



La filosofía de la educación en tres perspectivas: Los presocráticos, Kant y Heidegger

*The philosophy of education in three perspectives: The
presocratics, Kant and Heidegger*

**Carlos-Fernando Álvarez-González¹ - Carlos Arturo Plazas Lara² - Héctor
Luis Pacheco Acosta³ - José Jacinto Gelves Ordóñez**

- 1 Filósofo (Universidad Industrial de Santander, UIS), Magíster en Bioética (Universidad del Bosque) y Doctor en Investigaciones Humanísticas, Universidad de Oviedo, España. Profesor Universidad Simón Bolívar. Perteneciente al grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar, Colombia. calphilo@yahoo.com.co. c.alvarez@unisimonbolivar.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-3332-9462>
- 2 Filósofo (Universidad Nacional de Colombia), Magíster en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia) y Doctor en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia) Profesor Universidad de Pamplona. Perteneciente al grupo de investigación CONQUIRO de la Universidad de Pamplona, Colombia.
- 3 Filósofo (Corporación universitaria Minuto de Dios), Licenciado en español y Filología clásica (Universidad Nacional de Colombia), Magíster en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia) y Doctor en Filosofía (Universidad Autónoma de Barcelona, España) Profesor Universidad de Pamplona. Perteneciente al grupo de investigación CONQUIRO de la Universidad de Pamplona, Colombia.

El presente trabajo de reflexión tiene como propósito el esbozo de tres perspectivas filosóficas que apuntalan a la cuestión de la enseñanza de la filosofía. A partir de esta reflexión se busca que estos aportes se puedan transpolar a la enseñanza de otras áreas y disciplinas del saber. Los presocráticos (s. VII a.C. – s. V a.C.), Immanuel Kant (1724-1804) y Martín Heidegger (1889- 1976) son los protagonistas de estas perspectivas, quienes con sus propuestas pretenden seguir aportando a las discusiones que florecen a la escuela contemporánea.

Las perspectivas que se exponen se abordan en tres secciones, diferenciadas así: El estudio de los llamados ‘filósofos presocráticos’ es bastante problemático debido a la ausencia de textos completos y al carácter fragmentario del material conservado; esto sin contar con que dichos escritos fueron abordados por intérpretes y comentaristas desde la perspectiva de las doctrinas de filósofos posteriores. Todo lo anterior hace que sea difícil establecer la veracidad de la imagen que nos han transmitido de los presocráticos algunos autores de la antigüedad tales como Hipólito, Teofrasto, Simplicio, Platón y Aristóteles. Por estas razones, la enseñanza de la filosofía presocrática se convierte en un reto, y se hace necesario emprender el estudio de los fragmentos de los presocráticos buscando la interpretación más plausible y coherente de estos pasajes. En esta primera sección intento responder la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar filosofía presocrática? A través de un análisis de los conceptos φύσις (*phusis*) y δύναμις (*dunamis*) ofrezco una propuesta para la enseñanza de la filosofía presocrática.”

La sección segunda del artículo se enfoca en el problema de la enseñanza de la filosofía en Immanuel Kant. Para ello se aborda la pregunta de cómo debe ser estructurada la educación filosófica. Se brindan argumentos para disolver la brecha que existe entre aprender historia de la filosofía y aprender a filosofar como objetivo de las prácticas educativas en filosofía. Asimismo, se plantea que el método de la enseñanza de la filosofía debe

ser pragmático y a la vez teórico. Luego se sugiere que los contenidos de la enseñanza de la filosofía deben girar en torno a la paz, el pensamiento cosmopolita y la autonomía del sujeto dentro de la esfera de la moralidad.

La tercera sección, se traslada al escenario de la escuela contemporánea, pues reflexiona por las nuevas lógicas que deben surgir alrededor de los procesos de enseñanza. Estas nuevas lógicas que guían la enseñanza apuntalan a la creación de nuevas lógicas de pensamiento, salir del clásico realismo y saberlo conjugar con el constructivismo del siglo pasado. Este entronque requiere de un ejercicio filosófico que Martin Heidegger comentó en varias de sus obras, a saber, el cuestionar. En esta sección se esboza el cuestionar como un elemento clave para la enseñanza en la escuela de hoy.

1. ¿CÓMO ENSEÑAR FILOSOFÍA PRESOCRÁTICA?

El término 'presocrático' apareció por primera vez en 1788, como parte del título de una de las secciones (*vorsokratische Philosophie*) de un libro de historia de la filosofía escrito por Johann August Eberhard. Desde entonces, la denominación 'filosofía presocrática' busca reunir las doctrinas de pensadores que vivieron entre los años 625 y 360 a.C. en ciudades costeras del Mediterráneo oriental.

Dicha designación resulta problemática por varias razones. En primer lugar, uno de los usos del prefijo 'pre-' indica anterioridad temporal. Sin embargo, adoptando la cronología de Apolodoro⁴ y dando crédito a Aristóteles, que se refiere a Demócrito como compañero de Leucipo⁵, se tiene que estos últimos, que suelen ser considerados *presocráticos*, fueron en realidad contemporáneos, y no predecesores, de Sócrates. El prefijo 'pre-' también puede indicar un giro hacia algo prioritario: a partir

4 "[Demócrito] habría nacido, según Apolodoro en sus Crónicas, en la Olimpiada ochenta" (D. L., IX, 41).

5 "Leucipo y su compañero Demócrito dicen que son elementos el lleno y el vacío" (*Met.*, I, 985b).

de Sócrates la filosofía aborda exclusivamente asuntos éticos⁶. Jenofonte⁷ y Platón⁸, por ejemplo, nos muestran un Sócrates que se aleja de una investigación sobre la naturaleza (*περι φύσεως*) y se dedica a examinar lo propiamente humano. No obstante, la autobiografía intelectual de Sócrates⁹ muestra que durante su juventud él se interesó en la investigación de la naturaleza. Y para Aristóteles (*Met. I*) los primeros filósofos y Sócrates hacen parte de un mismo proyecto: la búsqueda de las causas. Todo esto sugiere que en Sócrates existe más una continuidad que una ruptura con los filósofos que lo preceden (Laks, 2018).

Finalmente, hay que decir que, quizá debido a la influencia que la lectura de Aristóteles (que ubica el origen de la filosofía en Tales de Mileto) tuvo en varios autores, no suelen considerarse filósofos a poetas como Hesíodo y Homero. Sin embargo, Gigon (1968) encuentra en Hesíodo tres elementos filosóficos. Las musas (hijas de Zeus) saben decir lo falso con apariencia de verdad (lo verosímil) y lo verdadero (*Teogonía* vv. 26-33), y dan a Hesíodo el encargo de decir la verdad, de recitar el canto que ellas mismas entonan delante del trono de su padre, el dios de la verdad. Aquí ve Gigon tanto la pretensión de enseñar la verdad como la oposición entre verdad y apariencia, que estarán presentes a lo largo de la historia de la filosofía. Además, al exponer el origen de los dioses, Hesíodo trata un concepto filosófico: el principio, lo primero que existió

6 Diógenes Laercio afirma: "Tres son las partes de la filosofía: física, ética, dialéctica (...) Y hasta Arquelao la física era general, desde Sócrates (...) la ética, y desde Zenón de Elea, la dialéctica" (I, 18). "[Arquelao] recibió el calificativo de «físico», en razón de que con él concluyó la filosofía física, al introducir Sócrates la ética" (II, 16). "[Sócrates] fue también el primero en dialogar sobre la manera de vivir (...) Y que, advirtiendo que la especulación sobre la naturaleza no era asunto nuestro, filosofaba sobre temas morales" (II, 20-21). Por su parte, Cicerón dice: "desde los primeros tiempos de la filosofía hasta Sócrates (...) los filósofos trataban de los números y los movimientos y se preguntaban de dónde se originan y a dónde vuelven todas las cosas e investigaban con gran empeño las magnitudes, los intervalos y los cursos de los astros y todos los fenómenos celestes. Sócrates fue el primero que hizo descender la filosofía del cielo, la colocó en las ciudades, la introdujo también en las casas y la obligó a ocuparse de la vida y de las costumbres, del bien y del mal." (*Disp. Tusc. V*, 10). Y Aristóteles sostiene que "Sócrates se había ocupado de temas éticos y no, en absoluto, de la naturaleza en su totalidad" (*Met. I*, 987b).

7 "[Sócrates] tampoco hablaba, como la mayoría de los demás oradores, sobre la naturaleza del universo, examinando en qué consiste lo que los sabios llaman cosmos y por qué leyes necesarias se rige cada uno de los fenómenos celestes, sino que presentaba como necios a quienes se preocupan de tales cuestiones (...). En cambio, él siempre conversaba sobre temas humanos, examinando qué es piadoso, qué es impío, qué es bello, qué es justo, qué es injusto, qué es la sensatez" (*Rec. Soc. I*, 1, 14-16).

8 "Me acusaban mentirosamente, diciendo que hay un cierto Sócrates, sabio, que se ocupa de las cosas celestes, que investiga todo lo que hay bajo la tierra (...) y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes" (*Ap.* 18b-19b).

9 "Cuando era joven estuve asombrosamente ansioso de ese saber que ahora llaman «investigación de la naturaleza». Porque me parecía ser algo sublime conocer las causas de las cosas, por qué nace cada cosa y por qué perece y por qué es" (*Fed.* 96a-b).

(Caos). Y asumiendo que el todo para Hesíodo es aquello que no está bajo el poder del hombre, las cosas que su mirada no puede dominar (Tierra) y los poderes de los que no puede hacerse dueña el alma humana (Eros), tenemos en Hesíodo un discurso (filosófico) sobre la totalidad.

La tradición tampoco incluye a Homero entre los primeros filósofos, pese a que en la *Ilíada* es Ulises, y no un dios inmortal, quien evita que el plan de Zeus falle, con lo que se pone en cuestión tanto la veracidad de los dioses como su capacidad para entender a los seres humanos, y se reta la creencia convencional en la sabiduría y en la providencia divina¹⁰ (Ahrens Dorf, 2014). Si la filosofía se pregunta por los principios y causas primeras, como cree Aristóteles, y si esto se entiende como la búsqueda de una profundización reflexiva de lo cotidiano (¿por qué pasa esto?, ¿por qué las cosas son como son?), la *Ilíada*, al ser un alegato antibelicista que representa la guerra como una tragedia, y la *Odisea*, como una expresión del abuso de los pretendientes que dilapidan los bienes de Ulises, reflejarían el tránsito histórico y social de una sociedad guerrera a una comercial, a una justicia estatal que proteja la propiedad privada y la acumulación de capital, lo que lleva a ver al mundo de otra manera (Eggers Lan, 1967).

Más allá de los debates sobre el comienzo de la filosofía, lo cierto es que ninguno de los escritos de los presocráticos ha sobrevivido intacto, por lo que dependemos de información indirecta proveniente de un reducido número de fragmentos que han sido preservados como citas de comentaristas que vivieron siglos después de aquellos a quienes citan. Generalmente no poseemos la copia directa de su comentario sino manuscritos que son copias de copias del original, lo que permite que se introduzcan errores e imprecisiones. En ocasiones no se sabe si el comentarista está citando al filósofo presocrático o si está parafraseándolo,

¹⁰ Homero llama a Agamenón 'insensato' por confiar en la palabra de Zeus (II.38), que no puede anticipar ni el acuerdo entre Alejandro y Menelao de detener la guerra y realizar en su lugar un duelo (III.67), ni la decisión de Agamenón de poner a los aqueos ordenándoles huir del combate y regresar a casa.

y, asumiendo que se tiene una cita genuina, puede ser que el comentarista esté citando de memoria y se equivoque, o que haya cometido un error durante el proceso de copia. Con todo, no existe garantía de que el texto referenciado sea fiel al original, pues los escritos de los presocráticos pueden haber sido copiados muchas veces, y hay en ellos frases que están fuera de un contexto que les dé sentido, además de oraciones aisladas, que suelen ser difíciles de interpretar.

Por todo lo anterior, la enseñanza de la filosofía presocrática se convierte en un reto. Pese a ello, existen razones para creer que lo que une a los presocráticos es el hecho de que todos ellos realizaron una investigación de la naturaleza (*phusis*). Además de las ya mencionadas citas de Jenofonte y de Platón, hay un número considerable de pasajes en la obra de Aristóteles en los que llama a los primeros filósofos '*phusiko*' o '*phusiologo*'¹¹. Contamos también con testimonios de doxógrafos como Sexto Empírico y Diógenes Laercio que consideran a los presocráticos *phusikoi* (Kirk, 1954); y es una opinión relativamente extendida que la mayoría de ellos escribió un libro que llevaba como título *Sobre la naturaleza*¹². Parece evidente, pues, que si queremos saber cómo enseñar filosofía presocrática debemos aclarar primero qué se entiende por '*phusis*'.

Para Woodbridge (1901), a partir de Heráclito '*phusis*' adquiere un nuevo sentido que se opone a una concepción previa de los cambios naturales como un 'llegar a ser a través de un proceso de generación fisiológica'. De ahí que '*phusis*' para los primeros filósofos no era (como cree Aristóteles) una sustancia permanente desde la cual las cosas fueron hechas, sino el principio al que le deben su nacimiento y crecimiento. Según Millerd (1908), algunos fragmentos de los presocráticos sugieren un interés por aquello de lo que las cosas han venido y cómo ellas han venido de

11 *Reproducción de los animales*, 778b7; *Física*, 184b17, 187a12, 203a17, 203b14, 213b1; *Partes de los animales*, 640b5; *Metafísica* 986b13, 1001a13, 1078b19.

12 "Todos los escritos de los antiguos se titulan 'Sobre la naturaleza', los de Meliso, Parménides, Empédocles, Alcmeón, Gorgias, Pródico y todos los demás" (Galeno, *Sobre los elementos según Hipócrates*, I 9.27)

ello, más que por aquello de lo que las cosas están hechas; de ahí que '*phusis*' debe entenderse como devenir, como la respuesta a la pregunta por cómo las cosas del mundo fueron formadas. Luego de examinar las apariciones de '*phusis*' en Homero, Píndaro, Heródoto, Esquilo, Sófocles y Empédocles, Myres (1927) concluye que ese término hace referencia al proceso de crecimiento por el que se llega a ser lo que se es, o al resultado de tal proceso.

Por su parte, Lovejoy (1909) cree que, en Heródoto, Píndaro, Sófocles, Esquilo y los primeros filósofos '*phusis*' es la constitución cualitativa intrínseca y permanente de las cosas, lo que realmente son, su carácter esencial, la sustancia primaria. Beardslee (1918) examina las apariciones de la palabra en varios filósofos presocráticos, y también encuentra que con frecuencia tienen el significado de naturaleza interna y esencial, de carácter, cualidades o atributos de un objeto. Ross (1924) ve que en algunos fragmentos de Empédocles '*phusis*' significa naturaleza sustancial y permanente, y afirma que "el significado general en los presocráticos es prácticamente el mismo, 'cosa' o 'material'". En este sentido, Burnet (1930) opina que en el siglo V a.C. el nombre de *phusis* era dado a la 'cosa' eterna de lo que el mundo está hecho, la sustancia primaria, lo permanente en el flujo de las cosas, significado que después pasó a designar la composición, el carácter general o la constitución de algo.

Para Jaeger (1947) el término '*phusis*' designa tanto el proceso de surgir y desarrollarse como la fuente originaria de las cosas, la realidad persistente y fundamental de la cual salió todo. Según Kirk (1954), el sentido general de '*phusis*' en los presocráticos es el de 'esencia' o 'naturaleza', la constitución real de algo, pero hay unos pocos pasajes en los que '*phusis*' significa 'devenir', 'crecimiento' o 'génesis'. Aunque el sentido más temprano de *phusis* es el de 'ser', para Kirk la idea de crecimiento no está del todo excluida. Kahn (1960) cree que '*phusis*' es el proceso de desarrollo natural por el que algo se originó, pero también el 'carácter verdadero' de ese

algo. Para él los primeros filósofos buscaban entender la naturaleza de una cosa descubriendo desde qué fuente y por qué proceso ha llegado a ser lo que es. Guthrie (1962) piensa que el significado más usual de '*phusis*' era el de constitución real o carácter de las cosas, aunque también está de acuerdo en que en ocasiones puede significar «nacimiento» o «crecimiento». Así, "*phusis* podía equivaler tanto a proceso y constitución cuanto, a forma desarrollada, y los milesios se sintieron interesados por ambos aspectos".

Barnes (1987) sostiene que en un sentido la palabra '*phusis*' designa la suma de objetos naturales y eventos naturales, la totalidad del mundo; pero en otro sentido más importante la palabra denota algo dentro de cada objeto, una característica intrínseca, esencial, que explica por qué un objeto se comporta en la manera en que lo hace, por qué tiene las diversas propiedades accidentales que tiene. Para Long (1999) el término *phusis* hace referencia al mundo físico, y particularmente a su comienzo, al modo como las cosas son, a la estructura básica de las cosas, a la realidad como algo distinto de la apariencia o convención. En opinión de Graham (2010), en los presocráticos la palabra '*phusis*' habría sido originalmente aplicada a la naturaleza de cualquier tipo de cuerpo, y gradualmente pasó a designar una concepción asociada a la totalidad de dichas naturalezas, a un reino independiente y autónomo con sus propios comportamientos, elementos y poderes, gobernado por reglas universales y a la espera de ser entendido.

De otro lado, autores como Heidel (1910), Calvo (2000) y Naddaf (2005) defienden la idea de que todos los usos de la palabra *phusis* pueden ser clasificados en tres tipos: *phusis* como proceso, devenir, en el sentido de crecimiento, de un surgir o desarrollarse; *phusis* como comienzo del proceso, punto de partida, principio, causa (un «de dónde»); y *phusis* como final, producto o resultado de dicho proceso (un «adonde»). Sin embargo, tiendo a creer que el concepto '*phusis*' en la filosofía preso-

crática no debe entenderse necesariamente como haciendo referencia a una sustancia, a una totalidad, a un proceso, al comienzo del proceso o al resultado del proceso. Una pista sobre el modo más adecuado de aproximarse al asunto de la *phusis* está en el *Fedro* de Platón, donde Sócrates nos dice que, respecto a lo que afirma Hipócrates acerca de la naturaleza:

¿No es, quizá, así como hay que discurrir sobre la naturaleza (φύσεως) de cualquier cosa? Primero de todo hay que ver, pues, si es simple o presenta muchos aspectos (πολυειδής) (...) después, si fuera simple, examinar su poder (δύναμιν), cuál es la capacidad que, por naturaleza, tiene de actuar sobre algo, o de padecer algo y por quién; y si tiene más formas (εἶδη), habiéndolas enumerado, ver cada una de ellas como se veían las que eran simples, y qué es lo que por naturaleza hace y con qué y qué es lo que puede padecer, con qué y por quién. (*Fed.*, 270c)

De acuerdo con este pasaje, discurrir sobre la naturaleza (*phusis*) de cualquier cosa implica examinar cuántos aspectos visibles (*eidos*) tiene, para posteriormente analizar los poderes o capacidades no visibles (*dunamis*) que posee.

En sus orígenes '*eidos*' significa 'aparición visual', 'aspecto exterior', tal y como lo sugieren varios pasajes de la *Ilíada* (Bernabé, 2013). En los tratados hipocráticos '*eidos*' hace referencia a las cualidades sensibles (Miller, 1952), al aspecto, al carácter peculiar, aquello en que la constitución de un enfermo se asemeja a la de otros, a un modo de enfermar típico, a un cuadro sintomático repetido con caracteres similares en otros, a una regularidad en el parecido de las enfermedades entre sí, pero también a las variedades en constitución (*phusis*) del hombre (europeo, asiático, vigoroso, débil, etc.), a los aspectos genéricos y específicos del hombre

sano y del enfermo (Entralgo, 1950; 1970). Por otra parte, en Homero¹³ 'dunamis' puede entenderse como fuerza, como capacidad de hacer algo, como poder, potencia, y en los tratados hipocráticos como principio activo que existe en cada cosa (Miller, 1952).

Considero entonces que *phusis* es el conjunto de características que definen a algo, los atributos que le permiten a uno reconocer a una cosa. Ahora bien, existen aspectos de un objeto que son observables y otros que no, pero que por no ser visibles no decimos que no hagan parte de su constitución o naturaleza. Por ende, la *phusis* de algo incluye tanto su aspecto visible como su poder activo, su capacidad de producir (recibir) potencialmente efectos en (de) otra cosa.

De lo anterior se infiere que mi propuesta para la enseñanza de la filosofía presocrática consiste en abordar cada autor desde la perspectiva de la *phusis*, mirando cómo cada presocrático explica la presencia en ella de determinados *eidós* acudiendo a la interacción de ciertas *dunamis*. Una ejemplificación particular de este planteamiento en un filósofo presocrático específico, desafortunadamente y por motivos de extensión, se encuentra fuera del alcance de este escrito.

2. KANT Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

La sección segunda del artículo se enfoca en ofrecer algunas reflexiones sobre el problema de la enseñanza de la filosofía según Immanuel Kant.

13 Telémaco, quejándose de la actitud de los pretendientes de Penélope, dice que "Si tuviera poder (δύναμις) defenderme sabría" (*Od.*, II, 62), y desea que, así como Orestes vengó la muerte de su padre, "Ojalá a mí también me concedieran los dioses tan gran fuerza (δύναμιν) para vengarme de los pretendientes de ultrajante soberbia" (*Od.*, III, 205). Al regresar Ulises a la isla del dios Eolo, les solicitó ayuda a él, a su esposa y a sus hijos, pues ellos tenían el poder (δύναμις) para auxiliarlo (*Od.*, X, 69). Filetío, uno de los criados fieles de Ulises, con la esperanza puesta en una lucha junto a Ulises en contra de los pretendientes, le dice "conocerías cuál es mi fuerza (δύναμις) y qué pueden mis manos" (*Od.*, XX, 237; XXI, 202). Telémaco le dice a Ulises que a él y su madre no les faltará valor en la medida en que ellos tengan fuerza (δύναμις) (*Od.*, XXIII, 127). Ante la pretensión de Héctor de salvar la ciudad sin aliados, con la simple ayuda de sus cuñados y hermanos, Sarpedón le dice que no es capaz (δύναμι) de ver a ninguno de estos últimos (*Il.*, V, 475). Teucro, por instarlo a combatir mediante promesas, le reclama a Agamenón: "De cuanta capacidad (δύναμις) hay en mí, sábelo, no me doy tregua" (*Il.*, VIII, 295). Alejandro asegura a Héctor que "no desfallecerá nuestro coraje mientras tengamos fuerza (δύναμις); más allá de su fuerza (δύναμιν) ni el impulsivo puede combatir" (*Il.*, XIII, 785). Aquiles le manifiesta al dios Apolo su deseo de venganza, diciéndole que "me cobraría venganza de ti si tuviera poder (δύναμις)" (*Il.*, XXII, 20), y elogia a Agamenón, manifestándole que aventaja a todos en la fuerza (δυνάμει) (*Il.*, XXIII, 891).

En primer lugar, se problematiza el concepto de filosofía en su sentido escolar y mundano. En segundo lugar, se ofrecen argumentos para disolver la brecha que existe entre aprender historia de la filosofía y aprender a filosofar como el objetivo de la enseñanza de la filosofía. Finalmente, se esbozan algunos elementos que deberían formar parte de un método apropiado de enseñanza de la filosofía.

2.1. El concepto de filosofía en Kant en un sentido escolar o mundano

Antes de comenzar una discusión sobre la enseñanza de la filosofía es necesario precisar el concepto mismo de filosofía, es decir, de aquello que se busca enseñar¹⁴. Para ello, Kant define el **origen objetivo** del conocimiento en las *Lecciones sobre lógica* de 1800 (editadas por Gottlob Benjamin Jäsche). Este origen objetivo hace referencia a dos fuentes de conocimiento, a saber, *conocimientos de razón* y *conocimientos históricos*. Los conocimientos de razón son conocimientos *ex principiis* que surgen de la razón, mientras que los conocimientos históricos son conocimientos *ex datis*, que surgen de los productos de la razón de otro (Kant, 1900a, AA 9:22). Esta oposición juega un rol importante en la pedagogía de la filosofía, ya que uno puede adquirir conocimientos a partir de la razón de uno o de algún otro. El **origen subjetivo** del conocimiento es entendido como "la forma en que un conocimiento puede ser adquirido por los seres humanos" (1900a, AA 9, p.22). De esta manera, uno puede adquirir conocimientos por medio de la experiencia propia o de la razón, memorizando mecánicamente el conocimiento de otro o usando los conocimientos de otro para estimular la razón para formar otro conocimiento.

La filosofía es un conocimiento de razón a partir de meros conceptos, haciendo uso de la razón *de acuerdo con* meros conceptos, pero no

14 Todas las referencias a las obras de Kant se basan en *Kants gesammelte Schriften, Akademie Ausgabe* (Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Ed.) (29 vols., hasta la fecha), Berlín: Georg Reimer (luego Walter De Gruyter), 1900 y ss. A partir de este momento se cita según la forma estándar, indicando el volumen y la página de la Akademie-Ausgabe (AA). Las traducciones son propias y en caso contrario, se indicará respectivamente.

puede hacer uso de la razón a través de la construcción de conceptos. Así, los conocimientos de la filosofía son únicamente *discursivos*, porque se enfocan en cualidades que no pueden ser exhibidas en la intuición. El conocimiento de las matemáticas, por el contrario, es *intuitivo* en la medida en que se enfoca en cantidades que pueden ser construidas *a priori* en la intuición. En otras palabras, las matemáticas construyen sus conceptos y tal construcción significa que “nosotros los representamos en la intuición *a priori* sin experiencia o cuando representamos en la intuición el objeto que corresponde con nuestro concepto de este” (1900a, AA 9, p.23). Kant sugiere que los conocimientos de razón son *a priori* y pueden pertenecer a las matemáticas o a la filosofía.

La filosofía es considerada aquí como “el sistema de conocimientos filosóficos o conocimientos de razón a partir de conceptos. Este es el *concepto escolar* de esta ciencia. Según el *concepto mundano*, ella es la ciencia de los últimos fines de la razón humana” (1900a, AA 9:23). Dicho concepto le da a la filosofía dignidad, por la cual la filosofía les da valor a todos los otros conocimientos. En el primer sentido, la filosofía es una doctrina de la destreza que hace al ser humano diestro en ciertos temas teóricos abstractos. En el segundo sentido, ella es una doctrina de la sabiduría que tiene el propósito de hacer a los seres humanos útiles y prudentes (1900b, AA 25:855, 1209; 1900c, 10, p.339). Ello quiere decir que el filósofo se esfuerza por alcanzar un conocimiento que contribuye al ‘fin’ (*Zweck*) último de la razón humana. Dicho fin no puede ser otro que el desarrollo de fines buenos aprobados por cada uno, los cuales están establecidos en una constitución civil (1900d, AA 8,297; 1900e, 7:327, 329; 1900a, 9,450). Kant es positivo sobre el rol práctico de la filosofía, en la medida en que ella es la idea de la sabiduría perfecta que muestra los fines últimos de la razón humana, de modo que “el filósofo práctico, el maestro de sabiduría, a través de la doctrina y el ejemplo, es el propio filósofo” (1900a, AA 9,24).

El concepto *escolar* de filosofía proporciona conocimientos de razón e implica una conexión sistemática de estos conocimientos en la idea de un todo. Por lo tanto, la filosofía es la ciencia que tiene una gran conexión sistemática, hasta el punto de que da unidad sistemática a todas las otras ciencias. Mientras que la filosofía, en su sentido mundano, no es otra cosa que una ciencia de la más alta máxima para el uso de nuestra razón, la cual tiene el principio interno de la elección humana como su objeto de estudio (1900a, AA 9:24).

2.2. Filosofar como método de aprender filosofía: qué es aprender a filosofar

Kant distingue entre *aprender filosofía* y *aprender a filosofar*, caracterizando lo primero como el acto de imitar los pensamientos de los otros, mientras que lo segundo se refiere a la capacidad de usar su propia razón (1900a, AA 9:22). Ello significa que no se puede realmente aprender a filosofar cuando uno “aprende” copiando la filosofía de los otros (1900, AA 24:53). Así, uno podría aprender filosofía sin ser capaz de filosofar, aunque aquel que quiera llegar a ser filósofo debe filosofar. En sus propias palabras: “el que, de esta manera, desea llegar a ser propiamente filósofo, debe ejercitarse en hacer un uso libre y no meramente imitativo ni, por así decirlo, mecánico de su razón” (1900a, AA 9:22). Los conocimientos filosóficos pertenecen a los conocimientos de la razón y no deberían ser tomados como un conjunto de datos históricos de los conocimientos de otro. Pues, “hay muchos Cicerones en filosofía, sí, muchos que ni siquiera saben en absoluto qué diferencia tiene lugar entre la filosofía y la ciencia del filosofar” (1900f, AA 24:52). Ciertamente, el *carácter* del verdadero filósofo lo empuja a ejercitar sus poderes naturales y capacidades por medio de la búsqueda investigativa de la crítica. A tal efecto, Kant propone la ciencia del criticar y juzgar la filosofía de otros.

El autor diferencia al filósofo del artista de la razón (*philodoxo*) quien busca un conocimiento especulativo, pasando por alto si ese conocimiento

contribuye o no al fin último de la razón humana. El verdadero filósofo, en cambio, al buscar el conocimiento especulativo, llega a ser maestro de sabiduría por medio de la doctrina y el ejemplo (1900a, AA 9:24). A diferencia del artista de la razón, el filósofo debe ser capaz de determinar las **fuentes** del conocimiento humano, la **extensión** del conocimiento posible y, finalmente, los **límites** de la razón (1900a, AA 9:25).

Sin embargo, el autor no considera la filosofía desde una perspectiva práctica como la suma total de la ciencia histórica (1900g, AA 5:138 nota de pie de página). Tampoco es la filosofía un *corpus* de conocimientos completamente definidos que deban ser memorizados por alguien que desee ser filósofo. De igual manera, el contraste entre aprender, estudiar y memorizar está contenido en el mismo término *estudiar*, pues "tomar algo metódicamente en la memoria (*memoriae mandare*) se llama memorizar (no *estudiar*, como dice el hombre común del predicador quien simplemente aprende de memoria su mantenido sermón futuro)" (1900e, AA 7:183). En efecto, Kant no considera la filosofía como una disciplina completa que deba ser mecánicamente memorizada. Por el contrario, él define el rol del filósofo de la siguiente manera:

En lo que al filósofo respecta, uno no puede considerarlo en absoluto como un trabajador en el edificio de las ciencias, esto es, como erudito, sino que uno debe considerarlo como un investigador de la sabiduría. Él es la mera idea de una persona que hace del fin último de todo saber práctico y también teórico (para lo práctico) su objeto. (1900e, AA 7:280 nota de pie de página)

El filósofo no debe aprender conocimientos prestablecidos sino investigar el fin último de todo conocimiento y encontrar, como resultado, el conocimiento. Este no debería hacer un uso imitativo de su razón con respecto a filósofos reconocidos, sino que debería hacer un uso libre de su razón. De esta manera, los conocimientos no producen un filósofo, sino que es necesaria una combinación deliberada de todos los conoci-

mientos y *destrezas* en una unidad. El filósofo debe cultivar su talento y destrezas para alcanzar todos los tipos de fines deseados (1900a, AA 9:25). El "estatus" de filósofo no surge tanto de la posesión de un conocimiento filosófico como de la acción que evidencia el uso libre de la razón y la comprensión de ese conocimiento, de modo que "en general, no puede llamarse filósofo a quien no pueda filosofar. Sin embargo, filosofar puede ser aprendido únicamente a través del ejercicio y del uso de la propia razón" (1900a, AA 9:25). Kant enfatiza que aquellos que simplemente memorizan *definiciones* de Christian Wolff y de otros filósofos tienen únicamente un conocimiento histórico y no pueden filosofar en absoluto, debido a que no pueden pensar por ellos mismos ni juzgar con respecto a los objetos (1900f, AA 24:50).

Es preciso resaltar que para Kant no es necesaria la eliminación de textos de filósofos renombrados en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Pues todo filósofo construye su obra a partir de las ruinas de otro, de manera que debe hacer uso de su propia razón para adquirir conocimientos. Ciertamente, aquel que aprende filosofía como si fuera un objeto culminado no debe ser llamado filósofo, porque únicamente alcanzaría subjetivamente un conocimiento histórico. Por ello, el autor tiene una posición favorable del uso adecuado de textos filosóficos, siempre y cuando sean usados para ejercitar la razón del discípulo. Asimismo, el filósofo real no debe hacer un uso *dialéctico* de la razón que apunte darle al conocimiento la ilusión de verdad y sabiduría (1900a, AA 9:26).

Sin duda alguna es contradictorio ejercitarse en hacer uso de la razón propia, siguiendo los pensamientos de otros. Kant es consciente de esa contradicción al sugerir que el arte de filosofar no puede ser aprendido y que uno no puede enseñarle a alguien nuevos pensamientos y agudeza de la misma manera en que uno le enseñaría a escribir o calcular (1900f, AA 24:53). Dicho ejercicio debe ser considerado como una capacidad autónoma que *fundamenta* la filosofía *en mí mismo* y no *en el entendi-*

miento de otros. Esto lleva al autor a distinguir dos constituyentes del método para enseñar filosofía: "el 1º aquel que cultiva el espíritu filosófico y no permite ser aprendido, ni imitado. El 2º o aquel que sigue a cierto autor fielmente, lo explica y desea tomar la memoria como una ayuda en filosofía" (1900f, AA 24:54). El primer constituyente se enfoca en la capacidad autónoma de filosofar, mientras que el segundo se refiere a la repetición mecánica de los pensamientos e ideas de otros. Considero que Kant supera la mencionada contradicción en el *Anuncio del programa de lecciones de E. Kant para el semestre de invierno 1765-1766* en donde él establece: "en resumen, él [el pupilo] no debe aprender *pensamientos* sino a pensar; no se lo debe *llevar* sino *guiar*, si se de sea que él en el futuro sea diestro en *caminar* por sí mismo" (1900h, AA 2:306).

La propuesta metodológica de Kant para la enseñanza de la filosofía se basa en la guía del maestro que trabaja para promover que sus estudiantes piensen por ellos mismos, evitando la repetición vacía de pensamientos elaborados. A pesar de que él afirma que la filosofía es una ocupación únicamente para aquellos que han alcanzado la edad de madurez, admite que esta puede ser adaptada a la capacidad menos ejercitada del joven. Para ello, el autor describe *grosso modo* ciertas reglas que deberían guiar el *método* para enseñar filosofía. Primero, el maestro de filosofía no debe presuponer o imaginar la capacidad de comprensión de sus pupilos, sino que él debe ser plenamente consciente de esa capacidad que es generada por la práctica. Segundo, el entendimiento debe ser llevado a la madurez ejercitándolo por medio de juicios empíricos y enfocando su atención en lo que puede ser aprendido, comparando dos impresiones derivadas de los sentidos. Tercero, el entendimiento desafortunadamente no puede ser conducido a la madurez por medio de la simple comparación entre impresiones, sino que es necesario un gradual ascenso desde estos juicios empíricos, que son derivados de la cotidianidad, a juicios más abstractos (1900h, AA 2:306).

3. DE LAS NUEVAS LÓGICAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR LA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA Y EL CUESTIONAR HEIDEGGERIANO

Ante la cuestión de la manera como la universidad enfrenta los desafíos pedagógicos que el fenómeno de los nuevos procesos comunicativos, tales como las redes sociales, TIC, plataformas virtuales, etc., supone, aquella, como institución en general, no ha sabido afrontar este reto conforme al ahora que estamos viviendo. El establecimiento universitario se ha resistido a su transformación, cambio y darse así a la tarea de co-evolucionar en la medida que avanzan y desarrollan las nuevas formas en las que se dan los procesos comunicativos. El hecho de que las instituciones de educación superior hayan implementado plataformas virtuales para el desarrollo de cursos, asignaturas, diplomados, entre otros, o tener cuentas en redes sociales en las que comunica su oferta académica y las actividades de su cotidianidad, logrando tener cientos y en algunos casos miles de seguidores, no implica un desarrollo a la par de las nuevas lógicas con las que operan las tecnologías de la comunicación.

Estas maneras de operar se siguen moviendo en las lógicas binarias, no muy distintas de las maneras como se enmarcan las pedagogías de la escuela tradicional. Tomemos como ejemplo, la plataforma virtual Moodle para exponer mejor esta idea. Actualmente, muchas instituciones de educación superior han incluido dentro de su estrategia de extensión y como fórmula de acompañamiento académico la herramienta de gestión de aprendizaje *Learning Content Management* (LCM), comúnmente conocida como Moddle. Esta herramienta, lanzada en 2001, ha sido escrita en código binario además de ser un *software* libre (Ippolita, 2012). Moddle, funciona como un aula virtual en la que permanecen el rol del docente y el del estudiante. Esta "aula virtual" se complementa con herramientas tales como, foros, tareas, vídeos, documentos, links, entre otras. Por lo general, los cursos que allí se abren tienen una dinámica similar a la que se da en un salón de clase de cualquier institución universitaria de

talante presencial, a saber, el docente envía documentos para leer, y luego realiza una prueba que le permitirá evaluar si el estudiante cumplió con los objetivos propuestos. Estas actividades, y otras complementarias, se realizan en entornos virtuales, pero como vemos la dinámica y la lógica es la misma, ceros y unos, *inputs* y *outputs*.

En otras palabras, se ha ganado en la conquista de nuevos lugares de difusión de la información institucional, académica y de investigación, sin embargo, aún no se ha logrado comprender el cambio de lógica que implican los nuevos procesos comunicativos. De momento, se puede sospechar que, si bien la universidad ha afrontado estos desafíos del ahora, no los está afrontando como debe ser, es decir, no ha comprendido las dinámicas propias de un ahora turbio, que se crea y se recrea en la construcción de mundos inimaginables e incomponibles. El "ahora" se concibe como la posibilidad de todo intento humano por organizar los nuevos mundos que podrá construir, los cuales son caóticos para su intelecto, inimaginables a la cognición humana, y esto es así porque los nuevos mundos no se basan en la unidad de la realidad contemporánea, no se mueven en una lógica lineal: estos nuevos mundos son "algo diferente", la multiplicación de las posibilidades dentro de horizonte tecnológico.

Ahora, si tradicionalmente la lógica de las tecnologías era binaria no quiere decir que estemos ante una lógica tríadica. Este es el punto clave en el que deben operar quienes piensan los procesos pedagógicos universitarios; no hay una lógica establecida, lo que se está dando es la multiplicación de las lógicas, este es el punto. Los estamentos que orientan los procesos pedagógicos en la universidad deben construir sus propias lógicas en cuyo fundamento se encuentre el conocimiento de su territorio (tanto óptico, como ontológico) y así le permita comprender los fenómenos de su mundo para luego desarrollar didácticas que involucren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La construcción de lógicas que respondan a las dinámicas de los mundos del ahora, requiere ahora más que nunca de volver al ejercicio clásico de la filosofía: *el cuestionar*. No obstante, este no debe confundirse con el problematizar, no debe ser un preguntar cualquiera, este ejercicio debe acentuarse en el saber cuestionar. Ya Heidegger nos advertía de la distinción entre el problematizar y el cuestionar: "cuestiones no son ocurrencias; cuestiones tampoco son los 'problemas' hoy en día al uso, que 'uno' coge al azar de lo que se oye decir, de lo que se lee, y que se adereza con un gesto profundo de ensimismamiento" (Heidegger, 2017: 21). La fuerza que envuelve el cuestionar permite la fractura de *lo establecido* –a diferencia del problematizar– el preguntar quiebra y rompe aquello que dificulta la posibilidad de comprender nuevos mundos. El problematizar no logra escapar a los marcos establecidos por los fundamentos ontológicos que lo originan y lo definen, en tanto que, el cuestionar –al permitir la fractura– apertura a nuevas posibilidades de experienciación dando así la oportunidad de que se conciban otras lógicas, en ocasiones inimaginables en otras incomponibles.

La pregunta en Heidegger tiene un carácter de transparencia, este ejercicio apunta al hacer evidente lo que se encuentra oculto. Sin embargo, no hay que entender lo oculto como algo que se esconde, sino como aquello que no se ha nombrado. El preguntar implica la búsqueda, guiada esta por aquello que se busca: "Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así" (Heidegger, 2015: 30), por ello aquello que se busca no tiene una ontología determinada, no hay un cierre de su potencia al estilo aristotélico, sino que precisamente esta búsqueda apunta a la comprensión de su ser-así entendido este como abierto, y al que al ser encontrado ha de ser determinado en un concepto.

Son tres elementos que intervienen en un preguntar transparente en Heidegger (2015): lo puesto en cuestión [*sein Gefragtes*], lo interrogado [*ein Befragtes*] y lo preguntado [*das Erfragte*].

El *sein Gefragtes*, hace referencia a lo puesto en cuestión, aquello que se pretende determinar en un concepto. Como segundo elemento, encontramos al *ein Befragtes*, que se define como el ente directamente implicado y que nos puede dar la entrada a lo puesto en cuestión. Como toda pregunta es una búsqueda y apunta a un concepto, esta tendencia es definida por lo preguntado [*das Erfragte*] "aquello donde el preguntar llega a su meta" (Heidegger, 2015, p.30). El preguntar propuesto por el maestro de Alemania puede llevarse a cabo como un "simple preguntar" o como un cuestionamiento explícito: "Lo peculiar de este último consiste en que el preguntar se hace primeramente transparente en todos los caracteres constitutivos de la pregunta misma que acaban de ser mencionados" (2015, p.30); el cuestionamiento explícito muestra lo abierto del ente interrogado, no lo apostilla en un concepto, sino antes bien, lo posibilita como un ente a la mano, definido y conceptuado por el sentido que el *Dasein* le consigna de acuerdo a su utilidad.

El cuestionar, entendido en estos términos, posibilita adentrarse en los distintos contextos en los que se construye cada una de las realidades del ahora. El cuestionar así emancipa, se mueve dentro de las dinámicas educativas contemporáneas; libera al pensamiento de lo rutinario y lo habitual, principales obstáculos epistemológicos del problematizar. Una particularidad del preguntar heideggeriano es que el ejercicio mismo involucra a quien pregunta "nos preguntamos, aquí y ahora, para nosotros" (2016, p.16) afirma Heidegger, pareciera ser una circularidad que implica y pone en cuestión el ser de quien realiza la búsqueda, siendo él mismo lo interrogado [*ein Befragtes*], y su ser-así lo que lo define se encuentra en el *das Erfragte*.

Por ejemplo, en el ámbito universitario en un curso de Filosofía contemporánea se necesita poner en cuestión una situación que requiera de la reflexión de talante filosófico. El docente pide a los estudiantes que planteen una pregunta sobre la situación actual propuesta, cada estudiante

se da a la tarea de conocer el "ahora" de la propuesta, y lleva a clase la pregunta solicitada. Las preguntas llevadas por los estudiantes, embarga el sentido que cada uno de ellos le ha dado a la situación pensada y conocida. Sin duda, en estas preguntas, quien está en cuestión no solo es la situación y los personajes que ella implica, sino que involucra la vida, cotidianidad, en definitiva, la existencia de cada uno de los estudiantes que cumplieron con el deber; y son ellos mismos los que deben darle una determinación a esta cuestión, un concepto que les determine el sentido de su ser-así frente a la situación pensada.

Esta sección, así como las distintas reflexiones abordadas en este capítulo son el esbozo de un amplio trabajo que pretende resaltar muchos de los ejercicios de la filosofía en el ahora de las ciencias de la educación. La ganancia que se tiene en esta sección es la puesta en escena de la pregunta heideggeriana; así como marcar de tajo la distinción entre el problematizar y el cuestionar. En términos kuhnianos, el problema se ubica dentro del marco de referencia, o paradigma, el problema no permite la ruptura de los marcos paradigmáticos, el problema haría parte de la ciencia normal, no siendo así el cuestionar, quien en su ejercicio que implica la existencia de quien pregunta, permite la ruptura de los discursos dominantes y hegemónicos.

A modo de cierre, considero necesario hacer una síntesis de lo comentado hasta el momento. Primero, reafirmar la manera equivocada como la universidad está enfrentando estos nuevos retos; a partir de este reconocimiento, se requiere la co-evolución de las estrategias pedagógicas a la par de los desarrollos tecnológicos. Un elemento clave es la construcción de nuevas lógicas orientadas a la interacción entre los diferentes desarrollos tecnológicos. En otras palabras, un curso en plataforma 4.0 no debe establecer límites entre las redes sociales y las plataformas institucionales. Es decir, lo que el estudiante vivencia en ellas

son también territorios de *ensañaje*¹⁵, que no deben ser excluidos de su proceso formativo virtual. Esta inclusión a los territorios, debe involucrar a los estudiantes mismos, implicando su existencia y cotidianidad. La vida cotidiana se da hoy en otros territorios, en los no lugares previstos por Lévinas, y es allí donde también debe darse el cuestionar, no a modo de problematizar, pues este ejercicio no permite el quiebre de las estructuras, sino desde el ejercicio del preguntar propuesto por Martín Heidegger.

Para finalizar, cabría seguir discutiendo acerca de los nuevos horizontes que nos proponen construir pedagogías en lógicas difusas: “el enseñar mismo deja de ser un acto de transmisión, convirtiéndose en la base de un encuentro bajo el desafío de un signo profesoral que señala una imagen-palimpsesto en el horizonte de acontecimientos, produciendo el contacto con un territorio de pensamiento desconocido y perturbador respecto al cual hoy debe enfocarse la pedagogía” (Hernández et. al., 2019: 55), situación que debe ser revertida desde varias aristas, no centrarse en un solo marco que elimine los diversos sentidos de la educación, sino que antes bien se promueva la diversificación de las formas de acceder al saber.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión y como cierre a estas vías de reflexión podría considerarse en un primer momento que, existen aspectos de un objeto que son observables y otros que no, pero que por no ser visibles no decimos que no hagan parte de su constitución o naturaleza. Por ende, la *phusis* de algo incluye tanto su aspecto visible como su poder activo, su capacidad de producir (recibir) potencialmente efectos en (de) otra cosa. De lo anterior se infiere que mi propuesta para la enseñanza de la filosofía presocrática consiste en abordar cada autor desde la perspectiva de la *phusis*, mirando cómo cada presocrático explica la presencia en ella de determinados *eidós* acudiendo a la interacción de ciertas *dunamis*.

15 Entiéndase como el proceso de enseñanza y aprendizaje, con lo novedad de que los roles de docente-maestro se hibridan y no pertenecen a una sola subjetividad.

En un segundo momento, se afirma que el estudio de problemas correspondientes al terreno de la filosofía escolar o mundana no ha sido lo único que ha despertado el interés de Kant, sino que también se ha volcado sobre las prácticas que debe y no debe llevar a cabo quien desee convertirse en filósofo. Asimismo, aprender filosofía implica seguir las ideas de otros, mientras que aprender a filosofar implica que el sujeto se ocupa de forma autónoma a problemas que quizás fueron (o no) abordados por otros sujetos. A este respecto, la lectura de juicios empíricos y más tarde de textos filosóficos constituye una estrategia que ejercita el entendimiento de los estudiantes y eventualmente los hace diestros en filosofía.

Finalmente, y en un tercer momento, se evidencia la puesta en escena de la pregunta heideggeriana; marcando la distinción entre el problematizar y el cuestionar. En términos kuhnianos, el problema se ubica dentro del marco de referencia, o paradigma, el problema no permite la ruptura de los marcos paradigmáticos, el problema haría parte de la ciencia normal, no siendo así el cuestionar, quien en su ejercicio que implica la existencia de quien pregunta, permite la ruptura de los discursos dominantes y hegemónicos, permitiendo adentrarse en los fenómenos que delimitan los diferentes territorios. Esta inclusión a los territorios, debe involucrar a los estudiantes mismos, implicando su existencia y cotidianidad. La vida cotidiana se da hoy en otros territorios, en los no lugares previstos por Lévinas, y es allí donde también debe darse el cuestionar, no a modo de problematizar, pues este ejercicio no permite el quiebre de las estructuras, sino desde el ejercicio del preguntar propuesto por Martín Heidegger.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahrens Dorf, P. J. (2014). *Homer on the Gods and Human Virtue: Creating the Foundations of Classical Civilization*. New York: Cambridge University Press.
- Álvarez González, C. (2017). "La tecnología autónoma y su posibilidad en lo trágico". *Revista de Filosofía*, 16(1), 193-217. doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n1-2017010>

- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Reproducción de los animales*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2000). Partes de los animales. En *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales*. Madrid: Gredos.
- Barnes, J. (1987). *Early Greek Philosophy*. Penguin Books.
- Beardslee, J. W. (1918). *The use of physis in Fifth-Century Greek Literature*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bernabé, A. (2013). εἶδος en los filósofos presocráticos. En F. García, P. González, F. Hernández y O. Omatos (eds.), *Τη γλωσσα μου εδωσαν ελληνικη: Homenaje a la profesora Penélope Stavrianopulu*. Berlín: Logos Verlag Berlin (pp.91-104).
- Burnet, J. (1930). *Early Greek philosophy*. New York: The Macmillan Company.
- Calvo, T. (2000). La noción de *Physis* en los orígenes de la filosofía griega. *Daimon* 21: 21-38.
- Cicerón. (2005). *Disputaciones Tusculanas*. Madrid: Gredos.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eggers Lan, C. (1967). Sobre el problema del comienzo histórico de la filosofía en Grecia. *Anales de Filología Clásica*, (10), 25-51.
- Gigon, O. (1968/1985). Hesíodo. En *Los orígenes de la filosofía griega: De Hesíodo a Parménides* (pp.13-29). Madrid: Gredos.
- Graham, D. W. (2010). *The Texts of Early Greek Philosophy: The Complete Fragments and Selected Testimonies of the Major Presocratics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W. K. C. (1962/1993). *Historia de la filosofía griega I: Los primeros presocráticos y los pitagóricos*. Madrid: Gredos.
- Heidel, W. A. (1910). A Study of the Conception of Nature among the Pre-socratics. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 45(4): 79-133.
- Heidegger, M. (2015). *Ser y tiempo*. (J. E. Rivera C., Trad.) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2016). *¿Qué es metafísica?* (X. Zubiri, Trad.) Bogotá: El Búho.
- Heidegger, M. (2017). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. (J. Aspiunza, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Albarracín, J. D., Ramírez Lindarte, M. D., Álvarez-González, C. F., y Garavito Patiño, J. J. (2019). "Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine". *Utopía y praxis Latinoamericana*, 53-64.
- Hesíodo. (1990). Teogonía. En *Obras y fragmentos*. Madrid: Gredos.
- Homero. *Odisea*. (1993). Madrid: Gredos.
- Homero. *Ilíada*. (1996). Madrid: Gredos.

- Ippolita. (2012). *En el acuario de Facebook*. (G. Maio, Trad.) Madrid: Enclave de libros.
- Jaeger, W. (1952). *La teología de los primeros filósofos griegos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- Kahn, C. (1960). *Anaximander and the origins of Greek cosmology*. New York: Columbia University Press.
- Kant, I. (1900a). Immanuel Kants Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.1-150). Gottlob Benjamin Jäsche (ed.). Akademie-Ausgabe (AA). Vol., 9. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900b). Kants Vorlesungen: Vorlesungen über Anthropologie. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.7-1564), Akademie-Ausgabe. Vol., 25. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900c). Briefwechsel, parte I. En *Kants gesammelte Schriften* (pp. 1-558), Akademie-Ausgabe. Vol., 10. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900d). Abhandlungen nach 1781. Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.275-313), Akademie-Ausgabe. Vol., 8. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900e). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. En *Kants gesammelte Schriften* (pp. 119-333), Akademie-Ausgabe. Vol., 7. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900f). Logik Blomberg. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.16-301), Akademie-Ausgabe. Vol., 24. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900g). Kritik der Urteilskraft. En *Kants gesammelte Schriften* (pp. 3-163), Akademie-Ausgabe. Vol., 5. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900h). Vorkritische Schriften II 1757-1777: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.305-13), Akademie-Ausgabe. Vol., 2. Berlin. De Gruyter.
- Kirk, G. S. (1954). *Heraclitus: The cosmic fragments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lain Entralgo, P. (1950). *La historia clínica. Historia y teoría del relato patográfico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lain Entralgo, P. (1970). *La medicina hipocrática*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Laks, A. (2018). *The Concept of Presocratic Philosophy: Its origin, development, and significance*. Princeton University Press.
- Long, A. A. (1999). The scope of early Greek philosophy. En A. A. Long (Ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy* (pp.1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lovejoy, A. O. (1909). The meaning of phusis in the Greek Physiologers. *The Philosophical Review*, 18(4): 369-383.

- Miller, H. W. (1952). Dynamis and physis in On Ancient Medicine. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 83, 184-197.
- Millerd, C. E. (1908). *On the Interpretation of Empedocles*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Myres, J. L. (1927). *The Political Ideas of the Greeks*. New York: The Abingdon Press.
- Naddaf, G. (2005). *The Greek Concept of Nature*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Platón. (1985). Apología de Sócrates. En *Diálogos I*, Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). Fedón. En *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). Fedro. En *Diálogos III*. Madrid: Gredos
- Ross, W. D. (1924/1975). *Aristotle's Metaphysics. A Revised Text with Introduction and Commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- Woodbridge, F. J. E. (1901). The Dominant Conception of the Earliest Greek Philosophy. *The Philosophical Review*, 10(4), 359-374.

Cómo citar el capítulo (APA): Álvarez González, C.F., Plazas Lara, C.A., Pacheco Acosta, H.L., y Gelves Ordóñez, J.J. (2020). La Filosofía de la educación en tres perspectivas: Los Presocráticos, Kant y Heidegger. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.75-100). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Álvarez González CF, Plazas Lara CA, Pacheco Acosta HL, Gelves Ordóñez JJ. La Filosofía de la educación en tres perspectivas: Los Presocráticos, Kant y Heidegger. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.75.