



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Prácticas didácticas para la motivación del pensamiento
crítico y la formación de autonomía en los estudiantes

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, FILOSOFÍA.

P R E S E N T A

Lic. Paola María del Consuelo Cruz Sánchez

Tutor: Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman

Octubre 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, 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 donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

A Ceci y a Diana, las dos personas más importantes en mi vida.

A Gerardo, mi fiel amigo y sostén.

A mi hermana, mi apoyo en todo tiempo.

A mis tutores:

El Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman, quien a través de su trabajo iluminó para mí nuevos caminos para entender el quehacer filosófico.

Y el Dr. Javier García García, quien me acompañó a lo largo de este proceso con su apoyo y consejo.

A mis profesores, particularmente a la Dra. Alejandra Velázquez Zaragoza, por su dedicación para mi trabajo, pues sus observaciones fueron de gran utilidad en la construcción del mismo.

A mis compañeros, especialmente a Lupita quien fue un apoyo incondicional y respaldo en todo el proceso.

Resumen

El presente trabajo ofrece una propuesta didáctica de intervención para mejorar la enseñanza de la filosofía, particularmente la enseñanza de la ética, basada en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en la asignatura de Filosofía II del Plan de Estudios vigente. La propuesta didáctica sustentada motivará el pensamiento crítico y fomentará la autonomía en los estudiantes. Responde a la inquietud del Colegio por aplicar su visión pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje en oposición a la enseñanza tradicional, que impide la formación del estudiante autónomo. La estrategia didáctica consiste en la elaboración, aplicación y observación de un reglamento para funcionamiento interno del aula por equipos. Estará dividida en tres etapas, en la primera etapa los equipos deberán formular, aplicar y observar el cumplimiento de su propuesta de reglamento con los siguientes rubros: lo académico, la convivencia y lo administrativo. En la segunda etapa, abordaremos textos filosóficos sobre los siguientes temas: autonomía, libertad, autoridad, responsabilidad y reparación de daños, los cuales nos ayudarán a explicar lo ocurrido en la etapa uno. Finalmente, los estudiantes redactarán una reflexión final que incluirá la evaluación de su trabajo en equipo, su experiencia como legisladores y sus resultados utilizando los textos vistos en clase.

Abstract

This final work offers a didactic proposal of intervention for improving the teaching of philosophy, particularly the teaching of Ethics. This is based on the Colegio de Ciencias y Humanidades pedagogical conception, for the subject Filosofía I. This didactic strategy will motivate the critical thinking and foment students's autonomy. This responds to the CCH's preoccupation to apply its pedagogic vision in the classrooms, in opposition of the traditional teaching. The traditional teaching avoids the autonomous education. Our didactic strategy consists on the elaboration, application and observation of a group of rules for the regulation in the classroom, by teams. This strategy will be divided in three stages, in the first one the students will write, apply and observe their own proposals. In the second one, we will read different philosophical texts about: autonomy, freedom, authority, responsibility and damage. These concepts will help us to understand what happened in the first stage. Finally, students will redact their final considerations, they have to include their self-evaluation, the description of their experience in legislation and the analysis of their results by using the philosophical texts read.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| a. Planteamiento general de la estrategia didáctica de elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula | 7 |
| b. Ubicación de la propuesta didáctica en el Plan de Estudios Actualizado | 9 |
| Capítulo I..... | 13 |
| Contextualización del problema y la situación a mejorar. Escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje: Colegio de Ciencias y Humanidades | 13 |
| a. Conformación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades | 13 |
| b. Descripción del Modelo Educativo del Colegio e identificación de la situación a mejorar en él..... | 17 |
| b.1. ¿En qué consiste la pedagogía del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades? | 17 |
| b. 2. Identificación de la situación a mejorar y su relación con la estrategia didáctica y ubicación de las asignaturas filosóficas..... | 26 |
| c. Descripción del papel del docente egresado de MADEMS en el CCH..... | 30 |
| Capítulo II | 33 |
| El ejercicio filosófico en el aula como motivación de pensamiento crítico y formación de autonomía: Una mirada crítica a la enseñanza tradicional de la filosofía | 33 |
| a. ¿Qué se entiende por <i>autonomía</i> ? | 33 |
| b. ¿Qué se entiende por <i>pensamiento crítico</i> ? | 41 |
| c. Caracterización de la enseñanza tradicional desde la filosofía | 47 |
| Elementos inherentes a la educación tradicional..... | 47 |
| d. Nueva noción de educación filosófica..... | 52 |
| Capítulo III..... | 60 |
| Propuesta de mejoramiento para el Programa de Filosofía II del CCH: Elaboración, aplicación y observación de reglamento interno para funcionamiento del aula..... | 60 |
| a. Presentación de la Propuesta..... | 60 |
| b. Descripción de la Secuencia Didáctica | 64 |
| INTRODUCCIÓN Y PRIMERA ETAPA: Aproximación a las nociones de ética, alteridad. Introducción al <i>Imperativo Categórico</i> kantiano como principio de acción y juicio en la elaboración de los reglamentos por equipos..... | 64 |
| SEGUNDA ETAPA: Análisis de resultados. Reflexión filosófica en torno de los mismos. .. | 76 |
| IV. Consideraciones Finales: La educación filosófica como desarrollo del pensamiento crítico y fomento de la autonomía..... | 85 |
| Anexos e Hipervínculos: | 93 |
| Hipervínculo 1:..... | 93 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 1: Planeación de las Sesiones | 94 |
| Elaboración de reglamento interno para funcionamiento del aula | 95 |
| Anexo 2: Reglamentos y reflexiones finales del grupo 680 del CCH..... | 106 |
| Fuentes de consulta | 134 |

Introducción

El presente trabajo ofrece una propuesta didáctica de intervención para mejorar la enseñanza de la filosofía, particularmente la enseñanza de la ética, basada en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en la asignatura de Filosofía II del Plan de Estudios vigente. En el entendido de que el *trabajo recepcional* para la Maestría en Educación Media Superior (en lo sucesivo MADEMS) se considera:

[...] un texto argumentativo en el que se sustenta una propuesta, [...] en relación con un problema de enseñanza – aprendizaje en el ámbito de una disciplina específica para la educación media superior. Tanto el problema como la propuesta se encuentran enmarcados en uno o varios programas de estudio de instituciones de educación media superior (EMS).

(UNAM en: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/elaboraciontesis.pdf>)

Asimismo, el desarrollo de la estrategia estará delimitado por la concepción de docente que nos otorga el Modelo Educativo del Colegio que define su papel “[...] no como el de dispensador, sino un guía del aprendizaje, responsable de proponer diferentes experiencias de aprendizaje”. (*Plan de Estudios Actualizado*, 1996: 40) En este contexto, se asume la labor docente como creadora de experiencias de aprendizaje actualizadas en propuestas didácticas que favorezcan a los estudiantes, donde ellos, con ayuda del maestro, sea quienes construyan su propio conocimiento.

La propuesta didáctica sustentada en este trabajo motivará al estudiante a hacer *uso de su propio entendimiento*; la educación filosófica no sólo como un conjunto de contenidos sino como una guía para la adquisición de habilidades y actitudes que lo lleven a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Al lograr lo anterior atendemos la condición que el Colegio propone como indispensable para llevar a buen término el

bachillerato.¹ El CCH ha mostrado su preocupación por hallar nuevas formas de actualizar² su Modelo Educativo, pese a sus deseos la enseñanza sigue siendo tradicional, entendiendo por educación tradicional aquella que le impide al estudiante independizarse del docente y hallar sus propios medios de aprender. En este sentido es el docente corresponsable, junto con la institución, de materializar el Modelo Educativo creando estrategias que reviertan la inercia de la pedagogía tradicional en vías del fomento de la autonomía.

Para lograrlo, planteamos como propuesta didáctica para la enseñanza de la ética la elaboración, aplicación y observación de un reglamento para funcionamiento interno del aula. Esta estrategia se dividirá en tres etapas, en la primera, los equipos deberán formular una propuesta de reglamento para el funcionamiento en el aula con los siguientes rubros: lo académico, la convivencia y lo administrativo. Cada clasificación contará con reglas y sanciones, así como la delimitación de los conceptos básicos que dan sustento a sus lineamientos. El reglamento no sólo abarcará lo general sino que deberá regular el funcionamiento particular del trabajo de cada equipo. Los equipos deberán consensuar sus regulaciones y hacer cumplir las sanciones. En la segunda etapa, abordaremos textos filosóficos sobre los siguientes temas: autonomía, libertad, autoridad, responsabilidad y reparación de daños, los cuales nos ayudarán a explicar lo ocurrido en la etapa uno. Finalmente, los estudiantes redactarán una reflexión final que incluirá la evaluación de su trabajo en equipo, su experiencia como legisladores y sus resultados utilizando los textos vistos en clase.

Consideramos que esta manera de enseñar ética es una de las posibles formas en las que el Modelo Educativo del CCH puede ser interpretado y puesto en marcha. Como

¹ El Colegio de Ciencias y Humanidades, en su perfil de egreso manifiesta la necesidad de formar un estudiante que desarrolle estrategias propias de aprendizaje, que cobre independencia del profesor, a fin de que le sea más sencillo terminar su bachillerato. Regresarle al estudiante la responsabilidad sobre su *propio entendimiento* es el principio de la autonomía académica.

² Cf., *Proyecto para la Revisión Curricular*, cuadernillo 7, 2009, p. 45

expusimos anteriormente, esta estrategia está pensada para ayudar al estudiante a construir las nociones básicas del pensamiento ético mientras desarrolla su pensamiento crítico y el ejercicio de la autonomía, condiciones indispensables del quehacer filosófico.

a. Planteamiento general de la estrategia didáctica de elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula

La elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula sigue la idea kantiana de *educación práctica y moral*³, como aquella mediante la cual el estudiante se forma en libertad. Sólo así éste puede vivir y entender la tensión que existe entre la subordinación a las reglas, leyes, etc., que rigen la vida en sociedad y el ejercicio de su voluntad. En esta estrategia los estudiantes fungirán no sólo como legisladores, sino como ejecutores y órganos de sanción de las leyes que redacten.

Las hipótesis a probar en esta propuesta son las siguientes: 1. La regulación como ejercicio consensuado de la razón es uno de los mejores escenarios para el fomento de la autonomía, ya que favorece la *autodeterminación* de la voluntad sin coacción o violencia ajenas. En esta estrategia se concibe al estudiante como ser libre y creador de sus propias normas, condición por la cual consideramos estaría voluntariamente sujeto a cumplirlas. 2. El trabajo en equipo privilegia la captación de que “los derechos están siempre ligados a deberes y no pueden entenderse sin ellos. El sujeto moral es visto primordialmente como un sujeto de obligaciones ante su sociedad; si las cumple, tiene derechos. No merece tener derechos si no tiene obligaciones” (Villoro, 2010: 149)³. Aun cuando la justicia se refiere naturalmente primero a nosotros,

³ Cf., Kant, *Pedagogía (Apéndice II)*. Disponible en:
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

Cabe mencionar que esta obra no fue escrita por Kant, sino que es un conjunto de apuntes recogidos por sus alumnos.

a nuestras valoraciones y la conservación de nuestra propia vida, el segundo plano de la justicia refiere a la *sujeción a un orden normativo*. (Cf., *Ibíd*: 53) El ejercicio de derechos y obligaciones será más claro cuando los estudiantes funjan como instancia para el cumplimiento de la ley. En esta estrategia el papel del docente será secundario, serán ellos mismos los que regulen su propio trabajo y ejerzan la justicia conforme a los derechos y obligaciones que establezcan en su equipo.

La propuesta didáctica aquí planteada pretende incidir en la forma de trabajar en el aula, desea convertirse en una vía para que el estudiante aprenda haciendo. La educación filosófica debe motivar el pensamiento crítico y fomentar la autonomía a través de la *praxis* del estudiante. Entenderemos aquí por *praxis* filosófica, aquella que trabaja a través de hallazgos, pero éstos no son el fin de la misma sino indicadores de la realidad en el aula la cual debe ser descifrada. El desarrollo de la estrategia en el aula estará lleno de situaciones no contempladas en su planteamiento inicial, éstas serán los hallazgos a través de los cuales descifraremos nuestra propia situación ante la ley.

En este sentido la *praxis* filosófica que proponemos no pretende ser *una justificación de lo existente*; de la actual relación de nuestra sociedad con la ley, sino una interpretación de la misma como *contradictoria y fragmentaria*. Lo que se presenta aquí es una figura: el aula puede ser identificada como la sociedad en que vivimos donde sus miembros se enfrentan a la creación y aplicación de leyes para la misma. La intención de la propuesta es que el estudiante interprete su propia postura ante la ley y *a partir de los elementos aislados de la realidad* y logre así descifrar las causas de la corrupción o la evasión de sus responsabilidades cívicas. (Cf., Adorno, 1998: 88)

Atendiendo a estas consideraciones sobre el ejercicio filosófico es claro que no pretendemos ser docentes poseedores de un conocimiento acabado y transmitirlo a los estudiantes como un producto terminado. La *praxis* filosófica perfila a su vez la

docencia que merece. Esta última debe ser entendida como un ejercicio de interpretación a través de una figura propuesta por el mismo docente, que a su entender combine distintos elementos que harán visible aquello que la realidad del estudiante devela. La elaboración de un reglamento es la figura-estrategia que proponemos como el conjunto de actividades que le permitirán al estudiante advertir cuáles son las nociones éticas que entran en juego en una decisión y en las formas de convivencia con los otros. Por medio del trabajo en equipo, la lectura de textos guiada y la reconfiguración de su propio trabajo el estudiante construirá dichas nociones.

La importancia de esta estrategia radica en que ésta “[...] no se queda en el ámbito cerrado del conocimiento. [Como veremos, las situaciones que se presentarán a lo largo del desarrollo de la misma serán la fuente de interpretación, conformarán una realidad con la que se tropieza y necesita ser interpretada, de modo que su interpretación y su superación remiten la una a la otra]. Desde luego, la realidad no queda superada en el concepto; pero de la construcción de la figura de lo real se sigue al punto, la exigencia de su transformación real”. (*Op. cit.*: 94) Que en este caso entenderemos como dar razones sobre lo sucedido en el trabajo en equipo y la reflexión sobre el trabajo individual. Considero que las actividades contenidas en la elaboración de un reglamento pueden dar lugar a la formación de actitudes cívicas, tales como la responsabilidad personal y colectiva. El estudiante será consciente de que las relaciones entre seres humanos requieren regulaciones para ser conservadas como pacíficas, y la formulación de normas justas, la institución de las mismas y su cumplimiento nos ayudan a lograrlo.

b. Ubicación de la propuesta didáctica en el Plan de Estudios Actualizado

Nuestra estrategia atiende al propósito central de los programas de filosofía, el cual desea formar a estudiantes que “[...] al concluir el curso, [...] puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que

tengan la posibilidad de mantener firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social”. (Programa de Estudios de Filosofía I y II, 1996: 3) Del mismo modo asumirá la responsabilidad de concretar el segundo objetivo global del Programa de Estudios de Filosofía II en el área de ética, a saber, ayudar al estudiante a “[...] fundamentar de manera racional su propia existencia, **con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social**”. (Programa de Filosofía II, 1996: 14)⁴

Los aprendizajes del Programa de Filosofía II que abordaremos son los siguientes:

- Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas,
- Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.
- Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas. (Programa de Estudios, 1996: 14-15)

A través de esta temática:

- El problema de la libertad, el deber y los valores y la Ética Aplicada
- ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales
- Dimensión ético moral
- El problema de la libertad, el deber y los valores
- Ética Aplicada.
- ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? (Ibídem).

⁴ El énfasis es nuestro.

La propuesta estará dividida por etapas. La primera responde al siguiente aprendizaje: el estudiante “Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales”. (*Op. cit:* 15) La segunda etapa desarrollará el aprendizaje como una forma de “construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas”. (*Ibídem*) En la tercera etapa se contemplarán las dos anteriores.

c. Aspectos Metodológicos

La propuesta didáctica de elaboración, aplicación y observación del reglamento interno para funcionamiento del aula que sostiene este trabajo, será desarrollada a lo largo de tres capítulos. Los primeros dos capítulos sustentarán la estrategia tanto pedagógica como filosóficamente, mientras que el último estará dedicado a la presentación, descripción y análisis de los resultados de la propuesta en el aula.

Hemos titulado al primer capítulo: “Contextualización del problema y la situación a mejorar. Escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje: Colegio de Ciencias y Humanidades” puesto que éste tiene como intenciones primero, describir los lineamientos pedagógicos a seguir dados por el Modelo Educativo del CCH. Segundo, ubicar la situación a mejorar tanto en la línea pedagógica del Colegio como en el *currículum* del mismo, y finalmente exponer las razones por las cuales la formación del docente MADEMS puede ayudar a mejorar las condiciones de la enseñanza de la filosofía para este tipo de bachillerato universitario.

El segundo capítulo fue titulado: “El ejercicio filosófico en el aula como motivación de pensamiento crítico y formación de autonomía: Una mirada crítica a la enseñanza tradicional desde la Filosofía”. Como el título menciona, delimitaremos qué entendemos por *enseñanza tradicional* desde la filosofía. Planteamos a la enseñanza filosófica como aquella que motiva el pensamiento crítico y fomenta la autonomía en

los estudiantes, razón por la cual nos daremos a la tarea de delimitar dichas nociones y su relación con la propuesta didáctica antes señalada. Este capítulo estará sustentado en la concepción kantiana de *autonomía* desarrollada en los textos: *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* y *¿Qué es la ilustración?* Asimismo, trabajaremos con las nociones de *pensamiento crítico* y *educación filosófica* de Theodor Adorno en *La actualidad de la filosofía* y en el conjunto de conferencias publicadas bajo el título de *Educación para la emancipación*, del mismo modo haremos uso de la delimitación del pensamiento filosófico que hace Horkheimer en su texto *Crítica de la Razón Instrumental*.

En el tercer capítulo: “Propuesta de Mejoramiento para el Programa de Filosofía II del CCH: Elaboración, aplicación y observación de reglamento interno para funcionamiento del aula”, se analizarán los resultados obtenidos en el trabajo en el aula y mostraremos en qué sentido la educación filosófica favorece la formación de actitudes cívicas en los estudiantes mientras motiva el pensamiento crítico y fomenta la autonomía.

Capítulo I

Contextualización del problema y la situación a mejorar. Escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje: Colegio de Ciencias y Humanidades

La enseñanza de la filosofía en el CCH ha sido un pilar del mismo a través de sus cuarenta años, ya que éste es un bachillerato que forma a los estudiantes tanto en el método de las ciencias como en el de las humanidades. El Modelo Educativo, conformado por un conjunto de las formulaciones filosóficas y pedagógicas, fue un proceso que le llevó al Colegio más de veinticinco años, el cual aparece redactado en el Plan de Estudios vigente desde 1996. Hacer justicia a cuarenta años de historia no es fácil ni es la pretensión de este capítulo. En él haremos un breve recorrido por algunos elementos de su historia que nos ayuden a contextualizar la situación a mejorar y la pertinencia de la estrategia didáctica para lograrlo.

En primer lugar resaltaremos algunos momentos de su proceso de formación y elucidaremos qué puntos de su propuesta pedagógico-filosófica aplicamos en nuestra estrategia. En segundo lugar ubicaremos a ésta tanto en el Plan de Estudios como en el Programa de Filosofía II. Finalmente mostraremos cómo el perfil del docente egresado de MADEMS puede incidir en el mejoramiento de las prácticas didácticas en el aula como la unión de dos aspectos fundamentales de ellas: forma y contenido.

a. Conformación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

La conformación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades como hemos dicho ha sido un proceso de varios años, éste ha pasado por dos actualizaciones y se prepara para su tercera revisión. Desde su formación el CCH

mostró la intención de educar a los estudiantes en lo que el mismo ha denominado *cultura básica universitaria*⁵. (Proyecto académico para la revisión curricular, C. 4, 2009: 12). La cual puede ser entendida como las habilidades mínimas a desarrollar en el estudiantado tanto en el método experimental como el método histórico-social. Dicha forma de aproximarse a los contenidos está en clara oposición al *conocimiento enciclopédico y memorístico*, a la hoy llamada educación tradicional.

La diferencia entre el CCH y las demás instituciones a nivel bachillerato no estribó sólo en el número de contenidos sino en el cómo se proponía enseñarlos;

[...] la propuesta educativa del Colegio significaba una novedad en dos vertientes: por un lado los programas de estudio debían ser interdisciplinarios, es decir, que combinaran las posibilidades del área de conocimiento a las necesidades de solución de problemas de la realidad concreta del país; por otro lado, reclamaba la participación democrática de todos los actores; lo cual significó una verdadera corresponsabilidad en el proyecto: autoridades, profesores, trabajadores y alumnos. (Proyecto académico para la revisión curricular, C. 7, 2009: 14)

Este modelo enfatizó que toda estrategia y material didáctico debía ser diseñado para el aprendizaje, por ende, colocó en el centro de dicho proceso al estudiante.

La materialización de la *cultura básica* se llevó a cabo en diferentes etapas, la primera del año 1971 a 1979, en ella los docentes del Colegio eligieron sin restricciones particulares qué contenidos enseñar para desarrollar qué habilidades, guiándose solamente por las intenciones generales de cada área. En lo que toca al área histórico-social, la habilidad a desarrollar fue la comprensión histórica, entendiéndola como una

⁵ “El alumno es sujeto de ésta en la medida en que interactúa con ella; no se trata de dar todos los saberes del mundo en el aula. La selección de contenidos cobra relevancia, en tanto en esta institución se examinan las formas como se trabaja la ciencia, y el alumno en cuanto a sus intereses, para que la acepte como parte de su cultura” (Gaceta CCH, cit. En Proyecto académico para la revisión curricular, C.7, 1995: 22)

“[...] comprensión científica [...], una fundamentación racional, comprensión y aplicación. Comprensión y aplicación en los campos de la filosofía y las ciencias sociales” (*Proyecto académico para la revisión curricular*, C.7, 2009: 19). En esta primera etapa del Colegio cada docente determinaba cómo hacer cumplir dicha intención, lo cual suscitó problemas entre las distintas prácticas docentes. Por ello la segunda etapa de actualización que empezó en 1991 y terminó en 1996, atendió a este asunto. La razón explícita para hacerlo fue:

[...] poner fin a la dispersión de programas a través de unificar contenidos, lograr el cumplimiento de los objetivos de cada materia, buscando que efectivamente se impartan los contenidos necesarios, actualizar los contenidos de los programas de estudio y adecuarlos a las necesidades sociales y académicas de los estudiantes, reformar los métodos de enseñanza conforme a los contenidos renovados de las asignaturas, para hacerlas sistemáticas y flexibles, replantear las formas de acreditación, en especial los exámenes extraordinarios, para eliminar la orientación negativa que, en ocasiones, acarrea al aprendizaje, **actualizar la formación académica de los profesores, en concordancia con las necesidades educativas del Colegio y del país.** (Gaceta CCH, N. extraordinario, 1995: 22)

La revisión contempló en su primera parte los primeros cuatro semestres y en su segunda parte (2003) el quinto y sexto semestre. Las asignaturas histórico-sociales y en particular a las filosóficas fueron reconocidas como responsables de **“[...] la maduración y perfeccionamiento del juicio moral personal, la autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones, la necesidad de autogobernarse y la necesidad de afirmar su identidad”**⁶⁶. (*Proyecto Académico para la revisión curricular*, C. 7, 2009: 33) En pocas palabras: la concreción del perfil de egreso.

⁶⁶ El énfasis es nuestro.

Cabe mencionar que en esta revisión la categoría de *cultura básica* se leyó como *aprendizajes relevantes*. Entendiendo por ellos lo siguiente:

Con el **adjetivo de relevantes**, se pretendió que para cada asignatura los profesores precisara que aquello que se vaya a aprender tenga que ver con **conocimientos útiles y logrables** en los alumnos para comprender y manejar mejor su entorno, empleando el pensamiento científico y humanístico, desarrollando habilidades académicas para proseguir sus estudios y fortaleciendo su crecimiento autónomo con sentido crítico y social. (Proyecto Académico para revisión curricular, C. 7, 2009: 36)

El *ajuste* revaloró el papel del bachillerato no sólo en la vida del estudiante sino en la sociedad, se enfatiza al bachillerato como un *bachillerato de habilidades*. Para lograrlo se invita a los docentes a ceñirse a una *instrumentación constructivista* y moldear sus clases como *curso-taller*. (CCH/UNAM, 2005) Con estas expectativas de logro se cerró el capítulo de *ajuste* a los programas.

En la actualidad el CCH se prepara para una nueva revisión de los programas prestando atención a los siguientes problemas detectados:

1. **La apropiación del modelo educativo ha sido heterogénea e insuficiente durante el proceso de ajuste por parte de los profesores.**
2. **La Institución no propició las condiciones académicas y organizacionales para que la población docente entienda, aplique y recree el sentido y alcance de los Programas de Estudio.** (Proyecto Académico para la revisión curricular, C. 7, 2009: 45)

De lo que se sigue la necesidad de conocer en qué consiste el Modelo Educativo del CCH, darle una posible interpretación y aplicación, pensando que aplicar es equivalente a apropiar. Elucidemos entonces en qué consiste

b. Descripción del Modelo Educativo del Colegio e identificación de la situación a mejorar en él.

“La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma «cuestión», del pensamiento como «cuestionamiento». Por eso, he hablado sin demora y sin tapujos de deconstrucción”

Jaques Derrida, La universidad sin condiciones, 1998

En este apartado haremos una breve presentación de aquellos elementos del Modelo Educativo que aplicaremos en clase y elucidaremos qué entiende el Colegio como la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b.1. ¿En qué consiste la pedagogía del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades?

De acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio los procesos de enseñanza-aprendizaje que conforman el bachillerato universitario deben “[...] colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, [...] a fin de que alcance una primera maduración y, en consecuencia, su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social”. Es función de la escuela no sólo servir de tránsito hacia la educación superior, sino formar actitudes en el estudiante y contribuir *a la participación reflexiva y consciente de los mismos*. (*Plan de Estudios Actualizado, 1996: 35*)

Por ende, los docentes tenemos la *responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las grandes áreas de las ciencias y las humanidades*. A través de los cuales se logre que

[...] **el alumno sepa, sino que sepa que sabe y por qué sabe, que sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales los adquiere**⁷. [...] Esta característica implica el desarrollo de habilidades y actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad y deseo de saber, proceder sistemático y coherente, [...] y respeto al trabajo intelectual. (Ibíd: 35-36)

Esta concepción de conocimiento sólo puede obtenerse de manera colegiada bajo las líneas propuestas por la pedagogía del Modelo Educativo del Colegio a través de su *concepción prioritaria: el estudiante*. En este tenor el profesor dista mucho de ser un “dispensador (de conocimiento) a la usanza de la enseñanza tradicional, sino un guía del aprendizaje, responsable de proponer a los alumnos las experiencias que se lo permitan”. (*Op. cit:* 40) A continuación se presentan los ejes rectores de dicha visión pedagógica.

Bachillerato de Cultura Básica

La *cultura básica* presenta dificultades en su delimitación, ésta indica la postura del Colegio sobre el papel de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La *cultura básica* puede ser entendida como “[...] el conjunto de principios, de elementos productores del saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir (el estudiante) mayores y mejores saberes y prácticas”. (*Ibidem*) En este entendido la *cultura básica* es un modo de aproximación a los contenidos que una forma de presentarlos. Los contenidos no son estáticos y por ende no pueden ser presentados así. La *cultura básica* como línea rectora de la docencia implica el análisis del contexto del alumno, de sus condiciones materiales, para así elegir aquellos contenidos que impacten

⁷ Ésta es una de las distintas formas en las que el Colegio entiende la relación del pensamiento crítico con la autonomía. (Las negritas son nuestras)

en su vida. La *educación tradicional* por el contrario, se percibe a sí misma como atemporal en tanto que hace caso omiso de la situación en la que se suscita.

Marco Conceptual Abierto

Si el bachillerato en CCH es un *bachillerato de cultura básica*, los contenidos se modifican. El aula y los contenidos que en ella se ponen en juego conforman un *espacio dinámico* siempre abierto a la colaboración entre profesores y estudiantes. El Programa Institucional de Filosofía lo refiere de la siguiente manera:

No se trata de un marco conceptual único y cerrado, sino flexible y abierto tanto a las demandas de la sociedad, a la institución educativa, como a las diversas metodologías que permitan la aprehensión reflexiva de una realidad compleja como la educativa, para promover procesos filosóficos, humanístico, de identidad y de atención a la diversidad⁸. La noción de currículo flexible es, para las universidades públicas de países en desarrollo como México, un espacio dinámico de respuesta a las necesidades reales del contexto histórico social. (Programas de Estudio de Filosofía I y II, 1996: 7)

El *marco conceptual abierto* debe entenderse como un proceso dialéctico en el cual los contenidos se modifican y adaptan no sólo a las necesidades de la institución sino a la problemática que la realidad demande resolver. La *cultura básica* como línea rectora del trabajo del docente determina habilidades a desarrollar que no se logran usando un único método o un número reducido y fijo de contenidos, sino que las estrategias educativas varían y deben variar siempre atendiendo a la *compleja realidad educativa*.

Aprendizaje Flexible

El *aprendizaje flexible* contempla una enseñanza en la misma sintonía. El *aprendizaje flexible* implica una distancia conceptual y práctica de la enseñanza tradicional. Esta última aparece como lineal, es decir, el docente expone y el alumno

⁸ El énfasis es nuestro.

recibe. En la enseñanza y aprendizaje flexibles la retroalimentación es fundamental y las líneas de discusión van en diferentes sentidos. Los estudiantes deben desarrollar diferentes *saberes, habilidades y formas de aproximarse* a la realidad. (Cf., *Op. cit.*: 7)

Formulaciones Comunitarias del Colegio

Las *formulaciones comunitarias* son líneas orientadoras del quehacer docente y deben aparecer en las propuestas y estrategias de clase. La aplicación de las formulaciones comunitarias en la planeación de ésta favorece la concreción del perfil de egreso. A continuación expongo brevemente qué se entiende por cada una y cómo serán leídas en la propuesta didáctica que compete a este trabajo.

- a. **Aprender a aprender.** Esta formulación designa el estar apercibidos de cómo aprendemos, esto ayuda a los estudiantes a conformar un método propio de asimilación de los contenidos sin intervención del docente. “Significa la apropiación de una **autonomía** en la adquisición de nuevos conocimientos”. (*Plan de Estudios Actualizado*, 1996: 39)

La elaboración de un reglamento interno por equipos tendrá la función de regir la convivencia dentro del aula y el trabajo particular de los equipos. Éstos se responsabilizarán de la redacción de sus propias reglas, la observancia de su cumplimiento y la aplicación de las sanciones por incumplimiento. Este ejercicio fomentará la autonomía en dos direcciones distintas, por un lado la *autonomía académica*, la cual se deja ver en el progreso del trabajo en equipo y la *autonomía como determinación de la voluntad* o cumplimiento de la ley. *Aprender a aprender* en esta estrategia se lee como el esfuerzo por entender nuestros propios procesos hacia la autonomía en las dos vertientes antes mencionadas.

- b. **Aprender a hacer.** Esta formulación atiende al trabajo que desarrollan tanto docentes como estudiantes en colaboración dentro del aula. La conciencia del cómo aprendemos no podría darse sin la práctica, sin actuar en ella. El trabajo en clase y fuera de ella ayuda a la formación del alumno, es un irse haciendo, puesto que el estudiante es un *ser en proceso*. *Aprender a hacer* consiste en la “[...] adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase”. (*Ibidem.*)

En la redacción de las reglas, así como la explicitación de las sanciones que corresponden a cada una, el estudiante hará un esfuerzo, primero, por explicitar cuál es la relación entre la regla y su sanción. Segundo, definirá los criterios usados en la delimitación de las reglas que aparecen en su reglamento y por qué esas reglas son las mínimas necesarias para regular la convivencia. *Aprender a hacer* en esta propuesta puede ser leída como el trabajo riguroso del uso de las palabras en filosofía, la construcción de argumentos para justificar nuestras elecciones y la capacidad de dar razones sobre las mismas.

- c. **Aprender a ser.** El bachillerato no sólo es el tránsito a la educación superior, sobre todo éste intenta ayudar al estudiante en la formación de su personalidad. Las actividades que fomentan el pensamiento crítico y la autonomía en el aula, forman intelectualmente y colaboran a la apropiación de ideas y a la construcción de posturas. Por ello, la formulación *aprender a ser* “[...] enuncia del propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética”. (*Ibid.*)

La elaboración de un reglamento tiene como intención explícita que el estudiante note que de la creación y la redacción de reglas no se sigue su cumplimiento, *aprender a ser* será equivalente al análisis de los motores y motivaciones de sus acciones, así como la toma de postura. *Tomar postura* implica continuidad, un irse haciendo.

- d. **Alumno Crítico.** El *alumno crítico* es el resultado de una educación que tome como líneas orientadoras las tres formulaciones anteriores. La capacidad de crítica se desarrolla en un ambiente de colaboración⁹. El Colegio define la actitud crítica como “[...] la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores [...]”. (*Op. cit.*, 39)

El desarrollo del pensamiento crítico acompañará toda la estrategia y se manifestará particularmente en el análisis de los resultados de nuestro trabajo como legisladores, ejecutores de ley y persecutores de su cumplimiento. Tendremos la oportunidad de elucidar por qué razones tendemos a corromper las leyes aun cuando nosotros seamos responsables de todos los procesos que a éstas anteceden. La estrategia didáctica es una figura de la realidad mexicana, figura que mostrará algunas razones que nos impiden construir una sociedad mejor, así como los obstáculos hacia la vida autónoma.

- e. **Interdisciplinariedad.** Esta formulación se refiere a la generación de un ambiente colegiado de trabajo, tarea que está muy descuidada en el Colegio. Su realización cambiaría la percepción de los estudiantes sobre la inconexión de las asignaturas en cada semestre. Ésta debe atender

⁹ El fomento de las *formulaciones comunitarias* propuestas por el Colegio sólo se puede dar en un ambiente colaborativo, pilar pedagógico que propone la UNESCO como *aprender a colaborar*.

[...] a las relaciones entre los distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinar y enfoques metodológicos, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado. (*Op. cit:* 39)

Por la naturaleza de la estrategia que aquí se propone no podremos atender a la realización de esta *formulación comunitaria*.

Consideraciones Filosóficas Generales

Las *consideraciones filosóficas* son la descripción de lo que la filosofía del Colegio considera es la condición humana. En torno a ellas se debe construir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Expongo a continuación las que nos parecen de mayor relevancia para el desarrollo de este trabajo.

- a. **El ser humano es un *ser en proceso*.** Esta consideración implica que todo ser humano es histórico, incluso la comprensión de su propia humanidad está mediada por el momento en el que se desenvuelve. Noción que enfatiza la necesidad de que los contenidos, el aprendizaje y la enseñanza sean flexibles. Para el Colegio el *ser en proceso* tiene dos aspectos, por un lado indica que “[...] el hombre es perfectible y por otro atiende a su necesidad de trascendencia”. (*Plan de Estudios Actualizado*, 1996: 44)

Si el hombre es un *ser en proceso* puede aprender de la reflexión de sus propias acciones y así reorientar la dirección de dicho proceso, de modo que una de las obligaciones de la filosofía en el aula es hacer regresar al estudiante sobre sus propios pensamientos, argumentos y acciones.

Antes de la redacción del reglamento en clase, se cuestionó a los estudiantes sobre las posibles causas por las cuales no se cumplían las leyes en nuestro país. Podemos dividir las respuestas en tres grandes grupos, el primer grupo refiere a alguna cualidad que predomina en ellas, ya sea su carácter injusto o impuesto o ambos. Por otro lado, afirmaron que percibían un clima de relajación a nivel judicial en nuestro país. Dado el alto índice de impunidad en el mismo, los estudiantes consideran que la poca probabilidad de ser sancionado por incumplimiento de una ley es equivalente a una invitación a romperlas. Finalmente, los estudiantes perciben como un esfuerzo inútil cumplir la ley, puesto que no hay un reconocimiento social al hacerlo. Habiendo elucidado estas posibles causas, iniciamos la redacción del reglamento interno de clase de la siguiente idea: si una comunidad crea sus leyes en un proceso participativo, abierto y democrático estará más cerca de cumplirlas y hacerlas cumplir.

Después de la redacción de los reglamentos, durante la etapa de aplicación los equipos rompieron sus propias reglas, en ese momento nos dimos cuenta que nuestra hipótesis era falsa, lo cual nos llevó a reconsiderar nuestro diagnóstico sobre las causas y regresar sobre él para aprender y trascenderlo. Hicimos un esfuerzo por analizar el proceso de realización de nuestro reglamento.

- b. El ser humano es un ser social.* La trascendencia es social. De acuerdo con la noción del Colegio el *ser social* considera que el estudiante debe ser consciente de la relevancia de sus acciones y pensar estas últimas como transformadoras. Este tipo de trabajo por equipos fomenta el compromiso social y la responsabilidad colectiva. La redacción del reglamento, no se quedó en la acción legislativa, también la ejecución: cumplimiento y sanción.

- c. **El ser humano es un ser libre.** La libertad es entendida por el Colegio como *intencionalidad*, ésta es la capacidad de orientar sus acciones en diferentes direcciones, en una conciencia clara de sus límites. El estudiante “[...] no experimenta ciegamente las necesidades que tiene como ser natural, las puede orientar en una u otra dirección, dentro de ciertos límites”. (*Op. cit.*: 45)
- d. **El ser humano es un ser capaz de integrar acción, pensamiento, palabra y pasión.**

Consideramos que la estrategia didáctica que aplicamos dista de la forma tradicional de la enseñanza de la filosofía y la ética; a su vez representa una forma de actualizar el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, puesto que se realizará desde las tres líneas rectoras de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje del mismo: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Por otro lado, la forma de aproximarnos a la filosofía se distanciará de la presentación que el Programa de Estudios hace de ella. La ética se enseña como un conjunto de cuestiones a resolver, siendo la *ética aplicada* sólo un tema. (Cf. *Programa de Estudio Filosofía I y II*: 14-15) Si consideramos a la ética aplicada como un tema y no como la única forma de educar en ella seguimos hablando de educación tradicional. La enseñanza de la filosofía como resolución de problemas presenta complicaciones, puesto que las preguntas se le imponen al estudiante, no surgen de él, muy probablemente no sólo no se las haya hecho antes, sino que se corre el riesgo de que no le importen. Por ello, la filosofía tiende a alejarse de la realidad del estudiante.

La problemática que se suscita en el trabajo en el aula debe ser tomada en consideración, incluso podríamos pensar que son ellas las que explican con mayor claridad las nociones filosóficas y son las nociones filosóficas las que pueden ayudarles

a elucidar su propia realidad, es un trabajo de ida y vuelta. Una *crítica recíproca* entre pensamiento y realidad. (Cf., Horkheimer, 2007: 167) Esta nueva forma de aproximarnos a la enseñanza de la filosofía fomenta el pensamiento crítico, entendiendo por éste aquel capaz de ir de ida y regreso, acto de confrontar su pensamiento con la realidad y la realidad con sus ideas. Esta confrontación es posible sólo si la problemática a resolver le es propia, cercana. Imponer una pregunta no es lo mismo que resolver un problema.

b. 2. Identificación de la situación a mejorar y su relación con la estrategia didáctica y ubicación de las asignaturas filosóficas

El Colegio con base en su Modelo Educativo, el Plan de Estudios Actualizado, sus programas, así como su análisis de las necesidades sociales y culturales de nuestro país, se propone formar un estudiante que caracteriza de la siguiente manera: (Cf., CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, 1996: 68)

- Posee una formación científica y humanística [...] para su futuro desarrollo como universitario responsable, [...] y su prosecución de estudios superiores.
- Tiene un compromiso con la [...] justicia y solidaridad.
- **Aprende por sí mismo** [...] lo que significa que puede generar estrategias propias. para alcanzar aprendizajes cada vez más complejos.
- Puede plantear problemas y usar distintos métodos para resolverlos.
- Ejercita pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible.
- Puede tomar decisiones informadas y responsables.
- Es capaz de comprender las contradicciones del hombre y las sociedades actuales.
- Respeto las diversas concepciones teóricas acerca de la sociedad. (*Ibíd*: 68-72)

El diagnóstico realizado en 2009 sobre los logros obtenidos después de la última reforma afirma que el perfil de egreso del estudiantado no se logra en su totalidad. La causa que el Colegio aduce es que “[...] la Institución no propició las condiciones

académicas y organizacionales para que la población docente entienda, aplique y recree el sentido y alcance de los Programas de Estudio”. (Cf., CCH, *Proyecto Académico para la Revisión Curricular*, C. 7, 2009: 45) De esta afirmación se sigue que el docente, no ha sido capaz de actualizar la postura pedagógica del Modelo Educativo en la aplicación de los programas de estudio y por ende no se están generando en el aula las condiciones para la obtención de *conocimientos mínimos* que sirvan de base para la adquisición de otros más complejos, donde el paso de unos a otros es la aspiración máxima del perfil de egreso, a saber, la generación individual de estrategias de aprendizaje, *autodidactismo*. Estas condiciones reducen las posibilidades de los estudiantes de terminar el bachillerato, dado que el estudiante no cuenta con las habilidades necesarias para aprender sin la presencia del docente, es incapaz de hacerse cargo de su proceso de aprendizaje.

Ante esto, el Colegio reconoce varias necesidades por tratar: “a) la recuperación de la experiencia docente como elemento diagnóstico y apropiación, b) la integración a las acciones de reforma, las ideas del debate contemporáneo sobre los nuevos conocimientos que requiere el bachillerato, y c) la importancia que tiene el trabajo didáctico para arribar efectivamente a lo que se pretende con los alumnos [...]” (*Ibíd.*) Este trabajo pretende atender esta última necesidad sólo en una de las áreas del conocimiento, el área de historia particularmente en filosofía. Sería un exceso afirmar que a partir de este planteamiento acabaremos con el problema de la deserción y reprobación del Colegio. Nuestra intención es la de contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes en el mismo.

Para lograr la asimilación de la postura pedagógica del Colegio, éste propone que cada docente se dé a la tarea de mostrar qué hace para enseñar lo que enseña. Considera como “[...] una tarea indispensable la estipulación de las evidencias de

aprendizaje apropiadas en cada materia; hacer esta relación significa apropiarse a fondo de la lógica del modelo [...]”. A su vez sugiere una constante evaluación de nuestra labor docente y el ejercicio público de la misma, lo que significa la confrontación de nuestras interpretaciones y modos de hacer docencia con las interpretaciones y modos de hacer docencia de los otros. “Las nociones de experiencia docente, trayectoria académica, apropiación escolar y cultura institucional son categorías que no sólo nos permiten entender el manejo disímil de los Programas, sino que muestra la necesidad de actualizar las visiones para hacer más efectiva la interacción y consulta con los profesores”. (*Ibíd*em)

Mejorar la enseñanza en el bachillerato no sólo depende de la búsqueda de mejores estrategias dentro del aula sino la conciencia de lo que hoy debe ser el saber a enseñar en el bachillerato. Es menester la intersección de las funciones propedéuticas, para el trabajo y para la vida, que se le demanda atender a un ciclo educativo, a las cuales el docente MADEMS responde.

En suma, cuando el Colegio habla de falta de apropiación del Modelo Educativo está diciendo que la práctica docente es tradicional y ello impide la formación de un alumno autodidacta, crítico y responsable. Modificar las formas tradicionales de enseñanza es una tarea prioritaria. Esta tarea puede ser entendida como el uso de estrategias innovadoras y la reflexión sobre qué se quiere lograr con ellas.

La falta de apropiación del Modelo Educativo por parte de los docentes es un problema para el Colegio en tanto que las prácticas de enseñanza se hallan en abierta contradicción con la filosofía y pedagogía del mismo. La contradicción revela que las pretensiones pedagógicas del mismo descansan en la *praxis* de los docentes quienes cargan sobre sí la realización de la teoría, si sus prácticas distan de ella los más afectados son los estudiantes, ya que reciben un conocimiento de las humanidades sin el

elemento que les caracteriza, a saber, el fomento del pensamiento crítico. La elaboración, aplicación y observación de un reglamento en y para la clase como estrategia didáctica atiende al doble problema, por un lado actualiza el Modelo Educativo y por otro enseña filosofía haciendo filosofía.

Ubicación de las asignaturas filosóficas en el Plan y Programa de Estudios

En el Plan de Estudios vigente del CCH, en lo que toca al área histórico-social su finalidad debe ser entendida como una “[...] fundamentación racional, comprensión y aplicación en los campos de la filosofía y las ciencias sociales [...]”. (*Proyecto académico para la revisión curricular*, C.7, 2009: 19) En los primeros tres semestres se imparten las materias de Historia Universal, Moderna y Contemporánea, Historia de México I e Historia de México II, las cuales deben cumplir con la función de abrir el panorama a los estudiantes, en esta parte se exige de ellos sólo la expectación (*la observación*). En el cuarto semestre, el estudiante tiene que ser capaz de hacer teoría con los conocimientos obtenidos en los semestres anteriores, cuando cursa la asignatura de Teoría de la Historia. Esta etapa se conoce como la etapa de *racionalización*. Finalmente, durante los dos últimos semestres el estudiante aplica tanto la observación hecha como sus teorías sobre ella en las asignaturas de Estética, Ética, Filosofía, Economía, Ciencias políticas, Derecho, Administración y Geografía. (*Op. cit*: 20)

Por el lugar que ocupaban las asignaturas filosóficas, tanto de manera vertical como horizontal, se puede definir su participación en el programa como la cima de la reflexión histórico-social que contribuye a que el estudiante halle el o los múltiples sentidos a los sucesos del pasado en su presente a fin de analizarle e incidir en él, en su presente. Cabe mencionar que las asignaturas de Filosofía I y II son obligatorias en

quinto y sexto semestre, mientras que Temas Selectos de filosofía I y II son optativas en los mismos.

c. Descripción del papel del docente egresado de MADEMS en el CCH

El docente egresado del posgrado MADEMS responde a las necesidades de la EMS¹⁰ y por ende puede beneficiar los modos de enseñar en el CCH. Cada nivel educativo requiere de un docente con características particulares, el docente en bachillerato debe ser consciente de “[...] los fines sociales y educativos de la EMS, de tal manera que pueda comprender y utilizar modelos y proyectos educativos, así como planes y programas de estudio, para contextualizar de mejor manera sus prácticas educativas”. (MADEMS, 2003: 26) El egresado del posgrado de la MADEMS cumple con este perfil pues posee el conocimiento disciplinario y psicopedagógico que lo sitúa en la discusión no sólo de sus contenidos, sino de los sentidos de la enseñanza en este nivel. Es decir, es capaz de comprender su práctica así como de actualizar el pensamiento disciplinario.

Tanto el CCH como el posgrado MADEMS consideran que el fin de la educación es la asimilación o apropiación de los contenidos por parte del estudiantado. Podríamos decir que la finalidad del proceso de formación en la EMS debe *servir para la vida*. En suma, se sugiere una práctica docente que “[...] demuestre [...] dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento, referidos a las bases epistemológicas, los enfoques y los métodos de su disciplina, así como a las repercusiones sociales y educativas de las aplicaciones de la misma”. (MADEMS, junio 2003: 22)

El Colegio desde su formación ha considerado que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en estudiante, razón por la cual el docente debe asumirse sólo como un

¹⁰ EMS: Educación Media Superior

[...] mediador entre el conocimiento científico generado por la sociedad y las habilidades cognitivas y actitudinales de los alumnos para que éstos se apropien del conocimiento, [creando estrategias que guíen al alumno a responsabilizarse de su aprendizaje]; los alumnos han de encontrar en la educación el escenario adecuado para aprender por sí mismos, desarrollar habilidades conceptuales e instrumentales para hacer uso de las nuevas tecnologías de acceso a la información y apropiarse de una cultura básica universitaria. (*Proyecto Académico para la revisión curricular, C.4, 2009: 12*)

Se espera que el docente egresado del Posgrado MADEMS sea capaz de ejercer su

[...] docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente al ser humano que pretende la EMS, asumiendo los conocimientos y valores sociales de la educación; en particular, se comprometerá con aquellos que le dan el carácter formativo al nivel medio superior, para preparar a sus alumnos hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida. (MADEMS, junio 2003: 22)

Existe entonces una clara distancia entre la forma tradicional de entender la enseñanza y la propuesta del nivel medio superior de la UNAM. La MADEMS surge a raíz del análisis de las causas de la *poca eficiencia terminal y los bajos niveles de aprobación en la EMS*, que no sólo responden a lo que sucede en el aula, sin embargo ésta sí determina gran parte de los logros de los estudiantes¹¹. El CCH está comprometido también con esta política, siendo que sus docentes tuvieron acceso a diferentes programas para cumplir este objetivo, a saber, el *Programa de Actualización y Superación Académica (PAAS)*, *Programa de Formación y Renovación Docente*

¹¹ Esta preocupación no es privativa de nuestra institución, para la SEP es de vital importancia la capacitación constante de los profesores, los mayores resultados se han obtenido a nivel básico. Es importante mencionar que para el 2006, el 50% de los maestros del nivel medio superior había asistido a cursos profesionalizantes.

(*PROFORED*), como antecedentes de *la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)*.¹²

El docente entonces, debe ocuparse de los resultados que se obtienen en el aula y estar consciente *del crecimiento en la demanda*, así como responsabilizarse como un facilitador *del acceso* de sus alumnos *al grado superior*. (Cf., *Op. cit.*, 2003: 6)

El planteamiento podría expresarse de la siguiente manera: si la práctica docente tradicional es una de las causas principales del actual estado de la EMS, puesto que las formas de enseñanza tradicionales encuentran contradicciones por un lado, con la realidad que viven los estudiantes y sus necesidades; por otro, con los discursos institucionales y nacionales de educación, entonces es necesario reflexionar sobre nuestras formas de enseñar y buscar instrumentar estrategias que reviertan las consecuencias de la práctica docente tradicional.

La intención del trabajo recepcional MADEMS mostrar posibles vías para detener la inercia de las prácticas tradicionales en el aula, la llamada *pedagogía industrial* (Cf., Díaz-Barriga, 1984: 15) en la cual el actor principal es el docente y el programa, no el estudiante. Este ejercicio propone una nueva actitud ante la labor docente y una nueva forma de abordarla, la docencia comprometida logrará que lo visto en el aula trastoque las concepciones del mundo de los estudiantes, una auténtica *educación para la vida*. La estrategia que sustenta este trabajo está organizado en este tenor, a su vez, es un modo de asumir las responsabilidades que conlleva el haber sido formada en la MADEMS.

12 Si se desea saber más sobre los términos en que se trabaja con estos tres programas, puede consultarse el cuadernillo 5 del *Proyecto Académico para la Revisión Curricular* de la página 21 a la 24.

Capítulo II

El ejercicio filosófico en el aula como motivación de pensamiento crítico y formación de autonomía: Una mirada crítica a la enseñanza tradicional de la filosofía

El presente capítulo desarrollará las nociones de *pensamiento crítico* y *autonomía* que fungen como el sustento teórico de este trabajo, siendo la motivación de tanto del pensamiento crítico como de la autonomía en el estudiantado, el propósito de la estrategia que se suscribe. A partir de estas nociones delimitaremos nuestra concepción de la educación en filosofía y su actualización en la estrategia didáctica sustentada. El capítulo se ha dividido en cuatro pequeños apartados. El primero de ellos está dedicado a elucidar la idea de *autonomía* basada en la concepción kantiana, de la cual enfatizaremos la relación entre la libertad y el cumplimiento de la ley. El segundo mostrará a la filosofía como *pensamiento crítico* y el tercero aludirá a su diferencia con la enseñanza tradicional de la filosofía. Finalmente, expondremos los rasgos generales del enseñar a filosofar del que partimos.

a. ¿Qué se entiende por *autonomía*?

Este primer apartado tiene por intención elucidar la noción de autonomía y cuál es la relación de ésta con el pensamiento crítico y la formación de ciudadanía, partiendo de que existe una relación indisoluble entre ellos. Esta cavilación estará basada en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* de Kant¹³. Posteriormente, la realización de la estrategia en clase hará evidentes las relaciones que los estudiantes establecen con la ley, la autoridad, la responsabilidad y la otredad de manera explícita y consciente, por ello, meditar sobre esta relación es de suma importancia en sociedades

¹³ Kant, (2007): *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, México: Porrúa.

como las nuestras en las que la apatía, la indolencia, o el abierto deseo de transgresión de la ley, etc., son prácticas cotidianas.

Del mismo modo, el ejercicio de elaboración de un reglamento en la clase evidenciará que la generación de leyes y el cumplimiento de las mismas atienden a principios distintos. Por un lado, la generación de ellas responde a la idea de lo mejor y deseable y por otro, su cumplimiento está sujeto a las inclinaciones de los particulares. El deber ser y el hacer por tanto, no siempre están unidos, éstos aparecen disociados en la mayoría de nuestras acciones. Lo anterior nos alerta sobre la necesidad de hacer explícitos y traer a la conciencia los verdaderos motores y motivaciones de nuestras acciones en un análisis filosófico de las mismas.

Habiendo establecido los objetivos de este apartado empecemos por el principio. Si queremos elucidar qué es la autonomía de la voluntad debemos aclarar qué entendemos por voluntad y después cómo ésta se conforma autónomamente. Kant afirma que todos los hombres tienen la facultad de querer y esta facultad se llama voluntad; como toda facultad es buena por sí misma. Dado que los objetos del querer son múltiples tanto como el número de sujetos que desean, su bondad no podría estar en los objetos que cada voluntad desea, sino el hecho mismo de tener la posibilidad de querer. (Cf., Kant, 2007: 22)

Los objetos del querer pueden ser juzgados como mejores o peores, buenos o malos, etc., con respecto a mí mismo o a los otros, lo deseable, diría Kant, es formar una *buena voluntad*. Se entiende por *buena* voluntad aquella que está contenida por la razón. La voluntad que carece de esta contención nunca podrá satisfacerse a sí misma, siempre habrá un objeto nuevo de deseo, por el cual dicha voluntad estará sujeta al azar, por un lado, de aquello que desee y por otro, de que pueda conseguirlo.

El objetivo general de la voluntad es la felicidad, ésta de manera generalizada se identifica con el goce y la satisfacción de las inclinaciones. Ante esta condición la razón puede encontrarse al servicio de la voluntad y sus inclinaciones o puede incomodar la actualización de las mismas, tornándose entonces contraria a nuestros deseos. Para formar una voluntad noble es necesario actuar en contra de nuestros propios deseos. La formación de una *buena voluntad* que es “[...] el destino verdadero de la razón [...], no en tal o cual respecto, como medio, sino buena en sí misma”. (*Ibídem*)

Para Kant: “[...] esta voluntad no ha de ser todo el bien, ni el único bien; pero ha de ser el bien supremo y la condición de cualquier otro, incluso el deseo de felicidad”. (*Ibíd: 22*) Formar a la voluntad es el trabajo de la razón y esta formación está por encima de cualquier concepción de felicidad, podríamos decir que la voluntad bien formada está siempre atenta de cómo actualiza sus inclinaciones o su idea de felicidad. La felicidad como finalidad de la vida debe estar determinada por la razón, su destino práctico. “Porque la razón, que reconoce su destino práctico supremo en la fundación de la voluntad buena, no puede sentir en el cumplimiento de tal propósito más que una satisfacción de especie peculiar a saber, la que nace de la realización de un fin que sólo la razón determina, aunque ello tenga que ir unido a algún quebranto para los fines de la inclinación”. (*Op. cit: 23-24*) En última instancia Kant identifica el uso racional de la voluntad con la felicidad.

La determinación de la *buena voluntad* se da en el cumplimiento del deber. “En el concepto de deber se encuentra siempre y esencialmente como condición necesaria la consideración al castigo amenazado o a la recompensa prometida [...]”. (Schopenhauer, 2000: 129) Por ello, “[...] para seres que, como nosotros, son afectados por sensibilidad con motores de otra especie; para seres en que no siempre ocurre lo que la razón haría,

llámase **deber la necesidad de la acción** [...]”, (Kant, 2007: 64) una obligación (heteronomía). Nuestras acciones ocurren primeramente *conforme al deber*, ya sea por el deseo de obtener algo a través del cumplimiento del mismo o por hábito o por azar y después *por deber*, es decir por convicción, paradójicamente un deber incondicionado¹⁴. Moldear una buena voluntad privilegia el deber sobre el deseo como condición de posibilidad para la formación de criterio. No se puede juzgar la bondad o maldad de un deber (ley) sin haber estado sujeto a su cumplimiento y a la defensa del mismo.

Para Kant puede existir cierta inclinación de la voluntad a actuar *conforme al deber*, pero estas actitudes bajo su juicio no son dignas de estimación moral por sí mismas, sino sólo aquellas que suceden *por deber*, con plena conciencia de la necesidad del mismo. “En ello estriba el valor del carácter moral que sin comparación es el supremo: en hacer el bien, no por inclinación sino por deber”. (*Op. cit:* 25) Siguiendo lo anterior podríamos pensar que se debe empezar por educar *conforme al deber* a fin de habituar o crear una tendencia de respeto a la ley y sólo así lograr después que ésta se cumpla por convicción. Cabe mencionar la dificultad inherente de juzgar las motivaciones de las acciones de los hombres, es complicado saber si éstas han sido realizadas *conforme al deber* o *por deber*, al juzgar corremos siempre el riesgo de equivocarnos. Podríamos afirmar incluso que en el análisis de nuestras acciones hallamos que toda *motivación* lleva consigo un sesgo del yo¹⁵.

En general, la voluntad *conforme al deber* tiene los mismos resultados que aquella que es *por deber*. La diferencia radica en que la primera responde “[...] al

¹⁴ La paradoja radica en que el deber que ligado esencialmente a un castigo o a una recompensa siempre es condicionado, el deber por convicción hace caso omiso tanto del castigo como de la recompensa, por lo cual algo condicionado de suyo se torna incondicionado.

¹⁵ Entendiendo por *sesgo del yo*, los deseos ocultos que subyacen a una acción buena y que en algunos casos son su verdadera motivación. Difícilmente podemos librarnos de nuestros propios deseos, diría Kant.

influjo de la inclinación, y con ésta todo objeto de la voluntad; mientras que la segunda se determina si no es objetivamente por la ley, subjetivamente por el respeto puro a esa ley práctica, y por lo tanto, la máxima de obedecer siempre a esa ley, aun con perjuicio de mis inclinaciones”. (*Ibíd:* 27) La voluntad autónoma actúa por deber aún en contra de sus propios deseos. Esto es una manifestación del ejercicio de la razón como práctica. La razón práctica no deja ningún arbitrio a la voluntad, por el contrario es siempre una exigencia, es un canon del juicio. *La voluntad se faculta a sí misma en tanto puede obrar conforme a la representación de la ley en la búsqueda de cualquier fin.* (Cf., *Op. cit:* 47)

La voluntad autónoma es tal en tanto actúa sin la necesidad de que le recuerden las leyes a las que está sujeta, ésta conoce el principio que rige a cualquier ley, la representación de ley que le permitiría actuar *por deber* en toda circunstancia. Kant expresa este principio general o máxima en *el imperativo categórico* que es como sigue: “[...] obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”. Lo racional en el hombre parece estar contenido en esta afirmación, pensar mi hacer como ejemplo o principio de acción válido para todo ser humano equivale a afirmar mi voluntad como legisladora. De ahí Kant define como “[...] autonomía de la voluntad a la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma ley –independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer”. (*Ibíd:* 57)

Para el filósofo alemán dicha máxima *a-priori* debe ser llevada a la práctica, es decir puede pasar de ser un imperativo categórico a ser un imperativo práctico. El *imperativo práctico* se traduce de la siguiente manera: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”. (*Op. cit:* 49) El imperativo

práctico es la visión kantiana de la vida política. No puedo disponer de la humanidad en mí y en los otros para provocarme o provocarles un daño. “El que lesiona los derechos de los otros está decidido a usar la persona ajena como un útil, como un medio, sin considerarles como seres racionales, deben ser estimados siempre al mismo tiempo como fines, es decir, sólo como tales seres que deben contener en sí el fin de la misma acción”. (*Ibidem*) Asimismo mis deseos, inclinaciones y fines no pueden contradecir mi humanidad, debe haber una mínima correspondencia entre lo que deseo y mi racionalidad, debo fomentarla.

Finalmente, con respecto a los deseos del otro estoy obligado a darles el mismo valor a los fines de los otros como a los míos. “Deberé pues, intentar fomentar la felicidad ajena, no porque me importe algo su existencia -ya sea por inmediata inclinación o por alguna satisfacción obtenida indirectamente por la razón-, sino solamente porque la máxima que la excluyese no podría comprenderse en uno y el mismo querer como ley universal”. (*Ibid*: 58) En suma, considerar al otro *como un fin en sí mismo* “[...] es la condición suprema limitativa de la libertad de las acciones de todo hombre”. (*Ibid*: 52)

La voluntad libre halla su fundamento objetivo en la razón, su autonomía. “La voluntad es una especie de causalidad de los seres vivos, en cuanto que son racionales, y la libertad es la propiedad de esta causalidad, por la cual puede ser eficiente, independientemente de extrañas causas que la determinen; así como necesidad natural es la propiedad de la causalidad de todos los seres irracionales de ser determinados a la actividad por el influjo de causas extrañas”. (*Ibid*: 61) La voluntad puede ser autónoma o heterónoma, esta última está determinada por los objetos de deseo, lo que Kant llama causas extrañas, ajenas a la determinación racional de la misma. Los seres irracionales son aquellos que son inconscientes de la naturaleza racional de la voluntad.

El sujeto libre cumple la ley es el “[...] sujeto de todos los fines. El sujeto de todos los fines es todo ser racional, como fin en sí mismo, y la idea de voluntad de todo ser racional como una universalmente legisladora” (*Ibidem*) La libertad es una propiedad de la voluntad en todos los seres humanos, y esta voluntad debe formarse a través de principios no mezclados con el influjo de las inclinaciones. En la filosofía kantiana moralidad, autonomía de la voluntad, racionalidad, libertad y dignidad humana son lo mismo.

La voluntad autónoma es legisladora. Su primera relación con la ley es de sujeción, en esta condición la voluntad es heterónoma. Segundo, cuando ésta avanza en el cumplimiento de la misma sin condición o coacción, por convencimiento es autónoma. Finalmente, cuando es consciente de su independencia con respecto a la misma es legisladora, pertenece a lo que Kant llama el *Reino de los Fines*.

El trabajo de la razón, como se había mencionado, es el de formar una voluntad buena, entendiendo por buena voluntad

[...] aquella cuya máxima puede contenerse a sí misma para siempre. (*Op cit:* 62)
Tiene que considerarse a sí misma como autora de sus principios, independientemente de ajenos influjos; por consiguiente, como razón práctica o como voluntad de un ser racional, debe considerarse a sí misma como libre; esto es, su voluntad no puede ser voluntad propia sino bajo la idea de libertad y, por tanto, ha de atribuirse, en sentido práctico, a todos los seres racionales. (*Ibid:* 63)

La buena voluntad es libre:

Nos consideramos como libres en el orden de las causas eficientes, para pensarnos sometidos a las leyes morales en el orden de los fines, y luego nos pensamos como sometidos a estas leyes porque nos hemos atribuido la libertad de la voluntad. **Pues la**

libertad y la propia legislación de la voluntad son ambas autonomía; por lo tanto conceptos transmutables¹⁶. (Ibíd: 64)

Cabe aclarar que las bondades de la enseñanza de la ética kantiana no radican en que prescriba cierto número de conductas a seguir, sino en el ejercicio de búsqueda de regulaciones mínimas para el ejercicio de la voluntad y la crítica de dicho ejercicio. Las máximas no pueden servir sólo en ciertas ocasiones, de ser así lo bueno estaría sujeto a los deseos particulares y sobre todo a la imposición de los deseos de los más fuertes sobre los débiles. No hay receta para conductas planetarias bondadosas, pero sí existen prácticas que fomentan el desarrollo de la autonomía de la voluntad y la determinación del querer. Esta determinación la logra la razón. La autonomía es la condición de posibilidad para alcanzar la dignidad humana y construir relaciones mejores entre los hombres. Educar o fomentar la humanidad equivalen a guiar al hombre a su autodeterminación.

La elaboración, aplicación y observación del reglamento llevó a los alumnos a darse cuenta que su relación con la ley, la autoridad y el respeto por los otros está fracturada. La ley no implica para ellos un principio de autoridad por la falta de confianza no sólo en su cumplimiento sino en su posibilidad de conformar mejores formas de convivencia. En el mejor de los casos, la relación del estudiante con la ley es heterónoma, es decir, su cumplimiento está sujeto a aquello que obtendrán o de aquello que se librarán por hacerlo. La motivación de autonomía en el aula está íntimamente relacionada con el reconocimiento de la autoridad, la corresponsabilidad y el respeto al otro como ser humano.

El incumplimiento de la ley por parte de los equipos muestra la falta de reconocimiento de la autoridad, que en este caso fueron ellos mismos y a la ley.

¹⁶ Las negritas son nuestras.

Asimismo, no consideran al otro como digno de ser respetado, el trabajo irregular e inequitativo dentro de los grupos lo develó. Son capaces de pasar por encima del esfuerzo del otro con tal de no asumir su propia responsabilidad. Construir una voluntad autónoma en el estudiantado comienza con impedir que justifiquen su falta de responsabilidad y respeto por el trabajo del otro, aunado a la reflexión sobre las causas y consecuencias de estas omisiones. La autonomía y cumplimiento de la ley no están disociados. El cumplimiento de la ley, el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico tienen una estrecha relación. No se puede lograr autonomía sin el análisis de nuestras motivaciones para actuar, éste es el papel del pensamiento crítico, ayudarnos a distinguir cuándo estamos siendo movidos por nuestras propias inclinaciones y deseos y cuándo el cumplimiento de la ley obedece a la autonomía de la voluntad.

b. ¿Qué se entiende por *pensamiento crítico*?

“La tarea de la filosofía no consiste en tomar partido burdamente a favor del pensamiento y en contra de la naturaleza, sino en fomentar una crítica recíproca para preparar así en lo posible, en el terreno espiritual, la reconciliación de ambos en la realidad”

Marx Horkheimer, *Crítica de la Razón Instrumental*

La intención de este segundo apartado es la de elucidar la noción de *pensamiento crítico* con la cual trabajamos. La filosofía como *pensamiento crítico*¹⁷ surge ante la fractura que ella misma produjo entre la naturaleza y el espíritu. Puede ser leída también como la división entre teoría y *praxis*, incluso como la diferencia entre alma y cuerpo. No significa que esta distancia no exista, sino que el pensamiento filosófico se ha esforzado por eliminarla o por enfatizar el peso de uno sobre el otro.

¹⁷ Dentro del pensamiento filosófico existen más de una forma de entender la noción de *pensamiento crítico*, una de las más conocidas y actualmente utilizadas es la versión sajona, el *critical thinking*. Nosotros usaremos la noción de la primera Escuela de Frankfurt, particularmente la de Horkheimer y Adorno.

Podríamos afirmar que desde la época moderna hasta nuestros días el dominio de la racionalidad sobre la naturaleza ha sido una constante. El dominio de la naturaleza a través de la técnica es el gran logro de la modernidad. Pero esto que percibimos en el pasado como el éxito de la razón humana nos ha ido mostrando que en realidad, ha sido un ejercicio en contra del hombre mismo. La forma en que se resuelven las guerras, la contaminación planetaria, etc., dan cuenta de los avances tecnológicos y al mismo tiempo de la barbarie humana. La tarea inmediata del *pensamiento crítico* es darse cuenta de cuáles son las condiciones del *espíritu actual*. Darse cuenta de ello implica traer a la luz los mecanismos de encubrimiento de dichas condiciones y su inercia, es decir, mostrar cuáles son las prácticas y las categorías que se usan para designar la cotidianidad y lograr que ésta permanezca sin cambio.

Esto último ocurre en todos los ámbitos, la educación a nivel bachillerato no es la excepción, existe en ella una tendencia a tratar al estudiante como incapaz para *valerse de su propio entendimiento*. En este orden de ideas, el docente a fin de que el estudiante acceda al pensamiento filosófico, le presenta una versión del mismo “[...] para el uso popular, vale decir, en su carácter pedagógico, la aniquila en cuanto filosofía”. (Horkheimer, 2007: 159) En el fondo, se considera que el filosofar es una actividad fuera del alcance de los estudiantes de bachillerato, por ello, en el afán de ser didáctico se simplifican de tal modo los contenidos filosóficos que su importancia se diluye en dicha pretensión. Esquematizar el pensamiento filosófico es ir en contra del desarrollo de los argumentos del mismo. Ignorar de dónde provienen e intentar aplicarlos nos hace correr el riesgo de que las ideas filosóficas presentadas como doctrinas se conviertan en sistemas represivos en su aplicación.

“La filosofía no es una herramienta ni una receta. Lo único que puede hacer es esbozar por anticipado la marcha del progreso tal como lo determinan necesidades

lógicas y efectivas; puede adelantar al mismo tiempo la reacción de temor y resistencia que habrá de provocar la marcha triunfal del hombre moderno”. (*Ibidem*)

Para poder entender las condiciones del *espíritu actual* es necesario poner atención en cómo hablamos de él. Las palabras son un elemento que la filosofía no puede dejar pasar. “Toda lengua forma una substancia espiritual [...] La lengua es el receptáculo de las cambiantes perspectivas” (*Ibid*: 160) de una comunidad. La filosofía como pensamiento crítico habrá de contemplar las nociones de la realidad¹⁸ que se expresan en el lenguaje como “[...] fragmentos de una verdad que lo involucra todo y en la cual la noción alcanza su verdadero significado. Ir construyendo la verdad a partir de tales fragmentos constituye precisamente su tarea más importante”. (*Op. cit*: 161)

Como docentes solemos presentar el pensamiento filosófico en abstracciones tales como *alma y cuerpo, fenómeno-noúmeno, ente-esencia*, etc., las cuales implican una representación falsa del existir concreto que, a final de cuentas, perjudican a la abstracción misma. Así se tornan las nociones filosóficas inadecuadas, vacías, fuera del lugar y del proceso mediante el cual fueron obtenidas. Mientras que las realidades de nuestros estudiantes son fragmentos de verdad a interpretar, los cuales deben convertirse en la tarea más importante del aula.

El punto de partida del *pensamiento crítico* es la certeza de que “[...] el espíritu se halla inseparablemente unido a su objeto, la naturaleza. Esto vale no sólo respecto de su origen, el objetivo de la autoconservación que es el principio de la vida material [...], sino que cuanto más desconsideradamente se establezca al espíritu como valor absoluto, tanto más cae en el peligro de precipitarse en la regresión a un mito”. (*Ibid*: 166)

¹⁸ La palabra realidad en filosofía tiene múltiples acepciones, podríamos afirmar que ella varía dependiendo al filósofo al que se recurra. Cuando mencionamos que la realidad se presenta de manera fragmentaria, lo que queremos decir es que hay más de una visión de la misma, donde el papel del filósofo es considerarlas y confrontarlas con lo que él ve.

Entendiendo por filosofía mítica aquella que considera al pensamiento como absoluto, omniabarcante, *modelo de la naturaleza*, como si éste fuera capaz de engendrarse a sí mismo, autosuficiente.

El *pensamiento crítico* es un debate entre *la razón subjetiva* y *la razón objetiva*. La razón subjetiva es la razón alienada, irresponsable, arbitraria, mientras que la razón objetiva tiende a crear idealismos. El pensamiento crítico es dialéctico, expresa la acotación que hace la razón subjetiva a la objetiva y viceversa, donde esta unidad no podría concebirse como un hecho dado. “La tarea de la filosofía no consiste en tomar partido burdamente a favor de uno de los conceptos y en contra del otro, sino fomentar la crítica recíproca para preparar así en lo posible en el terreno espiritual, la reconciliación de ambos en la realidad. La máxima de Kant: “Lo único que todavía queda abierto es el camino crítico”. (*Ibíd*: 167)

La filosofía como *pensamiento crítico* debe ser enseñada como la confrontación de nuestras ideas con la realidad y la de la realidad con nuestro pensamiento en *crítica recíproca*. En algunas aulas de filosofía del CCH parece triunfar la razón subjetiva: las clases como charlas de café. Estas prácticas deben ser revertidas a través de la autocrítica de la razón. Enseñar filosofía como *pensamiento crítico* exige del estudiante un esfuerzo por “[...] definir los fines objetivos de la sociedad siempre y cuando incluyan la autoconservación del sujeto y el respeto de la vida individual”. (*Ibíd*: 168) Lo que significa hacer conciencia de la polaridad entre la razón objetiva como dominio de la naturaleza o razón instrumental y de la razón subjetiva como sentimiento. La pregunta es ¿cómo mediar entre ambas sin perder el respeto por la humanidad?

“La verdadera crítica de la razón descubrirá y expondrá necesariamente las capas más profundas de la civilización e indagará su historia más primitiva”. (*Ibíd*: 169) La

enseñanza de la filosofía como pensamiento crítico debe indagar las razones, motivaciones y motores de nuestras acciones y descubrir nuestros engaños sobre ellos. Desvelar nuestros esfuerzos por justificarnos y el uso de categorías que encubren las verdaderas razones de nuestra acción es la tarea del pensamiento crítico. En este trabajo se utilizó la redacción del reglamento como figura a través de la cual hicimos el ejercicio de develación y análisis.

Cabe aclarar que la naturaleza de este trabajo y lo reducido de la estrategia propuesta nos impide llevar a cabalidad la indagación de nuestra historia más primitiva, sin embargo, la intención del mismo es motivar el pensamiento crítico entendiendo a éste como una forma rigurosa de hacer filosofía. La filosofía como autocrítica de la razón.

El incumplimiento de las reglas redactadas por los propios estudiantes hizo que el trabajo en clase sufriera un colapso, entramos en una fase aguda y de *completa alienación*¹⁹, pero el esfuerzo de algunos miembros de los equipos por sacar adelante el trabajo hizo posible la interpretación de nuestras acciones, nos dio la oportunidad de hallar verdad en ello. Nos vimos en la necesidad de hacer un alto y confrontar nuestras acciones con los ideales de los cuales habíamos partido para realizarlas, e intentar explicarnos el por qué de las mismas. “La filosofía nos ayudó mediante el lenguaje a reflejar este proceso, llevándolo hacia una esfera de experiencia y recuerdo” (Horkheimer, 2007: 172)

En suma, la filosofía como *pensamiento crítico* debe ser abordada atendiendo a lo siguiente:

¹⁹ *Infra*: 58. En el capítulo tercero se describirá y analizará este proceso. Entenderemos aquí por *alienación*, al momento en que los estudiantes fueron incapaces de reconocerse en su hacer, redactaron reglas que fueron incapaces de cumplir, situación que provocó caos. (El lector puede consultar los anexos que muestran algunos reglamentos redactados en clase)

- a. Negarse a sí misma cualquier pretensión de ser considerada verdad suprema e infinita, contra el dogmatismo que pretende una verdad estable e inmutable.
- b. Debe asumir que las nociones cotidianas, comunes (culturales) tienen contenido de verdad, no podemos insistir en la desconfianza de los filósofos anteriores, por el contrario es nuestra obligación meditar sobre las ideas que se generan en la cotidianidad de la clase. El pensamiento crítico combate la escisión entre las ideas y la realidad, en él “[...] la negación desempeña un papel decisivo. La negación es un arma de doble filo: es negación de las pretensiones absolutas de la ideología dominante y las pretensiones insolentes de la realidad” (*Ibíd*: 174)
- c. La filosofía como pensamiento crítico no puede ser entendida como receta, y por ende no se encuentra en posición de emitir órdenes. Sin embargo, su reflexión sí puede mejorar una situación, sin que por ello se desvíe a la planificación.
- d. Por sí misma la filosofía no puede implantar un modo de ser humanista o su opuesto, pero, el pensamiento crítico sí posee la capacidad de hacer justicia a las imágenes de la realidad, en un acto de *memoria y conciencia moral*.

(Cf., *Ibíd*: 178)
- e. Si como afirma Kant, el único camino abierto es el camino crítico, y por él entendemos la exhortación a usar nuestro propio entendimiento, es decir a *actuar con independencia*, la tarea de la filosofía como pensamiento crítico será la de “[...] denunciar aquello que actualmente se llama razón, esto constituye el servicio máximo que pueda prestar la razón misma” (*Ibídem*)

c. **Caracterización de la enseñanza tradicional desde la filosofía**

La *educación tradicional* tiene múltiples caracterizaciones, ésta es interpretada de modos distintos dependiendo qué es aquello que se quiere señalar como defecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, juzgar una práctica docente como tradicional resulta ser una petición de principio que requiere una descripción de la misma. El CCH considera educación tradicional aquella que no actualiza su Modelo Educativo, para el Colegio esta práctica ha dado como resultado que la eficiencia terminal sea baja al impedir que el alumno halle su propia forma de aprender sin depender del maestro, fomentando acciones heterónomas e limitando el desarrollo del mismo, y coartando su acceso al nivel superior. En este apartado delimitaremos qué entendemos por *práctica docente tradicional* en filosofía con la finalidad de que dicho acercamiento nos sirva de fundamento para nuestra futura noción de educación.

Elementos inherentes a la educación tradicional

a. **Educación tradicional como educación para la adaptación**

La intención general de la escuela hoy en día parece ser únicamente, que los estudiantes se incorporen al campo laboral y logren adaptarse a la sociedad en la que desean vivir. Atendiendo a este criterio de *selección natural*, el que más habilidades desarrolle para integrarse a un grupo, para contestar “bien” en una entrevista de trabajo, etc., es el que está “bien educado”. Siguiendo lo anterior, podríamos decir que la educación tiene como intención que el alumno se ajuste. La escucha de la diferencia o de la resistencia no es una prioridad, por el contrario es aquello que se desea erradicar por diferentes medios, incluido el proceso educativo.

Cuando pensamos en educación no podemos hacer caso omiso del dónde. Desde donde la pensamos es fundamental puesto que esto indica la *organización del ese mundo* en el que se piensa. La escuela atiende necesariamente a la “[...] organización del mundo, de un mundo que se ha convertido de modo inmediato en su propia

ideología. Ejerce una presión tan enorme [...] que prevalece sobre toda educación” (Adorno, 1998: 96)

Educar no puede ser un ejercicio sordo ante la *adaptación* que el mismo proceso educativo conlleva, esto no significa que su tarea sea la de crear inadaptados, sólo que no puede limitarse a ajustar personas a la sociedad a la que las alberga. La educación escolarizada surge en un orden ya establecido, está adaptada a un mundo que se debe considerar. La educación como perpetuación del orden establecido sería una contradicción, aquélla es un ejercicio de extrañeza de las condiciones en las que se vive. De modo que, “[...] la educación, en la medida en que es consciente debería tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que aumentar la adaptación” (*Op. cit:* 97)

Desde esta perspectiva, la llamada *educación para la vida* es sólo un “[...] proceso de adaptación masivamente forzado”. (*Ibidem*) Se lleva al aula los roles, las condiciones de vida para ser repetidas en vez de ser criticadas. Hay una *sobrevaloración del realismo* (Cf., Adorno, 1998: 97) desde la infancia. La escuela tradicional fomenta como *propia* la organización dada, ésta no suele ser un ejercicio reflexivo sobre dichas condiciones, pues de ser así se tendrían sospechas, incluso hostilidad a lo cultural, condición que se pretende evitar pues es poco favorable para la “paz”.

La estrategia planteada en este trabajo pretende ir en contra de la *educación como adaptación*, romper el esquema de los alumnos. Éstos están acostumbrados a recibir los criterios de evaluación y las reglas bajo las cuales se rige el aula, cuando son ellos quienes tienen que redactarlas, ejecutarlas y hacerse responsables de su cumplimiento, el papel pasivo se torna activo. Y el ejercicio de análisis de sus prácticas elucida cuáles son los elementos de la realidad que viven dentro y fuera del aula.

b. La educación tradicional como la *glorificación de la heteronomía* (Adorno, 1998: 120)

Somos heterónomos cuando nuestra voluntad busca algo externo para ser determinada; la decisión no se toma bajo criterio propio, “[...] no es la voluntad la que se da a sí misma la ley sino el objeto [...]”, aquello que se desea conseguir a través de dicha acción. Se traduce de la siguiente manera: “debo hacer algo porque quiero alguna otra cosa”. (Kant, 2007: 58) En nuestra educación las acciones nobles siempre van acompañadas de un premio para realizarlas, no se hace por sí mismas como fines. La elección de lo mejor va ligada a la noción de recompensa, cuando ésta última no es del todo apetecible o es nula, no hay razón para actuar. Actuar sólo por recompensa podría contribuir a prácticas de evasión de tareas que ameritan un esfuerzo mayor, al grado de buscar una manera ilícita o más sencilla de lograr el mismo fin.

La educación como *glorificación de la heteronomía* impide la autodeterminación del pensar, apuesta al “[...] al sentimiento moral [...] con la creencia de que quienes no pueden pensar habrían de dirigirse bien por medio del sentir”. (*Op. cit.*: 59) Esta formación crea vicios en el juicio de lo bueno y lo malo. Asociar lo bueno con lo que me agrada es cosa cotidiana para aquel que no *se sirve de su entendimiento*. El ejercicio del juicio moral a través de categorías estéticas es de poco provecho para una educación responsable.

La educación como *glorificación de la heteronomía* significa el mantener al estudiante tal como es, es decir, guiado por sus disposiciones e inclinaciones naturales sin que su razón pueda guiar o mediar entre lo que quiere y lo que debe. La ley aquí es externa depende de la naturaleza de quien decide, el estudiante se convierte en extraño para sí mismo puesto que la mayor parte de las veces no sabe dar razón de su hacer.

La educación en este sentido perpetúa la obediencia impidiendo que en algún momento el estudiante diste del ser ordenado y empiece a tomar sus propias decisiones camine hacia la reflexión. No todas las costumbres son sanas, ni sirven para beneficio de las comunidades, hay “[...] perversidad de costumbres que se pueden invertir drásticamente” (Adorno, 1998: 85) al grado de causar el aniquilamiento del grupo que las practica, como la irresponsabilidad. Aun cuando la obediencia fortalece la interiorización del concepto de autoridad, esta condición no puede permanecer para siempre. Si se vive una educación como *glorificación de la heteronomía* se le impide al estudiante decidir y tomar postura. La *educación tradicional* considera su obligación decir qué es lo decente al alumno. Por ello, puede ser entendida como la creación de adeptos. Pensemos por ejemplo en la educación preescolar que insiste en la formación de los *roles sociales*, éstos se han convertido en un patrón social de medida, en esta práctica se perpetúa que “[...] las personas no sean las que ellas mismas son, esto es, se perpetúa su no identidad”. (Adorno, 1998: 122) En conclusión, la educación como *glorificación de la heteronomía* es una educación de masas que contribuye al control de las mismas. Tanto la adaptación como la obediencia totales son pérdidas para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. La ruptura de los roles tradicionales en el aula fomenta el ejercicio de la autonomía, entendida como la elección de criterios propios a partir de los cuales puedan sacar adelante el trabajo colectivo.

De manera particular, en el trabajo con adolescentes la obediencia les resulta impositiva y la adaptación se muestra contraria a la búsqueda de su propia identidad. La responsabilidad del trabajo en clase les resulta atractiva y les muestra a su vez la diferencia entre la niñez y la adultez, entre el pensamiento como afiliación y el pensamiento crítico.

c. La educación tradicional como el fomento de la “minoría de edad”²⁰

“La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro”. (Kant, 2008: 33) La incapacidad de servirnos de nuestro propio entendimiento responde a una educación que enfatiza el consejo externo. En la niñez es necesaria la guía, por ejemplo en cuestiones de alimentación, la distinción entre lo público y lo privado, etc.; sin embargo, aún en esta temprana edad el ejercicio de una voluntad congruente debe ser fomentado. Con mayor razón en edades posteriores a fin de evitar la pereza o la cobardía. Evitar que el estudiante considere que es mejor que otro tome la decisión por él es vital. La escuela ha cumplido un papel importante en esta percepción, pues ha señalado constantemente lo tortuoso que resulta llegar a la adultez, así que trata a sus estudiantes aún en bachillerato como si fuesen niños pequeños. Esta condición hace difícil la salida de la *minoría de edad* casi convertida en naturaleza suya, incluso los estudiantes le han cobrado afición.

La escuela tradicional ha impedido el ejercicio de la razón al no permitir la libre discusión de las ideas en el aula. No hay mejor ensayo del pensamiento que exponer y sustentar aquello que se piensa. “El uso público de la propia razón” (Kant, 2008: 34) es la práctica requerida para el fomento de la misma. Este uso debe ser riguroso, dicha rigurosidad se adquiere con la constancia y guía del docente. Si en el aula no se fomentan dichas prácticas difícilmente el estudiante podrá confiar en su razón. Si la educación tradicional renuncia al uso de la razón, esto equivale a renunciar a la ilustración. Kant afirmaría que “[...] viola y pisotea uno de los derechos más importantes de la humanidad”, (*Op. cit:* 37) al crear diferentes y artificiosas formas de mantenerlos a los estudiantes en dicha condición.

²⁰ Kant, 2008: 33

La educación como el fomento de la *minoría de edad* suele justificarse apelando a la incapacidad de quien se educa, afirmando que sólo los más aptos o capaces serán los que puedan salir de ella, de modo que no es responsabilidad de los ambientes que se crean en el aula sino de la naturaleza del estudiante el permanecer en la *minoría de edad*. No es nuestra intención negar el papel que juega la capacidad individual en la educación, sino hacer notar el importantísimo lugar que cobran las condiciones sociales en este proceso. La educación tradicional intenta educar desde fuera, toma al proceso enseñanza-aprendizaje como “[...] la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado en vez de ser la consecución de una conciencia cabal”. (Adorno, 1998: 95)

Partiendo de este breve bosquejo de *educación tradicional*, esbozemos qué entendemos por educación en filosofía.

d. Nueva noción de educación filosófica

Ante la forma tradicional de educar en filosofía es de vital importancia reparar en la actualidad de la educación filosófica. Consideramos que preguntar por la actualidad de la educación filosófica conlleva preguntar por la *actualidad de la filosofía* en general. Por actualidad

[...] no se entiende una vaga caducidad o no caducidad basándose en ideas arbitrarios sobre la situación espiritual general, sino más bien en lo siguiente: **si existe aún alguna adecuación entre las cuestiones filosóficas y la posibilidad de responderlas**, tras los avances de los últimos grandes esfuerzos en esa dirección; si, propiamente, el resultado de la historia filosófica más reciente no es la imposibilidad por principio de una respuesta para las preguntas filosóficas cardinales. (Adorno, 1991: 83)²¹

²¹ Las negritas son nuestras.

Transportando estas ideas al aula, la educación filosófica debe ser capaz de ayudar al estudiante a contestar sus propios cuestionamientos. Tradicionalmente la filosofía se ha enseñado como un sistema cerrado sobre sí mismo, alejado de la realidad y en muchos casos pese a ella. Esto hace que sus preguntas no correspondan con la situación a la que atienden y por ello sea imposible contestarlas.

La presentación tradicional de la filosofía y su enseñanza ha mostrado a este pensamiento como capaz de sujetar la realidad como totalidad, de modo que la ha reducido a tales o cuales conceptos, donde dichos conceptos en su pretensión omniabarcante en vez de otorgarnos una entrada para comprender lo que sucede tienden a encubrirlo. La realidad no se adecúa a ellos, puesto que ésta está ligada al cambio, a problemas históricos concretos. Ni un sistema filosófico sujeta toda la realidad, ni toda la realidad se reduce a la experiencia de un sujeto.

Educar en filosofía consiste en primera instancia en ser guiados por las preguntas y el camino que han recorrido éstas para llegar a nosotros, no con la intención de hacer una breve historia de las ideas sino preguntar por *la actualidad de la filosofía* y su enseñanza. (Cf., *Op. cit.*: 83)

La enseñanza tradicional de la filosofía es metafísica en tanto habla de un *yo ajeno* a la realidad del estudiante, está fuera de lugar. **La enseñanza de la filosofía debe ser una práctica situada que tienda a la mejora de las circunstancias en la que se gesta.** La filosofía metafísica se centra en el *yo* y este *yo* determina la existencia del otro, de lo otro en general. La otredad es una idea colateral a la que se llega y se entiende a través de mí. Mi experiencia constituye al otro. Si la filosofía es una práctica situada su lugar empieza en el “otro”. El “otro” es “[...] plenitud material y concreción”. (*Ibíd.*: 86)

El encuentro con el otro y su situación es el hallazgo del pensamiento filosófico, así como su tarea descifrarlo. Por ello el pensamiento filosófico y la enseñanza de la filosofía no pretenden hallar una *verdad absoluta* que se debe, como si siempre hubiese estado ahí y llegáramos a ella en un acto de descubrimiento. La filosofía contiene en sí misma una paradoja: “[...] ésta ha de proceder a interpretar una y otra vez y siempre con la **pretensión de verdad**, sin poseer nunca una clave cierta de interpretación: la paradoja de que en las figuras enigmáticas de lo existente y sus asombrosos entrelazamientos no le sean dadas más que fugaces indicaciones que se esfuman” (*Ibíd*: 87) ²²

En este contexto, sugerimos la aproximación al pensamiento filosófico como una historia de los entrelazamientos, del esfuerzo del intelecto por hallar explicaciones a la situación en la que se desarrolla. Estos entrelazamientos han tenido siempre la misma pretensión: hallar verdad, sin embargo estas lecturas sólo pueden ser vistas como diversas *manifestaciones de esa pretensión*, las cuales están delimitadas por el momento concreto en el que se sitúan. Muestran entonces cómo la realidad se ha abierto a través de diferentes figuras. Dimensionar de esta manera el trabajo filosófico evita la tentación de juzgarlo a través de sus resultados, pues cuando hacemos esto, solemos llegar a la conclusión de que es inútil por los pocos resultados que arroja. La percibimos como una tarea condenada al fracaso pues parece que siempre vuelve a empezar, como si cada pensador fuera independiente del otro.

Las conclusiones anteriores son la base de la enseñanza filosófica tradicional. Por un lado, se enseña la filosofía des-contextuada como si las ideas de los pensadores tuvieran una validez eterna y pudieran explicar las circunstancias de cualquier época y situación. Y por otro, como consecuencia de lo anterior, se intenta enseñar a la filosofía

²² El énfasis es nuestro.

como científica. Ligar al pensamiento filosófico y a su enseñanza a estándares científicos es limitar la realidad a enunciados analíticos y a experiencias verificables, cuando la realidad los excede. El papel de la filosofía no consiste en ceñir la realidad sino en interpretarla. “Dicho de una forma más llana: el ideal de la ciencia es la investigación, el de la filosofía, la interpretación [...]”. Si la filosofía es una enseñanza situada y consiste en la “[...] plenitud material y concreción de los problemas”, (*Ibíd*: 86) así también se libra de la carga de probarse a sí misma como *científica, universal, suprahistórica, a-dialéctica*.

Otra forma de presentar al pensamiento filosófico en su enseñanza tradicional consiste en caracterizarlo como un *problema de sentido*, que al hallarlo lo expone y lo justifica. Lo que implica que este sentido está “*positivamente dado en la realidad*” y puede ser captado con relativa claridad por el entendimiento, (Cf., *Ibídem*) lo cual nos invitaría a considerar la existencia de un *demiurgo* de la historia quien se encargara de concretar el sentido de la misma. Cuando aceptamos que *la realidad está llena de sentido*, lo que estamos diciendo es que ésta, la realidad es un despliegue del mismo, que ella apunta a un lugar certero, completamente previsible. Por ello, el papel de la filosofía consistiría sólo en exponer con claridad dicho sentido, describir su despliegue y justificar que éste es así como lo dice. En este tipo de caracterización de la labor filosófica, la habilidad argumentativa desplaza al pensamiento crítico de la realidad. El punto de partida para leer los textos filosóficos en clase no puede ser desde la idea de éstos como acabados, sino como incompletos y contradictorios, puesto que reflejan una realidad sin sentido único, una realidad fracturada. La búsqueda de sentido es equivalente a afirmar la existencia de otro mundo. Si toda interpretación de la realidad es sólo una adaptación de ésta al sentido, siempre sobrarán piezas en el rompecabezas. La búsqueda de sentido alisa la realidad, la deja plana y nos impide ver sus

contradicciones. “La auténtica interpretación filosófica no acierta a dar con un sentido que se encontraría ya listo y persistiría tras la pregunta, sino que ilumina repentina e instantáneamente y al mismo tiempo la hace consumirse” (*Op. cit.*: 89)

La educación filosófica debe partir de dichas contradicciones. La realidad es enigmática, plantea problemas y exige respuestas, por ello las preguntas filosóficas no pueden ser siempre las mismas.

[...] las soluciones de enigmas toman forma poniendo los elementos singulares y dispersos de la cuestión en diferentes órdenes, hasta que cuajen en una figura de la que salta la solución mientras se esfuma la pregunta, la filosofía ha de disponer sus elementos [...] en constelaciones cambiantes, [...] en diferentes ordenaciones tentativas, hasta que encajen en una “figura legible” como respuesta mientras la pregunta se esfuma. (Adorno, 1991: 89)

La educación filosófica debe ser guiada a través de cuestionamientos que orienten la interpretación de las situaciones, recogiendo de la observación de nuestras prácticas cotidianas los elementos que intervienen en las problemáticas y ponerlos a jugar hasta hallar una explicación que haga desaparecer la pregunta. Mientras la pregunta no desaparezca hay elementos por considerar.

En este trabajo tomamos a los miembros del aula como una sociedad que tuvo la posibilidad de crear sus propias reglas, partiendo de la idea de que al ser creadas directamente por los miembros de la sociedad a regular, debían ser cumplidas con cierta rigurosidad. Durante el desarrollo del ejercicio notamos que nuestro punto de partida estaba equivocado, de modo que este hecho se nos impuso, nos obligó a preguntarnos las razones por las cuales no pudimos cumplir nuestras propias reglas. Pusimos a jugar las causas que intervinieron en cada equipo hallando los elementos de esta situación y

logramos entender una realidad que supera nuestras ideas. Recogimos las contradicciones de nuestro pensamiento y nuestro actuar, sin justificar el primero en detrimento del segundo. De este modo podemos permitirnos afirmar que “[...] no es tarea de la filosofía investigar intenciones ocultas o preexistentes de la realidad, sino interpretar una realidad carente de intenciones mediante la construcción de figuras, de imágenes a partir de elementos aislados de la realidad, en virtud de los cuales alza los perfiles de cuestiones que es tarea [...] pensar exhaustivamente” (*Ibíd*: 89)

Los grandes problemas no determinan el ejercicio filosófico, sólo si los hallazgos a los que llega pueden iluminar cuestiones concretas. No hay problemas heredados o eternos de la filosofía, hay éstos o aquéllos problemas que se analizan a través de las diferentes composiciones de los elementos mínimos que intervienen en ellos. Cabe aclarar que no por agrupar elementos de una situación en una figura, explicación, ésta pueda darse como la única, pues en la recolección de los elementos siempre habrá algunos que se nos escapen. El conocimiento de la historia es una gran fuente que colabora a la interpretación filosófica de la realidad.

Respecto a esto, en la enseñanza tradicional de la filosofía la constatación de las respuestas a las preguntas que se plantea la filosofía, se quedan en el *ámbito cerrado del conocimiento*, cuando la constatación debiese darla la práctica. No hay razones para continuar separando la teoría de la práctica. “La interpretación de una realidad con la que se tropieza el pensamiento filosófico y su superación se remiten la una a la otra. Desde luego, la realidad no queda superada en el concepto; pero de la construcción de la figura de lo real se sigue al punto, en todos los caso, la exigencia de su transformación real”. (*Op. cit*: 93-94) La forma de hacer filosofía consiste no sólo en evidenciar algo del enigma, en solucionarlo, sino en ofrecer un *gesto transformador*. El ejercicio de solucionar y transformar es dialéctico.

La nueva forma de enseñar filosofía:

- a. Debe evitar las preguntas eternas e invariables. (Incluso la pregunta por la pregunta por el ser es distinta en cada época)
- b. Suprimir toda idea de totalidad autosuficiente del espíritu.
- c. Concentrar las preguntas filosóficas sobre situaciones concretas, de donde pueda desprender postulados.
- d. “[...] Se trata de construir alguna clave que haga abrirse de golpe la realidad” (*Ibíd:* 97)
- e. Justificar sus postulados sólo si con ellos desaparece la problemática a la que se atiende, lo cual significaría hallar una *evidencia fulminante*. Esto implica el ejercicio de dimensionar el alcance de nuestras interpretaciones.
- f. Entiende a la razón filosófica no como autónoma de la realidad

[...] sino que admite una y otra vez el quebrantamiento de la legislación racional autónoma por parte del ser que no se adecua ni puede ser objeto, como totalidad, de un proyecto racional, **una filosofía así no recorrerá hasta el final el camino de los supuestos racionales sino se quedará plantada allí donde le salga al paso la irreducible realidad;** con la conciencia de que si se adentra más allá en la región de las suposiciones, sólo podrá alcanzarlas de un modo puramente formal, y al precio de esa realidad en la que se sitúan las tareas que le son más propias. (*Op. cit:* 101)²³

- g. La razón filosófica y la enseñanza de la filosofía debe tener claro que la irrupción en la realidad sólo debe hacerse de manera histórico-concreta, pues

²³ El énfasis es nuestro.

en la concreción logra su acreditación. Lo cual revela que “[...] el espíritu no es capaz de producir o captar la totalidad de lo real; pero sí de irrumpir en lo pequeño, de hacer saltar en lo pequeño las medidas de lo meramente existente” (*Ibíd.*: 102)

Capítulo III

Propuesta de mejoramiento para el Programa de Filosofía II del CCH: Elaboración, aplicación y observación de reglamento interno para funcionamiento del aula

a. Presentación de la Propuesta

“La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente.
(Se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad).
Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco”
Kant, Pedagogía

Este capítulo estará dedicado a la presentación, descripción y análisis de la estrategia que fue implementada en el grupo 680 del CCH-N en el semestre 2011-2. La estrategia de elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula fue diseñada para la enseñanza de la ética en la asignatura de Filosofía II, la cual contempla ética y estética. Las nociones filosóficas que se cubrieron con esta estrategia atienden puntualmente a las necesidades del Programa de Estudios²⁴ y fueron las siguientes: noción de ética, otredad, autonomía, pensamiento crítico, libertad, autoridad, responsabilidad colectiva y perdón político.

²⁴ Cf., *Programa de Estudios de Filosofía II* en los siete temas dedicados a la enseñanza de la ética, pp. 14-15.(hipervínculo 1)

Esta propuesta tuvo como intención no sólo cubrir las temáticas indicadas por el programa de estudios, sino tener un carácter formativo. La educación de manera general tiene un aspecto negativo y otro positivo. El aspecto negativo es el que se encarga de evitar se cometan faltas, mientras que su lado positivo es formativo. Nuestra estrategia cubre ambos, pero incidió particularmente en el aspecto formativo en tanto pretendió fomentar la autonomía y desarrollar el pensamiento crítico (educación práctica). El trabajo en clase enfrentó al estudiante con su libertad y las implicaciones de obrar libremente.

La educación práctica es una educación en libertad en la que el estudiante se ve obligado a dejar que otros sean igualmente libres,²⁵ para ello debe aprender a sufrir la coacción a la que la libertad le somete en bien de su propia subsistencia, y no sentirse aprisionado por ello. Debe aprender a usar su voluntad y al mismo tiempo a convivir con la subordinación a la que está sometido por las reglas, leyes, etc.

“Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre [...], [puesto que las inclinaciones y deseos no se contienen por sí mismos, ni] [...] las disposiciones naturales del hombre se desarrollan por sí mismas”. (*Ibidem*) Entendemos por *educación práctica* el hacer consciente al estudiante de su dignidad humana y de aquello que está en contra de la misma. La educación práctica es el deseo de mantener esta dignidad como un deber para sí mismo. Los deberes para con nosotros mismos no sólo se refieren a mantenernos bien físicamente, incluyen también todas las acciones que nos ennoblezcan, es decir no hacer nada que desmienta la dignidad que hay en nosotros. Sin la conciencia de este deber, la práctica de los deberes para con los demás resulta difícil de lograr.

²⁵ Cf., Kant, *Pedagogía: Apéndice II (Fragmentos Pedagógicos)* Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

En otras palabras, es a través de la educación que el hombre cobra conciencia de su humanidad y el ejercicio de ésta radica en la no contradicción entre lo que pensamos y hacemos, y aquello que hacemos esté ligado al respeto de nuestra propia humanidad y la del otro (deber para con los demás). El deber para con los demás es entonces *el respeto al derecho de los hombres y su puesta en práctica*. No se trata de una compasión excesiva o un deseo de socorrer al otro por encima de nosotros mismos, nuestro deber para con los otros no es ni meritorio, al estilo religioso, ni está lleno de sentimiento.

La educación práctica en el aula puede lograrse si se establecen principios justos, comprensibles e incluso agradables para los estudiantes. El ejercicio de la libertad implica la posibilidad de vivir en sociedad y a la vez la de bastarse de su propio entendimiento. En este último punto es dónde hallamos el problema de la educación, en tratar de conciliar la sujeción a la ley y la *facultad de servirse de su voluntad*. A lo largo de la estrategia implementada la tensión entre estos dos elementos estuvo siempre presente.

Dividimos la estrategia en tres etapas a las que les antecedió una introducción en la que se plantearon los criterios mínimos para el progreso de las tres siguientes²⁶. La etapa introductoria estuvo dedicada a estudiar las nociones de ética, alteridad y guía mínima para la acción (exposición de la intención del *imperativo categórico* kantiano). En la primera etapa se explicaron las tareas a realizar, se conformaron los equipos,²⁷ la primera y segunda redacción de los reglamentos y el planteamiento del reglamento

²⁶ En el anexo 2 se encuentran las planeaciones de las actividades, lecturas y tareas asignadas para cada clase de manera más detallada.

²⁷ Cabe aclarar que los estudiantes fueron libres de elegir con quién trabajar.

general. Como cierre de esta primera etapa reflexionamos sobre los resultados obtenidos, siendo el común en los equipos el incumplimiento de sus propias leyes.²⁸

Este resultado enmarcó el desarrollo de la segunda etapa. Habíamos partido de la idea de que los estudiantes como creadores de sus propias leyes estarían voluntariamente sujetos a cumplirlas, lo cual no sucedió, de modo que la segunda etapa tuvo como misión ayudarnos a elucidar las razones que nos llevaron a corromper nuestras propias leyes, hallar una explicación a nuestro modo de desenvolvernos en sociedad (equipo), para lo cual dedicamos cuatro sesiones a la lectura de diferentes textos filosóficos que atendieron al problema.

La tercera y última etapa estuvo dedicada a la redacción de la reflexión final la cual respondió a la siguiente pregunta: ¿Por qué no cumplimos nuestras leyes? Esta redacción se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera los equipos comentaron sus experiencias y las conclusiones a las que habían llegado después de todo el proceso e hicieron público el análisis sobre su propio trabajo. Con ayuda de sus compañeros y el profesor hicieron su primera redacción y tuvieron como tarea terminarla en casa. En lo subsecuente nos dedicaremos a mostrar los resultados obtenidos.

A diferencia de los capítulos anteriores el presente estará construido a través de la interpretación de los textos de los estudiantes. Su trabajo en clase y reflexiones finales nos ayudarán a evidenciar la confrontación formativa que existe entre la libertad del estudiante y la sujeción a las reglas. Confrontación que evidenciará a la educación filosófica como el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la autonomía.

²⁸ Contrario a nuestro punto de partida, a saber, que los estudiantes como creadores y ejecutores de sus propias leyes estarían voluntariamente sujetos a cumplir la ley, ellos quebrantaron sus propias leyes.

b. Descripción de la Secuencia Didáctica

INTRODUCCIÓN Y PRIMERA ETAPA: Aproximación a las nociones de ética, alteridad. Introducción al *Imperativo Categórico* kantiano como principio de acción y juicio en la elaboración de los reglamentos por equipos.

La introducción y la primera etapa nos llevaron seis sesiones en las cuales atendimos a los siguientes aprendizajes:

- Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas,
- Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.
- Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas. (Programa de Estudios, 1996: 14-15)

A través de esta temática:

- El problema de la libertad, el deber y los valores y la Ética Aplicada
- ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?
- Dimensión ético moral
- El problema de la libertad, el deber y los valores.
- Ética Aplicada. (*Ibidem*).

Enfatizando los siguientes aspectos de la pedagogía del Modelo Educativo del Colegio:

Bachillerato de Cultura Básica: Aproximación a las nociones básicas del estudio de la ética, a través de las cuales el estudiante pueda producir nuevos saberes y modos de ser y hacer.

Marco Conceptual Abierto: Contenidos adecuados al desarrollo de la estrategia y a los resultados obtenidos en el mismo.

Aprendizaje Flexible: Los estudiantes tuvieron que hallar las formas más apropiadas de conducirse en su trabajo en equipo. No hubo una sola forma de aprender.

Formulaciones Comunitarias:

- Aprender a aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a ser
- Alumno crítico

Consideraciones Filosóficas:

- Ser en proceso. A lo largo de la estrategia los estudiantes se dieron cuenta de que su punto de partida era erróneo.
- Ser social. La indagación sobre las posibles causas que nos llevan a corromper la ley, contribuyó a ubicarlos como partícipes de lo que sucede en su sociedad y la búsqueda de mejores formas de convivir.
- Ser libre. El desarrollo de la estrategia mostró al estudiantado que la libertad no consiste *en hacer lo que se quiere todo el tiempo*, sino que ésta siempre está acompañada del ejercicio de la responsabilidad.

Elementos del Perfil de Egreso:

- Formación humanista y responsable
- Compromiso social y solidaridad (trabajo en equipo)
- Desarrollo de estrategias individuales de aprendizaje
- Pensamiento Crítico (reflexión en torno a su trabajo y los resultados del mismo)
- Es capaz de comprender las contradicciones del hombre y la sociedad (Los estudiantes hallaron contradicciones entre los resultados que obtuvieron y las ideas de las cuales partieron, entre sus intenciones y sus acciones, razón por la cual se vieron en la necesidad de indagar las causas de dichas fracturas)

En la primera sesión tuvimos como intención identificar los elementos mínimos de la noción de ética. Para lograrlo partimos de la definición *buberiana* de decisión ética como:

El sí y el no que el hombre da a la conducta y a las acciones que le son posibles a la radical distinción entre ellas que las afirma o las niega, no de acuerdo con su utilidad o perjuicio para los individuos y la sociedad, sino de acuerdo con su valor o disvalor [...] El criterio mediante el cual se lleva a cabo esta distinción y esta decisión puede ser ya un criterio tradicional, ya un criterio percibido por el individuo mismo [...] lo importante es que surja una y otra vez de las profundidades la llama crítica. (Buber, 1995: 128)

Los estudiantes reconocieron que toda acción es un sí o un no. El asentir o disentir sobre cualquier situación lleva consigo responsabilidad. En una primera instancia consideraron que si sus leyes eran laxas y convenientes serían fáciles de cumplir, sin embargo esto no les fue posible. Como ellos mismos lo expresan, “las sanciones no fueron lo suficientemente severas para respetarlas, esto se debe que a la hora de hacerlo sólo pensamos en nuestra conveniencia de poder hacer lo que quisiéramos a la hora de entrar en el salón a la hora de clase” (anexo 2.3, Martínez Yesenia)

Algunos otros pensaron que:

Para empezar yo creo que tal vez pusimos los reglamentos fáciles, creímos que los podíamos cumplir al pie de la letra sin ningún problema pero el resultado que obtuvimos fue que cada quien hizo lo que pudo y como lo puedo entonces no pudimos cumplir en el plano ético. [...] Es decir que cada quien decidió lo que iba a hacer y así como podría haber trabajado o no fue de su elección nadie lo obligó. (Anexo 2.11, Gómez Brenda)

En este proceso notaron que la redacción de reglas no es un trabajo sencillo y lo que en un primer momento les pareció conveniente para sí mismos, en el ejercicio de la ley se volvió contra ellos. La redacción de leyes está ligada a la sociedad que es regida, por ello éstas “[...] se deben dar con el paso del tiempo ya que cuando uno propone reglas y se ven convenientes en ese momento, después distintos pensamientos pueden cambiar nuestra opinión al respecto de que se había acordado”. (Anexo 2.16, Batalla Cintia)

Asimismo percibieron que generalmente actuamos de manera irreflexiva con respecto a aquello que está contenido en la ley, no solemos pensar en los alcances de nuestras acciones o “[...] en las consecuencias que éstas traen consigo, [...] por lo cual concluimos que se puede hacer algo indebido y no tener consecuencias, vivimos en la percepción de que podemos guiarnos impunemente. Así nos mentalizamos con una idea de hacer lo que se quiera [...]” (Anexo 2.4, Benítez Yatziri) Lo cual es una manifestación de lo poco que consideramos el ser del otro, incluso a nosotros mismos, pues *salir del paso* dista mucho de ser en una acción ética.

Dentro del grupo, la acción ética también fue entendida como compromiso. Reconocieron que toda acción no sólo implica un ejercicio de la libertad y por ende de la responsabilidad, sino que a su vez ésta tiene que ver con los otros, cuando nos damos cuenta de la alteridad es entonces cuando el compromiso o la falta del mismo surgen. “Al trabajar en equipo se tiene cierto compromiso con los integrantes y no es justo perjudicarlos por la irresponsabilidad de alguno”. (Anexo 2.12, Fuentes Adela) El compromiso no sólo consiste en la acción de cumplir las leyes de manera individual, sino en hacerle notar al otro su falta en caso de incumplimiento. Los estudiantes reconocieron que es más fácil cumplir la ley que hacerla cumplir, puesto que en este

segundo estadio necesitamos dejar atrás cualquier “[...] miedo para así decirle que tuvo la culpa y que se tiene que cumplir la ley” (Anexo 2.3) al otro.

La falta de compromiso, la irresponsabilidad fueron prácticas cotidianas a lo largo de la estrategia. Existe entre los estudiantes poca conciencia del daño que causan cuando responsabilizan a otros de su labor en el equipo. A pesar de que nuestros estudiantes han trabajado por años haciendo equipos, no saben cómo responsabilizarse de lo que les corresponde en ellos. Suelen pensar que la falta de su pequeña participación no afectará el trabajo grupal, sin embargo, cuando todos los miembros de un equipo piensan así, entonces las consecuencias son fatales. Como ellos mismos comentan: “[...] incluso hubo sesiones en las que sólo un integrante del equipo se presentó y esto provocó daño a los demás [...]” (Anexo 2.7, Salinas José Antonio)

Esta falta de compromiso desencadenó dinámicas distintas al interior de los grupos, hubo conflictos entre ellos al percibir que algunos habían sacado ventaja del trabajo de los otros. Pareciéndoles “[...] injusto obtener la misma calificación cuando no se ha mostrado el mismo interés. Ésta es una actitud “no ética””. (Anexo 2.12) Esta situación les “[...] fue incómoda al observar que algunos se preocupaban por los asuntos relacionados con la materia y los demás no mostraban interés” (Anexo 2.13) En otros, los integrantes hicieron un esfuerzo por sentirse “[...] menos culpables del hecho, y hacerse pasar por las víctimas cuando en realidad era al revés” (Anexo 2.7), aludiendo a la confusión en vez de aceptar su responsabilidad.

Atendiendo a este último punto, los estudiantes resaltaron en sus escritos que el cumplimiento o incumplimiento de la ley tiene una conexión directa con la relación que guardan con los otros. Es decir, si las relaciones entre los miembros de los equipos eran amistosas se sentían mucho más dispuestos a cumplir sus propias regulaciones, mientras

que si su disposición para con los otros carecía de estos lazos afectivos el cumplimiento de sus regulaciones perdía fuerza. Lo cual nos muestra que la cohesión social es un principio a considerar cuando hablamos del cumplimiento de la ley. “El desinterés de nuestra participación en el equipo fue un acto en contra de nuestras propias reglas que nos hace tener un sentimiento moral y de culpa bajos y sin importancia entre nosotros mismos, por no llevar a cabo algo que nosotros mismos instauramos”. (Anexo 2.1, González Diego Andrés)

Otra forma de referirlo fue la siguiente “[...] en ocasiones las personas no cumplimos con las leyes que nosotros mismos nos imponemos porque depende de la relación que tenemos con nuestros amigos, conocidos, familia etc.; es decir, si nos llevamos bien o no con ellos, y por tanto, el compromiso que tengamos con cada uno de ellos, o por lo menos la importancia y el valor que les damos”. (Anexo 2.9, Jiménez Ileana) Incluso, de manera intuitiva, uno de los equipos intentó regular estos lazos aun cuando es imposible, instaurando como regla “[...] llevarse bien entre todos los integrantes del equipo”. (Cf., Anexo 2.1)

En la segunda sesión de la etapa introductoria revisamos la noción de alteridad, entendida en los términos de Martin Buber en la primera parte de *Tú y yo*. En este apartado del libro el filósofo designa dos formas de relacionarse con los otros y lo otro, a saber, en una relación *yo-tú* o en una relación *yo-eso*. (Cf., Buber, 2006: 11) Él considera que lo primero es la relación, no la percepción de nosotros mismos, por ello toda aproximación humana al mundo siempre tiene un carácter doble.

Cuando nos relacionamos con los otros como si fueran un *yo-tú*, es decir respetando la dignidad de su humanidad promovemos una relación de reciprocidad, un encuentro, participamos con el otro del mundo. Mientras que si nuestras relaciones con

los otros las construimos como un *yo-eso*, nuestra aproximación es como si éste fuese un objeto el cual experimentamos, utilizamos e incluso nos vemos tentados a pasar sobre él. La diferencia entre el modo de investigar en la ciencia y las humanidades radica en lo anterior. El científico tiene la intención de *experimentar el mundo*, mientras que el humanista participa de él. “El que experimenta el mundo no participa del mundo. La experiencia está dentro de él, y no entre él y el mundo”. (*Op. cit.*: 13) De ahí la necesidad de las asignaturas filosóficas en el bachillerato, pues sensibilizan al estudiante del papel de la alteridad.

Estas nociones fueron entendidas de la siguiente manera por los estudiantes. Las palabras básicas buberianas les dieron la oportunidad de reflexionar sobre su forma de relacionarse con sus compañeros.

Esa relación que se dio entre nosotros fue más como una relación yo-eso ya que fuimos incapaces de tratarnos con relación cercana simplemente la relación indiferente hizo que no tuviéramos respeto por las leyes impuestas. (Anexo 2.1) No nos preocupamos por nuestros compañeros ni siquiera porque eran los de nuestro equipo “Quien dice tú, no tiene otro objeto en mente”, fue lo que no hicimos nosotros, vimos a los otros como un “eso” y no como un “tú” porque no pensábamos en los problemas que les ocasionábamos a los demás con nuestra faltas y sobre todo con nuestra falta de atención a ellos. (Anexo 2.8, González Angélica)

Notaron que para construir relaciones más justas es necesario el respeto al otro. “Pienso que para tener una relación yo-tú necesita existir confianza, apoyo, reciprocidad, etc., elementos que me hicieron falta, [...] vi a mis compañeros de equipo como una relación yo-eso”. (Anexo 2.9)

Los estudiantes distinguieron las diferentes formas de relacionarse con los otros. Establecieron *relaciones yo-eso* no sólo con sus compañeros de equipo sino incluso con

ellos mismos, “[...] mi trabajo lo considero un yo-eso porque simplemente el reglamento fue elaborado con el fin de tener una calificación [...]”, (Anexo 2.13) [del mismo modo fueron capaces de hacer lo contrario:] “[...] en ningún momento traté de que nuestra relación fuese un yo-eso al querer pasar por encima de mis compañeros de equipo, [...]sobre todo porque en ningún momento nos faltamos al respeto y hubo comunicación”. (Anexo 2.22, Campuzano Sandra)

En la última sesión de nuestra introducción revisamos el imperativo categórico kantiano²⁹ con la finalidad de que éste fungiera como el punto de partida para la construcción de los reglamentos. El imperativo categórico nos ayudó a tener presente la necesidad de reflexionar sobre qué es aquello que nos llevó a postular nuestras leyes, a saber, si éstas responden a la persecución de la dignidad humana o a la de nuestras intenciones particulares. Asimismo nos cuestiona sobre qué tan dispuestos estamos a recibir el mismo trato que damos a todos aquellos que nos rodean. La función fue tomar nuestros reglamentos como máximas “[...] el reglamento del equipo como ley universal”. (Anexo 2.22)

Posteriormente a la etapa introductoria, con base en los elementos vistos en ella, nos dimos a la tarea de redactar los reglamentos. Los rubros que cubrimos fueron lo académico, la convivencia y lo administrativo. El planteamiento inicial consistió en conformar un grupo de reglas que regularan los aspectos de la evaluación de su trabajo en equipo, lo permitido y no permitido en la forma de relacionarse con los otros en clase y las faltas de carácter administrativo. Cada rubro tuvo que ser definido para de ahí establecer las reglas mínimas y sus sanciones.

²⁹ “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”, (Kant, 2007: 43)

Las actividades de esta etapa son una forma de interpretar la concepción teórico-disciplinaria que el Colegio señala para las asignaturas filosóficas, quien

[...] concibe la materia de filosofía como producto y actividad. Como producto, puesto que es resultado de todo el proceso histórico de producción del pensamiento filosófico, que abarca a todos los filósofos de todos los pueblos y de todos los tiempos, desde los inicios griegos, hasta la actualidad; y como actividad, **en tanto que entiende que lo más importante en la formación de sus estudiantes no es solamente la acumulación de información, sino la necesidad de fomentar su capacidad reflexiva sobre la realidad y su autonomía personal, intelectual y moral.** (Programa de estudio de Filosofía I y II, 1996: 4)³⁰

Nuestra estrategia lleva a los alumnos a asumir la responsabilidad de organizar y hallar formas justas de evaluar su trabajo dentro del aula.

Durante el desarrollo de la estrategia, en la mayoría de los equipos se propusieron, como habíamos mencionado, reglas laxas y permisivas³¹. Veamos algunos ejemplos:

- 30 minutos de tolerancia para entrar a clase
- Tolerancia de 2 clases para entregar trabajos y tareas
- Permitido salir del salón las veces que sean necesarias (Anexo 2.2)
- 25 minutos de tolerancia tanto alumnos como profesora. El término de la clase será a las 3:45 (Anexo 2.15) (Siguiendo la regla de este último equipo perderíamos 40 minutos de tiempo efectivo de clase)
- 30 minutos de tolerancia. Entrada máxima a las 3. (Una hora después del inicio de la clase) (Anexo 2.15)

³⁰ El énfasis es nuestro.

³¹ Cabe hacer notar que las reglas fueron particularmente permisivas con respecto a los aspectos administrativos, pues éstas regulan los tiempos para entrar al salón, faltas, bajas, etc.

- *Derecho a 6 faltas.* (Anexo 2.26), etc.

Cuando los estudiantes tuvieron la posibilidad de decidir cómo organizar el trabajo en clase sin que el profesor interviniera, tomaron ventaja, pero lo permisivo de sus reglas afectó su trabajo académico.

Tampoco desaprovecharon la oportunidad de trabajar menos y obtener una calificación aprobatoria.³² Por ejemplo, uno de los equipos dio el valor del 60% de la calificación a la asistencia. (Cf., Anexo 2.15) Algunos otros, previendo que no entregarían sus trabajos a tiempo, decidieron añadir formas alternativas de obtener calificación, como “[...] actividades extracurriculares (museos, teatro, etc.) (Anexo 2.2), exposiciones (Anexo 2.6), participación colectiva, 2 puntos extras”. (Anexo 2.23).

Otro de los elementos importantes de resaltar en esta etapa es el papel que jugaron las sanciones y la dificultad de hacerlas cumplir. Con respecto a la redacción de las sanciones, lo primero que notamos es que no había una relación directa entre la naturaleza de la falta y el castigo que ésta recibía. Un equipo decidió que a una falta física o verbal a cualquier compañero en clase le correspondía la sanción de traer para la clase una *bolsa de dulces*. (Cf., Anexo 2.2 y 2.6) En este caso en particular, la víctima de la agresión queda totalmente desprotegida, no hay nada en la ley que la reivindique ni tampoco existe en ella algo que le muestre al victimario la dimensión de su falta. En contraposición a lo anterior, otro equipo consideró que debía haber una reparación económica a las víctimas, cuando algún miembro del equipo no trabajase y dañase el

³² Es de suma importancia hacer notar que la libertad que tuvieron para organizar y evaluar su trabajo dentro del aula fue total, cubrió los tres aspectos antes mencionados. De modo que me comprometí a respetar su forma de llevar la evaluación. Cada equipo propuso un sistema de evaluación que correspondiera al trabajo realizado en clase. En clase, como puede observarse en las planeaciones (anexo 1), trabajamos con cuestionarios, exámenes parciales, la redacción y corrección del reglamento, así como la entrega de una reflexión final. La importancia de esta acción es que nos reveló, que en algunos casos, los alumnos desean obtener una calificación aprobatoria sin hacer el esfuerzo para lograrla.

trabajo colectivo, debía dar la cantidad *de 20 pesos a cada integrante del equipo*. (Cf., Anexo 2.23)

Un segundo aspecto importante es que los estudiantes practican formas de relacionarse diferenciadas ante quien representa la autoridad en clase. En uno de los reglamentos la regla versaba de la siguiente manera: “25 minutos de tolerancia tanto alumnos y profesora”, la cual mostraba la igualdad ante la ley de todos los miembros del aula. (Anexo 2.15) Sin embargo la sanción fue aclarada después de la siguiente manera, si la maestra no llegaba se retirarían sólo si todos se ponían de acuerdo en hacerlo. Este miedo a exigir el cumplimiento de la sanción frente a quien es la autoridad, devela que las prácticas autoritarias en las aulas son cotidianas e impiden el ejercicio justo y equitativo de las reglas. Las reglas en el salón de clase deben ser iguales tanto para el profesor como para los estudiantes, pero el mal uso del poder obliga a los estudiantes a ceder parte de sus derechos.

Los estudiantes se rehusaron en la mayoría de los casos a hacer cumplir las sanciones. Por ejemplo, uno de los equipos se dio a la tarea de escribir una nota aclarando que quién no cumpliera con sus obligaciones recibiría una sanción la cual comentarían con “[...] la maestra para que dé su opinión y la llevara a cabo”. (Cf., Anexo 2.25) Los equipos renunciaron a ser los ejecutores de la ley, no sólo no la cumplen, tampoco desean hacerla cumplir. Inclusive aquellos que sí atendieron a sus leyes, las cumplieron, no reprendieron a los miembros de sus equipos por no hacerlo, quedándose con la sensación de que era injusto el trato que recibían con respecto a la cantidad de trabajo que ellos habían otorgado para sus grupos. Por un lado tenemos a aquellos que no cumplen la ley y les conviene no exigir que se cumplan las sanciones, y aquellos que acatando las leyes no ejercen su derecho de demandar el cumplimiento de las mismas, aun cuando esta falta sea en detrimento de ellos mismos. La impunidad es

el privilegio del primer grupo y la victimización del segundo. Esto parece influir en el ánimo del justo, puesto que después de un tiempo no halla razones suficientes para el cumplimiento la ley.

La sanción también puede ser comprendida como una política de exclusión. Es decir, en vez de incorporar a aquél que comete una falta, se le expulsa y el problema es de otros. En uno de los equipos plantearon como posibilidad de sanción la expulsión de los compañeros que no trabajasen, “[...] cada que se trate de algún trabajo en equipo, si algún compañero no trabaja [...] podrá ser cambiado de equipo” (Anexo 2.15)

Esta primera etapa contempló la redacción de los reglamentos, la conformación de su sustento teórico (definición de los conceptos clave del mismo), su corrección, la exposición de los resultados ante el grupo, la ejecución por equipos de los mismos, así como la formulación de un reglamento general³³ para el funcionamiento del aula el resto del semestre. Durante el proceso de ejecución de los reglamentos notamos que la inercia de las prácticas escolares no cambió, el trabajo en los equipos fue desequilibrado, algunos trabajaron más que otros como es común. Lo que es importante resaltar es que aquellos que se hicieron responsables de sacar adelante el trabajo del equipo, teniendo la oportunidad de exigir el cumplimiento de los otros, no lo hicieron así. Por ello, en la mayor parte de los equipos el trabajo fue inequitativo, no cumplieron sus propios acuerdos ni hicieron valer sus sanciones, mientras que los equipos con leyes permisivas

³³ El reglamento general sólo contempló dos rubros: la convivencia y lo administrativo, los aspectos académicos variaron en cada equipo. Respeté sus decisiones sobre cómo evaluar, para que la autonomía académica fuera total, y la evidencia sobre la importancia de la ley y nuestra forma de relacionarnos con ella fuera más evidente.

| Reglas de Convivencia | Reglas Administrativas |
|--|---|
| No faltarse al respeto (no escucharse, burlarse, insultarse o cualquier agresión física) | <ul style="list-style-type: none"> • 20 minutos de tolerancia para entrar a clase sin retardo. • 3 retardos una falta • 3 faltas una baja • Respeto al inmobiliario |
| Sanción: Disculpa pública | <ul style="list-style-type: none"> • Reparación del daño al inmobiliario |

no lograron concluir el trabajo. Bajo este panorama iniciamos la reflexión sobre las razones de nuestra tendencia a corromper las leyes, ejecutando el reglamento general consensuado, siendo el docente la instancia de su cumplimiento.

SEGUNDA ETAPA: Análisis de resultados. Reflexión filosófica en torno de los mismos.

La segunda etapa tuvo como intención analizar los resultados obtenidos durante la elaboración y ejecución de los reglamentos. Elucidamos a través de la lectura de cuatro textos filosóficos las razones que nos llevaron a incumplir la ley y la relación de esta corrupción con nuestra imposibilidad de demandar el cumplimiento de las leyes y la ejecución de sus sanciones. Trajimos a la reflexión nuestras prácticas cotidianas, lo sucedido en el aula, por medio de las herramientas filosóficas a fin de que ellas

[...]contribuyan a afinar la capacidad de reflexión crítica y autocrítica por medio del razonamiento, [...] Ello es posible puesto que estos elementos dotan de herramientas conceptuales y habilidades de mayor abstracción que permiten una relación dialógica, posibilitan un acercamiento gradual a la comprensión, interpretación, participación y transformación de la realidad, así como el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales, entre las que destacan la conceptualización, la jerarquización, el análisis, la síntesis, la extrapolación, la valoración, lo mismo que la afinación de los criterios moral y estético. (Programa de estudio de Filosofía I y II, 1996: 5)

Esta etapa nos llevó cuatro sesiones en las cuales atendimos los mismo elementos del Modelo Educativo del Colegio que en la introducción y primera etapa, añadimos únicamente la siguiente temática: ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? (*Ibíd*: 15)

En la primera sesión abordamos el texto *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* de Kant a fin de evidenciar el esfuerzo que hacemos por evadir nuestras responsabilidades y permanecer en la *minoría de edad*. El filósofo alemán define “la

ilustración como el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad, siendo ésta la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. [...] Ser ilustrado es tener el valor de servirnos de nuestro propio entendimiento”. (Kant, 2008: 33) Alcanzar esta condición no es sencillo, solemos permitir que otros piensen o hagan por nosotros, entorpecemos nuestro camino a la ilustración ya sea pereza o por miedo. Asimismo la sociedad paternalista que nos rodea nos acoge de tal manera que termina por impedir nuestro arribo a la *mayoría de edad*. Los estudiantes hallaron diferentes formas de reflexionar sobre el incumplimiento de sus leyes a través de las palabras del filósofo de Königsberg, cito algunas:

En lo personal creo [...] que nosotros como equipo no salimos de la minoría de edad [...] Como equipo nuestra falta de compromiso y no querer salir de la minoría de edad nos hizo que no cumpliéramos nuestro propio reglamento. [...] A veces prefiero que otras personas decidan por mí, ¡Es tan cómodo ser menor de edad! [...] Prefiero que todos decidan por mí para no tener responsabilidad de lo que pase a mi alrededor, me oculto. (Anexo 2.11)

[...] En conclusión me identifico con la frase “ten el valor de servirte de tu propio entendimiento”. Quiere decir que hay que usar la razón para obtener un criterio, [...] lo único que impide que use la razón es la pereza o el miedo. El reglamento mencionaba sanciones las cuales no se cumplieron como se habían planeado. Creo que no se llevaron a cabo por temor a ser tachados como mala onda, el qué dirán, que no nos vuelvan a dirigir la palabra, etc. (Anexo 2.13)

[...] La profesora nos dejó la tarea de hacer un reglamento interno por equipos, en el cual pocos de los integrantes trabajaron, esto debido al poco interés que presentaron, esto habla de pereza evidente, con esto nos podemos dar cuenta de que aún no salen de la minoría de edad y como bien dijo Emmanuel Kant: “Uno mismo es culpable de la

minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto de entendimiento sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él” (Anexo 2.18)

En la segunda sesión abordamos el papel de la autoridad en el cumplimiento de la ley, así como el papel de la ley como autoridad. Indagamos de manera breve sobre las características que debe poseer una autoridad y en qué consiste su labor. Uno de los primeros datos importantes de mencionar es el desencanto de los estudiantes con respecto a la ley. No la consideran un órgano suficientemente fuerte como para ser tomada en serio, reconocen que las leyes regulan la vida en sociedad y de no ser acatadas producen el efecto contrario, caos, pero no les parecen dignas de ser respetadas aun en su carácter imperativo y necesario. “La ley como alternativa para la convivencia no funciona ya que no hubo ninguna que nos obligase a hacerlo, aunque es algo obvio [...] su necesidad” (cf., Anexo 2.1)

Existen ideas contradictorias en torno a la autoridad, podríamos permitirnos afirmar que como mexicanos no tenemos claridad sobre cuáles son los límites de la misma. Algunos estudiantes consideraron que la autoridad sólo puede construirse a través de prácticas violentas que produzcan miedo en los otros y por ende sujeción. “La autoridad es la persona que se impone creando un entorno de respeto, para esto debe imponer miedo, temor, para que de esa forma lo respeten [...]” (Anexo 2.4) Aun cuando las nociones de respeto y miedo no son necesariamente rivales, no es menester que el respeto esté fundado en él. Por otro lado, consideran que exigir el cumplimiento de una ley y la ejecución de su sanción no es un derecho sino un acto rigorista, (cf., Anexo 2.12) razón por la cual se ven impedidos a hacerlas valer, no quieren ser *mala onda*. (cf., Anexo 2.13) Solemos ser muy cuidadosos con la sensibilidad del otro y nos esforzamos en no provocar su enojo sin importar que esta precaución produzca situaciones caóticas.

Otra idea que persistió a lo largo de la mayoría de los ensayos es la relación que existe entre la falta de autoridad y el incumplimiento de las leyes. Muchos de los estudiantes encontraron como causa de su corrupción la falta de liderazgo dentro de sus equipos, manifestaron la necesidad de que alguno se impusiera sobre los demás y les obligase a cumplir o les indicase qué hacer. “En nuestro equipo hubo falta de autoridad, es por eso que no cumplimos con nuestras propias leyes, ya que ningún integrante del equipo imponía o tenía la autoridad hacia los demás y no vimos la necesidad de respetar esas leyes ni entre nosotros” (Anexo 2.4)

“Lo que nos falta [...] es una buena y mejor autoridad [...] que nos obligue a cumplir las leyes, en nuestro caso faltó que alguien actuara como líder, y así comprometernos más con las responsabilidades que teníamos”. (Anexo 2.4) Como podemos observar, es una salida recurrente el culpar absolutamente a la autoridad del no cumplimiento de la ley, sin aludir siquiera a nuestra corresponsabilidad en el asunto. “[...] la jefa del equipo jamás mostró interés o iniciativa por crear o producir algún elemento extra para un mejor funcionamiento en nuestro equipo y esto nos llevó a una mala organización”. (Anexo 2.18) Esta situación alude a que el papel de la autoridad no es sencillo, puesto que “[...] la aplicación de una sanción provoca culpa [...]” (Pilatosky, 1999: 45) en quien está obligado a hacerlo, por ello los estudiantes prefirieron no tomar ese lugar dentro de sus grupos de trabajo sin importar que fuera necesario.

En la tercera sesión y cuarta sesión nos dimos a la tarea de equilibrar la conclusión anterior, sobre la absoluta responsabilidad de la autoridad en el cumplimiento de la ley y en la ejecución de sus sanciones. Sin la intención de negar la importancia del papel de la autoridad en ello, consideramos que todos los miembros de una sociedad son responsables de la observación de las mismas, pugnar por la ejecución

de las sanciones y la obligación de reparar los daños. Pensamos esta estrategia didáctica como un camino a la ilustración, a la *mayoría de edad*, por medio de la cual motivamos al estudiante a hacer uso autónomo de su entendimiento, por lo cual sería una contradicción quedarnos en el cumplimiento de la ley sólo por temor al castigo, debemos invitarles a cumplirla sin la coerción que ejerce la sanción, en la consciencia de su necesidad. Para lograrlo revisamos el *Esquema de distinciones*³⁴ de Karl Jaspers en su libro *El problema de la culpa* y el texto sobre *El perdón político* de José Zamora.

El filósofo alemán plantea que existen diferentes tipos de responsabilidad, para nuestros fines enfatizamos la responsabilidad política. La responsabilidad tiene grados. Cuando hablamos de responsabilidad política, no todos somos igualmente responsables por las situaciones y los eventos que acontecen en nuestras sociedades, la participación en ellas es distinta, pero esto no nos libera de alguna responsabilidad. Es decir, cuando los estudiantes culparon absolutamente a la autoridad o la falta de ésta del incumplimiento de la ley, al mismo tiempo evadían su responsabilidad y entorpecían su propio camino a la autonomía.

Cabe hacer notar que el último texto que revisamos no estaba contemplado dentro de la planeación inicial, éste surgió como respuesta a la necesidad de la reintegración de los equipos para concretar el trabajo. Los estudiantes que habían dejado de asistir y por ende de participar en sus grupos estaban desfasados tanto académicamente como emocionalmente, y tuvieron que hacer un acto de contrición para seguir laborando en ellos. Lo que quisimos enfatizar en la lectura de Zamora es el papel que el perdón político cobra en nuestras sociedades, particularmente en la sociedad mexicana que infringe un doble daño sobre la víctima, a saber, el daño cometido por el victimario y la impunidad de los crímenes aunado a la nula reparación de los daños. Se

³⁴ Para este ejercicio, usamos el concepto de *culpa jasperiana* de modo indistinto al de responsabilidad.

condena a la víctima a vivir a través de su herida, pues al no castigarse al culpable y no haber reparación del daño, ésta siempre queda abierta.

Los estudiantes llegaron a la conclusión de que sus acciones están mayormente regidas por sus deseos, por lo que consideran más conveniente para sí mismos, “[...] lo que nos hace más provecho sin pensar en que les perjudique a los demás, [...] no pensamos en las consecuencias que traen nuestras acciones, [...] consideramos que podemos hacer algo indebido y no tener consecuencias, así nos vamos mentalizando [...]” (Anexo 2.4) De modo que el otro y los daños que se le pueden infringir no son un paradigma para decidir, los estudiantes están dispuestos a pasar por encima de sus compañeros con tal de hacer aquello que desean. Después cuando tienen que librar las consecuencias son incapaces de asumir que aquello que les acontece es su responsabilidad.

Es decir, el estudiantado tiene múltiples modos de justificarse. Algunos aludieron a la confusión como causa del incumplimiento de las leyes en su equipo, afirmando que el no entender con precisión qué era lo que debían hacer había provocado las faltas. Sin embargo, avanzada su reflexión, comentaron que la razón a la que habían aludido no los liberaba de su responsabilidad y de ahí, surgió un impulso a reparar el daño que habían cometido. “Debemos hacer algo tanto por el equipo como por nosotros, tenemos el compromiso y ahora ayudaremos en lo que podamos [...]”

Este ejercicio evasivo de la responsabilidad aunado a una sociedad en la que la mayoría de los miembros son corruptos, identificar a las víctimas se convierte en un trabajo complicado. “Resulta difícil saber quién es verdaderamente la víctima, [...] el que tiene que pedir perdón y quién tiene que otorgarlo o negarlo, [...] me tocó estar solo

en las clases y [...] me considero víctima [...] pero también victimario[...]. (Anexo 2.8) Tenemos mucho de víctimas y de victimarios.

“Ahora sólo nos queda reparar el daño entre todos y eso es porque hemos reconocido nuestros errores y la culpa [...] de nuestras acciones. “De la culpa moral surge la conciencia y con ello el arrepentimiento y la renovación. Se trata de un proceso interno que tiene también consecuencias reales para el mundo”” (Anexo 2.12) Por ello, “en este momento reflexiono mi falta de responsabilidad, sufro el proceso [...] y quiero reparar el daño que causé buscando el acto liberador: perdonar es ir más allá de la justicia”” (Anexo 2.13)

Pudimos a través de este ejercicio darnos cuenta que el perdón político no sólo redime a la víctima sino también al victimario, puesto que a consecuencia del daño que causó siempre existirá desconfianza en quienes le rodean, el perdón ayuda a limar asperezas y posibilita, en casos como el planteado en el aula, la reintegración al grupo.

La última etapa de la estrategia consistió en hacer un recuento de lo sucedido, los estudiantes comentaron con sus compañeros de equipo la percepción de su trabajo individual. A través de esta autoevaluación se dieron a la tarea de destacar algún punto nodal de su experiencia, el cual se convirtió en la base de su reflexión en torno a la pregunta: ¿Por qué no cumplimos nuestras leyes? Conclusiones que fueron expuestas a lo largo de este capítulo.

En suma, este apartado resaltó cuáles son los vínculos entre la enseñanza de la moral y las exigencias de su pedagogía, en la conciencia de las dificultades de hablar de una enseñanza moral. Al hablar de educación en general, solemos al mismo tiempo hacer alusión a un plan definido para lograrla, los principios de los cuales partimos y los objetivos a lograr. Pero si suponemos que

[...] la meta de la educación moral es la construcción de una voluntad moral, [...] y no hay nada más impenetrable que ella, [...] jamás podremos estar seguros de la existencia de ésta, [...] por ende carecemos de la clave que permita un manejo de la educación moral, pues cuanto más inaccesible resulta la ley moral, tanto más inabordable es la voluntad pura para el educador. (Benjamin, 1993: 85)

Pareciera entonces que si los principios son inabordables, la educación moral queda en tela de juicio. Dudaríamos de su posibilidad, así como de su concepto y aplicación actuales.

La intención de la propuesta fue la de mostrar que la educación moral es posible pero no con base en una teoría pedagógica cerrada, sino como una construcción integral que tenga por objetivo crear una *comunidad moral*. (Cf., *Op. cit.*: 86) Esta condición sólo puede darse en libertad. La libertad posibilita la materialización de la legalidad. En el caso contrario, cuando la ley está sustentada por el miedo, la normatividad se logra sólo de manera aparente. A la normatividad por tanto le antecede la condición de posibilidad de no cumplir la ley, así, cuando ésta se cumple, es por convicción, surgiendo en este acto la idea de comunidad. Podríamos afirmar que la esencia de la educación moral es la formación de honestidad, la captación de las obligaciones comunitarias, así como el deseo de mantener el orden.

En este sentido, la tarea de educar moralmente a los estudiantes es infinita. Esto no significa que debamos desistir de hacerlo o mantenernos guiados por lo socialmente establecido en casos de que estas prácticas sean en perjuicio del hombre mismo. Es importante tener claro que “[...] la ley moral no puede captarse por medio del intelecto únicamente, o sea, por medio de valores universalmente establecidos, [...] puesto que ‘lo más elevado del hombre carece de forma pero se debe evitar configurarlo de otra

manera que no sea mediante acciones nobles'” (*ibíd.*: 88) Lo cual no puede lograrse con un sistema pedagógico cerrado sobre sí.

Los peligros en los que suele caer la educación moral en nuestros días son:

1. Querer deducirla de ejemplos.
2. Enfatizar el premio, “[...] las constantes llamadas al heroísmo, la exigencia y alabanza de cosas extraordinarias, nos lleva a una exaltación sentimental” (*Ibíd.*: 90), pero no a una educación moral.
3. Creer que se puede lograr ser educado moralmente sólo a través del autoanálisis, de manera individual y no en comunidad.
4. Otro de los peligros que corremos cuando intentamos educar moralmente es hacer renunciar a los estudiantes a su propia fuerza. Obligarlos a esta renuncia no garantiza que sean educados moralmente. La renuncia a la fuerza no forma una disposición ética, “[...] al contrario: el peligro de sobrevalorar la convención legal es evidente, pues con sus fundamentaciones racionalistas y psicológicas, la educación moral jamás puede hacer surgir una predisposición ética, sino sólo disposiciones empíricas, vinculados a lo prescrito en las leyes” (*Ibíd.*: 91)

Se puede lograr en los estudiantes una disposición empírica a las leyes, esto se ha hecho siempre, es decir, obligarlos a estar sujetos a las mismas a través de castigos y premios. Pero en el momento en que hacemos esto “[...] el sobrio concepto del deber [...] se bate en retirada” (*Ibíd.*: 92)

La propuesta en este trabajo abordó la ley a través de la transgresión de la misma, como una aproximación viable a la educación moral de los estudiantes, la cual

logró la reactivación de su perspectiva sobre el papel de la ley y por ende el de sus deberes. Todo concepto en clase hubiese perdido su valor si éstos se quedasen a nivel epistémico únicamente. Los conceptos deben hallar un lugar en nuestras prácticas. El papel de la educación moral es colocar en su lugar todos nuestros conocimientos, sus pretensiones y alcances. De ahí la importancia formativa de ésta en el bachillerato.

IV. Consideraciones Finales: La educación filosófica como desarrollo del pensamiento crítico y fomento de la autonomía

“Sólo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos”

Kant, CRP³⁵

La propuesta didáctica de elaboración, aplicación y observación de un reglamento para funcionamiento interno del aula que sustentó este trabajo, como una forma de actualizar el Modelo Educativo del CCH, desarrolló el pensamiento crítico y fomentó la autonomía en los estudiantes cumpliendo así con su objetivo inicial.

Nuestra estrategia para enseñar filosofía se alejó de las formas tradicionales de hacerlo en dos aspectos fundamentales: atendió por un lado al modo de ser del pensamiento filosófico y por otro a su pedagogía. Cuando se enseña filosofía hay una tendencia a considerarla como un conjunto de datos, los cuales pueden ser enseñados y aprendidos a través de relatos, exposiciones en el aula, etc. En esta concepción la enseñanza y el aprendizaje de la misma no son un problema, sino una certeza. Sin embargo, esta certeza conlleva una contradicción con la naturaleza del pensamiento filosófico, pues se aprende ésta de manera literaria, como un sistema de conceptos en el cual el estudiante reconoce relaciones entre ellos, incluso es capaz de juzgarlos pero

³⁵ Crítica de la Razón Pura

incapaz de relacionarlos con alguna otra cosa fuera del sistema mismo. En este tenor *enseñar filosofía* significa *formar a los estudiantes a la luz de una razón ajena*. (Kant, 2009: 650) La aproximación al pensamiento filosófico por ende, debe distar sólo de un entender y retener para orientarse a la comprensión de los principios del mismo, condición que permite a los estudiantes apropiarse de él.

Para llevar a cabo esta estrategia partimos de la idea de que la filosofía como tal es un concepto de escuela que designa un tipo de pensar que no está en ningún lugar, ni en ninguna persona, lo que leemos como filosofía son aproximaciones a este modo de hacer, caminos que reflejan un tiempo y espacio determinados trazados por hombres. Razón por la cual mientras esta idea no se materialice en un tiempo o persona determinada, la filosofía no puede ser enseñada ni aprendida. Por ello debemos permitirles a los estudiantes ver más allá de los conceptos de la escuela misma. Lo que es cierto es que “[...] se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos” (*Op. cit.*, 651)

Nuestra estrategia fomentó la autonomía en dos vertientes, por un lado la autonomía académica y por otro la autonomía de la voluntad. Entendimos por autonomía académica o del pensamiento en el aula de filosofía, a la habilidad de usar los conceptos dados en los ensayos filosóficos conforme a la razón y a la construcción de relaciones entre ellos que expliquen nuestras realidades. En oposición, la heteronomía de pensamiento sólo los reproduce pero difícilmente los aplica. Como estudiantes o aprendices de filosofía hacemos esto último constantemente, en nuestro aprender a filosofar primero imitamos o reproducimos, sin embargo aspiramos a poder refrendar o rechazar aquello que aprendemos. La autonomía de pensamiento es un

camino que no está dado de una vez y para siempre, nuestra estrategia ayudó a los estudiantes a dar algunos pasos en ese camino.

Por otro lado, entendimos por autonomía de la voluntad a la “[...] constitución de la misma por la cual es ella para sí ley”. (Kant, 2007: 57) Esta capacidad legisladora de la razón sobre la voluntad nos permite determinar principios para el hacer o no hacer. Cuando estos principios nos son ajenos, vienen de exterior hablamos de voluntad heterónoma. El desarrollo de la propuesta didáctica en el aula evidenció que la voluntad de los estudiantes es mayormente heterónoma. Cumplen la ley y sus deberes sólo por el temor a las consecuencias o el castigo que de ellos se desprende en caso de no cumplirlos, rara vez poseen la convicción de llevarlos a cabo por su valor en sí mismo. La estrategia didáctica fomentó la autonomía en la medida en que les regresó a los estudiantes la responsabilidad de su trabajo en el aula. Fueron ellos responsables del proceso completo y de la resolución de los conflictos que se les presentaron al llevarlo a cabo. Tuvieron la posibilidad de notar que su hacer está encadenado al castigo o a la recompensa, como primer paso para abandonar la heteronomía.

Al mismo tiempo se nos mostró con claridad que nuestra sociedad dista de privilegiar el deber sobre los deseos individuales y la escuela repite estas prácticas, ella contribuye a arraigar esta forma de relacionarnos con nuestro deber. La educación que recibimos en la escuela es *conforme al deber*, no deja de guiar la conducta del estudiantado apelando a sus deseos por medio del castigo o la recompensa y no de la razón. Nuestra educación no propicia la formación autónoma de la voluntad en tanto la condiciona a la sanción. La estrategia didáctica implementada partió del principio contrario, con el deseo de moldear una voluntad autónoma, dimos a los estudiantes la posibilidad de ser legisladores. Las condiciones materiales del aula fueron voluntades heterónomas las cuales legislaron a fin de fomentar en ellas la construcción de una

voluntad legisladora de sí (autónoma). Al final, el estudiante en su trabajar comprendió que la libertad no es hacer lo que se desee sino lo que se debe.

Nuestra estrategia tenía como intención probar primero que la ley como ejercicio consensuado de la razón es el mejor escenario para fomentar la autonomía de la voluntad, pues la ley no sería vista como coercitiva. Al inicio de la estrategia consideramos las razones por las cuales nuestra sociedad no está dispuesta a sujetarse a la ley. Se expusieron tres razones principalmente, la primera aludió a lo injusto de las leyes, la segunda a su carácter impositivo y la tercera a la impunidad. Nuestra estrategia atacaría todas, las leyes no podrían ser injustas pues serían resultado del consenso de cada equipo, por la misma razón no podrían ser impuestas, con respecto a lo tercero, ellos tendrían la facultad de hacerlas cumplir y evitar la impunidad. De lo que se seguía que estaríamos completamente dispuestos a acatarlas y observar su cumplimiento. Nuestra hipótesis fue desmentida en la práctica. Conforme se desarrolló nuestro trabajo, la verdadera relación que tenemos con la ley se manifestó, por razones que todavía no descubríamos no estábamos dispuestos a cumplir la ley aun cuando nosotros fuéramos los legisladores. A partir de este hecho pudimos empezar a construir nuestras verdaderas percepciones sobre la realidad que vivimos. Lo que era cierto es que estábamos lejos de tener una voluntad legisladora, autónoma.

Así, nos dimos a la tarea de dilucidar nuestra situación, desentramar los mecanismos a través de los cuales los estudiantes evitan la responsabilidad de usar sus propios criterios, su entendimiento. Pero no sólo eso también juzgamos cuáles son los mecanismos de la escuela y del propio docente que lo evitan. La educación en filosofía no puede permitirse esconderse detrás de la pedagogía, o de las intenciones pedagógicas de llevarla como un producto sencillo al estudiantado, puesto que este trabajo de facilitación diluye la importancia del pensamiento filosófico. En él está implícita la

desconfianza del docente en las capacidades del estudiante. Les impedimos llegar a la mayoría de edad antes de empezar.

La estrategia fomentó la autonomía pues fue una forma de impulsar la salida del estudiante de la *minoría de edad*. La *minoría de edad* siempre acompaña a la heteronomía. Las reflexiones de los estudiantes nos mostraron que ellos consideran mucho mejor delegar su responsabilidad sobre otros que asumirla. Lo mismo ocurre a nivel intelectual, prefieren que otros piensen por ellos. Por esta razón, las clases tradicionales en las que el docente es la figura activa y el alumno la pasiva, no sólo son culpa de éste, sino que son también de los alumnos, hallan en ella una forma de trabajar menos. En este sentido, todos colaboramos para impedir la salida de los estudiantes de su minoría de edad, aun cuando de ésta también ellos sean responsables.

La educación filosófica tiene como uno de sus propósitos impulsar la salida de los estudiantes de esta condición, que casi es naturaleza en ellos. Por esta razón, toda educación filosófica debe fomentar el *uso público de la razón* en contra del “*no razones*”. El salón de clases y los equipos fueron el foro en el cual los estudiantes presentaron sus ideas para ser escudriñadas. En ésta lo único que siempre debe estar abierto es el *camino crítico*. Este camino nos devela nuestras intenciones, la filosofía es una autocrítica de la razón. El trabajo en equipo les mostró a los estudiantes la relación que tiene el cumplimiento de la ley con el respeto a la otredad. Probándose así la segunda y tercera tesis de este trabajo, a saber, la labor colaborativa concientiza al estudiante de su responsabilidad comunitaria en la construcción de mejores modos de convivencia y el papel fundamental de la ley en dicha construcción.

Otra de las razones por las cuales nuestra estrategia se apartó de la enseñanza tradicional de la filosofía es porque rompió con el esquema de organización del trabajo

en el aula. En nuestro caso el estudiante tuvo el poder de decidir el cómo llevarlo y cómo juzgarlo. La evaluación de su trabajo debía contemplar todas las actividades realizadas en clase, con los porcentajes que ellos juzgaron pertinentes. Este aspecto puede parecer muy cuestionable; como docentes estamos acostumbrados a nombrar qué es aquello que tiene importancia en el aula y cuál es su valor. Sin embargo, el objetivo de la estrategia fue llevar al estudiante a reconocer cuál es su relación con la ley. Muchos de los equipos vieron en esta libertad la posibilidad de sacar ventaja, de poder trabajar menos. Situación que en la mayoría de los casos fue un revés. Al tiempo que percibían los resultados de sus acciones, hacían conscientes sus motivaciones. Esto último es una forma de desarrollar el pensamiento crítico, el regreso sobre aquello que nos motivó a actuar y la justificación que le otorgamos a ese motor.

Las motivaciones, en la mayoría de los casos, fueron personales y éstas estuvieron ligadas a la pereza. Trabajar poco y obtener mucho es una práctica común entre los estudiantes. Ésta dista de la educación ilustrada kantiana, quien entiende a la educación filosófica como la salida de la *minoría de edad*. El desarrollo de pensamiento crítico y fomento de la autonomía en el estudiantado es el camino para salir de dicha condición. Educación que muestra un profundo respeto por la humanidad del otro. Ella tiene como intención “[...] desarrollar la semilla, [...] es decir, la inclinación y disposición al libre pensamiento, ello repercutirá gradualmente sobre el modo de sentir [...]” (Kant, 2008: 39) de los otros.

Insistimos, la educación filosófica como desarrollo del pensamiento crítico y fomento de la autonomía es una semilla que puede convertirse en el inicio de la transformación social, el uso público de la razón conlleva la conciencia de que los otros no piensan como nosotros, que no están obligados a estar de acuerdo, al mismo tiempo nos lleva a reconocer que no hay una única forma de dar razones. Ejercitar el libre

pensamiento en el aula es la incidencia de la filosofía en el bachillerato, la estrategia implementada es una de las múltiples formas en que ello se puede llevar a cabo. Y este trabajo no se le puede delegar a otro que no sea al docente, el debe motivar al estudiante para que haga uso de su propio entendimiento.

Nuestra estrategia no fue una estrategia de adaptación. No negamos que la obediencia y el sentido de colaboración no sean de vital importancia para la educación, pero debemos pasar de la obediencia a la reflexión, contribuir a la formación autónoma, a fin de que nuestros estudiantes tengan elementos suficientes para la toma de postura (el uso de su propio entendimiento). Con ello queremos decir que la educación filosófica evita ajustar al estudiante, por el contrario es un ejercicio de extrañeza que empieza por sus propias prácticas.

La estrategia implementada es un buen ejemplo de una práctica filosófica que apela a la formación crítica y autónoma de los estudiantes desde su planteamiento, pues parte de la confianza en las capacidades del mismo. Considera que ellos pueden acceder al pensamiento filosófico con guía por difícil que éste sea. No es lo mismo actualizar el pensamiento filosófico, contextualizarlo, que simplificarlo para los alumnos. La certeza en sus capacidades es el principio ético mínimo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación es una relación de reciprocidad, en la que no sólo el docente forma al estudiante sino que él mismo es formado por ellos. Entendemos al aula no como un lugar en el que experimentamos situaciones, sino como un encuentro con el otro. En ella, tanto docentes como estudiantes participamos de un mundo que nosotros creamos, somos elegidos y elegimos, por ello, cualquier decisión con respecto a nuestra docencia es de suma importancia. La actitud frente al grupo, las estrategias y actividades son el fundamento de esta relación que establecemos con los estudiantes.

Consideramos que la intención con la que partió nuestra estrategia de elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula, a saber, la de desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la autonomía en los estudiantes fue lograda. Como docente egresada de la MADEMS tuve la posibilidad de actualizar el conocimiento disciplinar y de tomar conciencia sobre la necesidad de una planeación rigurosa, por planeación rigurosa entiendo la reflexión sobre la relación entre el contenido y la forma de darlo. La correspondencia entre la naturaleza de las ideas y la naturaleza de las actividades para mostrarlo. Este trabajo equilibró ambos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentó tanto pedagógica como filosóficamente la viabilidad de su estrategia, la cual fue expuesta a través de las reflexiones del estudiantado. La elaboración, aplicación y observación del reglamento como estrategia didáctica de intervención para la asignatura de Filosofía II en el CCH, siguiendo su Modelo Educativo logró sus objetivos y por ende es una forma de interpretar los objetivos del Posgrado al que representa.

Anexos e Hipervínculos:

| | |
|-----------------|--|
| Hipervínculo 1: | Programa de Estudio Filosofía II en: http://www.cch.unam.mx/ |
| Anexo 1: | Planeación de las Sesiones |
| Anexo 2: | Materiales recuperados de los Estudiantes del Grupo 680, turno vespertino del CCH-N: 1.1. Redacción de Reglamentos 1.2. Reflexiones Finales |

Anexo 1: Planeación de las Sesiones



ESTRATEGIA DIDÁCTICA
Elaboración, aplicación y observación de reglamento interno



I.DATOS GENERALES

| | |
|-----------------------------|---|
| PROFESOR(A) | Lic. Paola María del Consuelo Cruz Sánchez |
| Asignatura | Filosofía II |
| SEMESTRE ESCOLAR | Sexto Semestre |
| PLANTEL | CCH-N |
| FECHA DE ELABORACIÓN | Diciembre 2010, aplicación en Enero a Marzo de 2011 |

II.PROGRAMA

| | |
|----------------------------------|---|
| Unidad temática | Introducción al pensamiento ético y estético |
| PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social. • Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva. (UNAM-CCH, Programas de Estudio de Filosofía I y II, 1996, 14) |
| APRENDIZAJE(S) | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas. • Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la |

| | |
|----------------|---|
| | libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas. <i>(Ibídem)</i> |
| TEMA(S) | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión ético-moral. • El problema de la libertad, el deber y los valores. • ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? • Ética aplicada. <i>(Ibídem)</i> |

III. ESTRATEGIA

SITUACIÓN DIDÁCTICA:

- a. **La asignatura.** La ética como asignatura filosófica tiene una dificultad intrínseca, a saber, averiguar cómo ésta puede ser enseñada y más lejos aún, la consideración sobre si puede ser enseñada, por ello es menester reflexionar sobre su pedagogía.
- b. **El docente.** El docente es el responsable de hacer esta reflexión. La enseñanza de la ética filosófica puede lograrse desde diferentes intenciones, ésta puede ser descriptiva, prescriptiva o crítica. En la estrategia que se presenta a continuación, la enseñanza de la ética se pretende como crítica, como una meditación sobre la acción del hombre y sus motivaciones, el énfasis se encuentra en el hacer conscientes estas fuerzas de la acción y su confrontación con aquello que decimos nos motivó a actuar, con aquello que queremos lograr y el contexto en estas acciones se suscitan.
- c. **El estudiante.** El hecho de que la ética sea una asignatura del bachillerato coloca al estudiante en la necesidad de acreditarla como cualquier otra, en el CCH las asignaturas filosóficas se encuentran en el último año, año de vital importancia para los estudiantes pues en él tienen la oportunidad de mejorar su promedio y elegir así la carrera que deseen. A su vez, estas asignaturas no les parecen tan difíciles como matemáticas o historia, de lo que podemos colegir que su disposición a las mismas no es mala. Sin embargo, esta buena disposición no es suficiente para lograr los propósitos del programa si no está acompañada con un modo diferente de aproximarse a la temática del mismo.

IV. SECUENCIA

| | |
|---------------|---|
| TIEMPO | Elaboración de reglamento interno para funcionamiento del aula |
|---------------|---|

| | |
|------------------|---|
| DIDÁCTICO | <p>La estrategia de elaboración de un reglamento interno constará de tres etapas que se desglosan a continuación:</p> <p>INTRODUCCIÓN (3 sesiones)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximación a una noción de Ética ▪ Noción de Alteridad ▪ Introducción del <i>Imperativo Categórico</i> kantiano como principio de juicio en la elaboración de los reglamentos por equipos <p>PRIMERA ETAPA</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacción por equipos de una propuesta de reglamento interno, el cual sustentará su participación en la construcción del reglamento de clase, a su vez éste regulará el trabajo de cada equipo. Es decir, el trabajo en equipos será auto-regulado. Los cánones para juzgar el desempeño de los miembros del equipo dependerán del mismo, así como el hacerlos cumplir. (2 sesiones) ▪ Comparación de las propuestas (1 sesión) ▪ Consenso sobre las regulaciones mínimas para el desarrollo del curso (1 sesión) <p>FINALIDAD: Conocimiento de las nociones de norma, sanción, responsabilidad, autoridad, castigo, consenso</p> <p>La segunda etapa atiende al siguiente aprendizaje propuesto por el Programa de Filosofía: el estudiante “<i>Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales</i>”.</p> <p>SEGUNDA ETAPA</p> <p>ACTIVIDADES</p> <p style="padding-left: 40px;">Análisis de textos filosóficos. (autonomía-libertad, autoridad, responsabilidad, perdón político)</p> <p>FINALIDAD: Revisión de la experiencia de elaborar y consensuar un reglamento, a través del acercamiento al pensamiento filosófico. (4 sesiones)</p> <p>Tercera Etapa</p> <p>ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión final (2 sesiones) |
|------------------|---|

| DESARROLLO Y ACTIVIDADES | SECUENCIA DIDÁCTICA | | |
|--------------------------|--|---|--|
| | CONTENIDO | ACTIVIDADES | ACTITUDES , PRODUCTOS y TAREAS |
| | <p>INTRODUCCIÓN:</p> <p>Aproximación a la definición de ética.</p> <p>SESIÓN 1</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sondeo sobre las nociones de ética de los estudiantes. (Anotaciones en el pizarrón, primera columna) 2. Introducción de la definición de Martin Buber de ética.³⁶ Lectura grupal, comentario en equipos, visión de las nociones generales. (Anotaciones en el pizarrón, segunda columna) 3. Análisis de la definición y explicación de las partes. (Anotaciones en el pizarrón, tercera columna) 4. Comparación de las nociones registradas en el pizarrón. Elaboración de una posible definición de ética y énfasis sobre los elementos mínimos de su conformación. | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y • colaboración • escucha <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de cuadro de elementos mínimos en la conformación de la definición de ética. ▪ Primera definición grupal de ética. (Punto de partida de las reflexiones futuras) <p>Tareas:</p> <p>Lectura y resolución del cuestionario sobre la Primer parte de <i>Yo y Tú</i> de Martin Buber.³⁷</p> |
| | <p>Definición de Alteridad.</p> <p>SESIÓN 2</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de la noción de ética vista la clase anterior, ejemplos provistos por los estudiantes. 2. Sondeo sobre la comprensión general del texto. Exposición por parte de los estudiantes de las | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto • Escucha • Colaboración <p>Productos:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Construcción de la definición de alteridad y su relación con la ética.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>dificultades que encontraron al enfrentarse al texto. Explicación de las palabras o términos filosóficos difíciles de asir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Revisión del cuestionario y corrección del mismo 4. Identificación en la lectura de los pasajes que refieren a la alteridad 5. Construcción colectiva del concepto de alteridad, a partir de lo visto en el texto 6. Explicitación de la importancia de la alteridad en el estudio de la ética. | |
| | <p>Introducción del <i>Imperativo Categórico</i> kantiano³⁸ como principio de juicio en la elaboración de los reglamentos por equipos.</p> <p>SESIÓN 3</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de los estudiantes sobre la relación de ética-alteridad 2. Discusión sobre la naturaleza de los motivos que nos llevan a actuar y el papel que juegan en nuestra acciones nuestros deseos e intenciones personales. 3. Introducción del <i>Imperativo Práctico</i> y noción de respeto kantiano³⁹ como guía de la acción. 4. Establecimiento de esta guía de acción como punto de partida de la elaboración de los reglamentos. | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las posturas de los otros • escucha • colaboración • participación activa <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento del primer criterio de juicio en los reglamentos. <p>Tarea: Considerar qué otros criterios de juicio son útiles en la elaboración del reglamento y su cumplimiento.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>PRIMERA ETAPA Redacción por equipos de una propuesta de reglamento interno. SESIÓN 4.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de la tarea a realizar y reflexión sobre la clasificación mínima de las reglas a aparecer⁴⁰. 2. Conformación de equipos (los estudiantes fueron libres de escoger con quién deseaban trabajar) 3. Elaboración por equipos de las cuestiones a regular. Estas cuestiones debían cubrir los aspectos generales de la clase en su conjunto, así como las regulaciones sobre su propio trabajo en equipo. Las regulaciones necesariamente debían contener las sanciones que se seguían de no ser cumplidas. | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha • Compromiso <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacción de los reglamentos <p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega de los reglamentos por equipo. ▪ Traer cinco juegos del reglamento por equipos para compartir con otro equipo y hacer anotaciones sobre los aspectos a mejorar. |
| | <p>Redacción por equipos de una propuesta de reglamento interno. SESIÓN 5</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes comentarán sus experiencias al redactar un reglamento. Hablarán sobre las dificultades que hallaron al hacerlo, así como sus expectativas de cumplimiento. (Anotaciones en la pizarrón) 2. En un segundo momento, los estudiantes harán consciente todo aquello que influyó para la redacción de las reglas en cada categoría y qué criterios usaron para asignarles cierto tipo de | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha • Compromiso <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacción de los reglamentos <p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega de los reglamentos por equipo. ▪ Traer cinco juegos del reglamento por equipos para compartir con otro equipo y |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>sanciones y no otras. (Anotaciones en el pizarrón)</p> <p>3. Con base en las anotaciones hechas en el pizarrón, los equipos señalarán los conceptos base de sus reglamentos y los definirán.</p> | <p>hacer anotaciones sobre los aspectos a mejorar.</p> |
| | <p>Comparación de las propuestas y consenso del reglamento general.</p> <p>SESIÓN 6</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los equipos intercambiarán copias de sus reglamentos y harán observaciones y objeciones a los mismos. 2. Los equipos reflexionarán sobre las objeciones y observaciones hechas a sus reglamentos. 3. Reestructurarán los mismos y contestarán a las objeciones. 4. Trabajarán sobre la redacción final del mismo. 5. Con base en la redacción de los reglamentos por equipos, el grupo discutirá las reglas que regirán el trabajo en el aula⁴¹. | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha • Compromiso <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacción final de los reglamentos <p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la redacción final de los reglamentos por equipo. • Copia del reglamento consensuado. • Lectura del Texto <i>Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?</i>⁴² de Emanuel Kant |
| | <p>SEGUNDA ETAPA</p> <p>Introducción a las nociones de autonomía, libertad e Ilustración</p> <p>SESIÓN 7</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes habrán leído y contestado las preguntas orientadoras para el texto de Kant: <i>Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?</i> 2. Revisaremos sus respuestas en clase y haremos una lectura | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha y participación • Compromiso <p>Productos:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Tarea:</p> <p>Lectura del Texto</p> <p>Lectura del Texto <i>Sobre el significado</i></p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <p>dirigida</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificaremos las situaciones en las que los adultos no les permiten avanzar a la mayoría de edad e identificarán aquellas situaciones en las que son ellos mismos los que impiden este avance. 4. Analizaremos lo ocurrido con el trabajo en equipo y su relación con la categoría kantiana de <i>minoría de edad</i>. 5. Elucidaremos algunas causas de nuestro incumplimiento de la ley y su relación con la autonomía y el concepto generalizado de libertad. | <p><i>de una autoridad productiva en la educación</i>⁴³</p> |
| | <p>Principio de Autoridad</p> <p>SESIÓN 8</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes habrán leído y contestado las preguntas del texto <i>Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación</i> 2. Revisaremos sus respuestas en clase y haremos una lectura dirigida 3. Caracterizaremos los opuestos entre los cuales se desarrolla la autoridad. 4. Identificaremos los vicios y consecuencias de ambos extremos 5. Comentaremos la percepción de nuestra | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha y participación • Compromiso <p>Productos: Respuestas a las preguntas orientadoras</p> <p>Tarea: Lectura del Texto <i>El problema de la culpa</i>⁴⁴</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | <p>autoridades</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Identificaremos cuál es o cuáles son nuestras formas de relacionarnos con la autoridad 7. Comentaremos el papel que jugó la autoridad en el trabajo por equipos. 8. Mostraremos algunas razones por las cuales no podemos asumir a la ley como una autoridad. | |
| | <p>Ejercicio de la Responsabilidad Colectiva: Camino a la autonomía</p> <p>SESIÓN 9</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Haremos un recuento de las nociones vistas en las clases anteriores, a saber, autonomía, libertad, <i>minoría de edad</i>, autoridad. 2. Introduciré el texto <i>El problema de la culpa</i> de Karl Jaspers <ol style="list-style-type: none"> a. Aludiendo al contexto histórico b. A la realidad del autor c. A nuestra situación como ciudadanos mexicanos 3. Revisaremos las respuestas a las preguntas orientadoras del texto 4. Haremos un cuadro comparativo sobre la clasificación que hace Jaspers de la culpa, con los siguientes rubros: <p>Tipo de culpa, instancia, consecuencia</p> | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha y participación • Compromiso <p>Productos:</p> <p>Respuestas a las preguntas orientadoras</p> <p>Cuadro de clasificación de la culpa de Jaspers</p> <p>Aplicación de las categorías de Jaspers</p> <p>Tarea:</p> <p>Lectura del Texto</p> <p>Lectura del Texto <i>El perdón y su dimensión política</i>⁴⁵</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | <ol style="list-style-type: none"> 5. Después de haber clarificado cada concepto, aplicaremos la clasificación de Jaspers a un caso particular. 6. Enfatizaré el papel de la responsabilidad colectiva. 7. Reflexionaremos sobre la falta de responsabilidad colectiva en los equipos y su relación con el cumplimiento de la ley y la observancia de las sanciones. 8. Haremos un breve análisis sobre nuestra incapacidad de hacer valer nuestras propias leyes. | |
| | <p>Sobre el reconocimiento de la víctima y la responsabilidad colectiva del daño causado</p> <p>SESIÓN 10</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduciré la sesión haciendo una reflexión sobre la relación entre incumplimiento de la ley y el daño. Usaré la figura de <i>víctima como daño colateral</i>. 2. Revisaremos las respuestas a las preguntas orientadoras 3. Identificaremos los conceptos relacionados con el perdón y los explicitaremos. 4. Mostraremos la necesidad de reivindicar a la víctima, usando casos particulares en los que ella es doblemente agredida. 5. Trasladaremos esta visión | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha y participación • Compromiso <p>Productos: Respuestas a las preguntas orientadoras Cuadro de relaciones (Perdón) Tarea: Primera redacción de la reflexión final. Análisis entorno de la experiencia individual como miembro de un colectivo (equipo), y su trabajo. Uso de los elementos vistos en clase.</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|
| | | <p>de la víctima a nuestros trabajos en equipo</p> <p>6. Deduciremos la obligación colectiva de mejorar la situación de la víctima: Perdón político.</p> <p>7. Haremos una breve conclusión sobre el trabajo realizado y plantaremos los términos de nuestra reflexión final.</p> | |
| | <p>Conclusión</p> <p>SESIÓN 11</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduciré la sesión haciendo una reflexión sobre mi experiencia como participe de la clase 2. Por equipos compartirán sus reflexiones 3. Revisaré uno por uno los ensayos y haré algunas puntualizaciones 4. Expondremos qué aprendimos. Intentando contestar si la filosofía modifica en algo nuestra acción. | <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y colaboración • Escucha y participación • Compromiso <p>Productos: Puntualizaciones sobre sus ensayos</p> <p>Tarea: Reestructurar la reflexión final, para entregar.</p> |
| ORGANIZACIÓN | 9 Equipos de 5 miembros cada uno | | |
| MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO | <p><i>Preguntas orientadoras</i></p> <p><i>Cuadros comparativos</i></p> <p><i>Lecturas (Ver Anexo 3 y 4)</i></p> | | |
| EVALUACIÓN | <p><i>EVALUACIÓN SUMATIVA</i></p> <p>- <i>Cuadros Comparativos</i></p> <p>- <i>Cuestionarios</i></p> <p>- <i>Elaboración de ensayo final</i></p> | | |

V. REFERENCIAS DE APOYO

| | |
|--|---|
| <p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.</p> | <p>Buber, M. (1995): <i>El eclipse de Dios</i>, FCE, México, 128-129. Buber, M. (2006): <i>Yo y Tú</i>, Editorial Lilmod, Argentina, 11-38. Kant, E. (2007): <i>Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres</i>, Editorial Porrúa, México, 43, 48, 53. _____, E. (2008): <i>Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?</i>, Argentina: Editorial Caronte. pp. 33-39 _____, E. (2009): <i>La Crítica de la Razón Pura</i>, México: Taurus Schopenhauer, A. (2000): <i>Crítica de la filosofía Kantiana, Apéndice a El mundo como voluntad y representación</i>, Madrid: Editorial Trotta Pilatowsky, M. (1999): <i>Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación</i> en Kbod Mifgash; Revista de la Universidad Hebrea de México año 3 no. 1, México: pp. 45-48. Jaspers, K. (1998): <i>El problema de la culpa</i>, España: Paidós. pp. 53-65. Zamora, J. (2008): <i>El perdón y su dimensión política</i> en: <i>El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi</i>, España: Editorial Antropos. pp. 57-80.</p> |
| <p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p> | <p>Buber, M. (1995): <i>El eclipse de Dios</i>, México: FCE _____, M. (2006): <i>Yo y Tú</i>, Argentina: Editorial Lilmod CCH, (1996): <i>Programa de Estudios de Filosofía I y II</i>, UNAM, México Kant, E. (2007): <i>Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres</i>, Editorial Porrúa, México _____, E. (2008): <i>Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?</i>, Argentina: Editorial Caronte. pp. 33-39 _____, E. (2009): <i>La Crítica de la Razón Pura</i>, México: Taurus Schopenhauer, A. (2000): <i>Crítica de la filosofía Kantiana, Apéndice a El mundo como voluntad y representación</i>, Madrid: Editorial Trotta Pilatowsky, M. (1999): <i>Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación</i> en Kbod Mifgash; Revista de la Universidad Hebrea de México año 3 no. 1, México: pp. 45-48. Jaspers, K. (1998): <i>El problema de la culpa</i>, España: Paidós. pp. 53-65. Zamora, J. (2008): <i>El perdón y su dimensión política</i> en: <i>El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi</i>, España: Editorial Antropos. pp. 57-80.</p> |
| <p>COMENTARIOS ADICIONALES</p> | |

Anexo 2: Reglamentos y reflexiones finales del grupo 680 del CCH

Diego Andrés González Marín
Gpo, 680

¿POR QUÉ NO CUMPLIMOS NUESTRAS PROPIAS LEYES?

El desinterés de nuestra participación en el equipo fue un acto en contra de nuestras propias reglas que nos hace tener un sentimiento moral y de culpa bajos y sin importancia entre nosotros mismos, por no llevar acabo algo que nosotros mismos instauramos.

La responsabilidad que tenemos con nosotros mismos no fue al menos algo que represente con el equipo debido a que no vi una forma de trabajar entre nosotros conforme al reglamento, no hubo una aplicación seria de él, y de alguna manera una responsabilidad comprometida que por no cumplirse nos hace sentir una culpa moral por que toda siempre que realizo acciones como individuo tengo, sin embargo, "responsabilidad moral, la tengo por lo tanto por todas las acciones que llevo a cabo, toda acción se encuentra sometida también al enjuiciamiento moral"¹. Es entonces cuando por nuestra propia moral de menos deberíamos de respetar estas leyes para poder trabajar en equipo. Es más obscuro la explicación que la cita.

Esta postura que tome de manera personal ante el equipo de no juntarme a ellos para trabajar en clase ordinaria fue por el hecho de que no era precisamente un equipo en el cual siento yo, estuviéramos todos de acuerdo con lo establecido y por los integrantes, en un principio se vio acreca de nuestra comunicación que se limito al momento de hacer reglas con sanciones que no eran para todos algo muy conveniente o que no expresamos nuestro descontento debido a que no encontramos una verdadera autoridad que nos hiciese respetarlas.

La ley como alternativa para la convivencia no funciono ya que no hubo ninguna que nos obligase a hacerlo y aunque es algo lo suficiente obvio como para poder estar en equipo hubo una culpa moral por parte de todos o quiero suponerlo ya que solo se puede atribuir culpa moral a uno mismo, no a otro o, en todo caso, solo a otro en la solidaridad de una disputa amistosa. "Nadie puede censurar moralmente a otro, a no ser que lo juzgue en la ligazón interna, como si se trata de si mismo"².

Esta relación que se dio entre nosotros fue más como una relación yo -eso yo que no fuimos capaces de tratarnos con relación cercana simplemente la relación indiferente hizo que no tuviéramos siquiera un respeto por las leyes impuestas. Ponemos reglas y al mismo tiempo permitimos romperlas. "Transmitimos la autoridad en el sentido de "capricho". En forma inconsistente pasamos del rigor a la libertad sin que medie razón alguna"³.

| | | | | |
|-----|---|----------------|-------|--------------------|
| 70% | ← | 35% reglamento | 35/35 | Morgen justificado |
| | | 35% ensayo | 35/35 | |
| 20% | | examen | 20/20 | |
| 10% | | trabajos | 10/10 | |

¹ Jaspers Karl, A. Esquema de las distinciones, p.53.

² Jaspers Karl, A. Esquema de las distinciones, p.59.

³ Pilatowsky D. Mauricio, Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación, p. 45

DECLAMANTO INTERNO

85/

ACADEMICO:

- TRABAJO EXTRA AL FINAL DE CURSO PARA QUIEN QUIERA LLEVAR SU CALIFICACION.
- CADA INTEGRANTE DEL EQUIPO SERÁ CALIFICADO DEPENDIENDO DE SU DESSEMPEÑO INDIVIDUAL.
- ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES (MUSEOS, TEATRO, ETC)

SANCIONES:

- SI EL ALUMNO TIENE MUY BAJA CALIFICACION Y NO ENTREGA LOS TRABAJOS, NO TENDRÁ DERECHO A TRABAJO EXTRA.

COMIVENCIA:

- CADA INTEGRANTE DEL EQUIPO DEBERÁ PARTICIPAR CON SU EQUIPO.
- NO FALTAR (AL RESPETO FISICA Y VERBALMENTE).

SANCIONES:

- TRAFERIR UNA BOLSA DE DOLARES PARA TODO EL GRUPO.

ADMINISTRATIVO:

- 50 MINUTOS DE TOLERANCIA SI NO SE PONDRA RETARDO.
- PERMITIDO COMER EN CLASE SIEMPRE Y CUANDO NO DEBE BASURAR.
- TOLERANCIA DE 2 CLASES PARA ENTREGAR TRABAJOS Y TAREAS.
- 4 FALTAS ES IGUAL A UN PUNTO MENOS SOBRE CALIFICACION FINAL.
- PERMITIDO SALIR DEL SALON LAS VECES QUE SEAN NECESARIAS.

SANCIONES:

- SI SE TIENEN 3 RETARDOS SE PONDRA UNA FALTA.
- TRAFERIR UNA BOLSA DE DOLARES PARA TODO EL GRUPO.

EVALUACION:

REGLAMENTO: 40%

REFLEXION: 60%

REGLA: norma regala que debe cumplir.

SANCION: castigo a quien no cumple las

normas.

MARTINEZ ESTRADA YESENIA ELISA.

FILOSOFIA II

Ensayo: REGLAMENTO

- ↓ ¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes?
- ↓ Pensar los motivos que nos llevaron a romper la ley o nos ayudan a cumplirla, si, no, por que?

La autoridad es la persona que impone creando un entorno de respeto, para esto debe de imponer miedo, temor, para que de esa forma lo respeten sin crear una relación yo-eso, sino al contrario crear una relación yo-tú.

En nuestro equipo existió la falta de autoridad a la hora de hacer el reglamento ya que las sanciones no son lo suficientemente severas para respetarlas, esto se debe que a la hora de hacerlo solo pensamos a nuestra conveniencia de poder hacer lo que quisiéramos a la hora de entrar en el salón a la hora de clase.

En nuestro equipo hubo falta de una autoridad, es por eso no cumplimos con nuestras propias leyes, ya que ningún integrante del equipo imponía o tenía la autoridad hacia los demás y no vimos la necesidad de respetar esas leyes ni entre nosotros.

Otros de los motivos de por qué no cumplimos con nuestras leyes es la pereza de ser un ser ilustrado utilizar la razón, pero preferimos quedarnos dentro de la minoría de edad por la pereza de salir de ella y cumplir con las leyes que nosotras mismas habíamos creado para establecer o crear un mejor ambiente dentro del salón de clases.

La ética también se puede tomar como otro motivo del por-que no cumplimos con las leyes, ya que la ética es la toma de decisiones pensando en lo que puede pasar, teniendo como respuesta un si o un no como respuesta sin dejar de pensar en lo que ocasionará nuestra respuesta siempre pensando en la otra persona o personas. Nosotros tomamos la decisión de no hacer caso al reglamento y no pensamos en el daño o las consecuencias que tenía no seguir el reglamento que hicimos.

Una solución sería que dejáramos la minoría de edad utilizar la razón y crear el reglamento, poniendo las leyes no tanto a nuestra conveniencia y poniendo sanciones más duras para así poder seguir el reglamento y verlo como una autoridad y respetar la leyes que contenga, también fijándonos en cómo crear un ambiente donde respetemos el reglamento.

Reglamento 40% { 20 - regl.
10 - trabajo
10 examen
Reflexión 60%
Faltan citas

Yatziri Didieth Benítez Estrada

Grupo: 680

¿POR QUÉ NO CUMPLIMOS NUESTRAS PROPIAS LEYES?

Básicamente en este ensayo explicaré algunos de los motivos por los que nosotros como grupo no cumplimos los lineamientos de las leyes.

El principal problema que enfrenta nuestro grupo en particular es la falta de cultura en todos los aspectos, ya sean morales, culturales, sociales, etc. puesto que no estuvimos preparados para seguir al pie de la letra las reglas. Regularmente siempre estamos pensando en la mejor para nosotros, lo que nos hace más provecho sin pensar en que les perjudique a los demás.

No pensamos en las consecuencias que traen nuestras acciones.¹ Y si pensamos, no nos importa, esto se debe a la falta de autoridad que hubo en nuestro entorno en cuanto a los que formábamos el equipo, podemos hacer algo indebido y no tener consecuencias, así nos vamos mentalizando con una idea de hacer lo que se quiera sin tener alguna consecuencia.

Lo que nos falta como equipo es una buena y mejor autoridad justa y perfecta, que se vea que nos obligue a cumplir las leyes, en mi caso nos faltó que alguien actuara como líder y así comprometernos más con las responsabilidades que teníamos. Una autoridad que nos diga lo que se tiene que hacer que a su vez nos marque límites a los equipos en común, para así funcionar como lo que somos un grupo un equipo.²

¹ Buber, M (2006): "Tu y yo" Buenos Aires, editorial Lilímond, pp. 13-15.

² Cf. Lipovsky K. "ESQUEMA DE LAS DISTINCIONES" pp. 56-59.

Pilatowsky B. "SOBRE EL NEOLIBERALISMO DE UNA AUTORIDAD PRODUCTIVA EN LA EDUCACIÓN" Documento de Filosofía por la UNAM, pp 45-47

| | | | |
|----------------|----------------|---|----|
| | 20% reglamento | - | 17 |
| | 10% trabajos | - | 10 |
| | 10% examen | - | 10 |
| Reglamento 40% | | | |
| Reflexión 20% | | | |
| | | | 48 |
| | | | 85 |

Anexo 2.4. Yatziri Didieth Benitez Estrada, Reflexión Final.

Trabajo en clase:

Asistencia: 30%

Trabajo (participación) en la clase: 30%

A la semana se entregará un reporte con el porcentaje de la participación de cada integrante. El integrante que no trabaje en la semana (S) se le restará la misma en la evaluación final del trabajo en clase (a menos que sea justificado). El reporte fue eliminado por el instructor mismo y fueron asignados otras actividades para sustituirlo como actividades dejadas en clase.

Ensayo:

Se entregará al final del curso y hablara sobre lo entendido a lo largo del semestre, abarcará 2 cuartillas. Fue sustituido por un ensayo de tipo por la maestra sobre un tema libre.

Exposición: (se aplicará en caso de ser necesarios los puntos)

Tratará sobre algún personaje visto en clase.

Se tomará en cuenta a cada miembro del equipo.

*ASISTENCIA

*PARTICIPACIÓN

*COLABORACIÓN

CONVIVENCIA: Tener relaciones con dos o más personas de una manera respetuosa.

✓ **RESPECTO:** valor incondicionado, incomparable, la estimación que un racional debe atribuirle a otro (Kant)

ADMINISTRATIVA: Son los conceptos que regulan aspectos como el horario, puntualidad, entre otros.

BURLA: Herir la sensibilidad del otro bajo cualquier aspecto.

OPINIÓN: Dar el punto de vista o cuestionar a algo o a alguien.

IGUALDAD: En cuestión de reglas, que se respeten y apliquen a todos de la misma manera.

DISCULPA PUBLICA: Disculparse en frente de todo el grupo.

ACADÉMICA: Conjunto de aspectos que regulan las formas de evaluación de algo en

ACADEMICA

Trabajo en clase.....60%
 Asistencia20%
 Auto evaluación.....10%
 Ensayo.....10%

Extras: exposiciones y/o
 diccionario filosófico.

CONVIVENCIA

-Respeto hacia los compañeros y la
 profesora.
 -No interrumpir.
 -Poner atención.
 -No burlarse de las opiniones.
 -Igualdad.

ADMINISTRATIVO

-15 minutos de tolerancia para el
 derecho a la asistencia.
 -15 a 30 minutos: retardo
 -Después de 30 minutos: falta

SANCIONES

No se recibirán los trabajos
 después de 2 clases de la fecha
 indicada por la profesora.

SANCIONES

Disciplina pública.
 Si sigue en las faltas de respeto se traerá
 una bolsa de dulces.

SANCIONES

Cada 5 faltas 1 punto menos.
 3 retardos: 1 falta

examen 40%
 ensayo 25%
 reglamento 10%
 trabajo en clase 25%

extras = diccionario filosófico
 y/o exposiciones

Anexo 2.6. Esbozo de Reglamento, Equipo 2.

José Antonio Salinas Castillo

Grupo: 680

¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes?

Creo que no cumplimos las leyes porque solo pensamos en si los demás las cumplían, no pensamos en lo esencial, poner reglas que nos regirían a nosotros mismos, que quisieramos o no teníamos que cumplirlas, además de que todos creímos que nuestro reglamento no era el vigente y por eso no le tomamos la importancia que debería.

Voy a enlazar las experiencias en el semestre con el texto de José Zamora ya que durante el semestre en el equipo, me incluye, no hubo compromiso de parte de los integrantes, ya que faltábamos bastante, incluso hubo sesiones en las que sólo un integrante del equipo asistió y provocó daño a los demás, además de que todos nos confiamos que la evaluación iba a ser de acuerdo al reglamento que se había postulado en el salón cuando estuvimos todos de acuerdo en que quedara ese reglamento como vigente.

Hubo en el equipo también algunos choques por así decirlo acerca de cuál sería la verdad la culpa de lo que había pasado y quisimos tomar ventaja de algunas cosas que nos hacían ser menos culpables del hecho, y hacemos pasar por las víctimas cuando en realidad era al revés,¹ creo que todo de cierta manera debemos hacer visible el perdón con los demás miembros de nuestro equipo porque en realidad no hubo compromiso de parte de ninguno, lo que querría ver es cómo reparar el daño que nos hicimos todos.

Otro problema aquí sería que no está claro de quién es verdaderamente la víctima así que resulta difícil saber quién es el que tiene que pedir perdón y quién tiene la palabra para otorgarlo o, en su caso negarlo², porque yo, como persona podría hacerlo pero, en mi experiencia en el semestre, también me tocó estar solo en las clases y también me considero en el papel de víctima, aunque como todo el equipo está tanto en el papel de víctima como de victimario podría ser que el perdón quedara anulado en este caso.

La situación está un poco complicada por esa parte, lo único que creo que sería beneficioso para todos sería de hacer algunos reportes que, según todo el equipo, estuvimos de acuerdo en redactar cada semana, pero el reporte tendría que ser de todo el semestre, ya que como no asistimos a todas las sesiones no estamos capacitados para hacerlo como en un principio estaba estipulado, otra manera podría ser recibir todo lo que se vio en el semestre de cada

¹ Zamora, El perdón y su dimensión política, 2007, pág. 57.

² Zamora, El perdón y su dimensión política, 2007, pág. 64.

³ Zamora, El perdón y su dimensión política, 2007, pág. 69.

Nombre: Angélica Estefanía González Manzo
Grupo: 680

¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes?

Lo que nos pasó a mi equipo y a mí fue que nos confundimos con la manera de evaluar, claro que también nuestra confusión es a causa de que no hemos salido de la minoría de edad "La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse de el propio entendimiento, sin la dirección de otro" I No nos hicimos responsables de investigar cual era la forma de evaluar, creímos que al entregar todo el grupo sus distintas propuestas para evaluación se iba a votar y ya de la votación se iba a establecer un sistema. Este error es muy común en las personas y se debe a la falta de atención, quizá en nuestro caso es más grave pues nosotros creímos haber entendido el tema y no lo hicimos realmente. Por eso no cumplimos con nuestras propias reglas.

Esta afirmación no nos libra de la culpa ni de que tenemos que corregirlo "La culpa moral surge de la conciencia y con ella el arrepentimiento y la renovación" II Debo hacer algo tanto por mi equipo como por mí, tengo el compromiso y ahora ayudare en lo que pueda y haré lo que pueda, aunque esto represente otra forma de evaluar mas tediosa y con prisa. Una de las causas por las que nos va a tomar más tiempo es porque hablamos muchas veces, en mi caso se me complicaron la cosas por mi embarazo pero aun así pude haberles preguntado que querían que yo hiciera para apoyarlos, ahora debo emendar los daños. También tuvo que ver la cortedad, no nos preocupamos por nuestros compañeros ni siquiera por que eran los de nuestro equipo "Quien dice tú, no tiene otro objeto en mente" III fue lo que no hicimos nosotros, vimos a los otros como un "eso" y no como un "tú" por que no pensábamos en los problemas que les ocasionábamos a los demás con nuestras faltas y sobre todo con nuestra falta de atención con ellos. Y no pensar solo en lo que yo necesito, eso me hará salir de la minoría de edad, me hará actuar con autonomía y respeto, así podré decir que soy libre

- I- Kant; E (Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?) P.33
II- Jaspers; K (Esquema de las distinciones) P.57
III- Buber; M (2006: Tú y yo, Buenos Aires, Editorial Lillmod) P.12

Responde
manera justif. de
40% ex
25% ensayo
10% eg
25% + c

Pienso que para tener una relación yo-tú necesita existir confianza, apoyo, reciprocidad, etc., elementos que a mí me hicieron falta, es decir, al faltar a clases no existió un compromiso de mi parte hacia mis compañeros y sobre todo conmigo misma, considero que en ocasiones vi a mis compañeros de equipo como una relación Yo-Eso, ya que podía faltar a las clases y ellos ni siquiera llamarme la atención, o ponerme calificación de la (s) actividad (es) realizada (s).

Lo que yo quiero destacar de mi ensayo es que: en ocasiones las personas no cumplimos con las leyes que nosotros mismos nos imponemos porque depende de la relación que tenemos con nuestros amigos, conocidos, familia, etc.; es decir, si nos llevamos bien o no con ellos, y por tanto, el compromiso que tengamos con cada uno de ellos, o por lo menos la importancia y el valor que les damos.

¿qué sucede cuando estamos hablando de las leyes de un país?

Ileana

Anexo 2.9. Ileana Jiménez Rabadán, Reflexión Final.

Nombre: Canales Sánchez América Jaanai

Grupo:

Las leyes son hechas y establecidas para tener una mejor convivencia, pero muchas veces no las respetamos y pasamos por encima de ellas por diferentes causas, como pueden políticas, culturales religiosas etc. Pero en este caso no fue así, porque nosotros como fundadores y partícipes de ellas no las respetamos y las contempnimos.

En lo personal creo que se debe a que nosotros como equipo no salimos de la mayoría de edad así como lo plantea Kant "El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro." Hablando en lo personal que creo fue en parte mucha culpa mía por mi pereza e irresponsabilidad que no puse la suficiente decisión y seriedad a lo que estaba haciendo. Como equipo trabajamos de igual forma nuestra falta de compromiso y no querer salir de la minoría de edad hizo que no quisiéramos cumplir nuestro propio reglamento. Nosotros mismos tuvimos la culpa de que las reglas no se cumplieran, algunas causas fueron que varias reglas eran muy exigentes tanto que hasta podría parecer ridículas al grado de no tener coherencia otras no tenían la suficiente seriedad.

Eso me lleva que muchas veces no quiero salir de la minoría de edad y prefiero que otras personas decidan por mí, "¿Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo. Con sólo poder pagar, no tengo necesidad de pensar: otro tomará mi puesto en tan fastidiosa tarea." Y eso es muy cierto me di cuenta que prefiero que todos decidan por mí para no tener responsabilidad de lo que pase a mi alrededor y hasta en todo el mundo me oculta prefiero no opinar no pensar, y no solo soy yo somos muchas gente que lo hacemos así y por esta causa jamás tomamos nuestras responsabilidades como ciudadanos, hijos amigos etc.

100 - 10 =
8.55

10
40% exa
25% ens
10% reg
25% tc
85

Brenda

Introducción

Este ensayo tiene como propósito entender o hacer notar el porqué de que no se cumplieron las reglas en los reglamentos hechos en clase, para esto utilizare las copias del los temas vistos en filosofía II.

Desarrollo

La pregunta que escogi fue ¿porqué no cumplimos nuestras propias leyes? Para empezar yo creo que tal vez pusimos los reglamentos fáciles, creímos que los podríamos cumplir al pie de la letra sin ningún problema pero el resultado que obtuvimos fue que cada quien hizo lo que pudo y como pudo y entonces no pudimos cumplir el plano ético.

"por lo ético en este sentido estricto entendemos el sí y el no que el hombre da a la conducta y a las acciones que le son posibles...."¹

Es decir que cada quien decidió lo que iba a hacer y así como podría haber trabajado o no fue de su elección nadie lo obligo. Tampoco pudimos lograr ser ilustrados.

"la ilustración consistió en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad... debido a la pereza y la cobardía"²

No logramos poder salir del montón nos gana la flojera de poder cumplir nuestras metas, no fuimos responsables y autónomos y por lo tanto no tuvimos un pensamiento crítico de lo que podía ocurrir si no hacíamos el trabajo en equipo. Lo que con llevo a que nuestra reglas se volvieran ni permisivas ni autoritarias tal vez si viéramos sido rigurosas no nos ^{hub}viéramos defraudado unos a otros.

"en ocasiones nos volvemos rigurosos y en otras permisivos. Ponemos reglas y al mismo tiempo permitimos romperlas. Transmitimos la autoridad en el sentido de capricho."³

Ahora solo nos queda reparar el daño entre todos y eso es porque hemos reconocido nuestros errores y la culpa moral que hayamos tenido la cual es resultado de nuestras acciones.

"de la culpa moral surge la conciencia y con ello el arrepentimiento y la renovación. Se trata de un proceso interno que tiene también consecuencias reales para el mundo."⁴

Lo que me lleva a decir que cada uno o por los menos en mi caso creo que debemos lograr que el reglamento funcione como debe y que dejemos la pereza a un lado ya que esta no nos beneficia. Lo que me hace concluir que si existen reglas es por algo ya que si no hubiera cada quien haría lo que quiera y nadie tendría el derecho de quejarse.

¹ Duber in. eclipse de día. p128

² Que es la ilustración/ filosofía de la historia p51

³ Mitro, Mauricio pilatowski B. p45

⁴ Jaspers Kant a. esquema de distinciones p27

Esto otro está en las explicaciones

¿Por qué NO cumplimos nuestras propias leyes?

La experiencia obtenida en el equipo y en relación con el reglamento faltó compromiso, responsabilidad y atención, por todos los miembros del equipo. Por mi parte la situación fue incómoda al observar que mi compañera y yo nos preocupábamos sobre los asuntos relacionados con la materia y los demás integrantes no mostraban interés.

Al relacionar la actitud que presenté al reglamento considero que cumplí con lo que se propuso en dicho reglamento sin excepciones de las faltas y puntualidad ocasionadas por el tráfico o salir tarde de mi casa. Al trabajar en equipo se tiene cierto compromiso con los integrantes y no es justo perjudicarlos por la irresponsabilidad de alguno. Aunque tampoco es justo obtener la misma calificación cuando no se ha mostrado interés. Hay una actitud "no ética".

"El yo de la palabra básica yo-tú es distinto al de la palabra básica yo-eso"¹

Lo considero un yo-eso porque simplemente el reglamento fue elaborado con el fin de tener una calificación, sin embargo muchas reglas que se mencionaban en él fueron escritas para ampliar el reglamento mejor dicho como alternativa. Todo fue escrito por conveniencia, tomando en cuenta el salir beneficiados y no muchos están aprovechando las ventajas de la evaluación que se propusieron. Espero que actualmente cumplamos con el "rol" correspondiente y que exista interés y cooperación. Por mi parte me comprometo a cumplir con lo requerido.

En conclusión me identifiqué con la frase "ten el valor de servirse de tu propio entendimiento"²

Quiero decir que hay que usar la razón para obtener un criterio que es lo mismo "Salir de la minoría de edad"³. Lo único que impide que no se use la razón es la pereza y el miedo. El reglamento mencionaba sanciones las cuáles no se cumplieron como se había planeado. Ocho que no se llevaron a cabo por temor a ser tachados como mala onda, o que dirán, que no vuelvan a dirigir la

¹ Bubbe, M. (2009). Tú y yo. Buenos Aires: Lumen p.10

² Kant, I. ¿Qué es la ilustración?/Filosofía de la historia p. 33

³ Kant, I. ¿Qué es la ilustración?/Filosofía de la historia p. 33

¿Por qué cumplimos nuestras propias reglas?

Yaret

Bueno en lo personal creo que todo el grupo en su mayoría no cumplimos nuestras reglas ya que no planteamos bien nuestros objetivos y no pensamos en un futuro si podríamos cumplirlas.

En mi situación yo me identifico con Kant. Y la ilustración como dice el:

"ten el valor de servirte de tu propio entendimiento y sal de la minoría de edad"

Kant (2007). Fundamentación de la metafísica y sus costumbres.

Porrúa mexicana

Yo no pude salir de la minoría de edad por pereza y no ponerme las pilas y preferir estar con mis amigos que entrar a la clase y ponerme desacuerdo con mis compañeros para realizar bien el reglamento. Aparte de eso llegaba tarde ya que no planeaba un horario para realizar todas mis actividades y que el tiempo me rindiera.

En lo personal me sentí muy culpable ya que dos de mis compañeras asistieron a clases y cumplieron las reglas y dieron todo de si eso me hace sentir mal por mis actos.

"de la culpa moral surge la conciencia y con ello el arrepentimiento y la renovación"

Karl Jasper: Esquema de las distenciones (cuatro conceptos de culpa)

P; 57

En este momento que reflexionó mi falta de responsabilidad sufra de un proceso interno tengo responsabilidad moral y quiero reparar el daño que cause buscando el perdón de mis compañeros.

"el perdón no es una obligación, no es el olvido. El perdón es un acto liberador: perdonar es ir mas allá de la justicia"

José A. Zamora El perdón y su dimensión política

Ahora busco el perdón de mis compañeros aunque se que no podre remediar el daño total ya que no podre dejar el estado normal de las cosas en su curso. Pero se que puedo compensarlo.

10

9

Reglamento

| Académico | Convivencia | Administrativo |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación: 10% asistencia 30% tareas (definiciones, lecturas, etc.) 40% trabajos para entregar (proyectos, investigaciones) 20% trabajos en clase ❖ 5 faltas máximo ❖ Trabajos extra en caso de no alcanzar calificación o aumentar (en este caso escoger un tema libre) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Respeto mutuo (entre compañeros y maestra) así como comentarios o formas de expresión. ❖ Ser responsables en cual ocasión o aspecto. ❖ Tirar la basura en su lugar. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 25 minutos de tolerancia tanto alumnos y profesora ❖ El termino de la clase sera a las 3:45 |
| Sanciones | Sanciones | Sanciones |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Más de 5 faltas pierde puntos de asistencia. Después de 6 faltas se dará de baja a menos que tenga un justificante. ❖ Los trabajos extras sólo se presentan en caso de que haya asistido continuamente. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Si se falta el respeto a alguna persona se deberá pedir una disculpa, si se llega a los golpes sacarlos del salón. ❖ En caso de no ser responsables afectará a su calificación. <i>Cómo?</i> ❖ En caso de tirar la basura en su lugar recogerá toda la basura del salón | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Si se llega después de los 25 minutos es retardo. (4 retardos equivalen a una falta) ❖ Si la maestra no llega nos retiraremos del salón. Esto se realizará si todos los alumnos del salón están de acuerdo |


→ 205 pts

Respeto:

Expresarse y actuar con cortesía ante los demás con amabilidad, sin importar género, clase, religión etc.

Anexo 2.14. Esbozo de reglamento, Equipo 8.

2023 - 2024



¿Por qué tan alto?

| ACADEMICO | CONVIVENCIA | ADMINISTRATIVO |
|---|--|---|
| 50% Asistencia 10% por trabajo (tomando en cuenta que son 4 trabajos los que se tienen que entregar) 1 punto extra - diccionario (con más de 50 palabras) | Respetar a la opinión de los demás. | 30 minutos de tolerancia <u>Entrada máxima a las 3 con retardo</u> |
| SANCIONES | SANCIONES | SANCIONES |
| Cada que se trate de algún trabajo en equipo, si algún compañero no trabaja será sancionado con tomarle en cuenta la mitad de lo que tengan de calificación sus compañeros o podrá ser <u>cancelado de equipo</u> . <i>¿por qué cancelar con que esta allí no es un trabajo?</i> | Quien se burle de la opinión que de algún compañero tendrá que pedirle una disculpa al compañero ofendido. | Cada 3 retardos una falta A la 4ta falta se dará de baja al alumno |

5/

Integrantes:

- David
- Gustavo
- Luis
- Edgar
- Cintia.

- Trabajo incompleto, no se atienden a los comentarios!
- No hay respuesta a los comentarios
- No hay definiciones que fundamenten lo dicho

Anexo 2.15. Esbozo de Reglamento, Equipo 7.

BATALLA DOMINGUEZ CINTIA NAYELI

680

10

Con este trabajo trataré de dar una explicación del por qué las mismas personas que hacen las reglas llegan a desobedecerlas, tomando en cuenta las reglas que con mi equipo habíamos propuesto en la evaluación de la clase y que al final nadie hizo caso.

Al analizar la situación descubrí que tal vez el motivo que nos lleva desobedecer nuestras propias leyes sea una inconformidad. A pesar de que haya sido lo que nos dimos en un momento creímos justo.

En sí considero que las reglas se van dando con el paso del tiempo ya que cuando uno propone reglas y se ven convenientes en ese momento, después distintos pensamientos pueden cambiar nuestra opinión al respecto de lo que se había acordado. "En ocasiones nos volvemos rigoristas y en otras nos volvemos permisivos. Ponemos las reglas y luego permitimos romperlas"¹

Considero que las reglas se crean a partir de las necesidades de las personas y creo también que la autoridad es importante ya que es quien promueve las reglas, precisamente muchas de las veces las mismas autoridades, quienes son las que las crean, son los primeros en romperlas, por una parte creo que es por lo mismo de tener el poder y creer que pueden ellos contra cualquier cosa y no se debe juzgar (según ellos) y por otra que viene siendo nuestro caso con el equipo, por el abuso de confianza, se debería tomar en cuenta que "La autoridad como la representación de una relación de confianza debemos delimitar los alcances de esta"² Por lo mismo de que no delimitamos nuestra confianza en el equipo nos fue algo mal ya que no pudimos ponernos bien de acuerdo y las reglas que propusimos no estábamos del todo de acuerdo ya que nadie prestaba atención.

Pensar los motivos que nos llevaron a romper la ley nos ayudarán a cumplirla puesto que "Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se tome una ley universal" (Kant, 2007) y el pensar sobre los actos que estuvieran bien o estuvieran mal nos ayudarán a tener una buena relación en cuanto a estar en armonía con el equipo y el poder proponer buenas ideas para una mejor evaluación.

¹ B., M. M. Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación. p. 45.

² B., M. M. Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación. p. 47.

³ Kant, (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: porrua.

Escobar Sánchez Karen Michele
Grupo 680

¿Por que no cumplimos nuestras propias reglas?

¿Qué son las reglas?... la mayoría de las personas sabe que son las reglas o las leyes, pero son pocos los que las cumplen, la gente regularmente las cumple o no para beneficio propio y eso no es lo correcto, las leyes y sus sanciones deberían de aplicarse igual para todos, no es justo que para unos sí y para otros no; al no cumplir las reglas estamos hablando de la minoría de edad o en su defecto la falta de autoridad que presentan algunas personas. *o ambas*

La profesora nos dejó la tarea de hacer un reglamento interno por equipos, en el cual pocos de los integrantes de los equipos trabajaron, esto debido al poco interés que presentaron; esto habla de pereza evidentemente, con esto nos podemos dar cuenta de que aún no salen de la minoría de edad y como bien dijo Emmanuel Kant... "Uno mismo es culpable de la minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto de entendimiento sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él".

En el caso de nuestro equipo y refiriéndonos mejor dicho a mí, no cumplí con la tarea de la maestra debido a la pereza y esto no me permitió participar en el trabajo como debía, pero al final del trabajo se me hizo fácil poner mi nombre cuando no contribuí y esto quiere decir que aún continúo en la minoría de edad porque dependo de lo que otros dicen que se hace por pereza y cobardía.

Otro factor importante por el cual no cumplimos con las reglas impuestas por nosotros mismos, fue por la falta de autoridad, la jefa del equipo jamás mostró interés o iniciativa por crear o producir algún elemento extra para un mejor funcionamiento en nuestro equipo y esto nos llevó a una mala organización. Con la mala organización había mala comunicación y jamás nos pusimos de acuerdo en quien iba a hacer cierta parte del trabajo y si elegimos a esa persona para ser la jefa de equipo era porque creíamos que tendría la capacidad de dirigimos como una buena autoridad.

En el ensayo del profesor Mauricio Pilatowsky encontré una definición de autoridad que jamás vi en este equipo... "Se califica de autor, en todos los dominios a aquel que promueve, que toma una iniciativa, que es el primero en producir alguna actividad, aquel que funda, aquel que garantiza".

Nosotros pusimos nuestra confianza en que ella nos llevaría a un buen trabajo pero al elegiría jamás nos garantizó un buen resultado, de ahí el trabajo que se presentó a la profesora.

- Rectificar evaluación -

¹ Kant, E. (2011). "¿Qué es la ilustración?". México. P.33

² Pilatowsky, M. (2011). "Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación". México. P.45

10
Bien

Bien

Bien!

20% ensayo - 5
30% Tercer - 5
10% Reg - 1
20% examen - 2
99

¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes?

**¿Pensar los motivos que nos llevaron a romper la ley nos ayudan a cumplirla?
¿Sí o no? ¿Por qué?**

Una de las causas que considero de importancia para respetar las leyes es la autoridad ya que es la encargada de que éstas sean llevadas a cabo, quizá el hecho de que en el equipo no hubiese nadie que lo dirigiera o que aplique sanciones fue la causa de no respetarlas.

Pero como todos sabemos no se necesita a una autoridad incompetente o demasiado permisiva, si no de alguien que ejerza con responsabilidad y sobre todo honestidad, creando relaciones basadas en el respeto y la confianza. Haciendo esto las personas a su cargo tienen un interés se comprometen con la autoridad y esto les impide faltar a las normas y de la misma manera saber que ante esta falta existirá una sanción, que al final tiene el fin de hacer reflexionar a la persona para que no se vuelva a romper la ley. "La aplicación de una sanción provoca culpa, y el otorgamiento del perdón en algunos casos responde a una incapacidad de la autoridad..."¹ Debido a esto el perdón no se debe otorgar una y otra vez, ya que al obtener el perdón desmedidamente no se le da importancia al daño, lo cual no ayuda al cumplimiento del reglamento.

Por otro lado también está la autoridad basada en el miedo "En ocasiones nos pronunciarnos por una educación rigorista donde se enfatice el aspecto de la autoridad...suponiendo que la autoridad es aquello a lo que se le debe temer."² Lo cual tampoco sería correcto ya que llegaría el momento en el que se tenga que poner un alto, no existe respeto y mucho menos la responsabilidad compartida, que al ser alumnos en igualdad de condiciones sería más fácil llegar a un punto en el que no se soporte más a la persona autoritaria.

¹ Pilatowsky D. Mauricio: Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación, pp. 15
² Ebid.

“¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes?”

Para mi forma de ver, creo que primeramente nosotros estamos viviendo en un país, con una forma de gobierno corrupta, donde es muy difícil que las leyes se cumplan y cuando en realidad se llegan a cumplir estas sanciones hacia alguien que cometió un delito, solo es cuestión de tiempo para que el acusado diga, “Lo siento estoy arrepentido”, salga libre o las autoridades lo dejen pasar por alto. “El Arrepentimiento o la petición de perdón son el estigma que identifica al perdedor”¹. Esa frase me ayuda a poder decir que cuando nosotros no respetamos las reglas y sabemos que hicimos algo mal, al momento de pedir perdón o arrepentirse es como ser el perdedor.

Un ejemplo de este tipo de perdón sería el de reglamento que hicimos en el salón que la mayoría de nosotros rompimos nuestras propias reglas, viendo esto dentro del punto de vista de la ilustración, nosotros al romper las reglas nos involucramos dentro de la minoría de edad; “uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto de entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él”². Nosotros sabíamos que teníamos un reglamento y tal vez por flojera no lo cumplimos, porque por romperlas debimos de tener una sanción pero como estamos tan acostumbrados viviendo en una sociedad muy corrupta, no esperábamos que se nos castigara por romper alguna regla. Así que no hubo una autoridad que pusiera orden por esta situación.

Mi conclusión en cuanto esta primera pregunta es que hubo diferentes motivos cuales rompemos nuestras leyes, el amiguismo, cuando no castigamos al otro por fallar en algo porque él me ayudó, por la flojera de hacer las cosas como se deben, o también porque a algunos no les gusta que les digan que hacer o que no hacer (anarquista), no hubo una autoridad que pusiera orden para que nosotros cumpliéramos las reglas.

¹ Zamora A. José. *El perdón y su dimensión política*. P. 59.

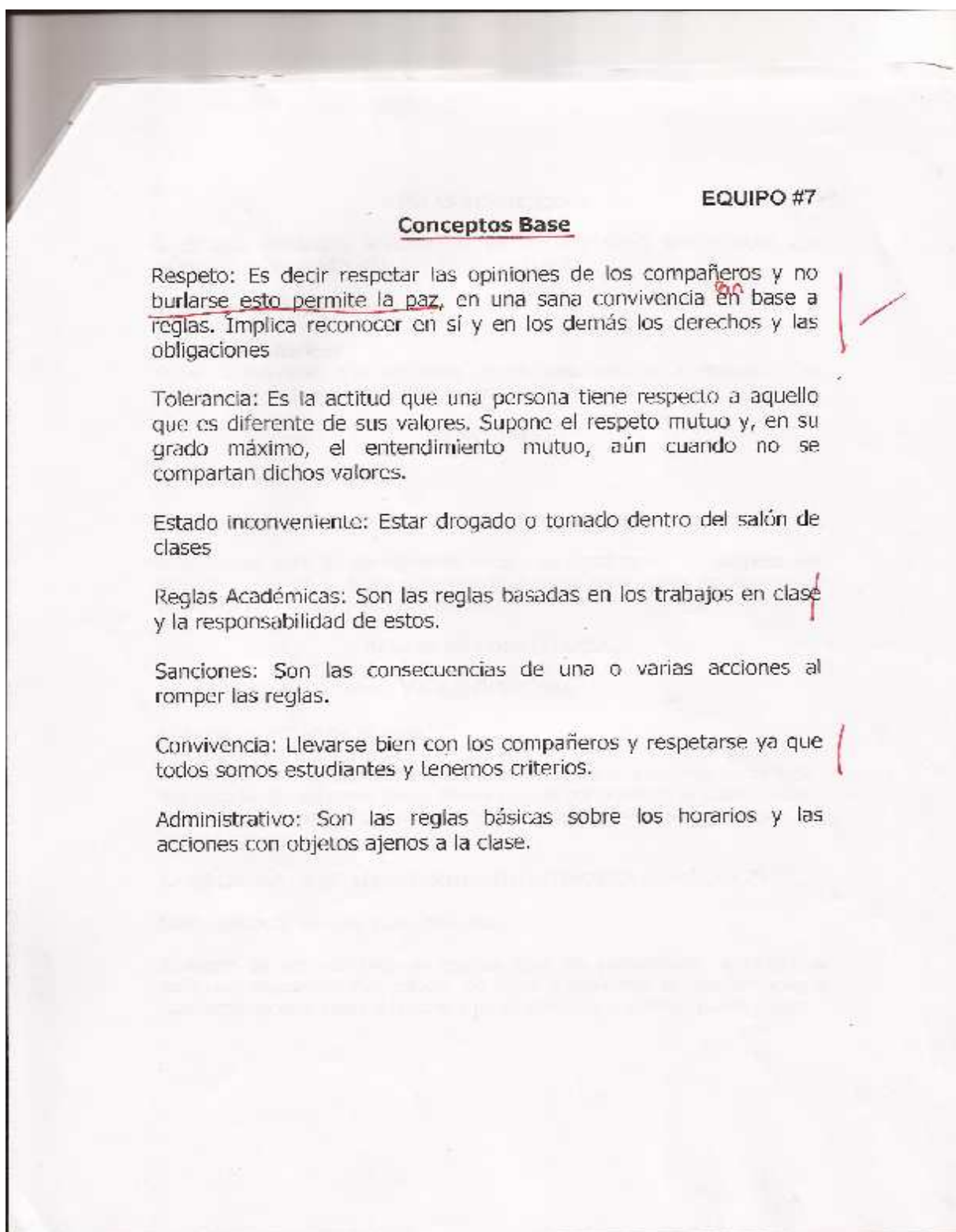
² Kant Emmanuel. *Que es la ilustración/filosofía de la historia*. P. 33.

"Los Motivos que nos llevaron a romper la ley nos ayudan a cumplirla"

En cuanto esta segunda frase pues si hubo varios motivos para romperla, como el de falta de autoridad, si lo vemos desde este ángulo, la forma en que debemos cumplir las leyes es teniendo una autoridad sin corrupción, "la autoridad significa aquello a lo que se le debe temer"⁵. Creo también para poder cumplir las leyes necesitamos más que nada el ejemplo de los demás, ver que los que cometen delitos o faltas sean sancionados por los que tengan el poder para sancionar. Si así todos con el ejemplo podemos cambiar esta corrupción en la que vivimos. Otra forma por la cual podemos cumplir la ley es la mayoría de edad viéndola desde la ilustración, cuando ya no dependemos de los demás para tomar decisiones y tenemos conciencia de nuestros propios actos, salir de la minoría de edad.

En cuanto al amiguismo creo verlo un poco complicado pues, es difícil hacer que alguien castigue a otra persona que la conoce y la estima mucho, para superar esto creo que todos necesitamos ser aparte de amigos una autoridad y decidir lo que esta bien para uno sin dañar a los demás razonar nuestros actos respetando las reglas que estén en juego.

⁵ D. Pilatowsky Mauricio. Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación, P 45.



Anexo 2.20. Conceptos Base de Reglamento, Equipo 7.

| Reglamento académico | Reglamento de convivencia | Reglamento administrativo |
|---|---|--|
| Trabajo 1 – 25% Trabajo 2 – 25% Evaluación individual – 50% Participación Colectiva – 2pts extra | <ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad con el equipo Trabajo equilibrado 4 faltas permitidas Respeto a los demás | <ul style="list-style-type: none"> 20 min de tolerancia Depositar la basura en su lugar No rayar las mesas Democracia |
| <p><i>¿Cómo está el reglamento?</i></p> <p><i>no es muy clara su forma de evaluar</i></p> <p><i>¿Por qué rapón en compensación económica?</i></p> | <p><i>¿en qué consiste?</i></p> <p><i>¿Cómo está el reglamento?</i></p> <p>Sanciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reposición de trabajo por alguna falta. Si no trabaja algún integrante habrá una reposición económica de \$20 a cada integrante. Si no se muestra respeto se le restarán 5 décimas. <p>Conceptos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> En caso de no llegar a los 20 min no tendrá asistencia. De no tirar la basura en el bote, tendrá que traer dulces para cada integrante. Si se raya alguna mesa tendrá que limpiarla. <p>Tolerancia: tiempo máximo para obtener una asistencia.</p> <p>Democracia: que todas las ideas sean respetadas y tomadas en cuenta.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> La evaluación individual será secreta y se entregará a la maestra. | <ul style="list-style-type: none"> Trabajo equilibrado: el trabajo será igual para cada integrante del equipo. Responsabilidad: se cumplan los acuerdos en el equipo. Respeto: no agredir física ni verbalmente a nadie. <p>Comentarios.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Buenas ideas. |
| <ul style="list-style-type: none"> Aclarar evaluación secreta. | <ul style="list-style-type: none"> La tolerancia debe ser con igualdad. La reposición de trabajo es buena idea. Pedir \$20 es de tipo exhortación. <p>Argumentos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Se agradece. |
| <ul style="list-style-type: none"> Se aclaró la evaluación secreta, solo que no la leyeron. | <ul style="list-style-type: none"> Se había otorgado más tolerancia para los que trabajan y optamos por la sugerencia del otro equipo. La reposición económica fue un acuerdo por todas y solo para el equipo. | |

¡ Trabajo incompleto!

• No hay comentarios, ni la respetar a los mismos

Anexo 2.21. Esbozo de Reglamento, Equipo 3.

Sandra Campuzano Flores.

¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes?

Yo pienso que ^{con} ^{en} base de la otredad (yo-tú) el equipo cumplimos las leyes, bueno en lo personal creo que fue ^{en} a base de eso que cumplí con el reglamento, porque en ningún momento traté de que fuese un (yo-esu) al querer pasar por encima de mis compañeros de equipo, quise cumplir con el reglamento aunque no trabajamos mucho en equipo nuestra convivencia fue buena ^{en} en las veces que trabajamos juntos, sobre todo porque en ningún momento nos faltamos el respeto y hubo comunicación.

✓ *"La segunda es la de la convivencia con los seres humanos.*

En ella, la relación es manifiesta y cobra la forma del lenguaje.

Podemos dar y recibir el tú."

Tal vez también se basa en el imperativo categórico porque traté y tratamos de que la máxima fuera cumplir con los trabajos de acuerdo al reglamento del equipo que sería como nuestra ley universal.

En parte fue de ilustración porque tuve una que otra falta y pienso que eso es no salir de la minoría de edad al no pensar en que mi responsabilidad es entrar a clase, sobre todo si la profesora podía dejar trabajo en equipo y eso podía haber causado que yo rompiera con el reglamento, eso no es un acto de ilustración.

"La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, si no en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro."

"He aquí mi respuesta: el uso público de la razón siempre debe de ser, libre, y es el único que puede producir la ilustración de los hombres. El uso privado, en cambio, ha de ser con frecuencia severamente limitado, sin que se obstaculice de un modo particular el progreso de la ilustración."

Buber, Yo y Tú, Pág. 14

² Kant, ¿Qué es la ilustración? Pág. 33

³ Kant, ¿Qué es la ilustración? Pág. 35

| | | | |
|----|------|---|------|
| 25 | -teg | — | 8 |
| 25 | -ex | — | 25 |
| 25 | -ens | — | 25 |
| 25 | -TC | — | 22.5 |
| | | | 8.15 |

Académico:

*Todos los integrantes del equipo deben de cumplir con el trabajo asignado.

*Los integrantes deben dar su punto de vista respecto al trabajo.

*Debemos de estar de acuerdo con el trabajo.

*El trabajo debe ser repartido equitativamente a los integrantes.

Evaluación:

| | |
|---|------|
| -Trabajos (serán 2 trabajos que consistirán en repartir el porcentaje en 35% y 35% para un total de 70% que equivaldría al 100% de los 2 trabajos)..... | 70% |
| -Participación y trabajo en clase..... | 20% |
| -Asistencia..... | 10% |
| Total..... | 100% |

Sanción

Las personas que no cumplan con los puntos acordados serán sancionadas (esto se tendrá que comentar con la maestra para que de su punto de opinión y en su caso ella impondrá la sanción).

60% reglamento

40%

40/40

10

Filosofía II

Adriana Paulina Dávila Velázquez. Grupo: 680

¿Por qué no cumplimos nuestras propias leyes? Y, pensar lo que nos llevo a romper la ley nos ayuda a cumplirla, si o no y ¿por qué?

Dentro de la ética su principal característica es la acción que cubre el dario, esta siempre se relaciona en causa de la relación con los otros, donde el comportamiento y la conducta tienen un papel importante, según Rober, la acción de tomar una decisión repercute en lo que se considere valioso, con una voluntad propia y la posibilidad de llevar a cabo la acción. También en la toma de decisiones éticas la acción es obligada por el deber, donde la libertad total pasa a ser decidida por los demás.

Los reglamentos dentro de las instituciones son parte de la naturaleza social y existen para una organización, cooperación y trabajo de convivir, donde existen también un criterio tradicional que es percibido por el mundo exterior y el criterio adquirido por revelación, aquí se sitúan las experiencias y las acciones descubiertas al paso del tiempo. Al sostener y utilizar un criterio con ética se debe al mismo tiempo de salir de la *minoría de edad* y llegar a ser humanos, cultos ilustrados, con utilización de la razón y servicio de un entendimiento propio con una particularidad en la toma de decisiones para acciones futuras.²

El porque se rompen las leyes propias va situado en "pensar los motivos que nos llevaron a romper la ley que nos ayuda a cumplirlas después", ¿y si está es cierto o no?

En los reglamentos creados como trabajo en equipo indican una valoración de lo que es importante para el caso, y en este caso de la juventud universitaria, para lograr hacer e intentar seguir. Todo el equipo acordaba las faltas con un permiso alto indicado, esto sucede no por un desinterés, sino por un nivel de *estrés social* (esto entendido como la presión ejercida por la comunidad ante la cual estamos sujetos y esta nos opresa y nos agota física y mentalmente por un ritmo tan acelerado de vida), y una confianza ampliamente tomada a las acciones impulsadas por el ocio y para el ocio.

Si enfocamos la motivación a no seguir un reglamento previamente obligado para un correcto funcionamiento y aprendizaje del curso hacia una conclusión positiva, nos situamos nuevamente en el valor actual, esto puede apreciarse hacia las amistades y las parejas con un entorno social interactivo llamativo. ¿Por qué la juventud prefiere aprender fuera del salón de clase la gravedad por alcohol y olvidar la teoría de la física?

Esto se sitúa ahora en un plano de saber que las dos cosas son de importancia para la motivación y que tienen una valoración justa, por la carga social de caso familiar o escolar que es alta en los niveles de desatención y desmotivación inicial, pero, el exceso de confianza se vuelve irresponsabilidad, ¿Cómo saber cuando las reglas se dejan de cumplir justa o injustamente? ¿Y como volver a cumplirlas con arrepentimiento, sanción, y nuevo trabajo?

² J. Ferrnandez X. (1784): Qué es la filosofía? Filosofía de la historia, p.33. la ilustración surge en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. El mismo es culpable de ello. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro.

Aquí ahora lo que influye es la autoridad en el aprendizaje con una relación académica con los universitarios. Se puede llamar autoridad a la postura sostenida abiertamente hacia la enseñanza, una figura de autoridad siempre toma la iniciativa, promoverá acciones positivas y aprenderá de quien está bajo su cargo. El educador y el educado siempre tendrán un compromiso y será mutuo, por ello las reglas impartidas deben provenir de maestros y no de la parte administrativa quienes no entran en la relación, sino en otra de otro tipo.²

Las reglas se dejan de cumplir cuando no hay un compromiso real por parte de algún lado, en su mayoría el alumno debido a su corta edad y falta de madurez que es física y mental. Las reglas se dejan de cumplir justamente cuando al ser impuestas por un factor social que impida interactuar, recibir y transmitir aprendizajes.

La sanción no vista como castigo sino como oportunidad de mejorar y reflexionar, es justa cuando se sabe del daño o el incumplimiento de las reglas. En la violación de reglamento propuesto se sostuvo una gran flexibilidad de acuerdo a quienes no trabajaron ni aportaron un cierto porcentaje acordado, las sanciones no se cumplieron y se otorga un olvido sin "perdón" pero sin "retor".

Los personales que faltaron al reglamento solo tuvieron una culpa de tipo moral, ya tenían una responsabilidad y no la cumplieron, su instancia es su propia conciencia que les impedirá reintentar trabajar con los mismos integrantes, en caso de otro trabajo, o solo el arrepentimiento tendrá un papel importante aunque no siempre se tenga uno y una consecuencia hacia la renovación del daño, solo se mantendrá un distanciamiento de tipo desconfianza ante quien rompe las reglas.³

Con esto mantener un criterio ético con justicia indica la posibilidad de otorgar el perdón, no visto como obligación sino como dar en abundancia sin esperar que el que rompe la ley sea superior por aceptar sus daños.

En el equipo de trabajo todos rompimos reglas, humanamente entendido, aun con acuerdos previos, pero perdonarnos como equipo nos libera como individuos y así dejamos atrás la carga de ser irresponsables adquiriendo una nueva responsabilidad, ya se tiene tiempo aun para la renovación, por ello *el perdón va más allá de la justicia.*⁴

Obligación

² Piagetovsky B: Autoridad productiva en la educación, pp.43. se califica a autor en aquellos dominios, o aquel que promueve, que toma una iniciativa, que es el primero en producir alguna actividad, aquel que funda, aquel que paratiza, aquel que para pronunciada con autoridad determina un cambio en el mundo.

³ Jaspers K, la culpa, esquemas de las distinciones, Pp.53. Culpa moral, siempre que realice acciones como individuo tengo responsabilidad moral, a tengo por lo tanto por todas acciones que llevo a cabo, la instancia es entonces la propia conciencia.

⁴ Zamora, L.A. El perdón y su dimensión política, P.57. El perdón no es una obligación, no es el olvido, ni es una expresión de superioridad moral ni es una renuncia al derecho. El perdón es un acto liberador. Perdonar es ir más allá de la justicia.

(2)

4

REGLAMENTO

Respeto: valor incondicionado, incomparable, la estimación que un ser racional debe tributar a otro.

Regla: normas que controlan y dan una organización para un ambiente de trabajo.

Tolerancia: capacidad de convivir con los demás respetando su ideología.

| Académico | Convivencia | Administración |
|---|--|---|
| Evaluación: Reglamento – 60% Reflexión – 40% Material de apoyo: Examen opcional -portafolio Calificación mínima de 6, si se oportó el 40% de trabajo en equipo. | -No interrumpir la clase. -Mantener limpio el salón (Regla general). -Se permiten visitas si siguen el reglamento. | Tolerancia 20 min. Retardo 31min. -Salir de clase solo si es muy necesario y en silencio. -Derecho a seis de faltas. |
| Sanciones | | |
| Si se aporta solo el 30% o menos de trabajo en equipo y además no tiene derecho a faltas se dará de baja del curso. | -Si se interrumpe la clase dos veces se quitará una asistencia. -Si se sorprende a alguna persona tirando basura se le dará que la deposite en su lugar. -Si las visitas no siguen el reglamento se tendrán que salir. | Después de 31min. Se obtendrá retardo, podrán seguir entrando hasta 2:40. -Al obtener siete faltas o más se dará de baja del curso. |

-Ideología - La manera de ser y de pensar culturalmente de cada persona.

-Los otros - (los demás) - Se hace referencia a todos los compañeros del grupo.

- Comentarios
 Una vez cumplidas las seis faltas que tengan oportunidad de recuperarse ya sea haciendo examen o trabajos extra.

Fuentes de consulta

Adorno, T., (1998): *Educación para la Emancipación*, Madrid: Ediciones Morata

_____,(1991): *Actualidad de la Filosofía*, Barcelona, España: Editorial Paidós.

_____, (2007): *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Akal. pp. 19-56.

Acuña, A., (1987): *Cronología del Movimiento Estudiantil de 1986-1987*, Cuadernos Políticos, núm. 49/50, Enero-Junio, México.

Benjamin, W., (1993): *La Metafísica de la Juventud: La enseñanza de la Moral*, España: Editorial Paidós, pp. 83-92.

Buber, M. (1995): *El eclipse de Dios*, FCE, México, 128-129.

_____, M. (2006): *Yo y Tú*, Editorial Lilmod, Argentina, 11-38.

CCH/UNAM (1996): *Plan de Estudios Actualizado*, México

CCH/UNAM(1996):

http://www.cch.unam.mx/principal/sites/default/files/mapa_filosofiaiyyi.pdf

CCH/UNAM (2005): *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y sentido de las Áreas: Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, México.

CHÁVEZ, Ignacio (1978): *Reforma del bachillerato universitario*, en Humanismo Médico, Educación y Cultura, México, El Colegio Nacional, tomo I.

Díaz-Barriga, A., (1984): *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas-Anuies, México

Gaceta CCH, (1995): *Concluye el trabajo de las comisiones revisoras del Plan y Programas de Estudios*, N. extraordinario, México.

Horkheimer, M. (2007): *Crítica a la Razón Instrumental*, Argentina: Editorial Caronte. pp. 157-179.

Jaspers, K. (1998): *El problema de la culpa*, España: Paidós. pp. 53-65.

Kant, E., (2007): *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, México: Editorial Porrúa

_____, (2008): *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?*, Argentina: Editorial Caronte.

También disponible en:

<http://librosgratisweb.com/pdf/kant-inmanuel/que-es-ilustracion-en-filosofia-de-la-historia.pdf>

_____, (2009): *Crítica de la Razón Pura: Doctrina Trascendental del Método*, México: Editorial Taurus

Pilatowsky, M. (1999): *Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación en Kibod Mifgash; Revista de la Universidad Hebrea de México* año 3 no. 1, México: pp. 45-48.

Proyecto académico para la revisión curricular, (2009): **Perfil del Alumno del CCH y su Comportamiento Escolar**, Cuadernillo 2, México: CCH.

Proyecto académico para la revisión curricular,(2009): Cuadernillo 3, **Desempeño escolar y egreso de la Población Estudiantil**, México: CCH.

Proyecto académico para la revisión curricular, (2009): Cuadernillo 4, **Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica**, México: CCH.

Proyecto académico para la revisión curricular, (2009): Cuadernillo 7, **El proyecto curricular del colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios CCH**, México: CCH.

Schopenhauer, A. (2000): *Crítica de la Filosofía kantiana. Apéndice a El mundo como voluntad y representación*, España: Editorial Trotta.

SEP (1971): *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca*, México.

UNAM (1996): *Plan de Estudios 1996, Preparatoria*, México, UNAM/Escuela Nacional Preparatoria

UNAM (2003): *PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MADEMS)*, México. Disponible para consulta en: www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf

Villoro, L. (2010): *Los retos de la sociedad por venir*, México: FCE.

Zamora, J. (2008): *El perdón y su dimensión política en: El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*, España: Editorial Antropos. pp. 57-80.

Fuentes Alternas de Consulta:

Cerletti, A., (2008): *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Zorzal.

DELORS, Jaques (1996): *La educación o la utopía necesaria*, en DELORS Jaques et al.: *La educación encierra un tesoro*, París, pp. 9-32.

Derrida, J. (1990): *Mochlos ou le conflicto des facultés*, en *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris.

Fromm, E., (2005): *El Miedo a la Libertad*, México: editorial Paidós.

Jaspers, K., (1947): *Acerca de la Verdad. Lógico-filosófica*, (Traducción parcial al español: *Esencia y formas de lo trágico*. Madrid, 1960)

Rousseau, J. (1976): *Emilio o de la Educación*, Barcelona, España: Bruguera.

Sánchez, V. (octubre-diciembre, 2005): *Acerca de algunas entrevistas a profesores sobre la apropiación de los programas ajustados y revisados*, Eutopía, año 2/núm. 8, México: CCH.

_____, (octubre-marzo, 2010): *Breve reflexión sobre el programa de estudios de Filosofía I y II*, Eutopía, año 3/núm. 12-13, México: CCH.

Villavicencio, S. (2008): *Filosofías de la Universidad. Fines y Responsabilidades de la Universidad en el nuevo Marco Mundial*, Filosofía de la Educación, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Madrid: Trotta.