



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA
DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**Pensamiento pedagógico y filosófico de
Francisco Larroyo. Aportes a la
Educación Superior.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
SALVADOR CEJA OSEGUERA**

DIRECTOR: DR. SAÚL MACÍAS GAMBOA

PUEBLA, MÉXICO.

OCTUBRE DEL 2008



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA
DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

Se aprueba la Tesis

**Pensamiento pedagógico y filosófico de
Francisco Larroyo. Aportes a la
Educación Superior.**

COMITÉ ASESOR

DR. SAÚL MACÍAS GAMBOA

DRA. ILIANA MARÍA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

DRA. MARÍA DE LOURDES REYES VERGARA

PUEBLA, MÉXICO.

OCTUBRE DEL 2008

Agradecimientos

Le agradezco, Dr. Saúl Macías, el tiempo dedicado a la revisión del presente trabajo.

Gracias, Dra. Iliana Fernández, por su ayuda y disposición para participar en este proyecto.

De manera especial expreso mi más profundo agradecimiento a la Dra. María de Lourdes Reyes Vergara, por su constante aliento y apoyo incondicional mientras cursábamos el doctorado y sobre todo para concluirlo con esta investigación.

DEDICATORIA

A Cristo Jesús, Alfa y Omega, Maestro del amor y del perdón.

A Mayela, quien me ha enseñado durante dos décadas lo que es el amor.

A mis hijos: Sofía, Lupita, Gerardo y José María.

A mis Padres, mis Hermanos y mis Sobrinas.

A mis amigas y amigos.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
1 PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1.1 Objetivo y delimitación.	13
1.1.2 Justificación.	13
1.1.3 Antecedentes.	15
1.2 METODOLOGÍA	17
1.3 ELEMENTOS TEÓRICOS	21
1.3.1 Filosofía.	21
1.3.2 Educación.	22
1.3.3 Pedagogía.	24
1.3.4 Filosofía y Educación.	26
1.3.5 Filosofía de la educación.	27
2 PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS DE F. LARROYO	
2.1 FILOSOFÍA DE KANT	29
2.1.1 La Razón Pura.	29
2.1.2 La Razón Práctica.	37

2.2 EL NEOKANTISMO EUROPEO	39
2.2.1 Desarrollo de movimientos prokantianos.	39
2.2.2 Surgimiento del neokantismo.	40
2.2.3 La Escuela de Marburgo.	42
2.2.4 La Escuela de Baden.	47
2.3 ORÍGENES Y DESARROLLO DEL NEOKANTISMO MEXICANO	49
2.3.1 Influencia de José Ortega y Gasset.	49
2.3.2 Adalberto García de Mendoza y Hernández	50
2.3.3 Larroyo y el “Círculo de amigos de la filosofía crítica”	51
3 PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE FRANCISCO LARROYO	
3.1 BIOGRAFÍA DE FRANCISCO LARROYO.	55
3.2 FILOSOFÍA Y CULTURA.	61
3.3 CONCEPTO, MÉTODO Y DIVISIÓN DE LA FILOSOFÍA.	62
3.4 LÓGICA Y TEORÍA DEL CONOCIMIENTO.	71
3.5 ÉTICA O FILOSOFÍA MORAL.	78
3.6 ESTÉTICA O FILOSOFÍA DEL ARTE.	85
3.7 ERÓTICA O FILOSOFÍA DEL AMOR.	87

3.8 FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN Y MÍSTICA.	88
3.9 AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA.	90
3.10 ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA.	93
3.11 FILOSOFÍA DE LA HISTORIA.	97

4 PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE F. LARROYO

4.1 ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.	100
4.1.1 Concepto de educación.	100
4.1.2 Categorías pedagógicas.	103
4.1.2.1 Educando	103
4.1.2.2 Educador	106
4.1.2.3 Comunidad Educativa.	107
4.1.2.4 Contenido Cultural.	108
4.1.2.5 Los Poderes Educadores.	108
4.1.3 Límites de la Educación.	109
4.1.4 Antinomias pedagógicas.	111
4.2 FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.	115
4.2.1 Objeto de estudio.	115
4.2.2 Problemas principales de la filosofía de la educación.	116
4.2.3 El método de la filosofía de la educación.	121
4.3 AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA EDUCATIVA.	127
4.3.1 Axiología y educación.	127
4.3.2 Los fines de la educación.	129

5 FRANCISCO LARROYO Y LA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	
5.1 CONCEPTO, TIPOS Y PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	131
5.1.1 Tipos de Instituciones de Educación Superior.	134
5.1.2 La comunidad educativa de la Educación Superior.	138
5.1.3 Problemas de la Educación Superior en la época de Larroyo.	141
5.2 FINES Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	144
5.3 METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	148
5.3.1 El proceso Enseñanza-aprendizaje.	150
5.3.2 Investigación, Seminarios e Institutos.	160
5.4 PLANES Y PROGRAMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	164
5.5 ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	167
CONCLUSIONES	170
BIBLIOGRAFÍA	174

Introducción

I

La educación en nuestro país ha sido testigo de diversas corrientes filosóficas, que abarcan desde el liberalismo y el positivismo, hasta el pragmatismo, el socialismo y el neokantismo.

Si miramos hacia atrás, lo primero que encontramos es el choque cultural vivido durante la conquista. Está claro que las **culturas prehispánicas** tenían sus diferentes modos de interpretar el mundo y la vida y procuraban inculcarlos en las nuevas generaciones a través de la educación. Con la llegada de los españoles se rompe su cosmovisión y se introduce la **visión occidental, cristiana**, del mundo y de la vida.

De la fusión de ambas culturas surgió más adelante México como nación, heredero de lo autóctono y de lo hispano, pero ciertamente diferente, porque ya no es ni lo uno ni lo otro. En la búsqueda de identidad, durante el proceso de Independencia, nuestros antecesores adoptaron la filosofía liberal como ideología que los orientara, pues tanto los miembros del grupo “liberal” como los del grupo “conservador” adoptaron los principios del **liberalismo filosófico**.

A finales del siglo XIX el liberalismo fue sustituido por el **positivismo**. Si bien el liberalismo mexicano no fue diferente al liberalismo europeo, con el positivismo

no sucede lo mismo, pues sí podemos hablar de un positivismo adaptado a lo mexicano.

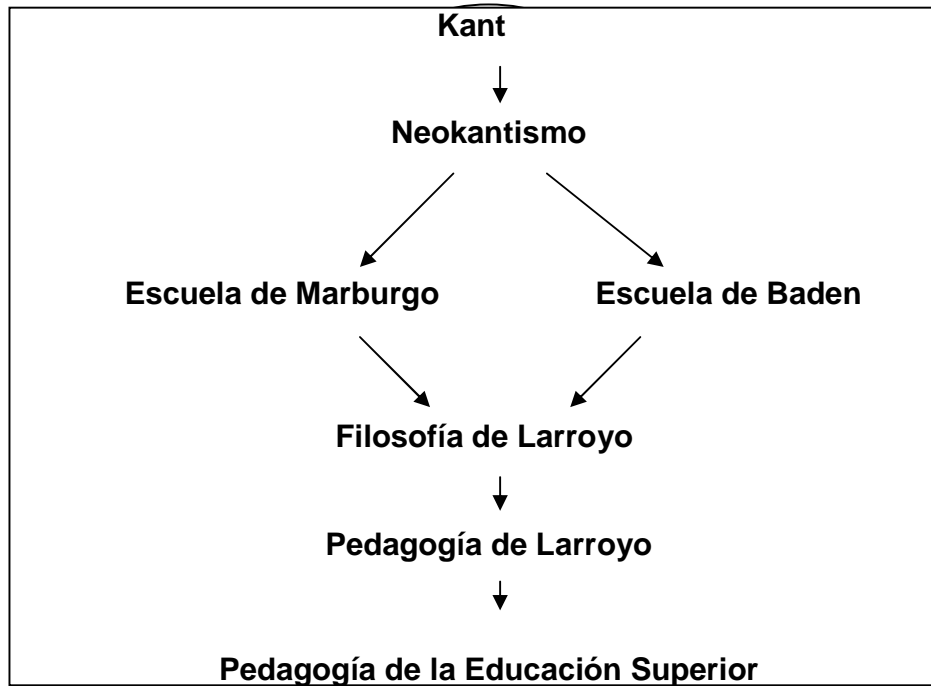
Durante el siglo XX las corrientes filosóficas y los modelos pedagógicos que guiaron la acción educativa se fueron sucediendo uno tras otro de la siguiente manera: la filosofía educativa de **Vasconcelos**, la introducción del **pragmatismo** deweyano a cargo de los hermanos Sáenz, los intentos **socialistas** por definir un modelo educativo, hasta llegar a la **pedagogía social** derivada del **neokantismo**, durante 1946-1952, época en la que gobernó Miguel Alemán y quien tuvo como secretario de educación a Manuel Gual Vidal. En los discursos del secretario de educación de este último período son notorias las referencias constantes a la filosofía educativa de la Pedagogía Social Incluso, muchas veces repitió textos que previamente había escrito Francisco Larroyo en algunos libros.

Con relación a la pedagogía social, tenemos que en 1936 Francisco Larroyo publicó lo que se podría considerar el primer texto neokantiano escrito por un mexicano: *Los principios de la ética social*.¹ A partir de este momento la pedagogía social adquiere un papel determinante en la educación mexicana.

Para valorar las aportaciones pedagógicas de Larroyo en el campo de la educación superior es necesario enmarcarlas dentro de su pensamiento pedagógico general. Al mismo tiempo, para encontrarle sentido a su pensamiento pedagógico es necesario partir de su visión filosófica del mundo y de la vida, el cual es un reflejo del neokantismo de principios del siglo XX de las escuelas de Marburgo y de Baden. Además, difícilmente se puede entender el movimiento neokantiano si no se hace un pequeño repaso del pensamiento fundamental de Emmanuel Kant. (Figura 1).

¹ Con relación a la fecha de publicación de esta obra cabe aclarar que mientras Larroyo en su libro *Filosofía americana*, señala que la publicación fue en 1934, se cuenta con el texto original de la primera edición fechada realmente en 1936.

Figura 1
RAÍCES FILOSÓFICAS DE FRANCISCO LARROYO



FUENTE: Elaboración propia.

II

Por lo expresado anteriormente, el trabajo se estructuró partiendo de lo general a lo particular, quedando de la siguiente manera:

En primer lugar se expone el propósito de la investigación, por lo que se expone su objetivo y la justificación, así como una fundamentación metodológica y teórica del trabajo.

En segundo lugar se estudian los antecedentes filosóficos de Larroyo, entre los que destacan el pensamiento original de Kant y las aportaciones tanto de sus

seguidores, llamados postkantianos, como del neokantismo alemán, en especial el de la Escuela de Marburgo representado por Cohen y el de la Escuela de Baden, representado por Windelband. También se describe el desarrollo del neokantismo en México, así como el papel que desempeñó Ortega y Gasset en su difusión en los círculos intelectuales del país.

La tercera parte se enfoca a estudiar el pensamiento filosófico y pedagógico de Francisco Larroyo. **Filosóficamente** se identifica en lo epistemológico con la Escuela de Marburgo (Cohen) y en lo axiológico con la Escuela de Baden (Windelband). **Pedagógicamente** es seguidor de Natorp, perteneciente al grupo de Marburgo.

Finalmente se estudia la propuesta de Larroyo para la educación superior y se valoran sus aportaciones.

CAPÍTULO 1

PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

1.1.1 Objetivo y delimitación.

El objetivo del presente trabajo consiste en **exponer y analizar el pensamiento pedagógico y filosófico de Francisco Larroyo**, así como sus **aportaciones a la educación superior**.

El trabajo se circunscribe al campo de la pedagogía, de manera específica al de la **filosofía de la educación**. Se enfoca a resaltar el pensamiento de Francisco Larroyo, considerado la principal figura en México de la **Pedagogía Social**, también llamada **Pedagogía Neokantiana**. Se analiza además de su pensamiento filosófico, su postura pedagógica y de manera especial sus aportaciones a la **educación superior**.

1.1.2 Justificación

Con relación a sus aportaciones a la educación superior, podemos señalar como la principal su **visión totalizadora**. Su filosofía representa **un modelo sistemático perfectamente estructurado**, en donde las partes se van ensamblando al todo; lo mismo sucede con su pensamiento pedagógico, y por lo tanto lo mismo sucede con su visión de la educación superior: pretende

abarcar la totalidad del hecho educativo de este nivel. No sólo estudia una dimensión del acto educativo, sino que analiza todos y trata de armonizarlos en un modelo educativo que responda a las necesidades culturales del México de su época.

Este autor puede ser considerado como **el pedagogo mexicano más destacado del siglo XX**, tanto por su labor teórica reflejada en su abundante obra escrita, como por su actuar docente en la Universidad y en la Escuela Normal, así como por su desempeño dentro de la administración pública en la SEP.

Por más que se busque no se podrá encontrar en el siglo XX una figura pedagógica tan destacada como Larroyo, alguien que reúna teoría y práctica, orden y sistematicidad, amor y entrega, seriedad y profesionalismo, en el campo educativo.

El impacto de este pedagogo se refleja en la mayoría de los profesores de educación básica, quienes desde los años cuarenta y hasta finales del siglo XX se formaron como docentes a través de sus libros y bajo planes y programas de estudio fuertemente influenciados por su pensamiento.

La pedagogía como ciencia de la educación surge en México gracias a él, su introductor y máximo exponente. A pesar de esta importancia, el valor de su pensamiento y sus aportaciones en la educación superior ha sido poco estudiado hasta la fecha, motivo por el cual se justifica la realización de este estudio.

Por otra parte, como bien se dice: **la mejor manera de estudiar el presente es a través de un buen clásico**. Cuando se revisa la obra de Francisco Larroyo, encontramos en ella un conjunto serio de ideas bien estructuradas, profundas y coherentes. Esto le permite **analizar el ser y deber ser de la educación**

superior desde sus más variadas facetas: en sus objetivos y funciones, en su metodología y en su organización. A más de treinta años, muchas aportaciones de Larroyo a la educación superior parecen actuales en muchos aspectos, como si un experto las hubiera escrito en la actualidad. Lo más valioso de él radica en que **la mayoría de sus propuestas se encuentran firmemente fundamentadas psicológica, pedagógica y filosóficamente.**

Se puede estar o no de acuerdo con las ideas de Larroyo, pero su destacada aportación a la filosofía y a la pedagogía en México es innegable.

1.1.3 Antecedentes

Acerca del neokantismo como filosofía (corriente a la que pertenece Larroyo) se han desarrollado algunos estudios, tales como el de Margarita Vera y Cuspinera (1979): **“Retorno al idealismo, neokantismo y al neohegelianismo”** y el de Guillermo Hurtado (1998): **“El lugar del neokantismo en la filosofía mexicana”**. Ambos textos son valiosos por el esfuerzo de síntesis que realizan al exponer a grandes rasgos el desarrollo del neokantismo en México, aunque su enfoque es fundamentalmente filosófico.

La Dra. Dulce María Granja, de la UAM Iztapalapa, se ha dedicado a estudiar tanto a Kant como al neokantismo en México. Entre su obra destacan: **Kant en español, Kant en México en el siglo XIX y El neokantismo en México..** Sobre todo esta última adquiere valor porque la autora realiza una labor tanto histórica como de análisis filosófico de los más destacados neokantianos mexicanos, haciendo especial énfasis en Larroyo.

Desde un enfoque pedagógico, Raúl Cardiel Reyes (1968) citado en Solana (1981) tiene algunos escritos en los que hace referencia más bien a la actividad

en el sector público de este pedagogo, pero en cuanto a su pensamiento casi no lo expone.

Aunque hace algunos años parecía olvidada esta corriente pedagógica, es notorio que en los últimos años se ha generado un interés por la Pedagogía Social y por Larroyo, lo que se puede observar con la realización de las siguientes tesis:

En la tesis de Ma. Angélica Cuevas Zamora y Ruth Salazar Pulido (1990) titulada **Influencia de la pedagogía social en Mexico: Francisco Larroyo, principal exponente**, se lleva a cabo en primer lugar un destacado estudio general del pensamiento pedagógico de Larroyo. Conviene destacar el apartado en donde se señala el papel que desempeñó el autor en la elaboración del primer plan de estudios de la carrera de pedagogía.

Por su parte, Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez (1993) realizó su tesis titulada: **Francisco Larroyo y la historia de la educación en Mexico: la constitución de un campo disciplinario**, y contó con la digna asesoría de María Esther Aguirre Lora. Este es un excelente trabajo que después fue publicado por el CESU en 1997. Parte de la teoría del campo científico de Pierre Bourdieu (1969). Este trabajo está centrado en el estudio de la historia como un nuevo campo de reflexión filosófica. El trabajo se dedica a analizar las características metodológicas de los dos principales libros de historia de la educación escritos por Larroyo: *Historia General de la pedagogía* e *Historia comparada de la educación en México*.

En los trabajos realizados por Ana Laura D. Fernández (1993) **Los valores en la obra de Francisco Larroyo**, y por Eleuterio Fuentes (1999) **Elementos de la teoría axiológica de Francisco Larroyo**, encontramos únicamente un resumen de los libros de Larroyo titulados *Los principios de la ética social* y *Filosofía de los valores*.

Un trabajo sumamente interesante es el realizado por Sandra Segovia (2003), titulado **La influencia del pensamiento pedagógico del Dr. Francisco Larroyo en el diseño del plan de estudios de pedagogía vigente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM**, ya que para llegar a analizar de qué manera influyó Larroyo en el diseño del plan de estudios de pedagogía, primero la autora hace una revisión de algunas propuestas del pedagogo en el campo de la educación superior, y después señala cómo hasta la fecha se encuentra vigente el pensamiento del pedagogo en la carrera de pedagogía de la UNAM.

1.2 Metodología

Con el fin de ser lo más fiel posible al pensamiento del pedagogo, el presente trabajo se fundamentó en el método hermenéutico, puesto que el fin de la hermenéutica es obtener una comprensión más profunda del objeto de estudio

La hermenéutica se utilizó en un principio para interpretar la Biblia. El origen etimológico de la palabra se refiere a *Hermes*, quien era el mensajero de los dioses en la mitología griega. A finales del siglo XIX y principios del XX, Dilthey y otros filósofos extendieron el uso de la hermenéutica a todo tipo de textos. El máximo exponente de los últimos años es Gadamer (1965), quien lo explica en su libro "**Verdad y Método**".

La hermenéutica busca lograr una comprensión más profunda de su objeto. De manera muy general y sencilla, este método inicia con una Primera Comprensión, es decir, con el conocimiento preliminar que tenemos del objeto de estudio cuando iniciamos el análisis. En esta primera fase podemos examinar nuestro objeto desde diversos enfoques, lo que nos permite que en

cada nueva revisión que realicemos, desde diferentes enfoques, encontremos nuevos aspectos que en los enfoques anteriores no habíamos encontrado.

La alternancia de los puntos de vista es llamada **círculo hermenéutico** o **espiral hermenéutica**. Se aplica hasta que el cambio a un nuevo ángulo ya no produzca ningún hallazgo interesante.

En otras palabras el método hermenéutico consiste en tener en principio una visión **global** del objeto, y alternar esta con una visión **detallada** de los componentes de dicho objeto. Estas dos visiones pueden ser utilizadas en casi todo proyecto de investigación.

En un poema, por ejemplo, se puede aplicar la alternancia de esta manera: durante la primera lectura, algunas palabras del poema parecen raras o enigmáticas, pero una vez que lo hemos leído entero, es probable que seamos capaces de descubrir los significados especiales que las palabras tienen en este contexto. En la siguiente fase, estos significados recién hallados pueden aportar inspiración para una inspección más detenida, que de nuevo puede darnos nuevas revelaciones.

Varto (1992, p.58) presenta las siguientes instrucciones para la interpretación hermenéutica:

- *“Lo que tratamos de entender es el mundo de otro, no el nuestro.*
- *Debe haber coherencia en los significados. Se debe evitar elegir rasgos sueltos del objeto y combinarlos arbitrariamente, pues se falsearía la realidad.*
- *Al interpretar el objeto, el investigador no es ajeno a su propia vida, por lo que es imposible hablar de objetividad en la lectura. De alguna manera el investigador, desde su propia vida, atribuye significados al objeto.*

- *En la medida de lo posible, el investigador procurará mostrar su forma propia de interpretación.”*

El tema de la comprensión lo estudia Heidegger, quien señala que toda comprensión implica un “ser ahí” cognoscente que comprende algo y un algo al que “el ser ahí” se acerca, con sus personales posibilidades de ser. Esto quiere decir que quien conoce parte de cierta pre-estructura que condiciona y posibilita dicha comprensión. Todo conocimiento o comprensión es siempre comprensión de un “ser ahí”. *“Toda comprensión es comprensión de un ser ahí, afectado por su particular abrirse a un mundo o por su particular pre-estructura derivada de su particular estar en un mundo.”* (Pérez-Estévez, 2002, p. 117) Es por esto que la pretensión de que comprender un texto implica comprender la intención originaria del autor es imposible, pues en cierto sentido niega la autonomía real del texto.

Gadamer (1965) señala que toda ciencia consiste en el encuentro que se da entre un lector-intérprete y el pasado que nos habla a través de un texto concreto. Gadamer se opone a la intención de querer identificar al lector con el autor para comprender el texto, pues de ser así no habría diálogo sino monólogo. La relación del lector con el autor es similar a la que se da entre dos personas: cada una parte de diferente contexto.

Toda lectura o interpretación implica un intento de rehacer el sentido de un texto, pero sólo puede hacerse a partir de las personales disposiciones. El texto habla por la única persona presente que es el lector, quien además es un intérprete con ideas propias. *“Un texto no nos habla como lo haría un tú. Somos nosotros los que lo comprendemos, quienes tenemos que hacerlo hablar con nuestra iniciativa.”* (Gadamer, 1965 citado en Pérez-Estévez, 2002)

Toda lectura viene a ser un diálogo entre el lector y el texto. Su finalidad es develar la verdad de aquello de lo que se dialoga. Pero el concepto de verdad del que se parte no es del estático y universal al estilo de Platón, sino uno histórico, uno que se reconstruye y revive incesantemente en cada lectura.

En cierto sentido el texto se encuentra desvinculado y es autónomo de su autor, pues adquiere vida más allá del tiempo y del espacio.

Gadamer (1965) citado en *Marín (2000, p. 23)* explicita las reglas del método hermenéutico de la siguiente manera:

1. *“Comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo, ...*
2. *Sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido.*
3. *Para entender algo es necesario ponerse en el lugar del otro, ver las cosas con sus propios ojos.*
4. *La posición entre extrañeza y familiaridad que ocupa para nosotros la tradición es el punto medio entre la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición,...*
5. *La hermenéutica contemporánea siempre considera la distancia en el tiempo y su significado para la comprensión.*
6. *El verdadero sentido de un texto está siempre determinado por la situación histórica del intérprete.*
7. *El sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente, sino siempre.*
8. *La comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo.*
9. *Cuando se comprende, se comprende de un modo diferente”.*

1.3 Elementos Teóricos

1.3.1 Filosofía

La filosofía (de **filos**=amor y **sofía**=sabiduría; **amor a la sabiduría**) es una necesidad humana. El hombre, maravillado por su entorno, se plantea preguntas y busca respuestas. Aristóteles (1978) señala que el hombre tiene una tendencia natural hacia el conocimiento; el hombre, con su inteligencia, siempre ha buscado y buscará el sentido último del universo.

Con el fin de ubicar a la filosofía en el campo de la ciencias, conviene hacer una clasificación de los conocimientos, los cuales pueden ser Empíricos, Científicos y Filosóficos. Los **empíricos** sólo se basan en la experiencia de la vida sin referirse a las causas de las cosas, como sucede con los mecánicos o los albañiles. Los conocimientos **científicos** se basan en las causas próximas de las cosas, como lo hace la física, química, biología, etc. Los **filosóficos** se basan en las causas últimas de las cosas, como serían las esencias.

Es importante dejar bien claro que estos diferentes niveles del conocimiento no se contraponen, sino que se complementan.

A la filosofía se le puede definir como "*Ciencia de todas las cosas por sus causas últimas o supremas, por medio de la luz natural de la razón.*" (Gutiérrez, 1994, p. 38) Aunque esta definición aristotélica es clásica, no todos los que tienen que ver con la filosofía la comparten del todo ni están de acuerdo con ella, pero ayuda como primer acercamiento a la comprensión de la filosofía.

Es ciencia porque posee un conocimiento cierto de las cosas por sus causas. Causa es todo aquello que produce o determina a un ser; las causas pueden ser: **Material**: ¿De qué está hecho el ente?; **Formal**: ¿Cómo está constituido?; **Eficiente**: ¿Qué o quién lo ha producido?; **Final**: ¿A qué meta tiende?.

Estudia todas las cosas, esto es, todo lo que existe o puede existir. A diferencia de las otras ciencias que estudian objetos particulares, ella es universal.

Su estudio se dirige a las causas últimas o supremas, esto es, busca la última y definitiva explicación de una cosa. Las otras ciencias estudian causas próximas, o sea, explican la relación de un fenómeno con otro (p.e. la dilatación con el calor). Utiliza la razón natural para diferenciarse de la teología, que utiliza la fe.

Existen infinidad de métodos en filosofía, pero en su mayoría se caracterizan por su enfoque experimental-racional. Experimental, porque antes de razonar el hombre entra en contacto directo con las cosas, parte de los objetos concretos que capta por medio de la experiencia sensible. Racional, porque capta o abstrae las esencias de las cosas.

Los principales problemas que aborda son: Principios, noción, propiedades y divisiones del ser (**ONTOLOGÍA**); el ser de Dios, su esencia y sus atributos (**TEODICEA**); el principio de la vida, sus tipos y el ser del hombre (**PSICOLOGÍA**); la constitución y el fin último del hombre, la libertad, las virtudes, la ley, el bien (**ÉTICA**); la validez y el alcance del conocimiento (**EPISTEMOLOGÍA**); el arte, lo bello y los sentimientos estéticos (**ESTÉTICA**).

1.3.2 Educación

Se puede entender a la educación como el **“perfeccionamiento voluntario de las facultades específicamente humanas”**.(García Hoz, 1956, p.13). De este concepto se derivan las siguientes consecuencias:

El hombre es anterior a la educación. Podría existir el hombre sin la educación (hipotéticamente), pero no la educación sin el hombre.

La educación, en cuanto perfeccionamiento, implica una **modificación accidental** y no sustancial del hombre. Es importante resaltar el hecho de la perfectibilidad, ya que cualquier aprendizaje que no perfeccione al hombre no puede ser considerado educativo. La educación **es una acción e implica una cualidad.**

Se reconoce la **educabilidad** del hombre en el sentido de que la educación puede algo en el hombre, pero no lo puede todo. La educabilidad radica en las facultades, "*principios inmediatos de actividad que el hombre tiene.*" (*Ibídem*, p. 24). La persona humana es en quien se sustentan las facultades.

El carácter de la **voluntariedad** diferencia al proceso educativo del desarrollo natural, por lo que es necesario despertar el interés activo. La educación es una obra humana.

La voluntad actúa previo el ejercicio del entendimiento. La voluntad es la más alta expresión de la educación, pues es el resultado del esfuerzo orientado por el entendimiento, capaz de conocer el fin de las facultades. Unidos entendimiento y voluntad buscan alcanzar una formación de hábitos (virtudes) que perfeccionen dichas facultades, para lo cual es necesario conocer el fin que se desea lograr.

La educación implica un **doble proceso**: a) de **individuación**, en cuanto se refiere al desarrollo de las facultades del individuo y a su responsabilidad; b) de **sociabilización**, en cuanto evita el aislacionismo del individuo, al integrarlo, relacionarlo y ponerlo al servicio de la sociedad.

El proceso educativo es inagotable. Nunca alguien podrá decir que ya terminó de educarse. La educación tiene como fin inmediato y mediato la formación de virtudes, tanto intelectuales como éticas (perfección del hombre); pero como fin último **la felicidad.**

1.3.3 Pedagogía

Etimológicamente, la palabra pedagogía se forma del griego **pais**, que significa niño, descendiente, joven; y **ágo**, que quiere decir yo conduzco, llevo. Se llamaba **Paidagogos** (conductor de niño) al esclavo encargado de conducir a los niños a la escuela o de educarlo él mismo. En la Grecia del siglo IV A.C. se utilizaba la palabra paideia para referirse a la formación integral del hombre, tanto en su aspecto material (cuerpo) como espiritual (alma) (*Cfr. Jaeger, 2002*).

El empleo del término pedagogía se empezó a utilizar en el siglo XVIII para designar el conjunto del pensar y el hacer educativo. A partir de este momento se inició el esfuerzo por aclarar, desde una perspectiva científica, las ideas que dan origen a la teoría pedagógica; pero al mismo tiempo se manifestó el deseo de hacer lo mismo con el propio acto educativo.

Al englobarse desde sus inicios dentro de la pedagogía tanto a la teoría como a la práctica educativa, se provocó que surgiera una confusión acerca de qué se designa con la palabra pedagogía y qué con la de educación. Sin entrar en muchos detalles, conviene señalar que la pedagogía es fundamentalmente una reflexión o teorización del acto educativo; su función principal consiste en sistematizar el conjunto de conocimientos que tienen ingerencia directa con el acto educativo. La educación, por otra parte, es una práctica o acción; desde que existe el hombre ejerce cierta acción educativa hacia sus semejantes, pero con el paso del tiempo esta simple acción ya no le satisface, por lo que empieza a reconstruir racionalmente esa realidad, y aquí es donde surge la pedagogía. (*Cfr. Fullat, 1985*)

Para tratar de solucionar el problema que se presentaba por la ambigüedad del concepto pedagogía, se intentó suprimir esta expresión y sustituirla por los de

“ciencia educativa”, “arte educativo” o “ciencias de la educación”. A la primera postura se le podría cuestionar si efectivamente puede abarcar el fenómeno educativo en toda su magnitud. Quienes defienden la última postura parten del siguiente principio: la pedagogía carece de objeto de estudio y únicamente está integrada por un compendio de conocimientos de otras ciencias, lo que la hace completamente dependiente, carente de autonomía.*

El objeto de estudio de la pedagogía es **el hombre como ser necesitado de educación**, es decir, el hombre relacionado con todo lo que de alguna manera tiene que ver con su formación y educación (con su paideia). El estudio del hombre lo comparte con la psicología, la antropología filosófica y social, la medicina, la sociología, etc., pero la pedagogía no se dirige al hombre únicamente de la manera como lo hacen las ciencias fácticas, concebido como objeto investigable y experimental. Reconoce al hombre como una persona espiritual viva, única y libre, en continuo movimiento y progresiva perfección; debido a este cambio constante del hombre, al cual se halla ligada la pedagogía, es que su contenido difícilmente puede ser objetivado en palabras. Esta dificultad la comparte con la filosofía.

Se le achaca que no posee un conjunto de conocimientos propios, que podríamos denominar como pedagógicos, y que constantemente recurre a todas las demás ciencias en busca de herramientas para favorecer el proceso educativo. Lo primero que se puede señalar es que ninguna ciencia es absolutamente independiente de otras: la biología requiere de la química, la medicina de la psicología, la economía de la historia y la política, etc., por lo que no debe extrañar que la pedagogía tenga que ver con otras ramas del conocimiento. Lo que ella hace en este respecto es examinar el material de

* Mucho se discute si la pedagogía es o no una ciencia. Quizá lo más importante sería preguntarse si ofrece verdades y si sus planteamientos son válidos y útiles para el hombre. Desde hace algunos siglos a la ciencia se le ha divinizado por sus sorprendentes logros en la esfera material de la vida del hombre y poco se le ha cuestionado, pero es palpable que ella no ha logrado llenar completamente las necesidades del hombre, lo cual se debe a que la ciencia no consigue acceder a la totalidad, sino a partes, a sectores del ser. El papel de la pedagogía y de la filosofía en este campo es vital.

conocimiento bajo el punto de vista de su validez para la educación del hombre. Si la pedagogía mantiene mayores contactos que las otras ciencias con las más diversas disciplinas, lo único que prueba es su universalidad y totalidad, así como lo importante de su función para el desarrollo del hombre, quien, señalado sea de paso, tiene la misma inclinación de la pedagogía (y de la filosofía) a la universalidad y totalidad.

1.3.4 Filosofía y Educación

“En su filosofía hallará el educador el punto de partida de su pedagogía”

José Vasconcelos

No hay un concepto verdadero de la educación si no se fundamenta en un concepto explícito del hombre que se quiere y se debe formar. Es impensable una teoría educativa sin una filosofía del hombre.

Las teorías educativas no surgen así porque sí, de la nada, sino que se derivan de una visión del mundo y de la vida. Boutroux (1943) citado en Montovani (1976, p. 15) señalaba que *“Todo sistema de filosofía lleva implícita o explícitamente una doctrina pedagógica. Pero también hay quienes han señalado lo contrario: toda pedagogía consiste en la intención de realizar principios y valores que se derivan de una filosofía; Dilthey llegó a afirmar que “la última palabra del filósofo es la pedagogía”(Ibídem).*

No se trata solamente de enunciar los fines y medios educativos, sino de justificarlos. Lo más frecuente en el campo educativo es el ofrecer planteamientos y soluciones parciales que suelen ser inoperantes y muchas veces llegan a caer en contradicciones.

No se puede intentar una renovación pedagógica cambiando solamente los métodos, lo cual sería superficial. Se requiere consolidar los fundamentos y los valores.

1.3.5 Filosofía de la educación

El tema de la filosofía de la educación todavía se encuentra en discusión ya que hasta el momento no existe un acuerdo acerca de cuál es su objeto de estudio. Por una parte se le confunde con la Teoría Educativa, por otra se piensa que consiste en la aplicación de ciertas corrientes filosóficas a la educación y por último se le considera como la aplicación de la metodología filosófica al análisis de los problemas propios de la educación.

En realidad la Filosofía de la Educación participa mucho en las tareas señaladas anteriormente: por ser filosofía quiere llegar a la última verdad, sin admitir supuestos, por lo que estudia ciertos problemas previos a la acción educativa, tales como: posibilidad y legitimidad de la educación, derecho y deber de educar, naturaleza de los fines y los medios formativos, etc. Debe responder, entre otros, a los siguientes interrogantes: ¿La influencia educativa supone una violencia hacia el educando? ¿Con qué derecho los adultos ejercen influencia en los jóvenes y niños? ¿Se puede educar? ¿Se debe educar? Resulta claro que el acto educativo se sustenta en tres principios: la educación es necesaria, posible y legítima, pero es la filosofía de la educación la que se encarga de aclarar por qué.

Por otra parte le interesa conocer el valor de la concepción antropológica que sustenta los fines educativos planteados. Del concepto de hombre que se tenga dependerá la propuesta educativa que se sostenga.

Igualmente, es de su interés preguntarse: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus notas esenciales?

La importancia de estos estudios radica en el hecho de que cada vez se sabe menos qué es una buena educación, cuáles son sus alcances y sus límites. Nos encontramos en el auge de los métodos educativos y de las herramientas didácticas que supuestamente facilitan el proceso “educativo” (que en realidad sería instructivo), pero que no saben hacia dónde dirigirse debido a su carácter parcializador. En la educación, como en otros campos, nuevamente los medios se levantan por encima de los fines, es más, muchas veces ya ni siquiera se pregunta por estos últimos.

CAPÍTULO 2

PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS DE LARROYO

Como ya se mencionó, Larroyo es deudor en su pensamiento de Kant y de los neokantianos, por lo que resulta indispensable repasar algunas ideas básicas tanto del filósofo alemán como de sus seguidores, para así entender de mejor manera la cosmovisión de este pedagogo.

2.1 La Filosofía de Kant

Kant recibió la influencia de tres grandes corrientes: el **racionalismo** de Leibnitz, el **empirismo** de Hume y la **ciencia físico-matemática** de Newton. A su filosofía le da el nombre de Idealismo Trascendental. Por trascendental entiende lo que existe en sí y por sí, independientemente de mí. Sus obras centrales son: *Crítica de la razón pura* (1781 y 1788), *Crítica de la razón práctica* (1790) y *Crítica del juicio* (1793).

Ya desde este momento se puede ver cómo influyó este filósofo en Larroyo: por ejemplo, al igual que él, el investigador desarrolla una pasión por las matemáticas y por la ciencia (Una de sus obras se titula *Filosofía de las matemáticas* y otra *La lógica de las ciencias*). Por otra parte, en todo momento se adhiere al Método Trascendental como el más apropiado para el estudio filosófico.

2.1.1 La Razón Pura.

En la *Crítica de la razón pura* busca establecer los fundamentos y los límites del conocimiento humano. Lo primero que se pregunta es ¿qué podemos conocer? Y después, ¿cuál es el valor del conocimiento? Para Kant (1982a) la filosofía es

ante todo una teoría del conocimiento. El conocimiento al que se refiere es al científico-matemático de la naturaleza, siguiendo a Newton. La teoría físico-matemática de este autor representa lo que él llama **hecho de la razón pura**. **Esta ciencia se compone de juicios**, que son afirmaciones, proposiciones, en donde se dice algo, un predicado, de un sujeto. Estos juicios son el punto de partida del pensamiento de Kant.

Los juicios pueden ser divididos en **analíticos** y en **sintéticos**. Los primeros son aquellos en los cuales el predicado del juicio está contenido en el concepto del sujeto, por ejemplo: el triángulo tiene tres ángulos; los juicios sintéticos son aquellos en los cuales el predicado no está contenido en el concepto del sujeto, como por ejemplo: el calor dilata los cuerpos; estos juicios unen sintéticamente elementos heterogéneos.

El fundamento de legitimidad de los juicios analíticos es el principio de identidad, y el fundamento de los juicios sintéticos está en la experiencia, en la percepción sensible. Los juicios analíticos son verdaderos, universales y necesarios, pero no tienen su origen en la experiencia, sino en un análisis mental del concepto del sujeto, por lo que son **“a priori”** (que significa independiente de la experiencia). Los juicios sintéticos son verdaderos siempre y cuando la experiencia los avale. Estos juicios son particulares y contingentes, surgidos de la experiencia, por lo que reciben el nombre de **“a posteriori”**. Kant entiende por experiencia la percepción sensible.

El mismo Kant (1982a) se pregunta cuál de de estos juicios son los que constituyen la ciencia físico-matemática y en principio descarta a ambos, porque por una parte los analíticos son puras tautologías que no aumentan nada al conocimiento, pero por otra parte los juicios sintéticos tampoco porque son particulares y contingentes, mientras que la ciencia requiere de juicios universales y necesarios. Se requieren entonces juicios que tengan las características de ser **“a priori”**, es decir universales y necesarios, pero no

analíticos, sino sintéticos capaces de agregar algo nuevo al conocimiento. En pocas palabras, **los juicios de la ciencia deben ser sintéticos y “a priori”** al mismo tiempo. El problema que aquí se presenta es mostrar cómo es posible que existan estos tipos de juicios, en señalar qué condiciones deben presentarse para que sean posibles, aunque Kant señala que en la realidad existen juicios sintéticos a priori, y muestra diversos ejemplos de la matemática, de la física y de la metafísica. Posteriormente lanza las siguientes preguntas:

“¿cómo son posibles los juicios sintéticos “a priori” en la matemática?; ¿cómo son posibles los juicios sintéticos “a priori” en la física?; ¿son posibles los juicios sintéticos “a priori” en la metafísica?” (García Morente, 1980, p.182)

El conocimiento consiste en una serie de afirmaciones que añaden un nuevo saber objetivo, un nuevo conocer objetivo. Kant divide el conocimiento en tres grupos: **conocimiento matemático**, que se puede observar en todos los seres; **conocimiento físico**, que consiste en el conocimiento de la realidad misma (entiende por física todos los objetos reales); **conocimiento metafísico**, que estudia aquellos objetos que no nos son accesibles en la experiencia.

Los juicios sintéticos “a priori” son posibles en las matemáticas porque se fundan en el espacio y en el tiempo. **El espacio y el tiempo** son formas de nuestra capacidad de percibir, son formas de intuición. El espacio es el supuesto de cualquier percepción, es decir, cualquier intuición sensible supone su ubicación en el espacio: *“nosotros podemos perfectamente bien pensar el espacio sin cosas, pero no podemos de ninguna manera pensar las cosas sin espacio.” (ibídem, p. 189).*

El espacio no es un concepto, es una intuición porque no se deriva de la experiencia; los conceptos se refieren a varios seres y las intuiciones sólo a un objeto, y sólo existe un espacio; en este sentido el espacio es una intuición pura. El espacio está latente en toda geometría. *“Nuestra capacidad de tener*

*sensaciones es la que imprime a las sensaciones la forma del espacio.”
 .”nosotros hemos sacado de la pura mente por puras intuiciones internas toda la geometría; y luego, cuando abrimos los ojos y miramos hacia la realidad nos encontramos con que esta geometría que no hemos sacado de la realidad concuerda divinamente con la realidad y no solo concuerda bien con la realidad, sin que no podemos imaginar que no concuerde con la realidad.”² (ibídem., p. 194).*

El espacio y el tiempo no son objetos, sino algo que nosotros proyectamos en los objetos

Se demuestra que el tiempo es a priori cuando reflexionamos que cualquier percepción sensible es una vivencia y que toda vivencia es algo que me sucede, y esto que me sucede ahora me sucede después de algo o antes de algo que va a suceder, lo cual ya implica el tiempo. Al igual que el espacio, el tiempo no es un concepto, es una intuición pura. Los juicios de la aritmética son sintéticos “a priori”, porque para sumar, restar, multiplicar o dividir requiero la sucesión de momentos, lo cual implica el tiempo. Por esta razón es posible construir la aritmética sin necesidad de la experiencia, pero cuyos resultados tienen una perfecta aplicación en la realidad.

En conclusión, el tiempo y el espacio son las formas de la sensibilidad; el espacio es la forma de la experiencia o percepciones externas y el tiempo es la

² NOTA: Para Kant son sinónimos las expresiones “razón pura”, “razón a priori” e “independiente de la experiencia”. No sucede lo mismo con el concepto “metafísica”, pues por una parte lo utiliza para referirse a lo que él llama “primeros principios de una ciencia”, y por el otro lo entiende como el estudio de los objetos que no están en la experiencia, como Dios, el alma, la libertad de la voluntad, etc. Asimismo, la palabra “crítica” se refiere a la investigación o estudio, por lo que “crítica de la razón pura” significa investigación o estudio de la razón pura, es decir, de la razón operando independientemente de la experiencia.

forma de la experiencia o percepciones tanto externas como internas. Por sensibilidad entiende la capacidad de tener percepciones.

Todo lo señalado es llamado por Kant (1982a) "Estética trascendental". La palabra estética significa originalmente, y así la utiliza el mismo autor, sensación o percepción, es decir, teoría de la capacidad de tener percepciones. Ya se explicó antes el significado de trascendental, el cual se refiere a las condiciones requeridas para que algo sea objeto de conocimiento. La estética trascendental establece las bases de lo que posteriormente será llamado idealismo trascendental. El objetivo del idealismo trascendental será descubrir las condiciones que debe tener el objeto para ser objeto cognoscible, pero es necesario que dichas condiciones no le pertenezcan al objeto "en sí mismo", sino en cuanto que el sujeto las ha supuesto en él. *"Lo que el objeto es, no lo es en sí o por sí, sino en tanto en cuanto es objeto de un sujeto. Lo que el sujeto es, tampoco lo es como un ser absoluto, en sí y por sí, sino en tanto en cuanto es sujeto destinado a conocer un objeto"* (Xirau, 1981, p. 204).

Para que un objeto sea cognoscible se requieren ciertas condiciones que le son puestas por el sujeto para convertirlo en objeto cognoscible. Es lo que sucede cuando se afirma que es el sujeto el que le imprime al objeto las formas de espacio y tiempo que permiten que sea cognoscible.

Consecuencia de lo anterior es la afirmación de que no existen las cosas en sí mismas, y si las hubiera nos es imposible decir algo de ellas, pues solo podemos hablar de cosas extensas en el espacio y sucesivas en el tiempo, pero espacio y tiempo no les pertenecen a ellas, sino que nosotros se las hemos puesto. A estas cosas cubiertas de espacio y tiempo Kant las llama fenómenos, y es lo único que podemos conocer de ellas.

El siguiente paso consiste en mostrar cómo es posible el conocimiento en la realidad de las cosas, es decir, en la física. Lo primero, es aclarar a qué nos

referimos cuando afirmamos que algo es real. La base de la realidad se encuentra en los juicios. Decimos que algo es real cuando lo ponemos como sujeto de un juicio. *“El sólo hecho de preguntar: ¿qué es algo? Ya constituye una posición de realidad”* (ibídem, p.209) De aquí parte Kant (1982a) para deducir las verdades de la realidad.

Desarrolla su famosa teoría de las categorías partiendo de la clasificación clásica de los juicios (Juicios de cantidad, de calidad, de relación y de modalidad, con sus tres respectivos tipos cada uno). En la siguiente tabla se muestran todas las formas posibles de juzgar según Kant ((tabla 1).

Tabla 1
RELACIÓN ENTRE JUICIOS Y CATEGORÍAS

TIPO	JUICIOS	REPRESENTACIÓN	CATEGORÍAS
	Universales	(todos los S son P)	Unidad
CANTIDAD	Particulares	(algún S es P)	Pluralidad
(Extensión de los juicios)	Singulares	(este S es P)	Totalidad
	Afirmativos	(todo S es P)	Esencia o realidad
CUALIDAD	Negativos	(ningún S es P)	Negación
(Estructura interna de los juicios)	Infinitos	(todo S es no P)	Limitación
	Catagóricos	(todo S debe ser P)	Sustancia y accidente
RELACIÓN	Hipotéticos	(si S, entonces P)	Causalidad
(relación entre el S y el P en los juicios)	Disyuntivos	(S es o P o Q)	Reciprocidad entre agente y paciente
	Problemáticos	(S puede ser P)	Posibilidad o imposibilidad
MODALIDAD	Asertóricos	(S es probablemente P)	Existencia o no existencia.
(grados de verdad de los juicios)	Apodícticos	(S es necesariamente P)	Necesidad o contingencia

FUENTE: Xirau, 1981, pp. 275-276.

La importancia de las categorías en el pensamiento kantiano se debe a que ellas constituyen la posibilidad de los juicios sintéticos “a priori” en la física, de tal manera que para que se dé el conocimiento se requieren, por ejemplo, las siguientes condiciones: necesitan haber objetos, que estos objetos tengan un ser o esencia, que estén relacionados como causa y efecto. Estas formas categoriales no nos las proporcionan los objetos, sino que proceden de nosotros, de manera que son las cosas las que se ajustan a nuestros conceptos y no nuestros conceptos los que se ajustan a las cosas. *“Las categorías (...) son conceptos, pero conceptos puros, “a priori”, que no obtenemos extrayéndolos de las cosas, sino que nosotros ponemos, imponemos a las cosas.”* (Gutiérrez, 2005, p.214) A esto le llama “inversión copernicana”: “Son las cosas las que se ajustan a nuestros conceptos y no nuestros conceptos los que se ajustan a las cosas.” (Ibídem, p.214) he aquí el Idealismo Trascendental de Kant (1982a). En principio insiste en que el conocimiento no es nunca conocimiento de las cosas en sí mismas, sino conocimiento de las cosas en cuanto que han sido convertidas en objetos de conocimiento, es decir, fenómenos.

En el siguiente diagrama se describe cómo concibe el mismo autor el conocimiento (Figura 2).

Figura 2
Conocimiento



FUENTE: Xirau, 1981, p. 278

Este diagrama se entiende si se considera que pensar significa aplicar a los fenómenos las intuiciones claras (Espacio y tiempo) y las categorías que por medio de juicios le vienen a dar forma precisa. “Conocer es formar la experiencia mediante las condiciones a priori de nuestra sensibilidad y de nuestro entendimiento.” (Xirau, 1981, p. 278) He aquí un ejemplo de la vida cotidiana para entender el diagrama anterior:

“Supongamos que acabo de despertar. De momento sólo tendré ante mí una masa caótica de sensaciones. Poco a poco, sin embargo, a medida que despierto, iré situando los objetos en el espacio y en el tiempo y podré formular un juicio, por vago que éste sea. Pensaré, por ejemplo: “Son las ocho y hay sol” ¿Qué implica este juicio? Implica un juicio afirmativo, un juicio singular, un juicio problemático y cada uno de estos juicios implica la correspondiente categoría. Pero este juicio implica también el tiempo –el tiempo en que transcurre el juicio por mi pensamiento, por mi “sentido interno”- y el espacio –la localización del objeto de mi juicio en algún lugar más o menos preciso. ¿Qué nos muestra el ejemplo? Básicamente que, por una parte, necesitamos, al pensar, un material que podemos llamar experiencia o fenómeno y, por otra parte, una serie de intuiciones o categorías que localizan el fenómeno y le dan forma. Conocer es construir. Y para construir necesitamos tanto los materiales –fenómenos-, como los instrumentos y las ideas –los juicios y categorías-” (ibídem, p.278)

Consecuencia de esto, tenemos que la experiencia sin ideas sería ciega y sin forma; el pensamiento sin experiencia sería vacío.

Al estudio que realiza acerca de la posibilidad del conocimiento metafísico le llama Dialéctica Trascendental; le llama así porque consiste en una discusión o diálogo de la razón consigo misma para ver la posibilidad de la metafísica.

Con relación a la metafísica, la descalifica completamente. Señala que no podemos tener percepción sensible de Dios ni del alma, por lo que no pueden

ser conocidas. Larroyo, al igual que Kant, le niega valor a la metafísica, no así a la ontología.

2.1.2 La Razón Práctica.

La metafísica es imposible como simple conocimiento científico, pero esto no niega que la metafísica pueda utilizar otros caminos para comprender su objeto. Si bien la razón humana no puede demostrar la metafísica, tampoco puede refutar lo que ella haga por otras vías. *“Kant concede a los físicos que no tienen para qué ocuparse en afirmar el alma, ni Dios, ni el universo; pero también les exige que no se ocupen de esos objetos tampoco para refutarlos.”* (Xirau, 1981, p. 227) A partir de aquí, inicia la construcción de una “nueva” metafísica que expone en su libro *“Crítica de la razón práctica”*.

El hombre no solo es conocimiento, también vive, trabaja, produce, crea instituciones morales, políticas y religiosas que van más allá del simple conocimiento. El hombre posee una actividad espiritual que podemos llamar “conciencia moral”, en la cual se contienen algunos principios con base en los cuales se rige la vida y gracias a los cuales se formulan juicios morales acerca de uno mismo y de lo que nos rodea. Estos principios que constituyen la conciencia moral serán la base para poder aprehender los objetos metafísicos. A este conjunto de principios de la conciencia moral Kant (1982b) lo llama “razón práctica” (del *nous praktikós* aristotélico). Pero no se crea que estos juicios no son racionales, pues poseen principios evidentes de los cuales podemos juzgar por medio de la aprehensión. Este tipo de razón no es la que se aplica al conocimiento, sino la que se aplica a la acción, a la moral y por consecuencia sólo es aplicable al hombre, porque las cosas no son ni buenas ni malas.

Sólo en el hombre se verifican actos morales. Dichas acciones constan de dos elementos: lo que se hace y lo que se quiere hacer y donde recae el calificativo de moralmente bueno o malo es en el segundo, donde radica la voluntad del hombre, el querer hacer algo. La bondad o maldad de un acto radica en la voluntad del hombre. ¿Cuándo se puede hablar de una voluntad buena? Cuando las acciones del hombre se rigen por imperativos categóricos, que lo son por ser ajenos a cualquier condicionamiento o interés que vaya más allá del acto. El imperativo categórico se fundamenta en el deber, en la realización del “acto moral debido”, a diferencia del imperativo hipotético que se fundamenta en un mandamiento, en una condición.

La ley moral universal establecida por Kant, también conocida como **imperativo categórico**, señala: *“Obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal”*. (Xirau, 1981, p. 285)

Con este imperativo no hay esperanza de recompensa ni temor de castigo, pues su mérito radica en que sólo está determinado por el deber, porque es el acto moral debido. La voluntad es realmente pura cuando se rige por imperativos auténticamente categóricos.

El acto moral se refiere tanto a lo que se hace como a lo que se omite.

Todas las éticas históricas eran heterónomas, es decir le señalaban al hombre cuáles eran los determinados tipos de conductas a los que se debían sujetar, en cambio, la ética kantiana es autónoma, pues ella se da a sí misma su ley. *“Sólo es autónoma aquella formulación de la ley moral que pone en la voluntad misma el origen de la propia ley”* (Frondizi, 1977, p.232).

Unida a la voluntad se encuentra la libertad. Que la voluntad actúa de manera libre es evidente, de lo contrario no podría ser autónoma.

Señala que la conciencia moral no es conocimiento, sino un acto de valoración que nos pone en contacto con otro mundo que no es el de los objetos, de los fenómenos, sino un mundo puramente inteligible, el mundo de las realidades suprasensibles a las cuales no llegamos como conocimiento sino como intuición. Su dimensión es valorativa y moral. De aquí que en nuestra personalidad confluyen dos ejes: nuestro yo como sujeto cognoscente y ese mismo yo que también es conciencia moral.

A partir de la conciencia moral Kant (1982b) postula la libertad, la inmortalidad del alma y la existencia de Dios, que previamente había declarado inexistentes en la Crítica de la razón pura. Según García Morente (1988, p. 237), Kant termina su sistema filosófico con la proclamación de la primacía de la razón práctica sobre la razón pura. *“Todo conocimiento es un conocimiento puesto al servicio de la ley moral; todo el saber que el hombre ha logrado necesita recibir un sentido. ¿Por qué es por lo que el hombre quiere saber? Pues, para mejorarse, para educarse, para procurar la realización, aunque sea imperfectamente en este mismo mundo, de algo que se parezca a la pureza moral del otro mundo”..*

2.2 El Neokantismo Europeo

2.2.1 Desarrollo de movimientos prokantianos.

Es famoso el llamado de Liebmann realizado en 1865 de *“¡Volvamos a Kant!”*, el cual se considera como el inicio oficial del neokantismo. Sin embargo, sería injusto suponer que desde la muerte del hombre de Königsberg hasta el llamado de este autor su filosofía dejó de tener partidarios. Vera y Cuspinera (1979, p. 37) señala tres direcciones prokantianas antecesoras del neokantismo:

- a. *“Los prokantianos de los años veinte a los cincuenta se concentran en torno a dos direcciones: la psicológico-metódica de J. F. Herbert, A. Schopenhauer y F. E. Beneke, y la corriente teológico-dogmática que encabeza Emmanuel Fichte.”*
- b. *“El segundo retorno a Kant, de 1850 a 1860, lo promueven los científicos principalmente Hermann von Helmholtz.”*
- c. *“La tercera vuelta a Kant, 1860-1870, la promueven filósofos e historiadores como E. Zéller, K. Fischer, F. A. Lange y O. Liebmann.”*

De estas tres direcciones la más destacada es la última, debido sobre todo a su énfasis histórico-filosófico. Zéller se enfoca a la teoría del conocimiento kantiana; Fischer realiza una interpretación a la ‘estética trascendental’ que pretende ser la correcta en oposición a otros filósofos de su época. Pero quien ejerció una mayor influencia en el desarrollo del futuro neokantismo fue Otto Liebmann al publicar el libro *“Kant y sus epígonos”* en 1865, en donde culpa a Hegel, Fichte y Schelling de provocar una falsa separación entre la filosofía y la ciencia natural, por lo que se atreve a reclamar el regreso a Kant (1982), ya que a éste se le consideraba *“el último filósofo en contacto con la ciencia natural”* (Vera, 1979, p. 39)

2.2.2 Surgimiento del neokantismo

El surgimiento definitivo del neokantismo se benefició del ambiente creado por los anteriores movimientos prokantianos. Es Liebmann quien urge a sus contemporáneos con la frase *“Volvamos a Kant”* (1865). Pero este retorno tiene un nuevo significado, ya que con él se pretende superar tanto al materialismo de la época como al positivismo; según los neokantianos, Kant negaba el materialismo y superaba el positivismo con la *“Crítica de la razón pura”*. También participan de su rechazo hacia la metafísica.

Los neokantianos no son seguidores tanto de la doctrina como de su manera de filosofar. Consideran que la ortodoxia sería ir en contra del pensamiento de Kant. Este filósofo lo que básicamente quiso fue enseñar a filosofar, por lo que centra su doctrina en el método trascendental, también llamado método crítico, con el cual se analizan las condiciones del conocimiento. De esta manera la filosofía es más bien un método, una investigación.

El empleo de este método le restituye a la filosofía el carácter de científicidad. Además, siguiendo este pensamiento, la filosofía se convierte en una teoría de la ciencia: *“La tarea de la filosofía es investigar cómo es posible la ciencia.”*(Vera, 1979, p.40)

Insatisfechos ante el mencionado monismo naturalista y materialista dominante en el siglo XIX, los filósofos volvieron a poner los ojos en Kant. La manera de hacerlo fue a través de dos preguntas: ¿Qué enseñó Kant? y ¿Qué sentido tiene la filosofía crítica? La respuesta vino por una parte del fisiólogo Von Helmholtz, quien señala que incluso la ciencia natural requiere de un esclarecimiento de sus propios fundamentos. Por su parte, Hermann Cohen retoma los trabajos iniciados por Lange y Liebermann y escribe sus famosas obras tituladas: *Teoría del conocimiento de Kant* (1885), *Fundamentación de la ética de Kant* (1887) y *Fundamentación de la estética de Kant* (1889). Esto dio como resultado que durante los primeros decenios del siglo veinte la corriente filosófica dominante fuera la neokantiana.

En un principio los neokantianos aspiraron a vincularse directamente con Kant, pero muy pronto asumieron una postura independiente; hubo algunos que se aproximaron a Fichte y otros a Hegel. Hablar de un solo neokantismo es imposible, ya que poco a poco se fueron derivando diversas direcciones.

En lo que coinciden es en la importancia que le dan al pensar para atender las tareas del conocimiento, al grado de llegar a negar algunos de ellos la intuición

como fuente de conocimiento. El grupo de neokantianos cercanos a Fichte se orientaron más hacia la filosofía de los valores, tema clásico del siglo XX.

El Neokantismo se desarrolló sobre todo en dos grandes direcciones: la Escuela de Marburgo (en la Universidad de Marburgo) y la Escuela de Baden (en las universidades de Friburgo y Heidelberg). Aunque según Larroyo (1968c, pp. 546-547) más bien pueden distinguirse nueve direcciones de la filosofía neokantiana:

- “1º. *La dirección fisiológica (helmholtz, Lange).*
- 2º. *La dirección metafísica (Otto Liebmann, Juan Volkelt...).*
- 3º. *El ficcionalismo de Juan Vaihinger (filosofía del como sí).*
- 4º. *La dirección del realismo crítico (Alois Riehl, O. Külpe, A. Messer...).*
- 5º. *La Escuela de Marburgo (Cohen, Natorp, Cassirer...).*
- 6º. *La Escuela de Baden (Windelband, ickert, Bauch...).*
- 7º. *La posformación vitalista del criticismo (J. Simmel).*
- 8º. *La orientación psicológica, que se enlaza a Fries (Nelson, Lipps).*
- 9º. *El historicismo crítico (Troeltsch, Meinecke).”*

La importancia de esta corriente filosófica radica en que durante los primeros años del siglo XX fue considerada la corriente más influyente en Europa. De ella poco a poco se van desprendiendo otras corrientes; por ejemplo, Ortega y Gasset en sus inicios fue neokantiano, lo mismo que Gadamer.

2.2.3 La Escuela de Marburgo

Esta escuela filosófica es fundada por Cohen (1842-1917), quien publica en 1871 *“La teoría kantiana de la experiencia pura”*. Más adelante escribe *Lógica del conocimiento puro, Ética de la voluntad pura, Estética del sentimiento puro,*

La religión en el sistema de la filosofía. Recibe este nombre porque surgió en la universidad de dicha ciudad alemana.

Junto a Cohen se encuentran destacados representantes como el pedagogo Natorp (1975), Cassirer (1985) y Stadler (1981), entre otros.

De 1890 a 1914 esta escuela filosófica era la principal en Alemania. La orientación fundamental de esta corriente se dirige hacia la lógica y hacia las ciencias de la naturaleza, en especial a la físico-matemática.

Consideran que es más importante la pregunta por el conocer que por el ser. *“La verdadera realidad está constituida únicamente por el conocimiento”* (Vera, 1979, p.42) A la par, se niega la cosa en sí.

Conciben la lógica o teoría del conocimiento como una autocrítica del pensar científico. Sólo por la vía del pensamiento conceptual se conoce la realidad, por lo que se debe reconocer que el pensamiento es producto de la realidad. Según Larroyo (1968c, p. 552), *“el idealismo crítico es realismo consciente de sí mismo”*.

Junto a Cohen también destacaron Stammler , Natorp, Cassirer y Liebert.

Para la Escuela de Marburgo **Kant (1982) es sólo una pauta orientadora y un presupuesto de trabajo.** Su método filosófico es la **reflexión trascendental** : *“Como lo enseñó Kant, esta vía metódica reside en descubrir las leyes inmanentes de la experiencia, las condiciones nomotéticas (legales) que hacen posible ciencia y moralidad, arte y religión”* (Larroyo, 1968c, p.551)

Por sobre Kant esta escuela plantea tres problemas:

A) Es necesario elevar a concepto central de las ciencias naturales el

concepto de lo infinitamente pequeño (cálculo infinitesimal).

- B) Contrarios a Kant, consideran que la explicación teórica de las Ciencias debe tener como punto de partida el pensar y no la sensibilidad.
- C) No aceptan la “cosa en sí” independiente de la conciencia en el Sentido de Kant, sino que señalan que es un “concepto límite”.

Para los marburguenses **la lógica del conocimiento** es la primer ciencia filosófica fundamental (para ellos la lógica abarca tanto lo que se entiende tradicionalmente como lógica más la teoría del conocimiento).

Se autodenominan **idealistas críticos u objetivos**, pero no niegan la existencia del mundo externo; en este sentido aseguran sólo por la vía del pensamiento conceptual se conoce la realidad: *“el pensar es producto de la realidad. Así, el idealismo crítico es realismo consciente de sí mismo.”* (Larroyo, 1968c, p. 552)

La ética debe estar basada conforme a la fórmula clásica del imperativo categórico kantiano, es decir, en el deber ser. Reconocen que el deber ser tiene una consistencia, un ser, pero no es real. Es de notar que el deber ser generalmente implica la conducta hacia otra persona, con lo que la ética alude a la idea de humanidad (la humanidad es la totalidad de lo humano).

La ética también determina la esencia y las formas de una legalidad fundamental de la cultura: la moralidad. Esta ley recibe el nombre de Voluntad Pura. *“Sólo quien obra y quiere teniendo el deber a modo de estrella polar de su conducta, quiere y obra en el sentido de la voluntad pura”* (ibídem, p. 552).

La voluntad pura se convierte en voluntad social pura cuando un hombre quiere y obra de acuerdo a los valores de su comunidad acordes con los valores universalmente válidos.

Con su ética, Cohen busca objetivar la moralidad en el derecho, al mismo tiempo que defiende un socialismo ético. *“El hombre es persona sólo en la comunidad social regulada por normas jurídicas”* (Larroyo, 1973, p.253). Para Cohen uno de los problemas de la política moderna se encuentra en conciliar la dignidad de la persona con el hecho de que el valor del trabajo sea determinado en el mercado como una mercancía.

La religión tiene su fundamento en la moral. *“Dios es la tarea de la perfección del género humano por obra de la cultura”* (Larroyo, 1968c, p.553). Dios no debe ser visto en una persona, pues de lo contrario se caería en un mito.

Después de la lógica y la ética, **la estética** es considerada como la tercer ciencia filosófica fundamental. La reflexión filosófica se da a partir del hecho artístico. Junto al concepto de belleza se estudian también los valores de la gracia, la ironía, la comicidad, así como lo sublime y el humor. Los dos últimos son postulados de toda obra de arte, ya que en toda obra se pretende *“representar el ser (la naturaleza) como debiendo ser, y el deber ser como siendo, gracias a la ficción de la fantasía y a la unidad de la conciencia creadora. En lo sublime predomina la naturaleza sobre la exigencia moral; en el humos, a la inversa, la moral sobre la naturaleza”* (Larroyo, 1973, p.253).

Una característica de esta escuela lo conforma el **panmetodismo** de Natorp (1975), para quien la filosofía es conocimiento por principios, pero es indispensable que dicho conocimiento esté ordenado. Sólo a través del método se avanza en la ciencia. Hay que recordar que los conocimientos son inagotables, y nos podemos acercar a ellos pero nunca alcanzarlos totalmente. La misma filosofía es ante todo método.

El tiempo y el espacio no son formas dadas por la intuición, sino solamente productos del pensamiento.

La filosofía social.- Entre el individuo y la comunidad existen relaciones intrínsecas, las cuales se manifiestan de manera especial en la ética (a esto le llaman filosofía social). En cuanto a la conciencia, la consideran como un proceso, como una acción. En la conciencia se presentan tres grados: 1º. el impulso o tendencia orgánicos; 2º. La voluntad, la cual a diferencia del impulso no decide de manera irreflexiva, sino con libertad; el tercer grado consiste en la voluntad racional, la cual se eleva al querer moral, mediante el cual la actividad del hombre se vincula con el bien colectivo de una comunidad de cultura. Natorp (1975) asocia estos tres grados d la conciencia a tres grandes actividades sociales: la económica, la jurídico-política y la educativo-moral. *“Existe, en efecto, una vida impulsiva social dirigida a una obra social y a un trabajo social (economía). Hay una regulación social de esta vida de impulsos por una voluntad social (derecho), y hay una actividad social de la razón crítica que aspira a la moralización de la comunidad”* (Larroyo, 1973, p. 155).

El neokantismo también reflexiona acerca de **la historia**. A su enfoque le llaman filosofía trascendental de la historia. Desde su perspectiva la historia estudia basada en la idea de progreso los grandes tipos de concepciones del mundo de las diferentes épocas: primero fue la **concepción tradicionalista**, la cual se caracterizaba por la subordinación del hombre a su pasado y a sus tradiciones, típica de los pueblos orientales; en la **segunda etapa, con los griegos**, se reconoce que el hombre es el creador de la cultura, fruto de su inteligencia, de su voluntad, aquí logra tener conciencia de su libertad; durante el cristianismo se acentúa el valor de la persona, aunque partiendo de supuestos teológico; en la edad moderna finalmente el hombre adquiere conciencia de su autonomía y del valor de la existencia, se reconoce como creador de la cultura en todos sus dominios.

Quien estudia a profundidad el tema del **hombre** en esta corriente es Cassirer (1985) *Antropología filosófica*. Señala que la diferencia entre la naturaleza y el hombre se encuentra en la cultura. La cultura se caracteriza por ser un conjunto de manifestaciones simbólicas, cuya producción conlleva determinadas finalidades. El hombre se mueve en y por la cultura, es su hábitat. El hombre no sólo vive en un universo físico, sino que también en un universo simbólico, el cual se manifiesta a través del lenguaje, el mito, el arte y la religión. **El hombre es un ser simbólico.**

2.2.4 La Escuela de Baden

A la par que Cohen, Windelband (1845-1915) funda la llamada Escuela de Baden. Este filósofo señala que *“Entender a Kant, significa superar a Kant”* (Larroyo, 1968c, p.557), es decir, hay que profundizar y completar los grandes temas abordados por Kant. Comparte con la Escuela de Marburgo el rechazo a la metafísica y el empleo del método de la reflexión trascendental. Conciben a la filosofía como una teoría comprensiva de los valores de la cultura. Junto a Windelband destacan también Rickert y Bauch.

Para estudiar los valores de la cultura se valen del mencionado método crítico o trascendental. Sigue a Fichte para quien el fundamento de la filosofía se encuentra en el *deber ser*, al señalar que la filosofía es la ciencia de la **conciencia normativa**. A su vez, entiende por conciencia normativa al conjunto de normas con base en las cuales el hombre valora su vida; la posibilidad de realización de la conciencia normativa requiere de la libertad humana. Define a la libertad como *“la determinación de la conciencia empírica por parte de la conciencia normativa”*. (Larroyo, 1973, p.259) Todo lo anterior lo expresa de la siguiente manera: *“una representación verdadera es aquella que debe ser pensada, como una acción buena la que debe ser hecha y una cosa bella, la*

que debe agradar. Así, la noción de deber constituye la unidad de todas las disciplinas filosóficas: la filosofía no crea los valores, sólo ha de destacar (...) esos valores cuyo sistema constituye la conciencia normal normativa, que representa la cultura humana” (Ibídem)

Windelband (1958) señala que existen dos clases de ciencias: las nomotéticas y las idiográficas o culturales. Las primeras descubren leyes y las segundas describen y explican hechos particulares. Entre las primeras se encuentran la física, química, biología y la astronomía, porque buscan descubrir leyes causales de validez incondicionable; en este tipo de ciencias saber es medir. En el segundo tipo se encuentra la historia, cuya búsqueda es más de corte cualitativo, pues en vez de generalizar busca comprender lo heterogéneo, es decir, parte de conceptos generales para describir y explicar los bienes culturales (educativos, artísticos, religiosos, etc.) y para narrar los acontecimientos particulares: *“La historia, desde este punto de vista, sigue el camino inverso de la ciencia natural. Esta última se eleva inductivamente de lo particular a lo general; la historia, a la inversa, parte de lo general para descender a los hechos singulares” (Larroyo, 1968c, p.558.)*

Al describir y explicar los bienes culturales, el historiador emplea los valores de la cultura: verdad, belleza, bondad, utilidad, santidad, etc. Pero no solo se valora, sino que también se avalora para así distinguir entre hecho natural y hecho cultural, pues sólo la cultura es portadora de valores. Avalorar es un método mediante el cual, partiendo de los conceptos de valor, se determina qué acontecimientos merecen el nombre de bienes culturales. Avalorar es diferente de valorar; valorar significa señalar como positivo o negativo algo considerado valor, en cambio el avalorar se refiere únicamente a señalar qué hecho es portador de valor sin hacer incapié en si es un valor positivo o negativo.

El campo epistemológico es abordado por Rickert. En principio rechaza la teoría del realismo que señala como fundamento del conocimiento la realidad externa.

Señala que tanto la representación que hace el sujeto como el objeto representado son por igual objetos y contenidos de conciencia; ambos son objetos. Señala que el acto de conocer supone una norma, un criterio de valoración, sin el cual no es posible algún conocimiento. Este criterio, también llamado imperativo, es el deber ser, la norma. Va más allá al señalar que el deber ser precede al ser.

“No se puede decir que un juicio es verdadero porque expresa lo que es; precisamente si se puede decir que algo es, es en virtud de que el juicio que lo expresa es verdadero, y lo verdadero es un valor; algo que se busca. El deber ser es trascendente con respecto a toda conciencia empírica singular, porque es la conciencia en general una conciencia universal e impersonal a la que toda conciencia singular se reduce al expresar un juicio válido” (Larroyo, 1968, pp.560.561).

2.3 Orígenes y desarrollo del Neokantismo mexicano

2.3.1 Influencia de José Ortega y Gasset.

El surgimiento del neokantismo en México no es algo que se diera de repente, de la nada. Existieron algunos factores que intervinieron para su surgimiento. El primer factor que se puede mencionar es la figura de José Ortega y Gasset. Este filósofo se formó en su juventud en Alemania y siendo neokantiano introdujo en España la Escuela de Marburgo. A Ortega se le reconoce como uno de los grandes impulsores de la “germanización” de la cultura española, en detrimento de la influencia francesa que predominaba. En México sucedió algo similar: la generación del Ateneo de la Juventud era proclive al pensamiento francés de la época, pero la siguiente generación adoptó en general la filosofía alemana como prototipo. Los afrancesados se inclinaban más hacia el ensayo y la literatura y los germanos más bien a la ciencia (Cfr. Granja, 2001).

Ortega y Gasset estudió en las universidades de Leipzig, Berlín y Marburgo entre 1905 y 1907, y contó como sus profesores a Cohen y Natorp. Considera que le debe a Alemania “*las cuatro quintas partes de su haber intelectual*” (Granja, 2001, p. 63). También reconoce que durante diez años fue neokantiano.

La influencia de Ortega y Gasset en México se llevó a cabo sobre todo a través de *La Revista de Occidente*, considerada como el principal foco de difusión de la cultura. Su primera publicación se dio en 1923 y culminó en 1936. Gracias a esta revista empieza a traducirse y difundirse en el pensamiento hispanoamericano a los principales filósofos alemanes, los neokantianos entre ellos: Spengler, Messer, Natorp, Simmel, Brentano, Husserl, Scheler, Jung, etc. De esta manera es como llega a Latinoamérica el pensamiento alemán. De los 300 colaboradores que tuvo la revista, 78 fueron alemanes.

La influencia de Ortega y Gasset se incrementa con la llegada de los exiliados españoles a partir de 1938. La mayoría de ellos se encontraba fuertemente influenciados por el investigador, pues procedían de la Escuela de Madrid, la cual poseía una orientación germánica debida al mismo. Destacaron Wenceslao Roces, Eugenio Imaz, Gallegos Rocafull, Joaquín Xirau, José Gaos, Juan David García Bacca, Eduardo Nicol, Luis Recaséns Siches.

2.3.2 Adalberto García de Mendoza y Hernández

Otro factor para el surgimiento del neokantismo en México se debió a la labor de Adalberto García de Mendoza (Hernández, 1948), quien se vio favorecido con las primeras promociones de los discípulos de Antonio Caso. **García de Mendoza puede ser considerado como el introductor**, aunque en la realidad no fue un ferviente seguidor, pues se declaraba fenomenólogo, **de la filosofía**

neokantiana en México. Adalberto nació el 27 de mayo de 1900 y en 1918 recibe una beca del gobierno mexicano para estudiar en universidades europeas, por lo que durante siete años recorre las ciudades de Alemania, París y Roma. De manera especial accedió a las universidades de Berlín, Heidelberg, Leipzig, Baden, Tubinga y Stuttgart. Él sí tuvo la oportunidad de asistir a los cursos impartidos por Rickert, Windelband, Natorpo, Cassirer, Husserl, Scheler, Hartman y Heidegger (Cfr. Granja, 2001).

En 1926 regresó a México y en 1927 empieza a impartir un curso de lógica en la Escuela Nacional Preparatoria. En 1928 concluye su tesis de maestría en filosofía (y presenta su examen en noviembre de 1929) titulada *El ontologismo en la epistemología*, el cual después fue publicado con el título de *La dirección racionalista ontológica en la epistemología*, en donde expone el pensamiento alemán de esa época. Se integró a la Facultad de Filosofía y Letras el 15 de agosto de 1929 para impartir las cátedras de Epistemología Analítica, Metafísica y Fenomenología.

Relata Hernández Luna (1948, p. 305) que Adalberto, en su clase de epistemología, acostumbraba pedirles a sus alumnos un trabajo final, los cuales posteriormente él conservaba (señala que llegó a reunir 180). Entre estos trabajos se encuentra uno de 1928 escrito por Larroyo titulado: *El formalismo de Stammler en el método de la sociología, en el cual se advierte una clara filiación neokantiana*. Como se puede observar, Larroyo ya conocía el neokantismo antes de su viaje a Alemania.

2.3.3 Larroyo y el “Círculo de amigos de la filosofía crítica”

El neokantismo lo empieza a enseñar García de Mendoza, pero fueron sus alumnos (entre ellos Larroyo, Guillermo Héctor Rodríguez y otros) quienes se convirtieron en los primeros neokantianos de México, los que posteriormente

fundaron el “Círculo de amigos de la filosofía crítica” en 1937, el cual empieza a publicar a partir de 1941 su revista oficial “*Gaceta filosófica de los neokantianos de México*”.

La *Gaceta* intentaba publicar cuatro números al año, pero sólo publicó siete hasta 1947. De ella se expresa así Granja (2001, p.99): “*La Gaceta era una publicación más bien doméstica tanto por su presentación como por su contenido: escasa de páginas, con muchos errores de impresión y sin articulación del material que la integraba. La mayor parte de cada número consistía en la reproducción de textos, traducidos al español, de Platón, Plotino, Kant, Nietzsche, Cohen, Windelband, Husserl, Kinel, etcétera, pero carentes de algún comentario o interpretación y sin mayor información sobre la fuente original y la traducción.*”

Cabe señalar que la mayoría de los neokantianos se desarrollaron profesionalmente en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela Normal de Maestros, donde ejercieron su mayor influencia.

Junto a los mencionados, se encuentran Juan Manuel Terán, Miguel Bueno y Edmundo Escobar, como los primeros representantes del neokantismo en México. Más adelante se incorporarían otros como Fausto Vallado Berrón, Fausto Terrazas, Otila Boone, Ángel Rodríguez Cartas, Alfonso Juárez, Ana Mass de Serrano, Alberto Díaz Mora, Celia Garduño, José Manuel Villalpando. (Villalpando, 2002)

Es Larroyo quien considera que el neokantismo en México se inicia en 1934³ con la aparición de su obra “*Los principios de la ética social*”, considerado como el primero que ofrece de forma sistemática un fundamento neokantiano de la moral. De cualquier manera, Larroyo fue el principal motor de esta corriente

³ Hay que recordar que en una nota anterior se señaló el error de Larroyo, quien señala que fue en 1934 cuando se publicó dicha obra, pero la primera edición del texto está fechada en 1936.

filosófica en México. En este apartado no se profundiza en su pensamiento y en su obra, pues se hará más adelante.

Otro destacado neokantiano fue Guillermo Héctor Rodríguez (1910-1988). A diferencia de Larroyo y de García de Mendoza, él no estudió en Alemania, aunque se adhirió al neokantismo de la Escuela de Marburgo. Hizo pocas publicaciones y se enfocó a la jurisprudencia, dentro de la cual divulgó la obra de Kelsen.

En 1932 inicia su actividad docente en la Escuela Nacional Preparatoria impartiendo las clases de Psicología y de Doctrinas Filosóficas. En 1934 empieza a impartir el curso de Epistemología en la facultad de Filosofía y Letras y al siguiente año imparte la de Derecho Romano en la Facultad de Derecho.

En 1940 y 1942 fue presidente municipal de Veracruz y en 1949 sustituye a Larroyo en la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP.

A diferencia de lo que sucedió en Europa con la división del neokantismo en diferentes escuelas, en México se puede hablar de un grupo compacto que giraba en torno de Larroyo y de Rodríguez, que no tuvo grandes diferencias entre ellos.

Larroyo, en "Pensamiento y obra del idealismo" señala que la primera generación de neokantianos estuvo integrada por Rodríguez, Alberto Díaz Mora, Alfonso Juárez, Eduardo Rivas, Enrique Espinosa, Otila Boone y Margarita Talamás. La segunda generación la formaron Juan Manuel Terán, Alberto T. Arai, Elí de Gortari, Fausto Terrazas, Pedro Rojas, Miguel Bueno y Ernesto Scheffler.

Entre los discípulos cercanos de Larroyo se encuentra Edmundo Escobar, quien dedicó su tesis doctoral a la exposición del pensamiento de Larroyo⁴.

De los últimos neokantianos podemos citar a Terrazas quien escribió un libro titulado *Filosofía de la educación: una introducción al sistema de la filosofía crítica* (1971) y Villalpando (1926-), quien se ha dedicado al campo de la educación tanto en la docencia en la preparatoria como en la universidad y con infinidad de obras, emulando a Larroyo, entre las que destacan: *Filosofía de la educación* (1962), *Didáctica de la filosofía* (1959), *Manual de Psicotécnica Pedagógica* (1957), *Los fundamentos de la orientación profesional* (1965), *Didáctica General* (1959), *Didáctica de la pedagogía* (1965), *Didáctica de la psicología* (1967), *Sociología de la educación* (1969), *Manual moderno de lógica* (1972), *Manual moderno de ética* (1974), *Manual moderno de estética* (1991), *Pedagogía comparada* (1961), *Historia de la educación y la pedagogía* (1999), *Historia de la filosofía en México* (2001).

Bueno fue de los más destacados discípulos de Larroyo. Escribió una colección completa de textos de introducción a la lógica, a la epistemología, a la ética, a la estética y a la psicología.

Para cerrar esta sección se puede concluir que una de las grandes aportaciones de este movimiento fue la enseñanza y la divulgación de la filosofía y de la pedagogía social, ya sea a través de la docencia o con la elaboración de manuales introductorias y artículos periodísticos.

⁴ Edmundo Escobar. **Francisco Larroyo y su personalismo crítico**. México, Porrúa, 1970.

CAPÍTULO 3

PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE FRANCISCO LARROYO

3.1 Biografía de Francisco Larroyo

Francisco Luna Arroyo, hijo de Feliciano Luna y Luna y de Ceferina Arroyo, fue el verdadero nombre de Francisco Larroyo, quien nació el 30 de noviembre de 1908 en la ciudad de Jerez, Zacatecas⁵. Era muy pequeño cuando sus padres se trasladaron junto con sus cinco hermanos a la Ciudad de México, al barrio de Popotla, ubicado en el entonces pueblo de Tacuba. Su hermano Antonio Luna Arroyo tuvo una destacada participación en el plano político del país. Francisco se casó con María Guadalupe Staines.

A los 16 años ingresó en la Escuela Nacional Preparatoria, en el edificio de San Ildefonso. A los 18 años ingresó a la Escuela Nacional de Altos Estudios, la que con el tiempo se convirtió en la actual Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM⁶; este momento fue crucial en el futuro de su vida, porque allí conoció a don Antonio Caso, el más destacado filósofo de la época, llamado por algunos como el gran patriarca, por ser inspirador de varias generaciones de filósofos mexicanos. Además de Caso entró en contacto con Ezequiel Chávez (de quien posteriormente, en 1934, heredó la titularidad del curso de Filosofía de la

⁵Dato proporcionado por su viuda María Guadalupe Staines, en entrevista con Dulce María Granja, ya que en casi todos los documentos (Escobar (1970), que hacen referencia a él marcan como año de nacimiento 1912.

⁶ Quizá hay que sumarle cuatro años a los mencionados por lo que se menciona en la nota anterior.

Educación, en la Universidad), Enrique Aragón, Alfonso Caso, Adalberto García de Mendoza y Jesús Guiza y Acevedo, entre otros.

Caso, más que su profesor, fue un amigo para Larroyo. Gracias a él, recibió una beca para estudiar en Alemania de 1931 a 1934, lo cual, según Escobar (1970, p. 15) le permitió asistir a exposiciones de destacados filósofos herederos del pensamiento de Lieber, Rickert, Messer y Kant, además de entrar en contacto directo con Juan Hessen y Edmund Husserl.⁷ A diferencia de Caso, quien se ufanaba de ser asistemático, veremos en Larroyo a un filósofo sumamente sistemático.

El interés de Larroyo por el idealismo crítico o neokantismo no surgió durante su estancia en Alemania, sino que más bien allí lo consolidó; él mismo señala que su aprendizaje del neokantismo se inició en 1927 (Cfr. Larroyo, *Pensamiento y obra del idealismo crítico*, 1949). Durante sus estudios en la Escuela Nacional de Altos Estudios ya se dedicaba a leer, además de historia de la filosofía, a Platón, Messer, Aristóteles, Descartes, Bacon, Hume, Nietzsche y Husserl, además de destacados filósofos del idealismo crítico como Cassirer, Wildelband, Cohen, Natorp, Kant y Simmel.

Al regresar de Alemania, en 1934, obtiene de la UNAM los grados de Maestro y Doctor en Filosofía y Maestro en Ciencias de la Educación. Las tesis que presentó para obtener sus grados fueron, respectivamente: *La filosofía de los valores*, *Los principios de la ética social* y *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*. Estos textos fueron publicados posteriormente y con ellos, podemos afirmar, inicia la difusión de la filosofía neokantiana escrita por mexicanos.

⁷ Nuevamente, parece haber imprecisiones en lo señalado por Escobar (1970), ya que Husserl se jubiló en 1928 y Rickert dejó de dar clases en 1921

Tras su regreso, en 1934, es nombrado profesor de la Escuela Nacional de Maestros. En la escuela Normal de México impartió las clases de Ciencia de la Educación y de Historia de la Pedagogía, junto con algunas otras de carácter filosófico (*Escobar, 1970, p. 15*). En este mismo año impartió lecciones de Lógica y Ética en la Escuela Nacional Preparatoria.

En 1936 ingresa a la docencia en la facultad de Filosofía y Letras, además, ocupó la secretaría de la Facultad de Filosofía y Letras en la época de Caso (1938-1940). Aquí también estuvo a cargo de los Institutos de Investigación de 1942 a 1944, durante el rectorado de Brito Foucher.

En 1937 fundó el “Círculo de Amigos de la Filosofía Crítica” y la “Gaceta Filosófica de los Neokantianos en México.” Con él participaron Guillermo Héctor Rodríguez, Alberto Díaz Mora, Alfonso Juárez, Eduardo Rivas Juárez, Enrique Espinoza, Otila Boone, Margarita Talamás, Juan Manuel Terán, Alberto T. Arai, Miguel Bueno González, Miguel Bueno Malo, Eli de Gortari, Ángel Rodríguez Cartas, Fausto Terrazas, Ofelia Garduño, Francisco Amezcua, Matías López Chaparro y Ernesto Scheffer.

En 1945 participó en la fundación de la Escuela Normal Superior.

En 1946 fue nombrado director del Instituto Nacional de Pedagogía.

En 1947 es nombrado Director General de Enseñanza Normal (esta dirección fue reinstituída a instancias del propio Larroyo). Desde este puesto Larroyo atendió la Escuela Nacional de Maestros, organizó el Servicio de Supervisión Técnica de las Escuelas Normales de la República y participó en la creación de la escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños. En 1948 fue nombrado presidente de la Comisión Nacional del Libro de Texto. Dejó este puesto en 1949 para ocupar diversos cargos como consejero del secretario de educación de aquel entonces, el Lic. Manuel Gual Vidal.

En este mismo año asistió al Congreso Nacional de Filosofía, en Mendoza, Argentina, en representación de la UNAM.

En 1951, con motivo del cuarto centenario de la fundación de la Universidad de México, se llevó a cabo el Congreso Científico Mexicano, en el cual coordinó los trabajos de la sección de Ciencias de la Educación, Psicología y Filosofía.

En 1954 se da su separación definitiva de la SEP, para incorporarse como profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras. Sus cursos se enfocan a la filosofía y pedagogía: *“Aristóteles y el helenismo, De Kant a Hegel, Filosofía de la educación, Historia de la pedagogía. De 1950-54, impartió además Axiología; de 1954.60, Antropología. Siempre, todos los sábados por la mañana: Seminario de tesis.”*(Escobar, 1970, p. 21).

En 1955 promovió una reforma académica de la Facultad de Filosofía y Letras, con la cual logró modernizarla. Incluso esta reforma sirvió de modelo en la nueva Ciudad Universitaria.

En 1955 fundó la carrera de Pedagogía en la UNAM.

En 1958 asume el cargo de Director de la facultad de Filosofía y Letras, el cual concluye después de una reelección, en 1966. Durante su dirección, el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la Facultad es considerable: de mil alumnos inscritos en 1958 se pasó a cuatro mil en 1966. reorganizó los planes de estudios e **instituyó el régimen de créditos semestrales y favoreció el sistema educativo semiabierto, lo que Escobar llama “planes a la carta”** (*ibídem*, p. 17).

Tras la muerte de Samuel Ramos, Larroyo hereda algunas de las responsabilidades que aquel gran filósofo tenía: la Coordinación de los

Institutos de Humanidades y la presidencia del Comité Organizador del XIII Congreso Internacional de Filosofía que se celebraría en México en 1963. Precisamente, después del Congreso fue electo Presidente del Comité Internacional de Sociedades de Filosofía para los años 1963-1968, lo cual lo llevó a viajar por toda Europa, Toronto y Jerusalén. Como presidente, también se involucró en la organización del XIV Congreso realizado en Viena, después del cual se le nombró Presidente Honorario del Comité Internacional de Sociedades de Filosofía.

En 1964, junto con Ignacio Chávez, llevó a cabo la reforma del Bachillerato Universitario, al cual le agregó un sexto año dividido en cinco áreas acordes a las necesidades vocacionales de los alumnos.

Fue editorialista quincenal de "El Universal" de 1957 a 1962 y de Excelsior de 1962 a 1967. También escribió varios artículos en revistas especializadas, sobre todo de filosofía.

En 1967 se retira de las actividades públicas para dedicarse a su obra escrita. Muere el 10 de junio de 1981 en la Ciudad de México.⁸

En resumen, podríamos señalar que la obra de Larroyo puede dividirse de la siguientes manera: a) Obra escrita b) Obra docente c) Obra pública d) Obra administrativa.

Su **obra escrita** se puede dividir en dos grandes apartados: obras pedagógicas y obras filosóficas.

La **pedagógica** pueden dividirse en:

⁸ EL Diccionario Porrúa de Pedagogía, obra póstuma de Larroyo, marca como fecha de su muerte el 20 de junio, pero al igual que con su nacimiento en otros documentos, es erróneo.

- a) Manuales para la educación básica
- b) Historias de la educación
- c) Obras sistemáticas de temas pedagógicos,
- d) Traducciones
- e) Un diccionario pedagógico.

Su obra **filosófica** puede dividirse en:

- a) Manuales para bachillerato
- b) Obras sistemáticas
- c) Historias de la filosofía
- d) Trabajos de crítica y polémica
- e) Artículos en revistas y en periódicos
- f) Traducciones,
- g) Prólogos de textos clásicos.

Su **obra docente** la desarrolló en la Escuela Nacional Preparatoria, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la Escuela Nacional de Maestros.

Su **obra pública** la desempeñó fundamentalmente en la SEP, ocupando diversos cargos.

Su **obra de administración educativa** la desempeñó en la UNAM y en la Escuela Normal de Maestros.

3.2 Filosofía y Cultura.

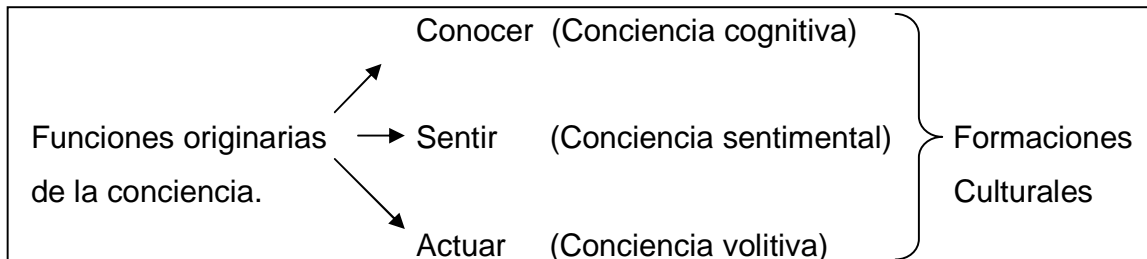
La cultura es el objeto de la filosofía. Por cultura se ha entendido el cultivo de las aptitudes humanas o el perfeccionamiento del espíritu humano. Por cultura podemos entender el conjunto de bienes que se han desarrollado a lo largo de la historia.

El concepto de cultura abarca tanto la obra realizada (**cultura objetiva**), como el proceso interior del hombre (**cultura subjetiva**). *“El hombre se cultiva asimilándose los bienes que forman la cultura objetiva (ciencia, arte, moral, religión, lenguaje, derecho).” (Larroyo, 1973, p. 36).* Lo que motiva al hombre a querer cultivarse son ciertas cualidades que ennoblecen, dignifican y hacen preferible alguna formación cultural, las cuales reciben el nombre de **valores**. Con este elemento agregado, tenemos que la cultura puede concebirse como aquello en que residen valores, así como aquello en que se realizan valores. Ejemplos de estos valores son: la verdad, la justicia, la santidad, la belleza, la bondad. La verdad se realiza en la ciencia, la santidad en la religión, la belleza en el arte, la bondad en la moral...

Los valores se concretizan en bienes culturales. Mientras los valores son universales, los bienes culturales no, pues cambian dependiendo de la época y del lugar.

El hombre de cualquier época y lugar posee ciertas **funciones originarias de la conciencia (conciencia cognitiva, conciencia sentimental y conciencia volitiva)** que son las generadoras de las **formaciones culturales** que se presentan en toda cultura. Ejemplos de formaciones culturales son: De la conciencia cognitiva, la ciencia; de la conciencia sentimental el arte, la religión y la erótica; de la conciencia moral el derecho, la política y la economía (Figura 3).

Figura 3. Funciones originarias de la conciencia.



Fuente: Elaboración Propia

Alguna de estas formaciones culturales ha predominado en ciertos pueblos a través de la historia: en Grecia, el arte y la filosofía; en Roma, el derecho; en el pueblo judío, la religión.

Larroyo (1965a, p.35) entiende la cultura así: “...en última instancia, la palabra cultura se aplica a aquello que tiene valor, a lo que es portador de valor, a lo que se ofrece dotado de un carácter valioso.”

La cultura se fracciona en lo que se da en llamar **territorios**. Los territorios culturales se diferencian unos de otros por los valores que ostentan. Cada territorio fundamental de la cultura da origen a una disciplina filosófica. Esto permite realizar la clasificación de la filosofía señalada anteriormente.

3.3 Concepto, método y división de la filosofía

La filosofía para él consiste, primeramente, en un saber. Ella busca conocer los primeros principios o fundamentos últimos de la realidad. Pero para llegar al

conocimiento filosófico es necesario primero explicar qué es el conocimiento y sus diversos tipos.

Larroyo (1973, pp. 3-11) señala que hay diferentes tipos de conocimiento: vulgar, empírico, científico, filosófico y metafísico (aunque en realidad a este último le niega valor).

El primero que señala es el **conocimiento vulgar**, que se basa en la vida cotidiana. Este tipo de conocimiento se acepta sin que se investigue en qué se funda. Es aceptado simplemente porque la mayoría de la gente también lo acepta. Cabe considerar que ciertamente algunos conocimientos vulgares son verdaderos, pero otros son falsos (por ejemplo, el vulgo conoce con verdad que las bajas temperaturas provocan resfriados aunque no sepan por qué, pero también muchos afirman erróneamente que los signos del zodiaco determina el carácter de las personas). Su fuente se basa en el decir de la mayoría, por lo que no es reflexivo, sino espontáneo, acrítico y superficial.

En un nivel más elevado se encuentra el **conocimiento empírico** (del latín *peiria*, que significa prueba, ensayo). Este nivel se basa en la confirmación de las verdades afirmadas a través de los hechos, es decir, a través de la experiencia. En este nivel se busca el conocimiento de una manera personal y directa con la realidad utilizando los cinco sentidos. Su fundamento es la experiencia de los sentidos, por lo que presenta limitaciones y se encuentra sujeto a errores. La experiencia no es suficiente para conocer la realidad, ya que se requiere hacer una interpretación de la información obtenida por los sentidos.

Un tercer nivel lo constituye el **conocimiento científico**. Este tipo de conocimiento parte de la experiencia pero realiza una interpretación objetiva de los hechos. Se reconoce que no todos los hechos son captados a través de los sentidos. El conocimiento científico es un conocimiento demostrado.

Entiende a la ciencia como el conjunto sistematizado de verdades metódicamente demostradas: *“La ciencia es un conjunto de verdades sistematizadas de manera demostrativa”* (1973, p.7) Posee cuatro características esenciales: Sistematicidad, Metodidad, Demostrabilidad y Objetividad.

Quien se involucra con la ciencia desarrolla un espíritu científico, el cual consiste en asumir una actitud crítica y analítica de lo que se le presenta. Busca ir más allá del conocimiento vulgar y empírico; busca romper con los prejuicios.

“Es el espíritu científico, en suma, sentido de observación y reflexión, imaginación intrépida bien que frenada por la necesidad de la prueba, probidad intelectual, afán de exactitud, cooperación y valerosa enemistad contra cuanto constituya simulación intelectual.”(Ibídem, p. 8).

A diferencia del conocimiento científico que es especializado, el **conocimiento filosófico** es totalizante, pues busca conocer la existencia en su conjunto, en su totalidad. Esta totalidad se encuentra manifestada en la cultura, la cual consta de diversos territorios, como: la ciencia, el lenguaje, el arte, la moral, la religión, la política, la economía. *“la filosofía es la teoría de la cultura en su visión de conjunto, global.”*(Ibídem, p. 3).

La filosofía coincide con la ciencia en cuanto a la objetividad, sistematicidad, demostrabilidad y metodidad, pero difiere de ellas en cuanto a su método propio.

Con relación al conocimiento metafísico, el autor lo menciona debido al gran número de seguidores que tiene, pero en realidad es rechazado por él, debido

fundamentalmente a que considera que estudiar realidades que se encuentran más allá de este mundo no tiene valor científico. A quienes defienden el conocimiento científico los llama *epígonos*, debido a que sostienen principios que ya fueron superados a través del tiempo.

Filosofía y cultura van de la mano en el pensamiento de Francisco Larroyo. No se puede entender a la primera sin la segunda. La filosofía se encuentra íntimamente ligada a la cultura, a la formación cultural. Se puede concebir en general a la filosofía como una reflexión sobre la cultura. Este concepto lo amplía cuando señala que la filosofía consiste en una reflexión sistemática de la cultura (1965a, p. 42).

Debido a que la filosofía reflexiona sobre los valores y leyes de la cultura, Larroyo también la define como una doctrina de la cultura. Si bien casi todo mundo filosofa, pocos son los filósofos sistemáticos. La filosofía es una ciencia basada en su función cognoscitiva.

La filosofía no crea la cultura, sino que trata de explicar las formas universales o valores por medio de las cuales es producida, los valores que les son comunes y las leyes que los rigen. La misma filosofía es un producto cultural.

Es una reflexión de segundo grado, debido a que se dirige a algo ya elaborado (la cultura). Es una reflexión trascendental.

Según Larroyo, otra manera de definirla sería como: *“una teoría de la concepción del mundo y de la vida”* (1965a, p. 36)

Se opone al concepto tradicional de filosofía que concibe a esta como la encargada de estudiar tres tipos de problemas: metafísicos, axiológicos y metodológicos. Su rechazo se debe principalmente a que rechaza el concepto tradicional de metafísica.

La filosofía pretende ante todo una visión totalizadora de la existencia, expresada en una teoría de la concepción del mundo y de la vida.

El método que prefiere es el de la reflexión dialéctico-trascendental, al que le reconoce valor científico.

“La filosofía tiene su objeto de estudio en los valores. Lo que sea la verdad, la belleza, la bondad, así como sus esenciales principios, constituyen su objeto de estudio. La filosofía es, así, una teoría de los valores culturales; pero una investigación, por cierto, que busca sus resultados en las propias manifestaciones culturales, en los propios bienes en que han encarnado los múltiples valores. La filosofía parte de algo patente, innegable: el hecho de la cultura. No se proponen en otras palabras, inventar los valores, sino descubrirlos en las formaciones culturales...” (Larroyo, 1965a, p. 38).

La filosofía posee un carácter **totalizador** y **científico**. Totalizador porque estudia las formaciones culturales de todos los pueblos en todos los tiempos. Científico porque debe probar los principios que descubra.

La raíz de toda filosofía se encuentra en la actitud humana de **reflexionar sobre la existencia**. Retoma a Sócrates, quien señala que *“Una vida no examinada no vale la pena vivirse” (Larroyo, 1973, p. 17)*

La filosofía es una ciencia, y por lo tanto posee las características científicas de: Sistemática, Desmostrabilidad, Objetividad y Metodicidad. Son caracteres específicos de ella (Larroyo, 1968c, pp. 37-41):

- a) una concepción totalizadora,
- b) un saber por principios,

- c) la abstracción,
- d) la autoconciencia,
- e) un concepto cósmico
- f) una visión cultural,
- g) un saber de segundo grado,
- h) poseer un ser y sentido (valor).

“La filosofía es una reflexión por principios, metódica, sistemática y demostrativa, de segundo grado y, por tanto, totalizadora y dialéctica, acerca de la cultura humana, a título de una teoría de la concepción del mundo y valor de la vida.” (Larroyo, 1985, p. 39).

La filosofía es una reflexión totalizadora sobre la existencia y el valor de la vida. Responde a la necesidad que tiene el hombre de poseer una concepción del mundo y de la vida.

La filosofía no crea la ciencia, la moralidad, el arte o la religión, sino que se limita a describirlos y explicarlos. Trata de explicar las formas o estructuras generales que los originan, así como los valores por los que cada uno de ellos son creados y cultivados por los hombres.

La cultura es producto de las concepciones del mundo y de la vida, por lo que también se puede definir a la filosofía como una teoría de la concepción del mundo y de la vida.

Se opone al concepto tradicional de la filosofía, debido a que considera que el objeto de estudio de la filosofía no sólo es la cultura, sino también la metafísica, a la que considera como la esfera del ser más allá del mundo real y del hombre y sus creaciones culturales (Larroyo, 1980, p. 105).

Rechaza a la metafísica, pero no a la ontología, pues considera que es indispensable el estudio de una teoría del ser en general, pero ella no debe perder el tiempo estudiando seres ubicados más allá de la realidad.

El método de la filosofía no es el de las ciencias particulares. No son la inducción, la deducción, la estadística ni la inferencia las vías adecuadas de la investigación filosófica. El método de estudio de la filosofía es el de la reflexión dialéctico-trascendental, no el inductivo, deductivo o intuicionista.

El fundamento científico de la filosofía se encuentra en que estudia hechos que se reflejan en la cultura. *“La filosofía para ostentar el rango de ciencia rigurosa no puede ser sino una reflexión sobre un factum: la cultura. La auténtica filosofía es filosofía de la cultura.”*(Larroyo, 1965a, p. 54)

La filosofía la divide en dos grupos: el de las **disciplinas fundamentales** y el de las **disciplinas derivadas**. Las fundamentales son autosuficientes en su construcción y las derivadas suponen a las primeras para construirse. Por otra parte, ambos grupos pueden subdividirse en otros dos: los que comprenden las disciplinas analíticas y los que comprenden a las disciplinas sintéticas. Las analíticas reflexionan acerca de un sector de la cultura, mientras que las sintéticas lo hacen de dos o más. Con estos criterios, el cuadro de las disciplinas fundamentales de la filosofía queda de la siguiente manera (Tabla 2).

Tabla 2

DISCIPLINAS FUNDAMENTALES DE LA FILOSOFÍA

RAMAS ANALÍTICAS		
EXPRESIÓN: Objetivación transpersonal	PRINCIPIO DE TEMPORALIDAD	EXPRESIÓN: Objetivación personal
Rama: Lógica Valor nuclear: <u>Verdad</u> Bien: Ciencia	<i>Bienes de futuro</i>	Rama: Ética Valor nuclear: <u>Bondad</u> Bien: Moralidad
Rama: Estética Valor nuclear: <u>Belleza</u> Bien: Obra de arte	<i>Bienes de presente</i>	Rama: Erótica Valor nuclear: <u>Fileticidad</u> Bien: Relación amorosa
Rama: Mística Valor nuclear: <u>Santidad</u> <u>Impersonal</u> Bien: Unión mística	<i>Bienes de eternidad</i>	Rama: Filosofía de la religión Valor nuclear: <u>Santidad</u> <u>Personal.</u> Bien: Vivencia religiosa
RAMAS SINTÉTICAS		
Rama: Axiología general. Objeto de reflexión: La cultura in totum . Núcleo axiológico: Los valores en general.		
Rama: Antropología filosófica. Objeto de reflexión: El hombre en su integridad. Núcleo axiológico: La personalidad.		
Rama: Filosofía de la historia. Objeto de reflexión: Caracterización y valoración de las épocas. Núcleo axiológico: Conjunto de los valores realizados.		

FUENTE: Larroyo, 1985, p. 47. (adaptación).

Frente a estos tres territorios surgen otros llamados derivados, debido a que deben su origen a valores derivados de los tres fundamentales (Verdad, Bien,

Belleza). Disciplinas derivadas son: la filosofía de la educación, la filosofía del derecho, la política filosófica, la filosofía de lo social, la filosofía económica, la filosofía del lenguaje y la filosofía de la técnica.

El objetivo de la filosofía de la educación consiste en conocer el sentido y fin del proceso educativo. El fin que propone Larroyo consiste en la formación digna del hombre (Tabla 3).

Tabla 3
DISCIPLINAS DERIVADAS DE LA FILOSOFÍA

DISCIPLINA	OBJETO DE ESTUDIO
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	Investiga los valores, fines e ideales de la educación, por lo que recurre no solo al método filosófico sino también a la axiología y a la teleología.
FILOSOFÍA DEL DERECHO (Antes llamada Filosofía política)	Investiga la justicia como norma jurídica.
POLÍTICA FILOSÓFICA	Se encarga de estudiar de manera crítica las instituciones y los medios más adecuados para la realización de los valores de justicia y seguridad colectivas.
FILOSOFÍA DE LO SOCIAL	Estudia el ser de lo social, así como el origen y desarrollo de las sociedades.
FILOSOFÍA ECONÓMICA	Además de la metodología de lo económico, estudia la justificación de un equilibrio económico que permita el desarrollo de la persona.
FILOSOFÍA DEL LENGUAJE	Estudia el origen y naturaleza del lenguaje.
FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA	Estudia los conceptos y límites de la cibernética, así como el ser e impacto de la técnica en la vida del hombre.

FUENTE: Larroyo, 1985, p. 49. (adaptación).

Rechaza el concepto tradicional de metafísica, ya que la considera una disciplina que estudia realidades que trascienden los hechos.

3.4 Lógica y Teoría del Conocimiento

El territorio de la cultura llamado ciencia es estudiado por la Lógica, también llamada Teoría de la Ciencia. La considera la ciencia fundamental y le asigna las siguientes funciones: investigar *“los caracteres comunes de las ciencias: lo que sea en general el conocimientos de la verdad, los métodos específicos (inductivo, deductivo, dialéctico, etc.); la estructura de ley, de principios, de problemas...: así como las operaciones auxiliares de la exposición científica, como son: la definición, la clasificación, la inordinación, etc., (...) También la estructura metodológica de las distintas ciencias filosóficas.”* (1965a, p. 40)

Para Larroyo la lógica es la ciencia que estudia las formas (operaciones) del pensamiento, pero sólo las formas del pensamiento científico. Como sucede en cualquier disciplina filosófica, la lógica no pretende inventar las operaciones lógicas, sino que se limita a descubrirlas dentro del marco de la ciencia.

La llama teoría de la ciencia o ciencia de la ciencia debido a que no se limita a entenderla como un instrumento meramente formal que únicamente debe estudiar la corrección de los pensamientos, sino también su validez. Larroyo no está de acuerdo en que exista otra rama de la filosofía llamada epistemología, pues la incluye dentro de la lógica.

El estudio de esta disciplina se divide en dos: La apofántica y la teórica. La primera consiste en un estudio analítico de las funciones lógicas del proceder

científico, la segunda, comprende el estudio de la estructura global de las ciencias.

La apofántica estudia la esencia, leyes y conexiones entre sí de cada operación lógica (enunciación, predicación, juicio).

La teórica pretende comparar y reflexionar acerca de los caracteres específicos de las ciencias: lógica de las ciencias naturales, lógica de la matemática, etc.

Reconoce como operaciones del pensar al Juicio, el Concepto, a la Aporética, a la Norma, a la Valoración y a la Inferencia.

A diferencia de la lógica tradicional que señala que el **juicio** consiste en afirmar o negar una cosa de otra, Larroyo (1941c) señala que no es la operación lógica más simple, sino algo más complicado. En su estructura puede observarse que hay una **materia** que se conoce, un **punto de vista** desde el cual se conoce y una **relación** que pone en contacto ambas (lo que la lógica tradicional llamaba **sujeto, predicado y cópula**).

En cuanto a la **definición**, también manifiesta sus diferencias con la lógica tradicional. La definición se identifica con el predicado del sujeto. Los conceptos más generales con los de cantidad, cualidad, relación, modalidad..., es decir, lo que en la filosofía kantiana recibe el nombre de categorías. Forman parte del tema del concepto la definición, la clasificación, la división y la inordinación.

La **aporética** se dedica a fijar las leyes de las preguntas o planteamiento científicos.

El pensamiento **normativo** también posee una estructura lógica. No se refiere a lo que es, sino a lo que debe ser. Junto a la norma se incluye la **valoración**, que juega un papel importante en el estudio de la ética y del derecho.

Lo más destacado de la **inferencia** en Larroyo consiste en la relación que le asigna respecto de los métodos. De hecho señala que los métodos son diversas formas de inferencia (ejemplos de métodos filosóficos: semiótico, fenomenológico, estadístico, crítico trascendental).

La teorética, el segundo apartado de la lógica, busca señalar las notas esenciales de cualquier ciencia, así como definir los conceptos de ciencia, sistema y teoría. Pretende clasificar las ciencias.

En el siguiente esquema se expone cómo entiende Larroyo los principales temas de la lógica:

1. *La lógica analítica* (sistema de las funciones lógicas fundamentales).
 - 1.1 *La doctrina del juicio científico* (apofántica en sentido estricto):
 - 1.1.1 Esencia, especies y leyes del juicio.
 - 1.1.2 La clasificación de los juicios y la categórica.
 - 1.1.3 La axiomática de la lógica (principios lógicos supremos).
 - 1.1.4 Idea y criterio de la verdad.
 - 1.2 *La doctrina de la conceptuación científica*:
 - 1.2.1 Esencia, especies y leyes del concepto.
 - 1.2.2 Las categorías.
 - 1.2.3 Las operaciones de la exposición científica: definición, descripción, división, clasificación e inordinación de los conceptos.
 - 1.2.4 La validez del concepto.
 - 1.3 *La aporética* (lógica de la interrogación):
 - 1.3.1 Esencia y especies de interrogaciones.
 - 1.3.2 Las condiciones del planeamiento en las ciencias.

- 1.4 *La lógica de la norma:*
 - 1.4.1 Esencia y especies de los pensamientos normativos.
 - 1.4.2 Normas y juicios de valor.
- 1.5 *La lógica de la valoración:*
 - 1.5.1 Esencia del juicio de valor.
 - 1.5.2 Especies.
- 1.6 *La metódica o metodología (doctrina de la inferencia en sentido estricto)*
 - 1.6.1 La deducción. Esencia, especies, leyes y límites de la deducción.
 - 1.6.2 La inducción. Esencia, especies, leyes y límites de la inducción.
 - 1.6.3 La inferencia por analogía. Esencia, Especies, leyes y Límites de la inferencia analógica.
 - 1.6.4 El método estadístico. Esencia, especies, formas y límites de la estadística.
 - 1.6.5 La crítica trascendental. Esencia, principio y sentido de la crítica.
 - 1.6.6 El materialismo histórico. Esencia, principio y sentido del Método materialista.
 - 1.6.7 La fenomenología. Esencia, principio y sentido del método fenomenológico.
 - 1.6.7 La semiótica neopositivista. Esencia, principio y sentido del Método del positivismo lógico.
 - 1.6.9 El estructuralismo. Esencia, principio y sentido del método estructuralista.
- 2. *La teórica sintética (sistema de la estructura lógica-global de las ciencias).*
 - 2.1 *La teórica general:*
 - 2.1.1 Conceptos de ciencia, sistema y teoría.
 - 2.1.2 Los principios unificadores de la ciencia.
 - 2.1.3 La teoría como conjugación de formas apofánticas: conceptos de ley, axioma, postulados, principios, hipótesis.
 - 2.1.4 La teoría como unidad demostrativa: la doctrina de la prueba.
 - 2.2 *La teórica especial:*
 - 2.2.1 La clasificación de las ciencias.
 - 2.2.2 La estructura metódica de los diversos tipos de ciencias.
 - 2.2.3 La lógica de las matemáticas.
 - 2.2.4 La lógica de las ciencias naturales.

- 2.2.4.1 La lógica de la física.
- 2.2.4.2 La lógica de la química.
- 2.2.4.3 La lógica de las ciencias biológicas.
- 2.2.4.4 La lógica de la astronomía.
- 2.2.5 La lógica -de las ciencias culturales.
 - 2.2.5.1 La sociología, lógica de las ciencias sociales.
 - 2.2.5.2 La lógica de la historia.
 - 2.2.5.3 La lógica de la economía política.
 - 2.2.5.4 La lógica de la geografía.
- 2.2.6 La lógica de las ciencias normativas.
 - 2.2.6.1 La lógica del derecho.
 - 2.2.6.2 La lógica de la ética.
- 2.2.7 La lógica de la psicología.

Fuente: Larroyo, (1973, pp.71-72)

El tema del juicio es uno de los que más le llama la atención a Larroyo. Retoma la clasificación kantiana de los juicios que a su vez da origen a las categorías, de manera que tenemos la siguiente clasificación de los juicios:

Por su CANTIDAD

- a) Individuales: Aristóteles fue filósofo.
- b) Particulares: Algunos hombres son buenos.
- c) Universales: Todos los seres se transforman.

Por su CUALIDAD:

- a) Positivos: El hombre es falible.
- b) Negativos: La astrología no es ciencia.
- c) Indefinidos: Algunos gases son incoloros.

Por su RELACIÓN:

- a) Categóricos: La química es ciencia natural
- b) Hipotéticos: Si te educas, prosperarás.
- c) Disyuntivos: Dios existe o no existe.

Por su MODALIDAD:

- a) Asertóricos: Napoleón existió.
- b) Problemáticos: Tal vez llueva hoy.
- c) Apodícticos: 5 y 7 son doce.

Fuente: Larroyo, 1973, p.73.

Lo que en la filosofía tradicional es llamado “primeros principios”, Larroyo (1970) lo llama principios lógicos supremos o axiomas lógicos. Pero no reconoce todos, sino sólo tres: el principio de identidad, el principio de contradicción y el principio del tercero excluido; deja fuera el principio de causalidad.

A los principales problemas de la teoría del conocimiento responde de la siguiente manera:

Al problema de la esencia que se plantea con la pregunta ¿Qué es el conocimiento?, responde desde la perspectiva del criticismo o idealismo objetivo de la siguiente manera: es *“una determinación del objeto mediante principios o leyes categoriales, que valen independientemente de los sujetos.”*(Larroyo, 1973, p.77).

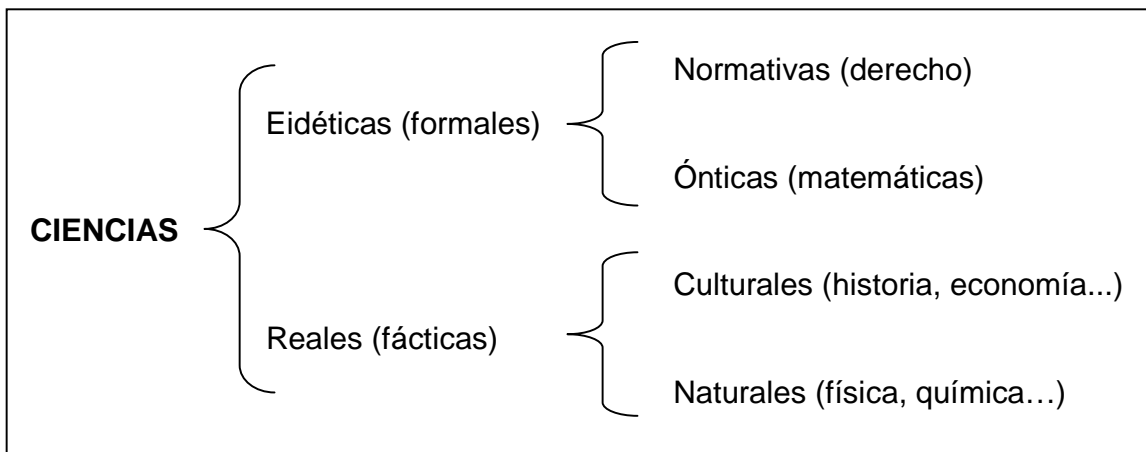
Ante la pregunta de la posibilidad del conocimiento, responde de manera afirmativa. Señala que quien declara que es imposible el conocimiento (nihilismo, escepticismo), se contradice pues al afirmar algo cree conocer algo.

En cuanto al origen del conocimiento, nuevamente recurre al criticismo kantiano y señala que en el proceso del conocer se presentan tanto elementos reales que proceden de la experiencia, como elementos lógicos que utiliza la razón. *“Conocer es modelar la experiencia” (ibídem, p.78.)*

Con relación a la validez del conocimiento, rechaza al materialismo, al pragmatismo y al idealismo. Señala que la verdad de un conocimiento reside en su conformidad con un modelo susceptible de explicar dicho objeto por conocer.

Finalmente, ante el problema de la clasificación de la ciencia, él propone la siguiente (Figura 4).

Figura 4
Clasificación de la ciencia



FUENTE: Larroyo, 1973, p. 75.

La explicación que da para justificar esta clasificación es la siguiente: existen dos clases de objetos, unos que son reales y otros que son ideales. Los objetos reales existen en el tiempo y en el espacio (nuevamente aquí está presente Kant) o solo en el tiempo como los hechos psíquicos; las ciencias que estudian estos objetos son llamadas ciencias reales o fácticas (de factum, hecho). En este campo a su vez -y aquí sigue a Windelband- existen las ciencias de la naturaleza (física, química, biología) y las ciencias de la cultura (historia, economía...)

Por otra parte tenemos los seres ideales que carecen del tiempo y del espacio, pero que definitivamente poseen una “existencia ideal.” El término ideal es más fácil de entender si se utiliza como sinónimo de eidético (de *eidos*, forma). De esta forma tenemos una subdivisión: las ciencias formales normativas (derecho) y las ciencias formales ónticas (matemáticas)

3.5 Ética o filosofía moral

Resulta evidente que el hombre individual, ajeno a la sociedad, no existe: *“El hombre aislado (...) es pura abstracción”*. *“La comunidad de intereses sociales es lo que hace del individuo un hombre.”* (Larroyo, 1965a, p. 25).

Es en la sociedad donde el hombre desarrolla una cierta manera de **conocer**, **sentir y actuar** en la vida, lo que da origen a una determinada concepción del mundo y de la vida. Todos los hombres poseen una determinada concepción del mundo y de la vida basada, en algunos, en la Verdad, en otros en la Belleza, en la Utilidad Económica, en la Justicia, en la Felicidad, en el Placer o en la Santidad. Cuando estos valores sustentan una corriente filosófica dan origen al intelectualismo, al utilitarismo, al esteticismo, el eudemonismo, el hedonismo, el erotismo (de *eroos*, amor, que va más allá de lo meramente

sexual). Comentario especial merece el eticismo, es decir, aquella postura que señala a lo bueno como lo preferible en la vida.

La ética o filosofía moral es la ciencia que estudia la moralidad (de *éthos*, que significa carácter, costumbre). Ante la diversidad de concepciones es conveniente desarrollar una sana “duda metódica” que nos ayude a realizar una crítica fundada.

Larroyo entiende por concepción del mundo y de la vida al “*conjunto de convicciones fundamentales sobre el valor y sentido de la realidad, y, preferentemente, sobre la vida y la conducta humanas.*”(Larroyo, 1965a, p. 29).

El territorio de la cultura de la ética es la moralidad. Estudia los hechos morales históricamente determinados. La ética tiene una doble función: por una parte es una ciencia normativa y por la otra es una disciplina axiológica.

Desde el punto de vista normativo ofrece reglas de conducta, es decir se enfoca al deber ser. Este deber ser puede darse gracias a que el hombre tiene una capacidad para darse cuenta del deber, de la necesidad de someterse a normas o reglas; esta capacidad recibe el nombre de *conciencia normativa*. Cabe recalcar que estas normas son creadas en la sociedad, por lo que la conciencia normativa se convierte en *conciencia social normativa*.

La ética es la ciencia filosófica que estudia el territorio de la cultura llamado moralidad. Como ciencia posee un conjunto de verdades fundamentadas, demostrables, sistematizadas.

En la perspectiva axiológica, la ética es una disciplina que interpreta la conciencia normativa desde la idea de valor. Los principales problemas de la ética son:

- a) El problema de la **esencia** del acto ético. ¿Qué es un acto ético? ¿Cuándo realizamos un acto moral? ¿Qué condiciones de la conciencia hacen posible el surgimiento de la acción moral?
- b) El problema de la **valoración** moral. ¿Cuál es el principio que permite distinguir entre bueno y malo, valioso o no valioso?
- c) El problema de la **obligatoriedad** moral. ¿En qué se funda la obligatoriedad de los preceptos morales?
- d) El problema de la **realización** de los valores morales. ¿Qué instituciones sociales son idóneas para la realización de los valores morales?

Para conocer la esencia del acto ético primero requerimos considerar cuál es el método que se va a utilizar para caracterizarla. En primer lugar hay que descartar tanto el método inductivo como el deductivo para estudiar la esencia de la moralidad. El método inductivo no es apropiado para definir valores culturales en general, ya que sólo estudia casos particulares; por su parte, el método deductivo requeriría de un principio último y no derivable de otros, que a la vez necesariamente sería indemostrable.

El único camino para encontrar el principio de la moralidad debe partir de la experiencia, de los hechos, pero sin emplear lo que el autor llama la “vía inductiva”. Para empezar se debe recordar que los hechos morales o formaciones culturales son el resultado de una “función originaria de la conciencia”. Pero toda conciencia individual es susceptible de pertenencia colectiva, es decir es social, lo cual es debido al carácter universal de la cultura, a la comunidad de cultura.

El método que él propone es el de la **reflexión trascendental crítica**. Este método comienza con el análisis de la conciencia. Si los fenómenos culturales se dan en la **conciencia**, entonces debemos reconocer que los valores culturales deberán ser estudiados en ella. En este sentido la conciencia

consiste en “darse cuenta” del proceso cultural. Con este método **se parte de los hechos** para descubrir cuáles son las leyes de la conciencia o “*maneras de ser de la conciencia que determinan las distintas clases de fenómenos culturales.*”(Larroyo, 1965a, p. 74) Al ser leyes, lo que se busca es conocer las relaciones constantes que nos sirven para darle el mismo nombre a determinado fenómeno cultural, independientemente del lugar y la época en que se haya realizado. Por eso se le llama trascendente, porque busca conocer las leyes que se encuentran por encima de todo hecho cultural.

Este método se denomina “**crítico**” porque pretende alejarse de cualquier intromisión metafísica o empirista.

Según Larroyo la ley fundamental de la conciencia es el enlace, la síntesis, es decir, que ante la variedad de hechos se busca encontrar los que tienen una relación constante que los hace comunes. Pero puede suceder que dichos objetos se lleguen a relacionar desde diferentes puntos de vista con otros objetos. De esta manera un hecho cualquiera puede ser considerado desde ilimitadas posibilidades de relaciones.

En el caso de la conciencia, para Larroyo hay dos manera supremas o categorías de sintetizar la conciencia: **las categorías del ser y del preferir**, que se preguntan el qué y el para qué; las primeras estudian el mundo del ser y las segundas el sentido de preferibilidad, de finalidad, es decir el mundo de los valores. A esto Larroyo le llama **bidimensionalidad de la conciencia**.

Todo preferir implica por lo menos dos objetos. Se prefiere con miras a un fin. A su vez, un fin será siempre un medio para alcanzar nuevos fines. “*Cada fin, por lo tanto, funciona a la vez de medio (...) En rigor, pues, el hombre jamás elige entre determinados fines, sino siempre entre diversos medios. (...) los términos medio y fin son relativos.*” (Larroyo, 1965a, p. 89). Fin es algo por

alcanzar y medio lo que se necesita para lograr dicho fin. En última instancia se requerirá de un fin final que sirva de guía en la libre elección.

Hay una diferencia entre el deseo y el proyecto de conseguir algo. El primero se muestra cuando queremos algo y es imposible obtenerlo, por lo que sólo queda en un simple deseo. El segundo constituye un verdadero acto volitivo, ya que además de quererlo se dispone a realizarlo. Los elementos esenciales de un acto volitivo, según Larroyo, son:

- Pluralidad de fines
- Elección de uno de ellos.
- Conciencia de poder realizar el fin elegido.
- Disposición para llevarlo a cabo

Cuando se habla de la libertad no hay que confundir la libertad de obrar con la libertad de querer. Muchas veces la libertad no se puede desarrollar debido a la coacción tanto física como psíquica. Ante la pregunta de si el hombre es o no libre se encuentran el indeterminismo y el determinismo. Rechaza ambas posturas debido que sobre todo se plantean mal el tema de la libertad. Para Larroyo el problema de la libertad es un problema de preferencia, de valor.

El acto moral es un hecho voluntario en el que un fin final interviene en alguna forma en la elección. Ejemplos de fines últimos son: el fomento de la cultura, los bienes económicos, el amor al prójimo, etc. Este concepto de acto ético es válido para cualquier tipo de moral, pues *“se ha descubierto en él una función originaria, una forma necesaria, una legalidad de toda cultura posible.”*(Larroyo, 1965a, p. 102).

Gracias al concepto anterior de acto moral el individuo se eleva al rango de persona, ya que se le reconoce la cualidad de ser con responsabilidad.

En cuanto a la relación entre ética y las religiones el autor rechaza que el decálogo cristiano pueda ser considerado ética en la perspectiva filosófica: el hombre no necesita recurrir a ultramundos, a causas metacósmicas para ponerse en contacto con lo infinito. La tarea inacabable de la cultura humana le ofrece esa idea. *“De esta suerte, Dios, como realización de la cultura, puede concebirse como lo absolutamente bello, lo absolutamente verdadero, lo absolutamente bueno.”*(*ibídem*, p. 116)

Antes de valorar un acto ético como digno o valioso, primero hay que tener claro lo que es un valor, lo que es una dignidad. Estos temas forman parte de la teoría de los valores o axiología.

Desde los griegos el tema del valor ya se encontraba entre sus preocupaciones, pero es en Kant donde se encuentra el primer ensayo sistemático aunque incompleto de la filosofía de los valores.

Clasifica las corrientes axiológicas en cinco grupos:

1.- **El irracionalista**, que señala que el valor es una tendencia, una aspiración, fruto de la voluntad y el esfuerzo. Sus principal representante: Nietzsche.

2.- El de la llamada **teoría material de los valores**, que señala que el valor no es un concepto de relación, sino una cualidad concreta, material. Representantes: Scheler, Hartmann, Hildebrand.

3.- **El personalismo axiológico**, muy cercano al grupo anterior. Representantes: Stern, Jaspers, Spranger y Koehler.

4.- El de **la escuela crítico-valorativa de Baden**, quienes conciben el valor como una relación teleológica de preferencia estimativa.

5.- El de **la escuela que considera a la filosofía como ciencia fundamental** dirigido por Rehmke. Definen el valor de manera similar a la Escuela de Baden, como una relación.

De los objetos se puede decir qué son y para qué son, es decir, en la primer pregunta se hace referencia a su esencia y en la segunda a su finalidad, al fin que cumple. En esta segunda pregunta es donde se encuentra el valor. De un objeto podemos decir lo que es (esencia), pero también si es, valorativamente, útil, apropiado, bello, idóneo.

Los valores son **preferibles**. La **gradación** es otra de sus cualidades. La **polaridad** es una de sus características. A todo valor positivo se le opone un contravalor (bueno-malo, bello-feo).

La **generalidad** es otra característica del valor. La belleza se puede aplicar a diversos objetos; la verdad se dice de diversos conocimientos, etc.

La **jerarquización** es otra característica de los valores. Unos se subordinan a otros.

"El valor es ante todo un concepto de relación, es decir, una manera de enlazar los objetos de medio a fin. Todo valor, además, supone una polaridad (es positivo o negativo: bello o feo, bueno o malo, útil o inútil, etc.), una gradación (más o menos malo, más o menos injusto). Una materia (ético o artístico, útil o agradable), y una jerarquía, es decir, una relación de categoría o rango respecto a las demás especies de valor (¿vale más la belleza que la verdad; la justicia que el placer?)."(Larroyo, 1965a, p. 126)

Un acto moral es aquel que se realiza de manera libre buscando un fin incondicionado. Sólo las *personas* y sus *acciones* pueden ser *objeto* de estimación moral.

Para decidir si una acción es buena o mala se requiere descubrir un principio o criterio general que sea aplicable a todo fenómeno ético. La propuesta del autor se basa en la *ética crítica*, con lo que se aleja de la ética dogmática, del metaficismo y del empirismo anómico que no reconoce ningún principio general.

Diversas han sido las propuestas que se han ofrecido como criterio: el placer, la felicidad, el bienestar individual, la utilidad, el sentimiento de poderío, Dios. Ninguna de estas es aceptada por Larroyo (1970); lo mismo sucede con el eclecticismo. El mismo postula como criterio de lo axiológicamente bueno la “**voluntad social pura**”.

Solamente el imperativo categórico kantiano ofrece una fundamentación suficiente de la obligatoriedad del acto moral, sólo que en el caso de Larroyo se le agrega el carácter social: “*obra y quiere en el sentido de la voluntad social pura*” (Larroyo, 1973, p. 101).

Existen instituciones sociales que tienen que ver con la realización de la vida moral. Dichas instituciones son la Familia, el Estado, la Iglesia, la Sociedad, la Escuela.

3.6 Estética o filosofía del arte

El objeto de estudio de la estética es el territorio del arte. Busca conocer qué es el arte y lo bello. Para llevarlo a cabo parte de los hechos artísticos. Para Larroyo es la tercer disciplina analítica fundamental, cuyos bienes corresponden al presente.

A diferencia de la antigua estética que solamente se ocupaba de la obra y del espectador, es opinión de Larroyo que se debe agregar al intérprete y al crítico de arte, pues también ellos intervienen en la realización de valores.

Lo primero que se debe decir es que el arte es un producto de la **fantasía**, por lo que la esencia del fenómeno artístico consiste en considerar un objeto llamado la **fantasía libre**. Otro rasgo típico del arte es el **desinterés**.

Un tema central de la estética es el concepto de la belleza. ¿Qué es lo bello? ¿Cuándo una obra de arte es bella? Según Larroyo el primer elemento indispensable es la **expresión**. Toda obra bella expresa algo. Así como el concepto es la forma como se expresa la ciencia, la **fantasía creadora** es la que se utiliza en el arte. *“La fuerza expresiva del artista mide su genialidad.”*(Larroyo, 1973, p.109.)

La contraparte de lo bello es lo feo. En lo feo se encuentra la falta de coherencia estructural, así como la ausencia de expresión y emotividad.

El punto de partida del arte se encuentra en su creador, pero en la obra se manifiestan los valores. El artista se diferencia del artesano en que el primero no sigue reglas y el segundo solo copia y sigue reglas, fórmulas y recetas preestablecidas. Todo acto de creación se produce en dos momentos: uno de inspiración-proyecto y otro de invención-ejecución.

El arte, al igual que la moral, la religión y la ciencia es una función originaria de la conciencia que tiene un alto valor en la vida humana.

3.7 Erótica o filosofía del amor

Quizá resulte extraño este tema cuando se trata de estudiar un sistema filosófico, pero Larroyo se encarga de justificarlo de inmediato: “el amor siempre ha sido un factor determinante en las relaciones humanas.” (Larroyo, 1973, p.119)

La erótica como disciplina filosófica estudia los temas de la vida amorosa: la esencia del acto amoroso, su método de estudio y su tipología. Para el autor conforma la cuarta rama analítica del grupo de las fundamentales.

El amor implica una relación dialógica y sólo se da entre personas, incluido el amor religioso. En el amor se presenta una inclinación emotiva y una resuelta entrega, pero al mismo tiempo surge la reciprocidad que conlleva a la fusión, es decir, el ser amado se realiza con el ser que ama y viceversa.

El amor es una emoción y no un deber. A diferencia de otros hechos culturales, el amor es un comportamiento.

“Las fuentes históricas del amor están dadas en las letras, en la religión, en la plástica, en la moral, en la moda, en la prostitución, incluso en la vida del estado, en la política. Es explicable: el amor es a la vez factor y producto de la historia. Crea poetas, místicos, artistas, filántropos; pero también snobs, sibaritas, libertinos...” (ibídem, p.121).

El amor se manifiesta de diferentes formas: el amor de pareja, el amor paterno y materno, el amor a los padres, el amor entre hermanos, el amor divino. El valor fundamental de cualquier hecho amoroso es la fileticidad (el adjetivo philos significa amado, querido)

Según Larroyo (1973, p. 120) el fenómeno amoroso comprende:

- a) Un acto de atracción
- b) El reconocimiento de un bien en la persona: Seducción.
- c) Emanación de simpatía hacia la persona amada.
- d) Saturación intencional de quien ama
- e) Crecimiento afectivo
- f) Unidad dialógica
- g) Colaboración emotiva de potenciación de los bienes.
- h) Selección.

Además, el amor tiene grados:

- 1º Concesión
- 2º Trato directo
- 3º Ternura
- 4º Embeleso
- 5º Arrobamiento

El amor empieza por una **aceptación** emotiva recíproca, después de la cual surge el **trato directo**. A través de la **ternura**, que se caracteriza por la delicadeza y docilidad, se llega aun grado superior del comportamiento amoroso. Con el **embeleso** se llega a una especie de pasmo o encantamiento por el ser amado, donde el amante se embelesa a tal grado que pareciera que queda fuera del mundo. Cuando surge el **arrobamiento** se presenta una especie de enajenamiento emotiva donde el amante trata de identificarse con el ser amado. Este último grado de amor generalmente se presenta en la vivencia mística del creyente.

El autor también realiza un análisis de la erótica concreta, entendida como la manifestación en los hechos de la erótica. Los hechos que analiza son: a) el afán de lucro, b) el feminismo, c) el desenfreno sexual.

Remata Larroyo (1973, p.129) sus reflexiones sobre la erótica señalando que *“el amor se marchita a sí mismo, cuando no convive con arte y religión, moral y justicia...”*

3.8 Filosofía de la religión y mística

Lo religioso es un hecho cultural que no se ha dejado de cultivar a través de la historia. Esta rama tiene como propósito explicar y valorar la esencia, fines y medios del fenómeno religioso.

La filosofía de la religión es una disciplina reciente. Quien inició su estudio fue Kant, de manera especial con su libro *La religión dentro de los límites de la razón*, aunque toca el tema en todas sus obras y de manera especial en sus famosas cuatro preguntas, una de las cuales fue: ¿Qué puedo esperar?

Entiende lo religioso como un hecho de temor y esperanza, como un sentimiento de lo sagrado que conlleva algo misterioso. Utiliza el término “numinoso” para describir este sentimiento. Según Larroyo, lo numinoso va más allá de lo recóndito e insólito, pues también es algo fascinante, sublime, majestuoso y augusto.

Separa el fenómeno religioso del fenómeno místico. Lo religioso trata de la relación recíproca entre el hombre y Dios, mientras que lo místico es el intento del hombre de confundirse con Dios. En lo religioso el hombre no pierde su personalidad frente a Dios, mientras que el místico cree entrar en contacto con Dios fundiéndose en Él.

Al realizar un análisis ontológico de las categorías religiosas, encuentra que le son esenciales las siguientes notas: la idea de criatura, creación, providencia, misterio y fascinación, creencia, fe, esperanza, amor y redención.

El valor supremo de la religión es la santidad.

Para que se dé la vivencia de lo religioso es necesario contar con una representación de Dios; toda representación de Dios es obra del hombre. Es más, toda representación de Dios es antropomórfica. Esto se debe a que Dios se comunica con los hombres en el lenguaje de los hombres para ser entendido por ellos.

La educación de la conciencia religiosa deberá caracterizarse por cierta madurez intelectual del hombre y deberá estar ajena a los odios e imposiciones, para que pueda considerarse como un elemento de perfección humana. También recomienda el estudio crítico de las religiones históricamente dadas.

3.9 Axiología y teleología

El tema de los valores y los fines es fundamental para Larroyo. Se podría señalar que constituyen la esencia de los contenidos del acto educativo. A través de la axiología y la teleología se intenta realizar el tipo de hombre.

Los principales problemas que enfrenta la axiología, según él, son:

- a) **El problema de la esencia del valor.** ¿Qué son los valores? ¿En qué reside esa cualidad que hace valiosas a personas y cosas?

- b) **El problema del conocimiento de los valores.** ¿Cómo se conocen los valores? ¿Cuál es el método adecuado para conocerlos?
- c) **El problema de la clasificación de los valores.** ¿Cuántas clases de valores hay?
- d) **El problema de la valoración.** ¿En qué consiste la 'validez' del valor?
- e) **El problema de la jerarquía de los valores.** ¿Qué valores valen más?
- f) **El problema de la realización de los valores.** En el pensamiento de Larroyo, los valores encarnan en bienes, por lo que la pregunta a este problema sería: "¿Cuáles son las leyes inmanentes a través de las cuales los bienes de la cultura se tornan valiosos?". (Larroyo, 1980, p.202)

El problema de la esencia del valor. Para captar la esencia de los valores hay que conocer su estructura, es decir, la serie de elementos que lo conforman. Todo valor se encuentra relacionado a un **fin**, pues se dice que algo vale cuando es adecuado a un fin. Otra característica del valor es la **gradación**, que consiste en la mayor o menor idoneidad de dicho valor para el fin que se persigue. La **polaridad** es otra característica que poseen. Un rasgo especialmente importante de los valores consiste en que tienen su **propio campo de realización cultural**. Esto permite distinguir entre valores científicos, morales, estéticos, religiosos, etc. Otra característica es la **jerarquización**, pues es posible subordinar unos valores a otros.

Los valores no son algo abstracto, sino que encarnan en bienes culturales.

El problema del conocimiento de los valores. En principio, los valores se captan, después se 'valoran'. Toda evaluación implica tanto preferir como posponer. La preferencia se basa en un sentimiento, pero se acompaña de un acto volitivo cuando se trata de valores morales.

Existen diversas doctrinas acerca de la manera de conocer los valores: el emocionalismo y el intelectualismo. La primera sostiene que únicamente son captados en un acto emocional, por el sentimiento (Scheler, Pascal), por lo que el intelecto es ajeno a ellos. La segunda señala que no se puede realizar una valoración sin la participación del intelecto. Larroyo señala que tanto intelectualismo como emocionalismo son posiciones extremista. Sostiene que toda valoración es un hecho estructural integrado por la emoción, el intelecto y la voluntad.

“La conciencia axiológica es, en verdad, directa e inmediata, no discursiva ni mediata, pero iluminada por el intelecto; es, asimismo, una conciencia sentimental impulsada por un querer. En suma, la conciencia de los valores es un acto estructural en el que colaboran funciones intelectivas, del sentimiento y de la voluntad.” (ibidem, p. 205)

El problema de la clasificación de los valores. Larroyo ofrece la siguiente tabla de valores, la cual no pretende ser una jerarquización de los mismos (*ibidem*, p. 208):

Valores vitales.- Son aquellos que aseguran la vida orgánica del hombre: salud, fuerza, energía, destreza, etc.

Valores hedónicos y eudemónicos.- Son aquellos que proporcionan placer y felicidad: alegría, regocijo, deleite, felicidad.

Valores económicos.- Son aquellos que se refieren a la producción y consumo de la riqueza: utilidad.

Valores del conocimiento científico: Verdad

Valores morales: Bondad, justicia, templanza.

Valores estéticos Elegancia, gracia, majestad.

Valores eróticos: Fileticidad, voluptuosidad, fraternidad, maternidad, paternidad.

Valores religiosos: Santidad personal, piedad, beatitud, bienaventuranza.

Valores místicos: Santidad impersonal.

3.10 Antropología filosófica

Larroyo ve en la antropología filosófica uno de los principales temas de cualquier filosofía. Se remite a las cuatro clásicas preguntas de Kant⁹ para señalar que es en ese momento donde se empieza a estudiar al hombre como persona y no como algo más de la naturaleza. De hecho, a su filosofía se le ha querido bautizar con el nombre de “Personalismo crítico” (Escobar, 1970) debido a su insistencia en ver al hombre como persona.

Lo que pretende desarrollar es una “antropología concreta” basada en el hombre de aquí y de ahora, para lo cual desarrolla una extraña teoría de los “tipos humanos”. Señala que su antropología concreta “*es una respuesta ante el exagerado abstraccionismo que “dice demasiado mucho, pero que siempre prueba demasiado poco”* (1965b, p.170), porque el hombre en general, no existe. El propósito de esta antropología concreta es descubrir al hombre en su real existencia, en su devenir histórico. Con esto no se niega la universalidad del hombre ni se sobredimensiona un saber de lo individual. Lo que se pretende es ser un punto intermedio entre ambos, entre lo abstracto y lo individual.

⁹ “¿Qué puedo saber? ¿Cómo debo actuar? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué es el hombre?”

La antropología concreta, también llamada “antropología tipológica” crada por el pensador, pretende desarrollar un concepto descriptivo y comprensivo de lo humano, busca determinar y establecer, con base en una determinada metodología, los caracteres estructurales del hombre. Para Larroyo (1965b, p.171) “*Los tipos antropológico son entes cargados de sentido y valor, ello es, de historicidad*”.

Larroyo (1973, p. 171) se desmarca tanto del empirismo como del racionalismo en cuanto a su concepción de lo real y a su método de trabajo. Señala que el método de la antropología filosófica es “*método estructural de lo humano mediante tipos representativos, en permanente apelación a lo concreto y dentro de un sistema de categorías axiológicas, flexibles, históricas, ceñidas al ser y posibilidades de lo humano*”.

Al realizar un estudio del ser del hombre encontramos que posee dos grupos de características que le son exclusivas: a) Características ónticas y b) Características axiológicas. Encontramos que el hombre es: **Autoconciencia; Intencionalidad, abstracción, objetivación; Libertad circunscrita y Futurización.**

Es **autoconciencia** porque es un ser que sabe que existe, un existente que sabe que existe. El hombre tiene conciencia de sí mismo. Es un ser que cuando entra en relación con el mundo lo objetiva; gracias a esta capacidad de **objetivación** es que se puede hablar de inteligencia humana. La objetivación se da mediante dos procesos: uno de **abstracción** y otro de **intencionalidad**. Abstractar significa poner aparte y la intencionalidad se presenta cuando un sujeto se refiere a un objeto. El hombre es **libre** porque independientemente del lugar, clase social o época histórica en que viva (**circunstancias**), siempre es capaz de adquirir o rechazar costumbres e ideas. La **futurización** se presenta porque en general las decisiones humanas tienden hacia el futuro: “*El hombre*

es lo que es en cada momento, tanto por lo que ha sido, como por lo que quiere ser.”(Larroyo, 1968c, p.173)

Las características axiológicas del hombre son: **Temporalidad, Finitud, Conciencia de la muerte, Preferibilidad y Sociabilidad y comunicación.** Estas características exclusivas del hombre (porque forman parte de su ser), a diferencia de las ónticas anteriores, hacen resaltar en el hombre rasgos axiológicos. La **temporalidad** nos lleva al tiempo histórico, por lo que encontramos que el hombre es un **ser histórico**. La **finitud** de la existencia humana nos hace reconocer que nuestras posibilidades no son infinitas, pues el hombre es un ser finito. El hombre sabe que va a **morir**, y esto le hace valorar su existencia presente. Al aceptar y valorar la vida, el hombre actúa de acuerdo a sus **preferencias**; prefiere unas cosas sobre otras. El hombre aislado no existe, sólo puede ser y existir en comunidad, es un ser social: *“El hombre es hombre en y por su comunidad de vida, la sociabilidad, donde la comunicación es uno de sus modos ontológicos.”(Larroyo, 1968c, p. 174)*

Una vez descritos los caracteres esenciales conviene estudiar los “tipos humanos”. En este apartado Larroyo parecería acercarse más a lo que conocemos en psicología como caracterología. Sin embargo, hay que tener presente que el punto de partida de su filosofía es la cultura dada, dentro de la cual se encuentra el tipo de hombre concreto, de carne y hueso, que se ha presentado a través de la historia en las diferentes culturas. Los tipos humanos más representativos son: el Intelectual, el Religioso, el Político, el Educador, el Estético, el Económico, el Héroe.

La meta del **hombre intelectual** es el conocimiento que desarrolla a través de actividades cognoscitivas. Presenta jerarquías: Primero está el sabio o genio de determinada área del conocimiento, después de él vienen los colonizadores que también crean pero en menor medida. También existen clases de intelectuales: por una parte los científicos y por otra los filósofos. Previene de cuidarse de los

pseudointelectuales. Muchas veces surgen hombres duales que además de destacar en una área del conocimiento también destacan en otro tipo de actividades: hay sabios políticos, religiosos, artistas, ecónomos, educadores, etc.

El hombre religioso puede clasificarse en: los fundadores (Cristo, Buda), los discípulos inmediatos (los apóstoles), los testigos y mártires, los teólogos, los reformadores, los sacerdotes y los misioneros.

El hombre político se caracteriza por ser de alguna manera autoritario, pues procura imponer a los demás su voluntad.

El educador y el maestro es aquel que procura ejercer una acción formativa dentro de la sociedad.

El hombre estético es creador y contemplador. Hay artistas que acentúan lo percibido (impresionistas) y quienes utilizando la impresión como estímulo realizan una creación original (expresionistas).

El hombre económico es aquel que antepone la búsqueda de la riqueza a cualquier otro bien.

El héroe es aquel que trata de transformar las condiciones dadas en aras de un ideal, poniendo muchas veces en peligro su propia vida. Se caracterizan por su coraje, arrojo, entusiasmo y espíritu de servicio a lo que consideran una noble causa.

El destino humano es un tema que también llama la atención de Larroyo. Cuando estudia este tema no se refiere al destino como algo que se encuentre prefijado o predeterminado, sino a un proyecto, a algo que tiene un sentido o propósito, en esta perspectiva el destino se convierte en un problema

antropológico. El destino es algo personal, porque cada hombre posee diferentes posibilidades que puede realizar en la vida histórica, en sus palabras: *“La vida histórica es destino humano, pues es búsqueda de un camino.”*(*ibídem*, p.177) En palabras populares, consiste en que cada hombre se encuentre a sí mismo. Señala él mismo que si la búsqueda es auténtica, una vez hallado dicho propósito el proceso de realización nos proporciona una plenitud de vida.

3.11 Filosofía de la historia

Primero se debe distinguir entre historia e historiografía. La primera se refiere a los hechos; la segunda es un relato de dichos hechos, sin embargo se utilizan de manera indistinta. La historia procura describir y explicar los bienes de la cultura de cada una de las sociedades que han existido. Procura señalar no lo general sino lo particular y diferente de cada uno de ellos, a grados tan específicos como las biografías de los personajes más destacados en los diferentes campos de la religión, la política, del arte, de los artistas.

El método utilizado por los historiadores debe ser el de la **avaloración**, gracias al cual se puede distinguir un bien cultural de otro que no lo es: *“Avalorar es el método que, partiendo de los conceptos de valor, determina qué acontecimientos (costumbres, instituciones, ritos) caen en el marco de los bienes culturales.”*(Larroyo, 1973, p.181) Esto permite reconocer qué personas, colectividades o acontecimientos han tenido que ver con la cultura. El historiador sólo debe distinguir qué es cultural y qué no, pero no debe enjuiciar los sucesos `positiva o negativamente.

Después de la avaloración se deberá llevar a cabo una **selección pragmática** de los hechos. Se deberán tomar sólo aquellos acontecimientos de merecida importancia.

Larroyo utiliza los llamados “tipos históricos” para darle forma y consistencia al trabajo del historiador. El tipo histórico es el modo de vida de un pueblo en un lugar y tiempo determinados. Se estudia la manera concreta de comprender y valorar el mundo y la vida que tuvieron dichos hombres, así como su conducta; en pocas palabras, su estilo de cultura.

Una vez que se tienen los resultados de la historiografía viene la filosofía de la historia para realizar, ahora sí, una reflexión valorativa de los acontecimientos del pasado, para lo cual se vale de todas las disciplinas filosóficas, aunque de manera especial de la axiología y de la antropología. La filosofía de la historia intenta averiguar dónde, cómo y en qué medida ha progresado el hombre, en cada etapa de la historia.

Para valorar las unidades históricas se siguen los siguientes pasos: a) Ubicación epocal, es decir, situar el suceso en el tiempo; b) Determinación del territorio cultural a que pertenece el suceso (científico, religioso, moral, político, económico, etc.); c) Fijación objetiva de la gradación axiológica (gradación de los bienes); d) Aquilatamiento jerárquico de los bienes considerados; e) La estimación progresiva. (*Escobar, 1970, p. 222*).

Pone especial interés en el papel de las masas, las élites y las generaciones en el devenir histórico. Caracteriza a la masa cuantitativamente como muchedumbre y cualitativamente como lo inorganizado, lo anónimo, lo común, algo de bajo nivel de cultura, vulgar, mediocre; es ante todo una conducta ante la vida: consiste en tener horizontes de vida muy limitados, el vivir a corto plazo, el buscar únicamente la disipación en las horas libres, desear “la excitación nerviosa como existencia”, que lleva al engaño con apariencia de amor, lealtad y confianza. La masa busca nivelar la vida humana, pero por lo bajo, no por lo elevado de la humanidad. Su contraparte, la elites, se caracterizan por su aptitud creadora, por su vida superior; ellas se encargan de las funciones

públicas, intelectuales, artísticas, morales y religiosas; gracias a ellas las sociedades se conservan y se perfeccionan.

La generación es la entidad ontológica de la historia. Una generación consiste en un grupo de hombres que adquieren el mismo sistema de convicciones fundamentales, el cual es promovido y sostenido por una élite directora. Gracias a las generaciones es que la historia humana se desenvuelve y transforma. Generalmente se cruzan tres generaciones en una misma época: la generación vieja que pretende se regrese al pasado, la generación vigente que no desea ningún cambio al statu quo y la generación joven que busca adaptarse pero al mismo tiempo es creador y desea cambios.

Aunque el hombre es el protagonista de la historia, también intervienen diversos factores:

- a) El medio externo (Geografía)
- b) La raza (Etnografía)
- c) El medio cultural, social y económico.
- d) La acción pragmática
- e) La acción progresiva.

Si se pretende encontrarle un sentido a la historia se tendría que reconocer que éste consiste en la realización de valores. Esta realización no siempre se da de manera progresiva ascendente, pues muchas veces se tienen altibajos, tan es así que los historiadores utilizan términos como auge, florecimiento conservación y decadencia de la cultura.

Su juicio de la época en que le tocó vivir es incisivo: *“Nuestra época es una fase de la edad técnica, una época de crisis, un auge de la sociedad planificada, predominio de la angustia colectiva de las masas, en un mundo dominado por la guerra fría.”* (Larroyo, 1980, p.191)

CAPÍTULO 4

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LARROYO

4.1 Ontología de la Educación

4.1.1 Concepto de educación

En el transcurso de la historia los pedagogos han tratado de definir la educación, pero sus propuestas casi siempre han sido parciales pues han resaltado únicamente una o dos cualidades del ser de la educación y desgraciadamente omiten otras. Ante esta situación Larroyo intenta ofrecer un concepto estructural e integral de la educación. Es estructural porque, fiel a su pensamiento, busca conectar las partes para formar un todo; el carácter de integralidad es esencial en su propuesta, ya que evita caer en parcialidades.

La definición que Larroyo (1980, p. 161) propone es la siguiente:

“la educación es una estructura dinámica, en desarrollo, radicada en el hombre como ser social por definición, promovida y sostenida por bienes culturales de la comunidad a título de finalidades que empujan hacia el futuro las grandes personalidades”.

Conviene explicar esta definición. Lo primero que resalta es que la educación consiste en un hecho inseparablemente humano que se realiza dentro de una comunidad. Por una parte se enfatiza su dimensión individual, en la que la persona tiene una participación directa. Según Larroyo, se trata de una “categoría ontológica”, es decir “*de un rasgo inseparable del ser del hombre*”.

La educación desempeña una función necesaria para la vida humana, es real, permanente y universal.

La educación tiene una dimensión social. Por una parte, la comunidad forma a las nuevas generaciones con base en sus propios estilos de vida. A este proceso se le llama socialización, y es un proceso netamente educativo. La formación social se da de dos modos: de una manera espontánea o de manera intencionada. La primera se da por el simple contacto social entre el individuo y el medio que le rodea (familia, barrio, escuela, etc.) y no existe un propósito consciente de educar. La segunda, se produce con plena intención de educar.

No hay antagonismo entre individuo y sociedad, pues ambos se condicionan internamente. Un ejemplo de esto lo encontramos en el proceso de asimilación de la cultura. Etimológicamente, cultura significa cultivo, cultivarse. Mediante la educación la persona asimila los bienes culturales existentes.

“Hombre y sociedad son dos estructuras que se condicionan internamente, dando de sí otra estructura, de segundo grado, por así decirlo, que comprende en unidad más compleja individuo y círculo social.” (ibídem, p. 160).

Educar es sinónimo de culturalizar de acuerdo a las aptitudes de cada educando.

Una definición recurrente en sus textos es aquella que señala que la educación es el *“proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian los bienes culturales de una comunidad.”* (Larroyo, 1983, p. 39) El hombre se educa cuando asimila la cultura de su comunidad, es decir, el acto educativo es un hecho por medio del cual el hombre entra en posesión de conocimientos científicos, de formas de lenguaje, de costumbres morales, de experiencias estéticas, de normas de vida y de destrezas técnicas. Cabe destacar en esta visión educativa de él, cómo no sólo se enfoca a la intelectualización (es decir,

al exagerado énfasis en el desarrollo del intelecto) del proceso educativo, mal que se sigue viviendo hasta la fecha no sólo en México sino en todo el mundo; por el contrario, Larroyo posee una visión más integralizadora: **incluye la ética, el goce estético y la convivencia social.**

La educación es una necesidad humana, y no importa qué o cómo se quiera educar, en última instancia siempre se aspira a formar cierto tipo de hombre. La antropología filosófica se encuentra presente en todo acto educativo.

La educación cumple con una función social y cultural. Para que se dé es necesario que previamente existan un conjunto de bienes culturales. La influencia neokantiana se refleja aquí de manera clara, pues ellos parten siempre de bienes ya existentes por temor a caer en visiones “metafísicas” de la cultura.

Si bien durante el proceso educativo se recibe y reproduce cultura (lo que Larroyo llama “subjetivación de la cultura”), también se a través de él es viable crearla (“objetivación del espíritu”, según Larroyo), porque gracias a la educación se conserva, se continúa y crece la cultura.

Los rasgos característicos de la educación son:

- a) Es una realidad
- b) Es una necesidad
- c) Es un desarrollo
- d) Es una aspiración
- e) Es una función cultural y social
- f) Es un acto intencional

4.1.2 Categorías pedagógicas

Las categorías son los factores esenciales del ser, aquellos que son permanentes e inseparables, es decir, fundamentales para que se pueda hablar de algo. En el caso de la educación se puede hablar de categorías pedagógicas.

Para Larroyo son cinco las categorías pedagógicas:

- Educando (educabilidad)
- Educador (educatividad; propósito y método educativos)
- Comunidad educativa
- Contenido cultural
- Agencias educativas (poderes pedagógicos)

Si alguna de estas categorías faltase, no se podría hablar de proceso educativo.

4.1.2.1 Educando

El educando es todo hombre que se educa, independientemente de su edad y de la forma de hacerlo. Al tiempo que se educa, el hombre también educa, es decir se convierte en educador (este es un concepto parecido al que expone posteriormente Freire de Educador-educando y Educando-educador).

Lo que más caracteriza al educando es la asimilación de bienes culturales (hábitos, experiencias, ideas). Esta asimilación se lleva a cabo de una manera activa, no pasiva. El educando es persona, por lo tanto, es un ser libre que elige, que selecciona, entre los bienes que se le presentan. *“La educación auténtica como esencia humana es libertad, libertad de cultura...”*(Larroyo, 1980, p. 164)

El educando también se caracteriza por su constante cambio: adquiere o pierde experiencias constantemente. Hoy no es el mismo de ayer.

Lo típico de la escuela nueva fue poner el acento de la acción educativa en el educando, por lo que se le denomina educación paidocéntrica. Sin embargo, en ocasiones llegó a caer en extremos naturalistas, al grado de negar el papel de la sociedad.

De la mano con el concepto de educando se encuentra el tema de la educabilidad, es decir el estudio de las posibilidades de la educación en el educando. Este problema surge cuando reflexionamos acerca de por qué unos hombres se educan de una manera que puede ser considerada efectiva y otros de otra manera no tan efectiva.

Es un hecho que el hombre se transforma culturalmente desde su nacimiento, por lo que surge otra pregunta: ¿ese cambio se debe al influjo de la educación? ¿Qué tan educable es el hombre? ¿Cuáles son los límites de la educación? Ante esta pregunta se han presentados dos posturas opuestas: el **negativismo**, que por una parte señala que la educación no ejerce ningún influjo en el individuo, debido a que ya viene determinado genéticamente (negativismo biológico) y otro que señala que el educando es el resultado de las relaciones sociales, es decir, la educación es una superestructura social que depende de una estructura, la económica (negativismo social). También han existido filósofos con una postura pesimista en relación al influjo de la educación, como

Schopenhauer o Splenger, quienes señalan que es imposible modificar o mejorar la naturaleza humana, o que el carácter es inmodificable.

Nuevamente, conviene señalar que lo social es inherente en el proceso educativo, pero la educabilidad no puede ser absorbida por lo social: *“La sociabilidad es un ingrediente de la educabilidad; la educabilidad, un ingrediente de la sociabilidad.” (ibídem, p. 175).*

El hombre se educa, ya sea de manera espontánea o de manera intencionada.

La definición que Larroyo ofrece de la educabilidad es la siguiente:

“La educabilidad puede concebirse como el conjunto de las disposiciones peculiares del educando, en vínculo constitutivo con las influencias o poderes educativos del educador inserto en una comunidad o grupo social.”(Larroyo, 1983, p. 91)

De la definición anterior se desprende que el hombre es educable en cualquier edad. También, que ella se presenta por grados de acuerdo a las aptitudes del educando; de hecho, el autor señala, citando a Santiago Hernández Ruiz, que existen cuatro grados de aptitudes: los superdotados, los bien dotados, el hombre medio y los infradotados. Pero estas aptitudes también son diferenciadas, pues algunos destacan en ciencias y otros en artes, por ejemplo.

La educabilidad posee tres principios:

- a) El desarrollo humano se da de dentro hacia afuera.
- b) Existe una capacidad de adaptación
- c) Existen promociones o limitaciones generadas por factores endógenos y exógenos.

La educabilidad sólo tiene sentido cuando se presenta dentro de una realidad histórica, dentro de una sociedad, un pueblo concreto. La educabilidad no es un concepto abstracto, metafísico, en el decir de Larroyo, pues se presenta cuando ya existe la educación. *“La teoría de la educabilidad tiene que ver con la existencia del hombre como sujeto histórico, como se halla en una sociedad concreta, (...) en un mundo circundante, en una época, dentro de una geografía, dentro de ciertas circunstancias.”*(Larroyo, 1980, p. 177)

Junto a la educabilidad se encuentra la **educatividad**, es decir la aptitud del educador como miembro de la sociedad.

En su concepto de educabilidad incluye al grupo social y le da el nombre de *etnología pedagógica*. Esto lo justifica señalando que el pueblo es un concepto pedagógico debido a que es una realidad presente en la circunstancia educativa.

4.1.2.2 Educador

Como ya se mencionó, todo hombre es educado y al mismo tiempo educa, sin importar la edad. **El educador se caracteriza porque es aquel que da, que dona.**

Existe el educador espontáneo, como la madre, los hermanos, los amigos, que van introduciendo al educando al mundo cultural donde se desenvuelven.

Pero también existe **el educador llamado maestro**, aquella persona que de manera voluntaria y profesional se dedica a la enseñanza. Lo esencial del

maestro es su **vocación de servicio**, la cual se caracteriza por: **a) Amor al educando, b) Sentido de los valores y c) Conciencia de responsabilidad.**

El amor al educando (*eros paidikos*, le llama él) consiste en la inclinación de darse a los seres en formación, buscando su elevación cultural. Amar al educando implica ante todo respetarlo.

Es indispensable que el educador tenga fe y confianza en los valores culturales, que sea conciente del sentido de los valores. Aquí no caben relativismos. Se debe creer en la vida, la salud, la moralidad, el arte, la ciencia, la justicia, etc. *“La esencia de la educación reside en hacer participar progresivamente al educando del mundo de los valores culturales.” (Larroyo, 1980, p. 166)*

A las características anteriores se agrega la conciencia de responsabilidad ante el educando, la familia y la sociedad, que en su papel de educador asume.

“Quien se educa, recibe y dona; quien educa, dona y recibe” (ibídem, p. 166)

4.1.2.3 Comunidad educativa

Consiste en el encuentro de personas (educador y educando) en cuya relación se produce un acto de influencia pedagógica. Durante este encuentro, el educando hace suyo el bien cultural que antes sólo poseía el educador.

La comunidad entre educador y educando se presenta en unas ocasiones de manera dogmática, en otras de manera lúdica o de manera activa. El procedimiento empleado da origen al método didáctico que se utilizará.

4.1.2.4 Contenido cultural

La razón de ser de la relación entre educador y educando lo constituye el contenido cultural, es decir, los bienes culturales que forman parte del proceso educativo.

Por bienes culturales se entiende tanto a los hechos como a los objetos e instituciones políticas, económicas y sociales. Son 'bienes,' en este sentido, tanto los hábitos que adquiere el niño para asegurar su salud, como aquellos necesarios para defenderse del medio cuando se requiera; también son 'bienes' las costumbres sociales, las destrezas técnicas, las obras de arte, los conocimientos científicos, etc.

La cultura consta de diversas zonas: la ciencia y técnica, el lenguaje, la economía, las artes, el amor, la moral, el derecho, las costumbres; los mitos, la religión.

Larroyo (1983) señala que la base para comprender la educación de un pueblo se encuentra en la comprensión de la forma y tipo de cultura que se ha desarrollado a su alrededor a través de la historia.

4.1.2.5 Los poderes educadores

Los bienes culturales no existen por sí solos, sino que se encuentran en cosas, personas e instituciones.

Se llama **poderes o factores educadores** a aquellos agentes que de manera específica se dedican a formar a las nuevas generaciones. **Son cinco: la**

familia, la escuela, la iglesia, el Estado y el trato social, así como la educación peri y post-escolar. Estos agentes ejercen una doble función: por una parte crean la cultura y por la otra la comunican. La comunicación tiene un lugar destacado en el papel influyente de estos factores.

Es papel de la filosofía de la educación realizar una crítica de estas instituciones.

4.1.3 Límites de la educación.

Existen tres posturas ante los límites de la educación: la optimista, la pesimista y el meliorismo. En la corriente optimista se encuentran Helvecio, quien afirma que la educación lo puede todo y Comenio, quien propone enseñar todo a todos en su famosa pansofía.

En la postura pesimista se encuentran Schopenhauer, quien afirma que “El optimismo es un modo perverso de pensar” y Spengler, quien sostiene que es imposible modificar o mejorar la naturaleza humana.

La postura mediadora la llama meliorismo. Sus principales representantes son el sociólogo Ward y James.

Larroyo señala que la debilidad de estas tres posturas se debe a que parten de imágenes prefabricadas de la realidad (las llama posiciones constructivistas), cuando lo que hay que hacer para plantearse los límites de la educación es atenerse a los hechos.

Manifiesta una actitud un tanto independiente partiendo del funcionalismo cuando señala que los componentes de una sociedad desarrollan funciones

acordes a sus aptitudes y educación recibida. A esto la sociología lo llama *ley de la división del trabajo*, pero en pedagogía recibe el nombre de *ley de la limitación social*.

La limitación educativa posee dos aspectos: una intrínseca elegibilidad del individuo por cierta actividad cultural, y su capacidad de adaptación y aptitud que le permite alcanzar cierto desarrollo.

La educación posee ciertos **límites** llamados por él **ontológicos**, debido a que son inmanentes inmanentes a la misma. Estos límites pueden ser **endógenos** o **exógenos**. Los endógenos provienen del mismo educando y se refieren a su constitución biológica (Herencia, raza), sexo, psique (temperamento, carácter, aptitudes), etc. Los exógenos se refieren a las condiciones socioculturales (legislación, economía, artes, religión, etc.) y geográficas (zonas frías, calurosas, montañosas, etc.) que afectan directamente al educando. Una causa exógena lo constituye algunas veces el educador, quien no cuenta con la preparación adecuada, con los recursos didácticos o con la vocación.

Debido a lo que él llama "ley de la limitación" es posible confirmar que además de existir grados de inteligencia, también existen diversos tipos de ella. Con base en este reconocimiento es necesario desarrollar una educación que tome en cuenta tanto los grados (aptitudes) como los tipos de educación. De estos principios surge su concepto de pedagogía diferenciada.

Al desarrollar su punto de vista de la pedagogía diferenciada, Larroyo retoma mucho de lo propuesto por Víctor García Hoz, uno de los máximos representantes de la educación personalizada. Señala que la pedagogía diferenciada parte del reconocimiento de la existencia y dignidad de cada persona y el camino para realizarlo.

“Esta pedagogía (...) parte del hombre concreto, de su peculiar constitución psico-física y de la sociedad, asimismo concreta, con sus instituciones vigentes, en donde aquél vive.” (Larroyo, 1980, p. 184) El educando, como persona, es una síntesis de individualidad y sociedad donde vive; ambas categorías no se deben contraponer. Para evitar el individualismo, hay que favorecer el personalismo.

Ante la disyuntiva entre la homogeneidad y la individualidad, el autor se inclina por la segunda, pues reconoce que en la clases homogéneas siempre se presentan discrepancias individuales, pues cada alumno es diferente, como diferente es su ritmo de trabajo, sus aptitudes, su comportamiento. Esto no significa que se niegue el carácter socializador de la educación, sino que lo refuerza.

4.1.4 Antinomias pedagógicas

Una de las grandes aportaciones de Larroyo a la filosofía de la educación la encontramos en el desarrollo que hace de las antinomia pedagógicas, temas que muchas veces es pasado por alto por la mayoría de los filósofos de la educación.

El proceso educativo no sólo presenta límites, sino que también cuenta con oposiciones internas llamadas antinomias. Una antinomia consiste en un “conflicto de leyes, de principios.” Hace referencia a la aparente pugna existente entre unos principios contra otros. Las antinomias que él analiza son las siguientes.

- a) Ser y deber ser en la educación.

- b) Autoridad y libertad. La autonomía.
- c) Educación negativa y educación positiva. La orientación.
- d) Formación e información.
- e) Educación individual y educación social. La Paidocenos.
- f) Interés y esfuerzo. Esfuerzo interesado.

Para resolver esta problemática el autor utiliza el método de la dialéctica, debido sobre todo a que este método concibe los hechos tanto en sus mutuas relaciones como en su desarrollo, ya que se debe reconocer que la educación es cambio constante y se encuentra en relación múltiple. En oposición a este pensar dialéctico se encuentra el metafísico, el cual investiga los problemas por deducción, tratando así de encontrar los fines de la educación o la esencia del hombre o de la divinidad, como entes fijos, inmutables.

a) Ser y deber ser en la educación. El ser de la educación se refiere a los hechos, a lo que son (su realidad); el deber ser se encamina a la búsqueda de ideales, a aquello que no es pero que debe ser (ideal). El conflicto se presenta cuando se afirma que no se puede partir de los hechos para plantear los ideales. De los hechos no se puede inferir el deber ser. Este planteamiento viene del pensar metafísico. Para superar este conflicto es necesario reconocer que no hay una separación insuperable entre realidad e ideal. Larroyo señala que la diferencia entre uno y otro consiste sencillamente en una “diferencia de niveles”: cuando algo no se sabe y después se aprende, se está logrando pasar de una idealidad a una realidad. En este sentido es importante señalar que “el ideal” no es algo separado de la realidad, ni una abstracción irrealizable.

b) Autoridad y libertad. La autonomía. En este apartado se encuentra el eterno conflicto entre la autoridad del educador y la libertad del educando.

¿En qué momento la autoridad del profesor limita la libertad del educando? ¿En qué momento el alumno, al ejercer su libertad, viola la autoridad del profesor?

Para Larroyo la libertad no es un concepto abstracto, sino un acto que se da frente a una situación concreta, por lo que le llama "libertad en situación". En este sentido la libertad consiste en elegir entre alternativas. Este conflicto se puede resolver partiendo de la autonomía del educando. En el momento en el que el educador logra que el educando asuma por propio convencimiento un mandato, cuando lo hace suyo, lo interioriza, en ese momento se diluye el posible conflicto. El papel del educador será el de conseguir el asentimiento del educando, pero siempre y cuando le exija algo factible, no imposibles. Solo así la obediencia no va en contra de la dignidad humana. *"No hay que exigir nada a nadie por mera autoridad"*. (Larroyo, 1980, p. 190)

c) Educación negativa y educación positiva. La orientación. La educación negativa busca restringir la participación del educador en el proceso educativo, en aras de respetar al máximo la libertad del alumno. Representante de esta postura es Rousseau. Por el contrario, la educación positiva hace incapié en la formación del educando con el uso de la autoridad (que en ocasiones degenera en autoritarismo), ya que se basa en el reconocimiento de la inmadurez del educando, debido a lo cual si no se orienta adecuadamente él se puede perder.

El error de la educación positiva consiste en desconocer que para lograr resultados en el proceso educativo es necesaria la participación activa, libre, del alumno. Este tipo de educación llega a generar la figura del maestro autoritario. El error de la educación negativa consiste en olvidar el rol positivo del educador.

Esta antinomia se resuelve con el concepto de orientación educativa, la cual es una síntesis de ambas.

“El concepto de orientación educativa es la ruta, la síntesis que salva la antinomia educación negativa-educación positiva. El educador repara en que es preciso encauzar al educando (primer momento, educación positiva), aún inmaduro, necesitado de formación, pero advierte que para ello hay que partir del educando mismo, respetando su condición e índole personales (segundo momento, educación negativa). La orientación pedagógica (tercer momento) señala la ruta por recorrer que el educando por sí mismo ha de transitar en compañía del educador.” (ibídem, p. 192)

d) Formación e información. Otra manera de señalar esta antinomia es usando los términos educación-instrucción. La palabra información proviene del latín *in* y *formare*, que significa acto de dar forma; la formación es el resultado de dicho acto o proceso. Desde Herbar se ha hecho común pensar que existen personas instruidas pero mal educadas y personas educadas aunque no hayan sido instruidas, pero Larroyo señala que esta oposición se supera si se considera que la información es el **proceso** de la educación y la formación es el **resultado** de dicho proceso, de tal suerte que formación e información se entrecruzan en “estrecha relación dialéctica.”

e) Educación individual y educación social. En la perspectiva individual se enfatiza el desarrollo del hombre como ser singular, y en la perspectiva social se le ve como proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El error en esta oposición consiste en llegar al individualismo y al sociologismo radicales. El individualismo se centra en la singularidad del

educando y el sociologismo en su dependencia de lo colectivo. Para Larroyo esta es una falsa oposición, ya que individuo y sociedad se necesitan mutuamente y son partes de una misma realidad; el hombre es impensable sin la sociedad, y la sociedad vive en los individuos.

f) Interés y esfuerzo. Esfuerzo interesado. Los educandos actúan por interés, pero desearían no realizar grandes esfuerzos para lograr lo que les interesa. Señala Larroyo que la verdadera educación consiste en “un esfuerzo interesado.” El esfuerzo sin interés provoca indolencia y flojera.

4.2 Filosofía de la Educación

4.2.1 Objeto de estudio de la filosofía de la educación

Con el fin de entender el ser y deber ser de la filosofía de la educación, conviene primero analizar qué se quiere decir cuando se habla de filosofía. Empecemos por señalar algunos de sus principales caracteres.

En principio, toda filosofía implica una concepción totalizadora del mundo y de la vida. Implica el conocimiento por principios o verdades primeras, *“busca los fundamentos de la existencia del mundo y vida humana (...) una disciplina de saberes totales y últimos”* (Larroyo, 1980, p. 3)

La filosofía de la educación participa de los caracteres señalados anteriormente a la filosofía. *“Esta reflexión filosófica averigua, en efecto, esencia y valor, finalidad y sentido, posibilidades y límites de la educación.”* (ibídem, p. 3.)

Afirma que toda filosofía de la educación debe contar con una antropología filosófica.

“...la filosofía de la educación es una disciplina de saberes últimos, totalizadora, acerca de las realidades, posibilidades y finalidades educativas, cuyo titular es el hombre como personalidad.”(ibídem, p. 4)

4.2.2 Problemas principales de la filosofía de la educación

Los principales temas que debe abordar la filosofía de la educación son:

1.- La educabilidad. Esencia, posibilidades y límites de la educación.

Se plantea el problema de qué es educar, en qué consiste el acto educativo, analiza sus componentes, que él llama categorías (educador, educando, etc.).

Analiza las posibilidades y límites del acto educativo, para evitar caer en el llamado *optimismo pedagógico* que piensa que todo es posible a través de la educación y el *pesimismo educativo* que señala que nada es posible a través de la educación. La solución que propone ante estas posturas es el concepto de *educabilidad*.

2.- Ubicación de la filosofía de la educación dentro del marco de la educación.

No se discute el carácter filosófico de la filosofía de la educación, debido a su carácter de reflexión totalizadora sobre la formación del hombre. Lo que se requiere es responder a la pregunta ¿Cuál es su lugar en la filosofía?

3.- El método. La epistemología de la investigación.

¿Cuál es el método o los métodos de la filosofía de la educación? De la respuesta a esta pregunta se deriva el tipo de filosofía de la educación que uno adoptará. A través de la historia han surgido diferentes propuestas como el racionalismo, empirismo, pragmatismo, positivismo, fenomenología, materialismo dialéctico, criticismo dialéctico, estructuralismo, etc. ¿Cuál de estos métodos es más conveniente?

4.- La antropología filosófica.

Su problema principal se reduce a la pregunta ¿Qué es el hombre?

5.- La axiología de la educación.

Educar implica formar personas y toda formación implica desarrollo de valores. ¿Por qué ciertos valores son más dignos que otros? ¿Cuáles son los valores educativos que conforman la persona humana? *“... cómo los valores generales de la cultura (verdad, bondad, belleza, fileticidad, santidad, utilidad...) han de integrarse estructuralmente en una personalidad en formación?” (Larroyo, 1980, p. 46)*

6.- La teleología de la educación.

Se refiere al tema de los fines de la educación. ¿Para qué educar?

Desde la perspectiva de Larroyo, los fines educativos son bienes culturales, es decir, objetivos concretos que deben ser ofrecidos al educando de manera gradual. El autor diferencia entre valores y bienes culturales: los primeros se realizan en los segundos.

7.- La integración de la personalidad.

¿La educación es una o existen varios tipos de educación? ¿Qué tienen de común la educación física con la educación moral o la educación científica con la educación para el amor? ¿Cómo se puede integrar la variedad dentro de la unidad de la persona?

8.- Crisis social y renovación pedagógica. Realidad económico-política y aspiración educativa.

¿Qué cambios económicos-políticos se requieren para favorecer los ideales educativos? ¿Cómo y en qué medida es necesario reformar la educación para enfrentar la realidad social cuyo cambio es constante?

9.- Valor y límites de la tecnología educativa.

¿Cuáles son los aciertos y los límites de las nuevas tecnologías aplicadas en la educación? ¿Cómo evitar la mecanización que atenta contra la personalidad tanto del profesor como del alumno?

10.- Futuro y educación.

¿Cuáles son las aptitudes humanas más idóneas para crear refinados sistemas aptos para ser enseñados, a fin de entender y utilizar los recursos del mundo natural, y poder establecer y organizar la convivencia social.”

Los temas señalados los agrupa en las siguientes disciplinas:

A. Ontología de la educación

- 1.- Encargada de estudiar la educabilidad, esencia, posibilidades y límites de la educación.
- 2.- Ubicación de la filosofía de la educación dentro del marco de la educación.

B. Método

- 3.-La epistemología de la investigación.

C. Axiología y Teleología de la educación.

- 4.- La axiología de la educación.
- 5.- La teleología de la educación.

D. Formación de la personalidad.

- 6.- La antropología filosófica.
- 7.- Integración de la personalidad

E. Praxiología de la educación.

- 8.- Crisis social y renovación pedagógica. Realidad económico-política y aspiración educativa.
- 9.- Valor y límites de la tecnología educativa.
- 10.- Futuro y educación.

Por lo escrito hasta el momento queda claro que la filosofía de la educación no es una monografía que abarca todo el saber pedagógico, ni una disciplina que organiza lógicamente las disciplinas que estudian el hecho educativo. *“La filosofía de la educación (...) además de coordinar por la vía de la lógica y la epistemología, los métodos y límites de las ciencias de la educación, toma a su cargo el examen de los valores y fines de los bienes educativos de la cultura humana...”* (Larroyo, 1980, p. 11)

Él mismo enlista las siguientes ciencias de la educación, siendo una de ellas, precisamente, la filosofía de la educación:

- 1.- Filosofía de la educación.
- 2.- Historia de la educación y de la Pedagogía (General y por países)
- 3.- Pedagogía comparada.
- 4.- Biología de la educación.

- 5.- Psicología de la educación.
- 6.- Sociología de la educación.
- 7.- Didáctica (General y especial)
- 8.- Cibernética e ingeniería pedagógicas (máquinas de enseñanza)
- 9.- Educación paralela (tele-enseñanza)
- 10.- Organización educacional.
- 11.- Planificación educativa.
- 12.- Política y legislación educacionales.
- 13.- Orientación y selección educacional y profesional.
- 14.- Teoría del curriculum
- 15.- Pedagogía terapéutica.
- 16.- Reciclaje y educación permanente.

4.2.3 El Método de la Filosofía de la educación según Larroyo.

¿Cuál es el método o los métodos que utiliza la filosofía de la educación para alcanzar sus verdades? De la respuesta a esta pregunta se deriva en gran medida el tipo de filosofía de la educación que uno adoptará. A través de la historia han surgido diferentes propuestas como el racionalismo, empirismo, pragmatismo, positivismo, fenomenología, materialismo dialéctico, criticismo dialéctico, estructuralismo, etc. ¿Cuál de estos métodos es el que considera Larroyo como más conveniente y por qué?.

El **método deductivo** no es muy de su agrado si de fijar los fines de la educación se trata, sobre todo por dos razones: la primera, porque sus conclusiones no agregan nada nuevo, debido a que la conclusión ya se encuentra incluida en las premisas; la segunda, porque tiende a convertirse en racionalismo metafísico cuando es llevado al campo de la filosofía.

En oposición al racionalismo y a la deducción se encuentran el **empirismo** y la **inducción**. Los primeros parten de conocimientos *a-priori*, mientras los segundos reducen el conocimiento a un saber *a-posteriori*. A los segundos les reconoce su valor, sobre todo por sus aportaciones en el campo de las ciencias basadas en los hechos. Sin embargo, este método no es capaz de resolver el problema de los valores y los fines de la educación.

Ante la incapacidad de los métodos tradicionales de la ciencia para afrontar los principales problemas de la Filosofía de la Educación, el filósofo propone el llamado "**Método Crítico-Dialéctico Estructural**", el cual se puede enriquecer con algunos aportes de la Fenomenología, el Materialismo Dialéctico y la Semiótica Positivista.

El Método Crítico es hijo natural de la Filosofía Crítica Trascendental postulada por los neokantianos. En lo concerniente a nuestro tema, el término "**crítico**" se refiere al análisis de las posibilidades y límites del saber humano. El término "**dialéctico**" se explica en el sentido de la dinamicidad de la cultura. Pero la cultura no se da de manera aislada, sino en forma conjunta e interrelacionada, es decir en forma "**estructural**".

Conciencia y cultura.

La cultura tiene un carácter universal. La conciencia puede tener un carácter individual o general.

El origen de toda estructura cultural se encuentra en la conciencia. Y es justamente el tema de la conciencia con el que inicia el método crítico-dialéctico. Busca indagar, a partir de los hechos, cuáles son las circunstancias

objetivas que se presentan en cualquier conciencia cuando se realiza un hecho cultural (estético, erótico, jurídico, moral, religioso, etc.):

“Busca, en otra palabras, las estructuras de la conciencia, es decir, aquéllas sus relaciones que nos permiten designar con el mismo nombre a un fenómeno cultural, por ejemplo, artístico, a pesar de que se haya producido en distintas épocas y en distintos individuos.”(Larroyo, 1980. p.129)

Es constante el énfasis del filósofo por desmarcarse de la metafísica. Cuando explica el concepto de “razón crítica”, repite que se trata de explicar los hechos de la cultura, pero sin “deducirlos” de principios metafísicos. Pero una vez analizados dichos hechos habrá de elevarse para conocer las condiciones inherentes, las relaciones constantes, las formas de todo hecho cultural. Esta elevación es a lo que se le llama “trascendental” (de trascender). Cabe recordar que en todo momento no se debe ir más allá de la experiencia para explicar las formas de la cultura.

Por estructura se entiende a la totalidad de los elementos vinculados de manera tal que el conjunto adquiere propiedades distintas a las de cada uno de ellos en lo individual. Estos elementos pueden actuar de manera independiente, de manera que afectan a la totalidad. Una estructura se diferencia de otras, pero pueden coexistir entre sí, con lo cual se influyen recíprocamente.

Cuando un hecho se estudia estructuralmente se puede hacer desde dos enfoques: uno sincrónico y otro diacrónico. El primero estudia el hecho en su conjunto o totalidad. Pero estos hechos no son estáticos, sino que se transforman, por lo que deben ser analizados también registrando sus cambios, es decir, diacrónicamente.

El método de la Filosofía de la Educación, según Larroyo, debe seguir las siguientes etapas:

Aporética.- Es la fase en la cual se formulan y se delimitan los problemas que se quiere resolver. En esta fase conviene analizar profundamente los términos del problema planteado. La importancia de empezar con la aporética radica en que así se evita formular mal los problemas que se quieren investigar. Señala que son dos los principios metodológicos los que la orientan, uno dialéctico y otro crítico:

“a) Ubicar la cuestión en el marco de lo ya conocido, como una nueva etapa de saber. Principio dialéctico.

b) Delimitar la cuestión dentro de lo posible. Principio crítico.” (1980, p. 132)

Heurística.- Es la fase encargada de encontrar y proporcionar las fuentes de información adecuados y necesarios en la solución del problema. Una fuente es cualquier documento en que se apoya la investigación. Se entiende por heurística a la metodología de la documentación.

Hermenéutica.- Si bien la heurística se encarga de señalar las fuentes, la hermenéutica busca descubrir su significado y sentido. Esta fase consiste en interpretar las fuentes. Considera a la hermenéutica como el centro de la metodología de la filosofía debido a su carácter interpretativo.

“¿Qué es la educación? Aporía. ¿En dónde precisa buscar su concepto? Heurística. Respuesta: la educación es un proceso asimilativo de la cultura. Hermenéutica. Esta, en efecto, viene a interpretar los hechos dados en los hombres como miembros de una sociedad.” (1980, p. 132).

Este método es dialéctico en el sentido de que una vez resueltos ciertos problemas surgen otros nuevos.

Pero la educación se constituye de aspiraciones constituidas de valores y fines. En esta parte, la hermenéutica busca descubrir los valores (**axiognoseología**) y los fines (**teleognoseología**). Esta etapa de la investigación cuenta con nuevos principios metodológicos:

Principio de la plenitud.- Se debe tomar en cuenta todos los territorios culturales.

Principio del progreso dialéctico.- Hay que tomar en cuenta las antinomias presentes en los fines.

Principio socio-cultural.- Los fines no son abstractos, sino concretos y se presentan en una sociedad determinada.

Principio de los límites.- Los fines deben ser posibles.

Principio de la personalidad.- Los fines deben tomar en cuenta la aptitud y la vocación de los educandos.

La referencia a valores y fines no significa que el método se tenga que dispersar, al contrario, la hermenéutica considera todos los elementos vinculados entre sí por un elemento: la persona. Los diversos valores y fines de la cultura encuentran su unidad en la persona. Al tomar en cuenta las partes como integradas en un todo es que podemos hablar de una **hermenéutica estructural** como método.

Surge así una **concepción estructural de la personalidad**, entendida como *“unidad de vida dentro de los muchos contenidos culturales que la van conformando.”* (Larroyo, 1980, p. 133). A esto le da el nombre de **Personaestructurología**.

Praxiología o metodología de la praxis.- Consiste en la crítica de la práctica educativa, tanto en sus ideales como en sus métodos. En el método de la filosofía de la educación no se puede prescindir de la realidad educativa, por lo que esta fase se convierte en necesaria.

Poco a poco, Larroyo va enriqueciendo su método crítico-hermenéutico de la filosofía de la educación. Ve en la **fenomenología** una corriente que enriquece su método. Lo más destacado de esta corriente se encuentra en su método eidético, el cual constituye la ciencia de las esencias. Sus principales virtudes se encuentran en no renunciar a los hechos y en mantener su carácter exclusivamente cognoscitivo.

De la semiótica positivista retoma como valioso el hecho de precisar el significado de los términos empleados en educación, tales como inteligencia, desarrollo, personalidad, cultura, valores, fines, etc., ya que cada uno de ellos es utilizado con diferente sentido, dependiendo de la corriente filosófica que lo utilice.

“Qué significa, por ejemplo, el término “perfeccionamiento educativo” entre filósofos católicos, entre filósofos materialistas, entre filósofos naturalistas y demás?” (Larroyo, 1980, p. 151.)

4.3 Axiología y teleología de la educación

4.3.1 Axiología y educación

En la perspectiva de Larroyo **toda pedagogía es pedagogía axiológica**, dado que todo acto educativo implica la realización de valores. *“La comprensión de los valores, sólo es posible a través de bienes culturales vividos (...) La realización de valores (...) implica una comunidad de cultura...”*(ibídem, p. 211)

El objetivo de la pedagogía axiológica consiste en averiguar cómo los bienes culturales se pueden transformar en bienes educativos, aunque no todos los bienes culturales pueden ser transformados en bienes educativos en cualquier momento y para cualquier persona, ya que la acción educativa tiene límites.

La axiología se relaciona con la psicología y con la sociología. La psicología de los valores *“investiga cómo se producen en la conciencia las vivencias de valor (...) y también cómo (...) se generan, en la propia conciencia, los juicios o estimaciones de valor, por parte del sujeto.”*(Larroyo, 1980, pp. 210-211) La socio-axiología estudia de qué manera la comunidad influye en la persona en la asimilación de los bienes culturales y en la vivencia de los valores.

Gracias a la educación se logra mantener la cultura, es así que los bienes educativos logran constituir su propio territorio cultural. Si bien la educación es guardiana de la cultura, también es la encargada de preparar el camino para nuevas creaciones.

No existen ideales pedagógicos universales, pues se hallan relacionados con los ideales de la sociedad donde se vive. Pero es importante resaltar que las culturas no se encuentran aisladas, sino que se influyen unas a otras, son interdependientes. Con los avances científicos se está favoreciendo la creación

de un tipo de hombre standard o unidimensional en el sentido señalado por H. Marcuse.

Al pensador le preocupa de manera especial cuál es el valor cultural de la educación, se pregunta “¿qué axiología es peculiar de la educación?”, y se responde: **la formación humana**. La formación humana implica dos características: a) la creciente asimilación de bienes culturales y b) la potenciación del educando para que mejore su forma de vida.

“El valor formación humana cumple las condiciones de todo juicio valorativo. Contiene en su estructura la idea de finalidad: la educación realiza objetivos; tiene su polo negativo, o disvalor, la deformación: conducta y actitud para lo malo, lo erróneo, lo inútil, lo injusto, lo feo...; ofrece grados: se educa de manera progresiva; alude a un objeto o materia: la educabilidad, y se jerarquiza en el mundo de las dignidades humanas.” (ibídem, p. 214)

En toda formación humana intervienen todos los valores de la cultura.

Cada que se emplea el término “formación humana” se hace con un sentido axiológico, pues se emite una apreciación, un juicio de valor, ya que puede haber profesionistas “mal formados”. En toda formación humana se encuentra implícito el contenido cultural. Esta formación humana es personal, autoformación, porque nadie la puede hacer por otro. La formación no se hereda, se conquista con el esfuerzo personal.

Aparte de la formación como valor pedagógico fundamental se encuentran los llamado valores pedagógicos derivados, instrumentales e instrumentales. De los primeros tenemos a la aptitud y la destreza del educando y del educador; de los segundos se tienen la eficacia y vitalidad docente.

La educación debe plasmar los valores citados en bienes cada vez más altos, dado que la realidad educativa consta de bienes. Todo bien educativo lleva en sí más o menos valores.

Larroyo (1980, p. 217) critica tanto al vitalismo como al pragmatismo de John Dewey. Del vitalismo señala que si bien es cierto que la educación debe ser vida, también lo es que dicha vida sea vida valiosa y no cualquier tipo de vida. De Dewey, a quien también equipara con los vitalistas, critica la idea de negar toda jerarquía de valores educativos (Dewey señala: *“Es fútil intentar combinar los valores en u orden comenzando con uno que tenga menos valor y, ascendiendo, al que tenga el valor máximo”*). Esta posición de Dewey va en contra del concepto mismo de educación el cual implica la idea de aspiración a ciertos ideales surgidos de una previa ponderación y valoración.

4.3.2 Los fines de la educación

Esta parte la estudia la teleología de la educación. Todo acto educativo se encuentra dirigido por un fin general y unos fines parciales, ya sea implícita o explícitamente. El fin general es el que orienta el proceso educativo. Los fines particulares y concretos es donde se realiza dicho fin. Larroyo señala que la finalidad general se concretiza en los siguientes aspectos:

-Lograr el adecuado crecimiento biológico del educando. Este se refiere al funcionamiento correcto del organismo, a la salud y al fortalecimiento del cuerpo.

-La culturalización y socialización. Consiste en inculcar en el educando los valores propios de la comunidad donde se desarrolla, así como inducir su integración a la misma.

-La profesionalización. Consiste en preparar al educando para que sea capaz de cumplir su tarea social en la comunidad. (Visión funcionalista)

-La individualización. Consiste en atender los rasgos individuales de la personalidad del educando.

Los fines educativos deben estar sustentados en un adecuado conocimiento de la evolución psicobiológica del educando (retoma un cuadro de René Hubert, el cual se basa en la edad, los intereses, el proceso de asimilación y los valores predominantes).

A través de la historia se han manifestado posturas antifinalistas, cuyo postulado básico se encuentra en el naturalismo que señala que el maestro debe intervenir lo menos posible. Señala que fines y medios son inseparables del acto educativo.

CAPITULO 5

FRANCISCO LARROYO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

5.1 Concepto, tipos y problemas de la educación superior

Larroyo tuvo una destacada participación en la educación superior, tanto en la docencia como en la dirección. Esta experiencia práctica lo motivó a realizar diferentes reflexiones teóricas en las cuales plasmó su pensamiento pedagógico y filosófico, lo cual le permitió presentar destacadas propuestas para mejorar este nivel educativo.

Para él la Educación Superior no debe ser vista como algo aislado del conjunto que forma el Sistema Educativo Mexicano, sino como el culmen de la formación cultural de los miembros de la sociedad. Además de vincularla con los otros niveles educativos también señala que es importante estudiarla de manera integral, es decir, abarcar las diferentes áreas que inciden para lograr un buen desarrollo de este nivel educativo. En consecuencia, asume el reto de fundamentar su naturaleza, su saber y hacer, así como su metodología didáctica y su organización y administración.

A la Educación Superior la ubica como **“enseñanza terciaria”** en el sistema educativo nacional, debido a que antes de ella se encuentra la enseñanza elemental primaria y la enseñanza secundaria. El nivel terciario es el último del sistema, por lo que la Educación Superior representa la culminación de la cultura académica. **Si bien en el bachillerato se recibe una cultura general**

básica, es en la universidad donde esta cultura se especifica más, es cuando se profundiza tanto en la filosofía como en las diferentes ciencias.

Además, **la Educación Superior es una fiel conservadora y promotora de la alta cultura, con lo que ayuda a desarrollar una conciencia cívica de servicio.** En este sentido el papel que juega la Educación Superior es el de integrar o cohesionar el cuerpo orgánico que representa la sociedad a través precisamente de la cultura, la cual no es obra individual, sino obra en colaboración.

Fiel a su pensamiento filosófico y pedagógico, considera que antes de definir el cómo (métodos) y el por medio de qué (organización), es indispensable tener claro el qué (esencia) y el para qué (los fines) de la enseñanza superior.

Con relación a este nivel educativo podemos notar que suele estar orientado por principios predominantemente psicológicos, técnicos, administrativos, ideológicos, políticos, filosóficos y empresariales, pero en el caso de la propuesta de Francisco Larroyo se parte de un sustento que si bien es pedagógico, este a su vez depende fundamentalmente de su pensamiento filosófico. Hay que recordar que en su visión neokatiana, la filosofía se encuentra emparentada con la ciencia.

Las instituciones de Educación Superior brindan un servicio público, no exclusivo del Estado, debido a que son las encargadas de preparar a los profesionistas, quienes son agentes sociales que requieren de una cultura académica profunda para realizar su cometido.

Ubica a la Educación Superior en el territorio de la cultura llamado **ciencia,** de acuerdo a su clasificación de las ciencias de la cultura. Este conocimiento requiere ser transmitido a las actuales y a las nuevas generaciones.

Los centros de educación superior más conocidos son las **universidades**, los **institutos politécnicos**, los **centros de alta docencia**, las **academias de ciencias y artes**, la misma **industria** y algunas **asociaciones** de carácter nacional e internacional.

Este nivel educativo no se circunscribe a la enseñanza de la ciencia exclusivamente, pues **requiere también de la investigación creadora**. Sin esta función, *“se debilita y se marchita, terminando por agotarse”* (1965b, 36), señala Larroyo. La cultura y la investigación son creaciones del hombre que se encuentran en el mismo camino.

Considera que el análisis de la enseñanza superior no sólo debe enfocarse al estudio de los métodos docentes y a la organización de la docencia, sino que además debe afrontar los campos de **la investigación** y de **la tecnología**, considerados como una unidad. Todo lo anterior deberá ser **guiado en todo momento por ciertos valores y fines**.

El tema de los fines y valores es una preocupación constante a él, como se ha visto en páginas anteriores. Para él no es suficiente la comprensión de la ciencia aplicada para que con sus beneficios se favorezca la condición del hombre; hace suya las siguientes palabras de Einstein:

“La preocupación por el hombre mismo y su destino debe constituir siempre la finalidad principal de toda empresa técnica. No hay que olvidar esto en medio de diagramas y ecuaciones.” “¿Por qué esta magnífica ciencia aplicada, que ahorra fatigas y hace la vida más llevadera, por qué nos trae tan poca felicidad? (Larroyo, 1955, p.29)

5.1.1 Tipos de instituciones de educación superior

Larroyo (1985) clasifica a las universidades en cuatro tipos de acuerdo a sus características. Para ello se basa en ciertas instituciones “modelo” que se han ido perfilando desde mediados del siglo XIX:

a) **El Modelo Germánico**.- Este tipo representa las universidades como **instituciones públicas pero con personalidad jurídica propia, con plena autonomía académica**, aunque dependientes del Ministerio de Instrucción. Se encuentran descentralizadas del poder público. Su principal objetivo es la investigación.

b) **El Modelo Británico**.- Este tipo es el representativo de las universidades llamadas libres. A **ellas el Estado se limita a reconocerlas**, y les confiere el carácter de públicas pero debido al servicio social que prestan. Algunas de estas universidades pueden recibir ayuda del poder público pero **conservan completa libertad interna**. Su principal objetivo ha sido *“la formación de nobles y equilibradas personalidades”*(Larroyo, 1955a, p. 45)

c) **El Modelo Norteamericano**.- Se refiere a aquellas universidades que **son autónomas y totalmente libres para organizarse**, al grado de que no llega a existir una ley universitaria. Se encuentran vinculadas a la sociedad y al servicio de la vida pública. Se encuentran en este modelo tanto universidades públicas como privadas.

d) **El Modelo Francés**.- Su concepción es centralizadora, debido a la herencia recibida de la época napoleónica según la cual las

universidades **son establecimientos del Estado**, el cual interviene tanto en su financiamiento, administración como en su estructura académica. Su principal objetivo ha sido formar profesionales. Esta situación se suavizó un poco en 1896, cuando se les concedió personalidad jurídica y autonomía académica

A estos modelos clásicos de universidad se les puede agregar otros cuatro que en los últimos años se han ido emergiendo:

e) **El Modelo Latinoamericano**.- A diferencia de las europeas que conservan ciertos rasgos tradicionales se caracterizan por un **mayor acento democrático. Son descentralizadas, autónomas, pero económicamente dependientes de los gobiernos**. En ellas se prepara profesionales, se realiza investigación y son las encargadas de proveer a los futuros servidores públicos.

f) **El Modelo Soviético**.- Se encuentran **totalmente controladas por el Estado**, tanto en lo organizativo como en lo académico, incluso se encuentran fuertemente ideologizadas por la filosofía del marxismo-leninismo. Se encuentran totalmente la servicio del Estado y al servicio de la revolución proletaria.

g) **El Modelo de Universidades Confesionales**.- Generalmente se encuentran adscritas a determinados grupos religiosos, y procuran difundir los valores propios de su congregación religiosa (tabla 4).

Tabla 4
MODELOS UNIVERSITARIOS SEGÚN LARROYO

MODELO	OBJETIVO	PARTICIPACION DEL ESTADO	CARACTERÍSTICAS
GERMÁNICO	La investigación	Dependen del Ministerio de Instrucción pero son autónomas jurídica y académicamente.	Son instituciones públicas descentralizadas.
BRITÁNICO	La formación de "nobles y equilibradas personalidades."	Se limita a reconocerlas.	Se les conoce como "libres".
NORTEAMERICANO	La investigación y la formación de servidores públicos.	Ninguna. Incluso llega a no existir legislación universitaria.	Autónomas y totalmente libres.
FRANCÉS	Formar profesionales	Son establecimientos del estado, quien las financia y administra.	Poseen una concepción centralizadora.
LATINOAMERICANO	Preparar profesionales, investigadores y servidores públicos.	Autónomas pero económicamente dependientes de los gobiernos.	Se presumen democráticas.
SOVIETICO	Formar revolucionarios.	Totalmente controladas por el Estado.	Fuertemente ideologizadas.
CONFESIONAL	Formar profesionistas del sector privado con base en los valores propios de la congregación religiosa.	Ninguna. Sólo las regula para otorgarles reconocimiento.	Se dirige más a las clases medias, medias altas y altas.

Fuente: Elaboración propia.

Junto a las universidades han surgido **Institutos Politécnicos** que se especializan en la aplicación de la ciencia.

La enseñanza técnica de tipo terciario como la llama Larroyo se ha desarrollado en especial en el siglo XX, recibiendo el nombre de politécnicos. La califica como terciaria para diferenciarla de otros tipos de educación técnica.

La educación técnica primaria es la que se dirige al aprendizaje manual con base científico. **La educación técnica media o secundaria** se dirige al obrero calificado. En ella se desarrollan dos elementos: Una formación cultural integral que incluya una visión del mundo y de la vida, y un adiestramiento de taller y laboratorio propio de la actividad que se estudie. Esta educación se imparte en los bachilleratos técnicos, escuelas tecnológicas secundarias, vocacionales, etc., y se aplica durante la adolescencia (12-18 años).

La enseñanza técnica superior o terciaria (para edades de 18 a 24 años) se caracteriza porque ofrece una enseñanza de ciencia aplicada, por lo que requiere de estudios teóricos de diversas disciplinas. En este tipo de educación también es indispensable la investigación tecnológica.

Al igual que las universidades, se puede hablar de **Modelos de Politécnicos**:

- a) **Modelo Francés**.- También es de carácter oficial y son ajenas a las universidades. Dependen de diferentes ministerios, de acuerdo a su especialidad.

- b) **Modelo Germánico**.- Son escuelas especializadas también llamadas universidades técnicas. A diferencia de las universidades, se encuentran bajo control del Estado.

- c) **Modelo Soviético**.- Partiendo de la ideología marxista-leninista la educación superior debe ser principalmente politécnica. A esto se debe que las universidades posean una orientación tecnológica. Pero son los Institutos los que de manera especial preparan en las ramas técnicas.

- d) **Modelo Norteamericano**.- La enseñanza técnica forma parte de las universidades, incluso existen universidades dedicadas exclusivamente a la enseñanza técnica.

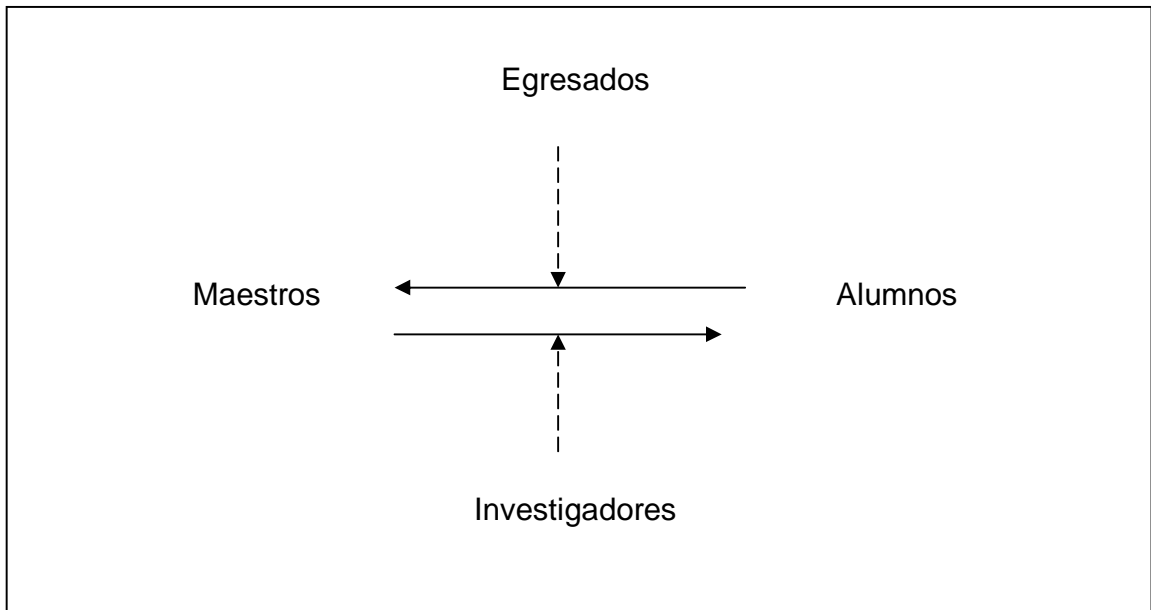
- e) **Modelo Latinoamericano**.- Es mixta. Aunque existen institutos politécnicos, también se imparten carreras técnicas en las universidades.

Larroyo (1955, p.58) señala que **no deben contraponerse universidad y politécnico**, como instituciones de educación superior, pues ambas son necesarias para la sociedad, además de que sus fines se complementan y apoyan mutuamente. *“Ciencia y técnica tienen tareas sólo abstractivamente escindibles. Aquélla busca leyes, principios teóricos, que ésta pone en uso mediante aplicaciones concretas”*.

5.1.2 La comunidad educativa de la educación superior

La **comunidad de la educación superior** está conformada básicamente por **maestros y alumnos**. Junto a estos se encuentran los **investigadores** y los **egresados** (Figura 5).

Figura 5
COMUNIDAD EDUCATIVA



Fuente: Elaboración Propia

Etimológicamente, **alumno** es “el que se nutre”, y **maestro** es “el mayor”. **Adelantándose a Freire**, señala que durante el acto educativo el alumno también enseña y el maestro igualmente aprende: *“En el hecho educativo, que es comunidad de trabajo, se identifican los que aprendiendo enseñan y los que enseñando aprenden.”*(Larroyo, 1965a, p. 42)) Esta idea no es algo aislado, ni fruto de la espontaneidad, sino consecuencia lógica de su visión social del hecho educativo.

También se adelanta a los hechos ocurridos en 1968 cuando señala el importante papel que desempeñan los estudiantes en los problemas político-sociales del país. Apela a la **participación cívica de los estudiantes para**

transformar las estructuras sociales, como lo muestra la historia de México, durante la cual el estudiantado *“actúa, solícito, deshaciendo, derrocando, reconstruyendo, como ayer otros grupos, los militares, el clero, el sindicato. ¿En qué acontecimiento de importancia social no han intervenido los estudiantes de nuestro tiempo?”*(*ibídem*, p. 43).

Con relación a los estudiantes, se deben establecer preceptos claros para su admisión, pues es claro que no todos los estudiantes que deseen ingresar poseen las aptitudes y condiciones que exigirá el desempeño de la profesión. **A la universidad sólo deberán ingresar los normalmente dotados y los superdotados**; aquellos con un coeficiente intelectual inferior al promedio no conviene que ingresen, pues no serían buenos profesionistas y eso implicaría una irresponsabilidad ante la sociedad. La universidad no es una enseñanza para todos, ni para todos los que lo deseen. Proporcionar esta educación a quien no tenga aptitud es una inmoralidad. *“No son las profesiones para los profesionista, sino los profesionistas para las profesiones.”* (Larroyo, 1955, p. 64)

Con relación a los **maestros**, es indispensable que se cuente con maestros capaces, honestos, activos y creadores. Señala que conviene que la mayoría de ellos lo sean de tiempo completo, dedicados exclusivamente a la vida académica.

La universidad debe contar con **maestros e investigadores** que estén dedicados exclusivamente a la academia.

El papel de los **egresados** es fundamental. Ellos representan una fuerza que puede ayudar al sostenimiento y progreso de la universidad.

Los **egresados** deberían tener acceso a los órganos colegiados de la universidad para ejercer una sana influencia. La presencia de los egresados

distinguidos brinda grandes ventajas: pueden ofrecer sugerencias para la docencia, la investigación, los planes de estudio, etc. Además, contribuirán moral y económicamente en las necesidades de los centros educativos. *“Los egresados constituyen la madurez de la vida académica.”*(Larroyo, 1965a, p. 41)

Cita a Gabriel del Mazo para resaltar el papel de los egresados: *“Una universidad es tan grande y fecunda como en sus graduados esté viva su alma, en comunicación, en flujo y reflujo permanentes.”* (Ibídem, p. 40)

5.1.3 Problemas de la Educación Superior en la época de Larroyo.

Son tres los principales problemas que a su juicio enfrentan las instituciones de Educación Superior, especialmente las latinoamericanas:

- 1.- Falta de vinculación entre las escuelas y las necesidades sociales.
- 2.- El constante riesgo de pérdida o limitación a su autonomía.
- 3.- La masificación.

Desde su punto de vista la enseñanza que imparten las instituciones de educación superior de su época cada vez más va dejando de responder a las necesidades sociales. En ellas **se enseñan contenidos que más bien responden al pasado y no al presente**, que se encuentran alejados de las necesidades sociales del momento. Se encuentran aisladas una de otras, las universidades y las necesidades de la sociedad.

Por otra parte, se reclaman cambios que afectan su propia estructura. Las tradicionales facultades universitarias **ya no ofrecen las carreras que la sociedad necesita.**

Con relación al **segundo punto, a la autonomía**, señala que fue relevante lo ocurrido en 1918, después de la primera guerra mundial, con la “Reforma Universitaria”¹⁰ de la Universidad de Córdoba, la más antigua universidad argentina, cuando se plantea de manera seria una autonomía bajo las siguientes bases:

- “1) Participación estudiantil en los cuerpos directivos;*
- 2) Vinculación de los graduados a la Casa de Estudios;*
- 3) Asistencia libre de alumnos;*
- 4) Docencia libre;*
- 5) Periodicidad de la cátedra;*
- 6) Publicidad de los actos universitarios;*
- 7) Extensión universitaria;*
- 8) Ayuda social a los estudiantes;*
- 9) Sistema diferencial para la organización de las universidades y*
- 10) Orientación social de la Universidad.” (1965^a, p. 61)),*

Con esta reforma se logró integrar a profesores, estudiantes y egresados. Igualmente se propició una integración cultural, nacional y continental. Sin embargo, **estos logros se encuentran constantemente en peligro**, pues los gobiernos constantemente manifiestan tentación de intervenir en la vida académica o administrativa de los centros de estudios superiores.

¹⁰ En junio de 1918 la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento al que rápidamente se adhirieron estudiantes de todo el continente luchando por una genuina democratización de la enseñanza. Este movimiento se llamó Reforma Universitaria. Luego de la Reforma, las universidades adquirieron el carácter de autónomas.

Después de la Segunda Guerra Mundial se presentó un grave fenómeno en México: **la masificación**, tanto de alumnos como de profesores. Al respecto, Larroyo (1965a, p. 62) señala: *“En una sociedad de masas y de máquinas, la universidad sufre un impacto y un reto”*. Con relación a este problema, le preocupa sobremanera el tema de la masificación. Empieza por señalar que la nuestra es una sociedad de masas, pero diferencia masa de pueblo o de clase social. La masa es muchedumbre, es lo inorganizado (hay que recordar que Larroyo es un sistemático puro), lo anónimo; le caracteriza un bajo nivel cultural, mediocre y vulgar. A esto corresponde el término “cultura de masas.” Quienes viven así tienen un horizonte de vida muy limitado, solo viven al corto plazo, solo buscan la disipación en sus horas libres. *“La masa nivela, por abajo, la vida humana” (ibídem, p. 63)*

Frente a la masa se encuentra la élite, que no representa un concepto económico, sino cultural por su capacidad de crear vida superior. Este grupo es el único capaz de realizar ciertas funciones y tareas como: gobierno, alta docencia, investigación, creación artística, desarrollo moral y religioso.

Un grave problema que denuncia es el constante incremento del número de estudiantes. **La superabundancia produce un descenso en el nivel cultural.** Las instituciones de educación superior deben atender dos problemas a la vez: **atender a la mayoría de la población, pero al mismo tiempo deben crear un grupo selecto** cuya formación académica sea alta, con capacidad de investigar. De esta manera se buscaría **atender a las masas sin sacrificar a las élites.** Cita a Jaspers de la siguiente manera:

“La excelencia de la universidad está en una minoría anónima de estudiantes, que trabajan con disciplina espiritual impulsados por un deseo originario de saber. (...). La situación es la misma en todo tiempo: es esencial de la facultad universitaria que una minoría cumpla significativamente lo que una mayoría parece hacer al mismo tiempo exteriormente.”(Larroyo, 1965a, p. 66)

Ante este problema es indispensable crear alternativas pedagógicas que faciliten la incorporación de dichas masas. Estas **alternativas** deben impactar tanto en los **métodos pedagógicos** como en la **organización de las instituciones** de educación superior, como se verá más adelante en páginas posteriores.

5.2 Fines y funciones de la educación superior

En principio, considera como uno de los fines de la profesión el **asegurar un estilo de vida** así como la subsistencia del hombre. Desde esta perspectiva, gracias a una profesión se adquieren habilidades que nos servirán para **desarrollar alguna actividad económica** que nos permita asegurar y mantener la vida, por lo que es conveniente que el aprendizaje en este nivel sea lo **más eficaz posible y se desarrolle en el menor tiempo posible**.

Larroyo (1986) le asigna las siguientes funciones a la Educación Superior:

- Conservar y transmitir los bienes de la cultura.
- La preparación de profesionales.
- La investigación científica y la formación de investigadores.
- Promover una conciencia ante los problemas nacionales
- Crear una voluntad ética de servicio.
- Vincularse a la vida internacional del saber
- Asumir una actitud crítica.

Reconoce que destacados pensadores también le han asignado a la Educación Superior otros fines. Tal es el caso de Max Scheler, para quien la universidad, de manera especial, tiene como finalidad la formación de una concepción del

mundo y de la vida en la persona: *“una investigación y formación espiritual multilateral que penetre profundamente en la personalidad humana”*. Pero Larroyo (1965a, p. 37) señala que no solo la universidad, sino la escuela en todos sus grados y tipos está obligada a cumplir con esta función.

También retoma lo dicho por Ortega y Gasset en cuanto a la misión de la universidad: transmitir cultura, formar profesionistas, desarrollar ciencia.¹¹

La preparación del profesionista no se debe limitar a la simple enseñanza de ciertas técnicas de trabajo, aunque se debe reconocer que esto es esencial. A la enseñanza de **la técnica** (saber hacer) se debe acompañar la enseñanza de **la ciencia**, es decir de los fundamentos del hacer. La sola técnica no hace al profesionista; no es suficiente saber hacer algo, sino que se requiere saber por qué se hace, es decir cuáles son fundamentos. En otras palabras, la técnica se basa en varias ciencias.

¹¹ “1º. Se entenderá por universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.

2º. La universidad no tolerará en sus usos farsa alguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que pueda exigírsele, a tenor de sus aptitudes.

3º. Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico.

4º. Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa–.

5º. No decidirá en la elección del profesorado el tango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.

6º. Reducido el aprendizaje de esa suerte al *mínimum* en cantidad y calidad, la universidad será inexorable en sus exigencia frente al estudiante.

La ciencia es la dignidad de la universidad, más aún es el alma de la universidad. (...) Todo va dicho en la afirmación de que la universidad es, además, ciencia.” (1965a, pp. 39-40)

Una de las grandes aportaciones de Larroyo consiste en no quedarse solo en esta visión tecno-cientificista de la profesión, sino que le imbuye un alto contenido social.

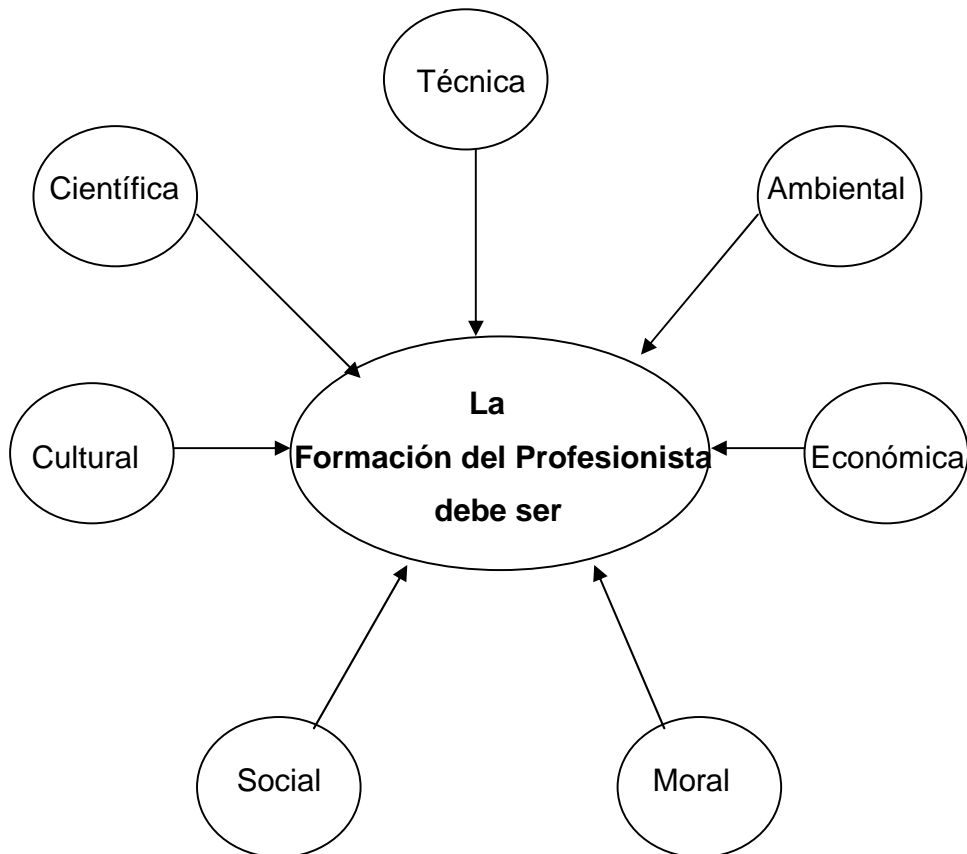
Además de **técnica y científica**, la educación profesional deberá abarcar el **estudio del entorno** en el cual se ejercerá la profesión, al cual él le llama **educación ambiental** (cabe aclarar que este concepto no tiene alguna connotación ecológica, sino que más bien se refiere al contacto directo con las condiciones en las cuales se va a desempeñar el profesionista; puede decirse que se refiere a algo parecido a las llamadas Prácticas Escolares).

Recomienda **que a los futuros profesionistas se les ponga en contacto directo con experiencias reales de la práctica viva de su futura profesión**, pues a través de estos ejercicios es como se adquieren las mejores experiencias para su ejercicio futuro: el médico, con el consultorio; el ingeniero, con la fábrica; el laboratorio, para el científico, etc. Insiste constantemente en la importancia del contacto del estudiante con los centros de trabajo.

La educación profesional implica una enseñanza especializada, es decir, deberá enfocarse a un campo particular de la cultura. Sin embargo, esta especialización deberá ir acompañada de **una formación cultural amplia**. Al lado de una formación cultural general se debe proporcionar **una formación social** y una **formación económica**.

Resume de la siguiente manera cómo debe ser la formación del profesionista: Debe ser científica, técnica, ambiental, cultural, económica y social (Figura 6).

Figura 6
ASPECTOS QUE DEBE ABARCAR LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONISTAS



Fuente: Elaboración propia.

Todo profesionista deberá poseer un **alto grado de responsabilidad individual y social**, deberá ser **competente**, poseer el suficiente **conocimiento**, una adecuada **moral** y **amor por su profesión**.

Para Larroyo **la enseñanza debe ser impartida por profesionistas que hayan estudiado la misma carrera**. Señala que ante un buen profesor de una carrera

diferente, siempre es preferible un profesionalista de la misma carrera, conocedor de la materia específica, ya que en cada momento aportará ejemplos propios de su oficio, usará un lenguaje común, mostrará hábitos y prácticas propias de la profesión.

5.3 Metodología de la enseñanza en la educación superior

“Es un error, superado ya hace tiempo, el creer que la enseñanza superior carece de pedagogía” Larroyo

Entiende por metodología de la enseñanza al conjunto de principios que explican de qué manera debe llevar a cabo el profesor su labor educativa para que sea más eficaz. Método es todo proceder ordenado sujeto a ciertos principios o normas. En el caso de la pedagogía, la didáctica será la encargada de fundamentar los métodos.

“La didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su metódica e integral formación.”(Larroyo, 1965a, pp. 80-81)

Distingue dos posturas ante la posible eficacia de los métodos: una, que niega la necesidad del uso de los métodos y señalan que el mejor método es no tener método. Pero también hay quienes exageran en considerar las virtudes de los métodos, pues ven en él la panacea de la educación y se les puede calificar como metodistas. Desde su punto de vista ambos extremos son incorrectos. Si bien el metodismo cae en la rutina, la carencia de método provoca improvisación.

Lo que Larroyo propone es una **nueva didáctica**, la cual se basa en los **métodos activos de la enseñanza**, en contraposición de lo que él llama la vieja didáctica.

Su propuesta metodológica para la Educación Superior no es ajena a cualquier otro tipo de didáctica: la divide en Metodología General (Didáctica General) y en Metodología Especial (Didáctica Especial). El estudio de la Metodología o Didáctica se puede hacer desglosando los siguientes temas fundamentales:

- 1.- Concepto y formas de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.
- 2.- Leyes del aprendizaje que se pueden aplicar en la Educación Superior.
- 3.- Fines de la enseñanza de la Educación Superior (teleología de la enseñanza)
- 4.- Teoría del interés o motivación de la enseñanza.
- 5.- La materia de la enseñanza (Contenidos adecuados).
- 6.- Método que conviene usar para lograr los fines de la enseñanza (en cuanto a conocimientos, hábitos y destrezas).
- 7.- Medios didácticos o recursos auxiliares.

En sus diferentes obras pedagógicas aborda estos temas independientemente del nivel académico y los explica de manera detallada.

La metodología especial procura utilizar los principios de la metodología general, pero de acuerdo a sus necesidades específicas relativas al tipo de ciencia y a la edad del educando. En el caso de la Educación Superior los principales problemas que se deben atender según Larroyo son:

- 1.- La estructura de la lección¹².
- 2.- Ubicar la lección en el nivel superior .
- 3.- Adecuar el método al tipo de formación profesional: son diferentes los métodos de la agricultura, la plástica, la ingeniería, la filosofía, etc.
- 4.- Cada materia o asignatura tiene su propio método.
- 5.- Tomar en cuenta la tarea discente. Esta se refiere a las tareas que buscan extender el conocimiento más allá de lo visto en el salón.
- 6.- Material didáctico.
- 7.- Auxiliares de la enseñanza, como las bibliotecas, hemerotecas.

En la labor del maestro universitario es indispensable el manejo de adecuados métodos pedagógicos.

5.3.1 El proceso enseñanza-aprendizaje.

Entiende el aprendizaje como el proceso mediante el cual el alumno responde a la acción del maestro. Para Larroyo, **el mejor método de enseñar será el que se adapte al utilizado por el alumno para aprender.**

Concibe el aprendizaje como un proceso que consta de tres etapas: **comprender, retener y aplicar activamente.**

El proceso de **comprender requiere** tanto la **atención** como la **intención** fruto del esfuerzo del alumno. Una vez comprendido algo se requiere la capacidad de una **representación clara en la mente** del educando (**retención**); cuando se logra esto, quiere decir que se ha avanzado en el camino del aprendizaje. Pero la tercera etapa es fundamental: sólo quien es capaz de aplicar lo aprendido se

¹² Lección viene de *legere, lectum, leer*; en la antigüedad la labor del maestro era **leer** fragmentos de libros

encuentra en posesión del nuevo conocimiento: *“Sólo quien puede aplicar lo aprendido, por manera eficaz y oportuna, ha logrado un firme y auténtico aprendizaje.”* (Larroyo, 1965a, p.94)

En el campo de la psicología del aprendizaje es partidario de la corriente estructuralista, según la cual el aprendizaje es un hecho complejo *“impulsado por una intrínseca finalidad, irreductible a un mero mecanicismo causal.”*(*ibídem*, p.95) Retoma de esta corriente psicológica las siguientes leyes del aprendizaje para ser aplicadas en la Educación Superior:

- a) **Ley de la preparación.**- Se requiere que el educando esté preparado para iniciar la enseñanza que se le va a dar. Se requiere la edad adecuada y el conocimiento previo necesario.
- b) **Ley de la finalidad.**- El educando debe saber el sentido o finalidad de lo que tiene que aprender.
- c) **Ley del ejercicio activo.**- Las habilidades se adquieren con la constante ejercitación.
- d) **Ley del efecto.**- Buscamos aprender aquello que nos ha sido satisfactorio. El fracaso inhibe el deseo de aprender; el éxito y la satisfacción favorecen la autoactividad y el deseo de aprender.
- e) **Ley del ritmo o periodicidad.**- El aprendizaje requiere pausas. Con base en este principio, **Larroyo señala que son nocivos los cursos intensivos que pretenden lograr objetivos propios de un semestre o de un año en tan solo tres, cuatro o cinco semanas.**

El punto anterior **choca con las tendencias actuales de eliminar los semestres** por cuatrimestres, trimestres, bimestres, y con la cada vez más abundante oferta educativa que promete formar **profesionistas en tres años**.

Se **muestra a favor de la escuela nueva**, la cual elimina el carácter pasivo del alumno y le imprime uno activo. En su postura, el aprendizaje se verifica en forma de trabajo

Así como se opone al conductismo, también **rechaza las teorías que proponen el cultivo de las” facultades del alma”**, y las que propugnan por el enciclopedismo o la propuesta de la Pansofía de Comenio. A las primeras las califica de mecanicistas, a las segundas las tacha de metafísicas y a las terceras las identifica por excesivas y dispersas.

Se debe elegir lo que se enseña, pero más importante aún es **enseñar al educando diferentes maneras de aprender por sí mismo**. Como consecuencia de la enseñanza activa, el educando se convierte en el agente de su propia formación.

Manifiesta nuevamente su rechazo a la concepción tradicional de la enseñanza, según la cual sólo el maestro posee el saber y lo **transmite** al alumno, quien lo **recibe** de manera pasiva. Dicho método enfatiza el uso de la memoria y en él sólo cuenta lo oído en la lección o lo leído en el libro de texto. En la educación superior a este método le llama de manera despectiva “método catedrático”, ya que se trata de un monólogo del profesor, donde el alumno simplemente se dedica a tomar apuntes.

Otro vicio que critica es el de la llamada **enseñanza *ex-cathedra*, repetición simple o recitación** (de re-citar, es decir, volver a citar), la cual consiste en “tomar la lección” a los alumnos. En este caso el profesor sólo se limita a cerciorarse que el alumno repita adecuadamente de memoria lo escrito en el

libro o en los apuntes. La repetición prepara sobre todo para el examen, pero no para ejercer la profesión o para adquirir un saber auténtico.

Propone **que en la enseñanza superior se elimine el libro de texto y se privilegie la consulta bibliográfica como sistema de trabajo**. Considera que el libro de texto unitario en el nivel superior es ya recurso arqueológico, inaceptable en la enseñanza moderna.

Rechaza la corriente conductista, ya que la considera incapaz de reconocer que la conducta humana no sólo es estímulo y respuesta, sino que en sus más altas manifestaciones se encuentra dirigida por **finés intencionales**, propios de la **inteligencia** (capacidad de resolver nuevas situaciones).

El objetivo del aprendizaje deberá ser la formación de una conducta inteligente. Esto se logrará si se pone al educando en situaciones nuevas de carácter problemático para que los resuelva, lo que lo convierte en agente de su propia educación.

Larroyo se inclina hacia la enseñanza por la acción y el trabajo, debido a su carácter activo que evita imponer desde afuera al alumno y más bien sugiere y orienta. La enseñanza por la acción y el trabajo se funda en cinco principios:

- Autoactividad
- Autoformación
- Reconocimiento de la personalidad del alumno
- Actividad múltiple
- Actividad funcional

Estos principios permiten que se desarrollen las siguientes etapas en el proceso educativo:

- a) Determinación y **comprensión** por parte de los alumnos **de los fines** propuestos con la enseñanza.
- b) Elaboración conjunta de maestro y alumnos del **plan de trabajo** por realizar.
- c) **Ejecución** del trabajo planeado.
- d) **Autocrítica** de la obra realizada.

La característica común de los métodos activos en la educación superior exigen de los alumnos **trabajos personales como tareas escritas, trabajos de laboratorio, prácticas profesionales, investigaciones**, etc.

Larroyo considera que utilizando proyectos especiales como el Plan “Dalton”¹³ y el sistema “Winnetka”¹⁴, se puede ofrecer educación individualizada a grupos de más de ochenta alumnos. Esto se debe a que la función principal del profesor en dichos métodos consiste básicamente en supervisar.

Como ya se mencionó, se pronuncia a favor de la enseñanza por la acción y el trabajo, pues ante la multiplicidad de métodos, para él los fundamentales son aquellos que favorezcan una actividad fecunda. Esta enseñanza en la educación superior deberá estar basada en uno o más métodos. Todo método de enseñanza superior deberá cumplir los siguientes requisitos:

- a) Fundarse en la **naturaleza psicológica del alumno**.

¹³ Su nombre oficial es Dalton Laboratory Plan y fue creado por Elena Prkhurst. En él” no hay maestros de clase, sino maestros de laboratorio. La escuela queda organizada en tantos laboratorios como materias de enseñanza.” (Larroyo, 1982, p.171)

¹⁴ “Tipo de enseñanza individualizada en donde cada alumno, bajo la dirección del maestro, estudia las diversas asignaturas por sí mismo a su propio ritmo. Fue desarrollado por Carton W. Washburne en el suburbio de Chicago llamado precisamente Winnetka. (Larroyo, 1982, p.590)

- b) Buscar el **mayor rendimiento con el menor esfuerzo**.
- c) Deberá ser **aplicado por maestros competentes**.
- d) **Adaptarse a los bienes culturales** propios de la asignatura y a la **lógica interna de dichos bienes**.

Las condiciones anteriores son indispensables porque parten del nivel de los educandos y de los fines concretos de la enseñanza.

Señala que entre **los métodos de investigación y los métodos didácticos** hay relaciones y coincidencias. Critica que en la vieja pedagogía no se viera así, pues se pensaba que había una diferencia radical entre método de investigación y métodos de enseñanza. En ambos casos se tiene un fin por alcanzar, se utiliza un método (inductivo, deductivo, analógico, analítico, sintético, observación), se ponen en práctica actividades para la adquisición de información, se comprueban hechos y se obtienen resultados. *“El alumno que experimenta y que aprende, hace lo mismo que el sabio que investiga.”*(Larroyo, 1965, p. 123)

Larroyo sugiere que se sigan las siguientes etapas a la hora de aplicar un método activo en una unidad de trabajo:

- a) **Comprensión** por parte del alumno del fin o fines de dicha unidad.
- b) **Elaboración** entre maestro y alumno del plan de trabajo por realizar.
- c) **Ejecución** de lo planeado, utilizando los procedimientos didácticos adecuados.
- d) **Autocrítica** de la actividad realizada.

En primer lugar el alumno debe **comprender** cuál es el fin o los fines de la unidad de aprendizaje que se va a trabajar, pues de lo contrario se vería perdido en un mar de información carente de sentido. Más adelante conviene que de manera coordinada entre el alumno y el maestro se realice el **plan de trabajo**, para que así haya un compromiso mutuo de cumplir con los objetivos. En tercer lugar, se debe **ejecutar** lo planeado, para lo cual el profesor deberá utilizar los procedimientos didácticos más adecuados. Por último, una evaluación o **autocrítica** de la actividad realizada es indispensable.

La escuela de la acción y el trabajo que propone Larroyo se basa en cinco principios básicos: **autoactividad, autoformación, reconocimiento de la personalidad del alumno, actividad múltiple y actividad funcional.** (Larroyo, 1965a, 125).

Considera que el profesor deberá actuar durante el proceso didáctico con **autonomía**, para favorecer la actividad y la producción; con **naturalidad**, adecuándose a las características del educando; con **economía**, es decir, los contenidos han de ser tratadas económicamente; con **objetividad**, para adaptarse a la materia que se estudia; con **vitalidad**, se refiere a que el trabajo corresponda a la realidad de la vida; con **fertilidad**, es decir, que los productos sean valiosos. (ibídem, p. 126)

Además de ser vida, la educación deberá ser vida creadora. Considera que la educación profesional debe cubrir ciertos requisitos:

- a) Su misión sigue siendo la **formación social** del educando.

- b) Cuando se habla de enseñanza productiva o de **iniciación en la productividad**, hace referencia a la escuela del trabajo (en esta parte se encuentra influenciado por George Kerchensteiner)¹⁵.
- c) Debe ser **funcional**, es decir, capaz de plantear y resolver los problemas vitales del alumno.
- d) Debe procurar **mejorar la economía del país**.

Señala que la escuela debe ser productiva, pero esto no se refiere sólo a lo económico. Este tipo de escuela se basa en **la escuela de la acción y del trabajo** y se fundamenta en los siguientes principios:

1.- El educando debe **aprender produciendo** bienes vinculados al objeto materia de la enseñanza. *“las actividades productivas realizadas en el centro de trabajo (...) por el alumno y a beneficio del alumno, tienen que ser funcionales, responder a finalidades y técnicas específicas, convirtiéndose de tal modo en un recurso didáctico en el aprendizaje.”*(Larroyo, 1965a, p. 131).

2.- **Enseñanza activa**. La enseñanza no es una simple transmisión del conocimiento. El saber real es aquel capaz de influir en la conducta del alumno, *“es conquista personal, esto es, autoactividad, autoformación.”*(ibídem, p. 132)

3.- Iniciar al educando en una **preparación económica y social**. *“Utilizar las cosas, en la formación humana, servirse de ellas para algo valioso y de beneficio social, es la gran palabra de la enseñanza productiva y del trabajo.”* (ibídem, p. 132)

¹⁵ Pedagogo alemán que vivió durante la primera mitad del siglo XX. Orientando sus inquietudes pedagógicas a la formación profesional. Su propuesta educativa se preocupa por la formación de ciudadanos útiles a la sociedad. Fundador de la Escuela del Trabajo, su proyecto pedagógico propone el aprendizaje a través de la experiencia que se consigue en una labor específica profesional.

Propone la creación de un **bachillerato técnico** basado en la creación de talleres modernos, cuyo objetivo sería la enseñanza productiva. En este bachillerato no se deben enseñar a cada alumno varios oficios, sino especializarlo en uno. En su taller, el alumno junto con su maestro producirán aprendiendo.

La enseñanza productiva, trasladada a las **escuelas normales** también es posible. El estudiante normalista puede dar servicios educativos durante un tiempo durante su formación; incluso, dicha labor podría ser remunerada económicamente.

La mejor manera de realizar la enseñanza productiva es a través del **practicum**. El **practicum** es un órgano pedagógico dirigido a desarrollar la habilidad profesional necesaria; con él la enseñanza de las profesiones proporciona la destreza para el ejercicio de éstas. Lo que entiendo por prácticum tiene mucho que ver con lo que actualmente podemos llamar prácticas escolares, las cuales se pueden realizar en un gabinete de traducción, un consultorio dental, un laboratorio químico, un bufete de abogados, etcétera. Pueden ser, todos ellos, medios adecuados para tal objeto. Por otra parte, **es necesario que el practicum, se articule a la enseñanza de las asignaturas del plan de estudios**. El objetivo esencial del practicum es el aprendizaje de una técnica profesional.

“El practicum es el medio para organizar las enseñanzas prácticas, de manera metódica.” (Larroyo, 1965a, p. 135)

A la enseñanza profesional no la ve como un acto estático, sino que debe ser **activa, funcional y práctica**. No atender la información científica puede provocar caer en un empirismo, dice Larroyo, pero descuidar la práctica puede degenerar en una enseñanza verbalista. En este tipo de educación **la enseñanza libresco es ineficaz**.

Se aprende más y mejor leyendo que escuchando; pero aún más, el que escribe pone más atención que el que habla. Cuando se lee se pueden hacer pausas y reflexionar para comprender mejor. Es un férreo defensor de la lectura y de la escritura como los instrumentos fundamentales del proceso de aprendizaje.

La **conferencia no es conveniente** para la exposición de conocimientos científicos, ya que no permite un diálogo ni una aclaración de conceptos de difícil comprensión. Conviene utilizarla sí, pero sólo como apoyo.

Como ejemplos de **métodos orales** menciona a la **conversación** y los que él llama **erotemáticos (pregunta)**. El **diálogo** entre maestro y alumno es fundamental. **En estos métodos es clave que el profesor plantee problemas y haga preguntas acertadas.** La pregunta es clave como estrategia de enseñanza: *“Quien sabe hacer preguntas justas y acertadas, posee el debido tacto metódico.”*(Larroyo, 1965a, p. 141).

La **discusión** o debate es otro método. Consiste en suscitar entre los alumnos el análisis de un tema controvertible pero que sea importante. Para llevarla a cabo se requiere que los alumnos tengan información suficiente sobre el tema. Se deberá cuidar **que no se discuta por discutir**. Habrá que cuidar **que la discusión no se desvíe con temas circunstanciales**. Deberá **evitarse que se prolongue indefinidamente la discusión**.

La **observación y experimentación** también deberán ser aplicados como estrategias de enseñanza.

Ya en su época reconocía el valor de la **enseñanza audiovisual**. *“Por la enseñanza audio-visual se trata de estudiar la cosa en vivo, de utilizar el mayor*

número de órganos sensoriales y de motivar la acción del educando con fines a la aplicación de los conocimientos adquiridos.”(ibídem, p. 144)

Un órgano sensorial no es mejor que otro. La aplicación de dos o más órganos facilita la eficacia de la enseñanza.

En síntesis, la enseñanza superior deberá basarse en los siguientes procedimientos (ibídem, p. 148):

- a) El estudio dirigido, apoyado en la tutoría académica.
- b) El gabinete (en especial en estudios humanísticos)
- c) El laboratorio
- d) La práctica profesional
- e) El seminario selectivo (en el doctorado)

5.3.2 Investigación, seminarios e institutos.

En la enseñanza superior **más que la memorización, lo que importa es el método**, traducido como la capacidad de adquisición de conocimientos y de creación personal. El conocimiento real de una ciencia sólo se adquiere cuando se estudia por sus propios métodos.

El universitario deberá caracterizarse por el dominio de los procesos inductivo-deductivos, analítico-sintéticos, tanto en lo teórico como en la práctica de los mismos al investigar. **El alumno deberá aprender a aprender, a discurrir y a exponer con bases científicas, a ser autocrítico** con el fin de asegurar un pensar ordenado. Será necesario **que adquiera el hábito de ordenar** lo que escucha, lee y estudia.

Considera que a quien haya cursado estudios superiores no se le puede perdonar que realice generalizaciones precipitadas, que establezca causalidades arbitrarias o que sea parcial en el análisis de los hechos.

Larroyo ante el cuestionamiento de por qué las ciencias naturales son más exactas que la ciencias sociales, responde: porque las primeras estudian seres físicos, que son inertes, y las segundas seres sociales, morales y espirituales, que son autoactivos.

En la educación superior **la observación** deberá ser ordenada y la experimentación cuidadosa; **los procesos** comparativos rigurosamente desarrollados en la ciencias naturales y cuidadosamente meditados en las ciencias sociales; **las definiciones** deben ser siempre justas; se caracterizará por el rigor analítico y por la claridad, exactitud e integridad de las síntesis; **el discernimiento** deberá ser claro para la valoración intrínseca y funcional de los hechos, con espíritu objetivo. (Larroyo, 1965a, pp. 157-158)

La investigación en este nivel educativo posee los siguientes aspectos formativos:

- a) Fortalece el carácter.
- b) Desarrolla el espíritu de orden.
- c) Facilita la sociabilidad
- d) Genera conciencia de limitación.
- e) Desarrolla la sinceridad y la autenticidad académicas.
- f) Clarifica la mente.

Un buen profesor deberá ser claro y correcto en su exposición, también breve, certero y ágil preguntador (ibídem, p. 158-159).

El seminario científico es el órgano adecuado de integración metodológica. Los trabajos del seminario deberán ser el punto de partida de toda obra docente universitaria y no un agregado más. *“La aplicación de los principios de la enseñanza activa a la universidad significa: que en el seminario se vivan los problemas filosóficos y científicoculturales considerados en toda su generalidad; en el laboratorio, los problemas científicopositivos; y en el taller, los técnicos; y que las actividades de carácter más señaladamente docente del profesorado giren alrededor de estas vivencias intelectuales, con lo cual será mayor su eficacia y su profundidad.”* (ibídem, p. 161).

Lo típico del seminario con relación a otras actividades académicas es **su función específica de investigar y de enseñar a investigar**. Sólo investigando se aprende a investigar. Con esto se logra no solo adquirir nuevas verdades, sino generar nuevos investigadores.

El seminario **deberá especializarse en un campo científico específico**. Conviene que su duración no sea de sólo un semestre, sino que sea continuo. Puede estar constituido por uno a más profesores (al menos dos) y un grupo de alumnos. El papel del profesor no es el de magister, sino el de jefe del taller que al igual que los alumno también investiga, es decir *“enseña, investigando, a investigar”* (ibídem, p. 164).

Señala que **el seminario se aproxima a los institutos europeos de investigación**. *“El seminario debe ser además un centro de irradiación dentro de la facultad o escuela superior. (...) Por su carácter inquisitivo, el seminario será estímulo y orientación en los otros cursos afines a su materia de investigación.”*(ibídem, p. 164).

El seminario no es ni una cátedra meramente expositiva, ni un *seminario de práctica profesional*. Sus principales tareas son:

- a) **Investigar** y ejercer la mejor crítica y autocrítica de los resultados obtenidos.
- b) **Enseñar a investigar**, dentro de la investigación misma y por la investigación.
- c) Es práctica viva de **comunidad de trabajo**, mediante cooperación y ayuda mutua de maestros y discípulos.
- d) **Se constituye por maestros y alumnos** que investigan o aprenden a investigar dentro de un campo especializado de una rama del saber o de la técnica.
- e) Es una **figura académica colectiva**, en tanto lo integran, en lo posible, no menos de dos profesores.
- f) Es **permanente**, por cuanto pervive al través de períodos lectivos para asegurar la continuidad de las investigaciones. (Larroyo, 1965a, p. 165)

Conviene contar con **preseminarios**, en los cuales se enseñe a los alumnos el uso de los diferentes métodos y herramientas de investigación.

Además del seminario se deben llevar a cabo **foros o mesas redondas y simposios**.

El seminario se diferencia de los institutos de investigación en el sentido de que estos últimos únicamente tienen como objetivo realizar investigaciones originales, sólo a producir ciencia. Los institutos deberán estar vinculados con las facultades. Conviene señalar que **las facultades pueden organizarse de la siguiente manera**: por una parte deberán contar con una escuela dedicada a

formar profesionistas y por otra con institutos de investigación que otorguen el grado de doctor.

Ante la lucha entre ciencias y humanidades, Larroyo señala que es absurdo dicho planteamiento, ya que toda ciencia es obra humana y por lo tanto es humanista. *“La ciencia es algo inseparable del hombre: es humanismo en la más castiza acepción del término.”* (Larroyo, 1965a, p. 206)

5.4 Planes y programas de la educación superior

Entiende por currículum el conjunto de enseñanzas tanto teóricas como prácticas que se deben realizar para promover a los alumnos, así como el orden de las mismas, dentro de una institución docente. También recibe el nombre de planes de estudio e incluye los programas de materias.

El plan de estudios **debe ser orgánico y funcional**. Orgánico en el sentido de enlazar de manera natural las diferentes asignaturas, de manera que se encuentren todas interconectadas. Con esto se logrará evitar la dispersión mental de los alumnos. Los planes de estudios profesionales deben ser completamente especializados.

“La primera condición de un plan universitario o asimilado es la concentración científica de la materia.”(*ibídem*, p.104) A lo que él se refiere con esto es al exceso de materias que se llegan a asignar en cada semestre. Sugiere que los contenidos se concentren en **máximo cinco materias por curso con el fin de evitar tanto el recargo como la dispersión del alumno**. Asegura tajantemente que cuanto mayor es el número de asignaturas, más endeble es la preparación.

En las subespecializaciones encuentra otro problema que afecta la concentración; el problema lo encuentra en **las llamadas disciplinas comunes**. El problema que encuentra es que desde el punto de vista lógico y psicológico son inadmisibles, ya que en una misma materia se encuentran estudiantes de diferente grado de madurez (jóvenes de 18 años con adultos de 22), desde el punto de vista lógico, la misma materia difiere de posición dependiendo de la carrera. **No rechaza las materias comunes, sino que pide que se determinen de manera adecuada.**

“La segunda condición de los planes de enseñanza superior será la adaptación profesional.” A lo que se refiere es a que no debe faltar nada que sea útil para el adecuado desempeño de la profesión respectiva, pero **tampoco deberán agregarse materias de más que no tengan una adecuada justificación.** *“la concentración científica debe acompañar a la concentración técnica.”*(*ibídem*, p. 106)

Un buen plan de estudios debe comprender:

- 1.- Estudios **científicos** superiores relacionados con la especialidad.
- 2.- Estudios **técnicos** apoyados con prácticas.
- 3.- Altos estudios e **investigaciones** relacionadas con la especialidad.
- 4.- **Cursos especiales** de altos estudios e investigaciones dirigidos a los alumnos que hayan mostrado mayores capacidades.

Los planes de estudio pueden ser diferenciados, electivos y semiabiertos; nucleares o independientes (a la carta).

Un **plan diferenciado** reconoce que los individuos poseen aptitudes individuales diferentes.

Un **plan electivo** ofrece al alumno la capacidad de elegir materias de acuerdo a sus inclinaciones y aptitudes. En este sistema se cuenta **con materias obligatorias y con materias optativas**; las primeras proporcionan las destrezas fundamentales de la profesión y las segundas ayudan al alumno a encauzar sus inquietudes.

El **plan abierto** ofrece la posibilidad de incorporar **nuevas asignaturas al plan de estudios**. Entre estos tres tipos de planes no hay gran diferencia, pues su objetivo principal es adaptarse a las necesidades del educando.

En los **planes nucleares** o esenciales el conjunto de materias está constituido por **tres o cuatro esenciales** que serán las únicas que someterán a examen a los alumnos; el resto, no más de dos de carácter optativo, no exigen examen y sólo podrían requerir un certificado de asistencia. Las prácticas escolares deberán estar consideradas dentro de los cursos esenciales. Reconoce que este plan es de difícil aplicación en instituciones con personal limitado.

Los planes independientes dejan al alumno en **plena libertad para elegir sus materias**. Este plan lo recomienda sólo para los últimos años de la carrera, pero de manera especial para el doctorado. Para la utilización de estos planes también se requiere la tutoría académica. La tutoría académica consiste en la ayuda que los docentes le pueden brindar al alumno para que elija de manera adecuada y conforme a sus intereses las materias optativas.

Con el fin de satisfacer las necesidades individuales se pueden crear **otros procedimientos independientes**, como lo son los pequeños **grupos de discusión, las explicaciones individuales, los seminarios, los periodos de trabajo**, etc.

El **estudio independiente de tipo doctoral** o postuniversitario se caracteriza por el desarrollo de problemas de tesis, informes de seminarios y proyectos de laboratorio, de campo y de clínica.

Larroyo **defiende sobremanera los planes de estudios independientes**, debido a que estimulan la vida intelectual de los estudiantes serios, de calidad superior. También son un estímulo para el cuerpo docente y rompe con las fronteras que en ocasiones separan a los diferentes departamentos.

En los **programas de estudio** se selecciona y distribuye el contenido de cada asignatura. Habrá que alejarse de la tentación de años pasados, cuando los programas eran simples índices de los libros de ciencias.

Los programas deben ser **variados en su contenido. No deben imponer sino proponer** lo que puede ser utilizado.

Deben ser una selección de lo que es **útil y conveniente**. En todo momento deberán guardar absoluto **respeto por la verdad** científica.

Deben ser **abiertos** para que se les puedan realizar las respectivas modificaciones de acuerdo a los avances de la ciencia.

5.5 Organización de la educación superior

El interés de Larroyo por la educación superior también se reflejó en sus propuestas con relación a la organización escolar, tanto en el nivel nacional como en el nivel de los centros educativos. Aunque no profundizó en este tema, sí podemos encontrar algunas interesantes sugerencias suyas que buscan alcanzar una mayor calidad educativa.

Concibe al sistema educativo como el “*conjunto de las instituciones educativas de una nación jurídicamente reconocidas.*”(Larroyo, 1965a, p. 215) Dicho sistema se encuentra integrado por tres componentes fundamentales: las Agencias Educativas, la Legislación Educativa y las Autoridades.

Una **agencia educativa** no se circunscribe únicamente a las instituciones docentes propiamente dichas, sino que abarca a cualquier medio que propague la cultura, tales como prensa, cine, teatro, radio, TV, clubes deportivos, sociedades científicas, etc. **La legislación** es el conjunto de normas que rigen a la educación. **Las autoridades** son el conjunto de funcionarios encargados de atender las agencias educativas.

La **política educativa** está encargada tanto de organizar y administrar la educación escolar, como velar porque la educación extraescolar acreciente la cultura y no la disminuya. Esta política educativa deberá ser democrática entendiéndose por esto el respeto a la individualidad y el esfuerzo por proporcionar igualdad de oportunidades a todos, es decir se deberá poner la educación al servicio de la **democracia social**.

Con relación a la legislación universitaria señala que se debe “**pedagogizar**” la ley, es decir, se deberá buscar que la comunidad educativa alcance sus fines culturales con mayor seguridad y eficiencia, pero partiendo de principios básicamente pedagógicos.

Su respeto por la escuela lo lleva a señalarla como “*el bien educativo más sistemático*”. (*ibídem*, p. 221)

Las instituciones de educación superior deberán estar comprometidas para realizar actividades de **extensión universitaria** encaminadas a ilustrar al

pueblo. Es impensable que se encierren bajo sus muros y no compartan con la sociedad sus logros culturales.

Recomienda **que la ley orgánica de toda universidad deba contemplar los siguientes dominios:**

- 1.- Relaciones de la universidad con el Estado.
- 2.- Organización académica y preceptos de carácter pedagógico.
- 3.- Gobierno universitario.
- 4.- Normas administrativas.

Define a la facultad universitaria como *“la totalidad de catedráticos y estudiantes de cada una de las diversas ramas de la enseñanza.”* (ibídem, p.237), aunque también pueden comprenderse dentro de ellas a los egresados. De manera especial se reserva el nombre de facultad¹⁶ a la institución universitaria que tiene capacidad de otorgar el grado de doctor. En cuanto una institución da este salto es porque se compromete con las tareas de investigación.

En la actualidad la tecnología impacta más en las universidades, pero en todo momento se debe tomar en cuenta que el ideal de la enseñanza no consiste sólo en el cómo hacer las cosas, sino también en el por qué hacerlas así.

Su percepción de las universidades privadas no es muy positiva que digamos, pues las considera irrelevantes, con excepción el ITESM.

¹⁶ El término “facultad” se deriva de la capacidad o licencia para autorizar el ejercicio de una profesión. En la Edad Media las universidades se organizaban en cuatro facultades: la de Artes, la de Derecho, la de Medicina y la de Teología.

CONCLUSIONES

Se puede considerar la obra de Francisco Larroyo como **original**, pues no copia al pie de la letra a los máximos representantes del neokantismo europeo. No realizó un transplante, sino que lo adaptó a la circunstancia mexicana. Aunque en sus textos siempre está presente el neokantismo y la pedagogía social, es frecuente que recurra a filósofos no neokantianos para explicar ciertos temas, como a Ortega y Gasset, a Husserl, a Kerchensteiner.

Larroyo es un **metódico por excelencia**. Considera que nada se debe hacer al azar ni por ensayo y error, sino con método. Quizá esta sea una de sus principales aportaciones a la pedagogía. En esto tiene mucho que ver su herencia kantiana del **método crítico trascendental**

Es un **sistemático**, a diferencia de otros pensadores. Toda verdad debe estar concatenada una con otra, las organiza jerárquicamente; la sistematicidad es una característica clave de la ciencia. Es un sistemático y lo refleja en cada estudio que realizó, en cada materia que describe y en cada libro que publicó. Incluso algunos de sus libros lo reflejan en sus títulos: *Sistema de la estética (1979)*, *Sistema de la filosofía de la educación*, *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas*. Y aunque no lo lleven en su título, la *Pedagogía de la Educación Superior*, *La Lógica de las Ciencias* y *la Ciencia de la Educación* son obras que presentan sus contenidos de manera sumamente sistemática.

Siempre procuró que su obra tuviera **impacto universal**. No escribió solo para públicos locales.

Casi ningún otro pedagogo mexicano tuvo la osadía de escribir una historia universal de la educación, la cual traspasó las fronteras del país, pues fue utilizado como libro de texto en otros países. Además, fue el primer mexicano hasta su época en escribir un libro que expusiera la filosofía de los E.U, como lo fue el *titulado "La filosofía americana"*(1958), así como un *Diccionario Pedagógico* profundo.

Se alejó de la rigidez de la Escuela de Marburgo, pues con amplitud de criterio valoró de manera positiva otras doctrinas. Esto le valió ser el neokantiano más respetado en Latinoamérica.

Larroyo ofrece obras cargadas de una **claridad didáctica** y de profundo contenido filosófico y pedagógico. Cuando se leen sus obras, son muy sencillas y fáciles de entender.

Dadas las grandes necesidades educativas de la nación, Larroyo trató de enfrentarlas desde diversas trincheras (**en la SEP, en la UNAM, en la Normal; escribiendo libros y artículos, impartiendo clases y formando discípulos**), tratando en todo momento de responder a las urgentes necesidades del país. Por ejemplo, durante el sexenio en que él influyó de manera determinante (1946-1952) **se creó el Conservatorio Nacional de Música y se construyó la Ciudad Universitaria**, considerada hoy Patrimonio de la Humanidad. Además, tradujo y difundió infinidad de obras clásicas de la pedagogía universal. No se debe olvidar que **él creó la carrera de Pedagogía en la UNAM**.

Se le ha acusado de ser un **rijoso** por criticar ciertas posturas filosóficas en boga en su época, ya que en principio descalifica a la filosofía tradicional por su marcada tendencia a la metafísica; más adelante, en pleno gobierno socialista de Lázaro Cárdenas, publica su "*Bibliografía comentada del socialismo*"(1937), en el cual señalaba lo relativo y limitado del marxismo-leninismo; en 1938-1939 tuvo lugar una famosa polémica entre él y José Gaos, la cual se publicó en un texto titulado "*Dos ideas de la filosofía. Pro y contra de la filosofía de la filosofía*(1940); otro frente que abrió fue su rechazo al personalismo espiritualista de Francisco Romero, debido a que según Larroyo sostenía posturas metafísicas, pero más bien se debe a que Larroyo sostiene que su pensamiento filosófico puede ser llamado "personalismo crítico". Objeto de sus críticas también lo fueron Joaquín Xirau por su "romanticismo" filosófico, el Existencialismo, el Positivismo lógico y los diferentes "Americanismos".

Como buen sistemático, en todo momento pretendió **que la Educación Superior no fuera anárquica**, sino que se basara en principios teóricos, metodológicos, didácticos, administrativos y legales entrelazados unos con otros. Procuró "pedagogizar" lo normativo y administrativo de la UNAM.

A pesar de lo valioso de sus aportaciones en México, cuando Larroyo se hace neokantiano este movimiento ya estaba desapareciendo en Europa, pues en 1924 había muerto Pablo Natorp, creador de la Pedagogía Social y el último de los patriarcas de este movimiento filosófico-educativo.

Con todo y no ser un neokantismo dogmático, en la obra de Larroyo siempre se percibe el lenguaje de esta doctrina filosófica. La de Larroyo no puede ser

considerada como una filosofía de la educación mexicana a la manera de la desarrollada por José Vasconcelos, el famoso filósofo de la educación.

Se puede notar que algunos de sus análisis de ciertas corrientes filosófico-educativas permanecen en la superficie de las mismas y no profundizan en su estudio.

Las aportaciones de Larroyo a la educación son muy valiosas, lo cual no lo salva de la más dura crítica que se le ha hecho al neokantismo desde siempre: favorece el subjetivismo.

Bibliografía

ARISTÓTELES. (1978). *Obras filosóficas*. México: Editorial Cumbre.

BUENO, Miguel. (1980). *La axiología en Luis Recasens S.* México: UNAM.

CASSIRER, Ernst. (1975). *Antropología filosófica*. México, FCE.

CASSIRER, Ernst. (1985). *The phenomenology of know ledge*. New haven: Yale University

COHEN, Herman. (2000). *La teoría kantiana de la experiencia pura*. México. Macmillan.

CASO, Antonio. (2000). *Conferencia del ateneo de la juventud*. México: UNAM.

COPELSTON, Frederick. (1985). *Historia de la filosofía*. España: Editorial Ariel.

CUEVAS Zamora, Ma. Angélica y Salazar Pulido, Ruth. *Influencia de la pedagogía social en México :Francisco Larroyo, principal exponente*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. México: ENEP Aragón, p. 132.

ESCOBAR, Edmundo. (1970). *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*. México: Editorial Porrúa.

FERNÁNDEZ- Grandizo Salinas, Ana Laura Dinorah. (1993). *Los*

valores en la obra de Francisco Larroyo. Tesis Licenciatura (Licenciado en Filosofía). México: Universidad La Salle, Escuela de Filosofía, 107 p.

FRONDIZI, Risieri. (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología.* México: FCE.

FONDIZI, Risieri. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre.* México, FCE.

FUENTES Cruz, Eleuterio. (1999). *Elementos de la teoría axiológica de Francisco Larroyo.* Tesis Licenciatura (Licenciado en Filosofía). México: Universidad La Salle, Escuela de Filosofía, 113 p.

FULLAT, Octavi. (1985). *Filosofías de la educación.* Barcelona: CEAC.

GADAMER, Hans-Georg. (1995) *Verdad y Método.* Salamanca: Editorial Sígueme.

GAOS, José. (1999). *Itinerarios filosóficos.* México: Colegio de México.

GARCÍA de Mendoza, A. (2004). *Filosofía moderna.* México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

GARCÍA Hoz, Víctor. (1956). *Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación.* Madrid: Editorial Rialp.

GARCIA Morente, Manuel. (1979). *Lecciones preliminares de filosofía.* México: Porrúa.

GRANJA Castro, Dulce María. (2001). *El neokantismo en México.* México: UNAM.

- GUTIERREZ Sáenz, Raúl. (2005). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Editorial Esfinge.
- HEIDEGGER, Martín. (2000). *Aportes a la filosofía*. Argentina: Biblioteca Internacional Martín Heidegger.
- HERNÁNDEZ Luna, Juan. (1948). *El neokantismo ante la tradición filosófica mexicana*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, núm. 32.
- HERNÁNDEZ Luna, Juan. (1981). *Ezequiel Chávez: Impulsor de la educación mexicana*. México: UNAM.
- HURTADO, Guillermo. (1998). *Neokantianos mexicanos*, en *Diánoia. Anuario de Filosofía*. México: UNAM/FCE.
- HURTADO, Guillermo. (1997). *Francisco Larroyo y el neokantismo en México 1936-1939*. México: Memoria Académica 1997-1998, Instituto Fe y Secularidad.
- HUSSERL, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura*. Barcelona: Editorial Anthropos. UAM Iztapalapa.
- IBARGUENGOITIA, A. (1982). *Filosofía mexicana en sus hombres y en sus textos*. México: Editorial Porrúa.
- JAEGER, Werner. (2002). *Paideia*. México: Editorial FCE.
- KANT, Manuel. (1982). *Crítica de la razón pura. Estudio introductorio y análisis de la obra por Francisco Larroyo*. México: Editorial Porrúa.

- KANT, Manuel. (1982). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La paz perpetua. Estudio introductivo y análisis de la obra por Francisco Larroyo*, México: Editorial Porrúa.
- KANT, Manuel. (1982). *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Crítica del juicio. Estudio introductivo y análisis de la obra por Francisco Larroyo* México: Editorial Porrúa.
- KANT, Manuel. (1990c). *Antropología práctica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- KELSEN, Hans. (1994). *Teoría general de las normas*. México: Editorial Trillas.
- LARROYO, Francisco. (1936). *La filosofía de los valores*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1937) *Bibliografía general y comentada del Socialismo*. México: Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1940). *Dos ideas de la filosofía. Pro y contra de la filosofía. polémica con José Gaos*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1941a). *Bases para una teoría dinámica de las ciencias*. México: Editorial Robledo.
- LARROYO, Francisco. (1941b). *El romanticismo filosófico. Observaciones a la Weltanschauung de Joaquín Xirau*. México: Ediciones Lógos,
- LARROYO, Francisco. (1941c). *Exposición y crítica del personalismo espiritualista De nuestro tiempo*. México: Ediciones Logos.

- LARROYO, Francisco. (1946). *Historia de la Filosofía en Norte-América*. México: Editorial Stylo.
- LARROYO, Francisco. (1949). *Pensamiento y obra del idealismo crítico en México*, en *Filosofía y Letras*, núm. 36, México: Revista de Filosofía y Letras, UNAM.
- LARROYO, Francisco. (1951). *El existencialismo. Sus fuentes y direcciones*. México: Editorial Stylo.
- LARROYO, Francisco. (1955a). *Vida y profesión del pedagogo*. México: UNAM.
- LARROYO, Francisco. (1955b). *Didáctica general*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1963). *La antropología concreta*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1965a). *Pedagogía de la enseñanza superior*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1965b). *Los principios de la ética social*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1968a). *Historia de las doctrinas filosóficas en Latinoamérica. Colaboración de Edmundo Escobar*. México: Editorial Porrúa,
- LARROYO, Francisco. (1968b). *El positivismo Lógico. Pro y contra*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1968c). *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas*. México: Editorial Porrúa.

- LARROYO, Francisco. (1970). *Lecciones de Lógica y Ética*. 4ª. Ed. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1973). *Introducción a la filosofía de la cultura*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1975). *Historia general de la pedagogía*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1976). *Filosofía de las matemáticas*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1978). *La filosofía iberoamericana. Historia. Formas. Temas. Polémica. Realizaciones*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1979a). *Sistema de la estética*. 2ª. Ed., *Colaboración de Edmundo Escobar*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1980). *Sistema de la filosofía de la educación*. *Colaboración de Edmundo Escobar*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1982a). *Lógica y metodología de las ciencias*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1982b). *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1983). *La ciencia de la educación*. 21ª. Ed., México: Editorial Porrúa.

- LARROYO, Francisco. (1985). *La lógica de las ciencias*. México: Editorial Porrúa.
- LARROYO, Francisco. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. México: Editorial Porrúa.
- LEMUS, T. A. (1994). *Francisco Larroyo”, en Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: UNAM.
- MANTOVANI, Juan. (1976). *Educación y vida*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- MENESES Morales, Ernesto. (1988). *Tendencias educativas oficiales México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.
- NATORP, Pablo. (1975). *Propedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social. Presentación introductiva (el autor y su obra) y preámbulos a los capítulos por Francisco Larroyo*. México: Editorial Porrúa.
- NATORP, Pablo. (1936). *El ABC de la filosofía crítica. Traducción y notas de F. Larroyo*. México: Editorial Logos.
- OSBORN, Thomas. (1987). *La educación superior en México*. México: Editorial FCE.
- PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. (2002). *El diálogo como lectura en Gadamer*. *Revista Diálogo Filosófico* 52, 117-137.
- PÉREZ Gutiérrez, Teresa de Jesús. (1993). *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: la constitución de un campo disciplinario*.

Tesis de licenciatura en Pedagogía. México: Aragón. (Ma. Esther Aguirre Lora, Asesora), p.122.

SEGOVIA Gamboa. Sandra. (2003). *La influencia del pensamiento pedagógico del Dr. Francisco Larroyo en el diseño del plan de estudios de pedagogía vigente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, 110 p. (Asesor Benito Guillén Niemeyer). México: UNAM.

SOLANA, Fernando et al. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE.

TERRAZAS Sánchez. Fausto. (1971). *Filosofía de la Educación. Una introducción al sistema de la filosofía crítica*. México: Editorial Porrúa.

VILLALPANDO, José Manuel. (1992). *Filosofía de la educación*. México: Editorial Porrúa.

VILLALPANDO, José Manuel. (1984). *Manual Moderno de Ética*. México: Editorial Porrúa.

VILLALPANDO, José Manuel. (1969). *Sociología de la Educación*. México: Editorial Porrúa.

VILLALPANDO, José Manuel. 2002). *Historia de la filosofía en México*. México: Editorial Porrúa.

VERA y Cuspinera, Margarita. (1979). "Retorno al idealismo Neokantismo y Neohegelianismo." En: *Las humanidades en el siglo XX. 5 La filosofía*. México: UNAM.

XIRAU, R. (1981). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.