Ética. Porrúa, Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 319, México.
- Tomás de Aquino (1991). Suma Contra los Gentiles. Porrúa, Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 317, México.
- Verneaux, Roger (2011). Curso de filosofía tomista. Epistemología general o crítica del conocimiento. Herder, España.
- William, James (1975). Pragmatismo. Colofón, México.