



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

(F I L O S O F Í A)

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA PREGUNTA Y EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA:

PLAN DE VIDA DEL BACHILLER

T E S I S

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

P R E S E N T A

BLANCA MARGARITA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

TUTOR: DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE (II Filológicas)

COMITÉ TUTORAL:

MTRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (IISUE)

DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO (FFYL)

DR. VICTÓRICO MUÑOS ROSALES (FFYL)

México. D.F abril 2013



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.

A Mauricio Beuchot Puente

Gracias al programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-UNAM) que permite la autoreflexión sobre la profesionalización docente y el desarrollo de habilidades para mejorar el oficio de la filosofía en las aulas, a sus profesores: Maestra Olivia Mireles por enseñar disciplina, le agradezco el apoyo moral, académico, la lectura y las correcciones para esta tesis. Al doctor Raúl Alcalá por la lectura y comentarios a este trabajo.

La enseñanza de la filosofía en el posgrado de la UNAM cuenta con dos grandes profesores que dieron líneas claras de investigación. La clase del Doctor Victórico Muñoz Rosales presenta una amplia bibliografía sobre didáctica de la enseñanza de la filosofía, un recorrido sobre la historia de la enseñanza de la filosofía en México pero sobre todo la trasmisión de su entusiasmo y motivación para escribir nuestras propias concepciones de filosofía y su enseñanza mismas que pudieron exponerse en el Primer Simposio de Enseñanza de la filosofía “filosofía de la enseñanza” en la Facultad de Filosofía y Letras, muchas gracias. El seminario del doctor Armando Rubí fue nodal para esclarecer las líneas de investigación de este trabajo: la pregunta y el diálogo, su desarrollo y el análisis de los planteamientos, gracias por la lectura de esta tesis y la invitación a participar como ponente en el 2º Foro Académico “El cine, la literatura y otras artes como herramientas para enseñanza de la filosofía” en la Preparatoria 3 “Justo Sierra”.

El programa MADEMS con su apoyo hizo posible conocer otras experiencias en el extranjero como el Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) dirigidos por Alejandro Cerletti y Ana Claudia Couló, además de asistir a las clases de didáctica especial del programa: condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía, el caso del conurbano bonaerense de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) dirigido por Gustavo Ruggiero y Alejandro Cerletti, gracias a nuestros colegas argentinos por compartir esa experiencia herencia de Guillermo Obiols. Gracias al Colegio de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por invitarnos al IX Encuentro de profesores que enseñan filosofía: educación filosófica en tiempos de crisis y globalización porque retroalimentaron los planteamientos de esta tesis. Gracias a Luis María Cifuentes Pérez presidente de la Asociación Española de Profesores que Enseñan Filosofía (SEPFI) por compartir su experiencia, por sus charlas, por los paseos, por los libros regalados, gracias por inspirarnos para formar y ser testigo del surgimiento de la Comunidad Mexicana de Educación Filosófica en Madrid. Gracias a Moisés Cervantes, José Arellano, Miguel Caballero, Humberto Briseño y Abril por compartir este proceso, por retroalimentar este trabajo, pero sobre todo por sus consejos de aliento.

Gracias a mi familia por su amor incondicional, su apoyo y su comprensión. A mi esposo Víctor por escucharme con paciencia, hacer aportes y sugerencias pedagógicas.

La filosofía nos nació un día, preguntar y preguntar: cuando descubrimos ese hueco en nuestro árbol de la vida. Lo mismo le sucede cada día a un niño y una niña nuestros, casualmente lo encuentra y desde su curiosidad va aprendiendo a vivir y filosofar. Pueden hacerlo porque el asombro es su miel, la duda su agua y la pregunta su aire. Él y ella saben beber su gozo.

Isabel Pavez Guzmán

Índice

Introducción	1
1. El camino de la hermenéutica analógica en la comprensión del fenómeno educativo	6
1.1 El docente-filósofo como icono del filosofar	14
2. Diagnóstico socio-educativo	19
2.1 Repercusiones sociales, educación y sentido	19
2.2 Educación media superior en contexto	27
2.3 El contexto escolar del Colegio de Bachilleres: “Vicente Guerrero”	39
2.3.1 Problemática escolar	41
2.4 El sentido de la vida y la formación humana en el bachiller	47
2.4.1 La situación de la formación humana	48
2.4.2 Filosofía y formación humana	52
2.4.3 El sentido de la vida en el joven bachiller	55
2.4.4 El sentido y la moral	58
3. Apuntes hacia una didáctica de la filosofía	60
3.1 La situación de la enseñanza de la filosofía	60
3.2 Estatus epistémico a la enseñanza de la filosofía	68
3.3 La didáctica filosófica comienza por el auto-reconocimiento	73
3.4 La formación del docente filósofo	75
3.5 La didáctica general y la filosofía	77
3.6 Elementos para una didáctica específica: reconocimiento de la ignorancia	81
3.7 La pregunta como ejercicio auténtico del filosofar	88
3.7.1 La incapacidad de dialogar y preguntar en el aula	92
3.7.2 La experiencia de la pregunta	93
3.7.3 La pedagogía de la pregunta	95
3.7.3.1 Confianza en el proceso de preguntar	100
3.7.3.2 La caja de las preguntas	101
3.7.3.3 Bailando con las preguntas	102
3.8 El diálogo áulico como el método de pensar por sí mismo	104

3.8.1 La formación de virtudes dialógicas como paradigma analógico de educación _____	113
4. Didáctica Filosófica: del conocimiento de sí mismo al plan de vida en el bachiller _____	117
4.1 Primera parte: planeación didáctica _____	118
4.1.1 Intervención con la pregunta y el diálogo en la formación humana _____	118
4.1.2 Propósito _____	119
4.1.3 Secuencia didáctica _____	119
4.1.4 Plan de evaluación analógica _____	128
4.2 Segunda parte: modelos generales _____	133
Ejercicio 1. Catálogo de preguntas que se plantean los jóvenes del bachillerato _____	133
Ejercicio 2. El espejo ¿quién soy? _____	137
Ejercicio 3. Mi nahual: consideración a mi ser y esencia _____	139
Ejercicio 4. Diálogo interior: concóctete a ti mismo _____	142
Ejercicio 5. Canciones para el diálogo como conversación _____	146
Ejercicio 6. Lecturas en el diálogo como indagación y debate _____	152
Ejercicio 7. Esquema del plan de vida _____	163
4.3 Informe de intervención _____	164
Conclusiones _____	167
Bibliografía _____	169
Anexos _____	174

Introducción

En muchas universidades mexicanas la enseñanza de la filosofía carece de *estatus epistémico* al considerársele irrelevante al no poner en el centro de la discusión de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como problema filosófico. La enseñanza de la filosofía está omitida en las asignaturas de la licenciatura a pesar que sus egresados en su mayoría se dedicaran a dar clases en el sistema educativo mexicano. La filosofía ha descuidado su relación con la educación. La academia estaba inmersa en una arrogancia destructiva que fue sacudida por el golpe que la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) hace a la filosofía. Vivimos un momento crucial de la filosofía al reaccionar frente a las políticas gubernamentales de la Secretaría de Educación pública (SEP) y trascender la reflexión al origen mismo del problema. ¿Hay filosofía en México?, ¿cómo hacemos filosofía en México?, ¿por qué la filosofía ha perdido relevancia social?, ¿hay un solo modelo de filósofo?, ¿por qué los filósofos realizan prácticas educativas antifilosóficas?, ¿por qué ahora preocupa que la filosofía desaparezca de la Educación Media Superior sino ha sido objeto de estudio de los filósofos?, ¿qué aportaciones puede hacer la filosofía en el bachillerato?

La enseñanza de la filosofía sólo adquiere sentido en cuanto es un saber útil al ser humano, en cuanto se filosofa y se utilizan para resolver los problemas del hombre, es una disciplina que puede dar luz a los problemas que enfrentan los jóvenes del Medio Superior como vulnerables al sistema neoliberal que asigna un lugar en él condenándolos a un futuro incierto, sobre su proyecto de vida, sobre la falta de sentido o la reflexión que merece su existencia. Es para ellos vital encontrar respuestas a las preguntas que naturalmente se plantean sobre su futuro, su identidad para resolver su crisis de adolescente en la proyección de su existencia: ¿quién soy?, ¿qué hacemos aquí?, ¿por qué, para qué y para quién estamos aquí?, ¿qué sentido tiene la vida? Hay una necesidad del bachiller de encontrar sentidos, pues es un yo arrojado a la existencia, llevado a la perplejidad de sí, en el diálogo interior que vive. El espacio de la filosofía en el bachillerato es un lugar ideal para hacer brotar esta conciencia de preguntar por sí mismo.

¿A caso es pertinente sólo enseñar historia de la filosofía, sus autores, sus conceptos y sus disertaciones dejando de lado la filosofía que ayuda a desarrollar y formar seres virtuosos

que enfrenten sus propias condiciones de vida? ¿La filosofía sólo está en las asignaturas filosóficas o en cualquier otro saber? En el intento de responder estas cuestiones se formula esta propuesta en cuatro capítulos: 1 Teórico metodológico: hermenéutica analógica, 2 Contexto socio-ético-educativo, 3 Didáctica de la filosofía y 4 Intervención didáctica.

El capítulo 1 estructura el marco teórico de la propuesta. Frente al cumulo de contradicciones que el propio contexto educativo presenta tomo la posición de la *Hermenéutica Analógica* de Mauricio Beuchot como marco teórico en un esfuerzo por ejercitar la *phrónesis* en la comprensión de la totalidad del problema, dar soluciones analógicas, hacer uso de la *prudencia* en el discurso y por su puesto, compromete a una mejor practica de la filosofía en el aula. Asumir la responsabilidad que como filósofos tenemos frente a la emergente situación del joven bachiller, vulnerable situación de desamparo, enfrentar en nuestras aulas y resistir con la filosofía la reducción del hombre a la cosificación con acciones analógicas al planear, intervenir y apreciar-retroalimentar el proceso educativo, en suma, hacer vivible la filosofía.

El capítulo 2 describe el contexto que viven los jóvenes del bachillerato en lo general el neoliberalismo en la perdida de sentido del ser del hombre, a lo particular, los problemas del joven bachiller toma de decisiones irresponsables, falta de interés en la escuela, perdida de la escucha del mundo, del otro y de sí mismo. Este trabajo tiene la intención de contribuir y resolver esta problemática hacía una reflexión de sí mismo.

Dedico un apartado a reflexionar la relación de la filosofía con la *formación humana*, como asignatura en el bachillerato, enmarcada en una toma de postura crítica de las competencias como modelo pedagógico univoco de enseñar las asignaturas del bachillerato: RIEMS, competencias, didáctica eficiente contra educación filosófica; formación humana contra filosofía; contexto del alumno frente al contexto áulico; capacitación, adiestramiento, competencias docentes, productividad contra procurar el pensamiento por sí mismo, en libertad, con una toma de conciencia, reflexión y razonamiento vía la pregunta y el diálogo en un quehacer estimulante, alegre por el encuentro con los otros.

El programa de *Filosofía y Formación Humana* del Colegio de Bachilleres es su nuevo modelo académico basado en competencias (RIEMS) contempla entre sus propósitos del Bloque 1: que el estudiante elabore y argumente su proyecto de vida fundamentado en la

reflexión filosófica sobre las relaciones entre educación, libertad y humanización, para concientizar su proceso de formación humana”.

El propósito es reforzado con la visión filosófica del sentido de la vida en el joven bachiller, ya no sólo un proyecto de vida encaminado para la producción sino al estudio de sí mismo, cuidado de las decisiones, desde la re-significación de un yo que pregunta porque quiere saber, conciencia del *diálogo interior* hacia el exterior en la escucha respetuosa del otro, en el ejercicio cotidiano de la filosofía de la esperanza. En un encuentro real con los otros a través del diálogo, si sólo preguntamos por preguntar y respondemos por responder estaremos condenados a la simulación por ello, el presente trabajo tiene cuidado en enfatizar las siguientes cuestiones:

¿Cómo enseñar a filosofar? ¿Cómo se puede contribuir a la cimentación de un programa de vida desde la filosofía? ¿Por qué medios el docente puede contribuir a realizar esta reflexión con los alumnos tan importante para la constitución de su ser integral? ¿Qué es el preguntar? ¿Cómo se ha utilizado el preguntar en la filosofía? ¿El preguntar es oficio del filósofo? ¿Qué tipo de preguntar es el filosófico? ¿Bajo qué condiciones el preguntar filosófico resulta fructífero? ¿El preguntar abre el diálogo? ¿Cómo preguntar con sentido? ¿Qué preguntas se plantean los alumnos? ¿Cómo la filosofía contribuye a dar sentido a la vida de los alumnos? ¿Cómo podemos ejercitar el preguntar y el diálogo en el aula? Este trabajo es necesario y pertinente porque tiene la intención de dar solución a tres problemáticas:

- Cómo enseñar a filosofar para contribuir a una formación humana
- Cómo preguntar y abrir el diálogo en el aula: didáctica filosófica
- La necesidad de los alumnos a responder las preguntas sobre su existencia

Es necesario establecer desde qué principios se enseña la filosofía, la filosofía es su propia didáctica, pues antes que atender a métodos y técnicas de eficiencia en la intervención, o seguir el camino univoco de una corriente psicopedagógica del modelo académico sin reflexión, es pertinente establecer una idea de hombre, de educación y de filosofía que marcan la vía por la que el profesor-filósofo ha de transitar pues para enseñar filosofía se debe ser filósofo, pequeño o grande pero filósofo, que vive las preguntas, que invita pensar

por sí mismo, problematizar con preguntas que los alumnos se plantean con respuestas diferentes y con propuestas alternativas para encontrar sentido a su existencia, esbozar un plan de vida libre de fanatismos, superficialidad, materialismo como única visión: la apariencia-superficialidad.

Por las razones arriba señaladas propongo en el capítulo 3 una *didáctica filosófica* como una forma de proceder entre muchos otros caminos y posibilidades. Reconocer la *ignorancia* para enfatizar las actitudes en la clase de filosofía, establecer un proceso de búsqueda auténtica y desinteresada, una forma de relacionarse en la igualdad, en la justicia, en los altos valores y vivencia de la democracia. *La pregunta* como el ejercicio auténtico del filosofar implica hacer sacar a la luz una verdad viva en la que va nuestra propia existencia. En esa actitud reconocemos nuestro oficio como filósofos. En el esfuerzo por preguntar y responder constituimos nuestro ser y nuestra propia identidad, rostro-corazón del ser filósofo. Al preguntar problematizamos, ponemos en duda, seguimos las intuiciones, prestamos atención, tenemos voluntad, somos creativos, mostramos nuestra coherencia interna, nos asombramos. El preguntar tiene implicaciones éticas, políticas y epistemológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El siguiente momento del proceso es el *diálogo* en el aula como método de pensar por sí mismo. El ser se manifiesta cuando se comparte la palabra, si y sólo si hay una disposición, una participación comprometida, confiable y coherente, cuando se comparte el pensamiento, las razones, los juicios, las creencias, en el ejercicio activo de los valores pues en la base están las pautas de relación comunicativa, las actitudes, las emociones, los sentimientos y la concreción de la ética, pues para llegar a la comprensión, al entendimiento, al reconocimiento, sufrimos un proceso de transformación completa, en este sentido nos encaminamos a las virtudes.

El diálogo es considerado como un elemento fundamental en la relación educativa, no sólo como estrategia de enseñanza-aprendizaje sino como concreción de la humanidad en el salón de clase, porque el diálogo permite relaciones igualitarias, recíprocas y de cooperación. No es que el diálogo por ahora sea la moda para solucionar todos los males educativos pero sí contribuye a mejores planteamientos. Entonces el diálogo debe promoverse en la práctica educativa de todos los niveles y en todas las asignaturas educativas y desde luego, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía debe ser un ejemplo de cómo se hace esta búsqueda, exploración y ejercicio dialógico.

Finalmente, en el capítulo 4, muestro los ejercicios de intervención de la práctica docente que intentan ser coherentes con los elementos teóricos de la *hermenéutica analógica* y la *didáctica filosófica* propuesta como camino para reflexionar sobre el plan de vida en el bachiller. Muestro la planeación didáctica, describo los procesos, realizo un modelo de ejercicio en el esfuerzo por sistematizar las actividades que realizaron los alumnos para estar en condiciones de evaluar.

Capítulo 1.

El camino de la hermenéutica analógica en la comprensión del fenómeno educativo

La intención de este capítulo es caracterizar la Hermenéutica Analógica (HA), no pretendo hacer una exposición detallada y problematizar la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot pero si la de exponer los elementos básicos que desprendan principios para aplicar la hermenéutica analógica en la comprensión del fenómeno educativo y la resolución de problemas concretos. Es decir, será el marco teórico desde donde centraré mis esfuerzos para interpretar y proponer vías de solución a los diferentes problemas que a lo largo de este trabajo, aparecen confrontados. El esfuerzo se centra en evitar posturas extremas, abrir horizontes nuevos de interpretación para ampliar los márgenes de la interpretación “jerarquizándolas y ordenándolas, poniendo límites a lo interpretado”: neoliberalismo-comunidad, ser-tener, enseñar a filosofar-doctrinas filosóficas, formación-información, transmisión-creatividad, didáctica general-didáctica especial, filósofo-docente de filosofía, teoría-praxis, reflexión filosófica-cultura filosófica, filosofía-formación humana, competencias-escuela vinculada a la vida, univocismo-equivocismo, evaluación-retroalimentación.

La *hermenéutica analógica*¹ del filósofo mexicano Mauricio Beuchot tiene la fuerza de la tradición, pues es un conocedor de la historia de la filosofía, estudioso de los filósofos clásicos, medievales, europeos y novohispanos, en especial escolásticos. Fue investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas donde vivió la perspectiva analítica, estudioso de la filosofía del lenguaje, profesor de lógica, traductor del latín, ha escrito poesía, se formó con jesuitas, estudio en la Universidad Iberoamericana, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras en donde observó el nihilismo ambiente. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones Filológicas espacio que le permite pensar la totalidad y contemplar la diversidad. En la historia personal y académica de este pensador se conjugan factores desde donde surge su pensamiento analógico que lo confronta con la

¹ Para introducirse en la Hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot véase *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, 1998. Para profundizar *Tratado de Hermenéutica analógica*, México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1997. Y, *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México: Herder, 2004.

sintomatología de la posmodernidad, la enfrenta, propone, supera y muestra el camino de la esperanza, esta esperanza que es necesaria en todos los ámbitos de la vida y no sólo del académico. Por esa razón, también tiene el espíritu de la novedad pues se aplica en todos los niveles de la comprensión humana.

El resultado es la recuperación de un camino olvidado, desde donde se ha podido comprender la realidad como lo muestra la historia en sus contradicciones y extremos. La hermenéutica analógica no sólo es un movimiento filosófico que lucha contra el nihilismo ambiente: relativismo, pensamiento débil, frágil, endeble, contingente, subjetivo. Sino la resistencia al relativismo extremo que enfrentan las humanidades. Es sin duda una alternativa a la crisis del cientificismo positivista: riguroso, estricto y objetivo, más que una forma de interpretar y construir el discurso, es una teoría metafísica del mundo porque en su fundamento se muestra la idea de otro “orden racional”.

El propio filósofo explica que no hay nada de novedad, no es un invento del propio pensador, ya que, la analogía ha estado presente a lo largo de la historia de la filosofía desde los pitagóricos, pasa por Platón, a Aristóteles, atraviesa la Edad Media, disminuye y casi se pierde en la modernidad, pero se salva en algunas de sus etapas como el barroco y el romanticismo (Beuchot, Vattimo, Velasco, 2006, 16). Beuchot sostiene que su trabajo filosófico sólo recupera la analogía que históricamente ha surgido en momentos de verdadera crisis de sentido, al confrontar los extremos en las posturas filosóficas. Por ejemplo, frente a la radicalidad del racionalismo en Descartes aparece el empirismo (de Hume y Bacon) y la postura analógica es el criticismo de Kant. Beuchot nos recuerda la parte analógica que siempre ha estado pero por razones científicas la hemos olvidado, propone quitar el velo univocista y ponerle límites a la ocurrencia, tener cuidado.

Esta recuperación de la analogía en la *hermenéutica filosófica* como una vía intermedia o un tercer camino da nuevos cauces y luz frente a la crisis que ahora enfrenta la racionalidad, es un proceso natural que el pensamiento llega a considerar que la realidad es dialéctica, en constante confrontación y movimiento. Entiendo por crisis de la racionalidad a esta forma unívoca de acercarse a las cosas, facultad común que nos permite razonar, argumentar, fundamentar nuestras creencias, acciones y teorías desde una concepción de verdad universal, válida, única y acabada. Sabemos que esta pretensión hegemónica de

universalidad, es sólo una pretensión, un ideal regulativo, pues ya no es posible sostenerse de univocismos u absolutos, por la propia lógica racional: el “nuevo orden racional”, acepta diversas racionalidades. La racionalidad es un fragmento de un todo, la racionalidad fragmentada encuentra que la realidad, es cambiante, histórica, contingente y por lo tanto relativa, múltivoca y hasta escéptica. Pero tampoco es aceptable el pensamiento de la posmodernidad que extrema el equivocismo, ya que ir a la aventura del equivocismo no permite salir de la crisis de la razón, del sentido y de los valores, por el contrario lo exacerba.

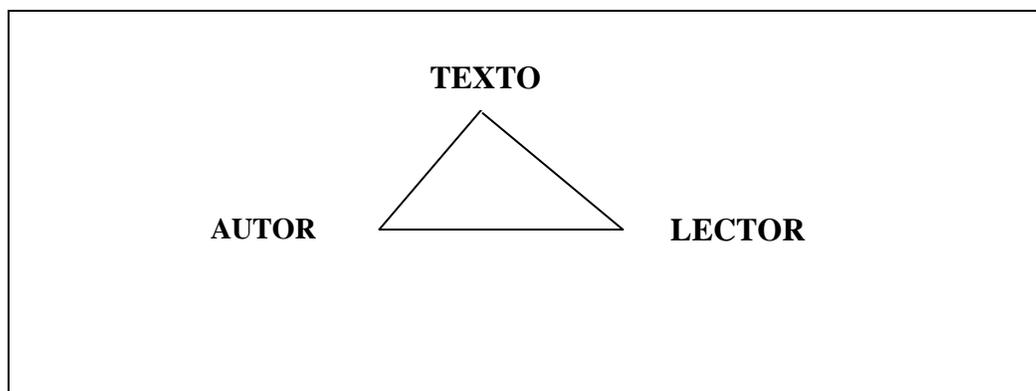
El filósofo mexicano dice que “[...] Es sobre todo en tiempos de crisis cultural cuando la hermenéutica prospera. Es cuando más ocupada está...” por ejemplo en tiempos de los sofistas, época de Protágoras, que decía que “el hombre es la medida de todas las cosas”, de Gorgias “quien decía de nada hay certeza” (2004; 197) frente a esta concepción relativista, equivocista y hasta nihilista surge una hermenéutica univoca propuesta por Platón que pide fijeza para las cosas, un mundo de las ideas, sin el cual no puede haber conocimiento ni certeza: definición universal. “Mas, tratando de evitar los extremos, de los sofistas y de Platón, y queriendo evitar sus desventajas y aprovechar sus ventajas.” Aristóteles busca una posición intermedia que no sea univoca, ni equivocista. “Desea reconocer que en las cosas hay mutación y devenir pero también fijeza, estabilidad”. La hermenéutica analógica surge con Aristóteles, explica nuestro pensador, pues es Aristóteles quien sintetiza las experiencias de su maestro Platón y permite ver que la filosofía de su maestro requiere de la flexibilidad de los sofistas. Recoge, el ideal de equilibrio, de *phrónesis* o prudencia, y de proporción, que es lo que significa el vocablo griego analogía. La *phrónesis*, en el pensamiento de Aristóteles, es proporción hecha carne, analogía puesta en práctica; es una virtud altamente analógica es una síntesis nueva de pensamiento. (2004; 198) ¿Es una nueva racionalidad que nos permite explorar la realidad no por la oposición radical: blanco-negro, bien-mal, ciencia-arte?

Regresaré a explicar qué es hermenéutica para aclarar la importancia de ésta en las ciencias de la educación desde la analogía y que finalmente sirva para aligerar las problemáticas extremas en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

La hermenéutica es la ciencia (su objeto de estudio es el texto) y el arte (conjunto de reglas y técnicas que rigen una actividad) de interpretar textos, se remonta a los orígenes de las escrituras y la necesidad de encontrar el sentido de los textos literarios, religiosos y legales, para acceder al sentido profundo de los mismos, encontrar que hay sentidos ocultos o que no hay un solo sentido (polisemia) pues a veces se destaca la intención del autor, otras se apela al sentido último del texto y otras predomina la interpretación del lector, así la hermenéutica encuentra que hay multiplicidad de perspectivas desde donde interpretar. La hermenéutica trata de comprender textos que tienen polisemia (múltiples significados) y colocarlos en sus contextos respectivos (Beuchot, 1997). En la interpretación convergen tres elementos del acto hermenéutico: autor, lector y texto (Esq. 1).

- 1.- encontrar el sentido auténtico, que está vinculada a la intención del autor: “lo que el autor quiso decir”
- 2.- lo que el texto en sí mismo dice, lo que la obra sugiere: “la intención del texto”
- 3.- la lectura del intérprete, qué es lo que el texto le dice al lector “la intención del lector”

Esquema 1



Fuente: elaboración propia con base en el *Tratado de Hermenéutica analógica* de M. Beuchot.

Por esta complejidad de comprensión que la tríadica arriba señalada autor-texto-lector nos impone siempre, la hermenéutica desde su nacimiento ha tenido la forma de la *phrónesis* o prudencia como modelo o esquema de la sutileza, como lo señala Gadamer (2007,100) la hermenéutica es poner en juego la sabiduría práctica para usar los límites de la prudencia en la interpretación de textos: ¿Cómo interpretar?, ¿qué elemento es más importante, al autor,

el lector o el texto?, ¿cuál es la mejor interpretación?, ¿cómo podemos acercarnos a los textos?, ¿qué significado tiene este texto? ¿qué quiere decir el autor? ¿qué me dice a mí?

Ya que hemos visto que en el acto de interpretación confluyen el autor y el lector, y el texto es el terreno en el que se dan cita, el énfasis puede hacerse hacia uno o hacia otro, al extraer del texto el significado. Hay quienes quieren dar prioridad al lector, y entonces hay una lectura más bien subjetivista; hay quienes quieren dar prioridad al autor, y entonces hay una lectura más bien objetivista. Pero hay que mediar, y sabiendo que siempre se va a inmiscuir la intención del intérprete, tratar de conseguir, lo más que se pueda, la intención del autor. Podríamos, así, hablar de una “intención del texto”, pero tenemos que situarla en el entrecruce de las dos intencionalidades anteriores. Por una parte, hay que respetar la intención del autor (pues el texto todavía le pertenece, al menos en parte); pero, por otra, tenemos que darnos cuenta de que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad, al encontrarse con la nuestra. Lo hacemos decir algo más, esto es, decirnos algo. Así, la verdad del texto comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector, y vive de su dialéctica. Podremos conceder algo más a uno o a otro (al autor o al lector) pero no sacrificar a uno de los dos en aras del otro. (Beuchot, 1998; 17)

Sin embargo, la hermenéutica supera la concepción de texto para entenderlo de forma amplia y compleja: los Medievales vieron como un texto a la realidad misma, el mundo como un texto cuyo autor es Dios, la obra de arte como texto, texto escrito, hablado, actuado, hasta podemos entender al salón de clases como un texto, el texto va más allá de la palabra y enunciado (Beuchot, 1998; 11), todo puede ser visto como un libro abierto que podemos interpretar para comprender su especificidad desde su contexto, sólo se requiere para ser objeto de la hermenéutica o interpretación que no tenga un solo sentido. Hoy la pedagogía habla de enseñanza *in situ*, enseñanza situada en un esfuerzo por entender el con-texto, las condiciones, las intenciones de los actores educativos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, el alumno ya no sólo es receptor sino protagonista y lector de su propio aprendizaje. Interpretar es “poner un texto en su contexto, evitar la incompreensión o la mala comprensión que surge del descontextualizar”. Extraer del texto su significado poniendo en juego al lector-autor-texto.

Hay un peligro, la “falta de comprensión”, cuando el profesor no da lectura a los contextos que viven sus alumnos, a sus necesidades de aprendizaje, la recepción de las actividades, el porque de su aprovechamiento escolar y su comprensión del mundo; al no situar los contenidos, a los autores, textos, los materiales en general y al Modelo Educativo. De ahí la

importancia de la hermenéutica en la comprensión del fenómeno educativo, al ver el salón de clase como un texto a ser interpretado: las interacciones en las actividades, la evaluación, el diálogo en la enseñanza, la intencionalidad de los alumnos, el papel del profesor, los contenidos, el diseño instruccional, las tareas, las lecturas, los materiales, etcétera.

El profesor como autor y lector de la situación que se pone en juego en el aula, se conjugan para crear ese texto, esa dinámica. El alumno también puede ser considerado como un intérprete de su propio aprendizaje, autor, lector, texto. Juntos en un marco de posibilidades infinitas que encuentran su tope en la normatividad institucional. ¿Cómo entender la perspectiva institucional: modelo académico, contenidos programáticos, tiempos, evaluación, etc., con la diversidad de asegunes que presentan los actores educativos?

Beuchot encuentra en la comprensión de las cosas dos posturas enfrentadas, por un lado, los que creen que toda expresión (texto, realidad, discurso, idea, obra de arte, tesis) tiene un significado único, fijo, objetivo, riguroso y demostrativo en la lógica de la validez universal, lo llama *univocismo*. Y, entiende por univocismo un pensamiento fuerte que aspira a la dominación universal, a la hegemonía que ha caracterizado a la filosofía moderna, a la ciencia y en otro nivel hasta la personalidad de algunos seres humanos que no aceptan otra idea que no es la suya. Y por otro lado, está la postura equivocada, se refiere a la tesis que sostiene que las expresiones, textos, ideas, obras de arte, etc, no tienen un significado único, fijo, universal, sino que varían según los autores, los contextos y los intérpretes. El equivocismo es la subjetividad expresada en posibilidades, contingencias, ocurrencias y un relativismo extremo que no se pone límites, todo lo que se diga es posible.

Beuchot da cuenta que ambos polos: el univocismo y el equivocismo son posturas excesivas y exageradas, que la realidad funciona por oposiciones, por extremos, desencuentros y encuentros, por devenir y fijeza, que los enfrentamientos de los seres humanos en la cotidianidad son la normalidad, [...] dado que el hombre es difícil para el equilibrio, y tiende fácilmente a los excesos, se ha oscilado entre el univocismo y el equivocismo (Beuchot, 1998). Es en esta lucha de los opuestos, del no entendimiento, visiones de la vida univocas que no permiten ninguna otra forma de ver la realidad, la del otro extremo, todo es contingente, relativo, sin compromiso alguno. Más allá de las interpretaciones de los textos teóricos y literarios, del pensamiento débil o fuerte, del

cientificismo, de la modernidad y la posmodernidad, las necesidades de dar respuesta a estos enfrentamientos es impostergable, hay una urgencia de hacer uso de la prudencia como camino de la respuesta, horizonte de esperanza en todas las áreas del conocimiento humano, pero sobre todo de encontrar un sendero en la crisis de sentido de los seres humanos, ya que, [...] la analogía está en la entraña misma del conocimiento humano. Y, esto es lo que enseña el maestro Beuchot al afirmar y mostrar con su conducta, principios básicos, para tener referentes reflexivos (unívoco como ideal regulativo) y permitir nuevas concepciones y formas de vivir (equivocismo) al armonizarlas se llega a la analogía.

Quizá se perciba un cambio conceptual: de la interpretación de textos a la vida misma, pero justo este giro, es el que fundamenta a la hermenéutica filosófica que desde Beuchot es analógica. La analogía en un “punto de equilibrio” entre extremos inaceptables, se requiere la capacidad de juicio, capacidad de discernir, capacidad de tomar aspectos de uno y otro extremos y sopesar. [...] “el juicio prudencial está siempre situado en circunstancias específicas y se refiere a la elección de la mejor idea, el mejor curso de acción dentro de ciertas opciones existentes en esas circunstancias” (Gadamer, 2007, 427). Es decir, ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites, en palabras de Beuchot:

La hermenéutica analógica es, primeramente, un intento de ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable. Es un intento de respuesta a esa tensión que se vive ahora entre la hermenéutica de tendencia unívocista, propia de la línea positivista, y la hermenéutica equivocista de línea relativista, ahora posmoderna. La tendencia unívocista, representada por muchas actitudes científicas, se ha mostrado en intentos de lenguaje perfecto, de una ciencia unificada, etc. Todo ello se ha puesto en grave crisis; brota, pues, la necesidad de revisarlo y de mitigarlo. (Beuchot, 1998)

Comprender es ponerse en el lugar del otro y situarse frente a las dimensiones de lo que se va a interpretar, ver el horizonte, las perspectivas, la tradición, captar como se manifiesta este con-texto aunque “debe ser comprendido en cada momento y en cada situación de una manera nueva y distinta.” (Gadamer; 2007, 375) pero con ojos analógicos, es decir, prudentes. El siguiente es un ejemplo que Beuchot usa como icono de analogía de proporción: esto es a esto, como esto es a esto otro. Mi padre es como la fuente de mi vida; o: como la fuente sale el agua así de mi padre sale mi vida y de atribución el color de mi

cara es sano análogamente a la salud que expresa, la manifestación de mi salud en el color no tan pálido de mi cara.

Mauricio Beuchot con su hermenéutica analógica nos da la vía intermedia como principio regulador que posibilita una síntesis nueva entre los planteamientos extremistas de la didáctica general con paradigmas unívocos como el conductismo, el constructivismo o el enfoque por competencias que pretenden ser recetas que resolverán todo problema educativo de manera universal, en todos los contextos, siguiendo el método de eficacia universal. Estas teorías psicopedagógicas deberían ejercer los principios analógicos que motiven una práctica educativa integral vinculada a la vida como una vía entre muchas otras. Por otra parte, el problema de los equivocismos educativos radican en que son tan amplios que no permiten límites, todo se vale en la clase, no hay principios regulativos, profesores que se expresan en que no hay referentes educativos, son modas, cambia según el sexenio, por lo que no se comprometen con ningún referente teórico institucional o propuesta personal. Equivocista es el profesor que da prioridad a la improvisación, ocurrencia sin objetivo claro. El otro extremo es descalificar la importancia de la psicopedagogía en el aprendizaje y la enseñanza, porque se corre el peligro que en el salón se realice cualquier cosa en nombre del ejercicio educativo, sin guía alguna, sin principios regulativos, sin autocrítica.

La educación analógica, alude tanto a la parte afectiva como a la parte cognoscitiva del hombre. Las une, las junta, las conecta, como es su labor de hacer: la de conectar, la analogía es un conector, un mediador. La mediación es una especie de dialéctica, que se resuelve en la proporción analógica, *en la proporción que se debe dar a cada parte lo que le corresponde*, para que se dé la adecuación mutua. Conecta lo emocional y lo conceptual, lo inconsciente y lo consciente, lo sensorial y lo espiritual. Conecta los aspectos virtuosos del hombre al buscar la armonía, lo une a él mismo con sus propias partes, lo hace entrar en paz y en gozo, es la conjunción de lo onírico y lo vigilante, lo empírico y lo trascendental, lo formal y lo material. Es la confluencia de lo fenoménico y lo nouménico. El enclave de lo vivencial y lo teórico, de lo histórico y el presente, lo académico y lo poético, de la formación y la información. La analogía es una forma de vida porque sólo es posible en la unión de lo teórico y lo práctico. (Beuchot, 2004)

El sueño de la razón engendra monstruos, dice uno de los dibujos a los que Goya puso el nombre de “Caprichos”. Y es verdad. La razón solo, dormida, sin las demás virtudes, lo hace. Fue, por cierto, una cosa muy propia de la modernidad al ver la razón como muy desligada de otros aspectos (afectivo, morales, etc.) del hombre. Se olvidó la noción de “razón recta” de la ética de la Edad Media, la cual no era la razón sola, entendida como pura discursividad o cumplimiento de reglas de inferencia o argumentativas, sino como la razón animada por algo más, que era el deseo o la intención de hacer el bien. Pero esto desaparece al fin de la Edad Media, con Ockham y Marsilio de Padua, al principio de la modernidad, en el Renacimiento, con Maquiavelo. En efecto, Maquiavelo habla ya de una racionalidad fría, calculadora, estratégica. Lo que Habermas en su texto *Perfiles filosófico-políticos* llamará la razón instrumental (Beuchot, 1998).



Goya, *El sueño de la razón produce monstruos*.

La educación debe considerar la parte racional del hombre, pero no quedarse en ese punto sino promover su vínculo con la pasión, lo sensible, lo afectivo, la voluntad, la intuición y el deseo. Buscar el vínculo y no el enfrentamiento o desaparición de alguna de las dos partes, estudiar los contenidos pero no quedarse ahí, considerar todos los aspectos de la persona que se esta formando. En un ejercicio constante de coherencia entre lo teórico y lo práctico, decir y mostrar, enseñar-aprender, maestro y alumno, entre la escuela y la vida. La hermenéutica nos permite entender la división interna de la interpretación: hermenéutica *docens* como doctrina o teoría y hermenéutica *utens* como utensilio o instrumento. La hermenéutica es teórica y práctica, contemplativa y activa. Tenemos la idea y la usamos esto conjuga una comprensión profunda.

1.1 El docente-filósofo como icono del filosofar

En efecto, la enseñanza de la filosofía siempre ha oscilado entre si la filosofía puede enseñarse directamente con autores, temas y su historia o sólo mostrarse indirectamente con la actitud filosófica del profesor en su práctica áulica, si debe formar o solo informar. Si se puede enseñar a pensar, a asombrarse del mundo, a adquirir habilidades y actitudes

filosóficas. Si se puede enseñar a ser libre, prudente, virtuoso, reflexivo y crítico. ¿Cómo podemos lograrlo?

El germen de una filosofía de la educación en Mauricio Beuchot se sustenta en la finalidad de la educación: es la de *procurar la perfección del hombre y la felicidad* como dos grandes ideales para una educación filosófica centrada en formar hombre virtuosos, que movilicen su realización: en el bien común, ejercitar la alta moralidad, realizar la justicia y los ideales de la humanidad (Arriarán y Beuchot, 1999).

Beuchot encuentra una vía intermedia “en una enseñanza analógica e icónica” porque sólo de manera aproximativa y semejante se puede transmitir este tipo de enseñanza tan compleja como es la filosofía, se puede señalar las reglas básicas, la información necesaria y no sólo mostrar con la actitud filosófica del maestro (cópíame). Es icónica porque necesita también del seguimiento del maestro, como un paradigma o icono para el alumno.

Esta idea del filósofo mexicano es tomada de Wittgenstein pero éste diferenciaba el mostrar del decir; pues lo más importante de la vida para el filósofo alemán, y, por tanto, de la educación, no se podía decir, sólo se podía mostrar. Se mostraba a través del paradigma, que era en este caso el maestro, el educador. Esta noción paradigmática de la enseñanza de la filosofía no consiste en informar sino en formar con los ideales de la humanidad a la persona, en dar profundidad a la comprensión entre decir y mostrar, informar y formar. Explica:

La virtud, como nos lo ha hecho ver sobre todo Wittgenstein, necesita que el que enseña la virtud sea un paradigma para el que la prende. Pero en Wittgenstein la impresión de noción de paradigma está más del lado del mostrar que del decir. Es algo en cierta manera inefable, sólo se muestra con la conducta, no con las palabras, con el discurso. Esa noción de paradigma es un icono, es una muestra o un fragmento que nos hace conocer el todo, reconstruir por nuestra cuenta, a partir de unos pocos elementos, el asunto total del que se trata. Nos hace tener hipótesis adecuadas para construir nosotros mismos lo que se nos quiere dar a conocer. Así, el maestro es un icono para el alumno, es decir, un paradigma de lo que tiene que hacer. (Arriarán y Beuchot: 1999; 37).

Beuchot reduce la separación entre el mostrar y el decir, por medio de las nociones de analogía e iconicidad. Junta el decir y el mostrar porque en el decir (informar, repetir) hay principios formadores que son necesarios que el alumno adquiera, pero se realizan en

cuanto el maestro los muestra en su persona (formar, crear). El ejemplo como caso concreto que nos permite entender es el *contenido o tema* de una asignatura, lo que hay que saber, la información, el dato, el concepto, pero esta adquiere mayor sentido cuando se vincula a la vida de los actores educativos, cuando lo que se aprende se ejercita, se usa, se apropia. El profesor de filosofía como icono es el signo que a partir de un aspecto fragmentario de la realidad “la clase” nos conduce al conocimiento del todo, referido a lo “que significa la filosofía.” su actitud, su posición ante la vida, ante la filosofía y ante los autores. La analogía como herramienta hermenéutica nos hace darnos cuenta de que ese conocimiento es aproximativo, pero suficiente para comprender y dar significación a la filosofía. De ahí la importancia y cuidado de la actitud docente, la concepción de filosofía, la idea de mundo y persona que asume el docente frente al grupo. Ya que el docente es el referente icónico de la filosofía en sí misma. Si el docente llega adoctrinando, o, diciendo que no hay referentes, que todo es relativo, entonces tendremos que atendernos a las consecuencias: la pérdida del sentido, la incapacidad de simbolizar, negación a la reflexión o aceptar a la filosofía como “cualquier cosa”.

Nuestro autor aclara que la idea del docente como *análogo icónico* es porque la analogía es iconicidad, ya que ésta es paradigma, el paradigma es análogo, es el modelo, el recurso al paradigma que es el maestro, es algo analógico. Es una triada inseparable.

El espíritu que debe animar al docente para con el alumno es el de ser un paradigma, esto es, de icono o ejemplar analógico para tener veracidad al decir y al mostrar, ganarse el respeto por su coherencia. Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace, llevar los ideales y principios filosóficos en la propia existencia, luego, enseñar filosofía es ser filósofo, ya que se necesita recuperar *principios* antes de toda didáctica, antes de decidir entre autores, temas, historias de la filosofía, cánones e instrumentaciones. Porque es necesario que se recupere el sentido que históricamente ha animado la propia práctica filosófica: el amor, el enseñar y el preguntar-dialógico.

Si el docente recupera el sentido entonces podrá orientar el sentido que el alumno quiera dar a su vida como alternativa del proyecto neoliberal. Que el docente recupere el sentido que anima su propia práctica educativa significa responder auténticamente a las siguientes cuestiones: ¿qué es la filosofía?, ¿por qué enseño filosofía?, ¿para qué enseñar filosofía?

Las respuestas pueden ser diversas, sin embargo, lo fundamental es establecer la coherencia sobre las concepciones filosóficas y compromisos personales que se esclarezcan.

Platón veía en Sócrates un icono, Nietzsche veía en Schopenhauer un modelo de lo que debe ser un filósofo y este “es capaz de educar con la mera existencia”. Sabemos que este espíritu del docente como icono se repliega al docente virtuoso, muy difícil de conseguir en esta época. Sin embargo, es un ideal que nos permite cada día con nuestras acciones acercarnos a él, es un ideal necesario que nos da referentes, sentido a nuestra práctica para no perdernos en esta actividad tan compleja, tan solitaria, cargada de responsabilidad, al tratar de alcanzarlo humanizamos nuestra práctica educativa. Poner en práctica la *Phrónesis* no es una tarea fácil, cuesta trabajo el ser prudente, dar proporción a cada acción, armonizar las oposiciones en el aula: maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje, autoridad con permisibilidad, didáctica general con filosofía, evaluación con sentido de justicia y proporción. Sin embargo, es nuestro compromiso es tratar de conseguirlo.

Para cerrar este capítulo propongo un listado de cuestiones que dan pauta para seguir reflexionando nuestro decir y mostrar, como ejercicio de las virtudes.

- A. El docente debe ser una guía, un modelo, un icono en tanto dice con el discurso y muestra con las acciones.
- B. Tiene una actitud filosófica, un compromiso intelectual, político y pedagógico frente a la cultura y sociedad de su tiempo, es decir toma postura y lo muestra con toda coherencia.
- C. Es un ejemplo de vida que ilumina el camino de los otros.
- D. El docente como icono es ante todo un amante de la verdad, de la libertad, que vive peligrosamente porque se enfrenta a los intereses políticos de su época para defender los ideales humanos.
- E. El filósofo como educador, dice Nietzsche, anima a los alumnos a trazarse un plan de vida y a luchar por su consecución. Defender la consecución propia de un hombre veraz que ha reconocido su voz y la de los otros.
- F. Desarrolla las virtudes personales de los otros, educa para comprender la vida, para ser más feliz conociéndose y seguir los impulsos de la propia personalidad.
- G. Enseñar a los alumnos algo útil desde el punto de vista práctico-existencial y espiritual. El filósofo como referente de la cultura.
- H. La enseñanza de la filosofía debería ser una herramienta liberadora en cada individuo que posibilite el desarrollo de su propia perfección.
- I. Los educadores de filosofía deberían de ser ante todo liberadores.

- J. Los filósofos, en cuanto educadores a su vez, tendrán que ser, además, los mayores “amigos de la vida”, no sus despreciadores sino sus afirmadores, que enseñen a escuchar al ser.
- K. El ideal es el del *genio vivo*, como lo decía Nietzsche en su texto *Schopenhauer como Educador*. Beuchot dice que sólo se puede enseñar ética modelando la virtud, el docente es un ser virtuoso que instruye al discípulo para que llegue a ser “lo que es”, piense por sí mismo, permanezca alerta sobre lo que es bueno y sobre lo que no lo es.

El camino analógico de Mauricio Beuchot muestra que para la investigación educativa es necesario hacer un destaque del ejercicio de las virtudes como modelos a seguir, ya que no podemos sólo decir sin mostrar, no habría credibilidad pues como escribe Gadamer (2000) *Educar es educarse*. Los principios éticos se muestran en cada acción en el aula, estos sugieren una idea de hombre, una antropología filosófica y una toma de postura política:

[...] Pero; sobre todo, una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar. Es lo que va a conseguir justamente por medio del proceso educativo. Y si no se tiene cuidado con dicho paradigma o ícono de lo humano, que compete a la antropología filosófica, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente (Beuchot, 2007; 22).

El modelo hermenéutico analógico permite, por su elasticidad recuperar la riqueza de la profundidad de las teorías pedagógicas pues, los extremos, la radicalidad, la exageración, los excesos, el dogmatismo que centran sus principios en estrategias didácticas no son suficientes sino se promueven principios fundantes de toda educación y estos son filosóficos.

A continuación realizo una interpretación del contexto socioético-educativo con miras analógicas, para acercarnos a la comprensión de la situación de la enseñanza de la filosofía con alumnos que viven condiciones particulares.

Capítulo 2.

Diagnóstico socio-educativo

Cuando menos es el individuo, y cuando menos expresa en su vida, tanto más tiene y más enajenada es su vida.

Karl Marx

El presente diagnóstico socio-educativo es un acercamiento a la comprensión del contexto en que se enseña filosofía en el bachillerato, lectura que va de lo general a lo particular para visualizar los significantes fundamentales del fenómeno educativo.

Atiende a la situación económica que repercute en las políticas educativas y hasta interacciones de los actores sociales, institucionales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación, esta mirada amplia promueve la toma de decisiones responsables y razonadas para intervenir exitosamente en la práctica de la filosofía del profesor del bachillerato.

De esta manera la interpretación y comprensión del fenómeno educativo es profunda al tomar en cuenta factores sociales, económicos, geográficos, culturales y personales para comprender y enfrentar los problemas del medio educativo, con la finalidad de trascender al contexto en el que se labora para que los alumnos aprendan, los maestros enseñen y la escuela sea un espacio para compartir humanidad.

2.1 Repercusiones sociales, educación y sentido

La situación del hombre actual resulta alarmante como consecuencia del sistema económico neoliberal. Este sistema se proyecta en todos los ámbitos de la vida del ser humano hasta perderlo de sentido, de dirección o dejarlo vacío de significado. Ahí radica lo desastroso y nefasto del sistema: *la pérdida de sentido del ser del hombre*.

“En primer lugar, el neoliberalismo es una ideología que va contra el hombre” (Beuchot, 1999;70) porque por un lado parecería que sólo exacerba hasta lo indecible la libre empresa, la circulación de capital y la abierta competencia pero por otro lado y este lado es el más delicado ofrece una idea de hombre, una ideología del sujeto centrado en sí mismo:

ególatra, egoísta, hedonista. El criterio axiológico es el disfrute por el disfrute mismo, el cultivo del individualismo sostenido por la competencia, la idea de éxito y el consumo como idea de autorrealización, es decir, “el hombre se realiza porque compra, porque tiene y lo exhibe” (Beuchot,1999;71).

Las exigencias de esta sociedad de consumo bárbaro procuran y producen a un hombre lleno de angustia, tensión, soledad, envidia, rencor, soberbia, prepotencia, incapacitado para el diálogo y el reconocimiento del otro, sumergido en la vida de la apariencia para cubrir las expectativas sociales del hombre exitoso que a diario se nutre de la televisión. Su manera de ser es la de la simulación de un hombre feliz: se aparenta mucha capacidad, mucho éxito, un estar bien, exaltando el culto a la excelencia, cuando en realidad sucede lo contrario: el hombre actual se siente vacío, sin sentido, sin razón de ser. Erich Fromm nos explica cómo comenzó todo.

La gran promesa de un progreso ilimitado (la promesa de dominar a la naturaleza, de abundancia material, de la mayor felicidad para el mayor número de personas, y de libertad personal sin amenazas) ha sostenido la esperanza y la fe de la gente desde el inicio de la época industrial. Desde luego, nuestra civilización empezó cuando la especie humana comenzó a dominar la naturaleza en forma activa. [...] El progreso industrial, que sustituyó la energía animal y la humana por la energía mecánica y después por la nuclear, y que sustituyó la mente humana por la computadora, [...] (Fromm, 1978;21).

Erich Fromm acertó ya desde los años setenta, cuando escribe la obra *¿Tener o Ser?* veía las sintomatología que marcaría los valores actuales a partir de causas económicas. Explica que los hombres adquirirían un nuevo sentido de libertad porque “se convertían en amos de sus vidas”, hacer lo que se desea sin límite alguno, ya que al lograr la riqueza, la satisfacción de la vida material, aumentarían las comodidades, “el estar bien”. Desde una producción y consumo ilimitado masivo se traduciría en una felicidad inagotable para todos. Lo que fue una gran promesa, dice nuestro autor, hoy es un gran fracaso. “[...] el progreso económico ha seguido limitado a las naciones ricas, y el abismo entre los países ricos y los pobres se agranda”. La gran promesa del progreso ilimitado ha terminado con un “[...] progreso técnico ha creado peligros ecológicos y de guerras nuclear [...]” (Fromm, 1978;22) que amenazan la vida humana, pero sobre todo, este sistema económico que hoy vivimos se introyecta en la forma de ser más íntima de la persona.

El neoliberalismo no sólo es un sistema político-económico injusto, también es un sistema que mata al hombre en su *simbolicidad*; la simbolicidad abre los sentidos y da razón de ser a nuestro estar cotidiano: el amor, la afectividad, el dar el tiempo al otro, el vivir auténticamente, el conocer por el conocimiento mismo, el afecto comunitario, en última instancia el sentido de la humanidad. Por ahora la televisión, el dinero y el culto a la apariencia son herramientas del neoliberalismo, es instrumento para vaciar de sentido auténtico o dar sentidos superficiales y materiales al hombre, es una droga que hace adictos a encontrar falsos sentidos: modelo de hombre y mujer materialmente superficial.

Un tipo de hombre feliz, disfrazado de tener, pero sin ser; abrumado por el vacío que le deja el cúmulo de cosas con las que pretende llenarlo. Es un hombre insaciado, por insaciable. Contento, pero no feliz. No hay respuesta para la realidad innegable que es el sufrimiento, no cabe allí el sufrimiento vivificador, que otorga lo de sí mismo a los demás, para enriquecerse en afecto desde ellos.

El neoliberalismo trae una crisis de sentido. Si el sentido de la vida del hombre es la plenitud del amor, y esa intencionalidad polariza la existencia humana, la nueva cultura neoliberal tiene todo para cercenar esa intencionalidad amorosa; por lo tanto, priva de orientación, deja al hombre hundido en el sinsentido. En efecto, el neoliberalismo pretende resaltar al individuo, protegiéndolo del estado y de las instituciones que protegen los intereses comunitarios, y acaba paradójicamente enfrentado contra el individuo, pues solamente puede subsistir el hombre si se integra a los intereses comunitarios; de otra manera, desaparecerá la sociedad misma (Beuchot, 1999; 76).

Lo que arriba dice el filósofo mexicano es nodal para entender que la forma de reproducción de la vida material cercena la vida humana y las manifestaciones de los intereses comunitarios. Estas ideas se empatan con las de Luis Villoro cuando hace un recuento del estado de cosas que nos ha llevado a suprimir las formas de vida comunitaria. Sin embargo, sostiene que en algunos lugares todavía existe una liga entre lo moral y lo económico.

El texto de Luis Villoro (2009) *Tres retos de la sociedad porvenir* es pertinente y alentador frente a la desolación del panorama político, económico, social y educativo que aqueja a nuestro país herencia del dominio occidental con la imposición de una cultura que hoy llamamos global. Pero justo ahí donde la desolación, la injusticia, la explotación, el olvido y la pobreza se muestran al abrir los periódicos todos los días y no sólo eso, al tener que enfrentarnos con la realidad confusa, aparece la voz de los olvidados de siempre “las

comunidades indígenas” que muestran con sus vivencias que si hay alternativas de organización que proponen un orden mundial diferente: “la resistencia a este; el origen comunitario”, que siempre han existido formas de organización alternativas a las impuestas por el capital mundial.

La hegemonía de la modernidad occidental de comprender el mundo desde la racionalidad instrumental dominante, esta concepción del mundo impuesta ha traído consigo consecuencias: la depredación de la naturaleza por la tecnología, la exclusión de toda verdad o idea del mundo que no sea la compatible con la cultura occidental, ya que la cultura occidental se pensaba como “... poseedora de la verdad, de la medida del bien y de la belleza. Esta globalización cultural ha causado los grandes males que se padecen en la actualidad mundial (Villoro, 2009;60) como son: 1.- una explotación inicua de los trabajadores, una neoesclavitud, 2.- amenazas sobre el medio ambiente natural, 3.- injusticias globales en una sociedad mal estructurada, 4.- en consecuencia: el refugio en las tradiciones que conducen a la intolerancia y al fundamentalismo religioso.

Desde este marco de orden mundial occidental las sociedades del mundo se han organizado políticamente con la constitución de los *Estados liberales* que manejan una democracia liberal. La democracia liberal es una democracia representativa porque es una competencia entre partidos electorales (partidocracia liberal), aparentemente, en la libre competencia para representar a los ciudadanos y tomar el poder, “siempre gana el que parte de una situación privilegiada”, así las características positivas de la democracia liberal, según el filósofo Luis Villoro son: asegurar la libertad de los ciudadanos frente a cualquier opresión. La libertad de los individuos significa actuar o no actuar sin oposición del Estado. Los individuos son libres de luchar por su propio interés sin intromisión del poder público. Los derechos humanos dan relevancia a la dignidad insustituible de la persona humana. El Estado es neutral porque todos los ciudadanos son iguales entre sí, tienen los mismos derechos. La prioridad de los derechos individuales sobre el bien común asegura la libertad individual y es el principio que protege a todos los miembros de la sociedad.

La *democracia representativa* de corte liberal da preeminencia a los derechos individuales sobre el bien común. Sin embargo, esto tiene consecuencias, explica nuestro autor. La democracia representativa es una democracia cuantificable todos los votantes son números

(cuya mayoría asegura el poder) que delegan la responsabilidad al grupo político elegido, alejando el poder real al ciudadano porque el ciudadano se ausenta hasta las próximas elecciones. En el Estado liberal, “neutral” da prioridad a los derechos universales sobre el bien común para asegurar la libertad, el Estado resguarda y protege las libertades y los derechos de todos los miembros de la sociedad, este es el principio rector. Sin embargo, al sujeto moral se le despoja de sus características concretas, capacidad de elegir lo moralmente debido, se le convierte un ente abstracto inhumano porque el principio “todos son iguales” significa un “yo generalizado” que no es nadie. Nadie da razón de lo que elige un sujeto que es igual a todos los demás. En la igualdad no hay distinción entre las personas porque tienen la misma dignidad y los mismos derechos. Las consecuencias son:

- 1.- Fomento de una sociedad individualista
- 2.- Se debilitan los vínculos sociales y el bien común
- 3.- El espacio público es un campo de batalla de intereses antagónicos
- 4.- Cada individuo busca su propio bien privado
- 5.- La igualdad significa la homogenización de los individuos, el Estado ignora legalmente a los diferentes.

En la democracia cuantificable, para ser operativa, requiere necesariamente de la existencia de grupos excluidos de las decisiones políticas: los que no tienen credencial de elector, los que no opinan, los que no pueden hacer prevalecer sus derechos, los migrantes, los abandonados socialmente, los que no votan, los que tienen tradiciones culturales diferentes, los indígenas, los ignorantes, quienes no se reconocen en ningún partido político por lo que la exclusión es la marca de la injusticia (Villoro, 2009).

Frente a ésta concepción de individualismo liberal una democracia participativa, alternativa, comunitaria, directa o radical que propone reconocer lo diferente: “somos iguales porque somos diferentes”, reconocer lo multicultural, promover un Estado con principios morales y una ética social con compromisos del bien común. Es el regreso a la vida comunitaria que fundamenta su organización en el bien comunitario, necesariamente el pueblo real deberá controlar a los gobernantes, restaurar la vigilancia popular del grupo en el poder, rendición de cuentas, la rotación de los cargos públicos y la posibilidad de

revocación para solucionar problemas de malos gobiernos para que respeten las diferencias, den atención a las desigualdades, en una verdadera comunidad nadie está excluido.

Villoro explica que ya varios pensadores han reflexionado sobre *la democracia comunitaria* sobre alternativas que aminoren los males causados por la cultura dominante del capitalismo moderno; pluralidad de formas de vida y de concepciones de vida diferentes. Pero para él, no sólo es una teoría o una utopía sino una realidad que viven las comunidades autónomas zapatistas. Ya que ahí, el sujeto moral concreto es diferente, la individualidad no se da sino dentro de un marco comunitario de bienestar para todos, del mandar obedeciendo, de un mundo donde quepan muchos mundos, juntas de buen gobierno, otra visión del mundo es posible. “Se reclama entonces la libertad de cada cultura de determinar sus propios fines, el valor insustituible de las diferentes identidades culturales” (Villoro: 2009; 61). Nuestro autor termina diciendo que en la *democracia real* que subsiste al nivel de las comunidades locales originarias de los pueblos de América Latina podría ampliarse al ámbito de toda la nación.

Esta concepción de vida comunitaria de los indígenas, de la organización zapatista y de otras comunidades, trae consecuencias educativas, pues mientras se resiste a que esta perspectiva adquiera carácter nacional y la democracia comunitaria se instaure en la vida política del país nos queda practicar una democracia comunitaria en los salones de clase, en nuestros hogares y en las calles.²

La crisis de sentido se ve reflejada en el ambiente educativo actual, los criterios tecnocráticos, neoliberales, alineados al mercado laboral atroz de las exigencias mercantiles, la promoción de valores de la empresa como ejes rectores del proceso educativo (Muñoz, 2007) competencia, excelencia, eficientismo, productividad, individualismo, etcétera. Estos valores empresariales de la maquinaria económica hacen que la educación se aleje de los principios básicos que dieron origen a la educación desde los griegos que al mismo tiempo son dos principios que muestran una antropología

² Para profundizar las implicaciones entre la educación y el zapatismo véase el texto de Miguel Escobar Guerrero (2012), *Pedagogía Erótica: Paulo Freire y el EZLN* con prólogo de Luis Villoro y Fernanda Navarro en donde sostiene que los procesos educativos deben ser portadores de sueños y utopías contrarios a la imposición del capitalismo salvaje, el autor propone una Pedagogía erótica como construcción del sentido de vida, que de fuerza a Eros y pueda detener a Tánatos, hecho poder al mandar obedeciendo.

filosófica y el germen de una filosofía de la educación en Mauricio Beuchot: el fin de la educación es *procurar la perfección del hombre y la felicidad* haciendo brotar lo mejor de cada ser humano, pues educación viene del latín *educere* que significa “sacar, extraer”, la educación (*educare*) tiene como objeto formar a la persona y desarrollar sus potencialidades en una educación moral centrada en formar hombre virtuosos³, principios que movilicen su realización: en el bien común, ejercitar la alta moralidad, realizar la justicia y los ideales de la humanidad (Beuchot; 1999). La educación es además una vía para sustituir los valores del *tener* por los del *ser* que permitan detener esta forma de autodestrucción.

El sistema educativo mexicano refleja la crisis de sentido, la crisis de valores, la crisis social de una ciudadanía irresponsable de sí misma y de su entorno. Frente a este estado de crisis Arriaran, Beuchot, Fromm, Villoro, cada uno por su parte, proponen un cambio de racionalidad, de valores, regresar a los símbolos del ser por los del tener, crear condiciones que posibiliten el diálogo y el ser creativo de cada individuo en comunidad para que resista, contrarreste y enfrente a la visión del mundo hegemónica. En México la educación de ser un deber al servicio del Estado paso a ser un bien al servicio del mercado.

México no ha podido sobreponerse a su trágica historia de colonización, de intervencionismo y de dependencia aunque ha podido articular mejor una enorme cantidad de formas educativas culturales como apunta el texto de Adriana Puiggros (1980) *Imperialismo y educación en América Latina* en él hace un análisis de cómo la expansión Norteamericana hacia América Latina desde la posguerra, las relaciones internacionales que ha mantenido con los países pobres, han tenido la intención de consolidar el imperialismo de los países ricos, procurando facilidades para garantizar el acceso a las fuentes de materias primas, facilitar la expansión de capitales, el comercio injusto y tecnología sostenida con una política intervencionista descarada:

La conversión de la vieja Sociedad de las Naciones (A. Schlesinger, 1970, pág. 21) en la Organización de las Naciones Unidas redundó en la apertura de un espacio jurídico-político en el cual la supremacía de Estados Unidos y sus aliados garantizó el resguardo de los intereses

³ El reto que indirectamente muestra Beuchot para todo aquel que ha de enseñar es: deber ser virtuoso, ser un icono, un paradigma de virtudes, un modelo de hombre ético que sea coherente entre lo que realiza y lo que dice. Para estudiar al maestro icónico ver Beuchot y Primero (2003). Más adelante en el capítulo 3 desarrollo las virtudes comunicativas para procurar una intervención dentro de los principios comunitarios del diálogo.

que acabamos de mencionar. El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otros, ordenaron las relaciones económicas entre los países; numerosos programas de desarrollo educativo, cultural y social, realizados, financiados o avalados por los organismos internacionales, intentaron contener el desarrollo social y, al mismo tiempo, formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo capitalista dependiente en el Tercer Mundo. En América Latina, la Organización de Estados Americanos controló los intentos de autodeterminación, se erigió en guardiana de los intereses norteamericanos en la región y tuvo injerencia en gran parte de los proyectos de penetración económica, social e ideológica. Siguiendo el modelo típico norteamericano, la OEA se erigió en representante de los intereses latinoamericanos y en su nombre llevó adelante la política proimperialista (Puiggros, 1994; 101).

La hegemonía de los intereses monopolistas desde siempre han controlado todos los procesos sociales, económicos, políticos e ideológicos para beneficio del sistema de reproducción de la vida material desde la dependencia, subordinación de los países subdesarrollados. Más adelante la autora agrega, mediante la “[...] penetración directa y la acción sobre intelectuales (orgánicos y subalternos) que están distribuidos en todas las capas sociales” (Puiggros, 1994, 104). Su proceder en la intervención descarada en todos los ámbitos de la vida nacional, ya que, controlan, no solamente los aspectos económicos, sino también los aspectos sociales, culturales e ideológicos vía la educación que ellos conciben. El control de los procesos educativos formales e informales se constituye en un objeto de primera importancia en la ejecución del capitalismo real. Es un hecho que los grandes capitales dictan las políticas sociales y educativas a ejecutar en un país en relación a sus intereses. Los gobiernos dependientes solo ejecutan los modelos educativos impuestos por los organismos internacionales, incluso dictan las formas de enseñar, qué y cómo es lo que se debe enseñar y aprender. Y si la educación en los países subdesarrollados no tiene mejoras es porque así lo quieren los grandes capitales pues tienen agencias internacionales como la OCDE que legitiman los temas curriculares y la evaluación. En este sentido debemos esclarecer el vínculo de la educación con la política, los compromisos con el engranaje de la máquina económica:

La educación es una empresa intrínsecamente política, y no es legítimo que una teoría de la educación se pretenda por completo ajena a supuestos y compromisos políticos. Tenemos que ser capaces de identificar y criticar las relaciones de poder y las barreras ideológicas que recortan las posibilidades dialógicas en las escuelas y en la sociedad en general. [...] (Burbules, 1999; 44).

Burbules tiene razón debemos comprender el contexto educativo internacional y nacional desde las implicaciones económicas y políticas, para tomar acciones, compromisos y posturas coherentes a la realidad. En México la política educativa no está clara en el asidero de ideas rectoras: en la Reforma Educativa, la Alianzas por la Calidad Educativa, la Evaluación a los profesores para su ingreso y permanencia, las políticas de adelgazamiento, la corrupción en las escuelas, los planes sexenales, los planes sectoriales y hasta los altos responsables de la educación presentan sus limitaciones. La falta de un diagnóstico mínimo que justifique las acciones que plantean y la carencia de un proyecto integral del sistema educativo muestran que la educación no es prioridad del gobierno mexicano.

Pero estas condiciones no justifican la falta de toma de postura de los profesores en servicio, es decir todo ejercicio educativo presupone una idea de hombre, de educación y de modelo pedagógico desde donde el profesor establece su práctica. No debemos dar todo por perdido consecuencia del olvido educativo de los gobiernos, considerar la apatía como forma de ser y estar en las aulas, dejar que se vacíe el sentido de nuestra práctica. La campaña de desprestigio que pone como responsables del rezago educativo a los docentes nos invita a resistir con convicción y vocación hoy más que nunca.

Como docente sólo tenemos control de nuestra práctica educativa, injerencia en el qué y cómo de los contenidos y es ahí donde podemos restablecer comunidad con los compañeros profesores y con nuestros alumnos. El aula abre el horizonte de sentido al establecer relaciones más humanas nos educamos y nos formamos.

2.2 Educación Media Superior en contexto

En este contexto debemos situar el embate de las políticas educativas mexicanas a la Educación Media Superior (EMS)⁴ proyectadas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que prefiguran un currículo y un perfil de egreso centrado en una

⁴ El texto de Juan Fidel Zorrilla Alcalá (2008) *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario* apunta a un análisis crítico de la Educación Media Superior. Sin temor a complacer, el autor describe la situación del bachillerato mexicano a lo largo de su historia. El común denominador de la Educación Media Superior en México ha sido y es la situación política, social y económica del país, los factores responsables de las condiciones precarias en que se encuentra la EMS son: falta de compromiso, descuido institucional sobre políticas educativas a largo plazo, proyectos sin continuidad, el retraso en la educación básica determinan el retraso en la EMS. La expansión de la escolaridad no prevista, incisión entre lo administrativo y lo académico; modelo elitista (examen único), pero sobre todo incapacidad para corregir los errores y problemas que origina el propio sistema.

idea de hombre certificado por la libre empresa, integrado al mundo laboral que responda a las demandas del mercado mundial.

La Reforma se traduce en reducción de horas clase, aumento de matrícula, desaparición de asignaturas, incorporación de otras asignaturas como artes, deportes y capacitación para el trabajo. Todos estos cambios sin infraestructura óptima. El aumento de alumnos por grupo de 40 hasta 60 estudiantes, el profesor debe atender más grupos con la misma carga horaria (27 horas), antes de la Reforma un profesor tenía 9 grupos por 3 horas a la semana, con la Reforma son dos horas a la semana por grupo para cubrir sus 27 horas, el profesor deberá atender 13 grupos, cuatro grupos más. 13 grupos por 60 alumnos es igual a 780 alumnos los que un profesor debe atender con las implicaciones que la actividad educativa demanda en su jornada. Además, sin aumento de sueldo, no son pocos los profesores que tienen doble empleo para ajustar su sueldo. En estas condiciones no se puede hablar de calidad ¿Cuál compromiso con la educación? ¿No es más bien la escuela media, para el Estado, un contenedor de jóvenes? ¿Frente al aumento histórico de matrícula decidieron no contratar más profesores y resolver con una reforma no integral sino circunstancial?

Por otro lado, el modelo académico centrado en un constructivismo con enfoque por competencias que propone la RIEMS es pedagógicamente sostenible en tanto que las condiciones para implementarlo sean las óptimas. Sin embargo, en tales condiciones no es posible que se aprenda óptimamente, aunque se aplique cualquier otro modelo educativo. Explico, dos horas a la semana de clase con grupos numerosos no son suficientes para que los procesos se desarrollen, pues si se quiere movilizar una serie de habilidades, destrezas y aptitudes en los jóvenes se requiere de tiempo de clase efectiva, sabemos que el papel del profesor, y el aprendizaje entre iguales contribuye a un mejor aprendizaje pero con poco contacto resulta difícil. ¿Pensaríamos en un sistema abierto con dos horas de tutoría por semana? ¿Por qué no hay una claridad en los motivos reales?

El enfoque por competencias tiene su lado ideológico innegable “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma automática y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994). Según Perrenud (2007; 196) lo que realzan las competencias es organizar y animar situaciones de aprendizaje como investigar y trabajar en proyectos; gestionar la progresión de los aprendizajes como

por ejemplo observar y evaluar en situaciones de aprendizaje; elaborar y hacer progresar dispositivos de diferenciación: trabajar con alumnos con grandes dificultades; trabajo en equipo como hacer frente a crisis o conflictos entre personas; participar en la gestión de la escuela: elaborar o negociar un proyecto institucional; informar e implicar a los pares, utilizar las nuevas tecnologías, por mencionar algunas acciones concretas que se deben hacer en las aulas. Me pregunto ¿Si las autoridades escolares están en condiciones para aceptar estas nuevas formas de trabajo? ¿Si se debe priorizar procesos o contenidos? ¿Qué hacer para optimizar los tiempos? ¿Dejar más tareas y más carga de trabajo en casa tendría mejores resultados?

El caso de un profesor de filosofía que después de explicar a Sócrates les solicito a sus alumnos salir del salón para qué con el método socrático interrogaran a otros estudiantes que se encontraban en el patío, y llevarse la reprimenda del director del plantel porque rompía con la disciplina de la escuela, muestra esta incapacidad, esta falta de compromiso con el modelo: seguir aplicando institucionalmente exámenes extraordinarios tradicionales, exaltar las tecnologías sin tener en los salones siquiera conectores de electricidad. Estas situaciones nos llevan a reflexionar que un cambio de modelo académico requiere que otros factores se desarrollen, no sólo la profesionalización del profesor, sino de un cambio completo de estructura institucional que trabaje por mejorar las condiciones de la escuela y la enseñanza.

Las competencias se pueden ver desde la perspectiva que los sabios en toda la historia han mostrado al vincular la escuela con la vida en un esfuerzo por armonizar este enfoque unívoco empresarial. Sin embargo, hay críticos que destacan su lado político, desde esta perspectiva, explica Gabriel Vargas que:

En efecto, una cosa es adiestrar a los individuos para el aumento de la producción y la ganancia de los particulares y otra es educar a los ciudadanos para que, además de cumplir una función en el aparato productivo privado o público, conformen a un país en todos los demás aspectos sociales y culturales. La prioridad es integrar al individuo al sistema productivo lleva a otorgar un lugar privilegiado a los aspectos técnicos frente a los humanísticos convirtiendo a estos últimos en prescindibles (Vargas, 2010; 17).

Sin duda, esta intervención de organizaciones extranjeras a la vida educativa de un país subdesarrollado responde al saqueo de los recursos naturales, control de los recursos humanos, imposición de una forma de vida, con todo y la apropiación de los espacios

nacionales para ensamblar sus fábricas, sus empresas, sus centros comerciales. Las consecuencias a esta neocolonización son terribles, de ahí la necesidad de pensar la educación con filosofía de la esperanza y de la libertad.

Este nuevo enfoque parecería, como argumentan sus defensores, ser una posible respuesta a la crisis de la escuela, o la única manera de dar sentido a la escuela ¿para qué ir a la escuela si ahí no se adquiere ningún medio para actuar en y sobre el mundo? La formación no se desarrolla al ritmo de las necesidades de las sociedades actuales, en consecuencia mayor presupuesto y menor nivel educativo, fracaso escolar, la escuela ya no asegura el futuro, ¿cómo enfrentamos estas cuestiones inéditas?

Perrenaud en una visión amplia, parte de hacer una crítica a la separación perene entre teoría y práctica, pues en la educación de un individuo intervienen los dos ámbitos: conocimiento y experiencia, razón y empírea ¿qué es más importante para el proceso cognitivo de un educando enseñar a poner en práctica lo que sabe o enseñar a crear conocimiento amplio?, pregunta nuestro autor.

Una competencia es la facultad de movilizar saberes, un conjunto de recursos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia una situación lo mejor posible, usando conocimientos elementales y a veces complejos; acción en movimiento, activación de una totalidad, capacidad de crear respuestas, resolver problemas, enfrentar situaciones no programadas con ingenio, improvisación, inventar continuamente algo nuevo. Es un saber hacer desde los esquemas piagetianos de construir el propio conocimiento y vigostkiano de construir con los otros. Ya que una competencia nunca es un puro conocimiento declarativo, sino existe la parte procedimental como modelos de acción y la concreción actitudinal de trabajar y compartir una vivencia con los otros. Es importante destacar el cuidado del otro, pues no se debe promover la resolución de problemas a costa del otro, y, mucho menos ver a los demás como medios para conseguir el fin.

Dos ejemplos concretos da Perrenaud: saber atender a un niño enfermo, saber votar de acuerdo con mis intereses, las situaciones son diferentes: “los pobres tienen que solucionar problemas diferentes a los de los ricos”, con los que podemos mostrar cuestiones filosóficas

fundamentales como saber, hacer y ser en la generosidad, en la democracia, en la crítica y no sólo en la instrumentalización descontextualizada.

De este planteamiento, resolvemos enfocarlo desde la pedagogía histórica de vincular la escuela y la vida para dialogar con este enfoque por competencias, destacaremos que el vínculo teoría y praxis siempre ha existido. El conocimiento que no trasciende en la vida de las personas no es viable, la vida no puede seguir escindida de la escuela y por lo tanto debemos hacer de las aulas lugares más vivibles.

En el cuadro siguiente podemos observar los planteamientos de los grandes pensadores que a lo largo de la historia han vinculado la escuela y la vida.

Cuadro 1. Vínculo entre la escuela y la vida

Confucio	Asumiendo la modalidad educativa semiformal, difundía los principios morales y éticos que deben regir la conducta individual y las relaciones sociales en una suerte de preparación infantil para la vida.
Sócrates, Platón y Aristóteles	Estaban convencidos de que uno de los propósitos fundamentales de la educación escolar era preparar a los jóvenes para las tareas del Estado y la sociedad.
Séneca	Decía que un gran defecto es aprender más por la escuela que por la vida.
Comenio	Insistía enfáticamente en la necesidad de enseñar haciendo referencia a las “cosas concretas”.
Rousseau	Pugnaba porque los educandos estudiaran la naturaleza y la sociedad a través de la observación directa.
Durkheim	Decía que la misión principal de la escuela era la de preparar a las generaciones jóvenes para su vida social.
John Dewey y María Montessori	Defenderían apasionadamente el postulado de una formación escolar sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos. Respeto a los intereses del niño: para aprender se debe hacer.
Perrenoud	La escuela debe desarrollar en el estudiante la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja movilizando recursos. Resolución de problemas y situaciones inéditos movilizando las tres dimensiones de las competencias: 1.- Saber – Saber 2.- Saber – Hacer 3.- Saber – Ser

Fuente: elaboración propia con base en el prólogo de *La enseñanza situada* (2006) por M. A. Rigo Lemini.

La RIEMS⁵ pretende atender y resolver los problemas que aquejan EMS, es considerado el mayor reto del sistema educativo mexicano por su problemática crítica: la EMS sufre la mayor deserción, la menor eficiencia terminal, el mayor rezago académico, sufre un claro problema de equidad de acceso a la educación, el mercado laboral rechaza a los egresados del bachillerato porque no cumplen con las competencias y la certificación para el desempeño laboral, la población joven en los próximos años será mayor en toda la historia⁶.

La población de jóvenes (de 15 a 24 años) es de poco más de 19 millones, según el Censo de Población y Vivienda de INEGI de 2005, lo que representa cerca del 21% de la población total del país. En particular, sólo en la zona metropolitana de la Ciudad de México, existen poco más de 290 mil jóvenes que demandan el acceso a este nivel educativo y, a nivel nacional, únicamente 58 de cada 100 jóvenes entre 16 y 18 años logran incorporarse a la Educación Superior (Modelo CB, 2009; 14).

Los retos se resumen en cobertura, calidad y equidad; responder a las exigencias del mundo actual y atender las demandas de la población adolescente, ya que los jóvenes toman decisiones importantes a la edad de cursar la EMS, poco más del 43% de los jóvenes abandonan sus estudios por necesidades de trabajar, su primer empleo, según los datos que aparecen en el Modelo académico del Colegio de Bachilleres (2009; 15), se da en el sector de servicios, en reparación y mantenimiento, comerciante o empleado.

El desolador clima social con epicentro en los jóvenes *ninis*⁷, ligado a la alta demanda en las instituciones de nivel medio superior, los altos índices de reprobación y deserción, altos índices de embarazo en adolescentes y en prácticas de abortos, drogadicción, alcoholismo; la falta de oportunidades para ingresar al Nivel Superior, el alto índice de desempleo de

⁵ Cf Diario Oficial de la Nación. Acuerdo 444. Cap. II

⁶ México debe atender a más niños y jóvenes, ya que, tiene el doble de población en edad de cursar en relación con los países de mayor población. Por ejemplo el Estado de México tiene el índice de estudiantes en edad de cursar la educación básica igual que el total de Chile. Informe PISA (OCDE, 2006).

⁷ Son los "ninis", jóvenes mexicanos que "ni estudian ni trabajan" y que equivalen al 30% de la población juvenil. La SEP indicó que son 285 mil, sin embargo el Rector de la UNAM precisó que son 7.5 millones. Ubicados entre los 15 y 24 años, son jóvenes que no tienen expectativas, porque están desmotivados con todas las opciones que se les ofrecen. No le encuentran sentido a estudiar ni a trabajar, porque no creen que vaya a mejorar su nivel de vida (Narro, 2010). "De acuerdo con analistas, en México existe gran desigualdad y falta de oportunidades de educación, así como una ausencia de garantías laborales, y muchos jóvenes profesionales no encuentran trabajo. *Encuesta Nacional de la Juventud* (2005), pág. 8. Cuadro 1."

jóvenes profesionistas recién egresados, el incremento de jóvenes al comercio informal⁸ y a la delincuencia. Además, de los procesos de exclusión social y el crecimiento de la pobreza⁹, son fenómenos que merecen toda la atención de la política social del país, de las autoridades educativas, de la comunidad intelectual, de la sociedad civil para no permitir que generaciones enteras sean condenadas a un futuro incierto como lo vaticina Murayama (2011).

El autor explica que según las proyecciones demográficas del Consejo Nacional de Población (CONAPO) entre el 2010 y el 2019 en México llegarán a cumplir 18 años veinte millones de personas, el arribo de millones de jóvenes a la edad productiva puede convertirse en un severo problema de exclusión temprana de las generaciones que en México llegan a la edad adulta y de ahí a una prolongada marginación económica y social. Incluso afirma que el tema de los jóvenes en México es un asunto de *seguridad nacional* que debe atenderse mediante medidas de política económica y social, pues mientras hay millones de nuevos adultos que demandan educación y empleo, la economía crece lentamente conjugada con una deficiente trayectoria escolar en la Educación Media Superior (EMS), una parte importante ni estudia ni trabaja, con ello se reproducen las asimetrías preexistentes, sobre todo si la propia escuela y el mercado laboral van perdiendo legitimidad. El autor muestra que la generación “ni-ni” desarrolla una experiencia vital de desafiliación institucional. Pero son jóvenes con deseos de consumo¹⁰. Por ello, se advierte que es urgente poner en marcha una estrategia de inclusión social, donde se amplíe el presupuesto para ellos, pues de no hacerlo podrían representar un amplio *ejército de delincuencia de reserva*.

Murayama también explica que la EMS es por diversos factores, el gran cernidor del sistema educativo mexicano. La deserción escolar en este nivel es cercana al 43%, una de

⁸ En México el desempleo juvenil subió de 9.7% en 2010 a 10% en 2011. Los jóvenes de mayor preparación académica son el sector más golpeado por el desempleo en México, según un estudio realizado por el académico Juan Arancibia Córdova (2012) indica que el 66% de los jóvenes labora en la informalidad, lo cual los convierte en más pobres y vulnerables porque no tienen seguridad social.

⁹ El gasto público para necesidades sociales es escaso y no llega a los más necesitados, hay incremento de la precariedad, en México las consecuencias serán más duraderas que en otros países por la afectación a los niños, ya que constituye casi la mitad de los 52 millones de mexicanos pobres. González Roberto (2012).

¹⁰ Las necesidades de consumo ya no sólo para ellos sino para sus hijos, pues según las cifras del Plan de Nacional de Salud, cerca de medio millón de mexicanos de entre 15 y 19 años ya tienen uno o dos hijos, unas 7 mil 200 niñas de entre 10 y 14 años dieron a luz en 2005. Así 82.1 de jóvenes viven en la pobreza (Narro, 2010).

las causas es la dificultad económica de los hogares para costearles los estudios, otro es la pérdida de legitimidad de la escuela: “Para muchos de ellos, la escuela representa sólo “aburrimento”, como se desprende de distintas encuestas de la juventud. Es decir, la escuela no despierta expectativas sobre el futuro, tampoco ganas de aprender o sentido de pertenencia.” Si a esto le aumentamos las actitudes autoritarias y hasta violentas de parte de los profesores, clases aburridas y falta de motivación contribuimos a aumentar “el ejército de delincuencia de reserva.” La especialista en educación Puiggros explica:

Ese doble mensaje de la sociedad sobre la educación coloca a los jóvenes en situaciones límite, especialmente cuando se agrega el hecho de la inexistencia de otras opciones, dado el brutal decrecimiento de las posibilidades de trabajo, la inexistencia de alternativas que les permitan la producción creativa y la marginalidad política a la cual se ven sometidas la adolescencia y la juventud. La escena de jóvenes tirados en las veredas de México, Buenos Aires, Bogotá, Río de Janeiro o Caracas, colmados de droga o de alcohol, es un hecho hoy corriente, que está vinculado a la crisis de los sistemas educativos y, en particular, a la crisis de los sentidos pedagógicos que corren en la trama social. A los mencionados chicos de la calle intoxicados por el tinner u otros estupefacientes baratos, deben agregar hijos de familias obreras y de clase media que no han resistido el shock cultural, niños y jóvenes a los cuales se les niega el futuro pronosticándoles una negra perspectiva. El mensaje que incluye la exigencia de concurrir a instituciones educativas y, al mismo tiempo, el decrecimiento respecto del futuro, se constituye en un obstáculo epistemológico, responsable de gran parte de los fracasos educacionales (Puiggros, 1994, 27).

Los profesores del Medio Superior deben hacer lo propio, salir de la indiferencia social, confrontarse con la situación de los jóvenes en México, ir más allá de los cuerpos doctrinales, de los modelos psicopedagógicos, ir más allá de las reformas y ver la realidad que exigen formas alternativas de pensar y actuar para ayudar a las futuras generaciones a encontrar los medios para que el vulnerable joven bachiller enfrente esta situación de desamparo y perspectiva de futuro. Una forma es apoyar con iniciativas, estrategias, proyectos en el aula para que el joven se mantenga en la escuela.

La OCDE (2007) informa que en México, entre los 30 países miembros, ocupa el último lugar de porcentaje de población de 25 a 64 años que cuenta con estudios del nivel Medio Superior poco más del 20%. Es decir, en México 80% de la población de entre 25 y 64 años no tiene bachillerato, si se plantea el aprendizaje para toda la vida es necesario atender a esta población de adultos, generando más necesidades a la EMS.

Otra cuestión es que los jóvenes prefieren el bachillerato general y no los bachilleratos de corte técnico porque hay un desprestigio social contra lo técnico. El estatus social del bachillerato integral como el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), es sobrevalorado. El perfil de egreso del bachillerato UNAM tiene como uno de sus propósitos formar para ingresar a la Educación Superior con pase reglamentado¹¹ a la universidad, la UNAM es gratuita y con un alto nivel académico, esta situación, hace que se sature y se rechace a miles de alumnos de su primera opción.

De acuerdo con los resultados presentados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Medios Superior (Comipems, 2012), uno de cada cuatro tiene un lugar en la máxima casa de estudios, 51% de los postulantes prefirieron la UNAM es decir, 156 mil 618 de los 307 mil 23 demandantes a un lugar en el bachillerato.

Integrantes de la coalición afirmaron que a una década de que se aprobó la aplicación del examen único de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana, un millón 200 mil jóvenes han sido rechazados o enviados a planteles que no son de su preferencia, lo que incrementa considerablemente el porcentaje de deserción en este nivel educativo (Poy, 2005b, Escamilla, 2006; 13).

Según el texto de Guadalupe Escamilla (2006) *Los resultados del Concurso de ingreso a Bachillerato 2005* en la Zona Metropolitana de la ciudad de México, ZMCM, la deserción en la EMS en el distrito federal se incremento a partir de la implementación del examen único pues muestra en un cuadro histórico una revisión, de 1980 al 2002, del porcentaje de deserción en 1996 fue de 17.8%, en 2002 del 24.4% (Escamilla, 2006; 14), agregaría el dato que en el 2011 la deserción de 43% (Murayama, 2011; Modelo Académico CB. 2009). No creo que el factor del examen único sea la única causa pues también se debe consideran el aumento de población en edad de cursar el bachillerato.

Sólo 80 mil 230 se quedaron en su primera opción, 177 mil 124 lograron ubicarse en una de sus cinco primeras opciones (Poy, 2012; 37). Los alumnos llegan al bachillerato general

¹¹ El pase reglamentado consiste en seleccionar a los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades para ingresar a los estudios superiores de acuerdo al promedio y años en que concluyen el bachillerato. Los alumnos del bachillerato UNAM que hayan concluido sus estudios en un máximo de tres años y tengan promedio mínimo de 9 tendrán el ingreso a la carrera y lugar de su preferencia, de cuatro años, con promedio mínimo de 7 a las carreras en dónde exista un lugar.

y tecnológico (CONALEP, CETIS, CEBETIS, CB) con un sentimiento de inferioridad, se sienten derrotados, desmotivados porque no tuvieron los aciertos necesarios para su primera opción, en muchos casos la propia familia castiga, los reprende o los compara con quienes si se quedaron en la primera opción, los alumnos terminan dejando la escuela, por el sentimiento de fracaso, por la lejanía de la escuela asignada, les asignan especialidades que no les interesan y es vulnerable a la deserción. Otros jóvenes desde la secundaria prefieren no enfrentar la frustración de no acreditar un examen único para ingresar al nivel medio superior y deciden no seguir estudiando, es elevado el porcentaje de jóvenes que no se presentaron al examen 12 mil 796, además, 42 mil 710 no fueron asignados a ninguna opción porque no cumplieron con los requisitos (Poy, 2013; 37). “A pesar de que estos resultados nos señalan que miles de jóvenes conquistaron un lugar en la educación media superior, la realidad es que, para muchos, los resultados causaron desánimo y frustración, pues tan sólo una tercera parte de los concursantes registrados fue asignada a la opción de su preferencia [...]” (Escamilla, 2006;13).

Es necesario que se establezca un programa para contrarrestar la situación que enfrentan los llamados “rechazados”¹², pero además, hace falta una adecuada orientación educativa, vocacional y asistencia social desde la primaria que les ayude a no dejar la escuela y a seleccionar adecuadamente su oferta educativa y su profesión reivindicando el bachillerato tecnológico, técnico, artístico (Cedar), revalorar las distintas modalidades y subsistemas. Revalorar verdaderamente los diferentes subsistemas que ya existen en nuestro país actualizarlos, mejorarlos y con una perspectiva de cultura integral incorporar a todos esos jóvenes a una opción. No basta con una visión limitada de lo que ocurre como expresó el vocero de la Comipems Olmedo Badí (2012): quien no logra un puntaje mínimo de 31 aciertos para ser asignados a una opción “es muy dudoso que puedan hacer satisfactoriamente los estudios de bachillerato porque no entienden bien las preguntas o son

¹² Es importante mencionar que en la gestión de Clara Brugada Molina al frente de la delegación Iztapalapa han tenido especial atención los 595 mil 312 jóvenes entre 12 y 29 años, de los cuales 68% tienen menos desarrollo social. La delegada ha impulsado el desarrollo del tejido social con espacios culturales, deportivos, educativos, mayores recursos, programas de “ni un rechazado más”, apoyo económico a los jóvenes de secundaria y Medio Superior, empleo con prioridad a los jóvenes, preparación para el examen de admisión, por mencionar algunas acciones concretas.

muy lentos y las tres horas de examen no les alcanza”. Es alarmante que un porcentaje alto sean mujeres que no cumplen con los requisitos para ingresar al bachillerato. Las Reformas educativas deben atender con seriedad estas cuestiones de calidad, equidad, permanencia con miras a una justicia social real.

La RIEMS se implementó sin consenso, se impuso, por lo que representa un ejercicio antidemocrático del sistema educativo mexicano. Es verdad que EMS está en el olvido, en el rezago, tiene décadas con serios problemas en su modelo pedagógico, además de infraestructura escolar obsoleta, por lo que urge plantear el rumbo con una detallada planeación e inversión de recursos que realmente lleguen a los planteles, la institución debe dar las condiciones para educar y retener a los jóvenes. No con una reforma hecha al vapor, las autoridades federales e institucionales deben ofrecer las condiciones suficientes para llevar a cabo una transformación educativa real y no sólo en el papel mientras transcurre otro sexenio. Cabe preguntar ¿Si la reducción de horas clase, la desaparición de asignaturas de humanidades, la reducción de contenidos, el enfoque por competencias mejorara la EMS? Por lo pronto, queda el compromiso de los docentes con sus alumnos y con la sociedad en cualquier circunstancia.

La hermenéutica analógica o también llamada *phrónesis*¹³ nos sugiere ser prudentes y adoptar una postura crítica, pero al mismo tiempo dar un giro integral y humanista. De ahí el empeño de una postura analógica que desde la Reforma, con sus nuevos planes y nuevas asignaturas enfrente “la reducción del hombre a la cosificación” como eje rector de la práctica educativa.

La preocupación de las instituciones educativas se remite a que los alumnos terminen su bachillerato con certificación para el trabajo, que aprueben para que las estadísticas reflejen que el estado de la educación del plantel en cuestión va progresando, sin preocuparse por hacer una gestión educativa que promueva el aprendizaje auténtico y los altos valores humanos. No es posible que el porcentaje de reprobación, ausentismo y deserción, por parte de los alumnos, se incremente, y no se tomen cartas en el asunto que trasciendan la simulación de acreditación en “círculos de estudio”. Necesitamos líderes que promuevan gestiones educativas para formar “hombres virtuosos” para la vida y para la sociedad,

¹³ Ver capítulo 1.

formar propedéuticamente a los bachilleres con gran nivel académico, cultural y técnico, productivos y que si lo desean puedan continuar sus estudios en el nivel superior.¹⁴

En el marco de la RIEMS, los apoyos institucionales para la implementación de la Reforma son pocos, se carece de materiales, recursos, ambientes y espacios apropiados, reuniones académicas para compartir experiencias de las formas de impartir las nuevas asignaturas referidas a la transversalidad de las disciplinas y sus competencias. Los cursos sobre el nuevo modelo académico destacan por ignorar cómo enseñar las asignaturas desde las competencias, qué enseñar y cómo enseñar a enseñar con competencias, como siempre los docentes resuelven sus problemas cotidianos investigando por su propia cuenta. No hay una tradición, aún de formador de formadores de alto nivel. Se han implementado diplomados y especialidades para preparar a los docentes en la *Certificación en competencias docentes* los contenidos y las formas de enseñar son reducidas a un mero adiestramiento en competencias cuantificables y predecibles, adoctrinamiento, capacitación para el trabajo, evaluaciones o indicadores de eficacia que no son compatibles con la naturaleza de la filosofía, con el contexto en que viven los alumnos, ni con los principios educativos de la formación integral. Los logros al respecto son pocos, lo que permite pensar que los esfuerzos se quedaron en el papel para simular que el país cumple con las recomendaciones internacionales. Una muestra del fracaso de la RIEMS, implementada en 2009, son los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, se detectó un decremento de la calidad educativa, según Sylvia Ortega Salazar directora general del colegio de bachilleres: “En el caso del Colbach los resultados han sido más bajos que en 2008. En ese año, 5.8 por ciento de los estudiantes se encontraba en nivel insuficiente de su habilidad lectora, pero para el 2012 pasó a 13.3 por ciento en promedio, es decir, hay más estudiantes con niveles de insuficiencia grave (Poy, 2013).

¹⁴ En algunos subsistemas de educación media como el Colegio de Bachilleres, Preparatorias Oficiales y CETIS se imparte un programa-taller: *Construye T para la productividad*, donde se le plantea dirigir sus esfuerzos para que al egresar se incorpore al trabajo. SEP –STPS-SEMS.

2.3 El contexto escolar del Colegio de Bachilleres No. 6. “Vicente Guerrero”

El Colegio de Bachilleres¹⁵ No. 6 “Vicente Guerrero” está ubicado en la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal de la ciudad de México, ahí el contexto socio-cultural de nuestros alumnos es altamente problemático.

La delegación Iztapalapa se encuentra situada en la región oriente de la Ciudad de México o Distrito Federal.¹⁶ Esta delegación tiene como rasgo característico que además de confluir con otras delegaciones involucra en sus límites a municipios pertenecientes al Estado de México, lo que obliga a que la política de desarrollo delegacional tenga que atender la compleja problemática que este tipo de conurbano genera. Iztapalapa colinda: al Norte, con la Delegación Iztacalco y el municipio de Netzahualcóyotl, los Reyes, Estado de México, al Sur, con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al Oeste, con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez.

Debido al contexto sociocultural, político y geográfico, la juventud de la delegación Iztapalapa es la más extensa del DF pues ha tenido un crecimiento vertiginoso en su población, de acuerdo con los últimos resultados definitivos del censo de población y vivienda en el año 2010, la población residente en el perímetro delegacional fue de 1,815,786 habitantes, esta cifra representa el 23.60% con respecto a la población total del Distrito Federal. La población referida anteriormente en relación con la superficie del territorio Delegacional significa una densidad bruta de 154 hab/ha¹⁷. Esta cifra resulta ser más alta que la densidad promedio en el Distrito Federal que considera 124 hab/ha. En el último quinquenio, la Delegación tuvo un incremento poblacional de habitantes, multiplicándose 24 veces en sólo 6 décadas¹⁸.

¹⁵ Los Colegios de Bachilleres fueron creados por decreto presidencial en 1973, es un organismo público descentralizado que ofrece estudios de educación media superior en la zona metropolitana del valle de México. Son 20 planteles que atienden a 90 mil estudiantes, 16 planteles se ubican en el Distrito Federal y 4 en el Estado de México; cuanta con cinco mil profesores y 2 mil aulas (Poy, 2013).

¹⁶ Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI), durante el año 2000, la población total de México alcanzó una cifra mayor a 97.4 millones de habitantes, de los cuales 33,613,437 son jóvenes entre 12 y 29 años de edad, 34.5% de la población total. De ellos 48.5 son hombres y 51.5% son mujeres. En la encuesta del 2010 la población total en México es de 112, 336,538 de los cuales 8,851,080 viven en el DF 4,617, 297 son mujeres y 4, 233,783 son hombres.

¹⁷ Hab/ha. Habitantes/hectárea.

¹⁸ CONAPO. *La situación demográfica de México 2010*.

Debido a esta densidad poblacional los problemas de todo tipo se manifiestan en la delegación. Los niveles de exclusión social y económica, en los cuales se encuentran la gran mayoría de la población juvenil de la delegación Iztapalapa se reflejan en empleos precarios, deserción escolar, ambientes violentos, espacios escasos de esparcimiento y reunión, altos niveles de migración nacional e internacional. Por otro lado, el contexto laboral desanima porque no hay diferencia entre los jóvenes egresados de la EMS-ES de los que no estudiaron: según el INEGI (2010) casi medio millón de los desempleados son jóvenes, la mitad de ellos tienen estudios de bachillerato o nivel profesional, también 7 de cada 10 jóvenes que tienen empleo no cuentan con un contrato laboral, así como los que tienen trabajo están en el sector informal y el 55% en el formal.

El consumo del alcohol pasó del 27% en 1998, a 35% en el 2002 entre los varones adolescentes y de 18% en 1998^a 25% en 2002 entre las mujeres. ¿Los docentes debemos ignorar estas cifras, estos problemas y este contexto que viven nuestros alumnos?¹⁹

Al menos 10% de las niñas y los niños entre 12 y 17 años tienden a la adicción sobre todo de solventes dentro del mismo grupo, la mitad ingieren alcohol, es preocupante el entorno delictivo, que es evidente y que los jóvenes lo perciben. El incremento de embarazos en mujeres adolescentes, ya es un problema social por las implicaciones que el inicio temprano de la maternidad trae consigo: la falta de escolaridad, condiciones sociales desventajosas y una carga adicional limita el desarrollo personal de la mujer y sus hijos (Welti, 1995).

El Colegio de Bachilleres se encuentra dentro de la Unidad Habitacional Vicente Guerrero (UHVIG). Una de las colonias con mayor índice de población, violencia doméstica y delincuencia es la que está cerca del colegio, de tal manera que en sus calles se puede encontrar drogadicción, vandalismo, violencia, robos a transeúntes, pinta de graffitis clandestinos, etc.

El explosivo crecimiento de las unidades habitacionales en el Distrito Federal, no sólo ha generado problemas de infraestructura urbana, también ha traído consigo la constitución de espacios fértiles para la delincuencia, donde las bandas criminales controlan el lugar. Tan

¹⁹ En cuanto a educación de los 639,000 sólo 409,596 se encuentran en el sector educativo. En nivel primaria asisten 217,852 alumnos; 92,765 de secundaria, 12,701 de profesional medio, 39,658 bachillerato, lo cual quiere decir que el 42% después de la primaria ya no asiste a la secundaria. Tan solo 52,359 termina el bachillerato y medio profesional, lo cual quiere decir que del 100% que entra a la primaria únicamente el 25% llega a nivel medio, el otro 75% no estudia, una parte se va al mercado laboral y otra es población inactiva.

sólo “En Iztapalapa existen: 572 unidades habitacionales, donde viven 500 mil personas y acechan 100 bandas de delincuentes”. Lo que significa que el 28% de la población total de la delegación reside en unidades habitacionales, que se encuentran violentadas socialmente por las bandas delictivas que ahí operan (Santiago, 2010; 6). Nuestra autora explica que Víctor Hugo Círigo ex jefe delegacional de Iztapalapa indicó: “Hemos detectado que son familias completas las que se dedican a delinquir, dentro de las propias colonias y unidades habitacionales, ahí viven algunas de ellas, efectivamente”²⁰

El punto 1 de venta de droga se localiza en la súper manzana 1 que está cerca del plantel, el punto 2 se encuentra en el corazón de la súper manzana 3. El punto 3 se localiza en la súper manzana 4, cerca de aquí se encuentra el Colegio de Bachilleres. Y la mayor concentración de puntos de venta de droga se localizan en la súper manzana 5, dónde se presentan los puntos 4 y 5. Todos estos factores mencionados anteriormente, incentivan el acto violento y se genera todo un estilo de vida en la UHVG. La reflexión que amerita este diagnóstico realizado por Beatriz Santiago Meza (2010) da pie a enmarcar este caso en lo que ocurre con la violencia en América Latina según Puiggros:

A su vez, el público que concurre a las escuelas, lejos de encontrar un espacio apto para su educación, se enfrenta con condiciones propicias para la evolución de insuficiencias culturales previas y la generación de otras nuevas. Tal situación es particularmente crítica en la enseñanza media Latinoamericana, que registra índices de violencia en permanente ascenso (Puiggros, 1994, 24).

La mayor parte de la población es de clase media baja y baja con pequeños sectores de clase media, la principal fuente de ingreso es el del trabajo asalariado de los padres son obreros, empleados, trabajadoras domésticas, comerciantes (en su mayoría ejercen en el comercio informal), se autoemplean en un oficio por cuenta propia. En el 50% de los

²⁰Lo que significa que, las unidades habitacionales en el Distrito Federal y especialmente en Iztapalapa, se convierten en focos rojos de la delincuencia. Y esto se debe en gran medida a la estructura social en la que se desarrollan, es decir, el ambiente social en el que se desenvuelven las personas es determinante del comportamiento de los individuos, especialmente de criminales. En lo referente a la población de la UHVG encontramos que el 29% de la población tiene entre 0 y 14 años, el 10% tiene entre 15 y 19 años, el 11% tiene entre 20 y 24 años, lo que representa que el 50% de la población tiene menos de 24 años. Mientras que el 43% tiene más de 24 años y menos de 65 años. Lo que podemos resaltar es la población joven de 19, ya que representa el sector social más vulnerable para el comportamiento delictivo.

hogares el padre de familia es el que sostiene la casa, 30% padre y madre, y en un 20% las madres son las fuente de ingreso. El porcentaje de alumnos que trabajan es mínimo, trabajan dos de cada 30 alumnos. Cuentan con los servicios básicos aunque todavía hay 60% que no tiene computadora en casa.²¹

El plantel cuenta con 6 edificios, 87 aulas, 13 laboratorios, seis salas de cómputo, 1 biblioteca, auditorio, una cancha de futbol, una sala audiovisual, 587 docentes y 157 administrativos, la matrícula es de 7, 637 alumnos divididos en dos turnos por semestre, los semestres nones se incrementa la matrícula en 7,903 y de 169 a 187 grupos.

En nuestra escuela la irrupción de los estilos juveniles es producto de una modernización compleja, inacabada y desigual en el contexto del subdesarrollo. En esta demarcación podemos ubicar una gran influencia de estilos juveniles, como es el caso de los rockeros, emos, hip hoperos, los tepiteños, regaetoneros, son estilos muy presentes entre los jóvenes. Sorprende ver manifestaciones de jóvenes que se autollaman chakas en referencia a lo naco y al vandalismo. Cada día más jóvenes manifiestan su devoción por San Judas Tadeo santo de las causas perdidas de la Iglesia Católica, los días 28 de cada mes, se le festeja, hay un gran ausentismo en las aulas, lo que significa que existe en ellos una necesidad de buscar los porqués a este contexto que enfrentan, quizá porque buscan un sentido: el de pertenencia.

Les gustan las fiestas, estar con sus amigos, salir a conocer lugares, socializar, chatear, oír música, ver videos, no tener clase, no hacer tareas, ver y practicar futbol, juegos de video y el internet. Los alumnos tienen habilidades múltiples pero necesitan estar lo suficientemente estimulados y motivados para participar en las actividades de clase. No les gusta estar sentados por mucho tiempo, escuchando a un profesor que no les dice nada significativo, leyendo textos largos porque no están acostumbrados pero en cuanto les comentas algunos puntos de la lectura: como que Sócrates estaba enamorado de otro hombre o que Pitágoras bebía vino entonces se interesan en leer un poco. Son grandes

²¹ Datos extraídos de la encuesta que realice a 9 grupos en el 2010, con el fin de obtener datos básicos sobre el nivel socioeconómico. Realice un cuestionario de 10 preguntas, empleo de los padres, principal fuente de ingresos, servicios básicos, internet, pasatiempos e intereses.

analistas, quieren aprender todo, escuchan y observan cada detalle de la clase y manifiestan su descontento sin mayor reparo.

Algunos dibujan, escriben canciones o poemas, hacen música, rapean, bailan o debaten con gran pasión, son jugadores de futbol y grandes conversadores por lo que es importante hacer usos de todas sus capacidades, gustos, intereses y conocimientos previos para movilizar sus competencias personales y en grupo. Respetan a quienes consideran dignos de respeto. La relación con sus profesores es respetuosa en tanto son respetados. Sin embargo, hay registro de alta violencia en las aulas y en la calle, no les gusta mucho el autoritarismo sin razón, prefieren que las cosas se faciliten.

2.3.1 Problemática escolar

Frente al contexto nacional e internacional de vulnerabilidad del joven bachiller los profesores debemos contribuir a que el alumno tome decisiones responsables y reflexivas que se encaminen en la constitución de un plan de vida que inicia con un estudio de sí mismo y la adquisición de un sentido de vida. Desde esta perspectiva tomo la asignatura, producto de la RIEMS, *Filosofía y Formación Humana II* como una oportunidad para lograr estos planteamientos.

La asignatura de filosofía II. Filosofía y Formación Humana (FyFH) está ubicada en segundo semestre dentro del área de Formación Básica y propedéutica, forma parte del campo disciplinar: *Desarrollo Humano*.

De acuerdo con el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, el campo de Desarrollo Humano “se orienta a favorecer la autorregulación del estudiante, su crecimiento individual como ser humano integral y comunitario; al desarrollo de sus habilidades para la reflexión filosófica situada, la valoración ética y la apreciación estética de las manifestaciones de la cultura y el cuidado físico de su persona” (Colegio de Bachilleres, Modelos Académico; 2009)

El programa de asignatura de FyFH ve a la filosofía como un saber útil para la vida, en tanto permite comprender íntegramente problemas comunes a los seres humanos; propone reflexionar de manera crítica la mejor forma de solucionar los problemas del joven bachiller. Dentro de estos problemas se encuentran los referentes al bien común, la libertad,

la naturaleza humana y los valores, entre otros referentes. La formación filosófica promueve la formación de individuos capaces de comprender e interpretar la realidad mediata e inmediata, lo que se traduce en la posibilidad de un desarrollo pleno como seres humanos, con efectos para la consolidación de una comunidad justa, democrática y responsable de su entorno.

La filosofía con su enfoque de formación humana favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y el razonamiento consistentemente argumentado; con las cuales estará en posibilidad de valorar éticamente su proceso de humanización desde una perspectiva integral de la disciplina filosófica, así como de ofrecer alternativas de solución tanto de problemas filosóficos contemporáneos, como de cuestiones que preocupan, en general al ser humano, particularmente situaciones éticas en la construcción de ciudadanía, la realización de su proyecto de vida y el cuidado de su entorno. Además, tiene la intención que el estudiante reflexione y argumente filosóficamente acerca de su formación humana, a partir de conceptos y categorías filosóficas: así como el análisis crítico de los factores que influyen en dicho proceso, para que tome conciencia de sí mismo y de su entorno en la generación de un proyecto de vida. La asignatura de FyFH, debe, solicita el programa curricular, fomentar la reflexión ética en el perfil del egresado porque hace conscientes los deberes comunitarios, con la intención de generar una vida personal y social más justa y humana que compete a todos los campos del conocimiento que se encuentran plasmados en el programa. La filosofía, a través de sus disciplinas, permite la visión del ser, el hacer, el conocer y el deber ser en el desarrollo personal y social, considerando categorías de belleza, bondad, justicia. Las diferentes formas de participación ciudadana son objeto de reflexión y contraste través de las disciplinas filosóficas. Los contenidos conceptuales para el primer bloque, llamado, *Filosofía y conciencia del ser humano* son: conciencia y autoconciencia, enajenación y fetichismo, problemas de la libertad, identidad e identidad cultural, sentido filosófico de la formación humana. Para el bloque 2: agentes educativos e ideología, educación y libertad, educación y humanización y fundamentos filosóficos de un proyecto de vida.

Competencias genéricas 1, 2, 6 [del marco curricular común (mcc)]:

1.- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

2.- Elige y practica estilos de vida saludables.

3.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés, considerando otros punto de vista de manera crítica y reflexiva.

Competencias disciplinares 1 y 4 (mcc):

1.- Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de construcción ciudadana formación humana y proyecto de vida.

2.- Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.

La problemática educativa, su relación con el desarrollo de las competencias, el contexto socio-etico-educativo y los contenidos se interrelacionan profundamente al tener como punto de partida la formación del ser humano.

Los profesores de filosofía debemos esclarecer cómo impartir esta asignatura. El Bloque temático II: *Reflexión filosófica sobre el proceso de formación humana* tiene como propósito: “que el estudiante elabore y argumente su proyecto de vida, fundamentado en la reflexión filosófica sobre las relaciones entre educación y libertad, para concientizar su proceso de formación humana en su entorno”. Este propósito es en sí mismo un reto para concretarse en el aula y en la vida del joven bachiller, presenta un problema en tanto el tratamiento y profundidad que se logre concretar en la vida de los alumnos porque es la reflexión filosófica real para pensar en su plan de vida, si es que la filosofía puede decir algo al respecto, porqué ella misma cuestionaría si es necesario proyectar la propia vida sólo a un fin material. Así describo la situación que da origen a la intervención didáctica:

1.- Tradicionalmente la Formación Humana y Desarrollo humano eran tratados por los psicólogos con un enfoque de sanación y cura. Los profesores no tenemos la formación profesional en psicología para dar el tratamiento de un proyecto de vida. Si nos atenemos a los manuales para el tema el resultado en el aula es un listado de metas y cosas por hacer sin la reflexión seria y profunda que ello amerita porque no podemos tratar a cada alumno

de manera individual y el tratamiento colectivo tiene sus especificaciones para el logro del propósito.

2.- “Que el alumno elabore un proyecto de vida” requiere del diseño filosófico sensible, reflexivo y auténtico de *lo que significa que un ser humano reflexione por el sentido de la vida* para no terminar llenando esquemas sobre metas, sueños irreflexivos, fichas para la orientación vocacional y perfiles para la capacitación para el trabajo. La filosofía va al fundamento de lo preguntado y no se queda en recetas para alcanza un fin.

3.- ¿Cómo hacer que los alumnos reflexionen significativamente sobre el sentido de la vida y si es posible elaborar un proyecto de vida auténtico, reflexivo y argumentado?

Los alumnos enfrentan dificultades para encontrar el sentido de reflexionar sobre su propia vida por el propio contexto que viven, no hay seriedad, confianza y ambiente adecuado, ni diálogo áulico, no realizan las tareas encomendadas porque no encuentran la suficiente motivación al pensar en su futuro, hay crisis de sentido, apatía, depresión y hasta problemas de adicciones; los pocos que logran hacer algo no llegan al centro del asunto [quizá porque la inducción del proceso de aprendizaje fue incorrecta, no tenía claro cómo realizarlo]. Por lo tanto, los resultados fueron una repetición de ideas y creencias sobre lo que se quiere en la vida: su proyecto de vida se centra en las cosas materiales: de tener un buen empleo, estudiar algo que “te deje dinero”, “que sea fácil”, encontrar una pareja que resuelva la vida material y los problemas existenciales; otros tienen aspiraciones muy alejadas de la realidad: estudiar medicina en la UNAM cuando su promedio general es de seis, reprueba materias, no entra a clases y no hace tareas ¿cómo hacer que reflexione su condición para que trabaje en mejores hábitos y actitudes en su vida? Por otro lado, los modelos de hombres y mujeres que ven en los *medios* son los que están introyectados en su ser, los valores del tener subyacen en su persona (ver diagnóstico en anexo 1).

No será sencillo enfrentar toda una serie de obstáculos pero en lo posible bastará con que pocos elementos se instauren en el cimiento más profundo del ser, para sustituir los valores y el sentido de la vida del tener por los del ser: diálogo interno, autoexamen de la existencia, la pregunta por la existencia. La reflexión que merece la influencia del contexto internacional de una “sociedad del conocimiento” sobre nuestros alumnos, jóvenes vulnerables a la desigualdad socioeconómica, pérdida de valores humanamente universales,

el neoliberalismo salvaje deja vacío el sentido del ser del hombre también tergiversa el encuentro con el mundo y su sentido. La filosofía como asignatura en el bachillerato resulta de suma importancia como reflexión de la circunstancia, como resignificación de lo cotidiano, como visión más amplia de lo que significa construir un “programa de vida”, abrir el sentido a la vida, a la existencia, a la educación y al compromiso como ciudadanos del mundo.

2.4 El sentido de la vida y la formación humana en el bachiller

El presente apartado tiene como propósito reflexionar filosóficamente el sentido de la vida y la formación humana en el bachiller desde la *hermenéutica analógica* del filósofo mexicano Mauricio Beuchot. Ya que la hermenéutica analógica de este pensador permite encontrar una posición prudencial entre la postura institucional y las necesidades reales de cada individuo que enfrentan las políticas neoliberales de estos tiempos. Esta reflexión surge de la necesidad de encontrar sentidos, respuestas, formas de ser y estar en las aulas.

Además, este trabajo tiene la intención de mostrar la importancia de enseñar filosofía en las aulas del bachillerato como una filosofía de la esperanza. Hacer ver que en filosofía la propia vida es la que está en juego, esta concepción de filosofía permite que el alumno del bachillerato se acerque a la reflexión sobre el sentido de la vida, examen de sí y cuidado de sí. “La filosofía espera que la vida sí pueda tener un sentido [...]” por lo que la búsqueda de sentido es lo que se debe procurar en las aulas. Desde esta idea de filosofía se desprende que lo fundamental no son los contenidos, ni la eficiencia para resultados y pruebas internacionales o “formar como recurso humano”, sino que las preguntas que verdaderamente importan son las de la existencia que se plantean jóvenes concretos y frente a estas preguntas primarias, sólo cabe responder por uno mismo: “no se puede filosofar verdaderamente sino en primera persona, sólo solitariamente. Quien existe, y por tanto piensa, es siempre un yo [...] yo arrojado a la existencia, llevado a la perplejidad de sí [...]” (Grondin, 2005,17) Esa es la tarea del filósofo promover estas experiencias para procurar un vivir mejor.

La filosofía es auténtica cuando afecta el modo de vida de la comunidad áulica que comparte sus experiencias. Si se logra que los alumnos den razón de su propia vida contribuimos a tomar decisiones responsables, reflexionar antes de actuar, tener conciencia

de sí pero sobre todo hacer evidente el diálogo interior del joven a partir de su propia actividad del pensamiento y vida interior y producir un estilo de vida congruente y libre, trascender la enajenación para disfrutar la existencia de una vida feliz, con bienestar y reflexión de lo cotidiano.

2.4.1 La situación de la formación humana

En 1998 la UNESCO publicó *La educación encierra un tesoro*, informe de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI precedida por Jacques Delors (Delors, 2008) en ella se explica que la educación es la utopía necesaria porque constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de: Paz, Libertad, Justicia social. Es además, una vía al servicio del desarrollo humano más armonioso, para hacer retroceder la pobreza, exclusión, incomprensión, opresión y las guerras.

Para un desarrollo humano más armonioso que pueda enfrentar las contradicciones entre la tradición y la modernidad, el conocimiento y la ignorancia, lo espiritual y lo material, lo local con lo global, la competencia atroz y la equidad de oportunidades, tecnología y naturaleza, los autores proponen una educación para toda la vida al aprender a aprender desde los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a ser
- Aprender a vivir juntos

Desde este marco para la convivencia global las instituciones educativas de todo el mundo han centrado sus esfuerzos en la educación cívica, formación ética, ética y valores, construcción de ciudadanía, formación humana, filosofía y derechos humanos como una forma de aprender a vivir juntos como ciudadanos del mundo que enfrentan problemáticas globales: crisis ecológica, crisis familiar, económica, ciudadana, pero sobretodo de descomposición social. Después de mucho tiempo los responsables de la Educación se dieron cuenta que era necesario tomar cartas en el asunto y decidieron incluir materias de

carácter filosófico en los planes y programas de estudio del preescolar hasta la licenciatura, con la finalidad de contribuir a la formación integral de la persona como bien lo expresa la declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del niño:

Teniendo en cuenta la Declaración de París a favor de la filosofía, que establece que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe e introducirse donde todavía no existe, con la idea de que la enseñanza de la filosofía forma a personas con criterio autónomo, reflexivas y capaces de resistir diversas formas de propaganda, y que prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades con vista a afrontar los grandes retos del mundo contemporáneo;

Convencidos de que los retos del complejo mundo actual, relacionados con la globalización y los cambios sociales asociados con él, las crisis múltiples a que se enfrentan las sociedades humanas y el nuevo paradigma ético que está emergiendo en relación con el ajuste entre nuestro estilo de vida y las preocupaciones ecológicas, exigen que la juventud esté dotada de sólidos instrumentos conceptuales que le posibiliten cuestionar los modelos existentes, investigar su significado e imaginar nuevas posibilidades [...] (Cifuentes, 2011)

Lo que hoy se enseña en las aulas como filosofía, filosofía y formación humana, filosofía y construcción de la ciudadanía o formación cívica ética está centrada en los cuerpos doctrinales, contenidos, modelos pedagógicos unívocos para todo lugar y situación. En muchas instituciones ni siquiera se enseña, por el contrario se degrada la filosofía en el bachillerato²² y en su lugar sitúan unas *asignaturas híbridas* como *Filosofía y Formación Humana* donde se enseña cualquier cosa, cualquier cosa cabe en esa asignatura honrando el relativismo y el equivocismo consecuencia de su amplitud. Así hace falta una reflexión y toma de postura filosófica sobre qué enseñar, por qué y cómo enseñar estas asignaturas para poner límite al subjetivismo.

Se supone que al estado mexicano le preocupa el campo de desarrollo humano de los estudiantes porque argumentan que “los alumnos que egresan del bachillerato no saben hacer nada por lo que no pueden conseguir empleo” (Modelos Académico, 2009), si lo consiguen ganan muy poco por la nula experiencia y por su bajo aprovechamiento no pueden conseguir un lugar en la universidad”. Esto también es una realidad el bachillerato tiene bajo nivel académico, con el grado de bachiller no se consiguen grandes

²² Ver la revista *Dialéctica* Año 33. Número 42, invierno 2009. Número especial dedicado a la desaparición de la filosofía en México y la lucha del Observatorio Filosófico de México.

oportunidades de empleo. Sin empleo y sin posibilidad de ingresar a la Educación Superior el porcentaje de jóvenes “ni-nis” se incrementa: 7.5 millones de jóvenes mexicanos que no trabajan y no estudian. No es que la implementación de la filosofía en el Bachillerato resuelva todos los problemas de la juventud en edad de cursar el Nivel Medio Superior, tampoco planteo que la filosofía es la salvación a todos los males pero, si que la filosofía puede contribuir a buscar mejores condiciones de vida y exigir a los gobiernos este derecho. Estos datos justifican la urgencia de una formación humana o una filosofía más cercana a la vida de los alumnos como derecho a pensar su propia condición para transformar su circunstancia por ellos mismos y no permanecer indiferente frente a este estado de cosas. La Secretaría de Educación Pública deja mucho que desear al quitar las humanidades como la literatura, la filosofía, la sociología, el derecho, la ecología, entre otras asignaturas con el objetivo claro de adelgazar la formación humanista; aumenta el inglés, la computación, la capacitación para el trabajo y la formación laboral. Queda preguntar ¿qué nivel de competencias se alcanza en estas áreas de capacitación para el trabajo? ¿Cuáles son las aportaciones reales de la institución en la capacitación para el trabajo? ¿Los exalumnos con su capacitación han conseguido empleo?

Podría entrar en la discusión respecto a la necesidad de la filosofía en el bachillerato y hasta en la primaria y la secundaria como un modo de educar filosóficamente el pensamiento crítico de los futuros ciudadanos, las razones del gobierno en desaparecer a la filosofía, si el modelo por competencias empata con las *competencias filosóficas* y si éste contribuye a la formación humana, si la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) verdaderamente es adecuada para enfrentar los problemas educativos del Medio Superior. Sin embargo, no es la preocupación nodal de este trabajo, la urgencia es que mientras se discuten estas cuestiones miles de jóvenes cursan el bachillerato [del 2009 al 2012 egresó la primera generación de la Reforma] y los profesores no esclarecemos que implica impartir Filosofía y Construcción de la Ciudadanía, Filosofía y Formación Humana, sólo se discute si las asignaturas propuestas por la Reforma tienen carácter filosófico o no, si son materias híbridas que persiguen adoctrinar para la mejor producción, algunos se preguntan ¿o es Filosofía o es Formación humana? y ¿cómo debe entender la filosofía a la formación humana en el bachillerato?

La discusión parece no tener razón de ser pero el problema comienza con la preconcepción unívoca que se sostiene de filosofía y su enseñanza: universal, académica, sistemática y clásica que no permite otras formas de comprender lo filosófico. El argumento es que si vemos la función de la filosofía al servicio del sector de la productividad al contribuir a la *formación humana* del alumno al ser usada para adoctrinar y adiestrar al trabajador en las empresas como el recurso humano más competente, capacitar para integrar al mercado laboral, individuo altamente productivo entonces la filosofía no cabe en esta asignatura. La *formación humana* se lee como capacidades para resolver problemas en situaciones diarias. Luego, los filósofos no están dispuestos a ser cómplices de este atropello al impartir formación humana en nombre de la filosofía: “Entiendo que la filosofía no aporta actitudes para obedecer y conformarse con la realidad en que se vive, la filosofía analiza y reflexiona la realidad en que el ser se desenvuelve y no tiene fin ni principio preestablecido impuesto por alguna ideología, mucho menos por intereses personales o de grupo, por lo tanto no cabe en el perfil de “desarrollo humano” en “ética y civismo”²³ (Concha,2011, 110).

Por otro lado está la postura que sostiene que la filosofía no tiene una utilidad material, solo es contemplación de la realidad, construcción teórica, frente a otras posiciones elitistas que ven que la filosofía es para unos cuantos, para las tierras fértiles y no áridas (de Iztapalapa). Pero ¿qué hay de las necesidades reales de los alumnos? ¿Qué posición filosófica debemos tomar frente a esta circunstancia? ¿La historia de la filosofía, sus disciplinas, sus autores, sus textos permiten que el alumno pueda enfrentar la vida, resolver problemas, contribuir a su sociedad? ¿El filósofo debe seguir desvinculado de la realidad social en nombre de la filosofía pura?

Hay que recordar que el fin último de la educación es dignificar la vida, en todos sus sentidos. Debe por lo tanto fortalecerse la *curricula* con contenidos que apunten a la integralidad del conocimiento y de la formación de la persona y por eso resulta importante garantizar el estudio de la filosofía, las humanidades, la ética y la estética, como materias que permiten potenciar la

²³ Esta cita es un testimonio del profesor Francisco Concha Leal profesor de tiempo completo del Colegio de Bachilleres que muestra la toma de postura de un sector que se opone a la impartición de las asignaturas híbridas. En *La Situación de la filosofía en la educación media superior*, 2011.

creatividad y la reflexión crítica de los y las estudiantes, especialmente de la secundaria y la preparatoria²⁴(Vernor, 2009).

Mientras que seguimos en la lucha por la defensa de la filosofía y la oposición de una circunscrita visión tecnocrática de la educación para conseguir mejores resultados en la curricula misma, al dignificar los nombres de las asignaturas en su justa dimensión histórica de la herencia cultural universal. Propongo una visión analógica de la *Filosofía y formación humana* que parte de la pluralidad y apunta a la universalidad, que contribuya a apoyar la labor docente, de los profesores en servicio y la formación del adolescente.

2.4.2 Filosofía y formación humana

Al parecer la libre empresa utiliza todos los recursos posibles para justificar su explotación del hombre, al grado que hoy podemos encontrar *la filosofía de la empresa*. El mismo sistema ha tergiversado la nobleza de la formación humana, pues en su justa dimensión significa “formar lo humano”, que quiere decir ayudar a que cada ser humano se desarrolle con las características que lo distinguen de entre otros seres vivos, una llamada que trasciende la animalidad del hombre: pensar sobre uno mismo, preguntarse por la condición del hombre, cierta orientación de ser en el mundo, actuar con responsabilidad, hablar del diálogo interno que somos en la medida que somos sujetos pensantes, lugar donde se plantea la pregunta por la existencia. En este sentido se filosofa primariamente por la existencia. Filosofar: es pensar por uno mismo, el pensante hace en primerísimo lugar un diálogo del alma consigo mismo.

La *hermenéutica analógica* nos ayuda a tener una visión proporcional que tiene que ver con la *phrónesis* o *prudentia*, ya que si somos radicales no comprendemos la totalidad de la situación concreta, sólo comprendemos una parte del problema, las cosas no siempre son buenas o malas, extremas. La *phrónesis* es la virtud intelectual que modera y temple toda conducta o discurso (Beuchot, 2007; 7). La prudencia nos hace moderarnos y no sólo hacer la crítica sino encontrar caminos de diálogo que permita abrir dimensiones más complejas de la realidad. La hermenéutica retoma el concepto de *phrónesis* postulado por Aristóteles para mediar entre los extremos de la univocidad y la equivocidad (Beuchot, 2009; 51). Si

²⁴ Recomendaciones al gobierno mexicano del relator especial de la ONU para el derecho a la educación.

nos quedamos con la visión unívoca de la filosofía entonces ésta no puede mantener diálogo con nada pues el significado es único por lo tanto, cerrado y acabado. Por otro lado, si cada quien entiende a la formación humana a su conveniencia entonces llegamos a un callejón sin salida pues todo es permitido, se puede decir cualquier cosa y enseñar lo que sea en nombre de la filosofía. Esta sabiduría práctica nos permite poner límites, interpretar con prudencia, partir de la pluralidad para apuntar a la universalidad.

Encuentro en la filosofía y la formación humana una fusión de horizontes donde una posición no excluye a la otra comprensión, pues el primer punto de fusión es la pregunta por la existencia en el diálogo interior que todo hombre necesita para formarse, el pensamiento surge en nosotros cuando somos proyectados en la existencia y te preguntas: ¿quién soy? ¿qué hacemos aquí? ¿por qué, para qué y para quién estamos aquí? ¿qué sentido tiene esta vida?

[...] La conciencia siempre es auto conciencia. Para ser conscientes de la realidad se ha de ser conscientes del lugar que se ocupa dentro de ella, se ha de tener una concepción del mundo y de la relación que con él guarda. Por eso, la cosmovisión es un atributo antropológicamente universal, ya que todos los seres humanos la necesitan, precisamente por ser humanos y por ser portadores de conciencia; no importa en qué época estén situados; no importa a que cultura pertenezcan.

La filosofía es, ante todo, eso, una concepción del mundo. Por lo tanto, la filosofía es también una necesidad antropológicamente universal, una necesidad común a la especie, a la vida humana. Las clásicas interrogantes filosóficas ¿Quién soy?, ¿Dónde estoy?, ¿De dónde vengo?, ¿Hacia dónde voy?, ¿qué lugar ocupó en el mundo? Se las hace cada ser humano, en cualquier época; en cualquier lugar, en cualquier circunstancia. Todo individuo tiene inquietudes filosóficas, y, en este sentido amplio, lleva un filósofo por dentro (Fabelo, 2010;55).

Al filosofar nos formamos humanamente, pues *sólo el hombre es el único ser que interroga de manera tan radical sobre el sentido de su existencia*. Por lo que no podemos olvidar o dejar para después la preguntar por la orientación de la existencia. De hecho para el Filósofo Jean Grondin (2005) las únicas preguntas que verdaderamente importan, son estas preguntas fundamentales de la filosofía: las de la existencia.

La formación (bildung, formatio) no sólo hace referencia tanto al proceso por el que adquiere la cultura como patrimonio personal del hombre culto, al desarrollo de capacidades o talentos, sino además, hace referencia a algo “más elevado e interior” que al

mismo tiempo implica la formación como ascenso a la humanidad, que al hecho de poseer una cultura sólida y vasta, se trata, en palabras de Gadamer (2007; 39), de una actitud de transformación espiritual que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética que fluye y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (Gadamer, 2007; 39)

El resultado no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. La formación no puede ser un verdadero objetivo. Sólo puede ser buscada en el acto reflexivo del educador. Por eso, la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas. Cultivar una disposición es desarrollar algo dado. Lo incorporado en la formación no es sólo un medio que luego pierde su función. En la formación alcanzada, nada desaparece, sino que todo se guarda (Gadamer, 2007; 40).

La formación es un ascenso a la humanidad, que trasciende la formación natural, pues formar es “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”, cuando hay formación te apropias de todo aquello en lo que te formaste, trasciendes de lo natural a lo espiritual, pasando por la cultura de su época, es un camino de superación constante, que no termina. Gadamer en *Verdad y método* da importancia al concepto de *formación*, hace un recorrido histórico y etimológico del concepto. Explica que en Hegel la filosofía “... tiene en la formación la condición de su existencia”, porque el hombre “[...] no es por naturaleza lo que debe ser”; por eso necesita de la formación, que sólo se alcanza en la filosofía, (en Gadamer es un ideal necesario). Hegel se refiere a la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. Formación es aquí el ascenso a la generalidad como una tarea humana. Por ejemplo, en el trabajo, “... El trabajo forma”. El sentimiento de sí ganado por la conciencia que trabaja contiene todos los momentos de lo que constituye la formación práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez de deseos la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad (2007;42).

Continúa nuestro autor, la formación práctica consiste en atribuirse a sí mismo una generalidad: en una “... elección profesional cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a una

tarea que uno no asumiría para los fines privados, pero que al mismo tiempo, el desempeño profesional abre horizontes propios y generales, reconciliación con uno mismo como esencia del otro.”

2.4.3 El sentido de la vida en el joven bachiller

El joven bachiller comienza a pasar del dominio de los sentidos y de la fantasía al de la razón, y a sentir la necesidad de pensar. Piaget lo llama la *etapa metafísica* por excelencia o la edad de las *operaciones formales* (Barbel, Piaget, 1995, 288), el adolescente por su propia naturaleza ubicada en el estadio de las operaciones formales: evolución de su pensamiento lógico: hipotético deductivo, inserción del individuo en la vida adulta, tienen la necesidad de preguntarse por su propio ser. Ésta preocupación por saber quién es: “conocimiento de sí”, “self”, autoconocimiento, autoconfiguración, autoimagen o también llamada conducta autorreferida les propicia una vulnerabilidad filosófica (Bégin, 2006, 18) porque su condición de búsqueda del adolescente los enfrenta a la reflexión de sí mismo. Luego entonces, la clase de filosofía puede ser un espacio para la reflexión de sí mismo. Dos sellos distintivos del desarrollo del adolescente son un esfuerzo acrecentado por entenderse a sí mismo y la exploración de la propia identidad. Los adolescentes tienen la necesidad de saber quiénes son, cómo son o hacia donde se dirigen en la vida. Esto genera una considerable reflexión sobre sí mismo y el mundo conforme avanza la evolución de su pensamiento.

La adolescencia es, en palabras de Rousseau, un segundo nacimiento, el nacimiento de la conciencia de sí. En la adolescencia aparece la herida del tiempo; dejar de ser niño es el destierro del presente eterno que constituía la realidad. La adolescencia es un viaje en el devenir del ser. El y la adolescente se enfrentan a la otredad que pone en cuestionamiento su mismidad.

Los y las adolescentes se enfrentan a la necesidad de redefinirse, reconstruirse, reencontrarse en medio del lenguaje, las leyes y el deseo. Se encuentran con un cuerpo nuevo, en un escenario en el que es preciso tomar decisiones cruciales, frente a las cuales se descubren, las más de las veces, vacíos de razones personales; con convicciones heredadas que no siempre se ajustan a su circunstancia y que deben ser sometidas a una cuidadosa revisión (Rodríguez Villafuerte, 2011, 185).

Hay una necesidad del bachiller de encontrar respuestas a este sin fin de cuestionamientos: es la conciencia del yo arrojado a la existencia, llevados a la perplejidad

sobre sí, un compartir la conciencia de finitud, nosotros en la situación de desamparo ante las condiciones materiales de vida. La filosofía debe asumir la responsabilidad de ayudar al joven, no con visiones nihilistas: “no hay fundamentos”, “todo es relativo”, “la vida no tiene sentido”, “la filosofía es un saber inútil, ocioso”. La consecuencia de esta toma de postura, es que la filosofía es para sí misma su propia y peor enemiga que fomenta su autodestrucción. Por el contrario la filosofía de la esperanza, es útil a la vida del otro y la comunidad porque muestra los caminos posibles.

Jean Grondin piensa que la filosofía espera que la vida sí pueda tener un sentido. Esta es la *filosofía de la esperanza*, esperanza es esperar a conseguir lo que se desea. La vida tiene sentido porque se espera que tenga uno, porque el sinsentido de la vida va acompañado de la espera de sentido. Por ejemplo, los jóvenes “emos” preguntan si la vida merece ser vivida, sufren porque esperan que la vida tenga sentido, por lo tanto presuponen que hay un sentido. La pregunta que plantea nuestro autor es ¿cuál es ese sentido? (Grondin, 2005, 26).

El sentido de la vida desde Nietzsche presupone que la vida puede ser leída como un texto. En el texto la vida posee un comienzo y un fin, y por eso mismo una dirección y un sentido. Puede ser considerada como un recorrido con sentido, carrera de la vida. Nietzsche explica que en la tragedia griega lo apolíneo y lo dionisiaco convivían armoniosamente para encontrar el sabor de lo que la vida es²⁵. Los griegos no planteaban la pregunta por el sentido de la vida porque el sentido le era propio. La vida se encontraba y se sabía intuitivamente encajada en el orden del mundo o del cosmos, al cual no podía menos que conformarse. Si hoy nos preguntamos por el sentido de la vida es porque la vida ha dejado de tener uno, no hay satisfacción, o solo hay fragmento de sentido en el placer y en lo material. El hombre de hoy cree encontrar el sentido de la vida en un placer ilimitado, el máximo placer corporal constituye la meta de la vida, una felicidad material. El caso concreto lo vemos en nuestros jóvenes bachilleres, exaltan las cosas materiales, los excesos y lo efímero.

²⁵ Nietzsche contrapone a Apolo y a Dioniso. El primero es el espíritu de la medida, el orden, lo claro y distinto; en cambio, el segundo es el espíritu de lo desmedido, de lo extático u orgiástico, a la vez de lo trágico y monstruoso. Por eso el espíritu apolíneo es el de la medida y del equilibrio, mientras que el espíritu dionisiaco es el del exceso y el impulso vital. Cfr. Beuchot, Mauricio, *Ética*. p. 52.

Erick From explica en su texto *¿Tener o ser?* (1978) respecto al sentido de la vida que el principio de un consumo ilimitado como meta de la vida es promovido por un hedonismo radical, además, del egoísmo ilimitado, no sólo son principios económicos orientadores sino principios orientadores de la conducta de los individuos como principios éticos que rigen la vida de todo ser humano. La conducta económica se separó de la ética y los valores humanos. Hoy ya no se pregunta ¿qué es bueno para el hombre? si no ¿qué es lo bueno para el desarrollo del sistema? Nuestra manera de vivir ha enfermado al individuo. Por lo que es necesario preguntar ¿Cuál es el sentido del sentido? o ¿por qué el sin sentido?

Preguntar por el sentido de la vida es la tarea primigenia y prioritaria de la filosofía en una sociedad preocupada por las cosas materiales, por el tener, centrada en la propiedad y la codicia, más que por el ser, se ha convertido en un problema dominante de la vida ya que los deseos no tiene límite, por eso creo junto con Fromm que necesitamos un cambio que sustituya los valores del tener por los del ser:

La necesidad de un profundo cambio humano no sólo es una demanda ética o religiosa, ni solo una demanda psicológica que impone la naturaleza patógena de nuestro actual carácter social, sino que también es la condición para que sobre viva la especie humana. Vivir correctamente ya no sólo es una demanda ética o religiosa. Por primera vez en la historia, *la supervivencia física de la especie humana depende del cambio radical del corazón humano*. Sin embargo, esto sólo será posible hasta el grado en que ocurran grandes cambios sociales y económicos que le den al corazón humano la oportunidad de cambiar y el valor y la visión para lograrlo (Fromm, 1978; 28).

El sentido de la vida es lo que me sostiene: la dirección, orientación es lo que llena un deseo, un suspiro: “aquello de lo que me sostengo” si no se tiene de donde sostenerse entonces no se va a ninguna parte. Grondin distingue cuatro maneras de adquirir el sentido:

1. El sentido tiene una dirección para el recorrido que va del nacimiento-muerte.
2. El sentido tiene significante o es significativo porque nos recuerda que somos finitos, podemos reconocer un sentido a la vida cuando la existencia esta dotada de significación: queremos lo mejor para nuestra vida.
3. El sentido nos da un olfato, una nariz para la vida en la capacidad de sentir o no la vida, disfrutar la vida en lo amargo y lo dulce, saber reconocer un cierto sabor a la

vida, saber que es menos un “conocimiento” y más una “capacidad de ser” y muy frecuentemente una felicidad. Recordar lo que hace la vida digna de ser sentida.

4. El sentido es ser capaz de juzgar y formular juicios con el sentido de un hombre sensato, que aprecia la vida, al saborearla con sabiduría, experiencia, razón en la simplicidad de la intuición.

Estas cuatro formas de adquirir el sentido son las que se tienen que ponerse en juego en el aula para la constitución del aspecto moral del individuo con la consideración al otro.

2.4.4 El Sentido y la moral

Una vida sin examen de sí mismo no merece ser vivida, decía Sócrates y desde entonces la filosofía se ha ocupado en cuestiones de primer orden como es la existencia. La filosofía es un examen crítico de uno mismo, acompañado de una continua investigación y un cuestionamiento en la esfera privada y pública de la vida, en un diálogo interno. La tarea del filósofo es hacer las preguntas y ejercicios pertinentes que permitan que ese diálogo interno que somos brote en un diálogo con el otro, en el ejercicio continuo de conocerse a sí mismo a través de un diálogo interior. Este conocimiento de sí, este auto examen permite tomar decisiones desde el centro de la conciencia, plantear visiones a futuro y hacer planes como consecuencias de la reflexión en el bienestar.

La moral procede del diálogo interior en la conciencia de sí misma, en la reflexión de nuestras acciones, al detenerse a pensar lo que hicimos mal de lo que hicimos bien. La moral es la que nos fundamenta, la que nos hace ser lo que somos, la que hace de nosotros los hombres y las mujeres que somos. Los principios morales reposan siempre sobre un sentido del bien y, por lo tanto, sobre un sentido de lo justo comprendidos como el trasfondo que une y reúne las conciencias. Luego, el sentido por la vida dona lo moral y la conciencia del bienestar.

La esperanza del sentido es el bien que hace que la vida sea digna de ser vivida, es un sentido que ya está y no tenemos porque inventarlo, es una capacidad de sentir, vivir, experimentar, soñar, de ser. Además, de buen juicio, buen sentido, distinción del bien y del mal, distinción de lo justo y lo injusto, conocimiento de sí, esperanza en la vida humana

que hemos perdido y debemos recuperar. Lo que debemos hacer es reencontrarlo, sentirlo y hacérselo sentir al otro, no sólo es la reflexión por el sentido del alumno sino que en esa coherencia exige que el profesor también encuentre el suyo: mi vida no sólo es la mía sino la de todos aquellos que comparten mi destino como mortal.

En el capítulo doce de su texto *Vivir como si la vida debiera de ser juzgada* Grondin (2005) nos dice que hay que vivir la vida como el día del juicio final, no sabemos si hay un más allá pero la esperanza de un juicio final por venir, tener que dar cuenta de nuestros actos, es eficaz para la conciencia que tiene en cuenta el sentido como elemento vital, es decir en la constitución de lo moral. Frente a tantos sin sentidos la esperanza de que vale la pena vivir la vida, merecer vivir la vida para otro, hacer la existencia menos cruel, más justa y sentida. El juicio final es un examen, un examen de sí mismo, por sí mismo. Es el diálogo interior del alma consigo, que no te reclama, no tiene culpas, es el reconocimiento de sí mismo, llega a ser así un juicio sobre uno mismo y el sentido de la vida, el sentido que le reconocemos a la vida (Grondin. 2005; 146).

Estos principios pueden aportar a la conducción y fundamentación de la asignatura de Formación Humana en el Bachillerato desde la filosofía para una convivencia armoniosa con nuestros semejantes, sociedad justa que nos orienta para constituir una estructura *comunitaria de la escuela*. Luego, El proyecto de vida del joven bachiller es donado por esta adquisición de sentidos en el estudio de sí mismo, significados de ser y estar con los otros, saber los por qué y para qué de la vida nos encamina en los cómo. Lo simbólico se comprende.

Capítulo 3

Apuntes hacia una didáctica de la filosofía

La cuestión del sentido de la vida
aspira a tal sabiduría que es la razón de
ser, la esperanza de toda filosofía.

Jean Grondin

La enseñanza de la filosofía es un problema filosófico descuidado por la propia comunidad filosófica al negar *estatus epistémico*, se niega, al no atender en sus investigaciones, en los contenidos curriculares, en sus objetos de estudio y en sus reflexiones tal asunto. Como una tradición se reducen los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a una cuestión de técnica: encontrar la forma práctica de “trasmitir ciertos contenidos institucionalizados”, se le percibía como una cuestión metodológica: “seguir una serie de pasos de la didáctica general para llegar al conocimiento filosófico como se llega al conocimiento científico o técnico” por lo que no había porque dedicar espacio a reflexionar cuestiones sobre la enseñanza de la filosofía ya que estaban presupuestos. Esta posición filosófica de “descuido” lleva a realizar prácticas poco exitosas de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en los diferentes niveles educativos porque cada quién enseña como entiende la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. En este contexto la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía (MADEMS) tendría poco prestigio y poco apoyo pero al mismo tiempo es un oasis en medio del desierto pues centra su programa formativo en este rubro. Este capítulo es un esfuerzo para comenzar a ver a la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico que merece todo el status epistémico que repercute en la praxis de la misma.

3.1 La situación de la enseñanza de la filosofía

En nuestro país, la filosofía aparece diluida en los diversos sistemas educativos y en las diversas ciencias por la poca comunicación del filósofo con otras áreas y comunidades. José Gaos en 1956 veía la necesidad de que el estudiante de filosofía se preparara en alguna otra disciplina a parte de la filosofía; veía “... la necesidad de especialización de los estudios filosóficos en los terrenos colindantes con otras ciencias, y con los demás sectores de la cultura” (1956, 12). Pero este planteamiento no ha sucedido, la filosofía sigue encerrada en su cuerpo doctrinal. Desde el preescolar hasta la universidad la enseñanza y el aprendizaje

de la filosofía es minimizada. La filosofía está encerrada en su facultad y en sus institutos, encerrada en sus cuerpos doctrinales, la filosofía está recluida en su academia. Mientras hay necesidad que la filosofía dé respuestas a problemas reales como la importancia de la educación en las sociedades actuales, los filósofos han descuidado la relación de la filosofía con la educación, y la forma en que la filosofía se concreta en la vida de las personas. Los pedagogos y los especialistas en las ciencias de la educación siguen realizando grandes esfuerzos para proponer como enseñar la ética y los valores en la educación básica y la educación media, convendría establecer un diálogo con la perspectiva del filósofo.

Por ejemplo, la Licenciatura en Educación Secundaria Especialidad en Formación Cívica y Ética de la Normal Superior de México (ENSM) no contempla asignaturas filosóficas en el programa curricular²⁶ de los futuros docentes de Formación Cívica y Ética (FCYE). Las asignaturas están divididas en tres bloques, Formación general para la educación básica, Formación común o especificaciones de la escuela secundaria y el adolescente, el último bloque hace referencia a la Formación específica de la especialidad con las siguientes asignaturas. Desarrollo moral del adolescente, Valores para la convivencia social, Temas selectos de reflexión ética I y II, Formación Cívica y Ética I, II, III y IV. Parecería que en estas asignaturas contribuirían a la formación reflexiva y filosófica de los futuros docentes pero en el propósito del programa de licenciatura solicitan que sea superficial el estudio de estas.

Tratar de hacer en dos cursos semestrales, una revisión ordenada y razonablemente completa de los grandes temas de reflexión ética a lo largo de la historia, conduciría a elaborar una de esas panorámicas superficiales y artificialmente sistematizadas que son tan comunes y que sólo dejan un conocimiento inútil y que pronto se olvida. Por esta razón, se propone que los programas de estos cursos incluyan un número reducido de temas –tres o cuatro en cada uno– que los estudiantes podrán estudiar en diversas fuentes, para que tengan la posibilidad de reflexionar sobre ellos y discutirlos de manera informada (Normal Superior, 2000,15).

Al parecer, el conocimiento de los grandes temas de reflexión ética es considerado inútil, el panorama de la historia de la ética, sus problemas y sus múltiples respuestas de los grandes filósofos no contribuyen a la formación del estudiante normalista, la cultura filosófica y su actividad reflexiva, el sentido de búsqueda, de cuestionamiento, problematización,

²⁶ http://www.ensech.edu.mx/antologias/par/plan_estudios/civ_etica.pdf, consultado 20 mayo del 2012.

argumentación y la contemplación de la realidad, es un saber enciclopédico. Es decir, hay un descredito en la forma libresca en que se enseña la filosofía o se limita a las doctrinas filosóficas: lo que los filósofos dijeron. Sin la perspectiva filosófica, se considera que para enseñar ética, valores y civismo es suficiente con la didáctica general y el modelo pedagógico en turno. “Los contenidos son de cultura general por lo que cualquiera los puede enseñar:” reglas y normas de la vida cotidiana, dimensión moral de la vida humana, amistad, drogadicción, libertad, democracia como forma de gobierno y de vida, equidad de género, ciudadanía responsable de su entorno, por nombrar algunos temas.

[...] en efecto, se trata de una visión institucional (SEP) acotada, pobre, que impacta en las escuelas normales (concretamente en la ENSM). Se requiere no sólo que la filosofía descubra las líneas que posibiliten su inserción afortunada en la enseñanza de la misma tanto en secundaria como en el bachillerato, sino de insistir como sociedad en el cambio necesario de gobierno, es decir, en recuperar el espacio que los tecnócratas, gradualmente invaden, dejando de lado la ética, la lógica y, en general la filosofía y las humanidades porque resultan un estorbo para sus fines 'prácticos' 'utilitaristas'. Hay que ver qué pasa con tantos jóvenes que en sus bachilleratos no estudian nada de ello. Son más manipulables, en la medida que sólo ven el mundo en direcciones de inserción, funcionalidad, dependencia, rendimiento y, nunca, desde la óptica de transformación, análisis, sentido, sensibilidad, crítica, propuesta, creatividad y argumentación que, entre muchas otras cosas, se derivan de un buen conocimiento filosófico. Qué bueno que su línea de investigación y sus inquietudes transiten hacia la necesidad de reposicionar la filosofía partiendo de sus propias ideas, esencias, argumentos y lógica que la hacen diferente de la ciencia y de otras ramas del conocimiento (Villegas, 2012).²⁷

Como vemos hace falta cambiar esta visión hacia una formación filosófica en los docentes que (por lo pronto)²⁸ impartirán Formación Cívica y Ética en la escuela Secundaria para que trasciendan la actitud reflexiva en sus alumnos, pues si lo que se quiere es *iniciar a los estudiantes en la reflexión ética, a partir de sus intereses vitales y los problemas sociales cotidianos, argumentando sus propias soluciones morales*, es necesario, cuestionar si “la

²⁷ Entrevista con Alfredo Villegas profesor de la ENSM en la especialidad de formación cívica y ética.

²⁸ En los Talleres Generales de Actualización (TGA) de la SEP para los profesores de la secundaria, uno de los temas este año (2012) fue la educación humanista. Algunas profesoras se atrevieron a sugerir que una buena idea era llevar a los alumnos lecturas y frases usadas por Mariano Osorio y Toño Esquinca (locutores de radio). Esto también ocurre en Colombia al no tener una visión amplia de Educación Humanista y Formación cívica y ética utilizan literatura religiosa, ver el estudio *Análisis de los textos más utilizados para la enseñanza de la ética en los colegios oficiales de la ciudad de Tunja* (Meza, 2012).

FCYE en la escuela secundaria dista mucho de la filosofía en sí misma”, cuestionar si la ética se puede enseñar, si la ética y el civismo se enseña como se enseña el español, si el profesor puede prescindir de la filosofía como una actitud de búsqueda, de aspiración al saber, de cuestionamiento, de pensar por sí mismo, preguntar, asombrarse, si la cultura filosófica es necesaria para enseñar la ética en la escuela secundaria, y, desde luego desde qué perspectiva ética enseña la ética. Matthew Lipman responde a esos inquisidores que miran a la filosofía como un saber superior:

“Los filósofos profesionales hacen filosofía mejor que otros que no lo son, así como los atletas profesionales hacen deportes mejor que otros que no lo son, pero la diferencia en ambos casos parecería ser de grado más que de esencia. Si la filosofía es aquello que hacemos cuando nuestras conversaciones toman la forma de indagación reguladas por consideraciones lógicas y metacognitivas, no tenemos derecho a excluir el término filosofía de aquellas conversaciones entre niños que han tomado la misma forma (en Bertolini, 1997).

El asombro ante la vida y el mundo está desde siempre, desde que se es niño. No es que se desvalore lo que puede hacer un abogado o un psicólogo cuando enseña FCYE, o lo que los normalistas hacen en sus aulas, no es que los otros saberes sean inferiores sino que se trata de un modo diferente de relacionarse con el saber, que permite recorrer el pensamiento por algunos caminos que otros saberes no pueden recorrer por sí; pero también carecen de fuerza para transitar otros caminos por sí mismos reflexivos, críticos en suma filosóficos (Kohan, 2008;28). Se requiere de una didáctica no sólo *específica* para enseñar la ética, los valores e iniciarse en la política en la escuela secundaria,²⁹ sino de una didáctica filosófica que enseñe a pensar por sí mismo. El vínculo educación-filosofía es en sí mismo un principio constitutivo, pues, una verdadera educación es filosófica y toda filosofía es educativa. Veremos más adelante que la filosofía es su propia didáctica y que no se puede enseñar ética sin atender a la filosofía.

²⁹ Ejemplo de ello es que en todo el mundo hay sectores educativos que están utilizando la *Filosofía para niños* de Lipman para enseñar ética y valores. Los puntos básicos del pensamiento de Lipman, son de gran utilidad para los profesores de educación básica (UNESCO, 2011), ya que considera que los niños y las niñas son filósofos por naturaleza con capacidad y derecho de pensar por sí mismos. Concibe a la educación como un proceso libre de una comunidad investigadora, en donde el profesor es la guía que indaga y crece junto a sus alumnos. Ve a la filosofía como una experiencia viva que reafirma la identidad individual y una relación del individuo con la sociedad. Cree en la comunicación mediante el diálogo libre como medio para esclarecer las ideas libremente con tolerancia basados en el respeto a las diferencias, en el amor y la paz entre los seres humanos; promueve el desarrollo de habilidades filosóficas, actitudes ciudadanas y responsabilidad personal y social (Lipman, 1998).

También es cierto que México todavía no hay suficientes profesionales en filosofía para las necesidades reales de la población, casos en que la asignatura de filosofía la imparten abogados, odontólogos, psicólogos y hasta veterinarios. Sería esclarecedor saber el porcentaje de profesores que tienen el perfil para dictar Filosofía, Formación Cívica y ética, Doctrinas Filosóficas, Historia de la filosofía, Ética, Formación Ética y Ciudadana de los que no lo tienen y como repercute en la enseñanza y el aprendizaje estas asignaturas.³⁰ Estos y otros problemas son los que la comunidad filosófica ha descuidado y que hoy merecen toda la atención posible y el tratamiento adecuado. Pues se tenga el perfil o no, se debe encaminar la educación continua del profesor por estos caminos de reflexión sobre la filosofía de la educación y la didáctica de la ética.

La caja de Pandora que destapó la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sacudió a la comunidad filosófica de México pues ante la amenaza de desaparecer la filosofía de la Educación Media se comenzó a reflexionar la situación de la Filosofía en la Educación Media Superior. (Vargas, 2009, 2011; Dussel, 2009; Xolocotzi, 2009; Córdova, 2009; Torres; 2009; Morado; 2009). Sólo hasta ese momento, comenzaron las organizaciones como el *Observatorio Filosófico de México*, los coloquios con el tema específico de “la enseñanza de la filosofía”, algunos académicos dejaron a un lado sus investigaciones centradas en los cuerpos doctrinales y comenzaron a escribir sobre la necesidad de la filosofía ante estos tiempos coyunturales de estas sociedades. La reflexión sobre los presupuestos de la praxis filosófica, la aportación de la filosofía al ser humano que no debe diluirse sino enriquecer permanentemente con la experiencia que produce su propia práctica. Comenzó la revisión de su proyección práctica para que ésta incida en la educación de la juventud. Este movimiento de la defensa de la filosofía está sacando a la filosofía de su encierro.

³⁰ Alejandro Cerletti y Gustavo Ruggiero (2010; 25-33), junto con otros colaboradores del Programa de Mejoramiento de la enseñanza de la filosofía de la Universidad Nacional de General Sarmiento realizaron una investigación sobre *La situación de la filosofía en el conurbano bonaerense*. En el capítulo *Los profesores de filosofía: perfil profesional* señalan que el 40.65 % tienen entre 41 y 50 años, 65.35% son profesoras y sólo el 29.00% de los profesores que imparten materias relacionadas con la filosofía son filósofos, el 71% tiene otra formación. Concluyen que la formación y perfil profesional afecta la forma en que se enseña la filosofía pues se pierde la especificidad de la Filosofía entre tanta generalidad de las perspectivas de los docentes. La especificidad de la filosofía es procurar la reflexión, la crítica, el asombro, la duda, el argumento, etc.

Desde siempre han existido grandes esfuerzos aislados que han permitido que la filosofía a pesar de todo se aprenda en las aulas, pues cada profesor se las ha arreglado en su centro de trabajo, aprende en la marcha: por ensayo y error, empíricamente, en soledad. Si hay suerte, algún colega experimentado apoya este proceso. Pero aún falta sistematizar estos procesos, estas experiencias, falta la reflexión seria sobre enseñar y aprender filosofía en las aulas mexicanas. No basta recuperar las ideas de los filósofos sobre la educación sino hacer propuestas de intervención reales a nuestros contextos, situaciones y problemáticas.

El estado de la enseñanza de la filosofía en México coincide con el estado de la enseñanza de la filosofía a nivel internacional pues presenta una situación de desvaloración y supresión de los planes y programas de estudio. La Organización de los Estados Iberoamericanos en la década de los 90, realizó un diagnóstico entre sus países miembros, Fernando Cazas en su texto *Enseñar filosofía en el siglo XXI* (2006; 20) sintetiza los resultados:

- El número de horas cátedra reservadas a la asignatura Filosofía, se redujo drásticamente. En la mayoría de los casos nunca excede la modesta cantidad de 2 horas semanales y en otros casos directamente no existe un espacio curricular exclusivo para ella.
- Se restringe la presencia de la asignatura Filosofía a los últimos años del Nivel Medio o Polimodal.
- En algunos países, la Filosofía se reserva sólo a los cursos de Nivel Medio que tienen orientación humanística. Aquellos jóvenes que eligen modalidades relacionadas con las ciencias o con la tecnología, no tiene esta asignatura en sus currículos, ni ningún otro espacio en el cual puedan trabajarse contenidos similares.
- En muchos países los títulos exigidos a los docentes para el dictado de la Filosofía es tan amplio, que tiende a diluir la especificidad de la disciplina.
- En la mayoría de los países de la región la capacitación docente específica (tanto en nivel de grado como en posgrado y actualización) se redujo a su mínima expresión.

Los puntos arriba mencionados nos muestran que se trata de una política global para la región al coincidir en la reducción de la filosofía, no son decisiones de los gobiernos aisladamente sin segunda intención. El fin es ideologizar para conseguir la mano de obra calificada para apretar botones, autómatas del servicio, recurso humano, ejecutantes de órdenes extranjeras de los países hegemónicos, neocolonialismo que permite mecanismos para la transferencia de riqueza sin resistencia alguna. En este contexto, la filosofía es más

necesaria que nunca frente a la política educativa impulsada por los organismos financieros internacionales que promueven el modelo por competencias, que apoyan “reformas” para procurar un ser humano sumiso, indiferente, individualista acorde al mercado que le permita saquear los recursos naturales, humanos, culturales con facilidad. Por eso, la comprensión social de la filosofía recae en la acción como “crítica de la totalidad” como resistencia a la “máquina corporativa”, que contribuya a la configuración de una sociedad más justa y más democrática, conforme a la razón, como derecho de todos a pensar por sí mismos al adquirir la capacidad de deliberar, al ponderar y tomar decisiones responsables para sí mismo y para su sociedad aún cuando en la vida laboral “sólo se aprieten tornillos”. *La filosofía una escuela de la libertad* (UNESCO, 2011) da voz a los sin voz, da esperanza frente a la crisis. No podemos seguir creyendo que la filosofía es para unos cuantos y que es un saber inútil.

Hace algún tiempo ya, un grupo de hombres entendió que una verdadera democracia debía incluir el acceso libre al conocimiento. Consideraron que en una verdadera comunidad democrática, el saber no podía quedar bajo la custodia de unos pocos privilegiados. Pero, ¿cómo abrir las puertas del saber a los hombres simples de la ciudad que no conocían más arte que el de su oficio? ¿Cómo hacer para que sencillos comerciantes se apropiaran del conocimiento sin demasiadas herramientas intelectuales? La democratización del conocimiento requería que se construyera un camino nuevo para permitir el acceso de la ciudadanía toda. Ese camino, es puente entre el saber común de las gentes y el conocimiento de los sabios se llamó Filosofía (amor a la sabiduría). Sin embargo, con el correr de los siglos, la Filosofía se fue alejando del común de las gentes y comenzó a ser percibida como un conocimiento exclusivo de sabios intelectuales (Cazas, 2006, 7).

Enrique Dussel (2009) también defiende el derecho de todos a la filosofía como medio de liberación, de resistencia, de lucha, como un derecho de todos a ser seres pensantes, que conscientemente resisten la posición política a la que nos quieren condenar los grandes capitales. “En todas las grandes culturas Egipto, China, Israel, Grecia, América existieron sujetos que daban cuenta de los principios que ordenaban su forma de vida, interpretaciones de la existencia, organizaban las distintas formas del saber racionalmente. Desde entonces el derecho a la sabiduría pertenece a todos, la filosofía debe repercutir en la realidad de los países como históricamente lo han realizado las grandes civilizaciones, y lo siguen haciendo los amantes de la sabiduría en la actualidad”, así como los participantes en la Reunión Regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y en

Caribe, organizada por la UNESCO, la Secretaría de Estado de Educación, la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, en Santo Domingo, los días 8 y 9 de junio del 2009 en las que se declara:

- Hacemos hincapié en que la enseñanza de la filosofía estimula la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia;
- Insistimos en que la educación filosófica, al inducir a la independencia de criterio, la reflexión, la capacidad de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a todas las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo;
- Confirmamos que el fomento del debate filosófico en la educación y la vida cultural constituye una aportación primordial a la formación del los ciudadanos al poner en ejercicio su capacidad de juicio, que es fundamental en toda democracia.

Así pues, comprometiéndonos a hacer todo lo que podamos en nuestras instituciones y en nuestros países respectivos para lograr estos objetivos, declaramos lo siguiente:

- La enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no está presente y ser nombrada explícitamente con la palabra filosofía.
- La promoción del patrimonio filosófico de cada país debe ser irrestricto y libre; este patrimonio debe ser consolidado y difundido de manera amplia en los programas de filosofía.
- El diálogo político y multicultural, que incluya a las culturas locales y/o originarias, tanto a nivel regional como interregional, debe ser impulsado y reforzado, con el fin de promover los derechos humanos, así como la autonomía moral de toda persona.

Está declaración centra la relevancia de *La filosofía como Una escuela de la libertad* (2011), que permita crear las condiciones de posibilidad para que la situación del ser humano mejore, en el cumplimiento de principios que hagan la vida humana digna de ser vivida, defender la educación de las futuras generaciones, por un derecho de todos a pensar por sí mismos. Como bien lo practican sistemáticamente desde la década de los 80's Rehfus Wolff, Tejedor Compomames, I. Izuzquiza, Dominguez Reboiras; en la última década, entre otros Domingo Araya en Colombia, Michel Tozzi, Oscar Brenifier y Michel Onfray en Francia; Guillermo Obiols, Arpini de Márquez, Eduardo Rabossi, Alejandro Cerletti, Alejandro Ranovsky, Stella Accorinti, Martha Frassinetti y Ana Couló en Argentina; Luis María Cifuentes, Félix García Moriyón en España, Walter Kohan y WaksmanV en Brasil, Luca Scarantino en Italia, Gabriel Vargas, Laura Benítez y Victórico Muñoz en México,

reconociendo al padre de la filosofía para niños Matthew Lipman, hoy con gran relevancia en la práctica educativa en todo el mundo.

Siendo tan importante a nivel mundial la formación filosófica en toda persona que incluso una organización internacional como la UNESCO la promueve, por el contrario, en México no había un espacio para el desarrollo de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la filosofía que repercuta en prácticas exitosas (hoy tenemos la MADEMS en el posgrado, el seminario permanente de enseñanza de la filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras y la Comunidad Mexicana de Educación Filosófica COMEfilos, todas en consolidación que requiere todo el apoyo para que prosperen), ya que, para la comunidad filosófica mexicana la enseñanza de la filosofía no tiene la categoría de ser un problema filosófico digno de tratamiento, no tiene un status epistémico. A pesar de que las universidades [como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)] contemplan en su plan de estudios de la Licenciatura en filosofía tres principios: la investigación, la difusión y la docencia³¹, estos tres principios no se cumplen, está descuidada la formación básica del docente en filosofía, existe un abandono en la tarea del filosofar, no hay un espacio para el desarrollo de la investigación en enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, y la difusión de la filosofía.

3.2 Estatus epistémico a la enseñanza de la filosofía

El perfil profesional del Licenciado en Filosofía de la UNAM: Facultad de Filosofía y Letras, dice lo siguiente: *es el profesional que, a través de la enseñanza, la investigación y la difusión de teorías, argumentos, sistemas y problemas filosóficos, trasmite valores fundamentales de la cultura, y contribuye así al desarrollo de la conciencia crítica y de la conciencia histórica de la sociedad, así como a la formación integral de las personas.* En la realidad el perfil de egreso no corresponde con la estructura curricular ya que en el currículo solo hay una materia obligatoria en el quinto semestre sobre *Enseñanza de la filosofía* y dos más optativas Filosofía de la educación 1 y 2 (sólo en el programa porque en la realidad se imparten en el Colegio de Pedagogía), además los propios filósofos

³¹ Ver plan y programa de estudio del La licenciatura en Filosofía 1998, FFyL, UNAM. 2009https://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Filos.pdf

desaparecieron la asignatura *didáctica de la filosofía*, hace algunos años esta asignatura se impartía sin gran relevancia, sin objetivo claro y una forma de trabajo confusa, no había profesores que quisieran impartirla por lo que en la revisión del plan de estudios la quitaron. Por otra parte, los informes académicos, las tesinas o tesis que relacionaban el tema de la educación con la filosofía no eran muy valoradas y no había tutores que pudieran asesorar esos trabajos de investigación. La experiencia profesional del licenciado en filosofía tiene el estatus de Informe Académico. Creo que se debe revalorar la experiencia profesional en docencia al ser enmarcada desde una filosofía de la educación y más aún desde una filosofía propia en el ejercicio de ella, por lo que también puede cumplir con los principios de una tesis que no sólo es teórica sino interviene en un problema concreto, como más adelante demuestro que el saber de experto no te hace un filósofo. Las cosas poco a poco comienzan a cambiar, al revalorizar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Sin embargo, falta una formación docente del licenciado en filosofía.

La enseñanza pasa a segundo plano en el nombre de la auténtica “filosofía” en marcada en “la investigación filosófica” por una soberbia de erudición, por una obsesión entre el filósofo verdadero y el que no lo es. Desde Platón se desplaza una actitud elitista “los sofistas no son filósofos” y sólo entraban a la academia “los que sabían geometría”, hay un modelo hegemónico de lo que debe ser la filosofía, desde entonces se estableció un canon. Ese canon debe ser revisado pues no hay una sólo forma de hacer filosofía. La filosofía ha seguido dos caminos a lo largo de la historia: filosofía como un modo de vida ejemplificada con Sócrates, actividad filosófica; práctica sabia de vida, cuidadosa y reflexiva y la filosofía como academia o un modo de discurso modelado por Platón. El modelo de Platón es el que ha señoreado en las universidades: lectura y comentario de textos filosóficos, estudio de las escuelas, doctrinas o sistemas filosóficos, revisión de la historia de la filosofía a lo que Nietzsche críticamente afirmo que la filosofía está desterrada de la universidad:

[...] hemos sustituido el problema filosófico por un problema histórico: si tal filósofo pensó esto o aquello, si se le debe atribuir este o aquel escrito, o si se debe leer este escrito así o así: ésta es la posición neutral que el estudiante ha de guardar en nuestros seminarios filosóficos, y por eso yo me he acostumbrado a considerar tal ciencia como una rama de la filología y a juzgar a sus cultivadores viendo si son o no buenos filólogos. En consecuencia, podemos decir que la “filosofía en sí” está desterrada de la universidad...” (Nietzsche, 1959).

Es imprescindible liberar la filosofía del chaleco de fuerza impuesto por la academia. La investigación tiene un status al que todos quieren pertenecer y la docencia está devaluada porque se da por sentado que la enseñanza no requiere de mayor reflexión, creatividad e investigación, con lo que sabes, vas y te paras frente a la clase y listo. Sin embargo, la realidad es que los egresados de la licenciatura en filosofía y hasta los egresados de la Maestría en filosofía se enfrentan a que su proyecto profesional no está contemplado dar clase en el nivel medio superior y ni imaginar trabajar en la educación básica enseñando las asignaturas de corte ético, quizá se contemple enseñar en el Nivel Superior porque tiene mayor prestigio social al impartir cátedra en la universidad. Son pocos los que aceptan trabajar en otros niveles educativos por convicción y muchos los que se inician en la docencia por necesidad económica, tienen la idea de que es momentáneo mientras triunfan en la investigación. El tiempo transcurre hasta la jubilación con profesores improvisados e insatisfechos, “mucho conocimiento sin saber qué hacer con él”, frustrados al no entender las condiciones de su práctica, su contexto, a sus alumnos y su sueldo de profesor. El *malestar docente*³² (Esteve, 1994) está ligado a la *práctica filosófica* poco exitosa y ésta es una de las razones que contribuyen a elevar índices de reprobación y bajo aprovechamiento en las asignaturas filosóficas ya que tal índice es comparable al de las asignaturas de matemáticas y física. Hay un descredito en la forma en que se enseña la filosofía: se enseña filosofía con un manual mal hecho, al no saber cómo enseñar, al no tener elementos reflexivos de la relación filosofía-enseñanza se usa cualquier cosa que está a la mano, se repiten modelos del profesor tradicional. Pero continuemos con un diagnóstico que Gaos realiza en 1956 por encargo de la Universidad (UNAM) para mostrar que los problemas que planteaba siguen vigentes.

José Gaos inicia su texto *La filosofía en la universidad* preguntando ¿Cuáles son, pues, el puesto y la función de la Filosofía dentro de la Universidad en el día de hoy? La filosofía cumple la función de un nuevo humanismo cargado de humanismo real y actual, el cual

³² José Manuel Esteve entiende por *malestar docente* a las enfermedades físicas, psicológicas, como el agotamiento, el cansancio, el estrés o la ansiedad que el docente sufre por causas de presión que ejercen sobre el profesorado procedentes de la sociedad, la acumulación de responsabilidades, insatisfacción de su labor, frustración ante la falta de reconocimiento y pérdida de la motivación producen la depreciación del yo, neurosis reactivas, depresiones, enfermedad mental. Inicia con la petición de traslado, deseo de abandono de la docencia, absentismo laboral.

serviría de guía al sistema de la cultura que debiera ser un futuro inmediato, se concreta como filosofía de la circunstancia: reacción de la filosofía contra la modernidad.

El autor se sincera en el segundo apartado comentando que los estudios de filosofía en la facultad son “prácticamente perfectos” pero mejorarían si: agregaran algunas materias optativas que faltan, que se incluyen en cursos internacionales como “antropología filosófica”, otras materias se repiten como introducción a la filosofía y faltan cursos de problemas filosóficos nacionales.

Lo que le preocupa al Filósofo del exilio español es que los métodos en la enseñanza debieran mejorarse y no sólo centrarse en el método de conferencia, ya que sólo informa y no forma, nuestro autor apuesta por formar. La tarea de la filosofía consiste en enseñar a filosofar y filosofar sólo se enseña modelando, de la mano de un experto, trabajando con quien ya sabe hacerlo, ejercitando el diálogo y el debate, investigando, escribiendo, publicando, participando de la vida filosófica nacional e internacional: dando resultados.

Otro problema que encuentra en la formación del licenciado de filosofía es que se obtiene el grado y se ejerce la profesión sin ni siquiera haber leído íntegramente, ni una obra de filosofía clásica, se limita a leer manuales, introducciones, apuntes y hacer trabajos superficiales. No hay una formación real del ejercicio filosófico. Por lo que Gaos propone la enseñanza de la filosofía a través de un seminario de textos y un seminario de tesis para leer las grandes obras de la filosofía clásica y encaminarse en la investigación real de ellas:

... sólo ellas dan, porque sólo ellas pueden darlo. El detalle vivo, creador, auténtico, del filosofar mismo, no simplemente los resultados de éste, que es lo único que pueden dar, y por ende dan efectivamente, las obras de menor volumen, por magistrales que sean en todos los demás aspectos y por importantes que sean históricamente; y sólo aquel detalle, además de enseñar, es decir, demostrar en qué consiste realmente filosofar, enseñar a filosofar, obligando al autor a cofilosofar con él lector que lo sigue. (1956: 17)

Los seminarios son laboratorios para cofilosofar, enseñar a trabajar personalmente en las distintas disciplinas de la filosofía. José Gaos apuesta porque cada alumno trabaje todos los años de la licenciatura en el estudio de una sola obra y con un solo profesor e incluso hasta el doctorado para llegar a formar especialistas en un autor, una obra, un tema, etcétera. Dice Gaos “hagamos gentes que dominen realmente algo, en vez de razonadores superficiales de

todo”, se trabaja bajo la dirección de quien ya sabe hacerlo [por lo que no cualquiera puede dirigir un seminario, debe ser un competente profesional, tener experiencia, ser autor, tener vocación, una aptitud de ayuda, debe ser un intelectual con carácter que comunica sus métodos], ver cómo trabaja, tratar de imitarlo, ser corregido por él, hasta llegar el punto de ser autónomos. El trabajo en general es un trabajo de investigación.

1. Asignar temas, textos o tareas
2. Recopilar fuentes
3. Delimitar fuentes
4. Redactar
5. Presentar resultados

Recomienda que el número de integrantes de los seminarios no rebase de 8 para que el profesor pueda leer todos los trabajos y no se pierda la intención de personalizar la investigación, no permitir oyentes porque rompen la dinámica de trabajo colaborativo del seminario. Entregar trabajos parciales cada 15 días, leerlos en clase, comentar y retroalimentar hasta conseguir la calidad requerida para que los trabajos se publiquen.

La tarea del maestro es insustituible, en las funciones vivientes de formación: comentar textos, plantear problemas, dirigir la discusión, abrir el diálogo, corregir y en última instancia: modelar. Reside en obligar a leer los textos, obligándose a leerla él mismo en compañía de sus alumnos, para adquirir hábitos de trabajo, herramientas para filosofar con los que se ganaran la vida.

El profesor no solo suministra conocimientos filosóficos sino forma personas capaces de participar con sus propios trabajos en la vida filosófica nacional e internacional “el seminario requiere del director una especie muy peculiar de generosidad intelectual, que se sienta compensada suficientemente con el goce de la paternidad intelectual también”

El texto de Gaos del 1956 es un texto actual porque seguimos asistiendo a clases en la licenciatura despersonalizadas, con el método de la conferencia, son pocos los profesores que procuran el diálogo y la participación. Son escasos los seminarios permanentes en que se fomenta la actividad filosófica como *praxis*. Pero además se sigue descuidando una tarea importante de la actividad profesional: la enseñanza de la filosofía, incluso el propio Gaos

omitió la formación para la docencia, dio mayor importancia a la investigación que a la docencia, porque no hay formas de practicar la docencia, los alumnos salen de la licenciatura sin una reflexión real sobre una de las formas más comunes de ganarse la vida en la filosofía “enseñando filosofía”. De ahí la importancia que adquiere la Maestría en Educación Media Superior en Filosofía como profesionalización de una de las tareas del oficio del filósofo: enseñar.

Otro problema de la enseñanza de la filosofía es la inadecuada autocomprensión de la propia disciplina. La idea de filosofía adquirida durante la licenciatura: sistemática, analítica, académica, rigorista, acabada, nihilista, instalada en una postura dogmática y unívoca, repercuten en la enseñanza de la misma. Entonces la idea de lo que es un filósofo se enfrenta al profesor de filosofía con sus condiciones de trabajo real, los contenidos con los gustos filosóficos, los modelos académicos contra la idea de filosofía asumida. En este enfrentamiento destaca una infundada autodesvaloración del profesor frente al investigador. Hoy hay una necesidad de revisar el modelo hegemónico de la filosofía, reconsiderar modelos alternos, equilibrar la teoría y la praxis, remontar el absoluto de la filosofía desde un compromiso con la comunidad y la circunstancia.

3.3 La didáctica filosófica comienza por el auto-reconocimiento del ser filósofo

Alejandro Ranovsky en su texto *La filosofía del docente filósofo* (2011) explica que este enfrentamiento entre docente y filósofo no debe seguirse sostenido, promoviendo y justificando. Parecería que el ejercicio de la *sophia*, solo se da en la investigación por la capacidad de creación y una pregonada “originalidad”. Sin embargo, para crear y ser reconocido hace falta que este escrito en la tradición filosófica (2011,13) ¡entonces! ¿Cuál originalidad? Se dice que en la enseñanza de la filosofía no hay que hacer filosófico sino simple repetición: filosofía es lo que los filósofos hicieron a lo largo de su historia, sus problemas, sus fundamentos teóricos, su obra, repetirlo fielmente te hace académico más no filósofo. En consecuencia, enseñar filosofía se inscribe en el horizonte de la repetición-trasmisión-información de un conjunto de saberes establecidos. ¿Esto es filosofía? ¡Repetir lo que otros dijeron! ¡Claro que no! ¿Por qué se descuida la posición del filósofo educador? ¿Por qué un profesor que enseña, procurando la reflexión, y la sabiduría no es digno de

llamarse filósofo, aunque enseñe biología? ¿Es posible que un docente que enseñe otra asignatura promueva la sabiduría?

Alejandro Ranovsky, sentencia contundente “para enseñar filosofía hay que ser filósofo” (2011,21) porque no hay otra manera de enseñar la filosofía que en el acto de filosofar, comenzar a ser filósofo que piensa su circunstancia y lo pone en práctica al actualizar la tradición filosófica en el aula. Tratar de ser filósofo, grande, pequeño pero filósofo, esta sería *la filosofía del docente filósofo*: filosofar. Y, esto no es su apéndice o su glosa marginal sino la manifestación constitutiva de vivir de una cierta manera, en un reconocimiento del rostro y corazón del filósofo, negar ser filósofo nos distancia más de nuestro oficio, aceptarlo es un compromiso y la primera actitud que nos encamina a ser filósofo, es una toma de postura humilde, no es una toma de postura arrogante sino que nos regresa al origen de la filosofía como amigo y amante de la sabiduría.

El profesor filósofo, necesariamente debe comenzar con saberse un ser preguntante, reconocer que tiene algo que decir, que tiene una voz propia que ha sido negada, debe comenzar a filosofar desde su propia situación, volver a plantearse el primer problema filosófico para enseñar la filosofía, responder por sí mismo a la pregunta ¿qué es la filosofía?

Ya el filósofo mexicano Fernando Salmerón en una ponencia del Seminario sobre la Enseñanza Superior de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras el 7 de Octubre de 1960 apuntaba a la misma cuestión en su escrito *Sobre la enseñanza de la Filosofía*, la filosofía es enseñable y debe ser enseñada, es indispensable la existencia del pensamiento filosófico y necesaria su enseñanza y para ello es necesario establecer un acuerdo preliminar *¿qué es filosofía?* para poder entender la relación de la enseñanza de la filosofía en la filosofía misma y ésta con el hombre.

Porque la filosofía es un hacer, una operación concreta que se ejecuta desde una situación determinada, el primer movimiento del filosofar no es la entrada o una dimensión especial de conocimientos, sino que es la filosofía misma en plenitud. Y cuando la operación de filosofar se determina, cuando se deja de ejercer la actitud reflexiva crítica, la filosofía se desvanece. Este es el sentido de la conocida afirmación kantiana que la filosofía no se puede aprender; se aprende solamente a filosofar (Salmerón, 1960;38-39).

Desde la concepción que se tenga de filosofía se enseña la filosofía, ya que no se puede enseñar desde ningún lado, se requiere una concepción de filosofía, es necesaria una toma de postura filosófica, asumir las consecuencias de este despliegue (Cerletti, 2008). La reflexión sobre la filosofía de la filosofía es hacer una *metafilosofía*, es decir, tener un concepto propio de filosofía que permita proyectarla al otro, lo que obliga al profesor a filosofar, *una filosofía que sea universal y al mismo tiempo coherente con la situación particular de quienes filosofan: alumnos-profesor*, diría mi maestro Adolfo Sánchez Vázquez *Filosofar la circunstancia*. Este principio nos enfrenta al desafío de pensar por sí mismos, es una *repetición creativa* que necesariamente remite a la tradición desde nuestro horizonte de comprensión de nuestra lectura sobre el mundo y nuestra forma de practicar la filosofía, es decir, se debe ser filósofo, al poner en el centro la reflexión filosófica el problema de su enseñanza. Ver la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico es la gran aportación de Alejandro Cerletti (2008).

La filosofía es una actividad humana que consiste en el estudio y creación del pensamiento que tiene como eje rector el deseo insaciable que busca porque sabe lo que no tiene. La filosofía es contemplación, asombro, crítica, pasión, universalidad, saber que “no se sabe”, búsqueda de sabiduría, creación, actitud positiva ante la vida, duda, virtud comunicativa, apetito, reflexión. Se ejercita en la construcción y reconstrucción en la pregunta por sí misma al abrir la posibilidad de reflexionar y buscar el sentido, no sólo la información, la respuesta o el dato, sino lo fundamental es la experiencia del descubrimiento por el cuestionamiento. Más adelante realizo la descripción detallada de la pregunta como una forma de filosofar.

3.4 La formación del docente filósofo

Salmerón (1960;40) propone establecer con toda claridad cuál es exactamente la preparación que se quiere dar al estudiante de filosofía de acuerdo con su futura actividad profesional. Explica que tenemos que aceptar que, de acuerdo con las exigencias de la vida social, el egresado de la Facultad se dedica a la enseñanza, en sus palabras: Lo que corresponde a la Facultad de Filosofía y Letras en esta especialidad es preparar el profesorado y autorizar su ejercicio para la enseñanza media y superior, mediante grados académicos. Formarlos desde la guía de estas preguntas ¿qué debe saber quién aspira a la

enseñanza de la filosofía como actividad profesional? ¿qué distinción esencial puede imponer en la enseñanza, la diferencia entre el nivel medio y el nivel de la facultad? (Salmerón 1960; 44,55). Agregaría, ¿Cómo se enseñaría la filosofía en el nivel básico?

La formación del docente filósofo que filósofa su circunstancia al actualizarla todos los días en las aulas comienza con pensar que la formación como docente en filosofía es una historia personal y existencial; como escribe el profesor-filósofo Ranovsky (2011), es buscar, reflexionar los orígenes del propio amor a la sabiduría y las motivaciones existenciales: ¿por qué estudie filosofía?, ¿por qué enseño filosofía?, ¿para qué enseño la filosofía?, ¿qué enseñar para enseñar la filosofía?, ¿cómo enseñar la filosofía?, ¿cómo amamos la *sophia*?, ¿somos coherentes con nuestra concepción de filosofía y por qué se ama o se deja de amar la sabiduría?, ¿cómo buscar la sabiduría?, ¿a quiénes voy a enseñar filosofía?, ¿para qué les voy a enseñar filosofía?, ¿es posible enseñar el amor, el deseo y la apetencia por el saber?, ¿cómo concilio mi postura filosófica con el modelo académico institucional?, ¿cómo le hace un nietzscheano para enseñar filosofía en el bachillerato?

Al buscar la respuesta a estas interrogantes marcamos un camino y una dirección que nos permitirá ser coherentes entre nuestras concepciones teóricas y la proyección práctica de las mismas. Las consecuencias se reflejarán en la práctica educativa de las materias filosóficas deberán estar fundamentadas en esta toma de postura sobre la filosofía y su ejercicio. Por esta razón no podemos hablar de una posición unívoca de cómo se debe enseñar la filosofía en una receta pero si enfatizar la necesidad de sistematizar la práctica filosófica en el aula como ejercicio de la propia reflexión filosófica que sugiero sea analógica.

Si por ejemplo un egresado de la licenciatura en filosofía se inicia en la docencia y se considera así mismo kantiano, nihilista o marxista debe pensar que repercusiones tendrá su toma de postura filosófica en su práctica docente, deberá pensar qué es la filosofía y qué desplazamiento de ella realizará en su aula. Por esa razón, debe ser formado en principios que le permitan enfrentar críticamente su propia intervención de la enseñanza, sistematizar su propia experiencia filosófica en el aula como ejercicio de responsabilidad, compromiso, coherencia, ética y de conciencia social.

Allí donde la filosofía se sigue enseñando como disciplina autónoma y está a cargo de profesores de filosofía, asistimos a una gran dispersión en las temáticas abordadas, los propósitos planteados, los autores tratados, los recursos empleados y las estrategias de

enseñanza puestas en práctica. La orfandad, más que la libertad o la autonomía, es la que posibilita la dispersión (Obiols, 2008; 90).

El peligro de no reflexionar sistemáticamente la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como una filosofía de la educación, sin una real autocrítica, es que en nombre de la libertad, de las preferencias y los gustos se enseñe cualquier cosa en la designación de la filosofía. En muchos casos los profesores están en contra de un programa institucional, un modelo académico pero tampoco son capaces de proponer un programa que concilie lo institucional, las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las preferencias del profesor, por eso pondero la necesidad sistematizar analógicamente:

- Ver a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como un problema filosófico poseedor de un estatus epistémico que debe ser reflexionado.
- Tener una posición sobre lo que se entiende por filosofía y ejercitar la coherencia en la práctica educativa.
- Formarse en la autocritica de la propia práctica de la filosofía.
- Necesidad de preparar a los futuros docentes en la realidad social, con el conocimiento de los problemas educativos e institucionales.
- Conocer la disciplina.
- Ejercer las actitudes y aptitudes filosóficas.
- Conocer los textos clásicos y ponerlos en situación, *in situ*.
- Dar herramientas, instrumentos, técnicas, metodologías de investigación, enseñanza y aprendizaje desde la filosofía.
- Conocer a los estudiantes y sus contextos de aprendizaje.

3.5 La didáctica general y la filosofía

La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía no se pueden establecer desde una cuestión solamente didáctica, como podría ocurrir con la enseñanza del español, la biología, las matemáticas, la historia o alguna otra ciencia. No sólo es cuestión de métodos, estrategias y técnicas de aprendizaje adaptadas de la didáctica general como modelos unívocos y funcionales en todo contexto porque la didáctica general y las teorías psicopedagógicas requieren mayor reflexión filosófica que rescate los principios de las ciencias que la

constituyen. En la generalización de un modelo “efectivo” (sirve, es útil y eficiente) hace que se desplace la esencia de la filosofía, su sentido originario y fundamental: es el apetito por la reflexión y el amor a saber, se desplaza al favorecer un contenido, un modelo académico, una pedagogía univoca: la que tiende a la eficiencia.

La misma didáctica ya no es hoy la disciplina que se ocupa del estudio del proceso de enseñanza en general y que procuraba derivar normas de aplicación igualmente universales para hacer eficaz dicho proceso. Esta disciplina apenas se basaba en la psicología evolutiva y en alguna idea de la metodología de la ciencia para prescribir recetas *urbi et orbi* al docente, diferenciadas solamente de la edad de los alumnos. Así entendida la didáctica no podía sino chocar con las nociones de enseñanza y aprendizaje que surgía del propio seno de la filosofía.

Hoy, la didáctica se concibe más como una disciplina que enseña a enseñar a todos y en cualquier circunstancia, cómo la que ayuda a enseñar planteándose aportar elementos para que el docente en formación o el profesor en ejercicio realice una reflexión sobre la práctica de la enseñanza, práctica que, se admite, se diferencia según las distintas disciplinas, las edades de los estudiantes y los contextos socio-culturales e instituciones en que se desarrolla (Obiols, 2008; 91).

La razón fundamental es que la filosofía no solo está constituida por un conjunto de conocimientos sistemáticos formales sino por un amor al saber, un deseo y una apetencia. Luego entonces, el saber filosófico no se imparte como se trasmite un conocimiento técnico porque “[...] la filosofía no ocupa un lugar más; no es otro saber que sabe cuando se sabe filosofía” está más cerca de la ignorancia porque busca, es un deseo que no se sacia nunca (Lyotard, 1996).

Los conocimientos *psicopedagógicos*, como el constructivismo, cognitivismo, socioconstructivismo, el enfoque por competencias, las tecnologías educativas, la didáctica general, etcétera., responden al contexto histórico-social en el que aparecen. Por mencionar un ejemplo, la *Escuela Tradicional* en su concepción de hombre está ligado a la economía moderna que requiere de mayor fuerza de trabajo, adueñarse del cuerpo, del espacio y del tiempo, de la vida del individuo. La educación hace referencia al control, disciplina y autoridad. El maestro es la autoridad que controla un programa detallado de actividades, domina el acto educativo porque el alumno es considerado como un adulto incompleto, se limita a repetir, imitar y obedecer para que responda a las demandas del sistema económico (Espeleta, 1981). Por otro lado, las teorías psicopedagógicas orientan la práctica educativa al

dar elementos nodales para la comprensión del fenómeno educativo, profundizando en muchos aspectos: cómo es que un sujeto aprende, cómo es el proceso cognitivo del sujeto que aprende, cómo construye su propio aprendizaje, la importancia de la socialización en la adquisición del conocimiento, los factores que intervienen en el aprendizaje y cómo se aterriza estas teorías en el aula. Este conocimiento permite hacer coherente la intervención del curriculum en el aterrizaje de la planeación, intervención y evaluación por lo que es necesario tener este conocimiento, entenderlo y aplicarlo. Sin embargo, no es suficiente para una enseñanza y aprendizaje de la filosofía, se requiere de una toma de postura filosófica previa a toda estrategia didáctica que no sólo destaque la parte instrumental, técnica y mecánica del proceso (como en algunos cursos de actualización que “dan recetas” para mejorar la práctica educativa), sino que el docente-filósofo debe ser capaz de trascender la parte técnica al pensar los porqués y los cómo.

La educación es el medio de manipulación ideológica como visión hegemónica del mundo proyectada en la reproducción de la máquina económica que dicta las modas en la didáctica (del griego *didaskhein*, cómo enseñar, instruir, explicar) como formas de manipulación ideológica y política del estado. ¿Por qué si la escuela se limita a instruir, tiene la pretensión de educar? La didáctica no se puede reducir a respuestas técnicas e infantilizadas sobre el actuar docente y sus materiales, requiere mayor reflexión filosófica que permita constituirse como una ciencia en sí misma compleja porque ahí se concretan todos los presupuestos teóricos, por ahora está inmersa en una visión instrumental que epistemológicamente se apoya en el positivismo y el funcionalismo que no permiten la reflexión sobre los fines de la educación sino se establecen supuestos que son incuestionables y que se concretan en la intervención por lo que la didáctica debe ser revalorada.

El papel reproductor de la escuela, tanto a nivel ideológico como de las divisiones sociales del trabajo es develado por estos análisis [...] la escuela favorece a los favorecidos, que excluye, rechaza, desvaloriza a los demás, que la herencia escolar corresponde a los herederos de situaciones sociales privilegiadas, que el éxito escolar, la escolaridad prolongada y los puestos dirigentes recaen en aquellos a quienes la familia ha situado ya en una posición dominante, con sólo esto señalarían una fecha en la historia de la pedagogía (Ezpeleta, 1981;31).

El proceso de enseñanza aprendizaje y su aterrizaje didáctico debe ser visto cómo una totalidad compleja que el propio ser humano proyecta porque esta constituido por factores psicológico, sociológico, biológico, político, cultural, económico e histórico. Así que hay una escisión entre la escuela y la vida, entre la teoría y la práctica, entre la pedagogía y la didáctica (Ezpeleta, 1981). También, la filosofía asiente a interpretar, comprender y desarticular lo que hay detrás de una estructura instrumental de los modelos psicopedagógicos para no reproducir los patrones de manipulación. La filosofía muestra los caminos para resistir y cuestionar esos embates. Esta actitud crítica la comparte con las ciencias de la educación, la filosofía es la que fundamenta a estas ciencias. Así se reconoce el vínculo inseparable de la filosofía con la pedagogía:

Por otra parte, la identidad esencial de la filosofía y su enseñanza es lo que ha motivado el justo aprecio que se tiene de la educación filosófica para preparar las aptitudes didácticas. Y lo que se explica, además, no sólo las ligas que la filosofía y pedagogía han mantenido a través de la historia, sino las interpretaciones de grandes filósofos que ven en la pedagogía la última palabra de la filosofía; o que tienen a la pedagogía general por filosofía concreta; o la filosofía misma como teoría general de la educación (Salmerón, 1960;40).

La naturaleza de la propia filosofía como “madre de todas las ciencias” exige que se reflexione cómo debe ser enseñada desde sí misma y no desde las otras ciencias hijas de ésta. No sólo informar sobre la historia, autores y obras; trasmitir sistemas, teorías y métodos; repetir un conjunto de saberes filosóficos o contenidos. Es necesario que la filosofía reflexione las condiciones de la introducción a la filosofía, el acercamiento del ser humano a la filosofía, los principios de su enseñanza, el valor de la filosofía en las escuelas, la relación de la filosofía con la educación del hombre actual, la comunicación y difusión de los saberes filosóficos, su forma didáctica, y, en suma, encontrar las condiciones que posibiliten el filosofar. La didáctica de la filosofía debe ser necesariamente filosófica:

La cuestión de la didáctica de la filosofía ha sido objeto de muchos debates: algunos inspectores de la enseñanza de la filosofía o representantes de asociaciones de profesores de filosofía – como, por ejemplo, en Francia- estiman que “la filosofía es en sí su propia didáctica”, puesto que es despertar del pensamiento por su propio movimiento. Se aprende a filosofar escuchando un curso o leyendo a un filósofo, lo que nos introduce en el pensamiento mismo mediante el movimiento de un pensamiento en marcha... equivale a ponerse en marcha filosóficamente, solo gracias al impulso reflexivo del maestro, profesor o gran filósofo (Tozzi. 2011; 9).

La enseñanza de la filosofía se centra en poner en marcha el filosofar, porque *ser-hombre significa ya filosofar*, la filosofía está en cada persona, sólo debemos despertar y desencadenar esta actitud de *ser ahí* como hombres que viven y padecen el mundo al enfrentarlo (Heidegger, 2003). El docente al ser un pensador de su circunstancia hace que la filosofía suceda, ejerce la filosofía en que cree con coherencia, con actitudes de igualdad, compromiso, responsabilidad, cuidado, respeto, escucha. Procurando las condiciones y espacios propicios para que la filosofía surja, a través de la formulación de preguntas auténticas para que en el alumno se avive la filosofía, suceda, cuando se exprese, hable, actúe, escuche, cuestione, dialogue, debata, defina, argumente en libertad y por decisión propia. La didáctica de la filosofía es un proceso que se actualiza todos los días porque cada circunstancia es singular: de Iztapalapa a Coyoacán, de Chiapas a Tijuana, de México a Francia. Luego, la enseñanza de la filosofía exige nuevas formas, no hay un método, no hay una sola manera de enseñar la filosofía pues las posibilidades son tantas como las ideas creativas. En consecuencia, en este trabajo, propongo tres líneas guías desde donde se puede enseñar la filosofía como una *didáctica específica* desde la naturaleza misma de la filosofía pero que no descansa ahí sino abarca la educación filosófica, de este principio se desprende en un segundo momento: una pedagogía de la filosofía “como ciencia que puede consistir en alterar el orden que las cosas guardan por sí mismas, para mostrar según el orden en que nos son más accesibles, al reducir las exigencias según se presenten las diferentes situaciones” (Salmerón, 1960; 40).

Son tres momentos que sugieren un proceso ascendente:

- 1.- Reconocer la ignorancia como una actitud de querer saber
- 2.- La pregunta como ejercicio auténtico del filosofar
- 3.- El diálogo como el método de pensar por sí mismo

3.6 Elementos para una didáctica específica: reconocimiento de la ignorancia

Parto de una didáctica específica para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, como un modo de proceder, de aclarar y avanzar pero ésta apunta a una educación filosófica.

Por lo tanto, sería posible que yo dijera que el desarrollo de la filosofía es su propia adaptación gradual al cambio en sus condiciones. Entonces ustedes podrían decir: ¡La filosofía está siempre por detrás! ¡La filosofía está siempre tratando de alcanzar las novedades no filosóficas! Y yo debería decir: ¡Correcto! Esa fue de hecho la conclusión de Hegel. La filosofía es el pájaro de la sabiduría, y el pájaro de la sabiduría es el búho. Pero el búho alcanza vuelo cuando el día ha terminado. La filosofía es la disciplina que viene después del día del conocimiento, el día de las experiencias, al comienzo de las noches. Y, aparentemente, nuestro problema, el problema del desarrollo de la filosofía, queda resuelto (Badiou, 2007; 1).

No se trata de sistematizar dogmáticamente un método para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía pero si de considerar trazar otro camino. *La filosofía como repetición creativa* es la tesis que Alain Badiou (2007) propone para actualizar la filosofía como innovación creativa desde sus condiciones de posibilidad, con el contexto y la transformación de potencia vital: ¡No la filosofía, sino pensamiento! ¡No la filosofía sino la potencia vital! ¡No la filosofía, pero si un nuevo lenguaje racional! En realidad: no la vieja Filosofía sino mi propia nueva filosofía (2007, 2).

Walter Kohan, sigue este principio, actualiza a Sócrates para dar respuesta a su contexto educativo. Expresa en su texto *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar filosofía* (2008) que el *reconocimiento de la ignorancia* por parte del docente-filósofo frente al aula es la primera actitud que tiende a la sabiduría porque en este gesto, emulando a Sócrates, comienza la tarea, no sólo de un filósofo, sino de un profesor que tiene una actitud humilde [en el sentido latino *humilitas*: ausencia completa de orgullo y presunción], voluntad de querer servir al otro. Pero además, esta actitud desprende la búsqueda de sentido y el modo de realizarlo es la interrogación de sí mismo y de los otros como una actitud vital. Por otra parte para mejorar la práctica educativa en nuestras aulas es necesario comenzar por atender a nuestras actitudes que tenemos frente a los alumnos y frente a la misma filosofía. Una actitud es una disposición que asumimos antes de actuar, disposición adquirida con una dirección favorable o desfavorable hacia un objeto o situación, tiene un componente valorativo. Nuestra disposición hacia un objeto o acción es favorable cuando lo consideramos, creemos, sabemos que es valioso o desfavorable cuando lo consideramos desagradable, malo o injusto). Esta valoración repercute en las acciones orientadas por el aspecto emotivo (cómo me afectó) y/o cognitivo (yo creo que x es p). Esta disposición nos

lleva a actuar de determinada manera, al sostener una actitud valorativa y por lo tanto moral.

Es muy fácil enseñar a odiar... en cualquier parte del mundo que usted observe encontrará pruebas de ello. La especie humana parece tener una especial habilidad para enseñar a los demás a esquivar a los de otra raza, a los que tienen otro color, otras ideas, otra religión y hasta los que han nacido en otro país. Quizá hay algo en nosotros que nos inclina inevitablemente a ello... quizá no estamos suficientemente civilizados o fuertes para aplicar los principios... que evitarían una ulterior expansión de la aversión... Pero, sea como fuere, las personas que tienen la responsabilidad de influir en las conductas de los demás no pueden adoptar una actitud tan derrotista. Ser profesional [de la enseñanza] significa aceptar una responsabilidad..., responsabilidad de las acciones y de sus consecuencias. Significa buscar el mejor modo de servir a los intereses de los demás para ayudarlos a crecer y no a encogerse. Si [como docentes] aceptamos la responsabilidad de influir profesionalmente en la vida y acciones de otras personas, tenemos que hacer todo lo posible para que esa influencia sea positiva más que significativa (Mager, 1983, en Frassinetti, 1993).

Veamos la importancia de las actitudes en el docente. Imaginemos al novel que piensa que lo sabe todo, al arrogante, al que cree que tiene una posición de superioridad porque “sabe” o al extremista que desprecia el trabajo escolar y a sus alumnos ¿qué actitudes puede tener frente a sus alumnos el profesor que cree que la filosofía es para unos cuantos, para las tierras fértiles y no áridas? El que sale de sus clases afirmando que “¡bañar al burro es desperdiciar el agua!”, “¡pobres! ¡todo se lo creen!

En estos ejemplos la figura de Sócrates sigue siendo un modelo de ejemplaridad de una vida educativa para responder a esta problemática de las actitudes del docente, Sócrates no ejerce la filosofía para enseñar a los que no saben, porque él mismo no sabe (Kohan, 2008). La filosofía es una forma de vida. Ejerce la filosofía para vivir desde el reconocimiento de su ignorancia, desde el destaque de su ignorancia se afirma que es el único de Atenas que sabe de su ignorancia, que ignora todas las otras cosas, menos la propia ignorancia. Y esto lo torna el más sabio *porque sabe un principio de vida: mostrar un cierto modo de andar por la vida, se trata del significado y sentido de vivir filosofando*: “es dar un cierto destaque a la ignorancia, en el pensamiento y en la vida”, saberte ignorante te hace más sabio porque sabes que no sabes y por lo tanto se afirma la capacidad de búsqueda como una virtud y no como una carencia de conocimiento, “no saber es un defecto que el profesor no se puede permitir”, socialmente no se le permite al profesor no saber, es una exigencia que el

profesor ostente el conocimiento. El que enseña sabe. Sin embargo, esta posición tiene implicaciones políticas, pues somete las relaciones a una cuestión de dominio, relaciones basadas en el poder sobre el otro: el que sabe tiene el poder (Kohan, 2008).

Así, cuando damos las cosas por sentado, por consabidas, cuando creemos que comprendemos a cabalidad, cuando no sometemos a duda y a cuestionamiento nuestras creencias; tenemos suposiciones firmemente arraigadas que se convierten en obstáculo activo para el aprendizaje, estas actitudes son antifilosóficas pues no permiten el filosofar. Si el profesor-filósofo reconoce sinceramente su ignorancia porque ¿quién puede creer que tiene todo el conocimiento?, si hay una actitud de sencillez entonces las implicaciones, para el educador y el proceso enseñanza-aprendizaje, al tener la actitud del reconocimiento de la ignorancia, son muchas y muy relevantes en la búsqueda de mejores condiciones en las relaciones educativas. En consecuencia, se instaura un acto filosófico que permite la transformación directa del sujeto, un cambio completo de vida, una sabiduría de vida en el aula que no sólo se dice con el discurso sino se muestra en las acciones.

Saberse ignorante es ser análogo, pues nos lleva a un estado de perplejidad y certidumbre, de búsqueda pero al mismo tiempo de claridad. Se rompe la dicotomía entre saber/ignorar, enseñante/aprendiz, profesor/alumno; explora otras formas de relación entre el maestro y el alumno; el alumno ya no ocupa el lugar del ignorante y el maestro ya no tiene el poder unívoco del que sabe sino se comienza a ejercer la virtud de la *Phrónesis*. Si esto no es así entonces se parte de que hay quien sabe y quien ignora y ésta situación pone al estudiante en una posición de inferioridad en la que no se puede aprender, ni enseñar, *no se puede aprender en la desigualdad*.

Por eso para Walter Kohan el primer mandato de un profesor de filosofía para ejercer su práctica a la Sócrates “es necesario vivir filosofando, esto es, examinándome a mí mismo y a los otros (Apología, 28 E)”, filosofar es una manera de vivir en el examen de sí mismo y de los otros. El segundo es invertir los valores dominantes, exhortar a dejar de cuidar lo que se cuida y a cuidar lo que está abandonado: el cuidado del alma, preocupación por el pensamiento. El tercero interrogar, examinar, confutar, echar en cara, valorar lo menos importante, ofrecer caminos para su práctica filosófica-educativa (Kohan, 2008,31).

Resistir la tentación de ejercer el poder, ejercitar la justicia, la escucha y el diálogo. Despertar a los dormidos, iluminar la vigilia de los otros, ejercitar relaciones más humanas.

Ésta es una cuestión que puede interesar profundamente a un profesor de filosofía, sin importar su tiempo y su lugar: la filosofía, al menos a la Sócrates, no puede no ser educativa; vivir una vida filosófica exige vérselas con el pensamiento de los otros e intervenir sobre él. No hay como vivir la filosofía de Sócrates sin que otros la vivan de cierta forma, sin pretender educar los pensamientos. También vale la pena destacar lo que Sócrates no enseña: nada que esté fuera de su vida y de su forma de vivirla; no hay una doctrina externa, ni propia, ni mucho menos de un tercero; no hay una instancia ajena al propio pensamiento que sería “bajada” didácticamente. La propia vida es la filosofía y su didáctica. Nada hay para enseñar, a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida (Kohan, 2008;30).

Desde ésta posición socrática revitalizada por Walter Kohan permite enfocar a la educación con una enseñanza recíproca, con estructuras dialógicas, procesos interactivos de interrogación. El diseño didáctico (capítulo 4) de este trabajo comparte... *este nada hay para enseñar, a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida*, los contenidos son importantes, pero más necesario es ese mostrar una forma de vivir para enfatizar la necesidad de un sentido. Sócrates desplaza la lógica de quien enseña y quienes aprenden de la lógica de la transmisión tradicional, impuesta por los profesionales de la educación rescatando las cosas fundamentales que dan sentido a la vida.

Considero que el primer problema que obstaculiza la enseñanza en el aula es que el que tiene que enseñar cree que todo lo sabe, cree que es el único que tiene derecho a hablar y los demás tienen que escuchar, esto presupone que los demás no tienen nada que decir o que lo que pueden decir no le interesa al erudito, al egoísta, al que solo quiere ser él, el que sólo merece ser escuchado. Ahí manifiesta su actitud individualista, lo que significa la negación de los otros porque no los reconoce como fuente de sentido y ¡claro! esto despliega una posición política de desigualdad: someter al otro anulando la comunidad.

Otro problema es la falta de autocrítica: “lo sé todo” y el que está seguro que lo sabe todo no puede preguntar nada auténticamente y menos tener la actitud de búsqueda. En consecuencia, tiende a establecer un monólogo pensando que está teniendo un gran intercambio de ideas en su clase, sin darse cuenta de su *incapacidad para dialogar*, (la incapacidad para el diálogo es una enfermedad muy común en nuestra época, a pesar de las

redes sociales y el celular); se pregunta y se responde sólo ejerciendo en todo momento su poder. Por el contrario, lo que sigue vigente de Sócrates como educador es el vivir filosóficamente, ello implica ser un catalizador para el examen de vida del otro, al valorar lo que los otros tienen que decir como un saber vital, escuchar y ser consecuente con lo dado. Sin embargo, se ha perdido esta capacidad de interrogar al otro y así mismo, al no saber preguntar, o conformarse por mencionar lo que los otros han preguntado en un ejercicio de mera repetición, en esta circunstancia el filosofar permanece dormido porque no pertenece al sujeto que pregunta, no lo hace suyo, no se lo apropia, solo simula inconsciente de su enajenación.

En la formación de la licenciatura en la universidad enseñan a repetir lo que los filósofos dijeron y difícilmente nos damos cuenta que es importante el cuestionamiento, la pregunta que nos nace, es decir, padecer el problema, pensarlo, problematizarlo en un modo de afectación radical³³, en consecuencia, surge la pregunta y en el esfuerzo por responder. Luego, hay una necesidad de compartir, de hablar; de ahí el diálogo. Sin embargo, en el aula no sabemos cómo dialogar, cómo preguntar, resultado de la cultura del silencio y la repetición-trasmisión impuesta a lo largo de la vida escolar.

Lo que está en juego al enseñar y aprender filosofía no es si sabemos o no distinguir una falacia de otra, si podemos reproducir el imperativo categórico de Kant o si somos o no somos cartesianos. Claro que esos saberes no son despreciables. Pero lo que de verdad está en juego, aquello que marca una línea divisoria entre la filosofía y la no filosofía, es si de verdad ella llega a afectar el modo de vida de quienes la comparten, si entran en el mundo de dar razón de su propia vida, de por qué viven de la manera que viven. El profesor de filosofía es quien dispondría las condiciones para jugar ese juego, para que los jugadores vean valor y sentido en él, para que lo jueguen cumpliendo sus reglas (Kohan, 2008; 39).

En las circunstancias de precariedad espiritual, económica y abandono social que viven los alumnos del bachillerato 6, “Vicente Guerrero” como muchos otros jóvenes estudiantes del mundo, es revelador lo que Kohan sugiere para enseñar la filosofía. Que, la filosofía llegue a afectar el modo de vida del alumno, que pueda dar razón de su propia vida, saber por qué

³³ En el siguiente apartado desarrollo fenomenológicamente la caracterización de la pregunta. El plantearse una pregunta auténtica debe llegar a afectar verdaderamente a quien la formula en su modo de vida, requiere de tiempo porque es un proceso complejo de pensamiento y problematización.

viven de la manera que viven y cómo puede mejorar esas condiciones al cuidar de sí. Esta exigencia implica coherencia para el docente-filósofo: el cuidado del otro, porque pudiera afectar el modo de vida del estudiante pero de manera negativa.

Para terminar este apartado del *reconocimiento de la ignorancia* presento un fragmento del revitalizante y pertinente texto *La repetición creativa* de Alain Badiou por la importancia y énfasis que da a los jóvenes en el acto filosófico, el amor, la escuela, la política, la transmisión y el horizonte que muestran *las revueltas lógicas*:

La segunda posibilidad es que la filosofía no sea realmente un conocimiento, ni teórico ni práctico. Estriba en la transformación directa de un sujeto, es un modo de conversación radical, un cambio completo de vida. Y, consecuentemente, se encuentra muy cerca de la religión, pero exclusivamente a través de medios racionales; muy cerca del amor, pero sin el violento soporte del deseo; muy cerca del compromiso político, pero sin la restricción de una organización centralizada; muy cerca de la potencia de la creación artística, pero sin los medios físicos del arte; muy cerca del conocimiento científico, pero sin el formalismo de las matemáticas y sin los medios empíricos y técnicos de la física. Para esta segunda tendencia, la filosofía no es necesariamente una cuestión de escuela, aprendizaje, transmisión y profesores. Es una dirección libre desde nadie hacia todos. Como Sócrates hablando a los jóvenes en las calles de Atenas; como Descartes escribiendo cartas a la princesa Elizabeth; como Jean-Jacques Rousseau escribiendo sus confesiones; o las obras de Sartre; o como, si me disculpan el toque narcisista, de mis propias novelas y obras. La diferencia es que la filosofía ya no es conocimiento, o conocimiento del conocimiento. Es una acción. Uno podría decir que lo que identifica a la filosofía no son las reglas de un discurso, sino la singularidad de un acto. Es este acto el que los enemigos de Sócrates llamaron “la corrupción de los jóvenes”. Y a causa de eso, como ustedes saben, Sócrates fue sentenciado a muerte. “Corromper a los jóvenes” no es, después de todo, para el acto filosófico. Si ustedes entienden adecuadamente el “corromper”. Aquí “corromper” significa enseñar la posibilidad de rechazar cualquier sumisión ciega a las opiniones establecidas. Corromper es dar a los jóvenes algunos medios para cambiar sus mentes acerca de todas las normas sociales; corromper es sustituir la imitación por la discusión y la crítica racional, e incluso, si la cuestión es una cuestión de principios, sustituir la obediencia por la revuelta. Pero esta revuelta no es ni espontánea ni agresiva considerando que es una consecuencia de principios y críticas racionales. En los poemas del gran poeta francés Arthur Rimbaud encontramos la extraña expresión: “Revueltas lógicas”. Esa es probablemente una buena definición del acto filosófico. “Revueltas lógicas”. No es casual que mi amigo, el muy buen filósofo Jacques Rancière haya creado una importante revista en los setenta cuyo título era precisamente *Revueltas Lógicas* (Badiou, 2007).

3.7 La pregunta como ejercicio auténtico del filosofar

La filosofía nace del asombro dice Aristóteles, de la real incertidumbre que todo hombre tiene al enfrentarse con “ser en el mundo”, este mundo que nos asombra y nos preocupa cuando nos relacionamos con él, así desde que el hombre es hombre se enfrenta con que es un ser que reflexiona, luego entonces, siempre ha preguntado.

Desde siempre hemos preguntado sobre lo que nos es más propio: la vida y la muerte, lo que existe y lo que no, lo que se muestra y lo que se oculta, lo que nos angustia y lo que nos alegra, lo que es y lo que puede ser y esta necesidad de explicar y comprender el mundo nos lleva a preguntar. El preguntar es una forma de enfrentar el mundo y conocer.

¿Quién enfrenta al mundo? Solo quien es tocado por el asombro, la curiosidad, la duda; quien interroga, quien cuestiona, quien desea saber, quien piensa una serie de cuestiones formuladas a alguien o a sí mismo para encontrar respuestas, quien investiga. Quien pregunta tiene un problema y formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento con la pregunta. “... la pregunta debe acompañar y, de hecho, acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente” (Zuleta: 2005, 3).

Los niños tienen esa actitud natural del preguntar al mirar al mundo, al relacionarse con él preguntan ¿por qué?, ¿qué es eso?, ¿por qué la vaca parece un perro grande?, ¿por qué el cielo es azul?, ¿por qué la luna me sigue cuando camino? Preguntan y preguntan hasta el cansancio, todo les asombra, de todo realizan una fiesta, celebran que están conociendo el mundo por primera vez: una fruta, una flor, una nueva vecina, cualquier objeto que se les presenta por primera vez. Por otra parte, los adolescentes por su propia condición de adolescentes centrada en el estadio de las operaciones formales refieren la necesidad de resolver problemas sobre su propia identidad y ésta de pensar en su futuro ¿quién soy?, ¿a dónde voy?, ¿por qué el mundo es así?, ¿qué es el amor?, ¿de dónde venimos?, ¿este es el mejor mundo en el que podemos vivir?, ¿qué es el tiempo?, ¿por qué nos hacemos preguntas? “A veces nos olvidamos que el ser humano es filósofo por naturaleza, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y poco a poco va apropiándose de él” (Zuleta:2005, 4).

Todo ser que pregunta manifiesta su ser en el mundo, toma conciencia de lo que significa estar en el mundo, quiere construir el sentido, desde esta perspectiva todo hombre tiene algo de filósofo, aunque es el filósofo el que tiene por oficio y profesión el preguntar:

Los oficiantes de la filosofía revelan que el hombre es el único ser que interroga. Todo cuanto le rodea suscita preguntas. Quiere decir que esto que vemos con suma claridad no está tan claro como parece. La filosofía crea el oficio de preguntar. Y junto con el mundo que nos rodea, existe el mundo que nosotros albergamos; el que nosotros constituimos y que nos constituye; éste, que es el más cercano, es el que mayor número de preguntas suscita (Nicol, 1994:3).

El preguntar da origen a la filosofía: los físicos de la escuela Jónica preguntaron ¿cuál es el *arjé* de todas las cosas? Sócrates preguntaba ¿Qué es el hombre? e hizo del preguntar un método: el mayéutico, que en síntesis quiere decir: “el arte de ayudar a dar a luz ideas por las preguntas”, Platón retoma el preguntar de su maestro Sócrates y utiliza la forma de la dialéctica recuperada en el diálogo, también Heidegger se pone en el camino de la pregunta para adentrarse en la reflexión sobre el ser, la técnica, la filosofía, la metafísica, etcétera. Y explica que lo más importante es la pregunta y no la respuesta porque en la pregunta está contenida la respuesta donando su dirección, es decir no se trata de obtener la respuesta en sí misma sino saber cuál es el problema. Para el filósofo alemán Hans-George Gadamer, las preguntas convierten la curiosidad en estructura del pensamiento, con la pregunta se abre un horizonte de comprensión de todo lo real incorporando la conciencia de la historia efectual y la tradición en forma dialéctica.

Qué un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación consiste en esta medida en una referencia esencial a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto es comprender esta pregunta. [...] Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. En esta medida el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, y esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice de ella. Como se muestra en esta reflexión, la lógica de las ciencias del espíritu es una lógica de la pregunta (Gadamer, 2007:448).

Estos filósofos comprendieron que el interrogar era su oficio como explica Eduardo Nicol.

Sócrates es el maestro en el oficio de preguntar. Pero no sólo existe la filosofía como oficio de preguntar; además existe un oficio especial de la pregunta misma. Gracias a la filosofía, reparamos que no todo el mundo sabe preguntar. Y entonces la cuestión del oficio se ilumina,

con una comprensión que ya nada podrá enturbiar. El filósofo interroga por oficio (Nicol, 1994; 3).

Cuando Nicol afirma que no todo el mundo sabe preguntar y que el filósofo es el único ser que interroga por oficio hace una distinción entre los hombres que están dormidos de los que están despiertos porque ontológicamente: el hombre es el único ser que interroga profundamente, porque *Ser hombre significa ya filosofar*, la filosofía está y radica en nuestra existencia pero en muchos está dormida, atada, encadenada por lo que debemos poner en marcha el filosofar, hacer que la filosofía suceda, son los filósofos los que han despertado libremente el filosofar. “Nosotros, los filósofos, no tenemos permitido dormir. Un filósofo es un pobre vigilante nocturno” (Badiou, 2007).

Pero no estamos en absoluto fuera de la filosofía [...] Aun cuando no sepamos nada de filosofía, estamos ya en la filosofía, porque la filosofía esta en nosotros y nos pertenece. Filosofamos incluso cuando no tenemos ni idea de ello, incluso cuando “no hacemos” filosofía. No es que filosofemos en este momento o aquél sino que filosofamos constantemente y necesariamente en cuanto que existimos como hombres. Existir como hombres, ser ahí como hombres, Dasein como hombres, significa filosofar. El animal no puede filosofar. Dios no necesita filosofar. Un Dios que filosofase no sería Dios porque la esencia de la filosofía consiste en ser una posibilidad finita de un ente finito (Heidegger, 2003; 19).

Esta ontología de Heidegger muestra que la filosofía está en nosotros en cuanto existimos como humanidad; y muestra la falsa discusión sobre si los niños pueden filosofar y, las mujeres pueden hacer filosofía y los hombres en condiciones de supervivencia o en otros contextos culturales pueden reflexionar por la totalidad, pues hay quien niega la posibilidad de que esto sucede pues no distinguen que puede haber grados.

Entiendo el interrogar por oficio como vivir la pregunta, sostener auténticamente la pregunta al abrir la problematización y cuestionar lo cómodamente establecido o dado por supuesto y comprometerse con la consecuencia. Es un ejercicio que transforma al sujeto al modificar su relación con el saber al dejarse afectar, al llevar la perplejidad, experimentar las condiciones de incertidumbre y ¡claro! la pregunta afecta el modo de vida, en algunos es un proceso lento en otros es tempestivo, pero en ambos, adquiere la forma de la espontaneidad.

El hombre de hoy ha dejado de preguntar y si pregunta, son preguntas no auténticas, vacías de significado, desde un nivel teórico, la especialización hace que el conocimiento se separe y ya no se pregunte por la totalidad sino por lo específico. En otro nivel, abrumados por las preguntas de los niños incansables, terminamos por pedirles que se callen, que guarden silencio. En la escuela, el profesor no puede comenzar con la clase sino hay un silencio, instauramos la cultura del silencio hasta conseguir jóvenes apáticos. La apatía habla, cuestiona y los profesores no escuchan.

Cerletti en su texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008,25) expone las características de las preguntas filosóficas, “toda pregunta que sea genuinamente filosófica deberá involucrar intencionalmente a quien la formula”, al ser humano en su circunstancia, el carácter filosófico de una pregunta es la *intencionalidad* de quien pregunta, la intención filosófica espera una respuesta filosófica en la aspiración al saber permanente, deseo que no se sacia, no se contenta con una respuesta a la mano, ni da las cosas por consabidas, es un preguntar permanente, un saber por el saber mismo sin supuestos teóricos preestablecidos para establecer la radicalidad de su interrogar al *centro o corazón mismo del asunto*.

El preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar la dimensión de las respuestas. El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar. En definitiva, no es otra cosa que la insistencia del viejo Sócrates por horadar las afirmaciones hasta hacerlas tambalear, o hasta que sean capaces de mostrar su fortaleza. En sentido estricto, el preguntar filosófico no se detiene nunca, porque el amor o el deseo de saber (*la filo-sofía*), para un filósofo nunca se colma (Cerletti: 2008, 24).

La filosofía piensa las condiciones de sus preguntas al relacionarlas con la circunstancia, el sujeto *in situ*, es decir, retoma los problemas de las ciencias, de las artes, la cotidianidad, etc. y los re-significa en una apertura en el ser de lo preguntado. *Bajo ciertas condiciones, cualquiera podría llegar a filosofar. Es decir, que cualquiera podría hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderla* (Cerletti: 2008, 28). La pregunta filosófica es la que tiende a la sabiduría y marca al ser en una transformación de poner en duda, de abrir otros sentidos, de construir un mundo, encontrar el sentido de lo existente y es la expresión de la libertad. El filósofo argentino Alejandro Cerletti marca el

punto central de la enseñanza de la filosofía: enseñar filosofía se traduce en, enseñar la actitud filosófica, enseñar a preguntar y proporcionar las condiciones para ello a través del diálogo. Esta tesis de Cerletti “cualquiera podría hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas” confronta la idea de que “la filosofía no es para todos”, en el Medio Superior es común encontrar profesores que consideran que no todos tienen la capacidad intelectual y las condiciones socio-culturales para que la filosofía se desarrolle. Creo junto con nuestro autor que la filosofía es para todo ser humano, porque ontológicamente tiene esta necesidad, sólo hay que proporcionar ciertas condiciones en el aula para que la filosofía suceda: confianza, autoreconocimiento, dar voz a los sin voz, rostro y corazón.

3.7.1 La incapacidad de preguntar y dialogar en el aula

Si es verdad que el filósofo interroga por oficio y que todo hombre que se asombra (que tiene una actitud de sospecha, de duda, de búsqueda) del mundo, pregunta, entonces por qué sucede que en la enseñanza (de la filosofía actual), ya no hay preguntas, se cierra el diálogo, un adoctrinamiento acentúa la sumisión, la repetición de lo que otros dijeron es el centro de la clase, la cultura del silencio se apodera de las aulas, en la negación del otro señorea la conversación. Luego, el oficio del filósofo ha dejado de pensar a la filosofía como vocación de: filosofar, pensar, enseñar, preguntar, argumentar y escuchar al mundo con los otros. El mismo Husserl, filósofo alemán consagrado, que influyó con su pensamiento a los grandes filósofos del siglo XX como Heidegger y Gadamer no sabía enseñar, escuchar, compartir:

De mis tiempos de estudiante guardo el recuerdo de un seminario con Husserl. Los ejercicios de seminario, como se sabe, suelen promover dentro de lo posible el diálogo de investigación o al menos el diálogo pedagógico. Husserl, que en los primeros años veinte era profesor de fenomenología en Friburgo, se sentía animado por un profundo sentido de misión y ejercía en efecto una importante labor de enseñanza filosófica, no era un maestro del diálogo precisamente. En aquella sesión formuló al principio una pregunta, recibió una breve respuesta y dedicó dos horas a analizar esta respuesta en un monólogo ininterrumpido. Al final de la sesión, cuando abandonó la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste: «Hoy ha habido un debate muy animado». Son experiencias de este tipo las que hoy han llevado a una especie de crisis de la clase académica. La incapacidad para el diálogo está aquí en el profesor, y siendo éste el auténtico transmisor de la ciencia, esa incapacidad radica en la estructura monológica de la ciencia y de la teoría moderna. Se ha intentado una y otra vez en la vida universitaria aliviar

la clase con el debate y entonces se ha echo la experiencia contraria: es sumamente difícil pasar de la actitud receptiva del oyente a la iniciativa de la pregunta y la oposición, y rara vez tiene éxito. Hay en definitiva en la situación docente, cuando se amplía más allá de la intimidad de una conversación en el pequeño círculo, una dificultad insuperable para el diálogo (Gadamer: 2006, 207).

En esta anécdota Gadamer presupone que hay una incapacidad para dialogar y preguntar, deja ver que se puede saber mucho pero para enseñar se requieren otras actitudes, no es lo mismo tener una idea que saber comunicarla, porque la estructura monogal de la ciencia, la tecnología y el individualismo económico³⁴ trajeron consigo la enfermedad de nuestra civilización moderna: *negación al diálogo* y junto a este la *incomprensión comunicativa* que hay que superar porque de lo contrarios, los problemas en las aulas, los índices de divorcios, descomposición familiar, social, violencia seguirán en aumento.

Con este ejemplo Gadamer muestra el culto al monólogo, soliloquio que promueve el individualismo, es lo que devela la incapacidad para dialogar de nuestros tiempos de la civilización moderna, esta incapacidad se refiere a “la apertura de cada cual a los demás y viceversa para que los hilos de la conversación puedan ir y venir de uno a otro” (Gadamer: 2006,208). No tenemos apertura para escuchar al otro, para comprender los puntos de vista encontrados: lo que está en conflicto, no se pretende comprender como son las cosas, no se quiere llegar al centro del asunto, sino lo que se quiere es ganar la discusión, imponer nuestro punto de vista, negar al otro. Entonces un principio para comenzar a dialogar es *saber escuchar*.

3.7.2 La experiencia de la pregunta

Cuando la experiencia del mundo acontece frente a nosotros, se da una apertura a comprender los horizontes de posibilidad de lo que las cosas son, surge un preguntar como la estructura necesaria de comprender:³⁵ veo una película, leo un texto, tengo una vivencia, tengo una conversación, realizo una tarea, etcétera. Se tiene la experiencia, se enfrenta uno a la situación, se vive y de inmediato surge la pregunta *¿las cosas son así o son de otro*

³⁴ Por Individualismo económico entiendo esta homogenización del individuo que busca su propio interés privado, el sujeto usa el espacio público es un campo de batalla de intereses antagónicos, debilitando los vínculos sociales y la comunicación. Ver Villoro, *Tres retos de la sociedad por venir*, México. S.XXI. 2009, p 61.

³⁵ Gadamer lo identifica con la experiencia hermenéutica.

modo”? (Gadamer: 2007, 439), presupone saber que no se sabe, asumir una *docta ignorantia* como condición para que surja la pregunta auténtica y emane un quiero saber.

“Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva” (2007, 439), orientación, un sentido, una dirección que encamina la respuesta de lo preguntado por lo que la pregunta es más importante que la respuesta porque en la pregunta, ya está contenida la respuesta: dona su dirección.

Preguntar quiere decir abrir, la apertura es mostrar los pros y los contras, los sentidos y los sin sentidos, lo que dices y lo que digo, el sí y el no, es aquí donde la pregunta se vincula dialécticamente (capacidad de investigar lo contrario, ciencia de lo contrario, arte de preguntar) porque se realiza en preguntas y respuestas para saber si “es así o es de otro modo”. Saber quiere decir “entrar al mismo tiempo en lo contrario” (2007,442). Cabe preguntar ¿Cómo preguntar con sentido? ¿Qué preguntas hacer? ¿Cuándo hacerlas? ¿Cómo hacerlas?

El preguntar no es un método, ni un saber acabado que se pueda enseñar, no se puede enseñar cómo preguntar bien. Sin embargo, podemos describir la experiencia de la pregunta caracterizando las pautas para ejercer el buen preguntar. Gadamer explica que “[...] Para empezar importa tener en cuenta que a esto sólo se llega de la manera cómo uno llega a la ocurrencia” (2007,443) la ocurrencia parte de una orientación abierta, se te ocurre decir, se te ocurre preguntar, es la irrupción del decir, surgen cuestiones, se plantean dudas, relacionas cosas, encuentras sin sentidos. [...] el preguntar es más un padecer que un hacer” (2007; 444) la pregunta invade el ser, llega y no se le puede eludir porque afecta al que quiere saber. El que quiere saber, pregunta, ya que mantiene en pie, en estado de abierto la orientación y el sentido de la pregunta al seguir preguntando, hurgando, pensando, reflexionando. Se mantiene en un estado de búsqueda, del poner al descubierto, de encontrar la verdad frente a la opinión dominante que encubre el sentido real en la manifestación del *logos con la pregunta*

En la enseñanza de la filosofía podemos despertar el apetito de búsqueda y compartir ese espíritu, destacar la experiencia de vida, dejar brotar el estado filosófico por sí mismo.

3.7.3 La pedagogía de la pregunta

La enseñanza de la filosofía debería volcarse, sobre las condiciones de posibles preguntas filosóficas. Y sobre cómo es posible crear un ámbito en el que un grupo escolar, y cada uno de quienes lo integran, asuman como propios algunos interrogantes filosóficos (Cerletti: 2008, 25) y esto se logra a partir de crear medios para que las relaciones humanas se establezcan en concordancia con la igualdad, la justicia, la democracia y la libertad.

Paulo Freire propone establecer una *pedagogía de la pregunta* no sólo para enseñar filosofía sino para cualquier educador. “Es necesario desarrollar la pedagogía (práctica educativa y formativa) de la pregunta, porque siempre lo que estamos escuchando es una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho” esta es la situación habitual en la clase de filosofía, los profesores son los que preguntan y responden (Freire, 1986).

No tiene las mismas implicaciones educativas preguntar para obtener una respuesta de tipo informativa: ¿Cuál es el arjé de todas las cosas en Tales de Mileto? Pues... de forma inmediata los alumnos automáticamente buscarían la respuesta en su libro o en el manual de filosofía que llevan a la clase, se preguntan unos a otros si saben la respuesta. ¿Cómo preguntar para trascender la información y promover la reflexión por sí misma?, preguntar auténticamente poniendo en situación. Quizá sirva contextualizar la experiencia de haber vivido la pregunta y compartirla en la clase. “Desde hace algunos días traigo una preocupación, por las tardes llevo a mi hija al parque al estar acostada en el pasto mirando como se movían las nubes, me nació una pregunta ¿Cómo surgió todo? ¿Cuál es el origen de todo lo que existe? ¿Cuál es el fundamento de todo lo que existe? ¿Cuál es la cusa de todas las cosas? el profesor está obligado a tener la vivencia de la pregunta, la experiencia de la indagación porque de lo contrario no esta filosofando, ni pensando por sí mismo, tendrá la respuesta: para Tales de Mileto el arjé de todas las cosas es el agua, pero eso no significa pensar por sí mismo y ser auténtico. El profesor continúa. Alguno de ustedes alguna vez les ha preocupado saber el fundamento de todo lo que es, fundamento entendido como principio o base de todo lo que es, ¿cómo se han preguntado por todo lo que es, en qué situación?, ¿qué preguntas se han planteado?, ¿por qué han preguntado estas cuestiones? Luego, les solicita que traten de responder, al pensar en la pregunta o en sus

propias preguntas, da tiempo necesario para que escriban las preguntas y las respuestas en su cuaderno. El profesor espera con paciencia para que el proceso se realice, espera para que los alumnos respondan, también los invita a que, si nunca se han preguntado estas cuestiones, intenten preguntar y responder a sus propias preocupaciones. El esfuerzo por responder, nos pone en camino de pensar por cuenta propia como un proceso para después estar en condiciones de atender los textos sobre los presocráticos: los griegos también se plantearon la pregunta ¿Cuál es el arje (gobierno, naturaleza, physis, origen) de todo lo que existe?, no antes porque el texto nos da la respuesta y trunca el proceso. Hacerse la pregunta, vivirla, apropiársela, tomarse el tiempo para intentar responder, asumirla como propia nos pone en el camino del sentido filosófico, los textos adquieren significación en la vida de los jóvenes al ser un problema filosófico que ellos intentaron resolver. Las situaciones pueden ser tan variadas pues hacen referencia a los casos en que el docente filósofo reflexiona.

Paulo Freire utiliza a la pregunta como categoría pedagógica pero creo que la pregunta pedagógica va más allá de lo pedagógico para instaurarse en lo filosófico, en una visión amplia de la educación al ver la totalidad del acto educativo: *no es lo mismo enseñar filosofía que enseñar con filosofía*. Educación y filosofía unidas para un mismo propósito: desarrollar el pensamiento del ser humano en pos de una vida mejor, mejorando sus capacidades intelectuales y su calidad de vida. Ya que piensa que el origen del fracaso del proceso educativo reside en una destrucción de la persona causada por la situación histórica de dominio (Lipman, 1998).

Freire presenta la pregunta como una de las categorías básicas de comprensión del acto educativo. Preguntar forma parte del proceso existencial humano y es fundamental para la formación del ser integral. La pregunta como parte de la existencia humana está vinculada a la curiosidad, a la problematización del hombre sobre sí mismo, sobre su realidad social, su formación humana, ética, política y a su relación dialógica entre hombres y mujeres (1986; 54). Por lo que se hace necesario dejar que los estudiantes realicen sus propias preguntas, buscar formas para que los alumnos pregunten, en el ejercicio diario de apropiarse de la comprensión del mundo, en el equivoco, en el ensayo y error. Como destaca Antonio Faúndez al conversar con Freire [...] la primera cosa que debiera aprender aquel que

enseña es a saber preguntar. [...] equivocarse permite avanzar en el conocimiento. [...] juzgo importante esta pedagogía (educación) del riesgo, ligada a la pedagogía del error. [...] riesgo, curiosidad, pregunta (Freire, 1986, 56).

Las ideas filosóficas y pedagógicas en Freire se fundamentan en una antropología filosófica: el hecho de que el ser humano es un problema para sí mismo, al ser concebido como ser de búsqueda. Freire comprende al ser humano como sujeto, como el centro de la acción educativa. Destaca que no se puede reflexionar sobre la educación sin una reflexión del propio ser humano, sin una antropología. La antropología como toma de postura del ideal de ser humano nos lleva a una ética y ésta a una postura política, en cuya convergencia natural, encontraremos el núcleo de sustentación de la acción educativa. Es la problematización del hombre como un ser inacabado y seres en constante búsqueda de sí mismos donde se encuentra la raíz de la educación (Saul. 2002; 48).

El acto de preguntar por ser constitutivo de la existencia humana, forma parte de la construcción de la autonomía y afirmación de la libertad, como sujeto de conocimiento, de la historia y de la cultura. Así desde la perspectiva de una pedagogía de la pregunta, la educación consiste en la interrogación del ser humano sobre sí mismo y sobre el mundo, problematizándolos. Esta educación estimula la curiosidad y el acto de preguntar en la acción educativa. La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta forma parte integrante del fenómeno vital. No habría criticidad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos (Freire, 1997;33).

Al destacar la importancia del acto de preguntar en el ejercicio docente, Freire nos coloca frente a dos cuestiones: 1] que el ejercicio docente es una acción de formación humana, y 2] que el ejercicio docente es una acción de formación política. Desde esta perspectiva, en el ejercicio docente se recalcan los elementos subjetivos y relacionales del proceso, es decir, sus sujetos: la relación dialógica establecida entre profesor-alumnos. Los contenidos tienen sentido en tanto la significación entre sujetos.

Freire y Faúndez (1986) dialogan sobre la *Pedagogía de la pregunta* en contraposición con la *Pedagogía de la respuesta*. Ellos cuestionan el pensamiento y la práctica pedagógica instituidos oficial e históricamente en nuestras instituciones educativas, denominándolos *Pedagogía de la respuesta* por su carácter de transmisión de contenidos ligeros y dirigidos por el profesor para el alumno, así como el carácter asistencial y de adaptación de que la educación pierde sentido cuando se vuelva un proceso mecánico de “transmisión” y de memorización de conocimientos. Preguntar por preguntar es una pregunta vacía porque a nadie interesa ese cuestionamiento, cuando la pregunta no es susceptible de dar respuesta es falsa porque no está encaminada a la respuesta, preguntar porque ya se sabe la respuesta es una pregunta inauténtica porque no tiene sentido para el que la está planteando, luego no hay pregunta.³⁶ La pregunta sólo es posible si es auténtica, si se padece lo preguntado. La importancia del planteamiento radica, a saber, si una pregunta es filosófica o no lo es por su contenido o por la forma, el modo y la intención con que realizo la pregunta:

La reflexión filosófica es crítica: duda de nuestras opiniones, cuestiona a la pregunta bajo la forma de preguntas (cap.2). Pasa de la afirmación de una verdad a la interrogación que está más allá de la respuesta. Su expresión privilegiada es la forma interrogativa. Pensar por uno mismo es, desde el inicio, plantear preguntas. Tomemos entonces la costumbre de colocar signos de interrogación al final de nuestras frases, para dejarla siempre abierta a la meditación y permitir volver a cobrar actualidad [...] (Tozzi, 2008; 65).

La pregunta filosófica es la que tiende a la sabiduría, está en el planteamiento y en el contenido, en el sentido de lo preguntado, cuando trasciende la explicación que pueden dar las ciencias, la técnica o una visión jurídica, la experiencia factual, el hecho en sí (Tozzi, 2008, 62). El preguntar filosófico no se sacia, es un deseo constante, un *phatos* en el ser, pues involucra la intencionalidad de quien pregunta, la trascendencia de la pregunta de la persona a la totalidad. Michel Tozzi explica que la pregunta puede ser filosófica por su contenido y la relación con el planteamiento, como a continuación se muestran los elementos que constituyen las preguntas filosóficas:

³⁶ De la *Pedagogía de la pregunta* se desprenden cuestiones filosóficas profundas del acto educativo que tienen un punto de encuentro en la antropología filosófica de Beuchot y la pedagogía de lo cotidiano de Primero Rivas el punto es desde Aristóteles “ayudar a los hombres a buscar su bien y su fin”.

Cuadro 2. Elementos de la pregunta filosófica

TIPOS DE PLANTEAMIENTO FILOSÓFICOS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Interrogación racional	Busca desapasionarse de la situación psicológica y da prioridad a la facultad de pensar críticamente, al plantear la pregunta por la razón.	¿Puedo suicidarme? ¿Por qué es valiosa la vida?
Cuestionamiento universal	Trascender la pregunta en mi individualidad a la condición humana, entender mi particularidad cuando generalizo, las generalizaciones se relacionan con la fuerza de la abstracción.	¿Quién soy? ¿Qué es el hombre? ¿Por qué el ser humano se pregunta por sí mismo?
Pregunta abierta (apertura)	En las preguntas fundamentales para el hombre no hay respuestas cerradas y únicas. Hay diversas perspectivas enfrentadas, contrarias, contradictorias, similares y la posibilidad de respuestas alternativas, plurales e históricas se mantiene abierta en la filosofía.	¿El hombre es necesidad o deseo? ¿Qué es el hombre?
Problematizadoras	Al relacionar preguntas, conceptos, lecturas, experiencias se pasa al nivel filosófico al dominar los ámbitos de la filosofía, se debe volver a plantear la duda y proceder de forma metódica.	¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué se necesita esperar? ¿Existe Dios?
Repreguntar, Replantear	Replantear la pregunta para juzgar la solidez y la pertinencia de las soluciones posibles.	¿Qué es la libertad? ¿Cómo salir de la alienación de las pasiones? ¿Cómo evitar la ley del más fuerte?
Intencionalidad	El modo auténtico de vivir la pregunta es interesarse y estar atento.	¿Por qué pregunto lo que pregunto? ¿Por qué el autor dijo lo que dijo? ¿Cuál es la intención del director de la película?

Fuente: Elaboración propia con base en el texto *Pensar por sí mismo*, Miche Tozzi (2008).

Al preguntar debemos cuidar que estos elementos de racionalidad, universalidad, problematización, replanteo, intencionalidad estén presentes en lo posible para avanzar en la corrección del pensamiento, al igual que la autenticidad de lo preguntado, sino se logra el compromiso con la pregunta se debe abandonarla o buscar la forma de apropiación respecto a los intereses de los miembros de la comunidad áulica.

3.7.3.1 Confianza en el proceso de preguntar

La pregunta es el núcleo del proceso dialógico por lo que hay que tener cuidado en que la otra persona esté con nosotros, reconocerle la importancia de su opinión para la clase, el valor de ser capaz de plantear preguntas muestra la capacidad de pensar. Así, es muy común que en la escuela lancen directamente el turno a alguien distraído, lo que quizá resulta agresivo, impositivo, unilateral al forzar la situación se impide que pueda surgir el entusiasmo de preguntar. Para que brote el preguntar auténtico se debe infundir confianza, cuidado, seguridad al invitar a los estudiantes a participar, por ejemplo, preguntar ¿Qué les pareció la película? ¿Podrían comentar lo que acabamos de leer? inducirlos, modelarles, guiarles, mostrarles cómo preguntar y responder. Los especialistas en el tema sugieren un listado de preguntas directas, simples y generales que permitirán partir de algo, pueden ser diagnósticas del estado de ánimo ¿Cómo se sintieron?, por lo que no hay que descartar ninguna pregunta y respuesta pues puede ser una pauta, un puente, o el inicio para formular otras preguntas más complejas, espontáneas e impredecibles, como ¿qué razones tienes para decirlo?

Es importante que el docente comience por revisar diferentes formas de hacer preguntas en el aula. Matthew Lipman en *La filosofía en el aula* (1998) propone un catálogo de preguntas para cuidar la corrección lógica. A continuación presento un catálogo de preguntas que expertos sugieren como modelo de preguntas pedagógicas y modelos de estrategias pertinentes para el ejercicio de una pedagogía de la pregunta. Sin embargo, es el docente quien a partir de su situación y su contexto en el aula plantea sus propias preguntas y permite que sus estudiantes propongan pregunta, escuchar los cuestionamientos, tratar de comprender las preguntas de ellos permite entender su problema, sus planteamientos, sus preocupaciones y sus intereses, motivando su aprendizaje.

Cuadro 3. Preguntas para promover la discusión abierta

Inician fijando un propósito: recuperar un conocimiento previo, centrar la atención, promover el seguimiento cognitivo.

Preguntar por qué alguien sostiene cierta opinión.

Preguntar cómo se sigue un punto de otro.

Preguntar cuál es la importancia de un punto para el tema en cuestión.

Preguntar qué otras opiniones se podrían representar.

Pedir mayor aclaración, mayor explicación, más ilustración, más precisión, mayor concisión, mejores razones, pruebas o argumentación.

Buscar una reunión más sistemática de la información, escuchar con simpatía las opiniones divergentes, hacer conjeturas más imaginativas y razonables, críticas más vigorosas, una acomodación más fácil y tolerante de la opinión de uno a la de los demás.

Alentar la racionalidad, la limpieza y el respeto ante puntos de vista diferentes.

Fuente: elaboración propia con base en David Bridges (1988)

3.7.3.2 La caja de las preguntas

La caja de preguntas es una estrategia en la que los alumnos plantan su propia pregunta y la depositan en una caja, permite al estudiante plantear su pregunta libremente, da seguridad y confianza al estudiante ante la lógica de participar con “la identidad oculta”, democráticamente, al ser elegida su pregunta al azar. Este ejercicio evita que el alumno se sienta señalado y obligado por el docente para que responda a la pregunta que él no se ha planteado en una exigencia autoritaria. Destaca la confianza, interés y curiosidad. Se puede poner el nombre del alumno o no, según las características del grupo, se recomienda que en los primeros ejercicios no se ponga el nombre del participante y conforme avance el proceso y la confianza se establezca se puede hacer uso de la identidad de la pregunta, quien pregunta y por qué pregunta, comenzar ha hacerse cargo de lo preguntado.

1. Cada integrante de la clase escribe su pregunta, (según el tema acordado, sobre algún texto, película, material o alguna preocupación del estudiante)
2. La deposita en una caja
3. El secretario de la clase va eligiendo las preguntas de la caja, sobre las que va tornar el diálogo grupal, pues en plenaria se intenta ir respondiendo la pregunta, comentar, dar ejemplos, ir relacionando las demás preguntas y preocupaciones de la clase.

4. Esta es una sugerencia pero este ejercicio puede tener muchas variaciones según el contexto y las necesidades de la comunidad áulica, con el principio que los alumnos son los que deben plantear las preguntas.

3.7.3.3 Bailando con las preguntas

“Pensar es bailar con las ideas la música estricta y rigurosa del argumento, dejarse embargar por las delicias del comprender, y, si se está pensando al leer un libro, seguir el ritmo del autor, es decir, conjuntarse bien con la pareja. En este caso, pensar es un baile agarrado” (Onfray, 2005, 16). En este ejercicio se establece una relación con el cuerpo, el pensamiento, el espacio, la música, el encuentro con el otro y con el contenido. Sirve para revisar alguna actividad previa, tarea, la comprensión de los textos, para socializar las dudas, preocupaciones, conocimientos sobre algún tema y para establecer relaciones más estrechas entre los integrantes de la clase. Se requiere de un espacio y de música. Es recomendable para grupos numerosos.

1. Después de un breve calentamiento que termina en la secuencia de pasos de baile al ritmo de la música que suena, el docente les comenta la importancia de la disposición del cuerpo para trabajar de otras formas en la clase, las actitudes que asumimos en la clase deben ser positivas en la creatividad y cuidado del otro. Da la instrucción:
2. Deben bailar, mover cabeza, cuello, hombros, torso, extremidades y articulaciones, caminar al ritmo de la música, cuando la música se detenga buscan al compañero más cercano con el que se va a trabajar.
3. Plantean una pregunta al compañero sobre X tema. Por ejemplo, el contenido de un texto que se quedó de tarea o que se leyó en clase, qué rescatarían de la película que acaban de ver, cuál es el concepto que se puede observar en una escena, en un personaje o en la totalidad de la película. Deben tener cuidado que la pregunta que plantean a su compañero sea auténtica, honesta al realmente mostrar su problema. Los compañeros muestran sus dudas sobre el tema, aclaran puntos de vista, profundizan en el contenido, etcétera. También, puede pasar que el compañero no realizó la lectura o la tarea por lo que tendrá que buscar la forma de preguntar, responder, intercambiar. También es común que algún compañero no pueda

preguntar, ni dialogar pues no está acostumbrado a participar, su cuerpo está tan tenso que no pueda moverse, se aconseja respetar y dejar que con el avance de la forma de trabajo poco a poco logre participar. Se repite dos o tres veces con diferentes parejas.

4. La secuencia se repite con una modificación, se baila al ritmo de la música ahora en pareja. Cuando deje de sonar la música, la pareja busca a otra pareja para dialogar ahora los cuatro integrantes. Luego los equipos de cuatro bailan hasta llegar a 8 integrantes los que compartan la conversación.
5. Retroalimentar el ejercicio permite hacer mejoras en las actitudes en los integrantes de la comunidad.

3.8 El diálogo áulico como el método de pensar por sí mismo

Empleamos aquí el método socrático. Apelo a ustedes, les formulo una pregunta y ustedes la responden. ¿Por qué no me limito a darles una conferencia? Porque con mis preguntas aprenderán a enseñarse a sí mismos. Con este método de preguntar, responder, preguntar, y responder, procuramos desarrollar en ustedes la capacidad de analizar el vasto conjunto de hechos que constituyen la relación entre los miembros de una sociedad determinada. Preguntar y responder. A veces pueden creer que han hallado la respuesta correcta. Jamás hallarán la respuesta correcta, absoluta y definitiva. En mi clase, siempre hay otra pregunta, otra pregunta que busca su respuesta.”

C.W. Kingsfield, *La vida íntima de un estudiante*. En Burbules (1999), *El diálogo en la enseñanza*.

La pedagogía de la respuesta está encaminada a las teorías pedagógicas estáticas y univocas, el conocimiento como una mercancía valiosa, el método de la conferencia, el dictado, los cuestionarios, el monólogo, y todos los demás casos de estrategias de aprendizaje en donde se evita la relación personal son anti-dialógicos porque resaltan la pedagogía de respuesta informativa en la repetición del dato. La incomunicación es una realidad de los sistemas educativos, al ser un mecanismo de reproducción y transmisión de la cultura del silencio, de la represión, del autoritarismo y de la desigualdad, donde no se puede aprender en la antidemocracia y en la intolerancia. No se puede leer (en sentido amplio³⁷) lo que es el mundo porque siempre “los que saben” están diciendo cómo es, cómo debe ser. Luego, depositan el conocimiento sistemáticamente, pero lo peor es que estos educadores se dicen que utilizan una concepción constructivista del conocimiento, que son democráticos y que no les gustan sus alumnos como “receptores pasivos”, cuando ellos reproducen la dependencia y la sumisión.

Las relaciones de dominación están basadas en el lugar que asume el docente: el de autoridad, la relación entre autoridad y diálogo parecen contradictorias, más aun ésta es la posición que la sociedad y las instituciones establecen como deseables en un aula que “el docente ejerza la autoridad”, “que el profesor controle el grupo”, domine el conocimiento, que tenga experiencia basta, que sea líder. Entonces cómo vamos a establecer relaciones

³⁷ Para Freire (1997) leer la palabra, no sólo quiere decir entender el texto en su forma literal al decodificarlo, tiene un sentido más amplio de capacidad intelectual y afectiva de “leer el mundo” desde la circunstancia cultural, política, social y moral.

comunicativas en la igualdad, para que la relación dialógica fluya, las participaciones circulen, los patrones de intervención discursiva cambien. Más adelante regreso a establecer el vínculo entre autoridad y diálogo.

Hay muchas formas como el diálogo aparece en el aula: como conversación, como indagación, como debate, en la lluvia de ideas, en el trabajo por equipos. Sin embargo, cabe aclarar los errores en el desarrollo de dichas formas dialógicas pues la conversación tripartita la traemos tatuada como una tradición escolar: el docente pregunta, el alumno responde y el profesor evalúa, luego no hay un diálogo auténtico.

El texto de Courtney B. Cazden (1989) *El discurso en el aula* explica ampliamente la importancia del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje, muestra el texto que la producción del discurso es tan poco trabajado en la investigación educativa y más irrelevante en la práctica educativa como asunto nodal de ambiente de aprendizaje y cuidado del otro. Las clases son sistemas sociales complejos, por lo que el análisis del discurso en el aula, la expresión oral y escrita, las situaciones comunicativas y las conversaciones, las estructuras de las lecciones son fundamentales para explorar el modo en el que se produce el aprendizaje dentro de la dimensión colectiva escolar. Estas prácticas discursivas son orientadas hacia metas preestablecidas por el docente en un carácter homogeneizador, normalizador y de control escolar: pedagogía de la respuesta.

Por ejemplo: los maestros comparten una entonación que consiste en un tono alto, creciente con una vocal arrastrando para evitar ser interrumpidos por los alumnos. Sin mayor reparo en su conducta, los docentes interrumpen las intervenciones de los alumnos o les solicitan que guarden silencio por dos horas mientras el profesor imparte su cátedra. La estructura de las lecciones es tripartita Inicio-Respuesta-Evaluación (IRE) y lo que se enseña es *la transmisión del patrón o la transferencia de la estructura*, el modo en que las palabras son dichas afectan el resultado del aprendizaje. “El discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes y por ello la naturaleza de lo que todos aprenden, son patrones típicos de comunicación que están destinados a controlar la clase” (Courtney, B. Cazden, 1989).

Los contenidos que se imparten en el aula no quedan claros en tanto la estructura de la clase, la forma y las reglas básicas de organización no están establecidas, comprendidas y aceptadas. Cuando un profesor lanza la pregunta generalmente bloquea la discusión porque induce la respuesta correcta, interrumpe los procesos por su ritmo acelerado y protagónico porque conoce la respuesta, es un monólogo porque el alumno completa el discurso del profesor, no permite abrir otros sentidos, el discurso escolar es descontextualizado porque los profesores esperan las respuestas concretas sin dejar que se construya el sistema de significados.

La autora propone romper con la secuencia tradicional tripartita, proponer otras formas de intervención invitando a los alumnos a participar: preguntar, dialogar, conversar y hasta ser parte de las decisiones de la clase, cambiar la disposición de las sillas, de los espacios y los tiempos favoreciendo las relaciones de comunicación. Desarrollar mecanismos de integración, modelos diferentes de participación, dar oportunidad de construir nuevos espacios. Evitar los actos amenazantes, autoritarios e impositivos, en tender a la autoridad como reconocimiento de las relaciones igualitarias y no como posición privilegiada de poder. Por ejemplo, en la escucha, el interés auténtico de escuchar al otro modifica la posición de autoridad y empoderamiento porque escuchar es una muestra de respeto, interés y preocupación por el otro, al escuchar la voz del otro la autoridad se debilita.

[...] La autoridad en el contexto de una relación dialógica puede tener una legitimidad que no se base ni en papeles y privilegios institucionalizados ni en suposiciones aceptadas sin examen concernientes a la pericia. Ni hay que ver la como una posesión estática de un solo inter locutor, [...] la autoridad se debe ver más bien como algo que crece en el transcurso de un intercambio comunicativo donde se reconocen diferencias en conocimiento, experiencia o capacidad sin ratificarlas; donde se manifieste reciprocidad y respeto dejando que cada una de las partes hable y escuche, y donde se oriente hacia un final en el que ya no haga falta que la autoridad sea condición necesaria o apropiada para ninguno de los participantes (Burbules, 64).

El otro (el estudiante) otorga la autoridad con su reconocimiento, es el crédito que te dan los demás por tu credibilidad y legitimidad moral en el ejercicio sensible de la circulación de la palabra, las historias personales, confianza, atención, empatía al poner a prueba las propias opiniones y permitir ser cuestionado.

La reflexión filosófica que amerita la cuestión del diálogo en la enseñanza, independientemente de los diferentes conceptos y estilos de enseñanza, las muchas formas de aprendizaje, ayudan a ampliar nuestras perspectivas teóricas para que a fuerza de la imposición tecnocrática de teorías univocas irreflexivas no se termine por adiestrar. Hacer intervenciones exitosas en el aula en la creatividad, en el juego, en el reconocimiento de todas las voces, en la libertad para que se adquiera autonomía intelectual, que enfatice la valía de la existencia en comunidad. Sin necesariamente sistematizar dogmáticamente una forma de diálogo sino desentrañar elementos teóricos constitutivos de su normatividad, complejidad, su flexibilidad y de su analogía para su mejor ejecución en el marco de: la enseñanza recíproca, los procesos marcadamente interactivos de interrogación, la participación democrática y ejercicio de la *phrónesis* en resoluciones no definitivas.

Nicholas C. Burbules en su excelente texto *El diálogo en la enseñanza*, explica que el diálogo proporciona una perspectiva única para el juego entre filosofía y educación (1999, 24). En el texto nuestro autor busca una posición analógica para comprender el diálogo en su complejidad. Porque hace un esfuerzo por definirlo universalmente con principios generales para su ejecución; establecimiento de normas en la clase pero buscando la flexibilidad de la experiencia intuitiva y espontánea propia del diálogo auténtico. El diálogo en la connotación griega significa diá: dos, entre, a través, mediante, conectar. Y lógos: entendido como palabra, lenguaje, pensamiento, razón, juicio, estudio, juntas expresan la razón compartida,

Por un lado, con ayuda de Platón define al diálogo con una visión teleológica, el diálogo tiene un fin establecido: “llegar a la verdad unívoca”, con conclusiones comunes e indudables. Son las verdades del especialista, informar a un receptor pasivo, hay convenciones estáticas por desiguales. Y, por el otro, el diálogo con una postura no teleológica que con Freire, busca construir un proceso de indagación que no tiene un fin único sino abre muchas posibilidades, desarrolla la conciencia personal, política y comunitaria al escuchar al otro, todas las verdades están abiertas a la reflexión. Y como todo hermeneuta analógico se inclina más por las posibilidades abiertas y espontáneas prefiere la comprensión de Freire sobre el diálogo, sin dejar de tener reglas generales para la conducción del diálogo en el aula y definiciones abiertas.

Así nuestro autor define al diálogo como una relación comunicativa pedagógica.

... el diálogo incluye a dos o más interlocutores. Se caracteriza por un clima de participación abierta de cual quiera de los intervinientes, que alternadamente producen enunciados de duración variable (...), en una secuencia continua y evolutiva. El diálogo se guía por un espíritu de descubrimiento, de manera que el tono característico de un diálogo es exploratorio e interrogativo. Supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición a “llevar las cosas hasta el fin” para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes. Aparte de eso, muestra una actitud de reciprocidad entre los participantes: un interés, respeto y cuidado de cada uno hacia los demás, aun ante los desacuerdos (Burbules, 1999, 31).

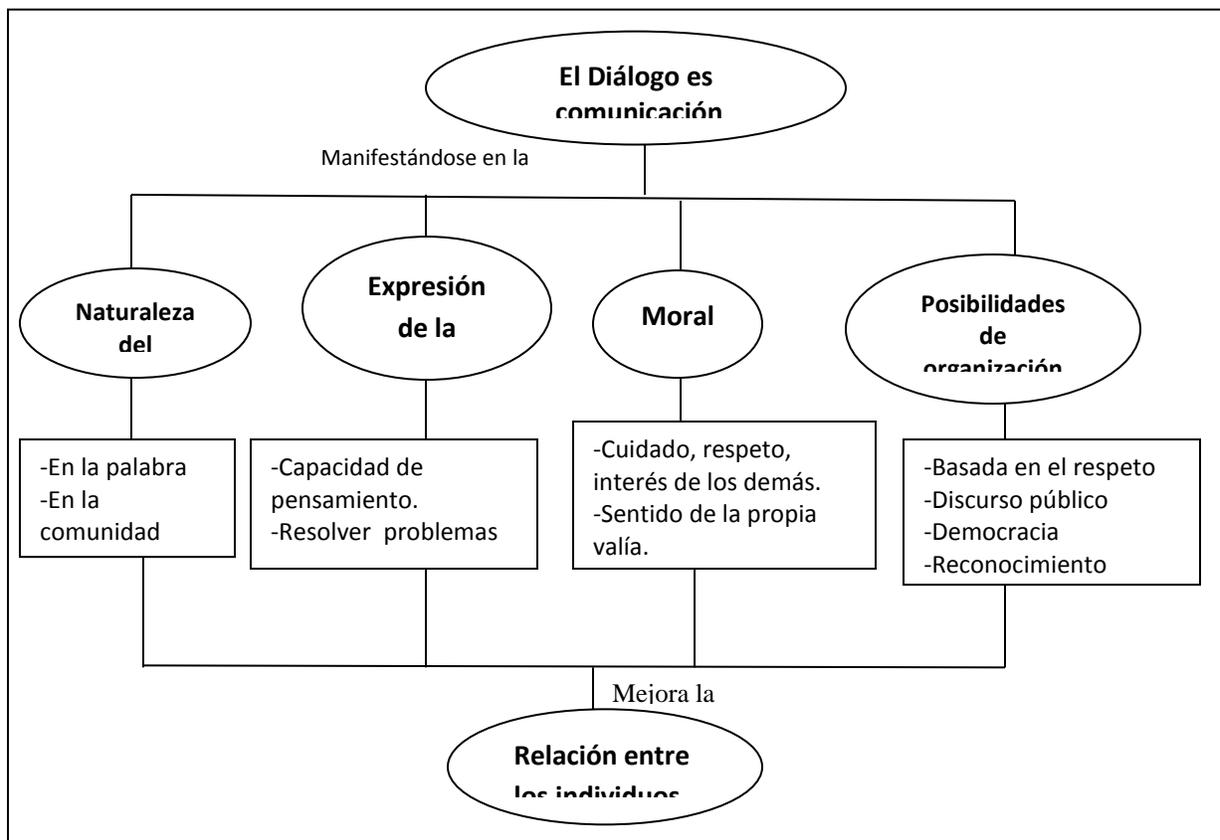
Las consecuencias de este planteamiento parten de una *enseñanza recíproca* que crea posibilidades de aprendizaje, de formación, según sus necesidades y sus propósitos para que construyan su visión del mundo, del otro y de sí mismos desde la función fundamental del diálogo como comunicación, en tanto, relaciones de los actores educativos en un vínculo entre lenguaje, razonamiento, moralidad y la compleja organización social.³⁸

Recuperar el diálogo en el aula es reavivar las relaciones comunicativas, afectivas y emotivas entre las personas para llegar a adquirir aspectos cognitivos, pero esto no quiere decir que se enfatizan los aspectos cognitivos porque los estudiosos del tema de la enseñanza como diálogo muestran la complejidad y espontaneidad del diálogo como forma de comunicación pedagógica humana, que despliega el desarrollo moral del individuo, formación y transformación que desarrollan lo educativo basado en el respeto, reconocimiento, democracia y participación social. “... el diálogo es una relación comunicativa simbiótica entre iguales, [sin dominación] que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo”, es decir, inteligencia cognitiva y sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto, y esperanza de los participantes. “Destacar la primacía de las relaciones dialógicas, y situar esa relación en la red de las relaciones sociales en las que sentimos, percibimos y actuamos en reciprocidad, nos obliga a reconsiderar el problema pedagógico de promover el diálogo como un problema social y político” (Burbules, 1999; 77).

³⁸ Nicholas Burbules dedica algunas páginas a profundizar y detallar las características de estos elementos constitutivos de la función del diálogo como comunicación humana. También se puede consultar a Heidegger, en *Arte y poesía*, Vigotsky (1962), Nel Noddings (1984).

En el siguiente esquema muestra los diferentes elementos de la importancia del diálogo como comunicación:

Esquema 1: la importancia del diálogo en la comunicación entre individuos.



Fuente: Esquema de elaboración propia basada en Burbules (1999)

Lo que está en la base de la interacción dialógica son las actitudes (tan descuidadas hoy en las aulas) de un intercambio vivo, cierto compromiso que surge en la discusión, un cierto grado de confianza y coherencia al enfrentar la tensión de dos posturas personales, ideologías, contextos institucionales, que suelen obstaculizar el avance de la conversación pero aquí el compromiso con el *espíritu de diálogo* (Burbules, 45).

El ideal educativo para nuestro autor consiste en establecer un vínculo entre dos o más personas en la búsqueda común del conocimiento al mantener *el espíritu de diálogo* finca sus aspectos en los acuerdos implícitos: participación, respeto, interés mutuo, confianza, asociación y cooperación voluntaria para establecer lazos en vista de un probable desacuerdo, confusiones fallas y malentendidos. Si no se transforman las relaciones de dominación en relaciones de comprensión, sino se reconocen las condiciones donde las

distorsiones de comunicación ocurren, sino se procuran las relaciones sin pre-juzgar y sin cosificar serán insuperables las faltas de comprensión mutua.

En la interacción con los demás aprendemos las reglas conductuales en la conversación, ciertos patrones de la escucha, la disposición, la paciencia; de ahí surge lo espontáneo de las intuiciones, las formas lúdicas y creativas de la conversación. Existen formas de proceder en la comunicación, ciertas reglas que nos permiten entendernos unos a otros. Como en las reglas del juego, no hay juego sin reglas.

Para mantener una auténtica conversación, en la expresión dialéctica del sentimiento y del pensamiento, es condición necesaria *la participación, el compromiso común, y la reciprocidad* (Burbules, 1999;104). Que el interlocutor tenga la actitud abierta del preguntar y el responder siguiendo los pasos del uno, ponerse bajo la dirección del tema, comprender lo que dice el otro, sopesar objetivamente los argumentos del otro, en última instancia: mirar juntos en la unidad de una intención en la comunicación de sentido (horizonte común) y el encuentro con lo originario con la fuerza de sentido de la palabra que pregunta y responde en una auténtica conversación. Según Gadamer (2007,434- 441) las condiciones para un diálogo exitoso son:

- 1.- La apertura de cada quien en la conversación para llegar a lo profundo de la comunión humana, encuentro con el otro.
- 2.- Experimentar el verdadero carisma del diálogo, presente sólo en la espontaneidad viva de la pregunta y la respuesta, del decir y dejarse decir.
- 3.- Frente a la confrontación de dos posturas, el principio de verdad que la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo.
- 4.- La verdadera conversación es una especie de ampliación de nuestra individualidad cuando encontramos algo en el otro que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.
- 5.- Cuando una conversación se logra, algo queda en nosotros, entonces sufrimos una transformación.

Entiendo junto con Gadamer que el diálogo tiene un carácter espontáneo y ocurrente que nace de la autenticidad del ser, en un compromiso e involucramiento en la conversación:

¡realmente, quiero saber!, por eso pregunto. Sin embargo, Burbules explica que en “contextos intencionales de enseñanza y aprendizaje queremos ser capaces de adoptar un enfoque dialógico como manera de servir a objetivos más o menos definidos” (1999; 45). El diálogo es como el juego: tiene reglas y se permite la creatividad y espontaneidad, analógicamente en el juego del diálogo hay acciones y elecciones prototípicas, secuencias de movidas en el diálogo, pautas dialógicas básicas. Por esa razón creo que es viable tomar una posición analógica al respecto, dejar fluir el diálogo espontáneo con pretensiones a objetivos claros, sin alterarnos porque no sucedan tal como lo planeamos, tomar en serio la conversación pero al mismo tiempo ser flexible, sensible y prudente al considerar ciertas reglas.

[...] Cualquier forma de compromiso dialógico puede incurrir en caer en patrones antidialógicos, [...] El debate puede convertirse en una disputa; la indagación se transformará en una empresa obsesivamente estrecha, impulsada por fines; la conversación se convertirá en una zigzagueante charla que no conduzca a ninguna parte de importancia; la instrucción se volverá manipulatoria. [...] (Burbules, 1999, 197). Por ello se requiere desarrollar las virtudes comunicativas que prioricen los valores, la moralidad como manifestación de la educación. Pero antes debemos enfatizar la importancia de los factores emocionales en el diálogo. Son estados de ánimo, estados emocionales que los interlocutores sienten y manifiestan en sus vínculos, encuentros y relaciones en la conversación, su grado de compromiso, interés, motivación, apertura, amistad, reciprocidad, autenticidad, honestidad, igualdad, justicia. El vínculo del cuidado, confianza, respeto, aprecio y afecto necesarios para que el diálogo surja con honestidad, pues más allá de una mera estrategia de aprendizaje es una forma de humanizar las relaciones educativas en el trato cotidiano del individuo a la familia y de la familia a la sociedad en una replica de bienestar.

La manipulación en la conversación, la falta de entendimiento, el no comprender los puntos del otro, la interrupción violenta, el silencio de lo que no se dice por miedo, por inseguridad o por creer que no vale la pena decirlo, los gritos terminan por enfermarnos. El monólogo es la enfermedad de quien no puede compartir, no puede establecer relaciones de comunicación, es el encierro del propio discurso con uno mismo, aferrarse a nuestro discurso, a una sola creencia, casarse con una idea, el ser unívoco nos enferma. Permitir

otros discursos (con los otros, con los libros, con el arte) en nosotros y establecer relaciones dialógicas transforma nuestro ser y posibilita la cura. Nicolas Burbules (1999,42)³⁹ describe con cuidado las actitudes y factores emocionales condicionantes para establecer, cuidar y mantener relaciones dialógicas. A continuación presento una tabla sintetizando los hallazgos de nuestro autor.

Cuadro 4. Actitudes y factores emocionales como condiciones para un diálogo

Emoción	Características	Utilización en el aula
Interés	Es el grado de compromiso con los compañeros del diálogo, estar plenamente con el interlocutor. Sin embargo, no podríamos estar tan comprometidos en toda conversación, sería agotador intentarlo.	-Hacer un esfuerzo por seguir al otro. -Pensar, imaginar, junto con ellos. -Imaginar desde su punto de vista. -Ponerse en los zapatos del otro.
Confianza	Implica creer que se puede confiar en alguien cuando existe un elemento de riesgo. Incluyen simpatía, compromiso, contar con la buena voluntad del otro.	-Ante las nuevas relaciones crear un ambiente de simpatía, compromiso, seguridad. -Confiar algo personal para que confíen. -Mostrar la seguridad explícita en los gestos implícitos. -La expresión del altruismo, es ponerse en riesgo en la dialéctica de la pregunta y la respuesta. Decir con honestidad. -Mostrar nuestros prejuicios, creencias, ideas, vivencias, errores.
Respeto	Actitud de tolerancia y aceptación que se considera digno. Condición necesaria del diálogo, es el reconocimiento del otro, lo diferente. El aprecio es una emoción que va ligada al respeto pues valora las cualidades singulares que los otros aportan al encuentro dialógico y sentir estima por ellos.	-Mantener en los participantes una relación igualitaria, recíproca. -Consideración de entrada de lo que vas a decir. -Evitar las afirmaciones de autoridad y unidireccionalidad.
Afección	Es la simpatía y afinidad con nuestros interlocutores, el amor que se demuestra.	-Lazos emocionales e interés. -Liga emocional que te permite seguir el diálogo.
Esperanza	Sentimiento de esperar a tener mejores resultados, expectativas puestas en el diálogo, resultado.	-Se espera comprensión, comunicarse, ser entendido, aprender, crecer, transformarse. -No tener malos entendidos.

Fuente: elaboración propia con base en Burbules (1999).

³⁹ En el capítulo 2 Burbules (1999) muestra al diálogo como redes de relaciones comunicativas en las que sus pautas de interacción se constituyen con actitudes, emociones, expectativas que los participantes tienen el uno para el otro: compromiso, confianza, coherencia. En tres ejes participación, compromiso y reciprocidad.

3.8.1 La formación de virtudes dialógicas como paradigma analógico de educación

Para educarnos en la *cultura del diálogo*, nuestro autor Nicholas Burbules propone, fomentar la adquisición y desarrollo de *Las virtudes comunicativas*, apunta ligeramente a lo que realmente se juega en esta disposición de participación, compromiso y reciprocidad es el ejercicio de la alta moralidad. Una virtud es la disposición y práctica general en las personas que contribuye a hacer bien la actividad de la comunicación, la conducta virtuosa se muestra, esa es la única forma en que se podría hablar de la enseñanza de la virtud moral en su manifestación. En el ejercicio de las virtudes comunicativas se muestra la educación moral, es decir, aunque el diálogo verse sobre cierto tema y contenido, el ejercicio de la moralidad se muestra en la acción comunicativa. Por otra parte, Mauricio Beuchot analiza la relación entre virtudes, educación, moralidad y diálogo en el apartado *La formación de virtudes como paradigma analógico de educación* (Beuchot, 1999). Explica que las virtudes son la realización concreta de los valores de una sociedad en el desarrollo moral y ético que un individuo procura en su formación. No se puede enseñar a cabalidad a ser virtuoso, con un manual, técnica, método o un formulario a seguir, porque es algo mucho mayor, mucho más vivo, dinámico y racional, que escapa a las conceptualizaciones teóricas ligeras porque es un medio y al mismo tiempo un fin ya que requiere de una verdadera aplicación. La finalidad objetiva es la perfección del hombre y la subjetiva es la felicidad⁴⁰. Beuchot dirige sus reflexiones a generar una vía intermedia de *enseñanza analógica icónica* que señale las reglas básicas, y al mismo tiempo muestre en la acción las virtudes. Se ejerce la coherencia se interceptan teoría (vida teórica en su máxima expresión) y práctica (vida practica que se deriva de ella es el máximo de la moralidad), la información con la formación, saber hacer y saber ser. Es icónica porque necesita de un icono o maestro que la modele.

El filósofo mexicano nos dice que la virtud es una disposición que se adquiere en el diálogo, en el acompañamiento del maestro-alumno, en las relaciones, interacciones y la

⁴⁰ El filósofo mexicano Mauricio Beuchot (1999) analiza la formación en virtudes desde toda la tradición clásica de Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Luis Vives, Baltasar Gracián, Giambattista Vico, John Dewey, Jean Piaget a Kant, pasando por MacIntyre en *Tras las virtudes*; Carr en *Educating the virtues. An essay on the Philosophical Psychology of Moral development and Educación*; Adela Cortina *Moral dialógica y educación democrática*, en *Ética aplicada y democracia radical* (1993), entre otros.

intersubjetividad. En la comunicación compartida, el compartir la vida con los otros se pone en juego todas las potencialidades del sujeto al saber ordenar armoniosamente su estar en un lugar común, concederle dignidad a la persona al escuchar y dejar decir. En la búsqueda del bien común, deja en claro el ser virtuoso pues rebasa el ámbito de los intereses meramente personales, en la *phrónesis* se realiza en la virtud de la justicia. Allí se reúne el medio y el fin, la virtud y su objeto (1999, 13). Al entender la virtud de esta manera como ejercicio de las potencialidades se análoga a la educación como *edución*, sacar algo, y lo que se *educe* son las virtualidades de la persona misma.

¿Cuándo se adquiere una virtud? ¿Cuándo se comienza a tenerla? Ciertamente no por el primer acto que de ella se haga, por ejemplo, una primera acción prudente no es todavía la virtud de la prudencia. Es un conjunto de acciones, un proceso. No se pueden cuantificar, para decir a partir de cuántas hay una virtud. Por eso mucho de la adquisición de la virtud queda a la sensibilidad del aprendiz y del maestro. Hay un aumento de hábito virtuoso, y depende de la práctica externa que se desarrolle. Hay un incremento [...] El repetir cuantitativamente las acciones propias de alguna virtud hace que se vaya dando cualitativamente la caracterización de ella en nosotros. (1999, 40).

Por lo anterior, las asignaturas de corte ético y filosófico, que ahora adquieren nombres confusos en el sistema educativo, deben formar para la virtud, en el cuidado del alma, de la vida civil, resolver problemas en la prudencia, fomentar hábitos, responsabilidad, en la *virtud comunicativa* como base de la educación de hoy. Las ciencias de la educación requieren de esta perspectiva histórica y filosófica de la constitución y aplicación de la virtud como modo de enfrentar los vicios, los malos hábitos, el realce de los antivalores consumistas, la apatía de la juventud. Consecuencia de la falta de iconos, modelos, paradigmas, ejemplos de adultos virtuosos. La virtud se ha entendido como medida, moderación, proporción; también como encarnación vital de los valores. Necesariamente al hacer referencia a la educación hay un vínculo implícito con el deber ser virtuoso, que las sociedades actuales ignoran, porque el ejercicio de la virtud asusta, porque implica llevar a cuentas la responsabilidad más alta que la vida: ser un ser moral o sabio.

Al estudiar el diálogo en la enseñanza encontramos a *la ética dialógica* de Adela Cortina (1993), *la ética de la respuesta* en Maurice Levinas, el centro de su análisis es la relación del Yo y el otro en circunstancia. Para los fines del diálogo en la enseñanza retomo la idea de *las virtudes comunicativas* de Burbules (1999) para hacer uso de ellas en el aula. Para nuestro autor, son disposiciones y prácticas generales que contribuyen a mantener buenas

relaciones comunicativas con distintas personas en el tiempo. Las virtudes comunicativas son: apertura, paciencia, razonabilidad, tolerancia, respeto por las opiniones que nos rodean, por el diferente, disposición a hacer y recibir críticas, confianza, inclinación a admitir el propio error, autolimitación para que los demás puedan hablar, capacidad de expresar con claridad las creencias, los valores y los sentimientos propios, prestar atención y escuchar de los otros, comprensión mutua, búsqueda mutua de la corrección de lo que se dice. Estas virtudes comunicativas son las que debemos promover en toda relación con el otro y aun más, en el intercambio vivo de un ambiente escolar. Pues se desprende que no sólo es un problema pedagógico la importancia de estas virtudes en el aula, en las familias, en las parejas sino como un problema social y político que puede transformar las sociedades.

El desarrollo de las virtudes comunicativas es un proceso que incluye nada menos que la transformación de nuestro trato recíproco, de nuestras creencias, actitudes, emociones como nuestras prioridades educativas. Convertir cualidades personales, como la tolerancia, la paciencia o la disposición y capacidad de escuchar, en objetivos educativos primarios, ya que hacer uso de ellos tiene consecuencias enormes para la organización del aula, nuestros supuestos acerca del curriculum y la enseñanza, la relación entre escuela y el hogar (donde realmente se desarrollan muchas de esas virtudes). El aspecto esencial de esa tarea educativa, implica llegar a ser más claros y explícitos sobre las normas de honestidad, empatía y respeto que son inherentes y a nuestro esfuerzo de comunicarnos entre nosotros (Burbules, 1999; 78).

Cultivas las virtudes comunicativas como:

- Participación, compromiso y reciprocidad
- Comprensión mutua
- La disposición de escucha
- Poner a prueba las propias opiniones, prejuicios, creencias
- Búsqueda mutua de la corrección
- Cultivar buenas relaciones dialógicas
- Cuidado de las actitudes

Son ideales regulativos de nuestra conducta, instalarlos poco a poco en nuestra vida como práctica cotidiana, con un compromiso por la conversación en el cuidado, qué digo, cómo lo digo y para qué lo digo. Burbules (1993, 80) menciona estrategias prácticas para cuidar las relaciones conversacionales: reafirmar lo que el interlocutor acaba de decir, usar

analogías para ilustrar lo que el otro acaba de decir, referencias personales, uso de imágenes, recursos de humor, el ofrecimiento espontáneo de información nueva, ejemplos, buscar vínculos culturales, estéticos; proponer actividades extraclase para mejorar los ambientes y relaciones entre la comunidad más allá del aula.

Hasta aquí he expuesto las bases teórico filosóficas que promueven una mejor enseñanza y aprendizaje de la filosofía en un esfuerzo de sistematiza un proceso. Inicia con el destaque de las actitudes como la ignorancia, la pregunta como ejercicio auténtico del filosofar y el diálogo como método de pensar por sí mismo en el ejercicio de la moralidad cotidiana se forma humanamente y no sólo en los contenidos. En el siguiente capítulo corresponde establecer el trabajo de planeación docente, intervención y evaluación de la propuesta, de responder desde esta perspectiva a la pregunta ¿cómo llevar al aula el diálogo y la pregunta?

Capítulo 4.

Didáctica filosófica: del conocimiento de sí mismo al plan de vida en el bachiller

Cuando tenía 5 años, mi madre decía que la felicidad era la clave de la vida, cuando fui a la escuela, me preguntaron que quería ser cuando yo fuera grande, yo respondí “feliz”. Me dijeron que yo no entendía la pregunta y yo les respondí, que ustedes no entendían la vida.

Jhon Lennon

En este cuarto -y último capítulo- muestro la importancia de la didáctica para la enseñanza de la filosofía, ya no sólo a nivel teórico sino en la práctica educativa. Este apartado, tiene como objetivo presentar con detalle la propuesta didáctica para favorecer el conocimiento de sí mismo y el plan de vida del bachiller con la pregunta y el diálogo. Es el capítulo nodal de la tesis porque propone una intervención concreta coherente con el diagnóstico socioeducativo, acorde con el marco teórico de la hermenéutica analógica y los planteamientos filosóficos que repercuten en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato.

Este capítulo se divide en dos secciones la primera es la planeación didáctica de las clases, se narra paso a paso las relaciones entre los actores educativos, la comunicación, los ambientes de aprendizaje, los espacios propicios, los materiales seleccionados, los tiempos, las formas y la evaluación. Además, describe la secuencia pormenorizada de las actividades y tareas de aprendizaje desde una didáctica sustentada en la filosofía en tres ejes: actitud filosófica, la pregunta y el diálogo enmarcado en una comunidad de práctica reflexiva, en el cuidado del otro.

La segunda sección muestra los ejercicios que se describen en la planeación como modelos generales de clase que permiten acceder de manera sencilla a la estructura de la intervención pero que están enriquecidos por la práctica educativa implementada, la experiencia permite hacer modelos de clase con instrucciones, guión dialógico, materiales, textos, canciones y películas con el tema del sentido de la vida, cuenta con productos de los alumnos y la observación/valoración de los ejercicios. Finalmente realizó un informe de la experiencia de intervención.

4.1 PRIMERA PARTE: PLANEACIÓN DIDÁCTICA

A continuación se describe la planeación didáctica, el profesor que éste interesado puede observar la secuencia lógica del proceso: actitud filosófica, pregunta, diálogo, en comunidad reflexiva, además encontrará una propuesta de evaluación analógica.

4.1.1 Intervención con la pregunta y el diálogo en la formación humana

Los elementos y ejercicios que propongo constituyen una didáctica filosófica necesaria para el quehacer, la práctica y la actividad de la filosofía en el aula. El orden en el cuadro - que a continuación presento- facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de un modo ascendente. Los contenidos de aprendizaje, los propósitos y la evaluación se organizan en tiempos como un modo de proceder. Sin embargo, se debe dar prioridad al proceso de aprendizaje del estudiante centrado en filosofar por sí mismo, por lo que sugiero ser analógicos, flexibles con disposición de hacer cambios según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro 5. Elementos para una didáctica de la filosofía

Elementos para una didáctica de la filosofía	Énfasis
➤ Actitud Filosófica	Curiosidad, deseo de saber, reconocimiento de la ignorancia, a sombro, duda, reflexión, perplejidad, crítica, ponerse en situación de búsqueda, pensar por sí mismo.
➤ Pregunta	Capacidad de formular preguntas en el horizonte de comprensión de los actores educativos. Pregunta por el sentido de la existencia. Hacer surgir las preguntas fundamentales de la filosofía y éstas son las de la existencia. Latencia: cuidar los procesos, necesidad de tiempo.
➤ Diálogo	Atención, escucha, compartir la reflexión, argumentos, dar razones, solicitar razones, cuidado del otro. Disposición del diálogo interno.
➤ Comunidad de práctica reflexiva	Entrenamiento de actitudes éticas, valores, ejercicio de la democracia entre los actores educativos, ejercicio consciente del cuidado de la comunidad, participación y confianza.

Fuente: elaboración propia

4.1.2 Propósito

La secuencia didáctica tiene como propósito poner en marcha el filosofar en el aula con la pregunta y diálogo de modo pertinente, al ejercitar las actitudes éticas y académicas se contribuye a establecer la comunidad de indagación, a través de la problemática situada se genera confianza, esta será accesible con recursos significativos como: notas periodísticas, cortometrajes, canciones, textos, películas, dinámicas, etcétera., que les permite tener una experiencia filosófica. Para luego, estar en condiciones de comprender e interpretar al mundo; al otro y a sí mismo. Con esto se acercará al sentido de la vida, examen de sí y cuidado de sí.

La filosofía será auténtica cuando afecte el modo de vida de la comunidad de indagación que comparte sus experiencias. Si se logra que los alumnos den razón de su propia vida contribuimos a tomar decisiones responsables, reflexionar antes de actuar, tener conciencia de sí pero sobre todo hacer evidente el diálogo interior del joven a partir de su propia actividad del pensamiento y vida interior. Hacer ver que en filosofía la propia vida es la que esta en juego. “La filosofía espera que la vida sí pueda tener un sentido”. Desde esta idea de filosofía se destaca que las preguntas que verdaderamente importan son las de la existencia y frente a estas preguntas primarias, sólo cabe responder por uno mismo: “no se puede filosofar verdaderamente sino en primera persona, sólo solitariamente. Quien existe, y por tanto piensa, es siempre un yo [...] yo arrojado a la existencia, llevado a la perplejidad de sí [...]” (Grondin, 2005,17). Sin embargo, este diálogo interior se clarifica cuando logra salir y puede ser compartido con los otros. Entonces la relevancia no solo es un producto final “que el alumno elabore y argumente su plan de vida”, sino el camino recorrido en cada sesión de clase.

4.1.3 Secuencia didáctica

La secuencia está pensada para la asignatura de *Filosofía y Formación Humana II*, se imparte en el segundo semestre del Colegio de Bachilleres esta estrategia es para el Bloque II: *Reflexión filosófica sobre su proceso de formación humana*, en 14 horas, con los siguientes temas:

- ❑ Ideología
- ❑ Educación

- ❑ Libertad
- ❑ Humanización
- ❑ Fundamentos filosóficos para un proyecto de vida

El propósito del bloque es: *que el estudiante elabore y argumente su proyecto de vida, fundamentado en la reflexión filosófica sobre las relaciones entre educación y libertad para concientizar su proceso de formación humana en su entorno.* Por lo que se buscará tener una perspectiva analógica sobre la concepción de la filosofía, los contenidos y propósitos del programa, ninguno de los dos se anulan sino conviven y se privilegian según las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Continuación presento la planeación didáctica por sesiones.

Resultado de aprendizaje:

- Elabora y argumenta su proyecto de vida, fundamentado filosóficamente, procurando el desarrollo humano integral.
- Analiza críticamente, desde distintos aspectos filosóficos, las relaciones entre educación, libertad y humanización.
- Argumenta desde distintos aspectos filosóficos, el papel de agentes educativos y procesos ideológicos en su formación humana, muestra con su conducta.
- Contribuye en la propuesta de solución ética a la problemática situada tomando decisiones y acciones en su conducta.

Sesión 1.

Duración: 2 horas

Instauración de la comunidad de diálogo e indagación

Objetivo: instaurar la comunidad de indagación, aclarar las actitudes que se requieren para el trabajo en comunidad, solicitar el compromiso y la participación. Presentar la problemática situada para sensibilizar y motivar su proceso de aprendizaje.

Actividad de apertura (AA), dinámica de indagación: ¿Quién soy? Les da la bienvenida a la clase. Luego, realiza una dinámica: “levántense y siéntense”: ¡que se levanten todos los que les gusta el rock! si les gusta tendrán que cambiarse de lugar [deberán mencionar diferentes pasatiempos, gustos y preferencias personales con el objetivo de confrontarlos con su seguridad, personalidad, actitudes y participación ante la clase] algún compañero se quedará sin silla (el profesor quita una) por lo que será el elegido para platicar sobre su persona al responder ¿quién soy? y ¿adónde voy? Una vez que conteste el alumno vuelve a

repetir la acción “que se levanten todos los que...” para que otro compañero participe (20 min).

El profesor escribe en el pizarrón las respuestas y las preguntas. Cuando se considere suficiente se detiene la actividad y se pregunta ¿Qué observan en las respuestas de sus compañeros? Las participaciones caen en la cuenta que dicen su nombre, describen sus gustos, preferencias, características físicas y psicológicas pero que no están respondiendo a la pregunta. El profesor comenta que los jóvenes se plantean preguntas por su propia naturaleza y que la clase de filosofía puede ser un espacio propicio para tratar de responderlas reflexivamente de modo pertinente ¿Quién soy? Luego, les solicita que escriban las preguntas que a lo largo de su vida se han planteado (ver ejercicio 1, en la segunda parte del capítulo).

El profesor agradece la participación en la dinámica, pregunta ¿cómo se sintieron? Utiliza algunos comentarios para explicar la importancia de las relaciones humanas en el aula, la comunicación, el diálogo, el respeto. *Instaura la comunidad de diálogo e indagación en un acto que sugiere un pacto*, acto en que los alumnos aceptan esta forma de trabajo, se enfatiza que es fundamental para que el aprendizaje se desarrolle que se apropien de esta idea en la participación de las tareas encomendadas, su actitud y su comportamiento ético en el aula. Fundamental para la convivencia, juntos redactan los compromisos con los puntos marcados a evaluar, incluyendo sus sugerencias (Ver plan de evaluación al final de la planeación).

El docente presenta los propósitos del bloque, objetivos de la clase: *toma de conciencia de la pérdida del sentido y los factores políticos, ideológicos, sociales, culturales que lo provocan*. Establece nuevas formas de organización del trabajo áulico: como sentarlos en círculo, pedirles que escriban su nombre en una tarjeta, he indicarles que lo porten siempre, pide a un alumno que pase lista, a otro que escriba el tema, el objetivo y la pregunta del plan de discusión, a otro que sea el secretario de discusión para escribir en el pizarrón las ideas planteadas a lo largo del diálogo, comenta la importancia del tema para su vida, escucha sugerencias y las incorpora en las formas de trabajo. Se debe considerar que las actividades son pensadas para grupos de 40 a 60 alumnos (20 min).

Problemática situada: el objetivo es que a partir de una investigación sobre un problema que signifique a los alumnos se puedan tratar y relacionar los diversos contenidos de manera indirecta para confrontar sus creencias con la realidad, desestructurar y provocar un desequilibrio cognitivo. 1.- relación entre esos jóvenes *ninis* y su futuro. 2.- toma de conciencia para proponer soluciones en su plan de vida.

El profesor con anterioridad solicita una investigación individual sobre los *ninis* (ver lista de cotejo). El docente plantea la problemática situada, les pide que escriban la respuesta a la pregunta planteada *¿cuáles son las causas de que 7.5 millones de jóvenes “ni trabajen ni estudien?”* Después del tiempo acordado inicia la discusión. El secretario escribe en el pizarrón las respuestas de los alumnos, el docente los alienta a argumentar sus respuestas, pide razones, fomenta el diálogo dejando participar a los alumnos y reteniendo sus comentarios al no participar solo para reorientar o registrar la participación. Se plantea la segunda pregunta y se reproduce el mismo esquema pero ahora con las preguntas que los alumnos plantean, procurando atender a todo lo que comunica una comunidad de diálogo. El profesor hace el cierre de la discusión (30 min).

Plan de discusión: es una forma de anticipar las preguntas para conducir la discusión con un propósito definido.

✚ ¿Cuáles son las causas de que 7.5 millones de jóvenes mexicanos “ni estudian, ni trabajan”?

Causas políticas/ideología

Causas sociales/culturales/históricas

Factores de la economía mundial: neoliberalismo

Educación/televisión

Libertad / toma de decisiones

✚ ¿Cuál es tu opinión respecto a este problema social?

Observaciones: en los comentarios de los estudiantes pude observar, sorpresa por la información que investigaron, despertaron de su sueño, los datos sacudieron lo cómodamente establecido como sus creencias de diversión, pasatiempos, superficialidad, falta de conciencia moral y social, pero sobre todo reconocieron la falta de interés en la escuela. Sus comentarios se centraron en la irresponsabilidad del joven, en el descuido de las familias, el vandalismo, la delincuencia, las necesidades materiales, crisis económica del país, la falta de motivación por estudiar, la falta de interés del gobierno y los pocos espacios para ingresar a la universidad. Relacionaron sus repuestas

con factores sociales, ideológicos y económicos. Se consiguió despertar el interés y generar un problema cognitivo que es nodal para buscar respuestas que se consiguieron en la lectura *la Ideología neoliberal*.

Los NINIS

El término de ni-ni hace referencia al sector de la población que en la actualidad no está trabajando ni estudiando (ni estudia ni trabaja) siendo la mayoría jóvenes en edad escolar.

La clasificación abarca a personas de entre 16 y 18 años, En japon la clasificación abarca a las personas de entre 15 y 34 años que están desempleados solteros no asistidos en escuelas.

Según datos emitidos por la UNAM existen aproximadamente 7 millones de jóvenes en edad productiva que pertenece a este sector. El problema de los NI-NI actualmente es muy preocupante ya que ha tomado en cuenta la crisis económica que enfrenta el país.

La UNAM advierte en un estudio a través del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, los NI-NI son una bomba de tiempo a la que el gobierno no ha querido desactivar por lo que advierten que aumentará el número de jóvenes que prefieren migrar hacia E.U.A. o Canadá con el objetivo de encontrar mejores oportunidades e que opten por la economía informal y la delincuencia.

También se menciona en la investigación que el 39% de los adolescentes abandonan la escuela antes de terminar la secundaria lo que equivale a más de una tercera parte y se advierte que esta cifra podría aumentar debido a las condiciones económicas.

Lectura de textos

La discusión anterior da pie a la lectura dirigida en voz alta: *la ideología neoliberal* de Mauricio Beuchot (1999) (30 min.). El docente pide que en la lectura intenten dar una mirada intencional al mundo, ver las situaciones límite que el autor describe, dejar brotar las dudas, alimentar el asombro con interés frente al texto. La instrucción es: subrayar las ideas importantes, realizar tres preguntas al texto, poner ejemplos, escribir comentarios al margen del texto. Luego, se sugiere que compartan la experiencia de la lectura en voz alta, los comentarios al margen, los ejemplos y las preguntas que pudieron plantear (Lectura 1).

El docente realiza un comentario sobre el texto y los jóvenes ninis: la pérdida del sentido es producto del sistema económico neoliberal para explicar la tarea, la actividad extra-clase tiene por objetivo concientizar su proceso de formación humana y su entorno:

Actividad extra clase (tarea): 1.- volver a leer en casa y comprender.

2.- realizar una disertación de dos cuartillas (arial 12. y 1.5 espacio) sobre un punto de su interés. También, pueden recuperar las preguntas que le plantearon al texto y redactar sus puntos de vista buscando responder a las mismas.

3.- hacer un collage del tamaño de un pliego de papel bond sobre una idea del texto: cultura hedonista, individualismo, TV, comerciales, neoliberalismo, el vacío del hombre y la pérdida del sentido: ser -tener. Traer a clase un espejo de bolsillo.

Sesión 2 y 3.

Duración: 4 horas.

Problematizar la cotidianidad: educación y libertad.

Objetivo: Hacer un puente entre la problemática situada y el neoliberalismo como causas políticas, económicas, sociales, culturales y existenciales que afectan el plan de vida de los jóvenes de bachillerato, se espera que el alumno tome distancia sobre los factores que influyen en sus concepciones de hombre, educación para hacer brotar las preguntas sobre sí mismo.

El profesor les da la bienvenida a la clase y plantea el objetivo de la sesión, pues a pesar que el diálogo es espontáneo y la pregunta es libre, no se puede proceder en la clase sin una dirección, se requiere de líneas mínimas y flexibles desde donde comenzar a caminar para llegar a la meta en lo posible.

Los alumnos se reúnen en equipos de cinco integrantes comparten sus collages, comentan su disertación (se recomienda grabar con una cámara videograbadora, que puede ser la del teléfono móvil). Los equipos dialogan, reflexionan y presentan al grupo sus conclusiones, permitiendo el diálogo y el cuestionamiento entre el equipo y el grupo. Finalmente pegan sus collages realizando un mural en el aula y concluyendo con la idea de sustituir los valores del tener por los del ser, aun que, no se descartan otras perspectivas, problemáticas y preocupaciones que pueden surgir en la clase (25 min). Se recomienda a los alumnos dar prioridad a los compañeros que interviene poco, distribuir las responsabilidades, disponer del espacio en forma de rueda, hablar uno a la vez.

Luego, el profesor presenta su problemática situada de la sesión: en la formación como individuos vamos incorporando el ethos, valores, formas de ser y principios que definen nuestra vida. Por un lado, mediante la educación formal aprendemos ciertos valores y

conocimientos que tienen como sustento una idea acerca de cómo debe ser el hombre; por otro lado la televisión y el internet influyen en la formación del carácter, la identidad y la definición de nuestro “rostro moral”. Sin embargo, los valores que recibimos de un lado y de otro muchas veces son contradictorios o, aparentemente sin sentido. Así entre dilemas morales y axiológicos, entre cuestiones del bien y el mal, el amor, la felicidad, la muerte, la trascendencia y la responsabilidad, vamos definiendo nuestro ser, aunque algunas veces no lo hacemos de manera consciente. ¿Todos tenemos un diálogo interior? ¿Una vida interna? ¿Nos hacemos preguntas a nosotros mismos? ¿Cuáles son esas preguntas? Y si no las hemos planteado quizá es porque las evitamos, las adormecemos para no generar crisis existencial, las evitamos para no ser conscientes de la situación de desamparo o simplemente están dormidas en nosotros porque el método de la vida es tener, consumir, presumir, aparentar lo que me lleva a preguntar: ¿Qué agentes intervienen en la formación de mi *ethos*, en la constitución de mi ser y de mi sentido hacia la vida? ¿De qué manera ciertas ideologías influyen en la elección del tipo de vida que quiero? ¿De qué manera la educación potencializa la reflexión sobre mi existencia? ¿Qué hacemos aquí? ¿Por qué y para qué o para quién estamos aquí? ¿Qué nos está permitido esperar? A continuación solicita que saquen el espejo que les pidió la clase pasada para mirarse y preguntarse ¿quiénes son? (ver ejercicio 2, en la segunda parte de este capítulo).

Caja de preguntas:

Después de que el profesor modela el tipo de preguntas que se requieren en la clase, les solicita que ellos recuerden las preguntas que se han planteado a lo largo de su vida en el *diálogo interno*, sugiere que los que no las recuerdan, comiencen a plantearse preguntas sobre el sentido de su existencia, son preguntas que se hacen los jóvenes, movidos por interrogantes personales, que tienen sentido para ellos y que los ponen en situación de búsqueda. El ejercicio de la *Caja de preguntas* ayuda a que de manera anónima compartan sus preguntas, éstas son depositadas en una caja, son leídas y comentadas por otro compañero que le interesó la pregunta. La idea es favorecer el surgimiento del cuestionamiento, ayudarles en su proceso de búsqueda sin que se sientan señalados.

Otra modalidad es votar para elegir la pregunta que cabe examinar y discutir de entre varias que ellos mismos han planteado por equipos, deberán encontrar el consenso para plantear

una pregunta por equipo, escribirla en el pizarrón y luego votar para discutir sobre la que más les interese.

También, podemos preestablecer otro mecanismo, cada equipo responde a su pregunta consensada, hay un secretario que conduce la discusión al interior de los equipos, los alumnos deben distribuir tareas y trabajar colaborativamente. Finalmente, cada equipo en plenaria da los puntos de acuerdo. El profesor retroalimenta y pregunta cómo se han sentido para reorientar las próximas sesiones.

Actividad extraclase (tarea) plantear 10 preguntas sobre su existencia, interrogaciones sobre el sentido de la vida, entregar en hojas blancas. Además, hacer la lectura subrayada y comentada de Jean Grondin *Del sentido de la vida* hacer una reseña del texto en una cuartilla donde al final se plante tres preguntas para el plan de discusión de la siguiente sesión (Lectura 2).

Elegir una película de su preferencia donde se muestre el sentido de la vida, preocupación por la vida, la muerte, sentimiento de desamparo o un cierto sabor, gusto por la vida deberá argumentar por qué eligió esa película, de qué se trata y cómo es que muestra el sentido de la vida.

Sesión 4 y 5.

Duración: 4 horas.

Preguntas a partir de textos, canciones y películas

Objetivo. Establecer una comunidad dialógica propicia para la reflexión y estudio de sí mismo a partir de materiales que detonen las preguntas auténticas.

El profesor da la bienvenida, explica que Sócrates decía “conócete a ti mismo”, que “una vida sin examen de sí mismo no merece ser vivida” que Kant escribió “ Dos cosas llenan el corazón de admiración y veneración siempre renovadas y crecientes en la medida en que la reflexión se ocupa de ellas: el cielo estrellado sobre mí y la ley moral que hay en mí” estos filósofos y otros más tuvieron la necesidad de reflexionar sobre sí mismo pero esta necesidad es intrínseca a todo ser humano porque “ser hombre es ya filosofar” sobre la existencia y el mundo (Ejercicio 3 y 4). El docente procede a demostrar:

Solicita que escuchen tres canciones sobre la reflexión que amerita la vida: no me hallo del Personal, Haragán del Haragán, No tengo tiempo de Rockdrigo González o God de Jhon

Lennon. Luego, pregunta ¿qué quieren decir estos autores con sus canciones? Se abre el diálogo encaminado a saber ¿por qué el hombre tiene necesidad de encontrar sentidos a la vida? (ver ejercicio 5, en la segunda parte del capítulo).

Cuando se considere pertinente en el ritmo de la discusión el profesor invita a relacionar esas ideas con su película elegida, para ejemplificar, destacar las ideas con casos, solicita que argumenten y tomen postura sobre el sentido de la vida.

Finalmente el docente solicita que escriban una cuartilla sobre su idea de la vida, sobre quienes son, qué necesitan, a dónde van, de dónde vienen, que deben hacer con su vida, cómo enfrentar las situaciones enajenantes que los están condicionando, cómo mantener la esperanza de una vida feliz, cómo tomar decisiones reflexivas. Este documento será la guía para desarrollar su producto final.

Actividad extraclase (tarea): responder a la máxima conócete a ti mismo, comentar algunas frases de filósofos.

Sesión 6 y 7.

Duración: 2 horas.

La pregunta sobre el sentido de la vida: el diálogo interno que somos.

El catálogo de preguntas que han realizado los alumnos permite ver que han presentado un examen crítico de sí mismos acompañado de una continua investigación y cuestionamiento en la esfera personal, existencial.

Objetivo. Retroalimentar el proceso de búsqueda del sentido y hacer trabajo colaborativo para crear el producto final: redacción del plan de vida (ejercicio 7, en la segunda parte del capítulo).

Retroalimentación de las sesiones anteriores, evaluación de las actividades, y organización, asesoría y apoyo para desarrollar el trabajo final. El docente da las indicaciones para el producto final del Bloque II. Producir y dirigir un vídeo sobre su sentido de vida: trabajaran en equipos colaborativos pero cada alumno realizara su video personal, deberán tener presente el texto que redactaron sobre sus reflexiones sobre sí mismos. La presentación se realizara en la sala audiovisual para poder presentarlo a los padres de familia del grupo.

4.1.4 Plan de evaluación analógica

Hoy día, aun se ve a la evaluación como un instrumento de control, de selección y clasificación de personas: “los buenos alumnos y los malos alumnos”, instrumento de control, medio para imponer autoridad, “respeto” y forjar la disciplina, esta idea de evaluación está relacionada con la concepción que de educación se tiene, es decir, si creemos que el docente es el que educa sólo por su alardeo de “genialidad”, el que es capaz de valorar al alumno por pura subjetividad, asegunes y pareceres, termina por cosificar el proceso de aprendizaje: ¿sabe o no sabe, sirve o no sirve, es bueno o malo, cumplió o no cumplió, etcétera! Cabe preguntar ¿según quién y qué principios determinan a tomar ciertas decisiones? La respuesta esta en una *evaluación analógica* inspirada en la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot.

Evaluación es el proceso que conduce a establecer el valor o mérito al realizar un juicio al desempeño realizado del alumno durante el trabajo en el aula. “Evaluar significa valorar, fijar el valor de algo. La evaluación nos lleva a determinar si lo que hemos hecho o estamos haciendo vale o no vale, sirve o no sirve” (Domingo; 2007).

La evaluación es una valoración subjetiva que depende del juicio de valor del profesor, este obedece a su estado de ánimo y criterio, en este sentido es equivocista. Por otro lado, cuando se evalúa con criterios impuestos como universales: sabe o no sabe, sirve o no sirve, cumple o no cumple, es univocista. En la perspectiva analógica se debe considerar toda la riqueza del proceso, la lectura del contexto en la que esta enmarcada la situación del joven. *Pocas reglas y mucha phrónesis*, prudencia para sopesar los pros y los contras y deliberar en una acción justa, dar a cada quien lo que le es propio. El propósito de la evaluación es ir monitoreando, retroalimentando el proceso de aprendizaje para ir formando al individuo, no repetir lo que se esta haciendo mal. Se debe cambiar el paradigma respecto a cómo se debe evaluar, la evaluación debe apoyar el proceso de desarrollo al autorregularse, al tomar conciencia de su propio proceso, en consecuencia aprende, supera problemas y reorienta su formación, en suma es hacer uso analógico de la metacognición: conciencia de los procesos, de ahí que el alumno participe en la evaluación: auto-evaluación, co-evaluación y heteroevaluación para que no sólo el docente evalúe sino que también el alumno adquiera esa responsabilidad de hacer un juicio sobre su trabajo en clase.

Debemos poner en claro los indicadores de desempeño, la ponderación, es decir las reglas del juego. Desde un principio dar a conocer los criterios de forma sencilla y clara, metas a lograr, evidencias, productos, métodos e instrumentos. En suma, cambiar nuestra idea de evaluación meramente instrumental al contemplar los aspectos éticos, filosóficos y sociales al tomar en cuenta las condiciones de enseñanza-aprendizaje en la que nos encontramos destacando la humanización de la evaluación. Realizar una evaluación analógica quiere ser coherente con la enseñanza y aprendizaje de la filosofía sin hacer a un lado los elementos instrumentales del programa de asignatura. Pero no en la mera ocurrencia o en un criterio unívoco, sino en el cuidado de la persona y la formación humana: apreciar y retroalimentar.

Para ello debemos cambiar nuestra manera de enseñar, es decir, partir de problemas reales, situaciones que les preocupa a nuestros estudiantes para adquirir un alto grado de fidelidad entre la escuela y la vida real, hacer de nuestras prácticas educativas actividades auténticas que signifiquen la existencia de los alumnos. Por lo que en esta estrategia se evaluarán los siguientes aspectos que sugiere el nivel de desempeño del programa de FyFH pero con la consideración analógica del docente. Es decir tomar en cuenta los criterios que marca la institución: aprendizajes esperados, logros de competencia, propósitos pero con cuidado de dar a cada quién lo que merece.

Producto- logro

40% Portafolio de evidencias con:

Investigación sobre los jóvenes Ninis: notas periodísticas, electrónicas, testimonios, casos concretos. Información completa, organizada, excelente presentación y con comentarios al margen. Localización de información.

Copias del texto *La ideología neoliberal*: con preguntas, subrayadas y comentadas

Disertación sobre algún punto relevante del texto de Mauricio Beuchot *La ideología neoliberal*.

Collage: tamaño de papel bond que deberá presentar una idea del texto de Beuchot como contenido.

Copias del texto de Jean Grondin *Del sentido de la vida*

Reseña del texto en una cuartilla donde al final se planteen tres preguntas para el plan de discusión.

Elegir una película de su preferencia donde se muestre el sentido de la vida deberá argumentar por qué eligió esa película, de qué se trata y cómo es que muestra el sentido de la vida. Ver película, responder a guión de ideas que se sugiere.

Escrito donde se responda a los cuestionamientos del sentido de la vida.

30 % Diálogo áulico, trabajo colaborativo, actitudes y valores.

Capacidad de argumentar
Preguntas
Explicar
30% Video

- 1.- Entrevista
- 2.- Documental
- 3.- Video
- 4.- Corto metraje
- 5.- Comercial

Realiza un trabajo fílmico en donde se muestre la capacidad para representar el sentido que la vida le merece, su esperanza de vida desde un plan para tomar decisiones correctas:

Reflexión filosófica sobre su plan de vida

Edición

Producción

Creatividad

Música

Presentación y argumentación de su idea general

Desempeño- Evidencia

El alumno modela las actitudes éticas en la comunidad de indagación: respeta las opiniones diferentes, es tolerante, disciplinado, propositivo.

Trabaja colaborativamente.

Contribuye a crear un ambiente de comunidad con su participación.

Argumenta, debate, da razones, es crítico, contextualiza, etc.

Entrega los trabajos con las indicaciones solicitadas.

Escucha, sabe esperar su turno, confronta sus creencias con los temas de clase, ve positivamente las críticas, sabe preguntar.

Los instrumentos o técnicas de evaluación son: la observación directa en la Dinámica levántense y siéntense, en ella realizo una evaluación diagnóstica para ver que conceptos tienen de sí mismos y el mundo [al iniciar la sesión 1]. Portafolio de evidencias: es un instrumento que organiza y recopila los productos, se realiza en todas las sesiones, todo el tiempo, para desarrollar los procesos de aprendizaje. Rúbrica: son los criterios y ponderación de las actividades a realizar, se utiliza para registrar la participación en la comunidad dialógica, para el debate, y las plenarias. Lista de cotejo: listados de características para los productos, tareas y actividades para ver si se lograron los niveles de desempeño solicitados.

Plan de evaluación

Filosofía y Formación Humana II. Bloque II: Reflexión filosófica sobre el proceso de formación humana.

Sesión 4. Fecha _____ Grupo: _____ Evaluación formativa

Responsable: Blanca Margarita Vázquez Rodríguez.

Escala de apreciación: **Argumenta filosóficamente sus posturas sobre los contenidos**

Nombre del alumno	10	9	8	N/P	SI/NO	SI/NO
	Argumenta sólida y filosóficamente su toma de postura sobre los temas.	Participa utilizando sólo nociones filosóficas	Sólo opina sin estructurar sus argumentos	No participa en la discusión dialógica	Participa activamente en la toma de decisiones y diálogo	Respeto las opiniones de los demás

	INDICADORES DE DESEMPEÑO				TOTAL
NOMBRE DEL ALUMNO	Elabora y argumenta su proyecto de vida, fundamentado filosóficamente, procurando el desarrollo humano integral, en el cuidado del otro	Analiza críticamente, desde distintos aspectos filosóficos, las relaciones entre educación, libertad y humanización.	Argumenta desde distintos aspectos filosóficos, el papel de agentes educativos y procesos ideológicos en su formación humana.	Contribuye en la propuesta de solución ética a la problemática situada.	

EX. Excelente: Argumenta y elabora su proyecto de vida fundamentado filosóficamente procurando el desarrollo humano integral desde la comprensión de educación, libertad, humanización e ideología.

B. Bueno: Analiza y elabora su proyecto de vida, utilizando nociones filosóficas: educación, libertad, humanización, ideología en su formación humana.

C. Suficiente: Elabora su proyecto de vida utilizando nociones filosóficas, relaciona educación, libertad y humanización, requiere retroalimentación

IN. Insuficiente: No cumple lo requerido en el nivel suficiente, se requiere tutorías con el profesor, acordar acciones de apoyo. NA. No asistió

Filosofía y Formación Humana II. Bloque II: Reflexión filosófica sobre el proceso de formación humana.

Sesión 4. Fecha _____ Grupo: _____ Evaluación formativa: _____

Responsable: Blanca Margarita Vázquez Rodríguez.

Portafolio de evidencias

si

no

notas/obs.

Presentación: datos de identificación			
Ejercicio: Diagnóstico sobre su proyecto de vida, responder a cuestionario.			
Realizar 10 preguntas filosóficas sobre su existencia.			
Investigación sobre los jóvenes Ninis: notas periodísticas, electrónicas, testimonios, casos concretos. Presentarlos (los casos escritos)			
Información completa, organizada, excelente presentación y con comentarios al margen. Localización de información.			
Lectura del texto La ideología neoliberal: subrayado, comentado y con tres preguntas al final para la discusión.			
Disertación sobre algún punto relevante del texto de Mauricio Beuchot La ideología neoliberal. Escribir una cuartilla en hoja blanca, tinta negra y sin faltas de ortografía. (puede utilizarse las tres preguntas)			
Collage: tamaño de papel bon que deberá presentar una idea del texto de Beuchot como contenido relacionando educación, ideología, neoliberalismo, libertad, alienación.			
Leer texto de Jean Grondin Del sentido de la vida subrayar, comentar y realizar tres preguntas para la discusión en clase.			
Disertación sobre el sentido de la vida relacionándolo con su propia vida. Responder a la máxima: concéte a ti mismo			
Replantear 10 preguntas filosóficas con sus respuestas Conclusiones o notas de reflexión			
Presentar esquema con Plan de vida			

4.2 SEGUNDA PARTE: MODELOS GENERALES

En esta sección podemos encontrar ejercicios generales como modelos para ser utilizados por el profesor que lo requiera. Muestran la parte de la filosofía con jóvenes, instrucciones, guión dialógico, productos de los jóvenes con retroalimentación.

Ejercicio 1. Catálogo de preguntas que se plantean los jóvenes del Bachillerato⁴¹

¿Quién soy?
¿Por qué estoy aquí?
¿Por qué existimos?
¿Quiénes somos en realidad?
¿Por qué nací?
¿Hasta dónde llegaré?
¿Cuáles son mis metas?
¿Y si morimos mañana?
¿Quién es Dios?
¿Por qué me equivoco al tomar decisiones?
¿Seré buena madre?
¿Seré mejor persona en el futuro?
¿Me conozco a mi misma?
¿Y si hubiera nacido hombre?
¿Por qué somos indiferentes?
¿Habrá vida después de la muerte?
¿Por qué la vida es dura?
¿Por qué pasa el tiempo?
¿Por qué vivo? ¿Qué es la felicidad?
¿Qué es ser libre?
¿Por qué todo tiene principio y fin?
¿Qué sentido tiene la vida?
¿Por qué tenemos que razonar?
¿Qué hizo Dios para ganar tanta divinidad?
¿Si no tengo una carrera no soy alguien en la vida?
¿Realmente vivimos?
¿Por qué soy feliz?
¿Por qué pienso?
¿Qué será de mi país?
¿Por qué la vida está llena de bondad y maldad?
¿Por qué hay personas que hacen todo lo contrario a la ley?
¿Por qué el humano se autodestruye así mismo?
¿Por qué la política? ¿Qué es el amor?
¿Por qué mis preferencias sexuales?
¿Por qué no quiero seguir la tradición?
¿Cómo adquirió conocimiento el ser humano?
¿Qué sentido tiene vivir si sabemos que nos vamos a morir?
¿Por qué todo cambia y la pobreza no?

Filosofando con los jóvenes

Instrucciones: hacer ver que los jóvenes tienen muchas preguntas que desean responder, invitar a plantear preguntas auténticas en tanto que son propias, es posible elegir una y centrar la discusión en esas preocupaciones.

Guión Dialógico

Elige la pregunta que más te interese, ahora responde:

¿Qué tiene de filosófico esta pregunta?

¿Qué problema perfila la pregunta?

¿Por qué preguntas lo que preguntas?

- ❖ Busca la respuesta
- ❖ Emprende una investigación

⁴¹ Las preguntas son planteadas por los alumnos de segundo semestre de bachillerato, algunos repiten las mismas preocupaciones, su futuro, saber de dónde vienen y adónde van, aquí presento una muestra de ese ejercicio. También sirve como diagnóstico para conocer a los estudiantes.

Filosofía del joven bachiller

Karen Jiménez Alvarado

22 || Mayo || 2012

Grupo: 214

1. ¿Quién soy?
2. ¿Por qué existo?
3. ¿Qué es la muerte?
4. ¿Quién seré en un futuro?
5. ¿Por qué un país debe tener un presidente?
6. ¿A dónde vas después de la muerte?
7. ¿Por qué todo cambia?
8. ¿Qué es el amor?
9. ¿Por qué hay tanta pobreza?
10. ¿Qué es el odio?
11. ¿Qué son los sueños?
12. ¿A quién debo amar?
13. ¿Por qué pasan las cosas?
14. ¿Quién quiero ser?
15. ¿Habrá vida después de la muerte?

Jeremy Khalil Heras Rojas

Grupo: 214

1. ¿De dónde nace el universo?
2. ¿Cómo se genera el Ser humano?
3. ¿Cómo evoluciona el Ser humano?
4. ¿Cómo adquirió conocimientos el Ser humano?
5. ¿Cómo piensa el Ser humano?
6. ¿Por qué existe la gravedad?
7. ¿Cómo se genera la energía?
8. ¿Por qué no hay vida en otras planetas?

- ♥ ¿Quién soy?
- ♥ ¿Por qué soy como soy?
- ♥ ¿Qué es lo que quiero?
- ♥ ¿El querer lo que quiero es lo mejor para mí?
- ♥ ¿Por qué estoy con quien estoy?
- ♥ ¿Qué es lo que realmente hago con mi vida?
- ♥ ¿Qué es a lo que llaman hacer algo productivo y ser "alguien en la vida"?
- ♥ ¿Si no tengo una carrera no soy alguien en la vida?
- ♥ ¿Por qué?
- ♥ ¿Cómo puedo alcanzar mi felicidad?
- ♥ ¿Qué es lo que yo entiendo por felicidad?
- ♥ ¿Por qué me siento tan bien haciendo lo que quiero y no lo que en realidad me conviene?
- ♥ ¿Por qué me conviene si no es lo que yo quiero?
- ♥ ¿Solo haciendo lo que me conviene podría llegar a ser alguien en la vida?
- ♥ ¿Por qué pensar en un futuro y no solo vivir el presente?
- ♥ ¿Por qué amo al hombre que amo?
- ♥ ¿Es él lo mejor para mí?
- ♥ ¿Soy yo lo mejor para él?
- ♥ ¿Por qué queremos estar juntos?
- ♥ ¿Nuestros planes de vida coinciden?

Al comenzar nuestro curso de la materia Filosofía la profesora dejó al grupo individual escribir diez preguntas las cuales nos interrogaron sobre nuestra vida, nuestro alrededor.

En un principio no pude haber sido capaz de contestarlas pero en el transcurso del semestre a lo largo, con varios clases e podido analizar un poco más para poder encontrar una respuesta.

Empiezo por una de las preguntas que me tigo más.

¿Quién es Dios?

Todos hablan de Dios, un hombre santo que en la mayoría de los hombres y mujeres dirige la vida personal ¿existe Dios? ¿cómo saberlo? No hay personas que lo hayan visto o que estén en un 100% seguro.

Las personas por Dios hacen el bien y se consideran católicas sin siquiera ir a misa o cuando van solo se sientan y piensan en otras cosas, si las personas creen en Dios hacen el bien porque esperan algún día su recompensa, que el bien del cielo y las lleve a una vida "más bella" pero ¿por qué no hacer las cosas por ti mismo? ¿Es acaso que tienes miedo de enfrentarte a ti mismo y solo sigues a las personas porque creen que es el bien? ¿Si Dios no existiera para las personas supongo que sería un caos.

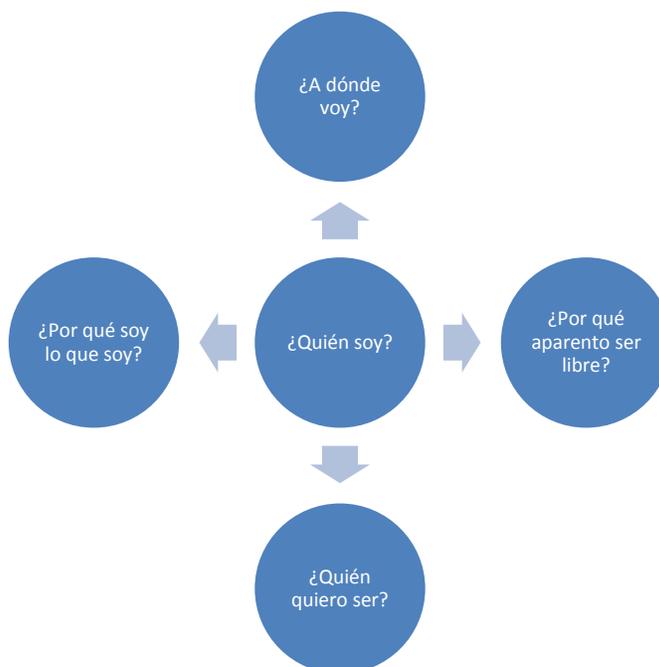
Como aun no estaba segura de mi respuesta le pregunté a mi mamá quien era Dios para ella y porque se consideraba católica y en realidad no puede sorprenderme porque ya sabía y más de su religión y todo lo que debería ella se contradecía.

Llegué a la conclusión que Dios si existe pero quizás no de la manera que dicen pero si como una "Fe" porque los personas lo tienen como cosa como un algo que las personas tienen en su cabeza y que lo hacen sentir un bien.

Observación: estos ejercicios permiten observar el proceso de reflexión, autoreconocimiento de pensamiento, una propensión a interrogar, cuestionar, a preguntarse ¿por qué pasan las cosas? Al inicio del semestre los estudiantes comenzaron por clarificar las preguntas que a lo largo de su vida se han planteado, tomando conciencia de sus preocupaciones o en algunos casos iniciarse en la interrogación; en un primer momento no pudieron responder a esos cuestionamientos pero realizaron un gran esfuerzo por el cuestionamiento auténtico, propio, ya que la filosofía sólo pertenece a quienes se adueñan de ella. Con el avance del semestre, con el tiempo y con paciencia los estudiantes han sido capaces de responder a sus propias preocupaciones porque se han ido apropiando de la filosofía con temas que ni siquiera son parte del contenido de la clase pero de vital importancia para su formación y sus necesidades de aprendizaje. En el ejemplo, la joven estudiante hace un recorrido sobre su aprendizaje del inicio del semestre al final del mismo, en un proceso de metacognición. Lograr escribir por ella misma una cuartilla argumentando su idea de Dios, esto es un gran avance actitudinal, conceptual y procedimental. Argumenta filosóficamente su visión del mundo, muestra su disciplina.

Ejercicio 2. El espejo ¿Quién soy?

Instrucciones: con anticipación se solicita que los alumnos traigan a la clase un espejo pequeño. Después de ejercicios de respiración y relajación, solicite que los alumnos se miren en el espejo, después de un tiempo que realicen preguntas a sí mismos. Solicite toda su disposición, su mejor actitud y compromiso para la actividad. Cuidando de no juzgarse.



Cuando se considere necesario se detienen la observación de sí mismo, el docente invita que respiren y después de otros ejercicios corporales que busquen un compañero con el que quisieran compartir su experiencia a través de un diálogo: ¿Cómo se sintieron? ¿Lograron hacer las preguntas a sí mismo? ¿Qué pensamientos se permitieron hacerse? ¿De qué se dieron cuenta? ¿Qué problemas o posibles respuestas descubrieron? ¿Qué necesito? La actividad requiere de todo el cuidado pues puede ser para algunos jóvenes muy impactante estar frente a sí mismos, se pueden sentir vulnerables. Al final se invita a darse un abrazo como símbolo de consideración al otro para dar por terminada esta etapa y plantear una posible discusión en plenaria. Con ayuda de algunas máximas filosóficas que pudieran retroalimentar sus planteamientos. Algunos alumnos prefirieron escribirlo, como los siguientes casos:

Filosofía del joven bachiller

5-Diciembre-2011

Lopez Chacon Carina 277

Conoce a ti mismo.

¿Quién soy yo?

Yo soy una chica bien insegura de si misma que aun no sabe que va a ser de ella en un futuro, soy incapaz de tomar una decision por que siempre me encuentro en dilemas.

Me confucion e inseguridad, pienso que es por que no tengo mucho apoyo. Me siento muy sola, a pesar de que tengo a mi familia completa, no siento que me apoyen ni economica ni siquiera emocionalmente.

Me gusta mucho estudiar, e sido o sigo siendo muy buena alumna en todos los niveles academicos en los que asta ahora e estado.

Tengo mucha facilidad para resolver problemas expresarme de una manera correcta.

Soy una muy buena hija (yo lo considero asi) lo unico podo me falta en este aspecto es que nunca podo hablar bien con mis papas por que con sus expresiones y faltas de respeto al hablar me bajan autoestima de un segundo a otro y no se como explicarles o simplemente platicarles lo que me pasa.

Esta soy yo, una chica luchadora pero muy baja en autoestima.

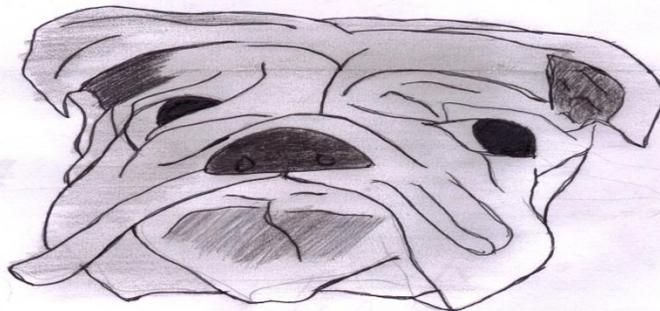
¿Quién soy?

Soy ageno a lo cotidiano abstracto a la modernidad, efrente a las emociones paralelo al universo y su existencia una persona bajar al menos eso pienso que deveria ser ni mas ni menos en lugar donde mi asignado este siglo esta epoca y este lugar consider que la vida es para los valientes no medacos, pasmistas, buscando siempre a quien culpar soy autonomo e impredecible soy color, blanco, aunque me considero negro pero siempre buscando que hay mas alla de lo que solo puedo ver, buscando mundos imbisibles, buscando que hay otras siempre del porque soy la bondad vivy la belleza de una espina recien artady derramando sangre de misericordia. Buscando que soy o por que devo conquistar mi vida como algo que devo lograr, que devo hacer en esta vida y por que?...

Nahuatl

Perro:

(Pit bull)



Francoisco Javier Lopez Espinosa

Observación: la actividad resulto muy emotiva, intensa, honesta, respetuosa. El proceso comenzó con otra disposición del espacio, del cuerpo al proponer ejercicios corporales centrados en la respiración y relajación. Se percibía un poco de nervio, desconfianza y hasta burla de esta forma de trabajo, por lo que se explico la importancia de la sesión

“conocerse”, sin embargo se pudo dirigir la sesión hasta lograr estar frente del espejo y comenzar un diálogo interno. Se logró compartir el diálogo entre el grupo y manifestar como se sintieron. Expresaron sorpresa porque descubrieron sentimientos de inseguridad, miedo, perdón, “es necesario olvidar el pasado y comenzar de nuevo”, algunos se presentaron a sí mismos, otros se vieron en la primera infancia y pensaron en “recuperar esa alegría por la vida”, otros no pudieron comunicarse con ellos mismos porque estaban intranquilos pero valoraban la importancia del ejercicio y comentaron que lo realizarían en otro momento, otros agradecieron el ejercicio porque los relajo y les permitió pensar en sí mismos.

Ejercicio 3. Mi nahual: consideración a mi ser y esencia

Nahual: viene del náhuatl, hace referencia al animal interior, al espíritu. Se piensa que el animal comparte el destino y el alma con una persona a lo largo de la vida de ambos. Es un elemento del individuo que se considera con un vínculo con lo sagrado y que por ello es sagrado el mismo: animales, elementos de la naturaleza, destinos. Etimológicamente hace referencia a lo oculto, a lo escondido en el interior.

En la tradición de la mexicanidad cada persona al momento de nacer, tiene ya el espíritu de un animal que se encarga de protegerlo y guiarlo. Estos espíritus se identifican como nahuales, se relaciona con cierta afinidad que nos toma como protegidos: la visión del águila, el olfato del lobo, el oído del ocelote, el canto del cenizote, la fuerza del jaguar, la belleza de la flor, el candor del gua, la magnitud de los cerros, inteligencia de la serpiente. Es una forma de introspección que permite tener un estrecho contacto con el mundo espiritual.



Instrucciones: Después de una breve explicación sobre la idea prehispánica del nahual solicite que dibujen el animal o elemento de la naturaleza con el que se identifican, pueden usar algunas de las características de su personalidad que descubrieron en el ejercicio pasado ¿Quién soy? También deberán hacer una breve redacción dando razones sobre ¿Por qué se identifican con ese animal?

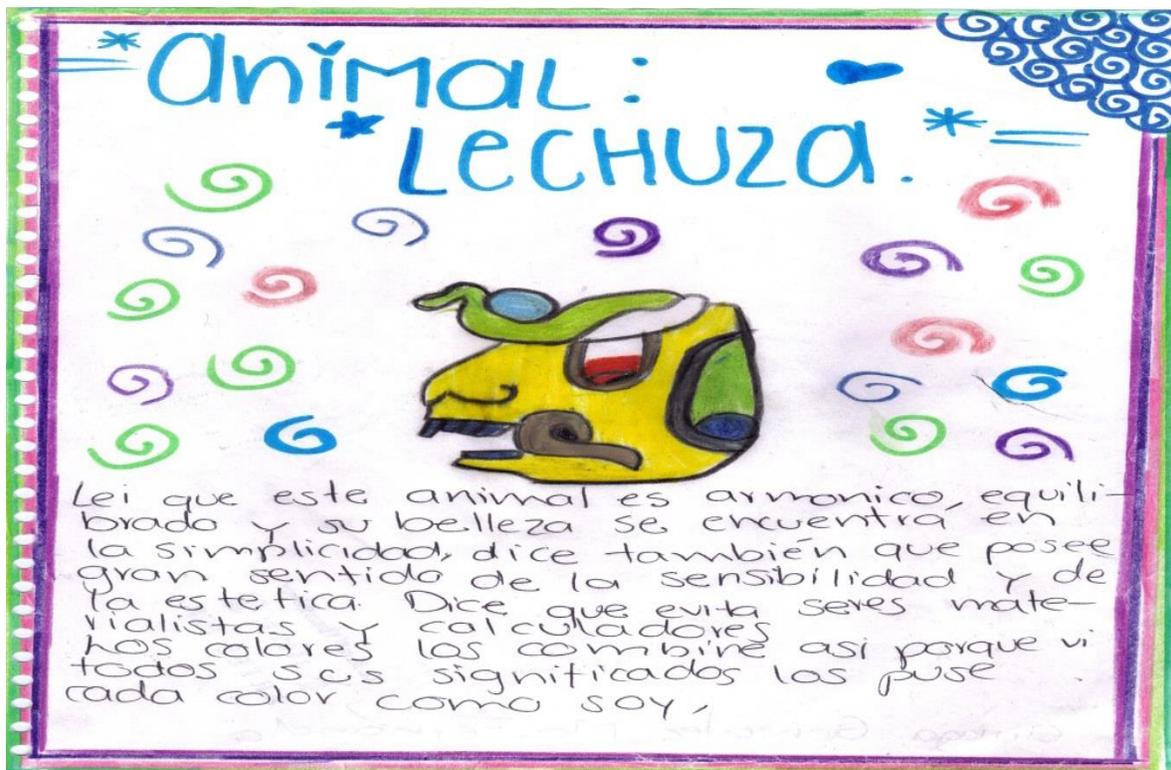
El propósito general de esta actividad es comenzar a esclarecer el conocimiento de sí mismo por lo que si no hay muchas razones se puede preguntar.



Diálogo en binas, conocer al otro:

Una vez que se tiene el dibujo y la breve redacción se elige una pareja al azar para compartir su trabajo. Se indica que deberán hablar sobre quiénes son, por qué eligieron ese nahual, hacer un esfuerzo por establecer un diálogo genuino con el compañero ya que deberán presentar al grupo el diseño del otro, mostrarlo al hablar de su compañero. Luego, de qué pasan todas las parejas, en plenaria se retroalimenta la actividad con la siguiente guía ¿Qué tan fácil o difícil resulto la actividad? ¿Qué consideraciones podrían hacerle a los otros? Por sugerir alguna dirección, pero siempre esta abierta la posibilidad de que los miembros de la comunidad decidan centrar su diálogo en temas que consideren relevantes a sus preocupaciones.

Filosofía del joven bachiller





Observación: en estos tres ejemplos podemos ver cuestiones íntimas que los estudiantes compartieron en clase, al auto-reconocerse con características, personalidad y carácter que lo identifica como un ser especial. En este ejercicio maduró la comunidad ya que hubo confianza, sinceridad, participación, compañerismo y diálogo. Fueron capaces de caracterizarse con una imagen sólida de sí mismos, el perfil de la identidad se constituyó, dieron razones y las compartieron tan íntimamente con otro compañero, al ponerse en los zapatos del otro, al conocerlo y hablar por él, el ejercicio sensibilizó la empatía como seres de búsqueda, expresaron admiración por la claridad de quien se expresó contundente y solidaridad por él estudiante que está en consolidación de su identidad.

El diálogo circuló con buen resultado de comunicación, búsqueda cooperativa de comprensión recíproca, se modificaron patrones como hablar al mismo tiempo, no escuchar, no tomar en serio lo que el compañero dice, burlarse, juzgar o silenciar las voces de los otros al imponer la propia, hacer otras cosas en clase porque no hay motivación. La participación y el compromiso por llegar al centro del asunto se logró remarcando pocas reglas: sentirse libres en confianza, respetar, escuchar, dar razones y solicitar razones, por último querer saber.

Ejercicio 4. Diálogo interior: Conócete a ti mismo

El diálogo interior es una búsqueda personal, un cuestionarse y un reflexionar sobre sí mismo, encontrar un momento de conciencia sobre la propia existencia. Estar atento a la tensión elemental de mi ser, es un trabajo de introspección y reflexión. Destacar la importancia del diálogo interior en la clase de filosofía permite formar humanamente a los jóvenes del bachillerato. El estudio de uno mismo permite transitar al camino del bien obrar para cercarse al camino de la moral ética.

El diálogo del alma consigo misma, un diálogo con este super- yo, ese “demonio” interior del que igualmente hablaba Sócrates; ese maestro interior que nos detiene antes de que cometamos errores; que nos recuerda, en una palabra, que la vida puede tener un sentido, pero que ese sentido, que remite a una sabiduría última, no puede más que ser esperado. La vida es aquella vida que se compromete con la esperanza –o con la apuesta, si se quiere (pues se comprenderá que esta expresión es excesivamente calculadora, o sea, torpe)- de una vida sentida.

Jean Grondin, *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. p, 153

Instrucciones: El docente filósofo comparte una experiencia de introspección, un momento en el que tuviera un diálogo interior: examinarse a sí mismo. Luego, habla de la importancia del diálogo interior y da ejemplos de los filósofos. Destaca que en la época actual los seres humanos han dejado de hablar consigo mismos. La televisión, las redes sociales, el exceso de información sobre lo exterior dificultan el encuentro consigo mismo.

- 1.- Discutir en plenaria lo que para ellos es *el diálogo interior*, ¿Te conoces a ti mismo?
- 2.- ¿Por qué se ha dejado de reflexionar sobre sí mismo los seres humanos?
- 3.- Tarea: buscar un lugar tranquilo, silencioso, un momento de serenidad en el que puedan



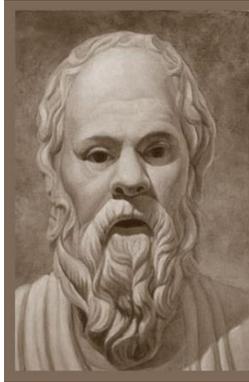
Rembrandt (1606- 1669) *Filósofo en meditación* 1632

establecer un diálogo del alma consigo misma, pueden iniciar con alguna pregunta que en los ejercicios pasados han establecido. Deberán presentar una redacción sobre esa experiencia.

Se aclara a los alumnos que no es una tarea más, pues para

realizar este ejercicio se requiere de voluntad, disposición y honestidad para realizar la actividad auténtica que sea útil a su vida, si sucede lo contrario la tarea será una simulación.

Sócrates destaca la importancia del estudio de sí mismo en el hombre, comprendiendo su propia esencia podría comprender la naturaleza de todo lo demás. ¿Qué es el hombre? Para

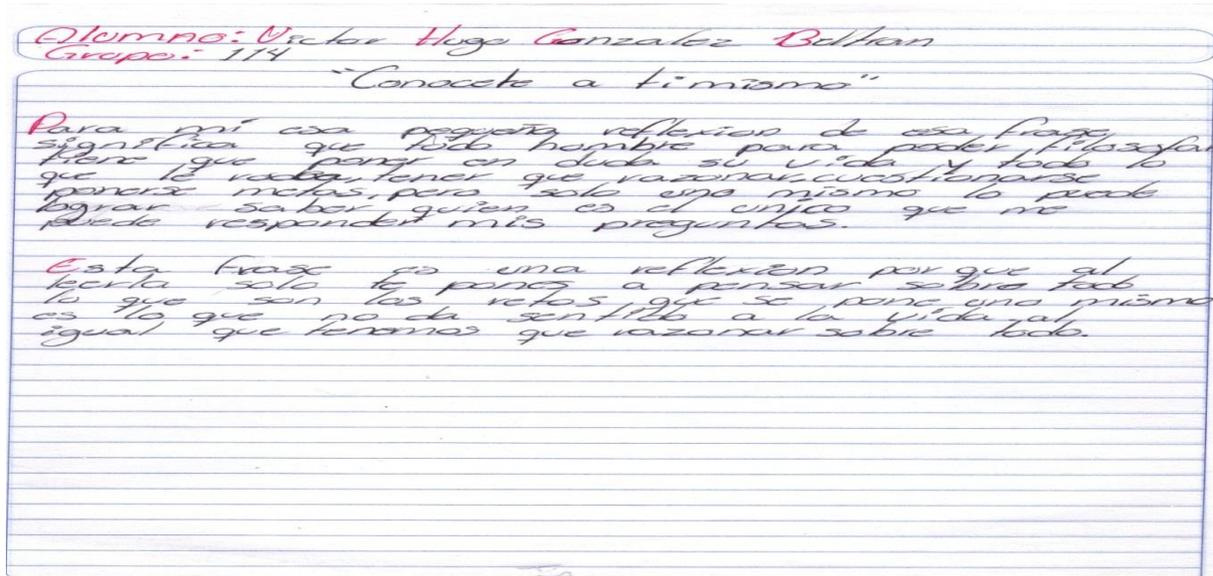


**"SÓLO EL
CONOCIMIENTO
QUE LLEGA DESDE
DENTRO ES EL
VERDADERO
CONOCIMIENTO."
SÓCRATES**

Sócrates la filosofía es una actitud de búsqueda personal basada en la pregunta por sí mismo, "examinándome a mí mismo y a los otros". En el diálogo que cada hombre posee dentro de sí, una verdad que sólo podrá descubrirla con ayuda del otro. Hacer preguntas que hagan descubrir su propia ignorancia, reconocer la propia ignorancia.

La filosofía desde entonces abre inmensas posibilidades para cambiar el curso de la existencia de los hombres, ¿Por qué llevo la vida que llevo? ¿Qué he hecho bien? ¿Qué es el mal? ¿Cómo debo actuar? ¿Qué es la libertad? ¿Por qué confundimos lo que somos con lo que nos gustaría hacer? ¿Por qué proyectamos una imagen distorsionada sobre nosotros mismos? ¿Por qué en la pregunta quién soy respondo con características físicas y gustos? ¿Qué significa conocerme a mi mismo? ¿Cómo llegar al conocimiento íntimo de uno mismo? ¿Por qué es necesario hacer la pregunta por el sentido de la vida?

Filosofía del joven bachiller



CONOCETE A TI MISMO

Yo soy felicidad y a la vez drama ya que suelo cambiar de humor aunque a la vez soy tempestad porque al igual como problemas, pero eso si siempre soy yo misma sin importar lo que los demás digan y no es cierto no todos los demas influyen sobre mi.

Me quiero bien, para conocerme entro dentro de mi y me observe acepto mis errores y me perdono. Soy mi ma mejor amiga ya que no creo en los amigos, cuando hablo con mi "yo" interno comprendo y reconozco mis logros y aciertos, me felicito cuando logro mis metas.

En ocasiones mi conciencia me gana ahí cuando anda mal, me cuido mi cuerpo, siempre sio gozo de lo que tengo y la verdad no hay que pretender lograr la perfección, hay que conformarnos con la superación.

Cecilia Fernandez
dosve Gupel:2H

¿Me conozco a mí mismo?

No, no me conozco realmente, la verdad hay cosas a las que no me he enfrentado en la vida y no se si sere capaz de lograrlo aunque si sé que lo intentare acepto mis grandes errores, de hecho de ellos he aprendido a vivir más con mi mismo valoro mis logros porque sera el triunfo de alguien más (el de mis hijos) soy diferente y nadie es igual que nadie ni porque nunca en un embarazo de gemelos idénticos ya no busco la verdad porque sé que no la tengo nadie tiene la verdad absoluta en sus manos solo Dios.

Tambien opino que todos estamos para cometer errores y aprender así a vivir mejor con uno mismo y los de más por supuesto hay que valorar eso es muy importante si no valoras el hecho de que los demas han hecho cosas buenas entonces no habran aprendido a apreciar la variedad en las personas y sus calidades que nunca pese mas un error que miles de virtudes aunque el ser humano piense lo contrario eso si seria una forma de cambiar.

Cabrera Vergara Michelle Angelica 400:114

Conocete a ti mismo*

Yo me conosco como, alguien que le falta mucho por vivir, descubrir nuevas cosas, que aun no imagino que existen.

Algunas veces me engeno tanto con lo que me dicen, y despues de que otros personas me dicen otra cosa, me pregunto.. Y empiezo a investigar hasta que me doy cuenta de que nada era verdad o que si era verdad, lo que yo pensaba o imaginaba

me gusta mucho salir con mis amigos, y bailar y escuchar musica de preferencia reggaeton. Y es como me dicen que el reggaeton solo ofende a las mujeres y como a mi me gusta, quiero pensar que no todo el tiempo es haci, que esa musica no solo piensa en sexo, pero creo que dandome cuenta, si lo es.

Creo que hay que ser alguien en la vida, pero creo que todos, aunque no estudies, no trabajes, no tengas lo que quieres, pues somos seres humanos y aunque no queramos pues somos algo en la vida.

En verdad tenemos que (dejar) hacer, que alguien nos pregunte que somos en la vida o que si nos conocemos a nosotros mismos, Yo creo que esa pregunta no la respondemos a cada paso que damos y que queremos dar día a día. ☺

Observación: los textos hablan por sí solos, enfrentan dos posturas diferentes: una de ellas muestra la claridad de la existencia al sentir seguridad por vivir y por el otro el desconcierto por la búsqueda pero consciente de la necesidad de encontrarse y cambiar, muestran el valor de la filosofía en la formación del joven al pensar por sí y en sí mismo, la importancia de la filosofía como disciplina viva, coherente y necesaria que se comparte. La comunicación pedagógica como conversación, como debate, como discusión y diálogo promovió mejores relaciones que incidieron en la formación moral, formación política, en suma, en la educación del individuo, pues es importante saber de matemáticas y ciencias pero más importante es estudiar la propia existencia y estas reflexiones de dos jóvenes muestran esta necesidad.

Ejercicio 5. Canciones para el diálogo como conversación

Instrucciones: se eligen canciones pertinentes a la temática de la búsqueda de sí mismo, reflexión sobre la vida que llevan los personajes, se muestran las temáticas que abordan. Escuchamos con atención tres canciones elegidas, pedimos que se lean los sentidos y que realicen un esfuerzo por comprender el contenido de las canciones. Volvemos a escuchar las canciones pero ahora se plantearan tres preguntas a cada canción.

Las canciones quitan la solemnidad a la rigidez de los contenidos, la música relaja y permite otras actitudes en un espíritu de simpatía y de tolerancia ante puntos de vista diferentes, en su intervención los estudiantes expresan algunas de las más importantes virtudes comunicativas porque están motivados por el contenido irreverente de las canciones (Burbules, 1999, 176), motiva la participación. Sin embargo, se debe cuidar esta relajación, pues se puede decir todo sin mayores referentes. En un primer momento el diálogo como conversación motiva la participación y establece la confianza, para luego, apuntar a un segundo momento **el diálogo como indagación**, pedir razones, dar razones, obtener nuevo conocimiento e intentar llegar a respuestas abiertas pero al mismo tiempo permitir la espontaneidad sin manipular aunque se tenga un objetivo pues la discusión meramente académica impide el descubrimiento. Este objetivo de la sesión debe ser un objetivo abierto encaminado a la búsqueda del sentido.

Objetivo: que el estudiante se ponga en el camino de indagar sobre su propia vida en referencia de los otros.

NO ME HALLO

EL PERSONAL

No me hallo, por más que le hago, no me hallo.
No me gusta ni el verano ni el invierno, no me gusta ni la gloria ni el infierno. Yo no sé lo que quiero, ni en donde, ni con quien.

Me busqué en el directorio, me busqué en la enciclopedia, me busqué en el padrón electoral, me busqué en la filosofía oriental y no me hallo. Por más que le hago, no me hallo.

No estoy seguro de lo que quiero, siento que no tengo vela en este entierro. Estoy perdido y no sé que camino me trajo hasta aquí. No me hallo, por más que le hago, no me hallo.

No me gusta ni la escuela ni el trabajo, no me gusta ni la lucha ni el fútbol. No voy a misa ni de relajo, no me consuela ni la mota, ni las pastas, ni el alcohol.

Me he buscado por las calles y los bares, me he buscado por tugurios y arrabales, me he buscado por doquiera que yo voy, y no me puedo hallar. Por más que le hago, no me hallo.
Soy un pobre vagabundo, mi reino no es de este mundo.
No me hallo, por más que le hago, no me hallo.

- ✚ ¿Por qué el ser humano tiene la necesidad de buscarse a sí mismo?
- ✚ ¿Cómo se puede hallar?
- ✚ ¿Por qué no le gusta nada, por qué no sueña, por qué no disfruta?

EL HARAGAN

EL HARAGAN

¡Toda mi vida he sido un haragán!
¡Toda mi vida he sido un pelafustán!
una persona sin sueños y sin lugar
un conformista sin anhelos de superar

Ahora es tiempo, es tiempo de cambiar
es tiempo de cambiar
darle un giro a mi personalidad
un giro radical

No, no te rías si me ves
que tú y yo nos parecemos
tienes cola que arrastrar
no, no, no, no te rías si me ves
que tu mismo puedes ser
el que esté en mi lugar
soy un mediocre
y no lo puedo negar
un simple iluso
sin una realización
un disparate sin metas y sin razón

Ahora es tiempo, es tiempo de cambiar
es tiempo de cambiar
darle un giro a mi personalidad
un giro radical

Ahora es tiempo, es tiempo de cambiar
es tiempo de cambiar
darle un giro a mi personalidad un giro radical

¿Por qué el ser humano debe tener metas,
sueños, anhelos?

¿Por qué ser haragán tiene un sentido
peyorativo?

God

God is a concept

By which we measure

Our pain

I'll say it again

God is a concept

By which we measure

Our pain

I don't believe in magic

I don't believe in i-ching

I don't believe bible

I don't believe in tarot

I don't believe in Hitler

I don't believe Jesus

I don't believe in Kennedy

I don't believe in Duddha

I don't believe mantra

I don't believe in gita

De John Lennon

Dios es un concepto,
Con el que medimos
Nuestro dolor.
Lo diré de nuevo
Dios es un concepto
Con el que medimos
Nuestro dolor.
No creo en la magia,
No creo en el ying yang,
No creo en La Biblia,
No creo en El Tarot,
No creo en Hitler,
No creo en Jesús,
No creo en Kennedy,
No creo en Buda,
No creo en el Mantra,
No creo en El Gita,
No creo en El Yoga,
No creo en Los Reyes,
No creo en Elvis,
No creo en Zimmerman,
Y no creo en los BEATLES.
Sólo creo en mi,
En Yoko y en mi,
Es la realidad.

El sueño se acabo
¿Qué puedo decir?
El sueño termino
ayer.
Yo era el tejedor de sueños,
Pero ahora eh vuelto a nacer.
Yo era la morsa,
Pero ahora soy sólo John
Así es queridos Amigos
Tienen que seguir ustedes
El sueño terminó.

Filosofía del joven bachiller

¿Por qué Dios es un concepto?

¿Por qué tenemos dolor?

¿Por qué creer en ti?

¿Qué importancia tiene amar a una pareja en la vida del ser humano?

¿Qué hay de los sueños y la amistad?

Nota: todas las preguntas en los recuadros son tomadas del diálogo en clase.

Aburrida la vida

Aburrida la vida se la pasa en la cocina
Haciendo cuentas para el gasto
y su esposo en la cantina no la saca ni a la esquina.

A pura risa la vida se la pasa en la cantina
aventándose unas tercias, malgastando la morralla
y su esposa allá en la casa.

Pegada en el lavadero te has pasado quince años
quince años de tu vida, más de cinco, mas de siete
tiene que no vas ni al cine...

Neurótica, neurótica, neurótica vas a terminar neurótica.
Neurótica, neurótica, neurótica vas a terminar neurótica.

Ya le gritas a tus hijos no controlas tus sentidos
ya no sabes lo que dices...

Los años los sufrimientos, los problemas, los lamentos
Terminaron con tu rostro con tus quince primaveras
y pensar que fue una noche, una noche sabatina
que te fuiste pa la esquina, fue al calor de unos alcoholes
que se prolongo la charla.
No habían anticonceptivos,
no inventaron los condones
te desabrocho el vestido...

Y ya vez, de aquello no queda nada
casi nada mas bien nada.

Ella, es una buena mujer...
Él, no le da ni para comer...

Ella, es una buena mujer...
Él, no le da ni para comer...

Ella, es una buena mujer...
Él, no le da ni para comer...
Ella. Es una buena mujer...
Él. No le da ni para comer...
ni para comer, ni para comer.

Del haragán

La filosofía del joven bachiller:

¿Por qué es importante un plan de vida?

¿Por qué los personajes de la canción
llevan la vida que llevan?

¿Está canción es la historia de muchas
parejas, en un círculo que se repite?

¿Los modelos de hombre y mujer
presentados en la canción son?

¿Cuál es el sentido de vida de los
personajes de la canción?

No tengo tiempo

Rockdrigo González

Cabalgo sobre sueños, innecesarios y rotos
prisionero iluso, de esta selva cotidiana.
Y como hoja seca, que vaga en el viento
vuelo imaginario, sobre historias de concreto.

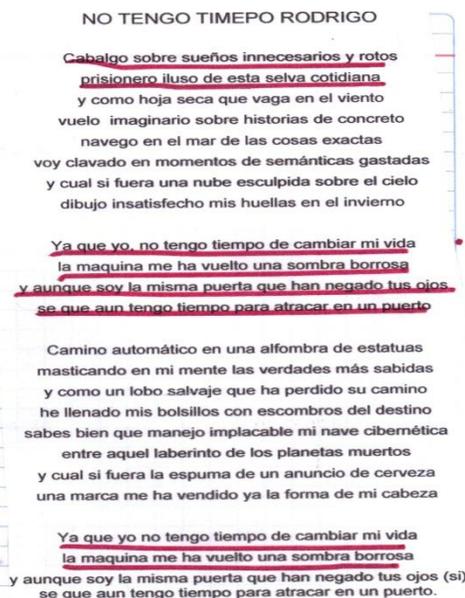
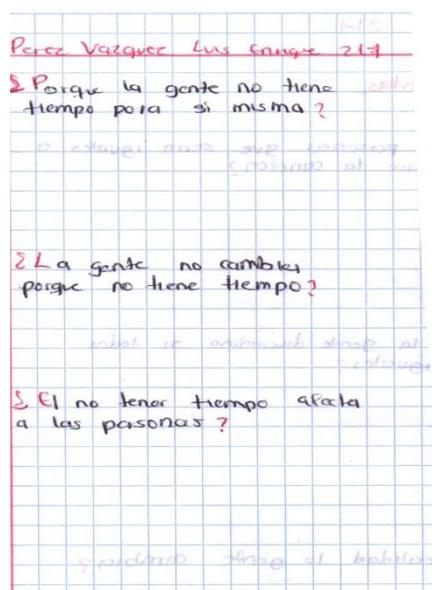
Navego en el mar, de las cosas exactas
voy cabalgando en momentos, de semánticas gastadas.
Y cual si fuera una nube, esculpida en el cielo
dibujo satisfecho, mis huellas en el invierno.

Ya que yo, no tengo tiempo de cambiar mi vida
la máquina me ha vuelto una sombra borrosa
y aunque soy la misma tuerca que ha negado tus ojos
sé que aún tengo tiempo para atracar en un puerto.

Camino automático en una alfombra de status
masticando en mi mente, las verdades mas sabidas.
Y como lobos salvajes, que a perdido su camino
he llenado mis bolsillos con escombros del destino.

Sabes bien que, manejo implacable mi nave cibernética
entre aquel laberinto, de los planetas muertos.
Cual si fiera la espuma, de un anuncio de cerveza
una marca me ha vendido ya la forma de mi cabeza.

Ya que yo.....



Nota: el profesor puede solicitar que los alumnos propongan canciones para ser discutidas en clase y así crear un catálogo de canciones más cercanas a los gustos y preferencias de los estudiantes.

El rag de las tres

Fernando Delgadillo

Son las 3 de la mañana
en punto y un minuto más
y ya no lo serán tengo
comezón en medio de la espalda
y una mosca está volando para acá.

Siempre he pensado que me
gusta mirar con la cabeza de lado
porque así veo los contornos bien
y he concluido
que al vivir mejor me la paso
acostado para no tenerme que torcer.

Ya sé que soy un tipo extraño
que hay días que no me baño
y que además me gusta un poco el ron
porque me aplaca las dolencias
con la misma frecuencia
que la comezón de la espalda
me hace rascarme a conciencia
no me importa lo aburrido
que he de parecer
yo sólo quiero disfrutar y
comenzar a soñar y dejar
pasar un poco el tiempo
nunca me ha
cansado descansar.

Son las 3:21 sí, con un minuto
más son las 3:22, mi vida es el
ragtime de un vago
desvelado siempre estoy
pasándomela feroz ya me quité
una bota y me estoy tallando
con la goma de un
lápiz café si miro al techo
siento ganas de caminar de
cabeza pero hay que subir
por la pared.

Estoy saliendo de un
problema emocional con la
muchacha de la última vez.
Que me dejara sin quererlo
y no a propósito lo sé
fue un caso de genuina
estupidez el de su linda
cabecita como dijera que
desde luego era mucho
para mí decía tener

descendencia extranjera y
yo pregunté si era como
tener pedigree.

Ya son las 3:35 con 50
segundotes
con 10 más son
3:56 ya casi es hora de
acostarme si quiero levantarme
para mi desayuno a la 1:30 de la tarde
aquí en la casa nadie me comprende
quisieran que me fuera a trabajar
pero yo sé que con mis 39
todavía tengo derecho a estudiar.

Sí, he estado pensando
meterme a estudiar.

Observación:

El principal beneficio de la conversación fue crear y mantener las condiciones para que haya más conversación. Se pudo llegar a una gran variedad de resoluciones provisionales o abiertas en grupo como Burbules explica:

1.- Un acuerdo y un consenso, que indican creencias o valores en los que todas las partes están de acuerdo.

2.- No un acuerdo, pero sí una comprensión común en la que las partes no están de acuerdo pero establecen significados comunes para discutir sus diferencias.

3.- No una comprensión común, pero sí una comprensión de las diferencias en la que las partes no salvan del todo esas diferencias, pero pueden comprender las posiciones del otro, al menos en parte, con analogía de la experiencia y otras traducciones directas.

4.- Poca comprensión, pero respeto transversal a las diferencias, donde las partes no se entienden cabalmente entre sí pero, viendo cada una que la otra tiene una posición meditada y consciente, pueden llegar a apreciar y a respetar incluso las posiciones con las que no están de acuerdo.

5.- Una pluralidad irreconciliable e inconmensurable (Burbules y Rice, 1991).

Ejercicio 6. Lecturas en el diálogo como indagación y debate

Objetivo: presentar algunos textos que en la intervención fueron de utilidad, propongo otras lecturas para trabajar en clase el tema del sentido de la vida, los valores del ser y el tener. Existen técnicas de lectura dirigida, en voz alta, individual, grupal, el docente puede elegir la más adecuada, destacando las propias preguntas y comentarios de los estudiantes en la lógica de la pedagogía de la pregunta.

Lectura 1

La ideología neoliberal

Introducción

En lo que viene a continuación, me ocuparé de hacer algunas críticas al neoliberalismo. Lo haré centrado en las consecuencias que tiene para el hombre mismo, en el terreno de la antropología filosófica y de la ética. Lo veré, pues, como una ideología económica, política y social, que trae consecuencias nefastas para el ser humano. Es demasiado conocido como para detenernos demasiado en su tipificación.⁴² Baste decir que exagera hasta lo indecible la libre empresa, la libre circulación y la libre competencia del liberalismo antiguo o clásico. Y, ya que es un capitalismo extremo, está polarizado hacia el consumo y, por ende, al hedonismo como sentido de vida. Se oculta con diferentes máscaras. Pero ha sido detectado como neoliberalismo, neocapitalismo y neoconservadurismo.⁴³ Son sus principales nombres, y corremos el peligro de que, con la globalización, se haga omnipresente. Por eso urge señalar sus consecuencias en cuanto al sentido del hombre, de su vida y sus acciones.

El encerramiento en lo privado y el abandono de lo público

En primer lugar, el neoliberalismo es una ideología que va contra el hombre. Podemos verlo en la imagen que de él ofrece. Un hombre centrado en sí mismo, en el egoísmo, en la egolatría, en el narcisismo. Inclusive, si lo exhorta a tener cierto ascetismo, cierto sacrificio, es para disfrutar más, para gozar mejor. Tiene entronizado el hedonismo. La raíz de toda su filosofía del hombre es el individualismo.

Este individualismo, tal vez más que centrado en la inteligencia o en la razón está centrado en la voluntad, en el deseo. Es un subjetivismo voluntarista, peor que el racionalista. Se ha dicho –la postmodernidad así lo ha proclamado– que el sujeto ha muerto. Habría que ver qué tipo de sujeto es el que ha fallecido. Ha muerto el sujeto cartesiano, el sujeto

⁴² Para la caracterización del neoliberalismo seguimos a J. G. Merquior, *Liberalismo viejo y nuevo*, México: FCE, 1991, PP.15 ss.

⁴³ Cf. J. M. Mardones, *Neoconservadurismo. La religión del sistema*, Madrid: Fe y Secularidad, Santander: Sal Terrae, 1991; H. Dubiel, *¿Qué es el neoconservadurismo?*, Barcelona: Anthropos, 1993.

racionalista, claro y distinto, autposeído. Pero ha sido sustituido por otro tipo de sujeto, peor que el anterior, un sujeto volitivo, deseante, que hace gala de su arbitrariedad.

Pero el modelo hombre neoliberal, está lleno de angustia y de tensión, pues la dinámica económica que se lleva así lo tiene; está lleno de envidia, y, por tanto, de rencor. Donde hay soberbia o egoísmo hay envidia, van de la mano. Y es que el neoliberalismo desata las fuerzas ciegas de la competencia. El competitivismo está a la orden del día; se tiene que demostrar que se es competente, todo se va en rivalizar. Se ensalza a los fuertes. No se considera competentes a los viejos, a los débiles, etcétera. Pero eso no es lo peor. El que compite no ama, pues está muy ocupado en ver a los demás como rivales. Una filosofía del hombre, o antropología filosófica, más que con argumentos, convence con la imagen de hombre que presenta. Si es un ícono atractivo o repulsivo. Se ve en él toda la fuerza de su contenido.

Es cierto e innegable que el neoliberalismo tiene algunos valores parciales: el cultivo de la individualidad, hasta cierto punto, es buena; así como la autorrealización y el desarrollo de la libertad. Pero le falta el contrapeso de la igualdad. El liberalismo corre siempre el riesgo del individualismo, y el igualitarismo o comunitarismo el del totalitarismo. Es algo valioso la realización de sí mismo, la actualización de las propias potencialidades; pero puede ser llevada al extremo, y convertirse en vicio. Se ve en lo que ahora se llama *self care*, cuidado de sí mismo. Hasta la expresión resulta chocante. Conducir a ese vicio es lo que hace el neoliberalismo. El consumismo, que es su clave de bóveda, tiene una raíz egoísta e individualista extrema. Requiere una noción de hombre que esté cerrada en sí misma. El hombre como deseo de sí. Esto es, no un deseo del otro, de lo otro, no una apertura a la alteridad, pues una intencionalidad abierta a la alteridad rompe el narcisismo, el egoísmo y confiere una gran perfección, sino un deseo egoísta, de autosatisfacción, de satisfacción sólo de las necesidades, impulsos o pulsiones de uno mismo. El neoliberalismo padece la lacra o enfermedad que ha tenido desde sus orígenes, a saber, la cerrazón en el yo, la instalación en el sujeto, en el individuo, lo cual conlleva una extrema cerrazón para con el otro.

Más allá de la libertad y la dignidad

El liberalismo hace profesión, en primer lugar, de libertad. Pero la libertad se dice de muchas maneras. Veamos cuáles son las que comprende. Benjamín Constant distinguía las libertades de los antiguos y las libertades de los modernos. Las de los antiguos eran las de participar en la toma de decisiones, el establecimiento de leyes, el juicio de los propios magistrados, esto es, libertades públicas. Estaban sometidos al estado en la mayoría de las cosas. Por eso las libertades de los modernos son las de la política, las de la democracia. La libertad como autonomía. Hay libertad de acción, de pensamiento, de acción. Etc. Pero a veces las libertades de los modernos, que son privadas, esto es, las individuales y que dan origen al neoliberalismo, son nocivas sin las de los antiguos.

En efecto, la libertad de los modernos se da sobre todo en el campo de lo económico. La ya mencionada libre empresa, libre circulación y libre competencia. Tal es el hombre libre que quiere el neoliberalismo. Un hombre que es libre para emprender el negocio que quiera, aunque sea de cosas que no van en pro del bien común, aunque se trate de producir cosas inútiles y hasta nocivas, como las que cada vez abundan más con las necesidades inducidas. También esos productos, esas mercancías, pueden venderse a quien se desee, pueden circular libremente, aunque no hagan falta. Pero, sobre todo, se puede competir libremente con las empresas de los otros, hasta hacerlas quebrar. Quita, pues, la solidaridad, vuelve solo y desligado al hombre.

Así como el conocimiento del hombre está dañado por el neoliberalismo, también afecta su voluntad, la libertad. Es una voluntad de rechazo, de exclusión, de exclusividad y exclusivismo. Es la lucha contra los demás. Poco a poco va excluyendo a la mayoría y dando el privilegio a una minoría, a unos cuantos. Especialmente a los grupos débiles, como los indígenas, quedan relegados. Inclusive se busca su destrucción. La miseria devastadora, en la que se hunde a la mayoría, es una guerra de exterminio, más que una esclavización, que también la hay. Es un genocidio; no sólo de minorías, sino de las mayorías pobres. Pero los mismos exterminadores se exterminan, pues se deshumanizan cada vez más. Por eso se llega a una sociedad suicida. Como está centrada en el narcisismo, el narcisismo es suicida; Narciso acaba por ahogarse, cuando quiere abrazarse, reflejado en las aguas. Se da, pues, una cultura de muerte, tanática, que se centra en la pulsión de muerte; tal es el seguimiento del sólo principio de placer, no del principio de realidad. El principio de placer encierra en uno mismo; en cambio, el principio de realidad saca fuera de uno mismo, orienta hacia el otro.

Es también muy notorio que se desvanece el ideal de hombre político del neoliberalismo. En lugar del sujeto racional y político que proponía en un principio, se convierte en un sujeto racional, ignorante y falto de juicio político. Es producto del proceso político, que se muestra como una lucha competitiva de las élites por el poder, mediante el acaparamiento de votos del electorado, usando técnicas de propaganda falaces, y manipuladoras. Como dice Schumpeter, la política, el proceso político, parece un mercado más. Desaparece la democracia, pues si al principio lo que importaba era la voluntad del pueblo, al final lo que importa es la voluntad del político que ha de guiar. Poco a poco se va transformando en una oligarquía, plutocracia o despotismo de élite. La razón o racionalidad de las élites preparan la irracionalidad en el pueblo, sus emociones sueltas, el seguimiento irracional de la moda y las novedades. Van desapareciendo las posibilidades de participación. Cada vez el pueblo se ve relegado por el gobierno, pendiente de las minorías de élite, esto es, de ricos.

El principio de la cultura neoliberal es la adicción a ciertas cosas que hay que comprar. Se llega a muchos excesos. Por ejemplo, la adicción a la televisión e incluso a la droga. Parte del suicidio social que hemos mencionado es el ecocidio, la drogadicción; pero, también, la adicción a la televisión. De hecho, el modelo de placer es la droga. Lo que distiende al

hombre sin límites, y que después ata, crea dependencia para que siempre se necesite y haya que compararlo, conseguirlo. Pero el neoliberalismo no sólo destruye al hombre y grupos de hombres, también al mundo y al ecosistema.

Mauricio Beuchot en *Virtudes, valores y educación moral*.
Contra el paradigma neoliberal. Adaptado para la clase de Formación Humana

Lectura 2

El sentido y la moral

Una vida sin examen de sí mismo
no merece ser vivida
SÓCRATES, Apología, 38ª

Una vida sin examen de sí mismo no merece ser vivida, decía Sócrates y desde entonces la filosofía se ha ocupado en cuestiones de primer orden como es la existencia. La filosofía es un examen crítico de uno mismo, acompañado de una continua investigación y un cuestionamiento en la esfera privada y pública de la vida, en un *diálogo interno*. La tarea del filósofo es hacer las preguntas y ejercicios pertinentes que permitan que ese diálogo interno que somos brote en un diálogo con el otro. En el ejercicio continuo de conocerse a sí mismo a través de un diálogo interior. Este conocimiento de sí, este auto examen permite tomar decisiones desde el centro de la conciencia, plantear visiones a futuro y hacer planes como consecuencias de la reflexión en el bienestar.

La moral procede del diálogo interior en la conciencia de sí misma, en la reflexión de nuestras acciones, al detenerse a pensar lo que hicimos mal de lo que hicimos bien. La moral es la que nos fundamenta, la que nos hace ser lo que somos, la que hace de nosotros los hombres y las mujeres que somos. Los principios morales reposan siempre sobre un sentido del bien y, por lo tanto, sobre un sentido de lo justo comprendidos como el trasfondo que une y reúne las conciencias. Luego, el sentido por la vida dona lo moral y la conciencia del bienestar. ¿La esperanza del sentido es el bien que hace que la vida sea digna de ser vivida, es un sentido que ya está y no tenemos porque inventarlo, es una capacidad de sentir, vivir, experimentar, soñar, de ser. Además, de buen juicio, buen sentido, distinción del bien y del mal, distinción de lo justo y lo injusto, conocimiento de sí, esperanza en la vida humana que hemos perdido y debemos recuperar. Como bien lo expresa Jean Grondin, lo que debemos hacer es reencontrarlo, sentirlo y hacérselo sentir al

otro, no sólo es la reflexión por el sentido del joven estudiante, sino que, esa coherencia exige que el profesor también encuentre el suyo: *mi vida no sólo es la mía sino la de todos aquellos que comparten mi destino como mortal.*

En el capítulo doce de su texto *Vivir como si la vida debiera de ser juzgada* Grondin nos dice que hay que vivir la vida como el día del juicio final, no sabemos si hay un más allá pero la esperanza de un juicio final por venir, tener que dar cuenta de nuestros actos, es eficaz para la conciencia que tiene en cuenta el sentido como elemento vital, es decir en la constitución de lo moral. Frente a tantos sin sentidos la esperanza de que vale la pena vivir la vida, merecer vivir la vida, hace la existencia menos cruel, más justa y sentida. El juicio final es un examen, un examen de sí mismo, por sí mismo. Es el diálogo interior del alma consigo, que no te reclama, no tiene culpas, es el reconocimiento de sí mismo, llega a ser así un juicio sobre uno mismo y el sentido de la vida, el sentido que le reconocemos a la vida. (Grondin. 2005, 146)

Estos principios pueden aportar a la conducción y fundamentación de la asignatura de Formación Humana en el Bachillerato desde la filosofía para una convivencia armoniosa con nuestros semejantes, sociedad justa que nos orienta para constituir una estructura *comunitaria de la escuela* que desde siempre ha estado resistiendo en los rincones de México, aparece la voz de los olvidados de siempre “las comunidades indígenas” que muestran con sus vivencias que si hay alternativas de organización que proponen un orden mundial diferente: “la resistencia a este; *el origen comunitario como fuente de sentido originario*”, que siempre han existido formas de organización alternativas a las impuestas por el capital mundial. Preguntar por el sentido de la vida es la tarea primigenia y prioritaria de la filosofía en una sociedad preocupada por las cosas materiales, por el tener, centrada en la propiedad y la codicia, más que por el ser, sea convertido en un problema dominante de la vida ya que los deseos no tienen límite, por eso creo junto con Fromm que necesitamos un cambio que sustituya los valores del tener por los del ser:

La necesidad de un profundo cambio humano no sólo es una demanda ética o religiosa, ni solo una demanda psicológica que impone la naturaleza patógena de nuestro actual carácter social, sino que también es la condición para que sobreviva la especie humana. Vivir correctamente ya no sólo es una demanda ética o religiosa. Por primera vez en la historia, *la supervivencia física de la especie humana depende del cambio radical del corazón humano.* Sin embargo, esto sólo

será posible hasta el grado en que ocurran grandes cambios sociales y económicos que le den al corazón humano la oportunidad de cambiar y el valor y la visión para lograrlo. (Fromm, 1978,28)

El proyecto de vida es donado por esta adquisición de sentidos, significados, ¿por qué y para qué vives? ¿Cuál es tu misión?

Blanca M. Vázquez Rodríguez, *El sentido y lo moral*.
Adaptación al texto de Jean Grondin, *Del sentido de la vida*

Lectura 3

Tipos de preguntas. Las preguntas filosóficas

Solo la filosofía pregunta por las condiciones de posibilidad últimas de cada uno de los objetos de estudio de todos los saberes particulares, y por esto el tema de la pregunta filosófica nos convoca especialmente. La pregunta filosófica se orienta, más que a saber qué datos concretos constituyen la respuesta, a comprender el problema en su conjunto y las consecuencias que se derivan para la vida humana, los supuestos, las implicaciones y las derivaciones. Y la pregunta filosófica debe ser vital, comprometida, ser para nuestras vidas, si queremos que sea una pregunta verdadera, y no un mero ejercicio intelectual, un juego necio y técnico. También se puede enseñar a hacer preguntas que parecen filosóficas en lo formal, pero esto es sólo una pérdida de tiempo, un birlibirloque apto sólo para desarrollar aún más la estupidez y no el pensamiento complejo. La pregunta filosófica es una pregunta abierta, que espera respuestas abiertas y provisorias. La pregunta filosófica pone todo en cuestión, y en ese sentido, se pone en cuestión a sí misma. Es una pregunta que nos abre el mundo. Una pregunta que nos asombra, nos deja perplejos, nos deja pensando, y que no se cierra jamás. Porque cuando la herida de la filosofía ha tocado nuestro cuerpo, y no nos abandona.

Stella Accorinti
Caminando hacia mis supuestos.

p., 112, Manantial

Lectura 4

Monólogo al amanecer

En otra ocasión estábamos cavando una zanja. El amanecer sembraba una luz grisácea. Gris el cielo y gris la nieve, bañada por la luz del alba; grises los harapos que malamente cubrían los cuerpos de los prisioneros y también grises sus rostros. Mientras trabajaba, mi imaginación se escapó otra vez a conversar quedamente con mi esposa, o tal vez, intentaba escudriñar la *razón* de mis sufrimientos, de aquella lenta agonía. En una última y violenta protesta contra lo inexorable de una muerte inminente, sentí como si mi espíritu rasgara mi tristeza interior y se elevara por encima de aquel mundo desesperado, insensato, y por algún lugar escuché un victorioso “sí” en respuesta a mi pregunta sobre si la vida escondía en último término algún sentido. En aquel mismo momento encendieron una luz en una granja lejana, una luz que se recortaba sobre el horizonte como una pincelada de color frente al gris miserable de aquel amanecer en Baviera. *Et lux tenebris lucet*. Y la luz brilla en medio de la oscuridad.

Estuve muchas horas despedazando la tierra halada. El guardia pasaba junto a mí y me insultaba, pero yo continuaba charlando con mi amada. La presentía a mi lado, conmigo, cada vez con más intensidad. Sentía que casi podría tocarla, que si extendía mi mano cogería la suya. Fue una sensación terriblemente viva: ella estaba *allí* realmente. En ese mismo instante un pájaro alzó un breve vuelo y se posó frente a mí, sobre el montón de tierra que a extraído de la zanja, y se me quedó mirando fijamente.

Viktor Frankl, *El hombre en busca de sentido*, p, 68

Lectura 5

La pregunta por el sentido de la vida

Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical de nuestras actitudes frente a la vida. Debemos aprender por nosotros mismos, y también enseñar a los hombres desesperados que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino que la vida espera algo de nosotros. Dejemos de interrogarnos sobre el sentido de la vida y, en cambio, pensemos en lo que la existencia nos reclama continua e incesantemente. Y respondamos no con palabras, ni con meditaciones, sino con el valor y la conducta recta y adecuada. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a las cuestiones que la existencia nos plantea, cumplir con las obligaciones que la vida nos asigna a cada uno en cada instante particular.

Esa obligación y esas tareas, y consecuentemente el sentido de la vida, difieren de un hombre a otro, de un momento a otro, de forma y manera que resulta imposible definir el sentido de la vida en términos abstractos. Jamás se podrá responder a las preguntas sobre el sentido de la vida con afirmaciones absolutas. “Vida” no significa algo vago o

indeterminado, sino algo real y concreto, que conforma el destino de cada hombre, un destino distinto y único en cada caso singular. Ningún hombre ni ningún destino pueden compararse a otro hombre o a otro destino. Tampoco se repite ninguna situación, y cada una reclama una respuesta distinta. [...]

Viktor Frankl, *El hombre en busca de sentido*, p, 101

Lectura 6

II. Tener y ser en la experiencia cotidiana

Como la sociedad en que vivimos se dedica a adquirir propiedades y a obtener ganancias, rara vez vemos un prueba del modo de existencia de ser, y la mayoría considera el modo de tener como el modo más natural de existir, y hasta como el único modo aceptable de vida. Esto hace especialmente difícil comprender la naturaleza del modo de ser y hasta entender que tener sólo es una de las posibles orientaciones. Sin embargo, estos dos conceptos están enraizados en la experiencia humana. Ninguno puede examinarse de manera puramente abstracta e intelectual; ambos se reflejan en la vida cotidiana y deben tratarse concretamente. Los siguientes ejemplos bastante sencillos de cómo tener y ser aparecen en la vida cotidiana pueden ayudar a los lectores a comprender estos dos modos de existir.

El aprendizaje

En el modo de existencia de tener los estudiantes asisten a clases, escuchan las palabras del maestro y comprenden su estructura lógica y su significado. De la mejor manera posible, escriben en sus cuadernos de apuntes todas las palabras que escuchan; así más tarde podrán aprender de memoria sus notas y ser aprobados en el examen; pero el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual de pensamiento, ni lo enriquece ni lo amplía, en vez de que oyen en conjuntos fijos de pensamientos y teorías, y las almacenan. Los estudiantes y los contenidos de las clases continúan siendo extraños entre sí, pero cada estudiante pasa a ser propietario de un conjunto de afirmaciones hechas por alguien (que las creó o las tomó de otra fuente)

En el modo de tener, los estudiantes sólo tienen una meta: retener lo aprendido. Con este fin lo depositan firmemente en su memoria, o lo guardan cuidadosamente en sus notas. No deben producir o crear algo nuevo. De hecho, los individuos del tipo de tener se sienten perturbados por las ideas o los pensamientos nuevos acerca de una materia, porque lo nuevo los hace dudar de la suma fija de información que poseen. Desde luego, para quien tener es la forma principal de relacionarse con el mundo, las ideas no pueden definir claramente (o redactar) le causan temor, como cualquier cosa que se desarrolla y cambia y que no puede controlarse.

En el modo de ser, el proceso de aprender es de una calidad enteramente distinta para los estudiantes en su relación con el mundo. En primer lugar, no asisten a las clases, ni a un a

la primera clase, con la mente en blanco. De ante mano han pensado en los problemas que se tratan en la clase, y tienen en mente ciertas cuestiones y problemas propios. Se han ocupado del tema, y les interesa. En vez de ser recipientes pasivos de las palabras y de las ideas, escuchan, oyen, y lo que es más importante, captan y responden de manera productiva y activa. Lo que escuchan estimulan la actividad de su pensamiento. En su mente surgen nuevas preguntas, nuevas ideas y perspectivas. Para ellos oír es un proceso vital. Escuchan con interés lo que dice el maestro, y espontáneamente le dan vida a lo que oyen. No sólo adquieren conocimientos que pueden llevar a casa y recordar. El estudiante se siente afectado y cambia: es distinto después de la clase. Desde luego, este modo de aprender sólo puede existir si la clase ofrece material estimulante. En el modo de ser, la charla vacía no ayuda, y en estas circunstancias, en el modo de ser, los estudiantes descubren que es preferible no oír, y concentrarse en sus propios pensamientos.

Erich Fromm, *¿TENER O SER?*, P., 44

Lectura 7

El amor

Amar también tiene dos significados, según se hable en el modo de *tener* o de *ser*.

¿Es posible *tener* amor? Si se pudiera, el amor necesitaría ser una cosa, una sustancia susceptible de tenerla y poseerla. La verdad es que no existe una cosa concreta llamada “amor”. “El amor” es una abstracción, quizá una diosa o un ser extraño, aunque nadie ha visto a esa diosa. En realidad, sólo existe el *acto de amar*, que es una actividad productiva. Implica cuidar, conocer, responder, afirmar, gozar de una persona, de un árbol, de una pintura, de una idea. Significa dar vida, aumentar su vitalidad. Es un proceso que se desarrolla y se identifica a sí mismo.

Experimentar amor en el modo de *tener* implica encerrar, aprisionar o dominar al objeto amado. Es sofocante, debilitador, mortal, no dador de vida. Lo que la gente llama amor la mayoría de veces es un mal uso de la palabra, para ocultar que en realidad no ama. Puede dudarse de que muchos padres amen a sus hijos. Lloyd de Mause afirmó que durante los pasados dos milenios de historia occidental ha habido informes de crueldad para con los hijos, desde tortura física y psíquica, descuido, franca posesividad y sadismo tan terribles que pueden creerse que los padres amantes son la excepción y no la regla.

Lo mismo puede afirmarse de los matrimonios. Ya sea que el matrimonio se base en el amor, como el matrimonio tradicional del pasado, o en la convivencia social o en las costumbres, los esposos que verdaderamente se aman parecen ser la excepción. La conveniencia social, la costumbre, el interés económico mutuo, el interés compartido en los hijos, la dependencia mutua, o el odio o el temor mutuos se experimentan conscientemente como “amor”, hasta el momento que uno o ambos esposos reconocen que no se aman, y

que nunca se han amado. Hoy día se puede observar algunos progresos al respecto: las personas se han vuelto más realistas y sinceras, u muchas ya no creen que sentirse sexualmente atraídos signifique amar, o que una relación amistosa, aunque distante sea una manifestación del amor. Este nuevo punto de vista ha impuesto mayor sinceridad, y también más frecuentes cambios de pareja. Esto no necesariamente ha hecho que se ame con más frecuencia, y los esposos modernos pueden amarse tan poco como los antiguos.

Durante el noviazgo nadie está seguro todavía de su pareja, pero cada uno trata de conquistar al otro. Ambos son vitales, atractivos, interesantes, y hasta bellos, ya que la vitalidad embellece del rostro. Ninguno tiene al otro; por consiguientes las energías de ambos están dirigidas a ser, es decir, a dar y a estimular al otro. En el matrimonio, la situación con frecuencia cambia fundamentalmente. El acta matrimonial le da a cada esposo la posesión exclusiva del cuerpo, de los sentimientos y de las acciones del otro. Ninguno de los dos debe conquistar, porque el amor se ha convertido en algo que se tiene, en una propiedad. Los esposos dejan de esforzarse por ser amables y dar amor, por ello se aburren, y su belleza desaparece. Se sienten desilusionados y confundidos. ¿Ya no son las mismas personas ¿Cometieron un error al casarse? Cada cónyuge generalmente busca en el otro la causa del cambio, y ambos se sienten defraudados, pero no advierten que ya no son los mismos que cuando se amaban; que el error de creer que se puede tener amor, ha hecho que dejen de amarse. En vez de amarse, llegan a un acuerdo para compartir lo que tienen: el dinero, la posición social, la casa, los hijos. Por ello, en algunos casos el matrimonio se inicia con amor, se transforma en una asociación amistosa, en una empresa en que dos egoísmos se reúnen en uno sólo: el de “la familia”.

Cuando una pareja no puede sobre ponerse al anhelo de renovar el antiguo sentimiento de amor, uno o ambos esposos pueden tener una ilusión de que un nuevo compañero (o compañeros), calmará su deseo vehemente. Creen que sólo desean tener amor; pero para ellos el amor no es una expresión de su ser; es una diosa a la que desean someterse. Necesariamente fracasan en el amor, porque “el mor es hijo de la libertad” (como dice una antigua canción francesa), y el culto a la diosa del amor llega a ser tan pasivo que causa aburrimiento, y él o ella pierden los restos de su antigua atractivo. [...]

Erich Fromm, *¿TENER O SER?*, p, 59.

Máximas para la reflexión

“No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar si la vida vale o no la pena de ser vivida”

Albert Camus, *El mito de Sísifo*

“Vivimos en el mundo cuando amamos. Sólo una vida vivida para los demás merece la pena ser vivida”

Albert Einstein

Observación: la intensión fundamental del diálogo fue compartir lo que se ha comprendido del texto leído, esclarecer lo que los textos nos dicen a cada quién. Así, se solicitó que después de hacer la lectura se plantee una pregunta al texto, que establezca su punto de vista “A” cuando intente responder y lo comparta con “B” con la intensión de establecer una *fusión de horizontes (hallar un lenguaje común)*, sin imponer una postura como la dominante o la única correcta, sino hacer un esfuerzo por una mejor comprensión de las demás personas hacia una renovada comprensión de nosotros mismos. Observe un avance en el diálogo como discusión en la defensa de una idea propia inspirada en el texto pero que defiende con argumentos que se comunican virtuosamente en el respeto, tolerancia, participación, confianza, solidaridad, escucha y participación.

El debate no destacó la competitividad académica, la discusión del texto no puede tener como objetivo vencer al contrincante con argumentos, o llegar al pleito, pues la intención fue una transformación desde comprensión del texto y los puntos de vista del compañero, del mundo y de sí mismo en el ejercicio de las virtudes comunicativas al sopesar con respeto visiones diferentes, saber porque se está en desacuerdo o a favor, expresar sus creencias y valores reconociendo que no son absolutas.

Las preguntas al texto tienen orientación más cerca de lo externo que de lo interno, hacen referencia al mundo social, natural y no sólo a creencias pues los textos muestran las ideas, argumentos, tesis, que es necesario desentrañar para formarse filosóficamente. Es decir no sólo se dialoga en la mera ocurrencia, poco a poco se van poniendo retos como leer, entender y expresar sus puntos de vistas sobre el texto y su relación con él, así, el estudiante argumenta su postura y escucha la de los otros. Por último presentado en el ejercicio 7 es un esquema de un plan de vida que recupera lo aprendido en clase como un producto del alumno que ha llevado un proceso de estudio de sí mismo porque sin el proceso el llenado de un esquema sobre metas y sueños resulta superficial.

Ejercicio 7. Esquema para el Plan de Vida

Instrucción: lee detenidamente lo que a continuación se presenta, luego responde con reflexión, tranquilidad y honestidad. Objetivo: que el alumno concrete y consolide por escrito su plan de vida, después de un proceso de estudio de sí mismo.

Nombre:

El propósito de mi vida es

Mirada: ¿quién serás?

Valores: ¿cuál es la escala de valores que van a dirigir mis acciones?

Ordena los valores por importancia	Razones por las que considero importantes estos valores en mi vida.
1.-	
2.-	
3.-	
4.-	
5.-	

Metas: son los objetivos del proyecto de vida

Objetivo	
Especifico la actividad	
Tiempos	
Lo que me mueve para lograr mi meta	
Lo que me impediría lograr mi meta	
Mi compromiso	

¿Cómo puedo seguir manteniendo el diálogo interior? _____

4.3 Informe de intervención

La intervención didáctica en la asignatura de Filosofía y Formación Humana II del Colegio de Bachilleres aplicada a los alumnos de segundo semestre para el Bloque 2: Filosofía y reflexión crítica, tuvo como propósito curricular que el estudiante elabore y argumente su proyecto de vida, fundamentado filosóficamente sobre las relaciones entre educación y libertad, para concientizar su proceso de formación humana en su entorno. Permitted llevar a cabo la propuesta: que la pregunta y el diálogo puedan mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía para encaminar a los estudiantes al conocimiento de sí mismo y a la reflexión filosófica de su plan de vida, y con ello contribuir a mejorar la toma de decisiones, cambio de actitudes frente a la vida. Ya que un problema que presenta la Educación Media Superior es la deserción escolar, 43% abandonan la escuela, aumentos de drogadicción, alcoholismo, embarazos en adolescentes, etc.

En el ejercicio de una filosofía de la esperanza se cultivaron los más altos valores en el aula como: el respeto, la solidaridad, la escucha, la tolerancia, el cuidado del otro, la ética dialógica, la democracia. Se realizó un esfuerzo por interpretar analógicamente el desarrollo de las actividades, las reglas del juego en el aula, la disciplina, los contenidos, la evaluación. Sin embargo, fue difícil mediar entre las reglas, la disciplina y el cuidado del joven bachiller, porque la realidad supera los presupuestos teóricos. Sin embargo, se pudo autovalorar, reflexionar cada acción, retroalimentar y corregir.

El diagnóstico socio-ético- educativo permitió tener un panorama de la situación del Medio Superior con las implicaciones del neoliberalismo, ser sensible al contexto que enfrentan los estudiantes del bachillerato, ya que se pudo confrontar la toma de postura filosófica sobre qué es filosofía, para qué se enseña filosofía y cómo puede la filosofía contribuir a considerar un plan de vida en el joven bachiller.

Los resultados fueron los mejores en tanto el docente aprendió a evaluar lo fundamental, lo que más importa y verdaderamente forma al ser humano: al observar y reflexionar con el estudiante, durante la realización de su labor, captar sus acciones y reacciones, percatarse de sus opiniones e intereses, descubrir sus procesos de razonamiento, sus dificultades y capacidades, ofrecer retroalimentación sobre su ejecución y determinar las estrategias didácticas más adecuadas para subsanar las dificultades y potenciar las capacidades. (Ríos:

2008, 5) Es decir, el docente debe leer, interpretar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, hacer una hermenéutica y comprender los contextos: educativo, familiar, profesional y personal en el que el estudiante se realiza como ser. Luego entonces, el estudiante participo en el proceso de su propia evaluación. En conclusión, el proceso de evaluación adquirió un sentido más amplio en la educación filosófica para la formación humana.

Las sesiones se realizaron con la claridad de los aspectos teóricos: la importancia de la pregunta en la clase de filosofía y la realización de las virtudes comunicativas del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje como didácticas de la disciplina en el reconocimiento de la ignorancia como actitudes filosóficas para enseñar-mostrar-modelar la filosofía en la Educación Media Superior.

Fue bien recibida por los alumnos, a pesar de no estar acostumbrados a esta nueva forma de trabajo, a pocos se les facilito participar y a la mayoría le costo trabajo, fue difícil romper con la cultura del silencio. Sin embargo, hubo un gran esfuerzo por estar presentes en la clase, observe otras actitudes positivas en los alumnos que poco participaron públicamente. Hubo un gran esfuerzo por preguntar, por pensar, por seguir las indicaciones de atención, escucha, respeto, tolerancia y participación democrática. La experiencia de diez años frente a grupo en el Medio Superior me permite valorar que esta forma de trabajo da las condiciones para no generar violencia, agresión, autoritarismo, imposición al elegir una actitud analógica frente a los diversos problemas cotidianos del ejercicio docente: asistencias, puntualidad, uso del celular, falta de tareas, faltas de respeto.

Se genero un ambiente de comunidad, de compañerismo y generosidad. Se interesaron por los temas y se pusieron en el camino de comenzar a pensar ¿Quiénes son? y ¿A dónde van?

Mis expectativas fueron superiores pues sentí que mi quehacer docente cobraba sentido al observar cotidianamente que los alumnos se van formando, al sentirme orgullosa de sus logros: al leer sus preguntas siempre me sorprendieron, al escucharlos hablar con un esfuerzo por argumentar y compartir, al ver la calidad de sus tareas que con carencias siempre hay algo que apreciar. Me descubrí como experta en hacer preguntas y fomentar el diálogo, creo que la profesionalización de mi quehacer radicó en desarrollar las propias habilidades comunicativas sobre todo en saber escuchar y poner atención a lo que dicen los

estudiantes, dejarlos proponer e invitarlos a participar activamente en la organización de la clase.

Los materiales fueron de su agrado, las canciones les entusiasmaron, las lecturas les procuraron más preguntas y algunas ideas propias, la actividad sobre el nahual fue especialmente emotiva pues se sintió una comunicación íntima y honesta en un grupo grande. Se les dificultaron los ejercicios corporales, el bailar y comunicarse con diferentes compañeros, así que lleve acabo una campaña de seguridad y autoestima no prevista en el diseño de la intervención.

Los resultados son satisfactorios con la consigna de que son susceptibles de mejoras: la experiencia, la autoreflexión de la propia práctica, la revisión constante de los procesos, la integración habitual de nuevo material y sobre todo la oportunidad de trabajar con estudiantes diferentes en el ejercicio cotidiano de filosofar permiten nuevos causes.

Dejo los productos de los alumnos a consideración del lector para tener un panorama completo, comparto la evaluación de la clase de cuatro estudiantes que en sí mismo es la opinión que más importa y que ayuda a retroalimentar la clase (ver anexos).

Conclusiones

El diálogo y la pregunta en la enseñanza de la filosofía: plan de vida en el bachiller es una sistematización de un proceso de reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la filosofía que inicia con un diagnóstico socioeducativo, pasa por una propuesta de didáctica filosófica enmarcada en la pedagogía de la pregunta y el diálogo para proponer ejercicios de intervención que por un lado muestran que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía es un problema filosófico digno de estatus epistémico, por otra parte que el joven puede aprender a filosofar desde esta perspectiva que mejora la enseñanza de la filosofía. Al considerar la filosofía como un modo de formar a la persona, de incidir en la educación del joven bachiller frente a la emergencia de desamparo que el sistema neoliberal lo condena.

La filosofía no puede ser indiferente, pues toda filosofía es educativa en ese sentido, la filosofía debe atender la reflexión que merece la educación en esta época inédita que exagera hasta la indecencia la razón instrumental y calculadora, los currículos solo desarrollan la inteligencia racional, conocimientos especializados, cultura general informativa, desde un modelo académico y una didáctica que tienden a la eficiencia como calidad total del mundo de los negocios.

Los valores del tener, consumir, competitividad, culto a la excelencia, llamado a la perfección para cubrir las expectativas del mundo material sumergen a la persona en un individualismo que se ve concretado en las aulas, una deshumanización señorea a la escuela en la reproducción de las estructuras sociales.

La filosofía puede contribuir a rescatar principios que desde siempre han constituido la formación integral de la persona, y el fundamento de toda educación, a saber si la vida es para algo, construir el ser interior y el carácter de la persona, hacer consciente el estado de vida interior en la búsqueda del sentido de las cosas, el sentido de vida, el cuidado de sí mismo, reflexión y estudio de sí mismo. Pero sobre todo hacer notar la importancia del diálogo interior en la constitución del *ethos*. La moral procede del diálogo interior en la conciencia de sí misma, en la reflexión de nuestras acciones, al detenernos a pensar lo que hicimos mal de lo que hicimos bien. La moral es la que nos fundamenta, la que nos hace ser lo que somos, la que hace de nosotros los hombres y las mujeres que somos. Los principios

morales reposan siempre sobre un sentido del bien y, por lo tanto, sobre un sentido de lo justo.

No hay otra manera de enseñar filosofía que siendo filósofo, grande, pequeño pero filósofo. Y, la tarea del filósofo consiste en hacer las preguntas y ejercicios pertinentes que permitan que ese diálogo interno que somos brote en un diálogo con el otro, en esta actitud comienza toda didáctica filosófica. En el ejercicio continuo de conocerse a sí mismo a través de un diálogo interior filosofamos, el docente-filósofo es el modelo, el icono de lo que es la filosofía. Este conocimiento de sí, este auto-examen permite tomar decisiones desde el centro de la conciencia, plantear visiones a futuro y hacer planes como consecuencias de la reflexión en el bienestar, estas cuestiones de la existencia deben ser de primer orden en una verdadera educación.

No podemos sostener que los ejercicios de intervención, los materiales y la instrumentalización propuesta en este trabajo centradas en la pregunta y el diálogo son suficientes para lograr el estudio cabal de sí mismo, es decir, nunca llegamos a conocernos a plenamente, no llegamos a tener un diálogo interior absoluto o a terminar un plan de vida. Sin embargo, los estudiantes se ponen en el camino de la reflexión, comienzan a pensar por sí mismos, plantean conscientemente sus preguntas e intentan responderlas por sí mismos. Por lo pronto llegan a creer en algo para dar sentido a su vida sin mentirse a sí mismos. Saben que hay un espacio para plantear estas cuestiones que ya reconocen como fundamentales: la clase de filosofía.

La clase de filosofía no sólo debe ser el único espacio para atender los problemas fundamentales de la existencia sino debe ser la tarea de todo educador porque si seguimos afanándonos en conocer y saber todo eficientemente entonces el ser humano no será nada. Sin carácter, sin una disposición moral de la persona, sin acciones éticas, sin conducta que tiende a la sabiduría, sin principios, valores, hábitos, autorrealización, sin un rescate de los sentimientos, de la compasión y sin un sentido el ser humano se deshumaniza pues es insensible al dolor ajeno. La vida solo adquiere sentido cuando amamos, cuando es una vida para los demás entonces tenemos la certeza que la vida merece la pena ser vivida en la practica de la virtud y los docentes debemos caminar hacía esa meta.

Bibliografía

- Accorinti, Stella (1998). *Caminando hacia mis supuestos*, Buenos Aires: Manantial.
- Araya, Domingo (2003). *Didáctica de la filosofía*, Bogotá: Magisterio.
- Aristóteles, *De Anima*, Obras completas, Madrid: Gredos.
- Apoluceno de Oliveira (2002). *El acto de preguntar en la pedagogía freireana*, En Saul, Ana María, et al. México: siglo XXI.
- Badiou, Alain, (2007). *La filosofía como repetición creativa*, en Acontecimiento, XVII, 33-34, pp. 123-131.
- Barbel, Inhelder y Piaget, Jean (1895). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- Bégin, Luc (2006). *La identidad del Yo*. México: Siglo XXI.
- Bertolini, M, Langón, M, Quintela M., (1997). *¿Qué es la filosofía?* Materiales para la construcción de un curso de filosofía. Argentina: A.Z editora Uruguay S.A.
- Bateman, Walter (2000). *Alumnos curiosos: preguntas para aprender y preguntas para enseñar*, Barcelona: Gedisa, biblioteca de educación.
- Beuchot Mauricio; Arriarán Samuel (1999). *Virtudes, valores y Educación Moral: contra el paradigma neoliberal*, México: UPN.
- Beuchot Mauricio, Vattimo Gianni, Velasco Ambrosio (2006). *Hermenéutica analógica y hermenéutica débil*. México: UNAM,FFYL,DGAPA.
- Beuchot, Mauricio; Primero, Luis (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, México; Primero Editores.
- Beuchot, Mauricio (1997). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México; UNAM; FFYL – Ed. ITACA.
- ___ (1998). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- ___ (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México; Herder.
- ___ (2007). *Phrónesis, Analogía y Hermenéutica*. FFYL. UNAM.
- Burbules C. Nicholas (1999). *El diálogo en la enseñanza*, Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cazas, Fernando (2006). *Enseñar filosofía en el siglo XXI: herramientas para trabajar en el aula*. Argentina; lugar editorial, colección: En las aulas.

Cerletti, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cerletti A, Ruggiero Gustavo (2010). *Enseñar Filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*. Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Coll, César, (1995). *Psicología y currículum*. Paidós. México.

Dewey, Jhon, (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.

Díaz Barriga, Frida, y Hernández, Gerardo, (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. México.

Escobar, Guerrero Miguel (1999). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México; UNAM: FFYL.

Erikson, Erik (1968). *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós.

Epstein, R. (2007). *The case against adolescenc. Rediscovery the adult in every teen*, Sanger, California: Quill Driver Books.

Ezpeleta, Justa (1981). *Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento*. México: Cuadernos de Formación docente, EDUAL.

Grondin, Jean. (2005). *Del sentido de la vida: un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.

Fromm, Erich (1978). *¿Tener o Ser?* México: FCE.

Fize, Michel (2007). *Los adolescentes*, México: FCE.

Gadamer, Hans-Georg (2007). *Verdad y método*. Vol.I y II. Salamanca: Editorial Sígueme.

_____ (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

García, Moriyón Felix (2009). *Pregunto, dialogo, aprendo: como hacer filosofía en el aula*. Buenos Aires; Ediciones de la Torre, Didáctica de la filosofía.

Frankl, Viktor (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Frassinetti de Gallo, M., *Las actitudes en la enseñanza filosófica*, en Obiols, G, y Rabossi, E. (1993), *La filosofía y el Filosofar. Problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, CEAL, 1993.

Freire, Pulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires.

- (1997). *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza*, México: Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Gaos José, (1956). *La filosofía en la universidad*. México: Facultad de Filosofía y letras, UNAM, núm. 8.
- Heidegger, Martin (2003). *Introducción a la filosofía*, Barcelona: Gedisa.
- Kohan, Walter (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar* -1ª ed.- Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lyotard, Jean-Francois (1996). *¿Por qué filosofar?* Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- Lipman, Matthew, et al. (1998). *La filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- ___ (1988). *Investigación filosófica: manual del profesor*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- ___ (1990). *En busca del sentido: manual del profesor*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- ___ (1992). *Asombrándose frente al mundo: manual del profesor*, Madrid: Ed. de la torre.
- Millán Bayona, Fluvia, (1997). *Filosofía y desarrollo del pensamiento*, Argentina: Magazín Aula Urbana, No. 12.
- Muñoz, Rosales Victórico (2007). “*La enseñanza de la filosofía reproducción y resistencia*” en Panduro, B. y López, X. (comps.) *¿Un mundo sin filosofía?* México, Universidad de Colima.
- Nietzsche, F (1958). *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*, en: Fichte, J., *La idea de universidad en Alemania*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Obiols, Guillermo (2008). *Una Introducción a la enseñanza de la filosofía* -1ª ed.- Buenos Aires; Libros del Zorzal.
- Portilla, Jorge (1984). *Fenomenología del relaxo y otros ensayos*, México: FCE.
- Puiggrós, Adriana (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*, México: Paidós.
- Ranovsky, Alejandro (2011). *La filosofía del docente filósofo*. Buenos Aires: libros colisión, serie escollos.
- Salmeron, Fernando (1960). *Sobre la enseñanza de la Filosofía*. En Ensayos filosóficos (antología) México: SEP. col. Lecturas mexicanas, No. 109.
- Torres, José Alfredo y Vargas, Lozano (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México; Editorial Torres Asociados.

Tozzi, Michel (2008). *Pensar por sí mismo. Iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Madrid, España, Editorial Popular.

_____ (2011). *La enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar a nivel preescolar y primario. La filosofía y los jóvenes espíritus: la edad del asombro*. En *La filosofía una escuela de la libertad*. México: UAMI- UNESCO.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona: Paidós.

Vargas, Lozano Gabriel (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México D.F. Editorial Torres Asociados, CCH, Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

Vigotski, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*, La pléyade, Buenos Aires.

Villoro, Luis (2009). *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*. México, Siglo XXI Editores.

Zorilla, Juan Fidel (2007). *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, IISUE, UNAM.

Artículo de revistas/Documents

Alape, Arturo (2008). *El aula que no pregunta*, crónica de *El Espectador*, 23 de mayo.

Beuchot, Mauricio (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad*. Publicado originalmente en Universidad de México (Revista de la UNAM), 567-568 (Abril- mayo 1998). <http://ensayo.rom.uga.edu/antologia/XXA/beuchot/beuchot2.htm>

Beuchot, Mauricio (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Torreón Coahuila, México: Universidad Iberoamericana. www.lag.uia.mx

Cerletti, Alejandro (2005). *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica*. Vol. 17, No. 169. Enero. Argentina: Novedades Educativas.

Escamilla, Guadalupe (2006). *Los resultados del Concurso de ingreso a Bachillerato 2005*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 2ª época, vol. III, Número 7, Nov. 2005 febrero 2006.

Muryama, Ciro (2011), *Juventud y crisis: ¿hacia una generación perdida?* En *Economiaunam* vol. 7. Número especial. Consultado 12 de agosto del 2012.

Narro, Robles (2010), Refuta Narro a SG y SEP: “hay 7.5 millones de ninis”. La jornada, 24 de agosto, p, 2., y 13 de agosto 2010, p, 11. Educación y juventud.

Nicol, Eduardo. *Del oficio*. En boletín Filosofía y Letras, núm. 1, México: UNAM, septiembre-octubre, 1994. Pp. 28-32.

Poy Solano Laura (2013). *Enfrenta el Colegio de Bachilleres el costo de “décadas de abandono”* La jornada, contraportada. Febrero 5 del 2013.

Santiago, Meza (2010). Unidades habitacionales, concentración y dispersión de la violencia social. Caso unidad Habitacional Vicente Guerrero, <http://es.scribd.com/doc/5056723a/izt>

Walti, (1995). *La fecundidad adolescente: implicaciones del inicio temprano de la maternidad*. www.revista.unam.mx/inicioNo008

Zuleta Araújo, Orlando, *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje* La Revista Venezolana de Educación (*Educere*), mar. 2005, vol.9, no.28, p.115-119. ISSN 1316-4910

Hunt, Bárbara. C (2009), *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*, PREAL, Documento núm. 43, Chile.

INEE, (2008), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*, INNE, México.

SEP, (2007), *Programa Nacional de Educación 2007-2012*, Gobierno de la República, México.

UNESCO (2011) *La filosofía. Una escuela de la libertad*. México: UAM-UNESCO.

Dialéctica, Nueva época. Año 33, Número 42, Invierno 2009- Primavera 2010.

Murmulllos Filosóficos: Filosofía que descubre la voz de la verdad. UNAM: CCH. Época, 1. Año I. Número 1. Septiembre 2011.

Arancibia Córdova, www.razón.com.mx miércoles 29 de febrero 2012. Año 3. Número 864. Nueva Época.

Colegio de Bachilleres (2009), *Modelo Académico*, versión mayo Secretaria General de Dirección de Planeación Académica.

OCDE (2007), *Panorama Educativo 2007* (resumen), en [www.](http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf)

[Oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1. Diagnóstico

PROYECTO DE VIDA

Quiero casarme, tener hijos, ser aeromosa, me gustaria, tener un coche camaro, y cumplir mis expectativas de vida, terminar mis estudios y mi universidad sacar maestria, doctorado etc. y principalmente tener un hogar.

Edna

Mi plan de vida es indefinido quisiera plantearme un plan de vida en este momento pero no se que decisiones tome en el futuro y estas lo podrian alterar. Asi que aun no tengo un plan definido.

Rocio Alicia

Mis pensamientos para mi futuro son muy escasos mis ideas son acabar el bachillerato y luego intentar entrar a la UNAM y hacer una ingenieria y luego seguir con mi doctorado. Los pensamientos que tengo en este momento de mi futuro es que debo que estudiar y trabajar mucho en esta escuela para poder tener oportunidades para llegar lejos.

Tetlalmatzi

PROYECTO DE VIDA.

Fernando Pérez

Pues ahorita mas que nada quisiera enfocarme en terminar el bachillerato, sacar un buen promedio y ya una vez concluido mi nivel medio superior quisiera hacer el examen de admisión para entrar a la UNAM y estudiar mi carrera como Doctor.

16 - octubre - 2011

Por Jessica

Mi proyecto de vida o lo que pienso hacer en mi vida es seguir estudiando para tener una mejor posición económica. trabajar para así poder tenerla aunque todavía no se si lo voy a lograr ya que aun hasta ahorita no llevo muy buenas calificaciones pero me voy a proponer. para poder lograrlo necesito estudiar mucho. Concentrarme en lo que esta escuela. Lo que pienso hacer ya después que lo haya logrado es trabajar mucho para poder tener una casa muy grande como la que yo quiero, con varios lugares con mis papas y mis hermanos. Aunque yo se que no va a ser facil obtener todo lo que estoy diciendo pero me voy a poner una meta y se que yo si puedo llegar a esto si puedo superarme como persona no solo para demostrarles a las personas que si puedo sino para satisfacerme a mi misma.

Pienso seguir estudiando hasta terminar una carrera. Cuando consiga un trabajo, conseguire una casa para independisarme.

Comprare muchos videojuegos y una plasma para crear un cuarto de entretenimiento.

Tendre un auto (Mustang)

Despues de conseguir todo lo que quiero, conseguire una esposa e hijos.

Julio C.

FACEBOOK

- THARE: K SHOW AMIGO, ¿ASCIENDO?
- IVAN: P3 aquí pasando el rato y to
- THARE: P3 se supone que la tarea pero no ago nada
JAJA
- THARE: Y EN QUE PIENSAS?... MILAGRO QUE PIENSAS XD
- IVAN: JAJA SI ABURRE EN HACER TAREA FINCHE ESCUELA
- IVAN: WUFF NO WE SI PIENSO, NADA MAS QUE ME HAGO WEY
JAJAJA PS PIENSO EN MI CHILA
- THARE: NAMAS PIENSAS EN ESO JAJA... PONTE A ESTUDIAR CARROCA,
YA NI ENTRAS A CLASES... NO INLUENTES...!!!
- IVAN: mmmmm. ps si we pero es q me trae muy tonto
ni q hacerle... intentare entrar mas clase; espero y q
tu tambn consigas enamorado y vas a ver k pasa...
- THARE: P3 ESTOY ENAMORADO Y AUN ASI ENTRO... ESO
NO ES PRETEXTO... NO INLUENTES YO POR ESO ENTRO
PARA ESTUDIAR Y ALGUN DIA MANTENERIA... AUER TU
QUE ARRS?
- IVAN: Ay wey jajaja q bn q estes enamorado... no ps
tienes razon we uno como hombre ay q mantener
- IVAN: P3 según voy a acabar el bacho pero en 4 años
jajajaja aver si lo acabo y ps según trabajar en un
trabajo de gobierno. ya no seguire... en la universidad
no creo armarla y tu we apoco si piensas acabar el
bacho
- THARE: JAJA NOMA MEJOR SIGUE ESTUDIANDO ESTA Opcion
PERO ES LO MEJOR...
- THARE: y P3 yo si seguire estudiando aqui
ME IRE A ARQUITECTURA O DISEÑO, y A LA
UNIVERSIDAD SI IRE Y A LA UAM A BOMEAR
PERO PS LO UNICO QUE QUIERO ES UNA VIDA
SANA, A LADO DE MI NOVIA Y TRABAJAR COMO
ARQUITECTO DISEÑADOR DE INTERIORES.
- IVAN: Woww q carrera we ps hozala y lo logres
y ps a mi tambn me gusta esa carrera pero lo intentare
estudiar jajaja ni yo me lo creo...
- THARE: JAJA OK... tu y siguele y USERAS @ SISE
PUEDE... :-)
- THARE: BUENS AMIGO ME TENGO QUE IR...
SALTE AMIGO BYE
- IVAN: Gox x platica amigo
- IVAN: Salte tc. we bye

ANEXO 2. Evaluación de la clase

Considero que la profesora, sabe dar bien su clase por que ~~se~~ explica de modo en el que todos entiendan.

Se enoja y exige, pero creo eso es parte de su trabajo por que si no fuera así, todos tomarían de juego la clase y nadie le daría caso.

Conforme a la clase, no hubo mucha cooperación, la mayoría no participaba en cuestiones que la maestra hacía, y pienso que algunos compañeros se aprovecharon de que la maestra los dejaba pasar después de la hora de tolerancia. Por esto yo propongo que la profesora debería, al pasar preguntar a los alumnos acerca de la cuestión hecha para que de esta forma poco a poco vayan perdiendo el temor a participar y que debería de poner una regla de retardo para que de esta forma no se aprovechen de la situación.

El proyecto de vida o la cuestión de conocerse a ti mismo, si te sirvió o por lo menos a mi si, por que descubrí muchas cosas que talvez ni siquiera me imaginaba, te ayuda en mucho para poder saber que quieres u no equivocarte

Evaluación de clase

Lo bueno es que existe buena comunicación en la clase y con esto en teóricos y trabajar mejor.

Otra cosa buena es que nos explica cosas que no entendemos y da ejemplos.

Lo malo es que tiene mucha tolerancia en cuanto a llegar tarde, que si faltan 20 min para acabar la clase llega un alarmo y lo deja pasar.

Una propuesta sería que no dejara entrar o entregar trabajos cuando quieran los alumnos.

En lo personal me encanta la clase y me sirvió de mucho para darme ideas de quien soy y que quiero ser.

Evaluación de Clase

La clase de filosofía me pareció muy interesante porque la maestra explica muy bien el tema y es muy buena onda con los alumnos, en el semestre pasado el profesor q' teníamos solo nos hacía hacer puros cuadros sinópticos o de ideas pero ps eso no nos servía para nada x q' ya q' hacíamos examen no tenía nada parecido a lo que hacíamos en clase.

Gpo: 214

Evaluación

19-Junio-2012
Nombre: Delgado Mandieta Valeria

Bueno pues esta clase me enseñó mucho, ya que aprendí a respetar un poco; ~~pero~~ la opinión de los demás; ya que en ocasiones hay gente que no muchas veces tienen la razón o la coherencia de decir o explicar las cosas.

La maestra dio unos puntos de vista; que en ocasiones tener razón y en otras no. El desempeño de la clase fue excelente, por que todos nos desenvolvimos un poco, se nos quitó la pena; y aprendimos un poco de todo.

Realizamos actividades que nos ayudaron a reflexionar acerca de la vida y el mundo que nos rodea.

Lo que más me gustó fue el video de proyecto de vida por que dejaron que nos expresáramos; y yo creo que es muy importante.

Gracias Por Haberme Enseñado,
Nunca Olvidare Esta Clase.

Maestra: Blanca La Estimo

Hte: Valeria

EL SENTIDO DE LA VIDA.

En la lectura, el problema del sentido de la vida, una pregunta bastante reciente, considero que esta pregunta no es tan reciente, de una u otra manera desde la antigüedad, la gente se ha preguntado ¿Para que estoy aquí? ¿Cuál es mi misión? ¿A caso sirve algo vivir la vida?, estas entre otras preguntas, siempre ha sido una cuestión interrogante para todos, nada más que antes no se le daba el interés, la gravedad y la profundidad, a este tema, si no recientemente se le ha dado un gran sentido e importancia, el motivo del por que, uno como ser humano, esta en esta vida, que es lo que cada uno de nosotros destruye o fortalece, su vida.

En la lectura nos menciona que para Albert Camus, un filósofo, se cuestiona si el saber si la vida merece ser vivida. o bien en efecto la vida tiene uno o varios sentidos o no tiene ninguno en absoluto, acerca de esto se puede cuestionar, que cada individuo, es dueño de su vida y solamente cada uno sabe, si le da un sentido o no, y que lo importante es para cada quien.

Pues como bien sabemos o nos damos cuenta hay mucha gente que ante un problema o alguna situación difícil en lugar de encontrar una solución o pensar de una manera positiva, es lo contrario el hombre, Siempre se cuestiona lo peor, siempre reniega de lo que le sucede y el mismo se desea el mal o lo negativo, es ahí cuando se cuestiona y dice que su vida no tiene sentido, que no tiene mucha importancia vivir, de esas razones entre otras son las negaciones que se plantea el hombre.

Yo considero, que cada uno de nosotros, es dueño de crear nuestro propio destino, y de nuestra propia vida, cada uno es capaz de tomar sus propias

decisiones, de ello también dependerá, como cada uno
Se cuestiona la importancia del sentido de la vida.

De todo esto se cuestiona y se le da el verdadero y la importancia del sentido, estas preguntas en esencia es cuestionarse sobre la importancia de la vida, es de suma importancia, ya que de ello dependerá los logros o los fracasos que tengamos en la vida, con base a esta pregunta empezaremos a construir nuestra vida, saber si lo que queremos es felicidad, triunfos, bienestar en nuestra vida o si lo que queremos, son negaciones, fracasos, tristezas etc. pues bien se sabe que la vida puede ser vivida, sentida, experimentada o simplemente aburrida, sin sentido.

Pues no todos nacen sabiendo como vivir la vida.

Por el lado del filósofo Hans Georg Gadamer siempre decía que al pesimista le hace falta un poco de honradez; se miente y busca mentirse a sí mismo aguardando siempre lo peor, pero con la esperanza inconfesa de encontrar lo mejor.

Pues es todo lo que eh estado comentando en este escrito, pues de igual manera, hay gente envidiosa que cuando considera que no es capaz de aceptar que otra gente viva bien, si no el no lo hace.

= SENTIDO DE LA VIDA =

¿Que hacer en la vida?

¿La vida tiene sentido?

¿Porque vale la pena vivir?

¿Como vivir la vida?

¿Con quien vivirla?

¿Que es el sentido de la vida?

¿Cuál es tu sentido de la vida?

La vida consiste en proponernos metas a corto y largo plazo su sentido seria alcanzarlas con alguna motivación que el individuo tenga

La vida solo tiene sentido para un ser que toma la vida en sus propias manos y que hace de ella una obra de arte.

LA IDEOLOGIA NEOLIBERAL.

Martínez Flores María Esther

El texto leído durante la clase trata de algunas críticas acerca del neoliberalismo. Lo hace centrado en las consecuencias y las causas que ha provocado el pensamiento de un hombre egoísta.

Como bien pude comprender en la lectura el neoliberalismo es uno de los nombres que se usa para describir una ideología económica. También se puede llamar capitalismo corporativo, globalización corporativa, globalización, y hasta la economía suicida. Esta ideología es la que actualmente domina es el modo más sutil que puede arbitrar una ideología para imponerse y perdurar es proclamar la muerte de las ideologías y mostrarse bajo otro semblante.

Detrás del objetivo de la sociedad de bienestar hay una propuesta antropológica que está siendo internalizada en los ambientes ganados por el Neoliberalismo. En términos éticos suena así: "lo moralmente bueno, lo que debe procurarse como bien para sí mismo y para la sociedad es producir (aumentar la productividad, cualificarse, rendir al máximo de las posibilidades), consumir (comprar las marcas más prestigiosas, exigir calidad, acceder según las preferencias a lo que se propone como deseable) y exigir los propios derechos. Lo demás debe dejarse a los que gerencia la sociedad (el Estado, los Medios de Comunicación Social...). Es completamente disfuncional para la sociedad y desestabiliza y frustra a la persona el que se preocupe del todo social, de la suerte de los pobres. En todo caso, si a alguien le inquieta esto, que se deje de elucubrar o pretender, que deje, pues, lo que se llama política, y que se meta pues a cualquier asociación benéfica, privada, por supuesto: se sentirá bien, empleará su tiempo libre y no causará problemas a su relación con el todo social ni a la sociedad como todo".

La persona debe ir integrando, en su proceso de maduración, su responsabilidad consigo misma, con los demás, con la sociedad y así hasta el nivel universal. Y a la inversa, la sociedad ha de construirse con estructuras que posibiliten la relación personalizante.

La libertad no la posibilidad de elegir ni a la ausencia de condicionamientos. La libertad implica el haber elegido ya un proyecto. Los condicionamientos existen y pueden ser positivos, en tanto que seamos capaces de aprender de ellos, o negativos, cuando dificultan la humanización. No se pueden suprimir porque dejaríamos de ser históricos pero debemos realizar una crítica fiel. La libertad implica liberarse, desprenderse de la riqueza o de ser valorado; desprenderse incluso de la propia vida, porque uno se libera para y por algo que vale la pena más que ella.

La lectura está muy interesante como hemos visto durante estos semestre la filosofía es parte esencial en nuestra vida o bien en muchas ocasiones son damos cuenta sipe estamos filosofando solo que hay ocasiones donde unos piensan macizo. Y sobre todo retomando este tema en la sociedad actual nos encontramos con una infinidad de cosas como las que explica el autor pues la mayoría de la gente se ha convertido en personas egoístas que piensan solo en ella y la demás gente la olvida que considera que por tener dinero, carros, casa en general cosas materiales es mayor que otros. De la misma manera hoy en día solo se vive en competencias en tratar de demostrar quién es mejor que el otro sin disfrutar lo que hacen y sin hacerlo con amor. Bien dicen que el éxito no es cuestión de suerte sino de echarle ganas.

Una frase de platón es "La diferencia entre la sabiduría y la ignorancia es tener una opinión" y esto es muy cierto todo mundo tiene la capacidad de superarse y de realizar las mismas actividades.

En rigor la sociedad no existe como campo posibilitaste de las preferencias de cada cual. La idea de la humanidad como cuerpo social que se propone fines carece totalmente de sentido. "De ahí el refugio en la familia como pequeña tribu o el resurgimiento de lo étnico, la tribu grande, como restos de sentido o lugares de reunión". Pero este cultivo en las raíces, sin proyección trascendente, amenaza con convertirse en un egoísmo colectivo.

Un comentario acerca de lo que venía en la lectura del encerramiento en lo privado y el abandono de lo público el autor nos dice que ya simplemente el tener que responder a tantos estímulos que agobian al yo en lo más doloroso el narcisismo en donde se estimula el nervio del narcisismo, pues se tiene que tener la capacidad de trabajar y producir mucho dinero etc. el autor nos hace una serie de acontecimientos similares donde nos dice que hoy en día los humanos solo piensan en primero yo luego yo y al último yo se encuentran en un egoísmo donde piensan que por consumir productos de una marca los habían de hacer mejor que ha a otros pero tanto se trata de un consumo masivo de productos que ni uno mismo requiere pero porque alguien lo tiene también el otro lo debe adquirir en muchas ocasiones suele suceder y más en la edad de los adolescente donde por querer pertenecer a un grupo social hacen actúan compran productos que no lo requieren y no lo necesitan. Pero la sociedad es así todo mundo sigue las reglas de una sociedad porque piensan que si o se acatan a ellas no pertenecen pero siendo sinceros nadie es capaz de realizar lo que no quiere de sentirse al 100% libres de decidir y pensar macizo para decir yo puedo hacer esto y no importa si una sociedad lo considera como bueno o malo. Algo muy importante que surge en esto es el miedo a poder enfrentarse a la realidad del país.

Campos Mendoza Vanía. 214	DIA MES AÑO 22 05, 2012
---------------------------	----------------------------

Dialogo...

Itzel Guzman Moreno
Vanía Campos Mendoza

♥ **Itzel** - ¿Por qué estás estudiando si ya tienes una familia hecha?

★ **Vanía** - Para que después pueda darle lo mejor a mi bebé y no quedarme con lo que ahora tengo. Quiero darle lo mejor que se pueda.

♥ **Itzel** - ¿Y no piensas que le va a hacer falta estar más tiempo contigo?

★ **Vanía** - Pues sí, pero es un esfuerzo que tanto el como yo tenemos que hacer, para que también yo algún día le pueda ayudar a su papá.

★ **Vanía** - ¿Y tu por qué te quieres casar tan chica?

♥ **Itzel** - Porque amo a mi novio y quiero compartir mi vida con él.

★ **Vanía** - ¿Y por qué no esperar más tiempo?

♥ **Itzel** - Pues en realidad no se cuánto tiempo valla a suceder o si voy a cambiar de opinión ahorita solo se que me gustaría que fuera después de cumplir la mayoría de edad.

♥ **Itzel** - ¿Te parece que es mala mi decisión?

★ **Vanía** - No. Pero se me hace que es muy apresurado todo esto por que ni compromisos de algo como un bebé o alguien que los este correteando tienen, como para que se apresuren de todo.

♥ **Itzel** - ¿Tu antes de embarazarte, no pensabas en casarte con tu pareja?

★ **Vanía** - La verdad mi bebé no fue algo planeado, y en algun momento si pensabamos en casarnos, pero ya después de un tiempo

que los dos tuvieramos que darnos y no solo el, pero ya que estamos casados y con nuestro bebe es muy bonito hacer 1 familia.

♥ **Itzel** - Que bueno que lo veas así la verdad yo me veo casada y con una familia pero también realizada como mujer, me imagino con una carrera y poder darles el orgullo a mis papapas, en realidad no tengo muy clara lo que quiero estudiar pero me llama mucho la atención el trabajo social, sería increíble poder ayudar a la gente y me sentiría muy bien como persona, aunque a mis papapas les hubiera gustado que yo me decidiera por otra carrera como abogada, doctora o algo así me inclino por esto por el momento pero aun lo tengo bien definido.

★ **Vanía** - Ps me parece muy bien. Yo tengo mas seguro que quiero estudiar enfermera me llama mucho la atención, aunque algunas veces me da miedo y cosa pero es lo que mas me gusta. Aparte que tengo una propuesta de ser enfermera es estudiar por 1 año y medio y si quiero esa carrera es pequeña y sencilla.

♥

♥

♥

♥