



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**LACOMUNIDAD DE DIÁLOGO
COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA
PARA LA FORMACIÓN ÉTICA EN EL
BACHILLERATO**

TES I S

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

PRE S E N T A

Lic. Moisés Jesús Cervantes Mendoza

TUTOR

**Dra. Martha Diana Bosco Hernández
Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM**

México D.F. Noviembre 2012



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.

Totalmente de ti: mi luz, mi ser, mi madre
Flor Mendoza (†), símbolo y paradigma de amor, tenacidad y generosidad.

Agradezco la oportunidad de haber cursado esta Maestría, así como haber escrito esta tesis, a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que me apoyó con una beca mediante DGAPA, y al pueblo de esta región que la hace posible.

Agradezco el apoyo incondicional de mi madre durante toda su vida por hacer de mí un hombre de fe, responsable y amado. Agradezco a mis hermanos, Ale y Víctor, por su presencia a mi lado durante toda mi vida, así como a mi padre por ser una inspiración para mí. Los amo.

Agradezco a Anelita, mi amada, por su paciencia y apremio para lograr esta nueva meta. Asimismo, les agradezco a mis tías Rocío, Pati, Lulú y Sara por apoyarme constante y amorosamente.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la asesoría de mis tutores, con quienes estoy agradecido; en primer lugar la Dra. Martha Diana Bosco, que me guió con autoridad, cariño y reconocimiento a lo largo de esta experiencia en la Facultad de Filosofía y Letras.

Seguidamente, pero sin menoscabo alguno de apoyo, el Dr. José María Gutiérrez, quien con su gestión, amabilidad e inteligencia, inspiró y nutrió esta investigación, durante mi estancia en la Universidad de Barcelona, así como al Dr. Luis María Cifuentes, por su apoyo para realizar dicha investigación en España, así como a la amable recepción de Francesc Imbernón y su equipo de trabajo en FODIP.

Además, agradezco a mi sínodo y mis profesores lectores, especialmente al Dr. Armando Rubí por sus correcciones, que redundaron en la mejora de este texto. Quiero agradecer también las clases con mis profesores de la UNAM y a mis compañeros y amigos durante las mismas: José, Blanca, Miguel, Abril y Humberto, quienes siempre me animaron y enriquecieron intelectual y humanamente durante nuestros estudios.

Por último, agradezco a mis amigos y amigas de la vida (ellos saben, nuestra amistad lo dice), por acompañarme en los días más luminosos y las noches más oscuras de mi existencia.

Quizá muramos en ese instante en que nos damos cuenta, en que admitimos, que el mal tiene una estructura lógica, pensó Horace, acordándose de la expresión que había visto una vez en los ojos de un niño muerto y también en otras personas sin vida: la indignación que se enfría, la violenta desesperación que se desvanece, dejando dos globos vacíos en cuyas profundidades acecha, en miniatura, el mundo paralizado.

William Faulkner, Santuario.

Graham sabía perfectamente que estaban en él todos los elementos para cometer un crimen, y tal vez los necesarios para obrar con misericordia.

Era consciente, no sin cierto desagrado, de que comprendía bien los motivos de un crimen. Se preguntaba si dentro de la vasta humanidad, en la mente de los hombres empeñados en civilizar, los perversos instintos que controlamos en nuestras personas y el oscuro e innato conocimiento de esos instintos, funcionaban como los virus contra los que el organismo se defiende.

Se preguntó si son viejos y espantosos instintos los virus con que se fabrican las vacunas.

Thomas Harris, El Dragón Rojo

INTRODUCCIÓN

Aturdidos de cháchara y promesas falsas, aplastados por palabras engoladas y vacías, sin alma ni pasión, los seres humanos vivimos cada vez más incomunicados, más aislados, más tristes, sin posibilidad de encontrarnos, de volver a ser. Confundiendo la plenitud con el vacío.¹

Pérez Esclarín, Antonio

El futuro tiene que estar lleno de idealismo aunque eso parezca, hoy, en el mundo actual, un anacronismo.

Emilio Lledó

Oponer la emancipación intelectual a la institucionalización de la instrucción del pueblo es afirmar que no hay etapas en la igualdad.

Jacques Ranciere²

Todos nos educamos a todos, a todas horas y en todas partes.

Gabriel Zaid³

Con las palabras de esta tesis busco hacer nacer la fe en mí mismo y en quien lee. Cuando hablo de fe, hablo de esperanza. Hablo de posibilidad. Con lo que escribo busco fortalecer nuestras posibilidades como personas, como seres humanos. Busco educarnos, mejorarnos como personas. Apelo, por eso, a la palabra y escribo. Así que esto que escribo es para ti lector que ahora, por un momento, a pesar de todas las distancias, nos hallamos cerca. Toma esto que escribo como un saludo firme, como un abrazo fuerte, como un sople de aire

¹ Pérez Esclarín, Antonio, *Educación para humanizar*. Narcea Ediciones. Madrid, 2004. p. 20

² En: <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>

Consultado: 06/06/2012

³ En: <http://www.ivanillich.org.mx/removedor.pdf> Consultado: 18/04/2012

fresco que hincha de fuerza y posibilidad tus pulmones y tu vida. Tómallo, sobre todo, como una invitación de búsqueda.

Esto que escribo, es cierto, está condicionado. No soslaya ese hecho y lo reconoce: esto es principalmente para maestros, para aquellos, que como yo, buscan el modo de mejorar como profesores y como personas, y a su vez quieren ayudar a mejorar a otros en esta misma construcción y búsqueda. Específicamente en el ámbito de la filosofía. Del reconocimiento de nuestras lindes que además de condicionarnos, también nos da forma, agarramos potencia: vamos a ser lo que más posible nos sea dado ser, en este afán de realizarnos como profesores-filósofos y personas.

Este trabajo está enfocado en lo que se suele denominar ‘enseñanza de la filosofía’, sin negarlo vamos a mostrar que esto se trata de más; sobre todo de *educación filosófica*. En ese sentido apelaremos constantemente a la Filosofía de la Educación, a la reflexión sobre el sentido de lo que acometemos (su finalidad) y en qué nos basamos para conseguirlo (principios). No obstante, nuestra tesis es híbrida. Si bien es de un profesor-filósofo para profesores-filósofos echa mano de la pedagogía, de la psicología, de la sociología y de la historia para abordar la problemática que plantea, a más de la hermenéutica que es su eje filosófico.

Antes de abordar la composición y los aspectos generales de este trabajo, quiero remontarme tres años antes de su elaboración. Lo que sigue, sin ser consustancial a la tesis en general, explica en buena medida su enfoque. Quien no quisiera leerlos por anecdóticos, pude saltarse los siguientes siete párrafos sin menoscabo de la misma.

En la primavera de año dos mil diez, a un semestre de haber egresado de la carrera y de realizar otro trabajo de investigación, decidí dedicarme a la docencia. Por azares de mi busca, y luego de una fuertísima lesión que me dejó en cama durante ése semestre, ingresé como profesor a nivel secundaria de una escuela rural de las afueras de la Ciudad. Todos los días, por una paga mínima, que apenas me alcanzaba para ir y volver, subía un cerro, encaramado en una camioneta, hasta llegar a la cúspide; me bajaba llegado al costado de

una mina de arena, miraba el amanecer y me dedicaba a ‘impartir’, entre otras asignaturas, la de “Formación Cívica y ética”.

Había sido formado en una carrera muy teórica y contábamos con libros eruditos y gruesos, las clases iniciaban a las siete de la mañana y muchos de ellos no desayunaban. El otro tipo de experiencia docente que había padecido antes me había dejado lesionado, practicaba artes marciales con una visión militar. No contaba, por tanto, con las mejores condiciones para enseñarles, ni, mucho menos, educarles. Pero en esa escuela, que de tan improvisada no tenía ventanas ni focos, conviví con estudiantes púberos que confirmaron mi deseo de ser profesor.

En el ejercicio y reflexión de este trabajo, me percaté de la profunda carencia que presentaban ellos, la escuela y yo. Lo que más me preocupaba era el desfase entre lo que pretendía la escuela y cómo lo hacía, lo que me pedían a mí y realmente lograba y lo que ellos querían y hacían. En efecto: la escuela me pedía una enseñanza erudita y muy teórica, y lograba con ellos poco o nada. Ellos, en cambio, platicaban mucho, jugaban mucho y tenían una voluntad de ser indecible. De los tres, los únicos que no tenían desfase sobre lo que querían y hacían, eran ellos.

La escuela los saturaba de información, el profesor lo sermoneaba y ellos jugaban. La escuela y el profesor los castigan, los condicionaban y los cooptaban sobre todo psicológicamente. Ante ese panorama, lo que más disfruté, además de los amaneceres, fueron las veces en que realmente pude relacionarme con ellos. Las pláticas con un niño para intentar persuadirlo de que mejore su comportamiento y mi resquebrajamiento al saber que su vida estaba duramente determinada por una familia rota y un destino incierto. El papelito de colores de una niña que intenté orientar en la busca de lo que ama y escribió con letras plateadas: amistad. La vez que fui árbitro de un torneo de fútbol que organizaron, otro vez que jugué un partido con ellos. Busco en mi memoria lo importante y los hallo a ellos conmigo actuando –lo que más recuerdo son experiencias.

Si quisiera entresacar experiencias educativas con varios de ellos, fue acaso la vez que hicimos un proyecto de valores (en el que debían grabar acciones en donde de veras practicasen el valor que eligieron, mismo que logramos en general), pero sobre todo una ocasión en que la escuela se quedó sin maestros y tuve que estar con todos los grupos y, a falta de una mejor idea, saqué los tableros y las piezas de ajedrez con que entrenaba a niños de kínder, y los repartí como mejor pude a quienes quisieran jugar.

Mi sorpresa fue grande cuando me percaté que prácticamente todos estaban interesados, todos los que alcanzaron tablero estaban jugando; los que no, queriendo mover las piezas y jugar con sus compañeros y los que ni jugaban ni estaban ansiosos por ello, los observan jugar. Todos con una profunda actitud de respeto. Algunos corrían para plantearme sus dudas, me llamaban de un lado para otro. Los más aventajados ‘enseñaban’ a los que no sabían. Pocas experiencias de mi vida escolar recuerdo que la mayoría de mis compañeros estuviera trabajando gustoso, observando atentamente o interesados en algo común que fuera instado por un profesor.

Tenía intuiciones y ganas de ayudarlos en su educación, pero pocas certezas y orientación. Decidí cursar un posgrado que me ayudara a formarme como profesor, simultáneo al trabajo con ellos; encontré la convocatoria a la Maestría en Docencia para Educación Media Superior en Filosofía. Me fascinó su nombre, aunque no coincidiera con el nivel en que estaba, porque aunaba una formación docente con mi formación profesional. Diseñé un proyecto para ingresar, que al concretarlo manó de cierta experiencia previa en el trabajo docente con niños pequeños, durante mi servicio social en el Centro Histórico, con el programa educativo del filósofo norteamericano Matthew Lipman, denominado Filosofía para Niños. Afortunadamente, el esfuerzo rindió sus frutos y hasta ahora sigue creciendo: presento ahora la tesis de investigación que inició de aquellas primeras intuiciones y experiencias docentes.

Ahora bien, al reconocer el contexto en que se gesta esta obra, atendemos las pautas que ha establecido el Comité Académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) para nuestra área de Filosofía. Así, nos suscribimos a las pautas que

se leen en el documento: “Guía para la elaboración del trabajo de graduación en MADEMS”, y destacamos la estructura que nos ha de orientar: *identificar, analizar y contextualizar un problema, desarrollar una respuesta (y/o propuesta) al respecto y contrastarlo con un implementación de dicha propuesta a nivel de práctica docente en el aula*. Además, seguimos la instancia de abordar nuestro trabajo desde los tres ejes interdisciplinario que vertebran la MADEMS: el psicopedagógico, el socio-ético-educativo y el disciplinar –que es para nosotros el filosófico.

Así, pues, más que introducir, presentemos de manera general nuestro trabajo. Esta tesis está compuesta de tres capítulos (además de su éste apartado, sus conclusiones y anexos). El primero concierne a la problemática en cuestión, que gira en torno de la ‘enseñanza de la ética’, el segundo es una respuesta/propuesta sobre el primero, que denominamos “*la comunidad de diálogo como estrategia didáctico-filosófica para la formación ética con ‘alumnos’ del bachillerato mexicano*” y el último versa sobre la viabilidad y logro de nuestra propuesta/respuesta en términos de implementación práctica.

De este modo, el primer capítulo abre preguntado en torno a nuestro problema medular sobre ¿cómo formar estudiantes que efectivamente ejerciten valores en un ambiente que en diversos aspectos si no se opone, niega la actuación ética, merced a una ideología individualista en boga, un contexto violento como el que vive actualmente México, además de la promoción de pseudo-valores como el consumismo, el hedonismo y el placer?

Posteriormente se contextualiza este problema de la ‘enseñanza de la ética’ ante estas condicionantes, a la zaga de la situación actual de la enseñanza de la filosofía (apelando genealógicamente a los próceres educadores y filósofos que fundaron la educación pública del país) que en buena medida fue soslayada en la Reforma Integral de la Educación Media Superior bajo una disposición utilitarista. Asimismo, se hace una contextualización psico-histórica y social de los adolescentes mexicanos del siglo XXI.

En el segundo capítulo planteamos las ideas y los principios que nos ayudarán a articular una respuesta a la problemática de la ‘enseñanza de la ética’ en las condiciones actuales del

bachillerato mexicano. Posteriormente se fundamenta, desarrolla y diseña la estrategia didáctica-filosófica de la *comunidad de diálogo* para la ‘enseñanza de la ética’, reconociendo su inspiración en la *Philosophy of Children*, apelando a la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y sobre todo a la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot.

En el tercer capítulo pretendemos validar nuestra propuesta mediante su implementación con diversas Prácticas Docentes; para lograrlo, seguimos de manera general los siguientes pasos: video-grabamos la clase en cuestión, luego analizamos nuestra aplicación en función de algunos criterios (previamente estipulados) y hacemos una reflexión de nuestro trabajo. En seguida, realizamos una interpretación meta-reflexiva, en torno a la descripción analítica de nuestra práctica, sobre todo en relación a su logro, validación y elucidación de lo planteado con antelación.

Asimismo, incluimos un *Diario Docente* que llevamos a lo largo de un semestre, en el cual registramos tanto lo planeado previo a la clase como lo logrado en ella. Luego de transcribir su contenido hemos procedido del mismo modo que con las prácticas docentes: interpretamos meta-reflexivamente lo registrado en pos de sopesar el logro y validación de nuestra ‘estrategia didáctica-filosófica’.

Para finalizar, agradezco la oportunidad de haber escrito esta tesis y de podértela brindar a ti, quien lees, porque fue concebida, actuada y completada con toda dedicación para nosotros, que educamos y filosofamos, y sobre todo para nuestros estudiantes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
 Capítulo I. Planteamiento y contextualización de la problemática: la ética y el mundo	
I.i .- Planteamiento del problema ético-pedagógico en la educación ética y filosófica dentro de un contexto capitalista	14
I.ii .- Contextualización de la problemática educativa-filosófica: crisis del bachillerato mexicano o filosofar contra el sintagma neoliberal.....	19
I, iii .- Los problemas que supone la educación con adolescentes en México o contextualización psicosocial del adolescente mexicano.....	39
 Capítulo II. Fundamentación y diseño didáctico-filosófico de la estrategia: la comunidad de diálogo para la formación ética	
Preámbulo.....	49
Principios.....	50
Ideas.....	51
II, i .- <i>Philosophy for Children</i> como origen teórico-práctico de nuestra propuesta.....	64
II, ii .- Fortalecimiento de la idea de pregunta, diálogo y comunidad. <i>Hacia las raíces filosófico-hermenéuticas para una ‘comunidad de diálogo’</i>	69
II, iii .- Sobre la importancia del diálogo en la ética: contra el individualismo y el monólogo pasivo.....	80
II, iv .- Hacia una didáctica analógica de la ética-analógica. <i>La formación en virtudes mediante el diálogo simbólico y el profesor paradigma</i>	99
II, v .- Bases de la estrategia didáctico-filosófica <i>Praxis a modo de paradigma</i>	116
II, vi .- Modelo de aplicación <i>práxica</i> dentro una institución escolar de bachillerato.....	129
<u>Desarrollo específico de la estrategia: la comunidad de diálogo como estrategia general</u>	136

Capítulo III. Implementación y validación de la Tesis

Preámbulo.....	146
III, i.- Primera Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis.....	147
III, ii.- El diario docente como auxiliar de una validación (más profunda).....	155
III, iii.- Segunda Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis.....	178
III, iv.- Tercer Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis.....	186
CONCLUSIONES	198
Epílogo narrativo	222
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	

Capítulo I

Planteamiento y contextualización de la problemática: la ética y el mundo

I.i.- Planteamiento del problema ético-pedagógico en la educación ética y filosófica dentro de un contexto capitalista

- Sobre la educación ética

I.ii.- Contextualización de la problemática educativa-filosófica: crisis del bachillerato mexicano o filosofar contra el sintagma neoliberal

- Inconsistencias. Análisis de un principio que “fundamenta” la RIEMS
- Los próceres de la educación mexicana o integración y fe vs la fragmentación e individualismo.

I, iii.- Los problemas que supone la educación con adolescentes en México o contextualización psicosocial del adolescente mexicano

- Los adolescentes mexicanos y su contexto.
- Balance. Monólogo que quiere ser diálogo potenciador

I.i.- Planteamiento del problema ético-pedagógico en la educación ética y filosófica dentro de un contexto capitalista.

*¿Qué papel juega la enseñanza de la filosofía en este panorama (que se vive actualmente en el país y en la educación humanista)?
¿Quizás la pregunta más inquietante sea: ¿qué papel está jugando?*

José Alfredo Torres

• ***Sobre la educación ética***

El planteamiento del problema de esta tesis comienza con la siguiente pregunta: ¿qué se puede hacer en tanto docentes de filosofía para formar y desarrollar en los alumnos consideraciones éticas que de hecho practiquen en su vida cotidiana, como lo esperan instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP): “la formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen (*sic*) el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental.”⁴, y como de hecho se constata que hace falta en las sociedades posmodernas del siglo XXI, en las que impera una visión sesgada y tendenciosa del hombre que pondera el éxito⁵, la libre competencia⁶ y el individualismo exacerbado, estimulado mediante el consumismo y la valoración hedonista⁷?

Es decir, en tanto que profesores de filosofía (especialmente de ética) a nivel bachillerato en México ¿cómo podemos fomentar valores en los jóvenes como la solidaridad, el respeto y la justicia en tanto práctica efectiva de virtudes como la consideración del otro (que va

⁴ Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Gobierno de la República, México, p. 1.

⁵ Arrarián, Samuel, Beuchot Mauricio, *Virtudes, y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999, p. 74.

⁶ Villoro, Luis, *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*. Siglo XXI, México, 2009.

⁷ Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío, Ensayos sobre el individuo contemporáneo*. Editorial Anagrama Barcelona, 1984.

desde la escucha de su palabra, la atención de sus necesidades hasta la ayuda y el apoyo) en un contexto desvirtuado como el practicado por las sociedades posmodernas⁸?

De esta manera, la realidad problemática principal que se quiere atender en este trabajo es la de las consecuencias negativas en las instituciones educativas de la denominada posmodernidad en términos sociales y educativos, fundamentalmente el aspecto concerniente a la “crisis de los valores”⁹ en la sociedad mexicana y la incapacidad en su sistema educativo público para formar personas virtuosas¹⁰, que se refleja no sólo en la ausencia de la práctica de valores éticos (tanto en la escuela como en las ciudades) como la solidaridad¹¹, sino también en la ponderación de ‘valores’ hedonistas¹² preconizados por el capitalismo como son el consumismo y el placer, que traen como consecuencias la indiferencia y violencia social (Lipovetsky).

Para ahondar más en este tipo de pseudo-valoración que no redundará en un desarrollo ético de las personas que viven en México, el filósofo mexicano Luis Villoro diagnostica que el ‘valor’ por excelencia en nuestro país, Latinoamérica y el mundo es el individualismo:

El individualismo es el resultado más significativo de la actual civilización moderna. Incluye el ‘*respeto*’ a la persona, con su capacidad de elegir libremente su vida, conforme a sus fines, frente a una vida confinada a la sujeción a un orden social establecido. Pero la otra faceta del individualismo es la pérdida de integración en la comunidad y la carencia del sentido de la vida en la solidaridad con los otros hombres y con el todo universo. La pérdida del sentido es el síntoma de ese ‘desencanto del mundo’ del

⁸ Se entiende por ‘sociedad posmoderna’ a aquella que suscribe como ideales la democracia liberal (Villoro) y el consumismo masificado (Lipovetsky). El caso de México, como entidad política, participa en buena medida de esa definición.

⁹ Hoy día se pregona por diversos medios de comunicación y en diversos ámbitos de la sociedad que vivimos una crisis de valores e incluso es la crisis de las crisis. El filósofo Cornelius Castoriadis la expresa con estas palabras: “Finalmente, inútil es insistir sobre ello, la crisis general de las sociedades occidentales, una crisis de ‘valores’ y más profundamente, una crisis de lo que yo denomino significados imaginarios sociales, esos significados que son el factor de cohesión de la sociedad”. En: <http://filosofiauruguay.spruz.com/forums/?page=post&id=441A8B0D-B4A5-4C11-A8CC-117B63B5D824&fid=C9E5120E-4857-4077-9656-6F758BF70741> Consultado: 17/03/2012.

¹⁰ El sistema educativo institucionalizado no forma individuos virtuosos porque de hecho ni siquiera lo busca.

¹¹ Cabe anotar que existe un antecedente de solidaridad colectiva a raíz del Terremoto del año de 1985 en zona centro, sur y occidental de México.

¹² El sociólogo francés Gilles Lipovetsky denomina ‘valores hedonistas’ a este tipo de ‘principios’, empero el filósofo mexicano Mauricio Beuchot precisa que este tipo de ‘valores’ individualistas y sesgados no son propiamente valores ya que éstos implican un bien y, por el contrario, al fomentar el vicio, son justamente anti-valores (Arriarán, Beuchot); juicio, este último, al que nos suscribimos.

que habló Weber como característica de nuestra época moderna, ese ‘lastimoso y mediocre bienestar’ que mencionaba Nietzsche.¹³

En un contexto así, en el que se pondera el individuo, reina la indiferencia hacia el otro; la injusticia y la violencia entonces se tornan un ejercicio cada vez más cotidiano¹⁴. En el caso concreto de los adolescentes mexicanos la práctica de la violencia va desde las ofensas verbales, físicas y psicológicas en la escuela, el *bullying*¹⁵, hasta los asesinatos y abuso sexuales en diversas ciudades y comunidades, aunado a estas condiciones sociales, se constata el hecho de que los jóvenes están siendo reclutados por el crimen organizado¹⁶.

Adelantamos que a esta ponderación exacerbada del individuo en los países con democracias liberales (Villoro) e ideología neoliberal (Arriarán, Beuchot), en este trabajo le oponemos teórica y prácticamente, la estrategia educativa y filosófica de la *comunidad de diálogo* en la que justamente desarrollamos, como su nombre lo indica, la identidad del individuo y la cohesión social comunitaria mediante la práctica de valores éticos.

¹³ *Op. Cit.* Villoro, p, 65.

¹⁴ Baste citar el siguiente pasaje de una nota periodística que da cuenta del estado de nuestro contexto mexicano actual: “La violencia en México crece día con día. En tan sólo tres lustros, la presencia de México en los diarios internacionales pasó del tema económico al de seguridad. El otrora pacífico país ahora inunda las portadas de los noticieros y periódicos internacionales con notas sobre asesinatos, raptos y decapitaciones. A pesar de las acciones emprendidas por el gobierno mexicano, las cifras son alarmantes.” Valdés Ballinas Christopher “Las razones de la violencia en México”, *La Jornada*, México 08/01/2010.

Por otra parte Tello señala que “la violencia criminal, la violencia en general, no había impregnado nunca como ahora la vida pública de México” de acuerdo al *Global Peace Index*, en el que “México fue ubicado en el número 108 de una lista de 144 países evaluados (descendió 15 lugares con respecto a 2008). Tello Díaz, Carlos, “Cómo medir la violencia” <http://www.offnews.info/verArticulo.php?contenidoID=22207> Consultado: 03/06/2010.

¹⁵ “Es una palabra que proviene del vocablo holandés que significa acoso. El primero que empleó el término “bulliing” (sic) en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones fue Dan Olweus, quien implantó en la década de los '70 en Suecia un estudio a largo plazo que culminaría con un completo programa anti-acoso para las escuelas de Noruega.” En: <http://www.guadalajara.gob.mx/dif/informacion/bullying.pdf> Consultado: 7/09/2010.

¹⁶ “<<El narco recluta a muchos jóvenes en colonias (barrios) populares con películas sobre las hazañas de los capos>>, decía recientemente el diputado conservador Oscar Martín Arce, para explicar por qué promovía una iniciativa para penar con cárcel a los narcocorridos o los films –producciones de bajo presupuesto- que exaltasen los valores del narco. Los delincuentes difunden ‘antivalores’, para atraer al lado oscuro –de profundo blanco cocaína- a la juventud mexicana, que duda en la encrucijada.” Valle, Mario; “El narcotráfico va por jóvenes en México”; *El mundo*, América, <http://www.elmundo.es/america/2010/02/01/mexico/1265052637.html> Consultado: 1/02/2010.

De esta manera, nuestro problema es de índole ético-pedagógico y queda formulado sucintamente de la siguiente forma: en tanto profesores de filosofía (y sobre todo de ética) ¿cómo fomentar la consideración ética en los alumnos de nivel medio superior en un ambiente de ‘crisis de los valores’ que se halla estrechamente relacionada con un entorno social hostil e indiferente?; es decir, ¿cómo hacer que los estudiantes tengan un papel activo en su educación en vez de uno pasivo, y lograr que los alumnos desarrollen reflexiones y prácticas éticas además de capacidad crítica en lugar de padecer adoctrinamiento moral o limitarse a escuchar y escribir definiciones y nociones de ética ‘brindadas’ por parte del profesor?

Así pues, nuestro *objetivo principal* es elucidar, fundamentar, contextualizar, situar, e implementar la *comunidad de diálogo* (que retomamos del programa educativo-filosófico *Philosophy for Children*) como estrategia didáctica que fomente la formación de virtudes con adolescentes en la Educación Media Superior en el área de Filosofía, específicamente en la disciplina de la Ética. Para lo cual se tomarán consideraciones de índole psicológica (de los adolescentes mexicanos), socio-históricas (del estado de las instituciones de Educación Media Superior en nuestro país), ideológico-filosóficas (en torno al tipo de hombre, sociedad y filosofía que se suscriben en esta propuesta educativa), prácticas y de evaluación (con base en casos concretos de implementación de la misma para su validación).

Los supuestos y la hipótesis que guían esta tesis es que la *comunidad de diálogo* es una perspectiva y herramienta educativa pertinente para el fomento de valores éticos y la práctica de virtudes éticas con los adolescentes que les ayudará a desarrollar un pensamiento autónomo y crítico y les permitirá elucidar los problemas posmodernos de una nueva disposición del estado-de-cosas: el afán de consumismo, la sobreoferta de droga, el bombardeo publicitario que tiende a preconizar ‘valores hedonistas’, las falacias de los discursos políticos, el avance vertiginoso de las tecnologías de la información, la globalización económica y sus consecuencias: sobre-explotación de recursos naturales, contaminación, institucionalización de la usura y el abuso mediante la híper-extensión del crédito para desfalcar economías, por mencionar sólo algunos acontecimientos y

circunstancias en las que el joven del bachillerato participa, directa o indirectamente, ya consumiendo, ya como espectador de televisión o como ‘objeto’ de interés de la delincuencia organizada.

La *pertinencia* de esta propuesta educativa radica en que posibilita el fomento de valores en tanto formación de virtudes, entendida como la práctica efectiva de valores¹⁷ éticos, en un medio educativo en el que la enseñanza ética no se desarrolla como lo cifran los objetivos y expectativas del ‘sistema educativo’ al menos en su nivel medio superior¹⁸, merced a la adoctrinación y mera exposición de valores¹⁹, como meros bienes ideales.

De manera contraria a lo antedicho, la *comunidad de diálogo*²⁰ es la estrategia educativa que aquí se propone para fomentar valores éticos y desarrollar virtudes que aporten al desarrollo de personas éticas en un mundo en el que las consecuencias del neoliberalismo posibilitan el individualismo, que ha traído consigo antivalores tales como el egoísmo y el hedonismo²¹ y por ende la práctica de vicios o anti-virtudes tales como la exclusión, la adicción y la inconsideración del otro (que muchas veces deriva en su destrucción y/o aniquilación), ya se trate de personas o el medio que le rodea.

La denominación ‘*comunidad de diálogo*’ es clave en este trabajo ya que es una estrategia didáctica pertinente para paliar y subsanar la erosión ocasionada por la práctica del individualismo tanto escolar como social, puesto que su práctica en el aula propicia el

¹⁷ Se entenderá, con Beuchot, que los valores son bienes ideales y las virtudes prácticas efectivas de valores.

¹⁸ Cf. SEP *Op. Cit*

¹⁹ “Los procesos educativos en México y en América Latina lejos de formar sujetos, solamente ayudan a reforzar la dependencia cultural al acostumbrarlos al dogmatismo” *Op. Cit.* Arriaran, p. 51.

²⁰ Por *comunidad de diálogo* vamos a entender, de manera provisoria, el tiempo y el espacio educativo mediante el cual se pone en práctica el ejercicio crítico, ético y estético; en este sentido, suscribe como ejes rectores la búsqueda (y no la imposición) de la verdad, el bien y la belleza.

²¹ Se entiende que hay personas que suscriben ciertos ‘valores’ que no necesariamente son éticos. Aunque las personas vean esos ‘valores’ como un bien, cabe precisar que por ejemplo los actos destrucción de el otro, aunque alguien crea ‘valorarlo’ (¿?), no es un valor universalizable porque se contradice con la noción misma de valor que supone un *bien* ideal [Cf Aristóteles, *Ética Nicomaquea*. "Y quizá en esto sobre todo difiere de los demás el hombre bueno: en ver lo verdadero en todas las cosas, como si fuera él mismo norma y medida de ellas. Para la mayoría, en cambio, su extravío nace, a lo que puede conjeturarse, del placer, que no siendo un bien, lo parece; y en consecuencia, eligen como un bien lo placentero y huyen del dolor como de un mal" EN III, 4, 1113 a 29-1113 b2].

desarrollo del pensamiento cuidadoso²², que se refiere al desarrollo de habilidades críticas, éticas y estéticas.

I.ii.- Contextualización de la problemática educativa-filosófica: crisis del bachillerato mexicano o filosofar contra el sintagma²³ neoliberal

La única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un sistema filosófico.

Vasconcelos

Este apartado de la tesis es de corte genealógico y versa sobre la *crisis del bachillerato mexicano*²⁴. Los pasos para realizarlo comienzan con la delimitación del sentido de dicha crisis, posteriormente realizamos una revisión histórica de las ideas y por último aludimos al contexto de los pensadores que gestaron el bachillerato y la educación pública en México. Al hacer este recorrido, nos guiaremos mediante la siguiente consideración a modo de pregunta: *¿qué papel ha jugado la filosofía en la conformación de la educación pública en nuestro país?*

Esta pregunta, evidentemente, supone que ésta disciplina ha tenido algún papel en la conformación de nuestra ‘educación pública’, la cuestión aquí entonces radicará en señalar y sopesar la intensidad de éste vínculo y sus implicaciones. Todo lo anterior con una sola intención: pensar la historia educativa del bachillerato en México e interpretar no sólo su

²² El pensamiento cuidadoso o del cuidado implica tener en cuenta lo que pensamos y la manera de pensarlo, es decir, pretende pensar éticamente, valorando lo pensado y la manera en que lo hacemos. Lipman advierte que sin el cuidado el pensamiento queda vaciado de ética –consideración que suscribimos: “Sin el cuidado, el pensamiento queda desprovisto de un componente de valores.” Matthew Lipman (2003) *Thinking in Education* “La educación para el pensamiento del cuidado” Cambridge: Cambridge University Press. Traducción hecha por Mónica Cuéllar y Armando Verdín. En: <http://celafin.org/pensamiento.html> Consultado: 12/03/2012.

²³ Se usa la noción de sintagma por aludir a lo horizontal, fragmentado y superficial, y se reserva la palabra paradigma para aludir a lo profundo y aquello que tiene la riqueza de ejemplaridad en el sentido de modelo.

²⁴ El nombre lo tomamos del seminario coordinado por el Dr. José Alfredo Torres en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM en el que hemos participado.

situación actual, sino vislumbrar y proponer su mejora desde una perspectiva filosófica en la que se insertará nuestra propuesta didáctica que se desarrolla en esta tesis.

Antes de seguir, cabe explicitar el supuesto a partir del cual pretendemos que el bachillerato tenga sentido y que consideramos le está faltando: el bachillerato en México se gesta con una cierta visión filosófica (específicamente, el positivismo) y entra en crisis a medida que se aleja de una orientación filosófica. Aquí sostendremos que para transformarlo con afán de mejora se necesita más que nunca de una visión filosófica amplia, que vaya más allá de su nacimiento filosófico (que aunque limitado, al fin de cuentas fue filosófico).

Así pues ¿qué se entiende por crisis? Según el diccionario de la Real Academia Española, esta palabra alude a un cambio, mutación o modificación en el curso o desarrollo de un proceso en términos de mejora o agravamiento, continuidad o cese. En su acepción coloquial, se refiere a una situación difícil o complicada²⁵. Así pues, con base en esta noción general, podemos decir que cuando se dice que el bachillerato está en crisis es porque se halla en una situación complicada, en tanto que está en juego su desarrollo en términos de mejora o agravamiento, de continuidad o cese.

Ahora bien, ante una noción tan amplia, se podría afirmar que desde su surgimiento está en crisis, porque desde entonces está en juego su mejora o detrimento... Sin entrar al análisis de la problemática de si es una sola crisis la que ha vivido, o varias, o parte y parte²⁶, atenderemos más bien el contexto reciente, para, al menos, delinear lo específico de la crisis actual.

En el texto *La Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos Comentada* se destacan cinco etapas principales en el ámbito de las políticas educativas del país, que son: 1) Periodo de de enseñanza libre, 1821-1856, concerniente al liberalismo; 2) la pedagogía

²⁵ En: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=crisis Consultado: 07/01/2012

²⁶ Para algunos autores la escolarización implica necesariamente control y por lo mismo un ejercicio de poder continuo que sostiene el *status quo*, por ejemplo Iván Illich, en su libro *La sociedad desescolarizada* Joaquín Mortíz, México, 1985. En: <http://www.ivanillich.org.mx/Principal.htm> Consultado: 18/04/2012. Lo que en parte podría explicar la afirmación de su crisis 'connatural'. Asunto que no es posible demostrar aquí, pero que simplemente enunciamos.

del movimiento de Reforma, 1857-1917, que corresponde al positivismo; 3) la corrientes revolucionaria y la educación socialista, 1917-1940; 4) la educación al servicio de la unidad nacional, 1940-1982, y 5) el periodo de crisis y la necesidad de modernización educativa, 1982-1995, correspondiente al neoliberalismo²⁷.

Con base en esta nota, colocada en la Introducción del texto *Educación por Competencias ¿Lo idóneo?* por el profesor filósofo mexicano Gabriel Vargas, se puede decir que la etapa que aquí nos concierne es la de la crisis acaecida en el periodo neoliberal.

Así, a la luz de lo anterior, se analizará la reciente “reforma” instrumentada en el bachillerato mexicano con base en el documento conocido como Acuerdo 442 mediante el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), promovida por el entonces subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo -de quien, a este respecto, analizaremos el texto “Avances y transformaciones en la Educación Media Superior”²⁸.

Brevemente, se reconstruirá el periodo de la política neoliberal, que ha condicionado la educación pública actual, parafraseando lo trazado por el análisis de Vargas Lozano. *En el periodo presidencial de José López Portillo, 1976-82, se descubrieron enormes yacimientos de petróleo que propiciaron cuantiosas ganancias para el país, pero lejos de establecer las bases de una política para el aprovechamiento del recurso, se despilfarró y fue usurpado por “políticos”. Lo que resultó en la bancarrota del país hacia 1982. Con Miguel de la Madrid (1982-88) se acudió a préstamos externos, provenientes del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, a condición de redirigir la política, la economía y la ideología del país al neoliberalismo, que básicamente implicó el desmantelamiento del Estado benefactor, la supeditación del Estado al mercado, la*

²⁷ Nos basamos en el trabajo del filósofo mexicano Gabriel Vargas. En: Torres, José Alfredo; Vargas Lozano, Gabriel. *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México, Editorial Torres y asociados, 2010, p. 22, 23.

²⁸ Székely Pardo, Miguel, “Avances y transformaciones de la Educación Media Superior”. México, El Colegio de México”. *Los grandes problemas de México*; v. 7 *Educación* / Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, (coords.) México, El Colegio de México, 2010, 684 p. Los siguientes pasajes siguientes corresponden a esta cita.

*prioridad del capital y un individualismo posesivo*²⁹. En suma y con palabras propiamente de Vargas:

Se trataba en el fondo de que los países dependientes, eliminaran las barreras jurídicas, políticas e ideológicas para convertirse en una especie de ‘campo abierto’ para las (empresas) transnacionales y finalmente, con la ideología del ‘choque de las civilizaciones’, su autor Huntington, buscó eliminar los obstáculos mentales y culturales para la implantación del ‘*american way of life*’³⁰

Carlos Salinas, por su parte, 1988-1994, profundizó la dependencia de México sobre todo a Estados Unidos al maquinar el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Con esta ‘política’, las empresas transnacionales se han ido apoderando de los bienes y riquezas del país. Pero a pesar de la transición del partido político en el poder otrora hegemónico, el actual gobierno continúa usufructuando con los recursos de la República – el petróleo y la electricidad- y sometiéndose a los designios (tal y cómo hicieran los gobiernos precedentes) de países materialmente desarrollados mediante la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que supervisa y certifica los cambios a nivel laboral, educativo, económico y otros órdenes.

Es a partir de entonces, que el designio de esta última organización ha instado la reciente reforma de la educación básica, media y universitaria. La ‘reforma’ que a nosotros ocupa ahora, comienza, como ya se señaló, en 2008 mediante la emisión de los “Acuerdos 442 y 444” por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la intención de convertir la educación pública en capacitación laboral, eliminando la enseñanza pública el área de Humanidades y con ella la disciplina de la Filosofía.

Podemos discernir que la reciente Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS) busca adecuar³¹ al alumno (y con esto a la escuela) con la “dinámica del mundo”; y ¿qué

²⁹ “La tesis de McPherson es que la democracia liberal, de la cual se siente tan orgulloso Occidente, no es sino un profundo error a causa de sus raíces históricas y sociales ligadas al individualismo posesivo.” En: [http://es.wikipedia.org/wiki/C. B. Macpherson](http://es.wikipedia.org/wiki/C._B._Macpherson) Consultado: 09/01/12.

³⁰ *Op. Cit.* Torres, p. 13.

³¹ Sobre este término es iluminador acudir a Paulo Freire para puntualizar que: adecuar implica pasividad y por ende: alienación; mientras que, en contraposición, el concepto ‘**integrar**’ alude a plenificar al hombre en

implica esto?: Alienar al alumno y la educación toda al sintagma³² de la dinámica del mundo competitivo, desarrollado; esto es: el mundo capitalista (del que el gobierno mexicano tiene como ‘modelo’ principal EU y Europa), adiestrándolo para el aumento de producción de particulares (que quieren ahorrarse la capacitación de sus trabajadores)³³. Dentro de este panorama y en sus actuales condiciones, nuestro país aspira a ser una zona maquiladora competente, en el sistema de producción global.

Las referencias escritas al respecto de este tipo de enfoque ‘educativo’, resultan chocantes en tanto inconsideradas y hasta cierto punto estólicas, si se las considera desde un punto de vista filosófico y docente, que es desde donde enfocamos nuestro trabajo. Una de ellas se halla en el texto de Szkekely Pardo (exSub secretario de EMS) publicado por El Colegio de México, en donde se percibe su suscripción indiscriminada al sintagma antes mencionado.

Para mostrarlo, remitámonos al texto, donde haciendo alusión al primer principio que ‘fundamenta’ esta reforma, denominado: *la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio*, dice: “estos últimos deben atender las necesidades de la pertinencia personal, social y laboral en el mundo actual, caracterizado por su dinamismo y su creciente pluralidad”.

En este pasaje se ve claramente que la ‘Reforma’ no quiere poner en cuestión el sintagma de la dinámica del mundo, sino adecuar a los alumnos a ella, y por lo tanto a la EMS toda;

un sentido activo y en última instancia pretende humanizarlo. Cf. Freire, Paulo, *La educación como practica de la libertad*. S. XXI Editores, Buenos Aires, 2010, p 32.

³² Entendemos por sintagma aquello que predomina en la horizontalidad y superficialidad.

³³ Un punto de vista crítico, que suscribimos, lo tenemos en el texto “¿La incompetencia de la enseñanza de la filosofía?” del profesor filósofo mexicano José Alfredo Torres “Enseñar por competencias quiere decir en el argot burocrático-pedagógico, enseñar a ser capaces de transformar la realidad a favor de los intereses del mercado nacional e internacional.” p. 5 (en prensa). Otra perspectiva crítica hallamos en el siguiente pasaje del profesor filósofo español José María Gutiérrez que retoma la crítica de: “El sociólogo francés Laval (que) analiza la penetración del lenguaje empresarial en el de las instituciones educativas y señala al respecto que la competencia es sólo aquello por lo cual un individuo es útil para una organización productiva. Pero según este autor la escuela no es un mercado. El discurso de las competencias remite a un modelo de *formación para la sumisión*. Los alumnos no son conejillos de Indias, y la escuela no es el laboratorio de una empresa.” Gutiérrez, J.M. “La función docente en la enseñanza filosófica”, Cifuentes, Luis María, y Gutiérrez José María, *Didáctica de la Filosofía*. Editorial GRAÓ, Barcelona, 2010, p. 46.

he aquí un punto del por qué la filosofía estorba y se le elimina³⁴: la filosofía en la educación es atender (Simone Weil, Ranciere), abrir, hacer la pausa mediante el preguntar (Heidegger, Ranovsky), poner entre comillas el mundo, poner en *epojé* (Husserl), hacer la parsimonia (Beuchot, Pitágoras); en última instancia: buscar la libertad (Freire, *Una escuela de la libertad*, UNESCO³⁵) no alienar al estudiante y reforzar las condiciones de opresión del capitalismo-consumista.

En las conclusiones de ese mismo texto Szekely afirma, resuelta e indiscriminadamente, que: “Con miras al *incremento de la competitividad del país* (respecto de los países desarrollados, y en vías de) resultaba urgente el cambio del modelo de una *educación enciclopedista*, basada en la memorización, a uno *que propicie la producción*”³⁶.

En este pasaje está manifiesto el afán de hacer de la educación un elemento más de la cadena de producción y consumo. A esto, el filósofo mexicano Mauricio Beuchot lo llama culturicidio, que es una muerte aún más atroz que la biológica, pues deja al hombre vaciado de sentido³⁷. Precisión que este trabajo suscribe.

- **Inconsistencias. Análisis de un principio que “fundamenta” la RIEMS**³⁸

Dentro de los “principios básicos de RIEMS” hay otro más que criticamos, en la medida que no se sostiene al resultar contradictorio y, por ende, absurdo. Es el llamado “tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas” del Marco Curricular Común que traza la RIEMS

³⁴ Cabe recordar que dentro de la ‘Reforma’ el área de Humanidades y las asignaturas de Filosofía desaparecieron. Tal exclusión originó el reclamo por parte de la comunidad filosófica mexicana que se reunió en torno al Observatorio Filosófico Mexicano, que agrupó a los profesores, estudiantes, filósofos y a las instituciones filosóficas más importantes del país para exigir la reinscripción de la Filosofía dentro del *curriculum* del bachillerato. Actualmente se ha logrado la reincorporación oficial de la Filosofía, pero no se ha hecho cumplir en la práctica de la mayoría de las instituciones de EMS. El Observatorio y la sociedad siguen exigiendo el reconocimiento y la incorporación plena de las Humanidades y la Filosofía en la formación del bachillerato mexicano. Cf.: <http://www.ofmx.com.mx/> Consultado: 10/03/2012.

³⁵ En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf> Consultado: 07/06/2012.

³⁶ Las cursivas son nuestras.

³⁷ Cf. Beuchot, Mauricio *Ética*, Editorial Torres y asociados, México, 2004.

³⁸ Todas las referencias de este pasaje pertenecen al Acuerdo 442 de la SEP, las cursivas son mías. En: http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/acuerdos/acuerdo_442SNB.pdf Consultado: 11/10/2011.

y que pretende justificar esta reforma; el principio afirma: “La posibilidad de un *tránsito fluido* (de los estudiantes) entre subsistemas y escuelas resulta *indispensable para combatir una de las causas de la deserción* en la EMS.” (Más adelante argüiremos que este principio de tránsito mexicano es una mala copia del cuarto principio de la Declaración de Bolonia de la Unión Europea y que se refiere fundamentalmente a la movilidad estudiantil en países europeos³⁹).

Esta afirmación da la impresión de ser una aseveración gratuita. Pareciera identificar que la deserción está vinculada a la falta de tránsito de los estudiantes, tal y como si se tratara de automóviles en una vía o flujo de algún producto en una cadena de producción. Como si los estudiantes abandonaran sus estudios por no poder viajar de sistema en ‘sistema educativo’.

Hay que conceder que el bachillerato mexicano es uno de los más diversos del mundo, con una oferta de decenas de modalidades educativas que van desde el bachillerato pesquero, pasando por el policial, hasta el propedéutico-universitario⁴⁰. Pero cuando se afirma que la falta de tránsito es *una de las causas* de deserción ¿qué se pretende sostener?, ¿que ésta, la falta de tránsito, es la principal? Y de no ser así ¿por qué tenerla como principio? O si se dijera que no es tan importante ¿por qué no hacer principio de la Reforma a una causa de deserción que sí sea principal?

Si, acaso, se nos respondiera que la deserción es compleja, ¿por qué no mejor abordarla desde la perspectiva de la complejidad en lugar de hacer afirmaciones sin referente ni investigación que la sustente? Estas preguntas no hallan atisbo de respuesta con la RIEMS porque de hecho se nota la falta de articulación entre este principio que enarbolan y sus mismas encuestas en las que los estudiantes dicen que abandonan el bachillerato

³⁹Aquí una mención de los principios de la Declaración de Bolonia que forman parte del llamado Proceso de Bolonia: http://es.wikipedia.org/wiki/Proceso_de_Bolonia#cite_note-decreto-10 Consultado: 08/11/12. Que por cierto están siendo seriamente criticado sobre todo su marcada mercantilización de la educación y ha generado oposición en sus adaptaciones española, italiana, griega, turca e incluso francesa y alemana.

⁴⁰Cf. http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/155/sistema_nacional_bachillerato_sep1.pdf p. 12. Consultado: 08/11/12

principalmente por falta de interés (no quisieron estudiar) y por falta de dinero⁴¹ y en absoluto aluden a ninguna necesidad de movilidad.

Nosotros, por nuestra parte, sostenemos que este dislate surge de una mala adaptación del *Proceso de Bolonia* que tiene el mismo ‘valor’: el de transitividad entre instituciones de educación (sobre todo de nivel superior) entre diversos países de Europa, cuyo principio busca la: “*Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad*”⁴² Y que tiene como antecedente, en cuanto a movilidad se refiere, el programa *Erasmus*, cuyo nombre oficial es, en español “Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios” en el que se fomenta el ‘intercambio’ estudiantil entre universidades⁴³.

[En este punto, podría surgir la pregunta, ¿y cómo una reforma de la educación media mexicana se inspira en programas y declaraciones de nivel superior europeas? Además de la aguda crítica de filósofos y pensadores mexicanos que han señalado la continua aspiración del latinoamericano a ser europeo^{44 45}, hay que mencionar el *Proyecto Tuning América Latina* que intenta ‘tunear’ o afinar las ‘estructuras educativas’ latinoamericanas al modelo europeo -y donde participan la SEP⁴⁶, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)⁴⁷ y algunas universidades mexicanas⁴⁸.]

Con una aspiración obcecada, secunda el documento mexicano, “*la necesidad de cambiar de escuela debe verse como algo que ocurre naturalmente en el sistema educativo*”

⁴¹ *Ibid*, p. 10.

⁴² *Ibidem*. El subrayado es nuestro.

⁴³ Cf. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_es.htm
Consultado: 8/11/12.

⁴⁴ Cf. Caso Antonio, *Antología filosófica*, UNAM, México, 1985.

⁴⁵ Cf. Ramos, Samuel, ‘*El perfil del hombre en México*’, Espasa-Calpe, México, 2005

⁴⁶ Cf. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=142&Itemid=166>
Consultado: 8/11/12.

⁴⁷ Cf. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=178&Itemid=206>
Consultado: 8/11/12.

⁴⁸ Cf. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=160&Itemid=184>
Consultado: 8/11/12.

nacional. Los jóvenes pueden cambiar de domicilio, mudarse de una ciudad a otra, rectificar el tipo de escuela que creen apropiada o buscar un ambiente escolar distinto, entre otras posibilidades.”⁴⁹. Como se observa, el caso mexicano tiene un principio similar al europeo, en un contexto totalmente distinto, con un intento de justificación pésimo.

¿El cambio de escuela debe verse como algo que ocurre naturalmente en un sistema educativo nacional?, ¿la migración familiar es un fenómeno intra-nacional?⁵⁰ ¿Es el caso de esta afirmación en nuestro contexto ‘nacional’? ¿Es, de veras, lo más natural cambiar de una escuela a otra como si se tratara cambiarse de ropa? Y si no fuera así, si esta expresión fuera, acaso, “muy exagerada”. ¿Por qué sostener que es lo más natural el cambio de escuela? Desde nuestro juicio, al menos sobre este principio, no hay investigación al respecto que le dé sustento, ya que se percibe ostensiblemente la intención de “justificar” a como dé lugar “esta Reforma” incluso si da lugar a sin sentidos.

La siguiente afirmación puede comprenderse desde el diagnóstico de esta época que hace el sociólogo francés Gilles Lipovetsky, y que la caracteriza en términos de flexibilización de las instituciones y la ponderación del ejercicio de una elección continua dentro de la oferta infinita del mercado capitalista que, sostenemos, es más bien lo que se pretende: “El sistema educativo nacional debe reconocer esta realidad y no entorpecer indebidamente el tránsito entre planteles. Impedir o dificultar estos cambios no conduce sino a que los jóvenes deserten o que, en el mejor de los casos, terminen su EMS en un plantel que no les resulta conveniente.”

Hay, además, un tono paternalista y preocupado por los inconvenientes que les pueda generar a los estudiantes la necesidad “natural” “general” y “estructural” del cambio de escuela, cuando se alude a que en el mejor de los casos el ‘alumno-cambiante de escuela’

⁴⁹ Las cursivas son nuestras.

⁵⁰ En ese entonces, cuando fue publicado el texto de esta Reforma, (2008) todavía no había éxodos de pueblos enteros, vueltos fantasma, por la ‘guerra contra el narcotráfico’ en la que actualmente estamos, tal vez sea prudente seguir a Bordieu y pensar que el sistema no tiene una voluntad personal y unívoca...tal vez (Entrevista a Pierre Bordieu, en: http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A Consultado: 23/01/2013).

termine en otra *muy a su pesar*. En última instancia, es ridículo que siendo el problema el de la deserción se la quiera atender vinculándola ramplonamente con el cambio de escuela.

Aún más, se afirma que “La *portabilidad de estudios* brinda la posibilidad a los jóvenes de llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica que las constancias o los certificados parciales de estudios sean reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes. (Pues) este tipo de instrumentos *facilitarían a los jóvenes la oportunidad de cambiar de opinión* o de dirección en sus vidas. (Resultando) el condicionar la certificación del bachillerato a que los jóvenes concluyan sus estudios en la institución o modalidad en la que los iniciaron es un *obstáculo innecesario para su desarrollo como individuos*.”

La palabra “portabilidad” es propia del contexto de las telecomunicaciones y alude al cambio de compañía de teléfono; desde una perspectiva psico-existencial esta necesidad infinita de cambio parte de una insatisfacción infinita de la excitación constante del deseo; el individuo, para no deprimirse, juega al cambio, entreteniéndose “su capacidad de elección” a la carta.

¿Para qué el sistema educativo nacional quiere facilitar el cambio de opinión en lo jóvenes?, ¿sabe lo que está promulgando?, ¿es ‘consciente’ plenamente de quererse homologar a los designios del mercado de consumo masificado? Esta constatación resulta terrible y humillante: se toma una medida de *marketing* para un asunto educativo.

Concluimos que el Sistema no quiere obstaculizar el desarrollo del individuo que se mide, hoy día, por la ejercitación continua y artificial de la elección, y que, en última instancia, es un remedo de la libertad dentro de un contexto enajenante⁵¹. Asunto que, en tanto docentes

⁵¹ **Educar el juicio para ser libres.** En la nota que sigue profundizamos sobre el tema. Por lo trazado en el apartado anterior, consideramos que es necesario formar el juicio para ser libres. Pues la libertad no es *hacer lo que me plazca*, bordeando la ley (que siempre tiene un margen y ‘permite’ por un lado, al impedir la violación del otro por ejemplo, pues la ley no puede sujetar completamente a los individuos; mientras que del otro impide, al cohercionarme, que mi acción que soslaye a los otros), siendo un libertino aunque eso implique la cosificación o usufructo de ‘el otro’.

No, la libertad humana (decimos así porque nos es difícil concebir otra, ya que a los animales, les va su animalidad en hacer lo suyo: cada cual lo que hace en la naturaleza) se juega entre la preservación y ponderación de lo humano y su destrucción y cosificación. Se juega en el amor y en el odio, pero también en el cuidado y en el usufructo.

Para ser libre hay que elegir, si un ser humano no puede elegir (al menos entre una posibilidad y otra), entre el sí o el no, no hay libertad. En este punto puede fundarse un acuerdo más o menos generalizado. Pero elegir entre el sí y el no, no puede ser el juego completo de la libertad. El sí y el no, que pueden elegirse, se hallan para los seres humanos siempre contextualizados, la elección es siempre elección en una situación concreta. Destacamos que la elección de los seres humanos se da en ciertas condiciones en las que la elección puede ser sesgada e incluso una falsa elección. Condicionantes que nos hacen no sólo considerar la lógica (abstracta) de las decisiones, sino también y de modo atento la hermenéutica (concreta) de la decisión.

Por poner un ejemplo sencillo, en el mundo capitalista/consumista actual son falsas elecciones aquellas del tipo *deliberar entre beber una bebida de cola de tal marca o tal otra*, esta situación planteada en el contexto del consumismo posmoderno, en donde se pondera el placer del individuo y la sobre-excitación de su deseo 'artificialmente' conducido no es ni podrá ser una decisión libre. En todo caso es una falsa elección.

Una verdadera elección necesita la efectiva oposición y/diferencia de los 'opciones' en juego, la estructura del sí y el no, que ilustra la oposición esquemática de la decisión; es cierto, hay en el mundo humano decisiones de corte más complejo, en las que el sí y el no, pudieran no ser tan claras, pero guardemos que esta estructura mantiene una diferenciación, pues que no hay elección sin diferenciación.

Ahora bien, la diferenciación que necesita la libertad no es tal que el sí y el no, no guarden ninguna relación, más bien hallándose en relación se percibe o puede percibirse la diferencia. Esta relación de distinción es la que puede mantener la analogía: por ejemplo, comparando dos cosas, ambas guardan cierta semejanza pero también cierta diferencia.

Para seguir con el ejemplo de bebidas, diremos que al ser bebidas de agua carbonatada edulcorada de color caramelo, la semejanza es tal que sólo el nombre artificial y algunas minucias pudieran distinguirlas. Una oposición verídica se da entre la elección de agua y una bebida de cola, aunque ciertamente en el contexto actual la elección puede seguir condicionada dentro del mercado/*marketing* no hay una diferenciación que posibilite elección.

Escribiendo más a fondo de la diferenciación, podemos agregar que uno necesita de la especularidad para ser, para mirarse, con los otros, para conocerse, de los otros para actuarse, de los otros para saber quién se es. Uno necesita de la especulación (que diferencia y asemeja) para discernir. Analizar es el movimiento más complejo de la especularidad, de la abstracción, que puede ayudarnos a mirar y ponderar, o sacar, estructuras, que nos permite generalizar, universalizar: como el poema en literatura o el diagrama en lógica o la fórmula en matemáticas. Estos últimos proceder son llevados a cabo por la metáfora (cierta variante de la analogía) y la metonimia (una relación causal, efecto-causa, parte-todo). Son, digamos, los dos modos de generalización más abstractivos y más concretos de las humanidades y las ciencias –que por otra parte ambas comparten en mayor o menor medida.

Esta diferenciación implica la facultad de discernir, de cernir, de separar, de comparar. Y este discernimiento, en el ámbito humano, lo llamamos ponderar, donde se sopesa lo mejor, o se filtra lo mejor, para distinguirlo de lo peor. Si algo nos jugó en contra la analogía del martillo de Nietzsche (o más bien las interpretaciones de su martillar) fue que nos dejó imposibilitados de criterio para discernir lo mejor de lo peor y por eso, nuestra época ahora boga a su suerte, sin rumbo, en las garras de los relativistas para los que todo es relativo (a mi conveniencia) y usufructo de los demás cosificándolos.

Hoy día es más difícil que nunca decidir porque el contexto en el que vivimos nos niega la existencia de un criterio que nos permita ponderar la virtud respecto del vicio. Hoy día es más difícil que nunca deliberar y, por lo tanto, ser libres.

de filosofía dentro del sistema educativo público, no podemos soslayar en nuestra práctica educativa.

Ahora, podría objetarse: ¿no será simplemente que esta reforma casa con los valores de la época, casi por coincidencia? Es decir, que este principio de tránsito sea consecuencia del Marco Curricular Común⁵² y la perspectiva unificadora del enfoque por competencias⁵³. No. Y hay que insistir en este punto: de una base curricular común, no hay necesidad *per se* de transitividad –o al menos no está demostrada su necesidad. Pues en el caso del bachillerato público mexicano *lo común* tendría que unificar criterios *por mor* de lo administrativo (en

Esto quiere decir que la base de la libertad es ética, para ser he de ser ético con los otros. Concebirme, yo, sólo, inmisericorde, ahogado en el usufructo de los demás, si de veras eso fuera posible, esto sería mi auto-destrucción. Pero también, en cierto sentido, la de los demás. Un hombre menos en el mundo es también menos riqueza espiritual en el mismo (aunque de hecho, ese hombre, haya sido un despiadado). Sólo, en sí mismo, un hombre, jamás creará vida biológica por sí mismo y en sí mismo; en cambio, con el puño bien entrenado o alguna herramienta puede asesinar, quitarle la vida a otro.

Hoy día incluso le tenemos las palabras en positivo, porque hemos creído que sólo le pertenecen a algunos cuando en realidad son patrimonio de todos, del lenguaje. Miremos: en negativo no cuesta trabajo decir, escribir o leer: “imprudente”, “indigno”, “in-humano”, pero en positivo casi da pena, casi duele: “prudente”, “digno”, “humano”. Son palabras que en el cuerpo de nuestro lenguaje se hallan adoloridas.

Hoy día es más fácil el hablar sin juicio, sin razón, sin decir. Hoy en día salen palabras malolientes que ponderan con la máscara relativista el ejercicio de la cosificación de ‘el otro’.

Hoy día se siguen dando bandazos entre la racionalidad y el sentimiento cuando en realidad ambas forman partes de nosotros mismos. Y se pierden muchas personas ‘inteligentes’ envileciéndose en actos que los cosifican al cosificar a ‘el otro’: *el otro está para mi disfrute* podría decirse que reza el adagio posmoderno, y *podemos ahórranos nuestra virtud si no ponemos de acuerdo para envilecernos*, no estamos proponiendo la coerción en ningún sentido para impedir que se envilezcan lo que así lo ‘deciden’, como espejo de los otros, eso siempre nos dará pena si nos sentimos un poco humanos, pero queremos revitalizar y sostener la tesis de que el juicio, la facultar de juzgar, implica además de sensibilidad, reflexión, sin los cuales no podemos ser humanos, y elegir y por lo mismo ser libre sin reflexionar y sin sentir .

Tenemos que *educir* nuestra reflexión (nuestra flexión intelectual, o reflejo en lo que hemos vivido o pensado) así como en nuestros sentimientos (que apunten a la consideración cuidadosa del ‘el otro’) sin esto, nos seguiremos deshumanizando en un contexto tal que el dinero (fruto de nuestra abstracción y nuestro trabajo) siga siendo fetichizado, enajenando nuestra inteligencia (leernos a nosotros mismos o conocernos a nosotros mismos o hacer uso de nuestro propio entendimiento para ser autónomos –sabiéndonos a la vez heterónomos en otros sentidos –no sólo negativamente sino positivamente como vivir con los otros) y nuestra voluntad.

⁵²Esta denominación pertenece al diseño didáctico del las competencias. Cf. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/marco_curricular_com Consultado: 10/03/2012.

⁵³ El enfoque por competencias es parte del diseño didáctico de la Reforma. Y alude a la finalidad de *enseñar a los estudiantes a aprender competencias, que involucran la movilización de actitudes, habilidades y saberes*.

el caso de que se presentara el caso del cambio de escuela de un estudiante⁵⁴) pero de ahí no se sigue necesariamente el encomio de la transitividad como si fuera un valor. Y es que este enfoque por competencias empata, por sí mismo (como hemos insistido) con la estructura de la oferta ilimitada del mercado-consumo masificado y quisiera, acaso, promoverse con él, el juego de la decisión *light* e irresponsable en la escuela.

Hasta aquí el esbozo de la crisis contextual del país, y en cierto sentido, también del mundo, así como de la “educación pública mexicana” actual en particular. Ahora, se realizará una breve revisión de los próceres educativos que crearon las instituciones educativas de nuestro país, con la intención de forjarnos un sentido de la crisis con vistas a la mejora del bachillerato mexicano desde la propuesta de tesis que aquí se desarrolla.

- **Los próceres de la educación mexicana o integración y fe vs la fragmentación e individualismo.**

Gabino Barreda (1818-1881), fue un filósofo, médico y educador, que fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con la pretensión de liberar en lo educativo a la naciente Nación mexicana, que no terminaba aún de emanciparse totalmente de la opresión (principalmente eclesiástica) y que de hecho seguía convulsa –es la época de la Reforma encabezada por Benito Juárez. En su texto *Oración Cívica* reconstruye ese camino de liberación política e intelectual en México⁵⁵, al que suscribe el proyecto educativo que elaboró.

⁵⁴ O que se demostrara en un estudio la ‘necesidad de flujo continuo’ de buena parte o la mayoría de estudiantes mexicanos por diversas escuelas, aspecto que tendría que atenderse de manera compleja y preguntar, en primer lugar: ¿por qué y para qué los alumnos se cambian de escuela de manera masiva tal que es un problema educativo y escolar? Pero con este planteamiento estaríamos soslayando el hecho de que no existe, comprobado al día de hoy el flujo de la mayoría de los estudiantes del bachillerato público de una escuela a otra.

⁵⁵ Reconoce en ese texto las figuras claves de ese proceso (leído con un tinte hegeliano): que va de Hidalgo, Morelos, Guereño, así como Juárez, Díaz, hasta Vicente Riva Palacio -quien es destinatario de una extensa carta por parte del mismo Barreda, donde se precisan los aspectos del positivismo que han sido adaptados a la visión de educación (en la ENP) para que éste (el gobernador Riva) los instrumente en el Instituto Literario de Toluca.

Barreda reconoce, pues, que la lucha por la emancipación se da también frente a la ‘educación’ religiosa y tiene por objeto remontar el autoritarismo, la obediencia, la repetición y la memorización por medio de la ciencia, la lógica y la filosofía, en términos de: “metodologizar lógicamente los diferentes (áreas de) estudios”⁵⁶. Ante la “anarquía” (educativa y política) que percibe, advierte la necesidad de lograr el orden y el progreso del país.

¿Qué nos aporta la consideración de la figura de Barreda (y la lectura de sus textos) para ampliar la visión de la situación educativa actual? Ante todo la fe, la convicción con la que asume su visión educativa. Pues si bien se trata de una perspectiva sesgada de la filosofía, que enfatiza el conocimiento científico, en su momento fue un acierto la asimilación de éste, ya que, en efecto el positivismo fue una poderosa herramienta para ‘destruir’ la “educación” religiosa, que fue una de las pugnas claves durante la Reforma⁵⁷.

De él pues destacamos en esta tesis la confianza con que asume su postura y visión política, social y educativa que encarna en su gestión y logra concretar en la fundación de un sistema educativo que remontara el autoritarismo que mantenía “la dominación y una explotación continua” propio de la Colonia, mediante un “espíritu de demostración”, en el momento y circunstancias que le toca vivir y reconoce como “en terrible **crisis**”⁵⁸

Unos años más tarde el filósofo, político y educador José Vasconcelos, en su texto *De Robinsón a Odiseo*, advierte que hay en boga, en el ámbito educativo, un empirismo miope, perteneciente a *la era anglosajona del mundo*⁵⁹; esto es, que impera un modo de proceder en el mundo caracterizado por el uso exclusivo de la técnica, de tendencia meramente

⁵⁶ Barreda, Gabino, *Estudios México*, UNAM, 1941, p. 53.

⁵⁷ Es interesante, en este sentido, anotar una anécdota que, aunque no he podido verificar, resulta pertinente para destacar el vínculo del contexto con el espíritu positivista que arraiga en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP): fue el mismo Juárez escuchando a Barreda pronunciar su *Oración Cívica* en Guanajuato a lo postre le encomienda la creación y dirección de la ENP. Cf.

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/publicaciones/publi_quepaso/pue_gabino.htm Consultado: 01/07/2012 y http://es.wikipedia.org/wiki/Gabino_Barreda#cite_note-0 Consultado 15/12/2011

⁵⁸ Barreda, Gabino, “Oración Cívica” en *Estudios México*, UNAM, 1941. pp. 74, 82, 87.

⁵⁹ Paráfrasis del Prólogo, *Ibid.* pp. 11, 12.

utilitarista, que representa con la imagen de Robinsón. A esta visión, este pensador, le opone lo clásico y la sabiduría, que toma en cuenta los fines, la metafísica y la búsqueda de lo absoluto, que a su vez simboliza con Odiseo.

De este modo, su crítica al pragmatismo resulta esclarecedora por el hecho de que pone de manifiesto que la visión del hombre dentro de esta postura teórica es sumamente sesgada y tendenciosa, y esto, como ha señalado bien el profesor filósofo José Alfredo Torres en su crítica al enfoque por competencias de la RIEMS, nos concierne en la medida que la “educación” (por competencias) sigue estando dentro del mismo paradigma pragmático”⁶⁰. De ahí que retomemos los argumentos centrales de la crítica vasconceliana para revitalizarnos, como docentes-filósofos y personas, en una época que niega el pensamiento articulado, que si bien no es exactamente la misma, sigue reproduciendo acríticamente el mismo sintagma.

Si ahondamos en la crítica vasconceliana del pragmatismo ramplón, nos vamos a percatar, en primer lugar, de que la principal consecuencia de una educación exclusivamente “técnica” es que fragua seres humanos con una aparente libertad, determinados por lo externo y con la sola aspiración de la competencia en todos los aspectos de la vida⁶¹ pues que se ‘forman’ humanos mecanizados y acondicionados a la empresa por un ambición productiva, que no tiene gota alguna de sentido; a este respecto nos dice: “Con apariencia de libertad, entonces, lo que en realidad se obtiene es producto de millones de ejemplares humanos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo, ciegos para lo desinteresado, fieles al rebaño y sin otra finalidad que el *récord*, lo mismo en el trabajo que en la diversión y el goce.”⁶². Palabras que nos resultan de una lucidez y vigencia extraordinarias.

⁶⁰ “Desde entonces (*época positivista*) hasta la actualidad, hemos derivado en un modelo parecido al de los “científicos”. Nuestra educación, basada en competencias, es científica, previsor, instrumental y técnica.” Torres, José Alfredo; Vargas Lozano, Gabriel. *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* Editorial Torres y asociados. México, 2009, p. 89.

⁶¹ ¿Se le puede llamar ironía a la frase de este pensador que dice que ‘aquí (en México) todo mundo inventa porque nadie lee’, sobre todo teniendo presente la tendencia educativa de las reformas educativas ‘actuales’?

⁶² Vasconcelos, José; *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Senado de la República, México, 2002. p. 25. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3035/pl3035.htm> Consultado: 06/12/12.

Más adelante, Vasconcelos precisa que de lo que realmente trata esta visión es de una esclavitud disfrazada de libertad y de la calidad sacrificada en aras de la cantidad – diagnóstico que le sigue concerniendo a las competencias, como se ha señalado, (aunque al parecer de nada sirvió la advertencia porque su sucesora, firmante y promotora de la RIEMS, en el cargo de la Secretaría de Educación que él creó, no se ‘dignó’ leer a su prócer).

La respuesta a esta problemática, para Vasconcelos, radica no tanto en desechar el pragmatismo para sustituirlo por la escuela antigua que fue de corte dogmático (eso sería un error: caer en el extremo opuesto), sino más bien lograr un **equilibrio** entre las cosas materiales y lo propio de espíritu; apunta, de este modo, no tanto al soslayo de lo útil sino a una consideración seria de los clásicos, como se percibe en el siguiente pasaje: “Apto de las manos y torpe en los ejercicios del saber; lanzar así al niño a la vida, ¿no implica una responsabilidad por lo menos tan grave como la de la escuela antigua, que enseñaba a manejar los textos y descuidaba las herramientas?”⁶³ Y de modo explícito en este otro:

Un buen oficio cualquiera y muchas lecturas clásicas, ¿no es en el fondo esto mismo el sistema Oxford, substituyendo el oficio con los deportes, con la diferencia de que se aplica a los adolescentes? En resumen, lo que trato de hacer ver es que estamos muy lejos de haber dicho la última palabra en materia de educación, y lo están tanto los nuevos como los antiguos. Y, en estas condiciones, el interés del niño (y el joven) aconseja *prudencia* en la adopción de las pequeñas novedades y decisión para exigirle a la escuela un arraigo sólido en las disciplinas permanentes de la sabiduría.⁶⁴

Respecto del papel que juega la Filosofía en la educación, este autor aconseja a los docentes que: “En su filosofía hallará el educador el punto de partida de su pedagogía.”: De manera que no se caerá en el extremo mientras el profesor esté en la disposición de “*ayudar a construirnos el destino*, (que) será también el medio más eficaz de librarnos de los métodos particularistas, que, lejos de contribuir a **integrarnos** la personalidad, nos la dispersan. Por miedo a los excesos de la generalización se cae en el otro extremo riesgoso de la pluralidad caótica del conocimiento.”⁶⁵, y es que “el fin final de la educación no es tanto descubrir

⁶³ Vasconcelos, *Op. Cit.* p. 28.

⁶⁴ *Ibid*, p. 29. Las cursivas son nuestras.

⁶⁵ *Op. Cit.*, Vasconcelos, p. 261.

cómo saber, y saber no tanto para poder como para ser o llegar al ser.”⁶⁶. Y en efecto el enfoque por competencias de la ‘reforma’ es particularista y olvida lo que desde nuestra interpretación vasconceliana es el cultivo de tener confianza en nosotros para llegar a ser nosotros mismos desde nuestra situación.

En suma, el paradigma robinsoniano, propicia el imperio de lo particular, de lo efímero; razón por la que este filósofo autodidacta enfatiza la necesidad de la **integración** frente a la atomización, ya que ésta impide ser, en tanto que imposibilita la unidad, la identidad y el pensamiento⁶⁷. En este sentido, el profesor tiene por función estimular el desarrollo de las potencias de su alumno, pues como señala Vasconcelos “cada niño lleva en sí potencialidades para la adaptación al ambiente social y también potencialidades para transformar la sociedad.”⁶⁸ Señalando así, el vínculo de la escuela y lo social.

Llegados a este punto, de la crítica de Vasconcelos a la educación de su época, retomamos un cuestionamiento que formula Torres sobre la situación actual de la educación en nuestro país: “¿por qué en México hay una tendencia a subordinarse? (...) ¿en qué consiste esta tendencia a no voltear hacia la circunstancia propia –por desagradable que pueda ser- y armar opciones frente a un lenguaje disímbolo, poderoso e influyente?⁶⁹ Aquí, nosotros respondemos que se imita, se copia, porque se ha perdido la fe⁷⁰ en los propios arrestos, porque se tiene miedo a ser, porque, en suma, se ha perdido la confianza en sí mismo. Ya que si algo se ha notado que tuvieron preminentemente estos filósofos y educadores, como Barreda y Vasconcelos, fue confianza en sí mismos y en la obra acometida –ya fuera desde el positivismo, o desde los clásicos, o desde donde fuera, pero con una actitud resuelta de fe.

⁶⁶ *Ibid.* p. 31.

⁶⁷ Es curioso y no casualidad que el educador y pedagogo de la liberación Paulo Freire, a quien ya nos hemos referido con antelación, también describa el proceso educativo, con el término *íntegro*. Es triste hoy escuchar en la jerga pedagógica actual cómo se ha perdido esa resonancia filosófica y humana: se habla de educación integral, con un lenguaje vacío.

⁶⁸ *Ibidem.* P. 47.

⁶⁹ Torres, *Op. Cit.* 83.

⁷⁰ Entendemos por ‘fe’ en su modo secular como confianza en lo acometido.

Ahora, sobre el cuestionamiento que plantea Torres sobre si de verdad “¿será la educación por competencia, vía para superar la injusticia en un horizonte liberal inequitativo?”⁷¹ Respondemos concluyentemente, con él, que no. Dado el alto grado de individualismo que se ha venido señalando que promueven y principalmente a la instrumentalización de lo humano que acometen, pues lejos de ser una escuela de la libertad (como insta la UNESCO para la filosofía o Freire para la pedagogía) fomentan una escuela de la adaptación –del mismo modo que advierte ya Vasconcelos sobre una mala adaptación de Dewey a nuestra realidad ‘latinoamericana’: “el instinto social de Dewey, que puede producir una escuela adaptada, pero no una escuela libre o libertadora.”⁷².

Ya otro gran educador mexicano, Justo Sierra, advertiría también que fomentar el individualismo es el acabose de la educación, mientras que la procuración del amor, el valor de la vida social, convierten al educando en un ser moral –que es la misión del maestro, pues, en sus palabras: “cultivar voluntades para cosechar egoísmos sería la bancarrota de la pedagogía; (ya que ésta) precisa imantar de amor a los caracteres: precisa saturar al hombre de espíritu de sacrificio para hacerle sentir el valor inmenso; navegar siempre en el derrotero en ese ideal, irlo realizando día a día, minuto a minuto he aquí la divina misión del maestro”⁷³. Esto es ya señalar la intuición de que la ética se realiza con el otro, que nace en la relación positiva con la alteridad.

Este pasaje resulta iluminador al oponerlo al diagnóstico de Torres sobre verdadero espíritu que animan las competencias: “Así, encontraríamos en una paradoja (flagrante contradicción diríamos nosotros) el discurso oficial, apoyado en promesas de justicia a la hora de repartir los frutos de la riqueza social, pero que simultáneamente pregona la lucha individualista apelando al derecho del más fuerte quienes dejaran atrás al incompetente, al rezagado.”⁷⁴ De la mano de estos pasajes, se puede sostener que ¡ya hemos entrando profundamente en el umbral de la deshumanización! Puntualización que no resulta ajena y

⁷¹ *Ibid.* p. 33

⁷² *Ibid.* p. 25.

⁷³ Sierra, Justo, *Discurso de Inauguración de la Universidad Nacional* p. 112. En: <http://www.100.unam.mx/pdf/dicurso-sierra.pdf> Consultado: 7/12/12.

⁷⁴ *Op. Cit.* Torres p. 33. El subrayado es nuestro.

extrema a nuestra situación, cuando los índices de asesinados en el país ascienden actualmente a sesenta mil⁷⁵.

Por tanto, en este apartado consideramos que ese afán educativo de los próceres respecto de su situación puede resultar muy inspirador para remontar las limitaciones de un contexto que también se halla en crisis, si bien ya no con la perspectiva filosófica positivista sí con una postura filosófica encaminada, como aquella, en la construcción de la mejora de la educación del país.

Cabe destacar que estos pensadores estaban formados en filosofía, que fueron también grandes gestores de instituciones educativas y estuvieron vinculados educativamente en términos de ser ‘maestros’ y ‘discípulos’ entre ellos mismos. Tuvieron por base el positivismo, sobre todo Gabino Barreda y Justo Sierra, y en menor medida José Vasconcelos (aunque no por eso menor formación filosófica).

El primero fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que se tornó a la postre paradigma del bachillerato en México, y su alumno Sierra, funda, con base en la ENP, la Universidad paradigmática de nuestro país. A su vez, el discípulo de este último, José Vasconcelos, en esta misma tónica, crea la Secretaría de Educación Pública. Es pues de destacar que estos creadores de instituciones educativas para el país, hayan sido, en cierto sentido, también filósofos y hayan compartido el nexo de conocerse, formar distintas generaciones y generar una sinergia educativa pública en nuestro país.

Frente al triste, frustrante e indigno contexto que ahora vivimos, las palabras de Sierra, que se basan en un pasaje reflexivo de Emerson, aunque cargadas más de pasión que de

⁷⁵ El semanario Proceso y la Enciclopedia Wikipedia tasa los asesinados en México en torno a sesenta mil, entre los que se hallan, defensores de los Derechos Humanos, periodistas, alcaldes, políticos, civiles y desde luego sicarios, militares y policías: <http://www.proceso.com.mx/?p=290774> y http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_contra_el_narcotr%C3%A1fico_en_M%C3%A9xico Consultado: 08/01/2012. Por otra parte, Estela de Carlotto, abuela de la Plaza de Mayo, advierte que la militarización de un país lejos de resolver los conflictos lo agrava, generando incluso represión. En: <http://www.noticiasmys.com/noticias/nacionales/un-escandalo-que-mexico-tenga-50-mil-muertos-por-la-violencia-de-carlotto-142.html> Consultado: 08/01/2012.

argumentos, nos dan aliento para creer en la posibilidad, concretada día a día, de que una auténtica educación con perspectiva filosófica, ayuda a remontar la violencia y la inconsideración de ‘el otro’:

Emerson, citado por el conspicuo presidente de Columbia University, dice: "la cultura consiste en sugerir al hombre, en nombre de ciertos principios superiores, la idea de que hay en él una serie de afinidades que le sirven para moderar la violencia de notas maestras que disuenan en su gama, afinidades que nos son un auxilio contra nosotros mismos. La cultura restablece el equilibrio, pone al hombre en su lugar entre sus iguales y sus superiores, reanima en él el sentimiento exquisito de la simpatía y le advierte, a tiempo, del peligro de la soledad y de los impulsos antipáticos". [...] Esta educación difusa y penetrante del ejemplo y la palabra, que satura de ideas-fuerzas la atmósfera de la vida nacional durante un período de tiempo, toca a la Universidad concentrarla, sistematizarla y difundirla en acción; debe esforzarse en presentar encarnaciones fecundas de esos principios superiores de que Emerson habla; debe realizar la ingente labor de recibir en los umbrales de la escuela, en que el maestro ha logrado crear hábitos morales y físicos que orientan nuestros instintos hacia lo bueno, al niño que va a hacer de sus instintos los auxiliares constantes de su razón al franquear la etapa decisiva de la juventud y que va a adquirir hábitos mentales que lo encaminen hacia la verdad, que va a adquirir hábitos estéticos”

Es claro el cariz filosófico que retoma de Emerson, para fundamentar la misión con que nace la Universidad: que sus profesores orienten hacia lo bueno, hacia la verdad y a belleza, adquiriendo hábitos estéticos. Nosotros, por nuestra parte, destacamos la necesidad de retomar estos principios para reencaminar la educación dentro del contexto actual del país. No vemos, por lo pronto, otra manera sino procediendo educativamente (*educiendo*, pues la raíz de educación es *educare*, que quiere decir ‘sacar’ lo mejor de los seres humanos) y filosóficamente, para de este modo mejorándonos. Por tanto, nosotros, instamos a una educación que, siendo ética, se oriente principalmente en la búsqueda del bien.

Aún más, es de subrayar el lugar que le da a la filosofía el gestor de la Universidad y el hecho de que la mencione explícitamente, sobre todo a la luz de nuestro contexto educativo actual que, propiciado en buena parte por la RIEMS, cuando no ha eliminado a la filosofía de varias escuelas sí la ha reducido y menguado hasta desarticularla de la Educación Media Superior: “Nosotros abriremos allí cursos de historia de la filosofía, empezando por la de las doctrinas modernas y de los sistemas nuevos o renovados desde la aparición del positivismo hasta nuestros días, hasta los días de Bergson y William James. Y dejaremos

libre, completamente libre, el campo de la metafísica”⁷⁶ Pasaje donde reconoce el lugar de la Filosofía como en la Educación, donde notamos que al hablar de la ciencia, se refiere también de filosofía –aunque en el sentido acotado del positivismo.

Así pues, con base en este recorrido, podemos concluir que la actual SEP olvidó su pasado, soslayando a la filosofía y las humanidades, a despecho de toda la labor filosófica y educativa de sus fundadores. Los filósofos positivistas le dieron lugar a la filosofía, al menos a la lógica por parte de Barreda y las humanidades por parte de Sierra, quien de su *Discurso Inaugural*, que citamos anteriormente, hemos rescatado para nosotros, que la filosofía es parte importante de la educación (como antevimos con Vasconcelos), e incluso que es la conductora del pensamiento, en tanto que lo ordena y lo guía.

Por lo tanto, si hoy día, se puede decir que la educación está en crisis, lo está en gran medida por eliminar a la filosofía no sólo en su práctica, como se ha anotado ya, si no por soslayarla oficialmente del bachillerato, a despecho de la historia de la educación mexicana (e incluso Occidental) por pleitesía al mercado de producción y del consumo actual.

A continuación trazamos el aspecto de la problemática educativa-ética respecto de la situación psicológica en la que se hallan los estudiantes mexicanos.

1. iii.- Los problemas que supone la educación con adolescentes en México o contextualización psicosocial del adolescente mexicano

En este apartado apelamos a la psicología y la sociología para elaborar un esbozo que nos ayude a discernir el planteamiento y contextualización del problema de la educación en lo concerniente a la situación de los estudiantes adolescente en México.

⁷⁶ *Op. Cit.* Sierra, pp.129-130.

- **Los adolescentes mexicanos y su contexto**

El psicólogo Santrock define adolescencia como “el periodo evolutivo de transición entre infancia y la etapa adulta que implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales. [...] (que) en la mayoría de las culturas actuales, se inicia aproximadamente entre los 10 y los 13 años y finaliza entre los 18 y 22 años en la mayoría de los individuos”⁷⁷. De esta definición es pertinente destacar la noción de transición, ya que es clave para comprender la adolescencia como parte del desarrollo, más amplio e integral de la vida de un ser humano.

Ahora bien, esta transición de la infancia a la adolescencia que implica una serie de cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales se da específicamente bajo estas pautas básicas: dentro de los primeros se hallan los cambios hormonales, la maduración sexual, cambios a nivel cerebral que permiten pensar de forma más compleja y cambios en las pautas del sueño; respecto de los segundos, se hallan el aumento del pensamiento abstracto, idealista y lógico (Piaget), el pensamiento egocéntrico y un deseo de mayor capacidad de decisión; y en los terceros hay un mayor deseo de independencia, un incremento del conflicto con los padres y mayor motivación por convivir más tiempo con otros adolescentes.

Cabe mencionar, muy esquemáticamente, que el final de la etapa adolescente o la transición de esta última a la adultez se caracteriza por experiencias culturales como son: la entrada a un puesto de trabajo de tiempo completo que suele ocurrir cuando se concluyen los estudios medios o superiores, la independencia económica, la asunción de responsabilidades (matrimoniarse, formar una familia) y la toma independiente de decisiones. La etapa adolescente en promedio se ‘cierra’ (y comienza la adulta) entre los 20 y 30 años.

Por otro lado, Santrock señala que el estereotipo general y más ampliamente aceptado sobre la adolescencia durante el siglo XX es de índole negativa, ya que se les veía como

⁷⁷ Santrock, John W, *Adolescencia*, Mac Graw Gill, Madrid, 2003, p. 14.

“personas anormales y pervertidas más que como normales y sanas”⁷⁸. Aunque estudios, como los de Daniel Offer, han propuesto una consideración positiva del adolescente, en la cual reconocen que éste tiene confianza en sí mismo y es optimista sobre el futuro, se concibe como capaz de autocontrol y enfrentar el estrés, con seguridad sobre su identidad sexual y con sentimientos positivos hacia su familia.

Por nuestra parte, consideramos que la concepción negativa del adolescente, asumida en todas las épocas históricas, desde Hall pasando por Freud hasta la imagen que de ellos proyectan los medios de comunicación como rebeldes, conflictivos, caprichosos, delincuentes y egocéntricos es parcial, al no reconocer la posibilidad de que los adolescentes tengan una auto-concepción y una autoestima positiva así como la capacidad de mejora de sí y de su comunidad.

Una característica constante en la vida de los adolescentes actuales es la ausencia, o ‘abandono’, que se da en términos de “ausencia de autoridad, ausencia de límites, ausencia de implicación y apoyo emocional”⁷⁹; cuestión señalada también por Perinat cuando reconoce que “conseguir una relación padres/hijos de calidad exige un esfuerzo cada vez mayor a los adultos”⁸⁰, ya que en las sociedades contemporáneas la presencia de los padres en los hogares es más esporádica, merced a fenómenos como la desintegración familiar, familias mono-parentales (ya sea por divorcio o por madre soltera), la incorporación de la mujer al trabajo, razones por las que crecen alejados de toda relación paternal-maternal que implica, en el mejor de los casos, el hecho de que su ‘educación’ pase al control de familiares o instituciones escolares y cuando no, en el peor de ellos, quede a cargo de la televisión, la computadora y/o los videojuegos.

La exposición a la violencia mediante videojuegos, películas, series televisivas, anuncios publicitarios y videos (muchas veces generados por ellos mismos, v.g. las videograbaciones

⁷⁸ *Ibid*, p. 8.

⁷⁹ *Ibid*, p. 11.

⁸⁰ *Ibid*, p. 63.

de *bullying o cyberbullying*⁸¹) es una constante visual y auditiva que se ha vuelto parte de la cotidianidad de la vida de los adolescentes. Exposición que responde a una saturación de oferta de productos que el capitalismo ofrece al consumo con afán de enriquecerse y generar un control suave (Lipovetsky).

Por otro lado, es posible identificar un debilitamiento de los vínculos de las relaciones humanas tradicionales (parentesco, vecindad, comunidad) en los adolescentes del siglo XXI, merced a la explosión de sobreoferta e híper-consumo de medios de comunicación tales como celulares, smartphones, correos electrónicos, menssengers, chats, páginas personales como Facebook que estimulan un individualismo exacerbado, que, como señala Lipovetsky y Gadamer, lejos de favorecer la comunicación propician la saturación de información, pues todos hablan y escriben pero nadie se escucha ni comprende, por lo que cada quien se limita a ‘cultivar’ su individualidad y su persona⁸².

En esta dinámica consumista de la sociedad, hay también mayor exposición y consumo de drogas por parte de los adolescentes, que a decir de Epstein: “*In 2002 hospital emergency rooms treated 97, 029 teens suffering from adverse experiences –mainly overdoses of ilegal drugs, up from 82, 904 in 1999*”⁸³. Que si bien se refiere al consumo adolescente en Estados Unidos, sigue un camino afín en México⁸⁴.

⁸¹ “Es una palabra proveniente del vocablo holandés que significa acoso. El primero que empleó el término "bulliing" (sic) en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones fue Dan Olweus, quien implantó en la década de los '70 en Suecia un estudio a largo plazo que culminaría con un completo programa antiacoso para las escuelas de Noruega”. En: <http://www.guadalajara.gob.mx/dif/informacion/bullying.pdf> Consultado: 7/09/2010.

⁸² Cuestión que ha llevado a Umberto Eco a declarar que las guerras de futuro se darán de persona a persona, a través de su ordenador.

⁸³ Epstein, Ph, D., *The case Against Adolescence: Rediscovering the adult in Every Teen*, Quill Driver Books. California, 2007, p. 4.

⁸⁴ “Los adolescentes mexicanos tienen una prevalencia de consumo de drogas mayor a la de la población en general. De acuerdo con un estudio de la Organización de Estados Americanos (OEA), los jóvenes de entre 12 y 17 años tienen un consumo de alcohol, marihuana y cocaína mayor al que se registra al medir el uso de esas sustancias entre los mexicanos de 12 a 65 años de edad.” Vega, Margarita, “Lideran los adolescentes uso de drogas en México” En: <http://noticias.terra.com.mx/mexico/lideran-los-adolescentes-uso-de-drogas-en-mexico,211cfaee38f36310VgnVCM500009ccceb0aRCRD.html> Consultado: 04/12/2012.

Así pues, ausencia por abandono, violencia por *mass media*, debilitamiento de relaciones personales tradicionales, individualismo por la ‘experiencia virtual’ en la red, exposición a la oferta y consumo de drogas, disponen una situación difícil y compleja en la que crecen la mayoría de los jóvenes de hoy. Que tiene como consecuencias principales la imposibilidad de que puedan construir su propia identidad y por lo mismo establecer vínculos que les brinden un sentido –individual y grupalmente.

Por otra parte, hay una tesis afín entre Perinat y Epstein (y que de hecho considera seriamente Santrock a partir de Mead), que sostiene que la adolescencia es una categoría histórico-social de creación reciente; que es posibilitadora del **control adulto sobre el adolescente**, imponiéndole de este modo represión. Esta tesis es explícita en Epstein: “*For first time in human history, we have artificially extended childhood well past puberty.*”⁸⁵. Mientras que en Perinat se halla de modo indirecto: “La sociedad proclama que la escuela es instrucción y preparación para la vida; se calla que es también un eficaz medio de control.”⁸⁶.

Lo esbozado anteriormente es importante para nosotros en pos de evitar el control de los alumnos en tanto que profesores, pues la escuela como institución pone énfasis en el control de los sujetos (maestros y alumnos) por el mero control mismo, que tiene entre otras bases la creación, en tanto extensión del periodo biológico, de la categoría de adolescente. En este contexto, si de verdad pretendemos educar, como hemos afirmado con antelación, nos tiene que llevar a la búsqueda de la **emancipación** como docentes para ser modelo de emancipación para nuestros alumnos, evitando de entrada su dominación intelectual y también física⁸⁷.

En internados y colegios ingleses, narra Perinat, se ejerció un poder tan excesivo sobre los estudiantes que se logró cercenar definitivamente la libertad, la capacidad de iniciativa y la

⁸⁵ *Ibid*, p. 5.

⁸⁶ Perinat, A. (coordinador) *Los adolescentes en el siglo XX*, Editorial UOC. Barcelona, 2003, p. 53.

⁸⁷ Sobre este asunto considérese la tesis de Foucault sobre la identidad de la estructura militar, policiaca, hospitalaria y educativa. Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*. S.XXI. 1996 y *Cf.* Así como *Op. Cit.* Ranciere.

espontaneidad de niños y adolescentes. Es por esto que este autor sostiene que: “la escolarización generalizada es la causa de que se acentúe esta dependencia⁸⁸ (de control adulto)”, y que “la adolescencia (es) un producto de la escolarización”⁸⁹ Este control excesivo en la adolescencia, al modo de ver de Epstein, es relativamente reciente⁹⁰; y se enfatiza en el siglo XX. Todo lo cual lleva a reconocer y señalar el estrecho vínculo que supone la institucionalidad escolar y el control de la juventud, lo cual que nos lleva a extremar el cuidado para evitar el autoritarismo, presente y validado mediante la institución misma.

Estas afirmaciones nos llevan a concluir que, aunque los adolescentes son sujetos capaces de aportar mucho a la construcción y mejora de la sociedad son poco considerados; hallándose en una situación similar a la que padecen los niños, los viejos y las mujeres, que se hallan dentro de un mundo social que es plenamente viril o falocentrista, para decirlo con Derrida⁹¹.

Ahora bien, la situación de los adolescentes mexicanos se halla más cercana a la de los adolescentes españoles, pues se presenta un resquebrajamiento paulatino y constante de la familia, pero la familia nuclear sigue siendo un ideal; se presenta también la penetración tecnológica que pondera la novedad, pero aún el grueso de la población no tiene recursos para acceder a ella.

Probablemente la venta y consumo de drogas así como la violencia sean los temas que más vinculan a México con Estados Unidos, ya que en la frontera norte mexicana (como en otros puntos de trasiego de droga), desde el siglo pasado, es perceptible el crecimiento sostenido del narcotráfico; estos son algunos aspectos del contexto que están padeciendo muchos de los adolescentes mexicanos: ya como blanco de reclutamiento del sicariato,

⁸⁸ Este proceder respecto de los adolescentes genera la paradoja de depender de la familia económicamente y al mismo tiempo el deseo de ésta última de que sea independiente. *Op. Cit.* Perinat, p. 76.

⁸⁹ *Op. Cit.*, Perinat, p. 45.

⁹⁰ *Op. Cit.*, Epstein, p. 7.

⁹¹ Madrid, Raúl “Derrida y el nombre de la mujer” En: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2139/1/AD-5-17.pdf> Consultado: 07/11/12. Donde se destaca que falocentrismo es la primicia del falo.

como mercado del consumo de droga o como “justificación” federal de la reciente “guerra” contra el narcotráfico mexicano.

Con base en lo anterior consideramos pertinente educar a los adolescentes mediante la implementación en el aula de la *Comunidad de Diálogo*. Hasta aquí ha quedado elaborado el contexto en que se sitúa nuestra propuesta, en el siguiente capítulo se desglosará su elucidación y *praxis* didáctica.

- **Balance. Monólogo que quiere ser diálogo potenciador:**

Si bien el panorama de los adolescentes en el contexto mexicano es desalentador, la conclusión de este apartado de la tesis pretende lo contrario. No sólo insta a redoblar el ánimo, sino a reconocer que en la palabra ‘crisis’ nace también otra de sus voces antiguas: la crítica. De esta manera, nos proponemos hacer nacer el juicio dentro del contexto de la crisis. No es gratuito que la palabra crisis aluda a la raíz griega *krinein*, que también es *juicio*, y que es la capacidad de discernir que puede desarrollar el ser humano; así, en esta tesis, proponemos potenciar en los alumnos la facultación de su criterio –otra palabra que hunde sus raíces en ésta misma voz antigua.

La alusión a la voz antigua *krinein* es para señalar el nexo entre la crisis y sus correlatos: la crítica, el juicio y el criterio, que son facultades que se han de ejercer como docentes y posibilitar en los estudiantes, con la intención de inventar la creencia en la propia posibilidad de ser íntegro, para hacer nacer la capacidad de juzgar donde la marejada de opinión es alentada por la multiplicidad de opciones emergidas del mercado del mundo. Porque la filosofía ha sido y sigue siendo una poderosa aliada de la libertad, no sólo que ayuda a elucidarla, sino exactamente porque hace posible su ejercicio mediante la **deliberación** y la búsqueda de lo mejor humano.

De esta manera, con el trabajo que ahora acometemos, pretendemos aportar en esta necesidad de reivindicar la formación del juicio en la educación pública de nuestro país,

exigiendo no sólo su re inserción efectiva, sino también aduciendo un basamento filosófico para orientarla. Así, mediante esta tesis, pretendemos abonar en el desarrollo de la mejora educativa de los docentes-filósofos mexicanos y, en ese sentido, de la formación con los estudiantes, a quienes invitamos a conformar *comunidades dialógicas* en sus aulas y escuelas para educarse conjuntamente en la mejora y desarrollo de sí mismos, a la contra de un ambiente plagado de discordia.

Capítulo II

Fundamentación y diseño didáctico-filosófico⁹² de la estrategia

La comunidad de diálogo para la formación ética

Preámbulo

Principios

De analogía
De búsqueda
De complejidad

Ideas

Idea de humanidad o esbozo de antropología filosófica
Idea de educación o ¿Qué es educar?
Idea de sociedad
Idea de Filosofía
Idea de *educación* en filosofía o formación filosófica.
Idea de ética: las virtudes y los valores

II. i.- *Philosophy for Children* como origen teórico-práctico de nuestra propuesta

- La *community of inquiry* de Lipman
- ¿Cómo se hace o cómo se procede en la *community of inquiry*?

II. ii.- Fortalecimiento de la idea de pregunta, diálogo y comunidad.

Hacia las raíces filosófico-hermenéuticas para una ‘comunidad de diálogo’

- La pregunta como invitación al diálogo
 - El diálogo filosófico
 - La comunidad

II. iii.- Sobre la importancia del diálogo en la ética: contra el individualismo y el monólogo pasivo

- a) La *hermenéutica analógica* como fundamentación de la *comunidad de diálogo*

⁹² Con este término pretendemos análogar la teorización didáctica con su reflexión filosófica.

- *Los jóvenes posmodernos en México ¿qué phrónesis?*
 - *Educación mediante el símbolo, el paradigma y el diálogo*
 - *Formación ética o maieutiké prudente*
 - *Formación y recuperación de la capacidad de simbolizar*
- *Balance o phrónesis simbólica con jóvenes 'posmodernos'*

II. iv.- Hacia una didáctica analógica de la ética-analógica.

La formación en virtudes mediante el diálogo simbólico y el profesor-paradigma

- *Balance*

II. v.- Bases de la estrategia didáctico-filosófica

Praxis a modo de paradigma

a) *Praxis paradigma de la actitud docente*

- *Actitud en general*
- *Actitud docente*
- *Actitud docente benéfica*
- *Sobre la creencia*
- *Sobre el docente-hermeneuta o interpretaciones contextualizadas*
 - *Escuela y ética*
 - *Ciudad y ritmo*
 - *Filosofar y filosofemas en la tradición*

III.vi.- Modelo de aplicación práctica dentro una institución escolar de bachillerato

- *Tipo específico de estudiantes-personas en un ambiente escolarizado*
- *Propuesta de objetivo general para una clase de filosofía escolarizada a desarrollar en un mes escolar (denominado Unidad)*
- *Propuesta de objetivos específicos para una clase de filosofía escolarizada*
- *'Desglose de contenidos' o pautas generales que proponemos*
- **Desarrollo específico de la estrategia: la comunidad de diálogo como estrategia general:**
- *-Tipo y modalidad de enseñanza.*
- *-Paradigma de 'clase' o ejemplo de actuar educador-filosófico*
- *Evaluación crítica*

La comunidad de diálogo para la formación ética

La filosofía halla en su propia definición como amor a la sabiduría las condiciones de su propia calidez comunicativa en el diálogo

Alejandro Ranovsky

Preámbulo:

En este capítulo de tesis se fundamenta y desarrolla la estrategia⁹³ didáctico-filosófica que hemos denominado *comunidad de diálogo*, que proponemos para la formación ética de los adolescentes mexicanos en el bachillerato. Para lograr este cometido nos resulta necesario aclarar la idea de filosofía y enseñanza de la filosofía que suscribimos y, en particular, la de ética y la educación de la misma; lo que implicará reflexionar sobre la concepción y la práctica del docente-filósofo⁹⁴, por ser el destinatario preclaro de este trabajo. Al final, modelaremos y concretaremos lo anterior mediante el trazado de orientaciones educativas, en ética, con base en un ‘programa’ de Filosofía, dentro de una institución pública de Educación Media Superior; en este caso se trata de la ‘materia’ de “Filosofía y formación humana” que se ‘imparte’ en el Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México.

Así pues, y en consecuencia, haremos explícitas las ideas en que se basa y orienta esta propuesta de formación ética (ante los problemas que supone trabajar con adolescentes mexicanos en el contexto de una educación formal de índole pública y enmarcada en un sistema-mundo capitalista-consumista⁹⁵, como ya hemos hecho mención en el capítulo

⁹³ Conviene detenernos en la palabra *estrategia* que en su raíz alude a la guerra y que se refería al ‘arte de dirigir operaciones militares’ y que en su uso extendido y de manera genérica alude al conjunto de reglas para dirigir un asunto regulable y que asegura una decisión óptima. En: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ESTRATEGIA Consultado: 22/05/2012. Ahora, sin ir más lejos, conviene discernir lo siguiente: si bien la educación puede implicar un arte, digámoslo así, el arte de *educir*, soslayamos la idea de que este proceso sea un asunto totalmente regulable; esto es: que pueda ‘controlarse’ o preverse íntegramente. Más bien, hablaremos de ciertas reglas o pautas generales que lo pueden beneficiar, pero que tienen que considerarse según el contexto y en ninguna medida son una ley *strictu sensu*.

⁹⁴ El profesor filósofo argentino Ranovsky plantea y desarrolla ampliamente la noción de Docente-Filósofo. Cf. Ranovsky, Alejandro, *Filosofía del Docente Filósofo*. Editorial Colisión libros, Argentina, 2011.

⁹⁵ La denominación ‘sistema-mundo’ la retomamos del sociólogo Immanuel Wallerstein quien designa de esta manera la red de relaciones de poder establecidas a lo largo y ancho del globo mediante mecanismos que redistribuyen la riqueza desde la periferia (países infra-desarrollados) al centro (países desarrollados). Wallerstein, Immanuel, *The Modern World-System*, Academic Press. New York, 1974.

anterior), de las que destacamos: la idea de educación para esta época, la idea de filosofía que suscribimos de acuerdo al contexto mexicano y occidental, la concepción de la ética que proponemos, la idea de formación en filosofía que construimos, la idea de ser humano y sociedad que buscamos y la idea de actuar del profesor-filósofo más propicia para el desarrollo de esta didáctica-filosófica.

Principios

Asimismo, se hacen explícitos los fundamentos teórico-prácticos que componen el enfoque metodológico de este proyecto y sus implicaciones ‘didácticas’⁹⁶, que básicamente son la perspectiva filosófica de la hermenéutica analógica y la visión educativa de la *Filosofía para Niños*. Para articular esta tesis postulamos tres principios metodológicos de investigación que son implicativos⁹⁷:

- 1) **Principio de búsqueda** –sostenemos que tanto teórica como prácticamente es nutritivo y fortificante mantener una actitud de búsqueda ante la complejidad de lo real y debido a la parcialidad inherente a toda investigación humana. Este principio es representado con plenitud por primera vez en Occidente en la figura y vida de Sócrates⁹⁸.

⁹⁶ Conviene detenernos en la raíz griega de la voz ‘*didáctica*’; que en sus versiones religiosas alude al aprendizaje y en su versión laica alude a la enseñanza: “2. Gr. *Didáskalos*, uno que enseña las cosas concernientes a Dios; proviene de *Didasko*, a su vez proviene de una forma prolongada del verbo *dao* que significa aprender.” En: <http://www.fuentesdeaguaviiva.org/downloads/elodelmaestro.pdf> Consultado: 22/05/2012, mientras que la Real Academia Española define en su primera acepción así: “Pertenciente o relativo a la enseñanza.” En: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Didáctica Consultado: 29/05/2012. Hoy día esta noción ha sido re-conceptualizada por un psicopedagogía de corte psicologizante, como el estudio del ‘proceso de enseñanza/aprendizaje’, enfocándose en las técnicas y metodologías de enseñanza, que ‘viviseccionan’//parcializan lo educativo, dentro del ámbito escolar, en lo del profesor, lo del alumno y lo de la *curricula*. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Didáctica> y *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, en: <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/D/D1577.html> Consultado: 12/06/2012.

⁹⁷ La palabra ‘implicativo’ es un neologismo que retomo del filósofo José María Gutiérrez y hace referencia al vínculo estrecho de implicación que tienen ciertos conceptos, en este caso sobre los asuntos que tratamos: filosofía y su didáctica.

⁹⁸ El viejo sabio, se reconocía a sí mismo como buscador instado por el dios de Delfos con su carácter doble y paradójico de mosco (que pica y despierta del sueño a los soñantes) y como partera (que hace nacer ideas). Para ver más: Cf. *Diálogos I*, “Apología”, Platón, Gredos, Madrid, 1988. Y Kohan, Walter, *La paradoja de*

2) **Principio de parcialidad/complejidad** – Concebimos que ante la amplitud de la realidad es necesario reconocer la parcialidad de la mirada dentro de toda investigación y propuesta. Este reconocimiento es debido a la advertencia de la inabarcabilidad total de la realidad y su correlato de parcialidad en la percepción humana, la cual es reconocida por primera vez en la tradición filosófica de manera explícita por John Locke⁹⁹ y desarrollada por Immanuel Kant¹⁰⁰. Su parangón más representativo en la ciencia (física) es el de la *teoría de la relatividad general*¹⁰¹ de Einstein.

Por lo que reconocemos también que es necesario no reducir y simplificar excesivamente el enfoque teórico en la investigación debido a la tendencia especializante de nuestra época¹⁰². Este aspecto del principio que ahora proponemos fue planteado por primera vez de modo expreso por Edgar Morin y alude a la necesidad de mantener lo más abierta posible la búsqueda de la verdad ante la inconmensurabilidad humana de lo real.

3) **Principio de analogía** –surge de la necesidad de equilibrar los planteamientos extremos que tienden a sesgar en demasía la complejidad de los fenómenos. Nos inspiramos en la formulación que hace de él la hermenéutica analógica del filósofo Mauricio Beuchot¹⁰³. Aunque este pensamiento de la analogía hunde sus raíces hasta la filosofía de Pitágoras y Aristóteles.

Ideas

Como hemos señalado, con estos principios pretendemos articular la propuesta que aquí presentamos. A continuación, con base en ellos, plantearemos sucintamente las ideas que

enseñar a aprender filosofía, Libros del Zorzal, Argentina, 2008. En el caso de mi biografía personal, mi madre, Flor Mendoza, es quien me educó en la búsqueda.

⁹⁹ En: Locke, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. FCE. México 1999.

¹⁰⁰ En: Kant, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, Taurus, España, 2005.

¹⁰¹ En: <http://archive.ncsa.illinois.edu/Cyberia/NumRel/GenRelativity.html> Consultado: 29/05/2012.

¹⁰² Cf. Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO. Paris, 1999. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> Consultado: 29/05/2012.

¹⁰³ En: Beuchot, Mauricio, *Tratado de Hermenéutica Analógica*, UNAM-ÍTACA, México, 2009.

supone esta tesis¹⁰⁴ para acometer un texto de carácter filosófico-educativo que aporte en la mejora del proceder del docente-filósofo en la enseñanza de la filosofía en general y la ética en particular. Las siguientes ideas son, también, las finalidades que orientan este trabajo. De este modo, son ideales regulativos mediante los que pretendemos darle sentido a nuestro pensamiento y nuestras prácticas educativas.

Idea de humanidad o esbozo de antropología filosófica

*El hombre sólo se hace mediante la comunidad*¹⁰⁵

Paul Natorp.

La idea de humanidad que guía esta propuesta es que el ser humano es una construcción que se desarrolla en tanto que existe o un desarrollo que se construye dentro de la existencia, pues reconocemos que en tanto que somos seres humanos estamos en estado de *pro-yecto*, como afirma Heidegger¹⁰⁶, y aspiración a ser nosotros mismos (el adagio pindárico reza: *llega a ser lo que eres* –que en cierto sentido ya hemos apuntado, en el capítulo anterior, con Vasconcelos). De esta manera, en tanto seres en construcción, aspiramos a ser personas¹⁰⁷ -a construirnos como personas. Por tanto, somos posibilidad y elección, y la característica que procuramos resaltar aquí es el carácter eminente de la posibilidad de la libertad como una nota fundamental del ser humano¹⁰⁸.

Así que, para nosotros, el ser humano es tanto la construcción de sí mismo, como la búsqueda de su mejoramiento; lo cual no soslaya la complejidad de que el ser humano

¹⁰⁴ Cabe decir que uno de los aportes teóricos más valiosos que nos ha dejado esta investigación a lo largo de la Maestría (MADEMS-Filosofía), es la necesidad de reconocer que todo proyecto supone una idea del ser humano y de sociedad. En cierto sentido cada empresa humana reproduce, crea o recrea, una imagen del hombre y sociedad con su proceder. De ahí, la necesidad de explicitar las ideas que nos guían y que aquí buscamos.

¹⁰⁵ Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel. 1997, p. 7.

¹⁰⁶ En: Heidegger, Martin, *Ser y Tiempo*, Trotta, Madrid, 2002.

¹⁰⁷ Suscribimos la distinción de Guillermo Hurtado entre ser humano y persona. Cf. “El diálogo como aventura”, en: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/el-dialogo-como-aventura?page=0,2> Consultado: 13/01/2012

¹⁰⁸ Tanto el pedagogo Paulo Friere (en *La educación como práctica de la libertad*) como el filósofo Martin Heidegger (en *Ser y Tiempo*) enfatizan y describen como una de las características más propias del ser humano su posibilidad de elección y la contrastan con la imposibilidad de elección propia de los animales. Asimismo, el filósofo francés Jean Paul Sartre concibe la libertad como condición radical del hombre, a tal grado que la expresa en los siguientes términos: ‘el hombre está condenado a ser libre’.

también se empeore o destruya, si no que reconoce que puede fallar pero que lo guía la intencionalidad de búsqueda y mejora de sí¹⁰⁹. Esta mejora no quiere decir que se dé sola, ni de manera abstracta, sino que propiamente se da de manera social, al modo de la convivencia y por eso decimos que el ser humano existe en relación con otros seres humanos; de tal suerte que un ser humano es una especie de ‘nodo’ de y entre otros seres humanos o, si se prefiere, un espejo que refleja buena parte de sus antepasados, de sus seres cercanos y proyecta también su ser en un haz complejo e inextricable. Por lo tanto, afirmamos que el ser humano no nace y se desarrolla solo, sino que más bien se hace con los otros (con sus semejantes), de manera comunitaria, de manera social¹¹⁰.

Idea de educación o ¿Qué es educar?

Al respecto de esta idea suscribimos la consideración del filósofo Mauricio Beuchot, quien apunta que “educar es *educir* (en latín), sacar algo, y lo que se *educe* son las virtualidades de la persona misma. [...] El educador sólo actualiza, o ayuda a actualizar, esas virtualidades en el educando, en una especie de diálogo en el que suscita el crecimiento de dichas virtualidades.”¹¹¹. De esta idea, destacamos que la educación es la actualización de las posibilidades o potencias que hay en el educando mediante una especie de diálogo (esto es: mediante el modelo del diálogo).

Siguiendo dicha consideración, la educación trata de ayudar a crecer al alumno, para que se desarrolle y no de implantarle algo o imponérselo. De este modo, la educación es “una actividad y un proceso en el que se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades. Así, la educación tiene como objetivo formar a la persona, [y] no solamente informarla.”¹¹². Consideración que nos es familiar al retomar el pensamiento de

¹⁰⁹ En palabras de Spinoza diríamos que “cada cosa se esfuerza, en cuanto está en ella, por perseverar en su ser”, *Ética demostrada según el orden geométrico*, parte tercera, proposición 6. FCE, México, 2005.

¹¹⁰ Esta idea hace eco de las tesis fundamentales del socio-constructivismo de Vygotsky. En menor medida, tienen cierta influencia del existencialismo de Sartre.

¹¹¹ Arrarián, Samuel, Beuchot Mauricio, *Virtudes, y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999. p. 14. El subrayado es nuestro.

¹¹² *Ibidem*.

Vasconcelos, quien concebía *el trabajo del maestro como aquel que desarrolla las potencias de su alumno*.

De esta manera, la idea de educación que suscribimos en esta tesis es la de formar a la persona desarrollando sus potencialidades, fundamentalmente mediante el diálogo y el cuestionamiento. Ahora, para nosotros la tarea de ‘*educir*’ las posibilidades del educando la realiza el educador mediante el diálogo con ‘su’ estudiante y la práctica del preguntar filosófico mutuo, teniendo presente que dicha tarea tiene la característica de ser un proceso que supone trabajar con información (de la tradición) cuyo objetivo último es ayudar a formar a quien es *educido* persona.

Por tanto, mantendremos la voz latina que nos recuerda el ideal de lo que hacemos y nos importa: *educir*, y en adelante para guardar ese sentido nos referiremos a la educación como *educción*, destacando así el carácter activo de la voz y remontando su sustantivación, que suele estar ligada a una especie de violencia teórica¹¹³.

Ahora bien, en el caso específico que le compete a esta tesis hay que decir que se pretende *educir* en un ámbito escolarizado que, al menos en Occidente, supone la gradación del saber, la separación de los estudiantes por edades y el privilegiar el saber por sobre otras actividades humanas –que en otros contextos pudieran ser educativas como el caso del cuerpo, las emociones y el juego¹¹⁴-. El ámbito en el que pretendemos *educir* corresponde al periodo escolarizado que se denomina en México *bachillerato* y supone una de las primeras dificultades clave de esta tesis ya que la potenciación del ser de la persona choca

¹¹³ La Escuela de Frankfurt, con Horkheimer y Adorno a la cabeza, han destacado en referencia a Hegel que la razón puede violentar mediante la abstracción. Cf. Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Barcelona, 2009. Advertencia que suscribimos y procuramos.

¹¹⁴ Por ejemplo, el diagnóstico de Ken Robinson: “Las escuelas matan la creatividad”. En: <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg&feature=share> Consultado: 12/06/2012 y <http://www.youtube.com/watch?v=AZ3JmuaUrxs&feature=related> Consultado: 12/06/2012. Por lo demás hay una línea crítica que va de Foucault, Ilich, Ranciere y Freire contra la escolarización de la educación, que identifican nominalmente a la escuela-institucionalizada como: ‘ejercicio de poder’, ‘prometeica’, ‘bancaria’ y ‘el Viejo’, respectivamente. Un variante más antigua pero indirecta es la que hunde sus raíces en el Jardín de Epicuro y la práctica de Diógenes (contra la Academia de Platón), (y en este sentido pero más corte más moderno) cierto cuestionamiento y propuestas de Rousseau, ciertas prácticas de Giner de los Ríos así como de Ferrer Guardia.

frontalmente con un medio escolarizado, que supone la institucionalización ritualizada del saber y la educación (Ilich)¹¹⁵ y una jerarquización que se basa en ejercicio de poder que fundamentalmente controla el cuerpo (Foucault)¹¹⁶.

Ahora bien, sin soslayar cierta cautela escéptica, pero necesitados de superar la aporía tan potente que supone la aguda crítica a la escuela actual, como la elaborada por Ilich y Foucault, nos vemos impelidos por la necesidad de avanzar rumbo a la elaboración de un texto que apoye, al menos, a los *educidores* que trabajamos en un medio escolar, no sólo para apuntalar la interpretación del contexto en que procedemos, sino que también nos otorgue luces mediante una *praxis* básica que ataje el ejercicio de poder que en uno mismo la institución pone y nos ayude a mantener la crítica a la jerarquía autoritaria¹¹⁷ y el control del cuerpo de los estudiantes¹¹⁸.

De hecho, en buena medida nuestra propuesta es una *puesta en cuestión* del autoritarismo, el control del cuerpo y la ritualización del saber. De esta manera, intentaremos sopesar la contradicción que supone pretender educar en un ámbito de control (en el que se ‘enseña’ ‘controlando’ y condicionando – *behaviorism*). En primer lugar, instando a que el *educidor*-filósofo asuma una perpetua auto-crítica de su proceder para sujetar en lo posible la reproducción del control. Ya que en un medio escolarizado siempre se está condicionado, seamos francos: ¿quién, de nosotros, está libre de vigilancia, quién no firma su entrada e incluso su salida del trabajo, quién no gana estímulos, quién no está dentro de un sistema

¹¹⁵ “La escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar las necesidades de ser enseñado. Una vez que se aprende esta lección, la gente pierde su incentivo para desarrollarse con independencia; ya no se encuentra atractivos en relacionarse y se cierra a las sorpresas que la vida ofrece cuando no está predeterminada por la definición institucional.” Ilich, Iván. *La sociedad des-escolarizada*. En <http://www.ivanilich.org.mx/Principal.htm> Consultado: 18/04/2012. A lo largo de todo este libro Ilich elabora una potente y fina crítica a la reducción de la noción de educar al mero escolarizar. Y principalmente insta a dejar de considerar a la escuela (tanto económicamente como valorativamente) como una institución verdaderamente educativa, principalmente por ser gestora de poder e inequidad. Planteamientos que nos parecen no sólo muy agudos sino bastante pertinentes.

¹¹⁶ Vid: <http://www.slideshare.net/edwin70/foucault-y-educacin-una-mirada-desde-vigilar-y-castigar> Consultado: 01/06/2012. Destacamos al respecto su idea de *cuerpo dócil* a partir de la interpretación de la Dra. Claudia Malacrida. Conferencia: *The role of the body in the institution, control, exploitation and the other* En Torre II de Humanidades UNAM CU19/10/12.

¹¹⁷ Recordemos que no es lo mismo autoridad que autoritarismo. Mientras que uno alude a la facultad en algún asunto, el segundo implica ejercicio de poder.

¹¹⁸ Propondremos para los docentes-filósofos tanto un cuidado de sí como una preparación especial del cuerpo.

jerárquico de control? Ahora ¿cómo hemos de poder evitar condicionar a nuestros alumnos y romper el círculo condicinador de una sociedad conductista de premio-castigo-castigo-premio? Esta es una de las preguntas que intentaremos desbrozar mediante la reflexión y la propuesta de la *comunidad de diálogo*.

Por tanto, retomando lo planteado en un principio, si el ser humano es construcción de sí y posibilidad en tanto libre, entonces la educación ha de ser una práctica que coadyuve a la construcción de sí mismo y de los otros. De modo que *educir es potenciar a la persona, lo cual implica facultar el ejercicio del pensamiento, orientar la emoción, estimular la imaginación y cuidar el cuerpo; todo lo cual se traduce para nosotros como formación del juicio, sentimental, emocional y física;* esto es, que implica una formación en un sentido tan amplio que integra la dimensión intelectual, emocional, corporal y del ser humano. Sostenemos que no es posible *educir* sin tener en cuenta la relación e integración de todos estos aspectos humanos. De lo que se sigue, por ejemplo, que es imposible educar la mente cooptando el cuerpo¹¹⁹.

Una consideración al respecto de la idea de educación es que quien *educe* no es sólo el ‘maestro’, sino también el otro en general (el hermano, la madre, la familia, los amigos, las personas) y también el compañero (así como otros profesores, orientadores, etc.) dentro del contexto de las instituciones escolares. Al cuestionamiento que hemos hecho, con base en la crítica de Ilich, a la escuela respecto de su pretensión velada de enajenar a los alumnos, hay que agregar la tesis de inspiración freiriana de que *nos educamos todos en comunidad;* para sostener que no sólo la escuela educa (con el docente como personificación de ella), sino que exactamente el otro en general es quien nos educa, que es otra manera de decir que, en mayor o menor medida, todos nos educamos a todos.

Con esta afirmación no queremos restarle importancia a la figura del filósofo-*educidor* en la medida que puede orientar (sobre todo, como veremos, en la formación del juicio y el

¹¹⁹ De hecho es una tesis asumida y practicada mecánicamente en la escuela de hoy día. Una de sus defensas más airadas la hace José Vasconcelos en su texto *De Robinson a Odiseo*, donde sostiene que es preciso inmovilizar el cuerpo para movilizar la inteligencia.

proceder ético), sino reconocer que si la educación es un asunto que no se ciñe a la escuela de manera absoluta, tampoco se ciñe de manera absoluta al educador.

Idea de sociedad

*Cada hombre completa a los otros y es completado por ellos.
Una comunidad es un individuo colectivo que potencia las posibilidades
y los derechos de sus miembros¹²⁰*

Baruch Spinoza

La sociedad es análoga al hombre, pues él es quien la crea, así como él se crea dentro de ella, son co-generativos, y por esto es algo abierto y en devenir, algo viviente y en creación continúa que para persistir ha de suscribir el mejoramiento como pauta de ser. En este sentido, éste trabajo rechaza un valor central de esta época: el individualismo. Ya que ser-sociedad no implica ser un conglomerado de individualidades egoístas sino por el contrario: la pretensión de ser una articulación de seres humanos en apertura que se gestan en comunidad; pues *para ser, necesito al otro y el otro me necesita*, lo que soy lo soy por los que son, por los que han sido y por los que serán; parafraseando a Freire: *yo no me salvo solo y nadie salva a nadie: nos salvamos y somos libres en comunidad.*¹²¹

De este modo, este proyecto rechaza la idea de ser una ‘sociedad’ individualista de tipo posmoderno como la que describe y diagnostica el sociólogo francés Gilles Lipovetsky¹²², y que también denuncia el filósofo mexicano Mauricio Beuchot¹²³. Con ellos rechazamos el ‘modelo’ de sociedad actualmente expandido por todo el planeta que “socializa” disociando y que en última instancia es autodestructiva, pues este tipo de ‘sociedad’ al ser destructiva, cierra la posibilidad del ser humano en tanto construcción y la sociedad en tanto imagen (y generación) de él mismo.

¹²⁰ En: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=WNVMP167Kzc#! Consultado: 25/05/2012

¹²¹ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. SXX, Buenos Aires, 2006, Capítulo I.

¹²² Cf. Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío*, Anagrama.

¹²³ Cf. Arrarián, Samuel, Beuchot Mauricio, *Virtudes, y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999.

En la idea de la sociedad que esbozamos, hallamos el eco de lo humano por estar conformada dentro la humanidad, en tanto que ésta también es historia y comunidad. De modo que, en cierto sentido, podrían considerarse, de manera general, sinónimos humanidad y sociedad. Pero, y en ello va de suyo, lo importante de lo social es el vínculo de los hombres en dos sentidos al menos: uno ético-moral y otro político. De modo que, la idea de sociedad que enarbolamos reconoce y procura estos aspectos: la relación de los hombres dentro de una comunidad ético-moral y política (tanto en un sentido teórico como, de hecho sucede, en un sentido práctico). Por tanto, retenemos para este trabajo el hecho de que tenemos como ideal regulativo la relación (ético-moral) y la organización con la alteridad (política) que supone la idea de sociedad que planteamos.

Idea de Filosofía

En consecuencia, con lo anteriormente planteado, la Filosofía es una actividad humana que consiste en el estudio (de la tradición) y creación (con base en ella) de pensamiento de manera poderosa, en la que intervienen, entre otras actividades: el preguntar, la reflexión, la crítica, la duda, la pasión, el amor y la emoción mediante las cuales el filósofo trabaja con situaciones (el actuar, en ética) u ‘objetos’ de pensamiento (el ser, en ontología). De este modo, el quehacer filosófico se divide en ramas, tales como la metafísica, la estética, la epistemología, la lógica. Por otra parte, esta *actividad* que podríamos sintetizar como *de amor al pensamiento* ha sido practicada de diversas formas a lo largo de su historia, básicamente como ‘un modo de vida’ por un lado y de modo discursivo, por otro¹²⁴.

Asimismo, consideramos que la característica clave de la filosofía (que se halla en ella desde su origen griego) es la creación del preguntar filosófico y el modo dialógico con el que el pensamiento pretende resolver las cuestiones que plantea este preguntar; de manera que la actitud de búsqueda del filósofo (etimológicamente: aquel que busca-ama la

¹²⁴ Del primero da muestra de sus características la figura de Sócrates: indagador, buscador, partero de ideas, formulador de preguntas; asimismo las actitudes de los Cínicos (como Diógenes, cuando buscaba hombres con una lámpara en el ágora a plena luz del día y se declaraba a sí mismo como ciudadano del mundo). Del segundo, es ejemplo preeminente Platón, quién es el primer filósofo en escribir obra discursiva -de manera dialógica. Cf. Colli, Giorgio, *El nacimiento de la filosofía*, Busquets, Barcelona, 2000.

sabiduría) se halla puntualizada en la pregunta filosófica¹²⁵ misma, que busca no para ser respondida afirmativa o negativamente con monosílabos o un dato, sino que surge del asombro y genera más bien la experiencia del conocimiento y sobre todo del descubrimiento.

Nosotros nos inclinamos a concebir la filosofía como un modo de vida, principalmente, y procuramos evitar la escisión esgrimida por la institucionalización académica de la filosofía¹²⁶, que supone que la filosofía se halla preeminentemente en el aula, los despachos, los foros y acaso, diluida, en algún aspecto de la vida. De esta manera, para nosotros, filosofía es filosofar y eso implica preguntar y dialogar filosóficamente, esto es criticar y autocriticar-nos, poderosa y cuidadosamente, lo cual no excluye la escritura filosófica pero sí reconoce que el filosofar no se agota en su escritura¹²⁷ y se juega a sí misma, construyéndose, preeminentemente, en los actos con los otros¹²⁸. Tanto en su aspecto escritural teórico, como en el de actuar en la vida, la filosofía, asumimos, tiene como una de sus labores capitales mejorar al hombre.

Idea de educación en filosofía o formación filosófica.

A su vez, la educación en general y la educación ética en específico deben alejarse del adoctrinamiento si lo que queremos es formar jóvenes que sean autónomos. Probablemente la imposición de normas y preceptos en la persona ayude a forjar cierta parte del carácter, pero el abuso de imposición genera hostilidad y rebeldía¹²⁹; ya que si asumimos una actitud

¹²⁵ Por pregunta filosófica, vamos a entender, básicamente, a aquella que abre, posibilita la reflexión y la búsqueda de sentido.

¹²⁶ Ya insinuamos que esta institucionalización de la filosofía (sobre todo de su parte escrita o discursiva) comienza con la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles y se consolida con el nacimiento de la 'universitas' en la Edad Media en connivencia con el poder eclesiástico y que hoy día depende en parte del poder del Estado, vía las Universidades, y está transfiriéndose al de la empresa 'libre'-comercial.

¹²⁷ Sobre la cuestión de la escritura y la filosofía, recomendamos el libro de Giorgio Colli *El nacimiento de la filosofía*, Tusquets, Barcelona, 2000.

¹²⁸ Pensamos y en este sentido nos inspira el proceder Sócrates, el de los cínicos (Pierre Hadot, *La filosofía como modo de vida*), el de los epicúreos (Michel Onfroy, Manifiesto, *La comunidad filosófica*), los estoicos y en cierta medida Jesús, Francisco de Asís. De quienes consideramos, que buena parte de sus actos al ser simbólicos, son de un proceder filosófico.

¹²⁹ Esta reacción es característica en los adolescentes, que es la etapa que viven los estudiantes del bachillerato, ya que en su proceso de identificación tienden a rechazar, negar y rebelarse contra aquello que

impositiva, lejos de formar una persona libre, posibilitaremos su sumisión, lejos de lograr su desarrollo, conseguiremos su frustración y su represión, y lejos del pensamiento crítico, lograremos en ‘nuestros’ ‘alumnos’ la obediencia ciega y la anulación de la capacidad de pensar¹³⁰.

Por otro lado, si queremos seguir padeciendo la ignorancia y la alienación en nuestra sociedades latinoamericanas y nuestra vida cotidiana en nuestras comunidades, basta repetir el modelo con el que hemos sido medio-formados, por no decir deformados: limitarnos a concebir la educación como la mera enseñanza escolarizada que aspira, en el mejor de los casos, a la memorización de datos (conocimientos) por parte del ‘alumno’, donde se abusa de la exposición ‘docente’ y se reduce lo educativo a la repetición de la información de textos por parte del ‘profesor’ y a encomendarle a los alumnos la escritura de tediosos dictados y resúmenes sin que sea expreso y tematizado el sentido que estos tengan¹³¹.

Pero si, por el contrario, concebimos que la educación consiste en formar personas críticas, con la capacidad de pensar por sí mismas; autónomas, con la capacidad de determinarse y hacerse responsables de sí mismas, valorativas, con la capacidad de discernir el beneficio del daño y con capacidad creativa, consideramos que la Filosofía es una disciplina privilegiada por contar precisamente con una larga y rica tradición que se ha dedicado cuidadosamente a cultivar la lógica, la ética y la estética, que son algunas de las ramas principales de esta disciplina, que ayudan a la formación de los ‘alumnos’ en tanto personas

perciben ajeno. Se puede decir, como afirma Beuchot de ellos, que negando se afirman (clase de *Ética Docente* dentro del programa de la MADEMS, segundo semestre de 2011).

¹³⁰ Que es una de las distinciones filosófico-sociales fundamentales del Catolicismo (caracterizado por la autoridad y la obediencia) frente a la Reforma protestante (caracterizada por la autonomía y la libertad) e incluso el desarrollo ulterior de países católicos y protestantes, como es el caso de Latinoamérica y EU por ejemplo, (esta distinción puede rastrearse desde el trabajo de Weber respecto del *ethos* protestante y la distinción de Kant entre autonomía y heteronomía que se desprende de su reflexión sobre la Ilustración y el proceder de la razón práctica). Vid. González de Alba, Luis, “Crisis europea y ética protestante”. En: *Nexos*, núm. 497, noviembre 2011. México. pp.104-105.

¹³¹ Freire caracteriza este tipo de “educación” como *bancaria*, en tanto que su objetivo radica en ‘depositar’ en el alumno algún ‘contenido’ a rédito. Iván Ilich plantea que la estructura misma de la escuela supone la promoción de las jerarquías, la sumisión y el consumismo.

(a quienes nos dirigiremos a partir de ahora como ‘alumnos’-personas para remontar el sesgo de poder y control que supone esta terminología que tiende a cosificar¹³²).

Por otra parte, hay que insistir en que la filosofía, al ser una actividad humana de pasión por el pensamiento potente es a su vez, también, la muestra de esto mismo; es decir, es una actividad que se forma mediante la actuación del amor a la sabiduría. Así, consideramos que la filosofía es básicamente filosofar de manera vivencial, oral y escrita. De lo que se sigue, para lo que aquí nos concierne, que la *educación* filosófica es consustancial al filosofar, del mismo modo en que la historia de la Filosofía la entendemos también como este despliegue del filosofar, y éste último como un diálogo con su historia –si esto es así no habría una insalvable distancia entre trabajar históricamente el filosofar en cuanto a su despliegue temporal y filosofar históricamente acudiendo a los momentos más emblemáticos del quehacer filosófico.

En el caso de la formación o *educación* ética seguimos la propuesta zanjada por la ética analógica de Mauricio Beuchot, que busca mediar entre el mostrar (el puro actuar) y el decir (el puro pensar), por lo que para nosotros la cuestión ética se juega tanto en los sentimientos como también en la conciencia, cuidándonos de ponderar en exceso alguno de estos extremos para evitar un sesgo que nos impida vislumbrar la complejidad de lo humano (*Vid Principios*). Por tanto, concebimos a la ética aunada a la noción de analogía que busca equilibrar los extremos según el contexto, para lo cual, nos guiamos como filósofos y *educadores*, mediante las virtudes clásicas¹³³; fundamentalmente la *frónesis* (o prudencia) –que más adelante trazaremos.

Por tanto, la filosofía en el ámbito escolarizado juega el papel de articuladora y cuestionadora de las fronteras que sesgan la investigación y la comprensión. De ahí que

¹³² Un uso cosificante similar se da en la terminología médica institucionalizada donde la persona deja de ser, para catalogarse como “paciente” –muchos médicos y enfermeras jamás dicen el nombre de la persona que atienden, no significa para ellos más que otra enfermedad más a tratar.

¹³³ Las virtudes clásicas son cuatro: prudencia, templanza, fortaleza y justicia. Surgen en el contexto griego y son en general las mismas desde Pitágoras hasta Aristóteles.

suscribamos la crítica y propuesta del profesor-filósofo español Luis María Cifuentes, que interpretamos como un *filosofar en bachillerato a pesar de la curricula*, quien concibe que:

el papel de la Filosofía en la Enseñanza Secundaria (secundaria en España y bachillerato en el caso de México) como un ámbito de diálogo interdisciplinar y transdisciplinar entre todos los conocimientos científicos y humanísticos que no pueden disolverse en ninguna ciencia natural ni humana y que está siempre acompañada de su búsqueda racional, libre e inacabable de la verdad. Ni el poder político, ni el eclesiástico ni el mediático ni el científico-técnico deben someter la autonomía del ser humano a sus intereses propios ni crear ‘apéndices curriculares’ en el ámbito educativo que estén a su servicio¹³⁴

Cabe mencionar que en el caso de la formación filosófica que aquí buscamos, la concerniente a la ética, apelamos a la actuación efectiva de virtudes, principalmente mediante el diálogo filosófico y el modelado, por parte del filósofo-*educador*, de virtudes que insta al respectivo actuar virtuoso de sus estudiantes¹³⁵.

Idea de ética: las virtudes y los valores

Ahora bien, antes de seguir, resulta necesario elucidar las nociones que vertebran nuestra concepción de la ética, ya que ésta tiene importantes consecuencias *educadoras*. Desde nuestra consideración, la ética se juega en la articulación de los valores (bienes ideales) y las virtudes (‘prácticas’, o mejor, actuación concretas de aquellos). Las virtudes son tanto teóricas (en este aspecto tienen que ver con la ‘educación axiológica’, es decir, con los valores), como prácticas, y en este sentido, que es el que aquí enfatizamos, las virtudes son la “realización concreta y personal de los valores de una sociedad”¹³⁶; en otras palabras, son la actuación personal de los valores morales de una sociedad; de modo que la formación de virtudes se puede ver como “la introyección, asimilación e incorporación dinámica y activa de los valores en lo más íntimo del individuo, del educando”¹³⁷. Los valores, por su parte,

¹³⁴ *Aprender a pensar*, Revista Iberoamericana, Número 13, 1996, Editorial de la Torre. “Luis María Cifuentes habla para *Aprender a pensar*” pp. 7-10. El subrayado es nuestro.

¹³⁵ Reconocemos que este modo de discurrir es ajeno a algunos profesores, sobre todo en España. Pero recordamos que una virtud, es la práctica efectiva de valores. La expresión ‘es un virtuoso del piano’ guarda esta antigua acepción de virtud como una practicar formado en el hábito de su arte. Y tiene como referente principal la ética antigua, principalmente la de Aristóteles.

¹³⁶ Arriarán y Beuchot, *Op. Cit.*, p. 12

¹³⁷ *Ibid*

son bienes posibles, de distintos tipos, que las personas pueden hacer concretos “hacer (con) que pasan de un nivel abstracto al nivel concreto de la actuación”¹³⁸; y que al ser bienes ideales en sí mismos, se constituyen en fines y mueven la acción humana de modo teleológico (o finalista).

Por lo tanto, concebimos que la relación de los valores y las virtudes es estrecha, que los primeros son ideas rectoras (pero que como simples ideas no implican en sí mismas una actuación ética) y que los segundos son la realización efectiva de aquellos (justo donde adquieren concreción) pero de un modo constante que se torne hábito, pues la virtud no es practicar un valor solamente una vez en la vida, sino una disposición y un proceder constante, habitual de ese valor, para que se torne virtud; por último, no está de más precisar que el tipo de valores por los que se interesa esta propuesta educativa son de índole ética, como la justicia, el respeto y la solidaridad.

De lo anterior se sigue, para la realidad del aula, que el filósofo-*educador* no ha de implantar valores idealizados en sus alumnos-personas, sino más bien ha de buscar con ellos los valores propios de la comunidad (el ‘grupo’¹³⁹ que aspira a ser comunidad) que efectivamente practica y desarrollarlos de manera cuidadosa dentro de la búsqueda y creación de una verdadera comunidad¹⁴⁰.

Así pues, con base en nuestro planteo anterior y suscribiendo las palabras del profesor-filósofo argentino Alejandro Cerletti, concebimos que la formación en Filosofía debe tener presente como pauta medular la construcción de preguntas de corte filosófico y propiciar mediante ellas las respuestas que propicien el diálogo entre/y con ‘nuestros’ ‘alumnos’-personas:

¹³⁸ *Ibidem*, p. 42.

¹³⁹ Cabe señalar que, si bien, toda comunidad es un grupo, un grupo no necesariamente es una comunidad. Más adelante señalaremos lo que es propiamente ésta última.

¹⁴⁰ En este punto el llevar una bitácora estudiantil donde los alumnos-persona describan su actuación, sobre todo valoral, es de gran ayuda tanto para trazar una tabla de valores individual y comunal, como para detectar las virtudes que de hecho realizan.

El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener tanto en las interrogantes del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos [...] El preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de ‘enseñar filosofía’. En consecuencia un curso filosófico debería constituirse en un ámbito en el que puedan crearse las condiciones para la formulación de preguntas filosóficas, y en el que puedan comenzar a hallarse algunas repuestas¹⁴¹.

Si bien en este pasaje Cerletti no enfatiza el diálogo como continuación y desarrollo del filosofar, cabe aclarar que para nosotros es un asunto medular. Y siendo consecuentes con la idea de filosofía que aquí hemos tratado, consideramos que ‘enseñar a filosofar’ es excitar el deseo, es desear el deseo (Lyotard) y excitar el asombro por la sabiduría; en otras palabras, enseñar a filosofar también es la facultación de la apetencia de asombro y de la búsqueda que apunta a la verdad, el bien y la belleza¹⁴².

Así pues, para crear las condiciones de formulación de preguntas filosóficas y de facultación del deseo de saber, así como del diálogo-filosófico, proponemos la implementación de la *comunidad de diálogo* como estrategia didáctico-filosófica a nivel medio superior, por ser una estrategia que posibilita el filosofar y el proceder virtuoso de quienes en ella se involucran. A continuación señalaremos su origen en la filosofía y su visión educativa, para después precisar sus características filosóficas *educadoras* a la luz de la hermenéutica y la analogía.

II. i.- *Philosophy for Children* como origen teórico-práctico de nuestra propuesta

Nos inspiramos para la conformación de nuestra estrategia didáctico-filosófica en el modelo propuesto por Matthew Lipman y su colaboradora Ann Margaret Sharp en su programa educativo-filosófico denominado *Philosophy for Children (Pfc)*. Esbozaremos, a modo de agradecimiento, los aspectos principales que constituyen su trabajo a este

¹⁴¹ Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ed. libros del Zorzal. Buenos Aires, 2008, p. 21. El subrayado es nuestro.

¹⁴² Cf. Lyotard, Jean François, *¿Por qué filosofar?* Editorial Paidós, Barcelona, 1989.

respecto, aunque sólo en lo que nos concierne y sin entrar en matices, dadas las pretensiones y límites de nuestra propuesta.

El programa educativo-filosófico *Philosophy for Children* es creado, como ya dijimos, por I@s filósof@s estadounidenses Lipman y Sharp para desarrollar el pensamiento de orden superior en los estudiantes, lo que implica potenciar su pensamiento crítico (que se desarrolla mediante la lógica), su pensamiento creativo (que se promueve mediante la estética) y su pensamiento valorativo (que se basa en la ética).

En este sentido, el programa de *PfC* permite a los alumnos que desarrollen “habilidades”, mismas que se desglosan a continuación: habilidades de *razonamiento* (inductivo, deductivo, analógico); habilidades de *investigación* (observación, descripción, narración); habilidades de *formación de conceptos* (definición, clasificación), habilidades de *traducción* (comprensión, escucha, escritura); y *disposiciones críticas* (asombro, preguntar, cuestionar, juzgar). Al respecto Lipman señala que:

las habilidades de razonamiento están correlacionadas con la adquisición de significado. Mientras más hábiles sean los niños para inferir, identificar relaciones, distinguir, conectar, evaluar, definir y cuestionar, más ricas serán las totalidades de significado que puedan extraer de su experiencia. (...) El cultivar las habilidades del razonamiento es la senda más prometedora que podemos seguir si nuestro objetivo es ayudar a los niños a encontrar lo que da significado a su experiencia.¹⁴³

El programa está concebido para niños, a partir de los tres años, hasta los adolescentes de dieciocho años (por eso en Catalunya se le denomina 3/18). La *Philosophy for Children*, o en castellano Filosofía para Niños y Adolescentes (FpNyA) según la denominación argentina, sostiene que una vez que los niños han adquirido lenguaje, sus mentes piensan y reflexionan continuamente; en última instancia, es sobre esta condición que ellos pueden desarrollar su pensamiento y reflexión mediante la filosofía y no necesariamente el hecho de que cumplan cierta edad.

¹⁴³Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret; *En busca de sentido*, “Manual del profesor para acompañar a PIXIE”, Ediciones de la Torre, Madrid 1989, p.20.

El *curriculum* de *PfC* está conformado por novelas filosóficas, cada una de ellas está acompañada de un manual que sugiere ejercicios y temas que los muchachos pueden discutir. Tanto la novela como el manual fungen de posibilitadores de la indagación filosófica, la cual propicia un mayor desarrollo del pensamiento crítico que el que produciría una simple acumulación de información (que es propia de la educación tradicional); de manera que la experiencia narrativa de la novela se complementa con el enfoque analítico del manual y viceversa.

Si bien pudiera parecer extraño a ‘profesionales en filosofía’ el desarrollo de “habilidades” y actitudes filosóficas mediante este material, destacamos que la importancia de éste radica en su utilidad pedagógica para potenciar la indagación, dado que pone sobre la mesa ideas y razonamientos de corte filosófica; sobre esto dice Lipman que el manual representa “una compilación de los conceptos fundamentales de la filosofía y de la forma de elaborar y analizar conceptos”¹⁴⁴. Y aunque no se trata de filosofía en su forma ‘tradicional’: cursos universitarios basados en la lección magistral, sí trata de suscitar en los estudiantes la experiencia del filosofar.

- **La *community of inquiry* de Lipman**

La *community of inquiry* es la estrategia didáctica de la *PfC* y se forma mediante la realización de un círculo con los alumnos y la indagación comunitaria a partir de preguntas de corte filosófico surgidas de la lectura alternada y en voz alta, por parte de los estudiantes, de la ‘novela filosófica’.

La *community of inquiry* basa su investigación en éste texto, que funge como guía de la discusión. El papel del profesor es el de ‘facilitador de la indagación’, que guía mediante cuestiones filosóficas la construcción de conocimiento de la comunidad, al tiempo que permite el desarrollo cognitivo de sus alumnos¹⁴⁵. Para ello, como ya dijimos, se basa en ‘manuales’ diseñados para apoyar su labor de facilitador –en los que hay una batería de

¹⁴⁴ *Op. Cit. Manual Elfie* pp. 57-58.

¹⁴⁵ “Es necesario que el profesor haga de mediador, por supuesto, pero el principal mediador es el relato en sí. Más que mediador su papel (el del profesor) puede describirse como facilitador”, Lipman, Matthew, *Natas ha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*, Genisa Editorial, Barcelona 2004, p. 33.

preguntas filosóficas que puede ‘usar’ para orientar la discusión. Sobre la novela y el manual, hay que agregar que pretenden modelar¹⁴⁶, tanto para los estudiantes como para el profesor, una investigación filosófica.

En suma, en la *community of inquiry* el profesor y los alumnos son co-participes de la pretensión de filosofar, acercándose a las grandes preguntas y consideraciones de la tradición filosófica mediante la narración, tratando de sucintar la reflexión filosófica comunitaria.

En lo concerniente al diálogo en la *community of inquiry* hay que decir que tiende a volverse horizontal, alejándose de la práctica tan común y arraigada de la exposición vertical y jerárquica. Pues deja de ser una dinámica profesor-grupo para tornarse, cada vez más, alumno-alumno¹⁴⁷. El diálogo rompe con el monólogo; la palabra se ‘democratiza’ y deja de ser potestad del profesor; no se busca aprender contenidos ni aprehender la “Verdad”, sino desarrollar capacidades críticas, creativas y éticas en los niños y adolescentes, en palabras de Lipman:

La filosofía de la escuela primaria (este programa surge en este nivel educativo para luego extenderse hasta el bachillerato) incide en la comunidad de indagación escolar en la que los niños (y hay que agregar: adolescentes) aprendan de los demás tanto como del profesor y del texto. En el caso de la adquisición de *destrezas*, por oposición a la adquisición de contenidos, ese aprendizaje de los compañeros es esencialmente importante.¹⁴⁸

En el pasaje vemos cómo Lipman señala la importancia educativa que tiene ‘el otro’ (los compañeros) en el trabajo comunitario del diálogo y la indagación. Este trabajo con los textos comienza, como ya señalamos, con su lectura alternada en voz alta por parte de los alumnos. La significación de este modo de leer es que insta a los alumnos a alternar la lectura y la escucha, ya que “si quieren que los demás los escuchen, tienen que escuchar ellos a los demás. Este tipo de reciprocidad tiene importante implicaciones éticas.”¹⁴⁹. Al

¹⁴⁶ Palabra que retomaremos y ampliaremos bajo la noción de ‘paradigma’, desde la hermenéutica analógica.

¹⁴⁷“El objetivo de una comunidad de indagación es pasar de diálogo profesor-alumno al diálogo alumno-alumno” *Op. Cit. Natasha*, p. 20.

¹⁴⁸*Op. Cit. Natasha*, p. 67. El subrayado es nuestro.

¹⁴⁹*Natasha, Ibidem*, p. 70.

tratarse de una experiencia compartida, la formación ética no es ‘impuesta’ de manera exógena, sino más bien un proceso mediatizado por la *community of inquiry* o *comunidad de indagación*, en la construcción de un espacio de convivencia.

De este modo, la construcción de valores tiene como condición la interacción del sujeto en un colectivo, donde se gesta su propio proceso de desarrollo de identidad; este proceso de desarrollo y arraigo de valores éticos es posible por la interacción grupal y no merced a la adoctrinación de valores. Los cuales, aspectos éticos-educativos, suscribimos y retomamos en nuestra construcción analógica de la *community of inquiry* al contexto de nuestra realidad mexicana.

- **¿Cómo se hace o cómo se procede en la *community of inquiry*?**

Una vez que se ha concluido la lectura de la novela-filosófica, se anima a los lectores a pensar cuidadosamente sobre el texto y se les pregunta qué les ha gustado o interesado de lo que han leído; posteriormente las respuestas se anotan en una pizarra, seguidas del nombre de la persona que las dijo, que se escribe entre paréntesis, y esta lista de respuestas conforma la agenda de trabajo para la indagación en común.

En este punto la comunidad delibera con qué tópico de la agenda va a comenzar su investigación; cuando los integrantes han logrado seleccionar un tema, el profesor lo aborda a modo de pregunta, con una actitud filosófica que sirve de modelado para los estudiantes que son invitados a preguntarse sobre lo que les ha interesado. A continuación se dialoga procurando elaborar alguna(s) respuesta(s) a la pregunta en turno¹⁵⁰.

Para finalizar este apartado, concluimos que si bien nos inspiramos y suscribimos, de modo general, el proceder de la *community of inquiry*, partimos de la necesidad de comprender y analogar esta estrategia didáctica surgida en un el contexto americano; que percatamos

¹⁵⁰ Desde nuestra experiencia, cuando se trata con alumnos muy jóvenes o principiantes conviene llevarlos de lo que más les gusta (pasión) a la elaboración de una pregunta (búsqueda de saber), de este modo se pretende vincular su gusto e interés a la generación de preguntas de corte filosófico.

acusa en demasía un uso del lenguaje en un sentido marcadamente pragmatista (con un dejo incluso utilitarista), sobre todo en su concepción de la educación y el conocimiento que expresa en términos de “destrezas”, “habilidades” y/o “capacidades”.

El asunto para nosotros, entonces, no va a ser sólo practicar destrezas y habilidades; sino sobre todo el propiciar un *actuar* ético que nos mejore como seres humanos. Pues discernimos entre el actuar ético en sí mismo, y el actuar utilitarista para un fin externo. Sin embargo, consideramos a la FpNyA como una experiencia valiosa para nuestros tesis. Por todo lo anterior, nos vemos en la necesidad de fortalecer de mejor modo los aspectos que, a nuestro modo de ver, el anterior programa si bien propicia no precisa de manera filosófica potente, que son principalmente el dialogo y la experiencia ética. De manera que ahondaremos en ambas nociones para construir una propuesta, contextualizada a nuestra situación, que efectivamente desarrolle nuestra ética, no sólo en un sentido teórico u abstracto sino sobre todo práctico y concreto.

II, ii.- Fortalecimiento de la idea de pregunta, diálogo y comunidad.

Hacia las raíces filosófico-hermenéuticas para una ‘comunidad de diálogo’

Este apartado versa sobre la pregunta, el diálogo y la comunidad a partir de la consideración hermenéutica del profesor-filósofo alemán Hans-George Gadamer. En él pretendemos establecer una reflexión filosófica sobre éstas nociones para esclarecer su sentido filosófico y humano en pos de fundamentar y elaborar nuestra estrategia didáctico-filosófica (y una actuación filosófica-docente) adecuada a nuestro contexto mexicano.

- **La pregunta como invitación al diálogo**

La pregunta que aquí vamos a tratar es de índole filosófica, lo que significa que no atenderemos la pregunta informativa, aquella que busca datos, tales como: “¿qué día es

hoy?” o ¿qué hora es?, ni la científica, que pregunta por la constitución de la materia como en el caso de la química; si bien la pregunta, en general, abre y busca, vamos a decir que lo que abre y busca para nosotros aquí es la sabiduría.

Para caracterizar este tipo de pregunta nos remitimos al tercer apartado, “La primicia hermenéutica de la pregunta”, del parágrafo 11 del libro *Verdad y Método* de Hans-George Gadamer en un primer momento y en un segundo a algunas consideraciones y experiencias docentes propias en torno a la *comunidad de diálogo*¹⁵¹.

Desde nuestra consideración, pueden reconocerse tres características básicas que Gadamer destaca del tipo de pregunta que aquí nos ocupa. La primera es que *la pregunta es apertura*, es hacer apertura en lo preguntado, un abrir que al mismo tiempo presenta límites, ya que parte de ciertos presupuestos que perfilan el horizonte de duda que abre¹⁵²; de modo que la pregunta determina su horizonte de posibilidad, de su resolución, trazando en sí misma el marco bajo el cual es posible responderla.

La pregunta es querer conocer y al mismo tiempo *saber que no se sabe*. El preguntar conlleva en sí mismo cierta negatividad: la de saberse ignorante (pues aquel que está seguro de saberlo todo, no pregunta nada). Parte de una tematización anterior a la formulación expresa de la pregunta, porque ésta última, si de veras busca, nace del planteamiento previo (de la elaboración de ella misma), de reconocerse a sí misma como necesitada, pues la indagación comienza por el preguntar que se afana por conocer aquello que se desconoce (que le falta) y que, entreviéndolo, le busca. Así, al preguntar le son propios dos aspectos que la hacen posible: el reconocimiento de su ignorancia y el afán de sabiduría.

¹⁵¹ La denominación *comunidad de diálogo* es una afortunada tropicalización de la *community of inquiry* de Lipman, elaborada por el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN) de Chiapas, México. La cual representa un punto de apoyo para nuestra propia contextualización, a partir de nuestra experiencia y comprensión de la didáctica de la filosofía. Sobre la denominación ‘comunidad de diálogo’ en FpN: En: <http://celafin.org/objetivos.html> Consultado: 06/03/2012 y ‘comunidad de diálogo filosófico’ En: <http://celafin.org/formacion.html> Consultado: 06/03/2012.

¹⁵² La pregunta “implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta”, Gadamer, Hans-George *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, p. 440.

La pregunta establece sentido, pone en perspectiva lo preguntado, por eso decimos que orienta, “con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva”¹⁵³, de esta manera, el sentido nos sirve de pauta y guía.

Hay que señalar que Gadamer no hace uso de la expresión ‘pregunta filosófica’, pero delimita de modo muy preciso el ámbito del tipo de pregunta que le concierne, la del tipo hermenéutico¹⁵⁴, cuando distingue esta pregunta respecto del afán de la pregunta pedagógica o retórica en las que considera que *no hay quien pregunte realmente*¹⁵⁵.

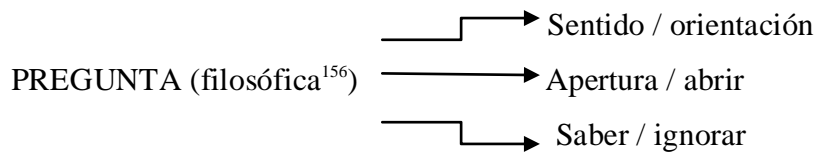
Una precisión a esta consideración de la *pregunta pedagógica* que hace Gadamer (y de la que nosotros nos deslindamos) la hallamos en Paulo Freire, para quien si bien la pregunta retórica que alimenta el monólogo no educa, sí lo hace aquella que promueve el diálogo, que abre la consideración atenta hacia lo preguntado y se dirige a la elaboración de posibles respuestas, no como palabras últimas que cierran el conocimiento sino como ensayo y perfeccionamiento del conocer; este tipo de concepción de la pregunta pedagógica es para nosotros también filosófica ya que se trata de una pregunta que no es erudita y que responde el que sabe, sino una pregunta que abre la pasión por el saber. Este es el sentido de una verdadera pedagogía-filosófica de la pregunta: abrir la búsqueda de la sabiduría mediante el diálogo.

En nuestro caso tomaremos el preguntar hermenéutico como parte fundamental del preguntar filosófico de manera general, ya que por motivos de extensión, ahora no indagaremos sobre la relación positiva que guarde el preguntar filosófico con el preguntar retórico (dada la complejidad –**Principios**- que podría implicar si pensamos en algunos sofistas que ‘educaban’) y nos quedaremos con la anterior enmienda sobre el preguntar pedagógico que, según anotamos con base en Freire, también puede ser filosófico. De esta manera, el esquema de las características hermenéutico-filosóficas de la pregunta filosófica queda como sigue:

¹⁵³ *Ibid*, p. 439.

¹⁵⁴ La hermenéutica es una rama de la filosofía. Aunque la filosofía toda no sea sólo hermenéutica.

¹⁵⁵ *Ibid*, p. 440.



Por último, cabe destacar que la pregunta que se reseña aquí versa específicamente sobre el modelo de la dialéctica platónica; que se orienta a la conversación, al diálogo vivo, y que a su vez suscribe ciertas condiciones: la no argumentación en paralelo sino el juego de la pregunta/respuesta; la elaboración cuidadosa y difícil del preguntar; el ponerse bajo la dirección del tema de los interlocutores; la no búsqueda del punto débil de lo que se dice sino el reforzar lo dicho desde la cosa misma y la necesidad de retomar las opiniones de los compañeros de diálogo.

Ahora bien, vamos a retomar algunas consideraciones generales sobre la pregunta filosófica basándonos en la práctica de la conformación de la *comunidad de diálogo* a partir de nuestra propia experiencia, para abrir y complementar la caracterización hermenéutica que hemos hecho de ella. Los siguientes puntos ahondan y amplían la noción del tipo de pregunta que aquí nos concierne.

Las preguntas filosóficas no son preguntas fáciles de responder, sino precisamente difíciles pues son exigentes, precisan del rigor de consideraciones lógicas (en algunas ocasiones se trata de preguntas que son irresolubles y su valor entonces no estaría en la respuesta apropiada a elaborar sino al estímulo filosófico que suscita). En este sentido decimos que la pregunta filosófica va más allá de lo obvio, un ejemplo de este tipo de preguntas serían aquellas de corte ontológico como ¿por qué soy como yo soy y no de otro modo? o “¿por qué soy Elfie y no Sofía?”¹⁵⁷.

Son preguntas frecuentemente de índole conceptual más que de cuestiones únicamente prácticas; pues no se centran en hallar un proceder concreto respecto de una situación en

¹⁵⁶ Consideramos que esta elucidación es filosófica, a la vez que es realizada desde la perspectiva de la hermenéutica.

¹⁵⁷ Pregunta que plantea una de los niños-personajes de una novela de Lipman. Cf Lipman, Matthew, *Elfie* Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C., Chiapas, México, 2007.

particular, sino más bien tienden a lo abstracto. En este sentido, decimos que se inclinan a temas más universales y no tanto particulares; ya que se dirigen a cuestiones que rebasan la opinión personal, pues aunque lo singular puede propiciar reflexión, esta última se torna filosófica en tanto trasciende la sola determinación de lo particular y se dirige a lo universal¹⁵⁸. Por tanto, podemos afirmar que las preguntas filosóficas tienen la capacidad de generar nuevas dudas y otras preguntas, además de dirigirse a hallar principios explicativos de estados de cosas, por ejemplo el caso de la filosofía presocrática, que se preguntaba por el *arjé* (según la lectura aristotélica).

Concluimos la pregunta como invitación al diálogo, esto es, como incitadora de la búsqueda humilde y compartida de la verdad que nos genera sentido y nos encamina en el diálogo, se halla maximizados los aspectos de una dimensión propiamente ética que ahora bosquejamos de manera epistémica.

- **El diálogo filosófico**

*El diálogo es un proceso que configura un tejido espiritual.
En la ampliación de la subjetividad y el cambio de la objetividad se superan
también las escisiones entre sujeto y objeto porque es la realización de una acción.*

Alejandro Ranovsky

Ahora bien, esbozadas ya las características de la pregunta filosófica es pertinente tematizar el ámbito que abre y nos interesa: el diálogo filosófico como dialéctica formativa, en tanto que es ético y crítico, fundamentalmente. Para caracterizar a este tipo de dialogar retomaremos el texto *La incapacidad para el diálogo* de Gadamer¹⁵⁹ y el texto *El Diálogo* de Araceli Delgado, así como *¿Qué es una comunidad de cuestionamiento?* de Ann Margaret Sharp¹⁶⁰. Comenzaremos en ese orden que enunciamos.

¹⁵⁸ Esta idea de la abstracción de lo inmediato para ascender a lo universal es la que caracteriza a la razón considerada desde la *aufklärung* de Hegel, el imperativo categórico de Kant y la dialéctica de Herder.

¹⁵⁹ *Op. Cit. Verdad y método II.*

¹⁶⁰ Sharp, Ann “Experiencia sentido y lo deseable: educación de la imaginación” En: Waksman, Vera; Kohan, Walter, *Filosofía para niños: Discusiones y propuestas*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2000.

A lo largo de *La incapacidad para el diálogo* Gadamer expone las características del estado actual (1971) del diálogo. La tesis eje de su planteamiento sostiene que el dialogar ha sido soslayado en la práctica por las ‘nuevas’ tecnologías de la comunicación, pero sobretodo por una abulia dialógica: se le dice al otro que no ‘sirve’ para dialogar sosteniendo una actitud monológica y cerrada.

Gadamer diagnostica que la incapacidad para el diálogo en la civilización moderna se debe principalmente a las tecnologías de la ‘comunicación’ entre las que coloca, principalmente, el teléfono, el telegrama y la televisión (a las que habría que agregar ahora el internet y los dispositivos móviles como *smarthphones*), que a su vez han aniquilado la conversación familiar en la sobremesa, a los grades escritores de cartas y reducido, en suma, la comunicación a la información.

En la civilización moderna, que centra sus afanes en la rapidez, la inmediatez y la reducción o aceleración de distancias en la comunicación, hay un empobrecimiento comunicativo; en efecto, el desarrollo tecnológico en función de la comunicación pondera la información (pues estamos en la era de la información) como vínculo básico y esto trae como consecuencia la degradación del lenguaje, ya que éste se alimenta y crece en el encuentro dialógico vivo con el otro. Por lo anterior Gadamer presagia//vislumbra que bajo esta óptica se querrá desaparecer el libro, el periódico y los encuentros humanos por inútiles.

Ahora bien, son cuatro las características capitales del diálogo según Gadamer (que además tienen obvia consonancia hermenéutica con la pregunta que antevimos):

- 1) La *apertura* hacia el otro
- 2) Que propicia *pensamiento acompañado* o con base en lo dicho por el otro
- 3) Que deja *huella –transforma.*
- 4) Que implica *autolimitarse* – por ejemplo, para escuchar a ‘el otro’.

La apertura dialógica es crucial (como en el preguntar filosófico) ya que sin ella es impensable sostener un diálogo, sencillamente porque si no considero al otro no es posible conversar, pues para que pueda conversar contigo es preciso atenderte: escucharte y al mismo tiempo atender el tema y evitar ‘cerrarme’ a él. Ahora, el estar abierto para atender al otro, posibilita construir mi pensamiento con base en lo que el otro piensa, y si efectivamente hay esta apertura decimos también que hay encuentro, que en tanto auténtico, es transformador, deja huella, como acontece en la amistad¹⁶¹.

En la *comunidad de diálogo* que aquí construimos, nosotros como *educadores* hemos de encarnar estas características del diálogo, ya que, como precisaremos más adelante: somos el modelo, el paradigma del dialogar de la comunidad. Así pues, quien educa dialógicamente considera a los otros, los atiende, construye su pensamiento con base en lo que dicen sus alumnos-personas, retoma lo dicho por ellos y sobre todo se mantiene a la escucha de su decir.

Por otra parte y en lo que respecta al texto de Araceli Delgado es pertinente para nuestro asunto destacar lo siguientes puntos de importancia que encontramos en su texto:

- Que el diálogo es búsqueda de sentido.
- Que es fomento del conocimiento de sí y del mundo.
- Que en tanto expresión es conocimiento de lo que pensamos.
- Y que sin el diálogo no hay comunicación y sin ésta no hay educación.

Estos puntos (el sentido y la formación del yo a partir del tú), que nos recuerdan aspectos hermenéuticos fundamentales, caracterizan el diálogo de modo esencial, y aunados a la expresión, al habla y el planteamiento o elaboración de la pregunta, nos encaminan a una ***concepción dialógica de la educación.***

¹⁶¹ De ahí la importancia de la presencia cara a cara para Platón, Sócrates y el mismo Gadamer. La ética, incluso, para Lévinas se juega en el diálogo establecido con la mirada y el rostro del otro. En este sentido, pero desde una visión poética, el encuentro que remonta la soledad para Octavio Paz, sobre todo en *Piedra de sol*, donde se da en el juego de miradas y de rostros de dos que se vinculan.

Para delinear mejor esta concepción dialógica de la educación acudiremos al texto de Ann Margaret Sharp “¿Qué es una comunidad de cuestionamiento¹⁶²?”, por medio del cual vamos a destacar el papel formativo del diálogo; al respecto nos dice la autora que “a través del diálogo con otras personas, (es) que uno se convierte en persona”; pues que externar las propias ideas es expresar, crear el propio pensamiento, y, en un sentido formativo, crearse a sí mismo.

De este modo, dialogar con los demás es hacer explícito lo implícito, hacer presentes las ideas, crear el pensamiento con palabras, ya que ponemos sobre la mesa (o sobre el círculo) aquello que concebimos y que sólo era pre-concepción. El dialogar, como ya hemos visto, exige no sólo ‘el habla’ sino también ‘la escucha’ y es en ésta última donde se juega la capacidad de atender lo dicho por el compañero, reconocer en las palabras de mi par, la simiente de ideas que construyo (o reconstruyo) en mí. Esto es tanto para el filósofo-*educador* como para los estudiantes-personas que forman la comunidad (y en un sentido más amplio quienes conforman el posible ámbito *eductivo* de la escuela). Hablamos entonces también de una comunidad que es educativa, que se conforma de consideración de ‘el otro’ y su palabra.

Aún más, los elementos del dialogar (que son el habla y la escucha, la pregunta y la respuesta), presuponen, según Sharp, el cuidado como un aspecto ético de la comunidad: “dicha comunidad presupone el cuidado, cuidado por los procedimientos del cuestionamiento, cuidado por los demás como personas, cuidado en relación a la tradición que hemos heredado, cuidado por lo que creen los demás.”¹⁶³. Por lo que una verdadera comunidad educativa, es una comunidad cuidadosa y, por tanto, también ética.

Este cuidado de los procedimientos tiene en cuenta el cuidado de lo que se dice y el atender lo que dice el otro; que es una consideración atenta de las palabras, del lenguaje y el ser de la alteridad: ya se trate de la tradición, de mi compañero o su manera de pensar. Esta

¹⁶² *Op. Cit., Filosofía para niños: Discusiones y propuestas.*

¹⁶³ *Ibid*, p. 9.

consideración cuidadosa tiene que ser modelada por nosotros como docentes y actuada a su vez por los estudiantes, de manera que nuestro proceder no es impositivo, sino mediante el ejemplo de que *actuamos con cuidado*.

La actuación de la *comunidad* como la traza Sharp y que nosotros suscribimos, plantea la noción de ‘diálogo comunitario’¹⁶⁴ de manera cuantitativamente distinta de la concepción platónica de la dialéctica del diálogo (que involucra idealmente dos individuos, como esbozamos con Gadamer), proponiendo como aproximado óptimo de integrantes la cantidad de entre quince y veinte personas¹⁶⁵.

La disposición de los integrantes en forma circular, dice Sharp, mediante la cual se trabaja con los jóvenes sentados en una mesa o en el suelo del aula es “el espacio discursivo (que) está físicamente simbolizado por el espacio del círculo”¹⁶⁶. Forma que suscribimos porque rompe con la disposición seccionada por filas de la educación tradicional que fomenta la pasividad y el control de los individuos (aspecto que nos resulta clave en nuestro afán de cuidarnos de controlar los cuerpos) y tiende a enfatizar la consideración del compañero que habla pues, en palabras de Lévinas ‘la totalidad se hace presente en la mirada del otro’¹⁶⁷.

- **La comunidad**

En lo concerniente a la noción de comunidad, hay que decir, de manera general, que tiene su raíz en la palabra *común*, como algo no privativo, sino perteneciente a varios, algo que no es particular sino colectivo; así que, para lo que nos concierne cuando hablamos de

¹⁶⁴ *Ibid*, p. 44.

¹⁶⁵ La cuestión del número de integrantes de una comunidad que quiere dialogar es importante para nuestro afán de contextualización de esta estrategia didáctica-filosófica y nuestro afán dialógico de *educación*, ya que en México la *ratio* de estudiantes suele ser muy elevada, sobre todo en los primeros cursos de bachillerato. Esto implica un desafío para nosotros para analogar una estrategia que nos resulte pertinente, más adelante trazaremos la manera de sortear los avatares del diálogo comunitario, por lo pronto digamos que la única manera es intentándolo incluso si se trata de cincuenta alumnos aunque no todos participen activamente, de otro modo haciendo pequeñas comunidades que dialogan simultáneamente.

¹⁶⁶ *Ibid*, p. 48.

¹⁶⁷ Cf. Lévinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito: Un ensayo sobre la exterioridad*. Editorial Sígueme, Salamanca, 2012.

comunidad hacemos referencia a un conjunto de personas vinculadas por una serie de características e intereses afines.

Dentro de las características afines de una comunidad podemos señalar las reglas o normas que la rigen, que son pautas que guían el proceder de la persona dentro de esa comunidad y que tienden fundamentalmente a preservar la comunidad misma; si esto no fuera así, no tendría sentido, ni poner reglas, ni con-vivir juntos, porque no habría necesidad de tomar en cuenta a alguien. Ese elemento que orienta el proceder de los integrantes de una comunidad se les denomina leyes y costumbres de manera genérica por el lado legal y de la moralidad, por otro lo podemos denominar eticidad, en cuanto actuación de valores éticos-morales.

Ahora bien, en esta caracterización que hacemos de la comunidad, notamos que se basa en los principios que la rigen y los intereses que busca. Estos dos aspectos son clave de una comunidad: lo que quiere en común y el modo en que se orienta para lograrlo. Así pues, dos preguntas son las justifican el sentido de una comunidad: ¿qué queremos? y ¿cómo le hacemos para lograr eso que queremos? En la resolución de ésta última pregunta se han de hallar los acuerdos que van a guiar el proceder de la comunidad. De esto se desprende, para nuestra propuesta didáctica-filosófica que el primer asunto a tematizar con ‘nuestros’ ‘alumnos’-personas es si queremos algo en común y qué es ese algo. Porque de ahí parten las preguntas cómo aquella que busca la manera de realizar eso que se quiere en común –ya que si no hay algo que vincule las voluntades aunque sea de manera básica no es posible comunidad alguna.

Por otra parte, pero en esta misma tónica, tenemos aquello que hace posible una comunidad, se denomina: *sentido de comunidad*. Esta noción no se circunscribe meramente a la idea de ámbito geográfico sino que también toma en cuenta “los factores psicosociales involucrados en estas agrupaciones humanas, subrayando los factores intersubjetivos, de memoria histórica y formas de vida que caracterizaban a dichas comunidades.”¹⁶⁸. Aunque

¹⁶⁸ Musitu Ochoa G., Herrero Olaizola J., Cantera Espinosa L. & Montenegro Martínez M., *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Ed. UCO, Barcelona, España. 2004. p. 51.

esta cita hace referencia a la idea de una comunidad con el rasgo de población, sacamos para nuestro caso que el sentimiento de comunidad está vinculado con la apertura hacia los otros (escucha) y en última instancia con el ejercicio del **respeto** –que guarda estrecha relación con los hábitos y costumbre (moral) y (en un sentido más reflexivo) con sus actuaciones éticas.

Balance

En suma, hemos visto, desde la perspectiva de la hermenéutica gadameriana y de la experiencia en la *comunidad de diálogo*, que la pregunta filosófica establece sentido, que es apertura, que genera búsqueda (al presuponer cierta ignorancia y cierto saber), que no tiene fácil respuesta, e incluso puede ser irresoluble; que cuestiona lo obvio y suele ser más abstracta y universal que práctica y concreta.

Sobre el diálogo filosófico precisamos, con Gadamer, que es apertura, encuentro, un pensar acompañado, que transforma, que implica auto-limitarse (para escuchar). De manera destacada vimos con Sharp que través de él, nos formamos como personas, hacemos explícito lo implícito, nos conocemos a nosotros mismos y al mundo, al tiempo que ponemos actuamos el aspecto ético del cuidado.

Sobre la comunidad vimos que alude a lo común, a lo colectivo, y se conforma en torno a intereses afines (que tienen que ver con lo que ella quiere y sus acuerdos en cómo lograrlo); asimismo señalamos que tiene principios y hábitos que orientan el proceder de las personas dentro de ella misma. Aludimos al *sentimiento de comunidad* y destacamos que su valores ético-moral central es el respeto.

Por lo tanto, podemos afirmar que la pregunta filosófica pero, sobre todo, la experiencia del diálogo y su búsqueda de comunidad nos resulta valiosa porque, como se ha insinuado,

suponen un proceder ético (la práctica del cuidado y el respeto¹⁶⁹) que resulta un ejercicio positivo y afirmativo que nos posiciona reflexiva y actuadamente respecto del contexto actual de México que, como planteamos en el primer capítulo, es realmente de crisis en cuanto a la actuación valores ético-morales, que educativamente está fragmentado y socialmente se encuentra violento y violentado.

II. iii.- Sobre la importancia del diálogo en la ética: contra el individualismo y el monólogo pasivo

En este apartado planteamos una respuesta teórica que nos posicione respecto de la práctica del individualismo pujante de esta época, que a su vez nos ayude a remontar el monólogo pasivo en el aula mediante una consideración dialógica de la ética. Para lograrlo, apelamos a la *hermenéutica analógica* mediante la que fundamentaremos filosóficamente nuestra propuesta didáctica de la *comunidad de diálogo*. En este sentido, podemos decir, que este apartado es una continuación de lo abordado en el anterior, pero que ahora hace énfasis en los aspectos éticos que buscamos como *educadores*, teniendo presente la situación de México.

- ***La hermenéutica analógica como fundamentación de la comunidad de diálogo***

La analogía hay que establecerla mediante el diálogo, en el diálogo entre los que están en el camino de la búsqueda.

Mauricio Beuchot

¹⁶⁹ Sobre la noción del valor del respeto hay que destacar que Kant le da en su *Crítica de la razón práctica* un lugar central en la articulación del imperativo categórico, en la medida que es un ‘sentimiento moral’ que nos es como los sentimientos (‘patológico’) sino más bien de corte racional que dentro de su sistema ético-moral articula las máximas del sujeto con la ‘ley universal’; esto es, la articulación de la subjetividad con la universalidad mediante el sentimiento-racional (¿?) del respeto. Cf. Kant, Immanuel, *Crítica de la razón práctica*, Alianza Editorial, España, 2004.

En este apartado pretendemos responder a la problemática que supone *educir* éticamente a jóvenes adolescentes en el contexto escolar como es el caso del bachillerato en México. Para hacerlo consideramos que la perspectiva filosófica de *hermenéutica analógica* nos ayuda a fundamentar este trabajo y orientar el planteamiento central de esta tesis: que la *comunidad de diálogo* forma filosófica y éticamente; así pues, retomamos algunos de sus principios y planteamientos en lo que concierne a la ética, la educación y el símbolo.

-Los jóvenes posmodernos en México ¿qué *phrónesis*?

Este apartado de la tesis tiene su origen en la última clase de *hermenéutica analógica* del profesor-filósofo Mauricio Beuchot, y se refiere al problema que supone la afirmación aristotélica de la imposibilidad de pedir *phrónesis* (prudencia) a un joven estudiante frente a nuestra paradójica necesidad como profesores-filósofos de educar en ella¹⁷⁰. Con base en esta cuestión problemática esbozada, intentaremos en esta ocasión reelaborarla, con vistas a desarrollar el supuesto central de ésta tesis (que mediante la *comunidad de diálogo* nos formamos éticamente), procurando articular una respuesta que además de posicionarse al respecto de este problema, nos ayude construir una propuesta de actuar *educidor* del profesor-filósofo.

Antes de posicionarnos en una respuesta ante la negativa de Aristóteles de que sea posible formar en *frónesis* (prudencia) a un joven y nuestra paradoja de ayudarlo a formarse en ella, recordaremos que la noción de *hermenéutica analógica* surge de una rama de la Filosofía denominada Hermenéutica, que se dedica a la interpretación de textos¹⁷¹. La hermenéutica analógica brinda una perspectiva teórica que equilibra posiciones extremas para lograr una

¹⁷⁰ “Retomando lo que dijo sobre Aristóteles de que no se le puede enseñar *phrónesis* a un joven, no sé cómo mediar con el hecho de que trabajamos con jóvenes y formarlos, enseñarlos a deliberar”. Transcripción de la pregunta planteada por Moisés Cervantes, en Clase de Hermenéutica Analógica, al Dr. Mauricio Beuchot el día 27/05/2011 en el Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Ciudad Universitaria.

¹⁷¹ El concepto de texto que suscribimos no es sólo la acepción común de ‘escrito’ sino también el de su sentido amplio que hunde sus raíces en la voz latina *textus*, que quiere decir ‘tejido’ y alude a ‘cualquier cosa que esté articulada’; de este modo, para la Hermenéutica un texto puede ser, una obra de arte, el acto de alguna persona, una imagen, una canción y casi cualquier cosa (tejida o articulada). Cf. *Op. Cit., Verdad y Método I*,

postura intermedia que ayude a comprender mejor un texto o una situación. Por ejemplo, en lo concerniente a la interpretación de un libro propone no asumir la postura de que hay una sola lectura posible (univocismo), así como tampoco considerar que cualquier tipo de lectura sea válida (equivocismo), sino más bien postula que hay algunas mejores interpretaciones que otras (analogado principal¹⁷²).

Coloquialmente podríamos decir que para la hermenéutica ni todo está dado (por una potestad, como un dios, la naturaleza o simplemente un autor), ni todo está construido (por el hombre o por el lector), sino que parte y parte conforman el proceso de la interpretación que siempre es contextualizado (atiende por ejemplo la obra de un autor, pero también la interpreta desde una situación específica; esto es: un tiempo y un lugar). Cabe anotar que para Beuchot en la analogía lo que predomina es la diferencia sobre la identidad¹⁷³.

Ahora bien, para posicionarnos ante el cuestionamiento que hemos aludido, sostenemos que al joven sí es posible educirle en *phrónesis* (o ayudarlo en su formación prudente) pero sólo de manera simbólica, es decir, si lo hacemos con base en una formación simbólica –que evita el adoctrinamiento y recupera el actuar indirecto de la *edución*. En adelante intentaremos argumentar este juicio.

Aristóteles nos dice que la *phrónesis* no se puede definir, por eso se ejemplifica con actos y vidas de hombres que en diferentes circunstancias procedieron prudentemente. Pues bien,

¹⁷² De una serie de predicados sobre un sujeto, hay algunos predicados que son mejores que otros, siendo uno el principal.

¹⁷³ Algunas implicaciones didácticas de la *hermenéutica analógica* para lo que a nosotros concierne en esta tesis son que:

- 1) No sólo atenderemos información y contenidos para *educir* las potencialidades de ‘nuestros’ ‘alumnos’.
- 2) Así como, tampoco atenderemos sólo a los ‘procesos de aprendizaje’
- 3) Sino que, analógicamente, se enseñaran procesos en función de contenidos y de los contenidos se conocerán sus respectivos procesos. Y siendo coherentes con la idea de analogía (en la que predomina la diferencia) el peso caerá sobre los procesos que, de hecho, son lo que hacen posibles los contenidos.
- 4) Pongamos un ejemplo: si hay que estudiar a Marx, no sólo vamos a memorizar lo que dijo (contenidos) sino a repensar y practicar el modo en que llegó a esas conclusiones (procesos). De esta manera, de su concepción de la historia no sólo se memoriza que la interpreta como una ‘lucha de clases’, sino que aplicaremos su dialéctica materialista (al contexto presente) para comprender el proceso mediante el cual concluye esa idea (dato, información o contenido).

este sesgo aristotélico nos parece análogo a la noción de Wittgenstein del mostrar (que básicamente es actuar), quien considera que lo ético no se puede demostrar (que se refiere al decir); mas, desde la consideración analógica de Beuchot, no es suficiente este mero mostrar, por lo que es necesario apelar al decir, y lo que reúne, proporcionalmente, estos aspectos es el icono, el símbolo, que es el signo más rico. Se trata pues, en el ámbito de la educación, de hacer del profesor un icono al educir, porque esta *edución* de las potencias de nuestros ‘alumnos’-personas tiene que ser icónica-simbólica; justamente en contra del ‘paradigma’ neoliberal, que aquí llamamos más bien sintagma neoliberal, por estar basado en nociones superficiales, sesgadas, hecha de signos rotos y una noción fragmentaria del ser humano¹⁷⁴.

En suma, si bien el joven se forma con base en sus propias experiencias (que son diferentes de acuerdo a su contexto), lo hace de manera cabal con asistencia de su maestro que le ayuda a intuir el bien y el mal, pero sobre todo que le educa mediante su decir y mostrar icónico¹⁷⁵-simbólico que le apoya a formarse virtuosamente. Este es, pues, el eje argumentativo que sostendremos con base en la *hermenéutica analógica* para elaborar una propuesta de actuar docente que sea *educidora* y filosófica.

Para sostener que es posible enseñar simbólicamente la *phrónesis* a un joven ‘adolescente’, incluso a uno que sea ‘posmoderno’, retomaremos los textos en que Beuchot aborda propiamente la educación conforme a virtudes¹⁷⁶ y en un segundo momento la vincularemos a aquellos textos en que aborda la noción de símbolo¹⁷⁷.

¹⁷⁴ Que es una noción más adecuada a la de sintagma, que implica horizontalidad y superficialidad, en vez de la de paradigma, que alude a la profundidad y modelo.

¹⁷⁵ Tenemos presente la identidad de la noción peirceana de ícono y del símbolo de la tradición europea.

¹⁷⁶ *Op. Cit.* Arrarián, Samuel, Beuchot Mauricio. Así como: Beuchot Puente, Mauricio, Primero Rivas, Luis Eduardo, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 2003.

¹⁷⁷ *Op. Cit.*, *Tratado de Hermenéutica Analógica*, México, UNAM-ÍTACA, 2009. Y Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2002.

-Educar mediante el símbolo, el paradigma y el diálogo

Hemos anotado con antelación que para Beuchot educar es *educir*, ‘sacar algo’, y que lo que se *educa* son las virtualidades de la persona. Que lo que concierne al educador es ayudar a actualizar esas virtualidades en el educando “*en una especie de diálogo en el que suscita el crecimiento de dichas virtualidades.*”¹⁷⁸. Se trata, interpretamos, de ayudar a crecer al ‘alumno’-persona, de ayudar a su desarrollo y no de implantarle algo o de imponérselo. De este modo, la educación o *edución* es “una actividad y un proceso en el que se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades.”¹⁷⁹ Con la finalidad de formarla y no sólo de informarla.

Consideramos, pues, que la hermenéutica analógica nos aporta a la conformación de una educación verdadera que forma al hombre en todas sus posibilidades, en todas sus potencias; de manera que la hermenéutica y la educación se tornan en el contexto neoliberal de nuestra época una especie de lucha por lograr la existencia, el amor y el conocimiento de la finitud, no para regodearnos y quedarnos ahí, sino para hacer crecer nuestras potencialidades, a partir del ejercicio y la asunción continuada de nuestra libertad, como *educidores* y como *educidos* en el vínculo con nuestro ‘alumnos’-personas.¹⁸⁰

Formación ética o maieutiké prudente

Ahora bien, Beuchot nos dice que las virtudes son “hábitos que qualifican al individuo; (que) se van haciendo con la repetición de los actos virtuosos, hasta que queda la calidad que ya hace actuar al hombre según esa virtud”¹⁸¹. De lo que nosotros destacamos que la virtud es un actuar mediante el que se va desarrollando la cualificación de la persona en su estructura ontológica; de lo que se sigue, para nosotros, como educidores-filósofos, que vamos a practicar hábitos con ‘nuestros’ ‘alumnos’-persona que ellos mismos ya tienen en potencia, vamos a ayudar a nacer lo que ellos son, o parir lo que ya gestan, pues no vamos a

¹⁷⁸ *Op. Cit. Virtudes...* p. 14.

¹⁷⁹ *Ibidem.*

¹⁸⁰ Para Beuchot (distinto a Gadamer), tanto la hermenéutica, como la retórica, son posibles por el ejercicio de la libertad y en este punto notamos un nexo que guarda con Freire para quien la educación trata de la liberación respecto de las condicionantes neoliberales.

¹⁸¹ *Op. Cit. La hermenéutica...* p. 44.

introducir algo como si nada tuvieran o como si lo que ayudamos a formar fuera ajeno a ellos¹⁸².

Insistimos, el filósofo-*educidor* que ayuda al nacimiento de potencias es una especie de puente o de espejo para que el ‘alumno’-persona llegue a sí, desde sí, a ser todo lo que ya es, a desarrollar sus posibilidades. En esta medida, en la hermenéutica analógica “la educación, (es) entendida como diálogo, como interacción dialógica, (que) ya no toma al alumno como algo pasivo, sino activo, como un interlocutor. Hay una interacción, algo en lo que ambos participan. El diálogo es algo vivo, (en el que) no se trata de transmitir información de manera receptiva. Se trata de tomar en cuenta al interlocutor para sacar algo en común.”¹⁸³. Por lo que, el diálogo es también comunal (de quien *educe* y quien se *educe* a sí mismo).

Entonces, si somos *educidores*, consideramos al ‘alumno’-persona, estamos volcados a él, nuestra intencionalidad apunta a su alteridad y la *edución* se halla en juego en ese estar en función de él; y si nosotros somos paradigma, lo somos en nuestro modo de actuar, en la manera de actuar *contigo*; si lo importante es la escucha, la apertura y el diálogo, actuamos-*diciendo: te pregunto, te escucho y conversamos.*

El **dialogar**, entonces, se trata de encontrar algo común, de construir en conjunto, de buscar y *sacar*-nos juntos, de asumir y sostener la pregunta, el cuestionamiento para que el ‘alumno’-persona crezca, pero sobre todo para crecer juntos. Y el mejor modo en que se construye es mediante la escucha que retoma lo dicho por el otro. Así, el dialogo es compromiso por el decir, es una **búsqueda de lo común** en la interlocución, en el ir y venir de la palabra.

¹⁸² Es riquísimo recordar en este pasaje la voz en griego *mayeutiké*, que en su acepción originaria alude a mundo de la obstetricia, del *concebir* o ‘dar a luz’, que es lo que Sócrates en la *polis*, con los ciudadanos, y su madre, con las mujeres, hacían: ayudar a nacer. Cf. Platón, *Diálogos* V, “Teetetes”, Gredos, Madrid, 1988. Podríamos jugar un poco más con la ‘idea’ y decir que, en el ámbito filosófico, devino no sólo mayéutica y dialéctica (diálogo) para Platón (que ilustra hermosamente con el *mito de la caverna* en su República), sino en la teoría del acto y la potencia de Aristóteles –que, de hecho, es la que ahora nos guía. Recuérdese además que Beuchot es de formación tomista-aristotélico.

¹⁸³ *Op. Cit. Tratado de hermenéutica analógica*, p. 14.

Por eso para el profesor-filósofo Beuchot: “el aprendizaje de las virtudes requiere el diálogo, la interacción, la intersubjetividad”¹⁸⁴, y si la actualización de las virtudes se da mediante el diálogo y éste propicia la interacción y intersubjetividad, entonces nosotros para ser virtuosos *actuamos*¹⁸⁵ el diálogo, que es vínculo e la interacción corporal, mediante la voz, el rostro, los gestos y el acto proyectados al otro de modo cuidadoso.

No es exagerado reconocer el vínculo tan estrecho y fuerte entre el diálogo y la hermenéutica analógica, pues a decir de Beuchot: “el diálogo es la matriz de la hermenéutica, de donde ella nace, surge y se distiende, pues sólo en el diálogo se puede buscar la comprensión.”¹⁸⁶. Aún más: “lo más propio de la hermenéutica es el diálogo”¹⁸⁷. Pues que “la actitud hermenéutica incluye el diálogo (para) propiciar una constitución dialógica de la ética.”¹⁸⁸.

Observamos de este modo cómo, tanto la hermenéutica como el diálogo buscan la comprensión del otro, que al jugarse en la actitud hermenéutica-dialógica se establece una ética dialógica. Sin desmesura nos percatamos de que: ¡el puente que hace a la hermenéutica comprender y a la ética cuidar es el diálogo, que es la actitud-nexo de ambas disciplinas filosóficas!; de ahí que con antelación hallamos destacado que el diálogo comprenda (hermenéutica) y que también cuide (ética). Por eso en la práctica y modelado del diálogo nos jugamos todo lo hermeneutas y lo éticos que podemos ser en la aventura de educir. De lo que se sigue, para nuestro trabajo en el aula, que **sin diálogo no hay filosofar ni ética ni, mucho menos, educación.**

La nota hermenéutica de esta ética que perfilamos es la apertura y la intencionalidad, pues “la ética hermenéutica acepta que el hombre alcanza mayor plenitud mientras más se halle

¹⁸⁴ *Op. Cit. Virtudes...* p. 13.

¹⁸⁵ Cuando decimos actuar no nos referimos tanto al mundo del teatro, como a la acción humana, pretendiendo evitar de eso modo un lenguaje utilitarista que cosifique lo ético y lo humano.

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 205.

¹⁸⁷ *Op. Cit. Tratado de hermenéutica analógica*, p. 214.

¹⁸⁸ *Ibid*, p. 214.

intencionalizado o proyectado hacia el otro, incluso en función del otro, del prójimo.”¹⁸⁹. La relación, el vínculo, es el campo fértil de la eticidad humana, y su especificidad se da en la intención de comprender y cuidar al otro, que se da bajo la nota de la intencionalidad ética que aquí hemos estado develando.

La intencionalidad, entonces, hacia el otro, no sólo nos abre a nosotros mismos, sino que la fusión de horizontes que implica el diálogo es también búsqueda de sentido compartida, en este caso con los alumnos-personas, que en última instancia es búsqueda de comprensión y cuidado mutuo, en otras palabras, un cuidar nuestro mutuo nacimiento en la comprensión de nuestra palabra y nuestro ser¹⁹⁰.

Ahora, **dialogar** (filosófica y éticamente) no significa sólo discurrir sin sentido o hablar hermoso sino, propiamente, argumentar: “se trata de tomar en cuenta en la argumentación dialogal ética no sólo el ornato, que es seductor, pero a veces sofisticado, sino además el silogismo o argumento (así sea entimemático), que sujete y evite la dispersión.”. Es decir, ni la pura equivocidad del adorno, ni la sola univocidad del silogismo; sino una vía intermedia donde se las considere a las dos: lógica y retórica (la retórica misma conlleva deliberación pues argumenta contextualmente) para evitar la dureza que nos impida el comprender y cuidar al otro o simplemente el dispersarnos -con lo que poco o nada logramos.

Otra manera de comprender esto es acudiendo, de nuevo, a la figura del viejo Sócrates que en sí mismo asumía la paradoja, que aquí nosotros hemos de analogar, de ser al mismo tiempo mosco irónico que pica (tábano) para despertar a sus conciudadanos dormidos -en su aspecto lógico-crítico- y partera (*mayeuta*) que ayuda a ‘dar a luz’ las potencias intelectuales de los hombres –en su aspecto *educidor*-ético.

¹⁸⁹ *Ibid*, p. 128.

¹⁹⁰ De ahí, que el vínculo a la tradición y la comunidad, figuras más amplias de la alteridad, se den, para la hermenéutica, también a la manera del diálogo (que, como ya mencionamos, tiene por modelo la cercanía del trato, en el establecimiento del vínculo, del encuentro, de rostro a rostro, que da lugar a la riqueza de la simbolicidad del lenguaje y, en el caso de la *educación*, del paradigma del *educidor*).

Respecto al **desarrollo y práctica de las virtudes**, como ya hemos anotado, hay dos posturas extremas en lo concerniente al ‘maestro’ (que para nosotros es quien *educe* y filosofa): por una lado hay una postura que sostiene que la virtud sí puede ‘enseñarse’ (nosotros diremos *educir*) de manera directa, y otra que sostiene que puede enseñarse (insistimos: *educir*) de manera indirecta y casi enigmática (Wittgenstein); al respecto la hermenéutica analógica propone una vía intermedia que sostiene que es posible aprender la virtud diciendo (mediante algunos principios que orienten) y mostrando (mediante el ‘maestro’ como paradigma del alumno) y es en esta vía intermedia, sostenemos, que tiene cabida el diálogo que hemos caracterizado y al cual nos suscribimos. Hablaremos pues, más adelante, de un *diálogo analógico*.

Como ya hemos precisado, las virtudes están vinculadas a la educación axiológica (valores) pero son sobre todo en la actuación efectiva y concreta de valores (éticos). Así pues, la ‘*edución*’¹⁹¹ de las virtudes supone la *educación* de los valores, pero esta última no supone la primera; pues la virtud realiza y encarna los valores, mientras los valores son lo que se estima, aquello abstracto que se pretende –hemos dicho: son el ideal teórico.¹⁹²

Beuchot, con base en Aristóteles, nos dice también que la virtud no puede estar desligada de los fines pues son “algo vivo y dinámico, en constante referencia a los fines y valores, incluso con cierta relación a leyes y principios, sin los cuales, al menos de manera mínima, no pueden alcanzarse verdaderas virtudes”¹⁹³. La virtud “está precisamente en función de

¹⁹¹ En este punto de la tesis nos percatamos que nuestra cautela con el lenguaje, supone una cautela con la crítica a la ideología ‘pragmatista’ que ahora rige la escuela (además de la crítica a la escuela –que hemos atisbado- como institucionalización del saber, el conocimiento, el control del cuerpo y en última instancia la educación). Sostenemos que la crítica (y la autocrítica a nosotros mismos como ‘profesores’, ‘académicos’, ‘maestros’ e ‘individuos’ que pretendemos ser verdaderas personas que filosofan, *educen se dejan educir y se construyen en comunidad*) a esta la ideología pragmatista escolar atraviesa por un cuestionamiento de los términos ‘incuestionados’ y popularizados de la ‘pedagogía’ actual como son: ‘enseñanza’, ‘aprendizaje’ y ‘proceso de enseñanza/aprendizaje’ Cf. Ranciaré, Jaques *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007. Se recomienda leer con la orientación de la analogía, ya que este texto es una crítica aun más extrema a la idea de maestro y escuela que la que hace Ilich.

¹⁹² “Los valores son bienes posibles, de diferentes órdenes; bienes que la persona puede hacer reales y concretos, hacer que pasa en del nivel abstracto al nivel concreto de la actuación. Los valores son lo que mueve el actuar, sobre todo el moral, ya que lo que es valioso para la persona o la sociedad es lo que determina de alguna manera que se procure alcanzarlo en el proceso de la conducta [...] Al ser bienes, se constituyen también en fines, y mueven de manera teleológica el actuar humano.”. *Op. Cit. Virtudes... p. 42.*

¹⁹³ *Ibid*, p. 13.

ellos. La finalidad objetiva es la perfección del hombre, y la subjetiva es la felicidad.”¹⁹⁴ Ya que, la virtud no puede existir ni *educirse* correctamente sin la advertencia de los fines, del sentido y el valor que la orienta.

En lo concerniente a la *educación* de las virtudes, Beuchot nos dice que hay dos actividades que la influyen y son la imitación y el juego. La primera asegura la continuidad y la repetición (que de modo general es la tradición), mientras que la segunda asegura el cambio y la creatividad (innovación). De este modo, “repetición y creatividad, o tradición e innovación, se conjuntan en la configuración de estas estructuras humanas que son los hábitos y las virtudes.”¹⁹⁵.

De lo que aprovechamos para nosotros que lo que va primero en el ‘aprendizaje’ es la imitación y a medida que el estudiante avanza, empieza a predominar el juego. El maestro-filósofo aquí es un icono para el ‘alumno’-persona; es decir, un paradigma que orienta su actuar. Ahora, un paradigma es algo ejemplar y si el profesor ha de *educir*, lo ha actuar preponderantemente de modo paradigmático, y si de lo que han de ‘aprender’ (*educir* de sí mismos) sus alumnos es la virtud, entonces primeramente él ha de ser virtuoso.

Ahora bien, el “paradigma es un icono, es un fragmento o muestra que nos hace conocer el todo. Reconstruir por nuestra cuenta, a partir de unos cuantos elementos, el asunto total del que se trata”.¹⁹⁶ Si el profesor es auténtico paradigma entonces bastarán algunos actos virtuosos para ser icono de la virtud, pues no es necesario que el alumno conozca toda la serie de actos virtuosos que lo cualifican para que reconozca la virtud, con la que procede su profesor. Él completará (*educirá*) en sí mismo el *asunto total del que se trata* la virtud.

Entonces, si somos consecuentes con lo anteriormente planteado, la actitud virtuosa del profesor no es aquella autoritaria, aquella que quiere agotar el cuestionamiento e inclusive monopolizar el ‘diálogo’, sino justamente la que insinúa, la que muestra, y también la que

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ *Ibid*, p. 13.

¹⁹⁶ *Op. Cit. Virtudes... p. 37*.

dice análogamente, pero no ‘agotado’ lo tratado, sino que procede de modo aproximativo, equilibrado, medurado, pues “la analogía nos hace darnos cuenta que ese conocimiento es aproximativo, pero suficiente”¹⁹⁷.

Así pues, el profesor no es el que explicando ha de agotar el tema, sino el que mediante principios ha de posibilitar el dialogar. De este modo, el profesor cuida su actuar y al hacerlo cuida también a ‘su’ ‘alumno’, el cual si aprende de la iconicidad de ‘su’ profesor-filósofo, ha de ejercitar también el cuidado, pues aquello que se pondera (modela) y ejercita es lo que se desarrolla, lo que se forma.

Y a la pregunta por cuándo, en qué momento, se desarrolla la virtud, sobre todo atajando la tendencia de concebir la evaluación ‘escolar’ de manera sesgada, hay que decir que

no por el primer acto que de ella se haga, pues 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 cuantas ya hay una virtud. Por eso mucho de la adquisición de la virtud queda a la sensibilidad del aprendiz y del maestro. Hay un aumento interno del hábito virtuoso, y depende de la práctica externa que se desarrolle. Hay un incremento extensivo e intensivo [...] El número de casos es lo material, cuantitativo y extensivo; la capacidad de comprender las virtudes el aspecto formal, cualitativo e intensivo, (que es) el más valioso¹⁹⁸

El maestro-filósofo, por lo tanto, modela la virtud, pero no puede practicarla por el alumno, éste tiene que aprenderla (*educirla* de sí) por sí mismo. Así, la labor de la *edución* de la virtud es cuestión tanto de la guía del profesor como de la auto-formación del ‘alumno’.

De lo que se sigue, para nosotros como *educidores*-filósofos en un sistema escolarizado a nivel bachillerato con nuestros estudiantes ‘adolescentes’ que, por un lado, como hemos abundado, atenderemos a los modelos y paradigmas del filosofar (tanto en nosotros mismo como en la tradición) y jugaremos nuestras potencias en la construcción *educidora* ética con los integrantes de la comunidad, mediante la actuación del valor del respeto, el cuidado y la comprensión.

¹⁹⁷ *Op. Cit. Virtudes... p. 38.*

¹⁹⁸ *Op. Cit Virtudes...p. 40-41.*

Por otra parte, pero en el mismo sentido de formación de las virtudes, hay que añadir que para la hermenéutica analógica “la prudencia (*phrónesis*) es la llave o clave de bóveda del actuar moral, es la búsqueda del medio, que es lo propio de las virtudes morales.”¹⁹⁹ Y es también el esquema, modelo, o estructura de la hermenéutica, porque es un saber contextual, se da según el contexto, pues para interpretar se necesita ver prudencialmente el contexto del texto.

Por eso, la *phrónesis* es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, y requiere del contexto, pues es una sabiduría contextuada; por lo que coincide con la retórica o teoría de la argumentación. Que en educación era antiguamente el paradigma de la *paideia*, incluso más que la filosofía; porque se trata de una argumentación en función del público, de la audiencia, y no como la lógica, que razona en abstracto.

La deliberación que ella supone, nos ayuda a sopesar los pros y los contras de algo en una situación. Y se llama así, porque hay libertad en ella. Y consiste en encontrar el equilibrio analógico. Elegimos por *phrónesis*; el *phrónimos* es aquel que es capaz de deliberar. La *phrónesis* procede según el tiempo, según la oportunidad -el *kairós*.

De este modo, en palabras de Beuchot, “la prudencia (que es) la puerta de las virtudes, es la que se muestra como más necesaria. Educación de virtudes, no de solas leyes o reglas, ni mucho menos, de meros contenidos que sólo llevarían a la confusión. Hay que buscar la estructuración de la vida moral: ciertas leyes y reglas, como el ideal del amor [...] en la línea de la gratuidad contraria a la envidia, a la soberbia narcisista y a la cerrazón frente al prójimo”²⁰⁰.

Por tanto, *educir* virtuosamente no sólo es educar mediante puras leyes, reglas o contenidos (como priva hoy día), sino también mediante el amor y la gratuidad hacia el otro, gestos difíciles, sí; o para algunos imposibles, en el contexto capitalista-consumista actual, pero

¹⁹⁹ Op. Cit. *La Hermenéutica analógica...* p. 44.

²⁰⁰ Op. Cit. *Perfiles...* pp. 56-57.

que para nosotros son gestos en los que nos jugamos lo humano frente a la automatización de la vida –que soslaya la fragilidad, que huye de la finitud y se regodea en la cosificación y usufructo de ‘el otro’ en todo los órdenes de la vida cotidiana actual: el transporte público, las ‘relaciones sexuales’, las de ‘amistad’, las ‘familiares’ y en todo aquello que implica una ‘relación’ con la alteridad.

Una última intuición de corte ético que queremos mostrar es la de la cercanía y acaso derivación de la noción del ‘cuidado’, que hemos retomado de la reflexión filosófica sobre la *comunidad de diálogo* con Ann Sharp (pero que se remonta hasta Foucault) y la noción aristotélica de la virtud de la *frónesis*, que recuperamos con Beuchot, pero que retoma sobre todo Gadamer como modelo de la hermenéutica –en una nota hemos destacado también que esta parte del sentimiento en la ética se mantiene hasta en filósofos como Kant (que es más ‘racionalista’) en su concepto de ‘respeto’ que articula el imperativo categórico. Con estos trazos queremos destacar solamente la cercanía del *cuidado* y la *prudencia* como modelos de proceder éticos y hermenéuticos.

-Formación y recuperación de la capacidad de simbolizar.

El profesor-filósofo Beuchot, retomando a Hannah Arendt, nos dice que el juicio reflexionante kantiano tiene la misma característica de la *phrónesis* de universalizar a través de algo concreto: el ejemplo, modelo o paradigma.

Nosotros nos percatamos de que, efectivamente, tanto el símbolo como la metáfora hacen la misma función que el ejemplo, el modelo y el paradigma: transportan, llevan, catapultan a lo universal mediante lo concreto, mediante lo próximo. Y el modo, el puente, a partir del cual el ‘alumno’-persona puede hacerlo es mediante su profesor-filósofo que funja como tal: como ejemplo, como icono, como símbolo, como paradigma, como modelo ético del cuidado y modelo hermenéutico de la comprensión, como puente o como espejo; para que él pueda universalizar. Universalizar, en hermenéutica, básicamente es comprender, de ahí el lugar especial de la metáfora y la alegoría en el filosofar, el poetizar; si logramos con nuestros alumnos facultar nuestra comprensión, estaremos abriéndonos sentido, poniendo

en juego nuestros prejuicios y no sólo estaremos interpretando sino, propiamente, estaremos *educiendo*-nos.

La facultad de simbolizar para el alumno es análoga a la del profesor de paradigmaticar, de ser paradigma. Que es justamente la labor capital de la educación en esta época en la que lo sintagmático (lo mero horizontal, superficial y lo siempre nuevo) abunda, decimos pues, muy al contrario, que lo propio la educación es justamente la labor de profundidad y de reiteración; y aquí se halla el vínculo entre la *phrónesis* y la interpretación del símbolo, que son labores arduas, pero que van a redundar en profundidad -arduos porque son procesos; por lo tanto, podemos concluir que el símbolo y la *phrónesis* son modos de universalización.

Anteriormente, dijimos que el maestro es un icono, un símbolo, que es un paradigma para sus alumnos. Pues bien, el reto ahora es darle simbolicidad a la *phrónesis*, a la educación conforme a virtudes; pues la mayor parte de nuestra actual educación que suele tildarse como ‘enseñanza’: son meros signos, solo información, solo contenidos y el reto es hacerla simbólica para *educir* verdaderamente. Pues el símbolo, nos dice nuestro profesor Beuchot, da que vivir²⁰¹. Y en una época suicida, como la que vivimos, ésta es nuestra vía más franca y noble: la del símbolo, porque es el signo cargado de afecto (ternura y agresión), el signo que va más allá del signo, por eso tiene varios sentidos. De ahí que propongamos una *edución ética simbólica*.

Ahora, el símbolo es un signo complejo, porque “tiene una función metonímica: hace pasar de la parte al todo, esto es, sirve para universalizar”²⁰². Y además de metonimizar, metaforiza. Asimismo “el símbolo es un signo que ofrece un significado manifiesto y un significado oculto. [...] Es condición de su interpretación el poder vivirlo, vivenciarlo, de alguna manera, en alguna medida [...] y mientras más se vive mejor se (lo) interpreta”. Y

²⁰¹ “El símbolo es algo concreto, y por lo tanto, histórico; se da en la historia, aparece en un contexto cultural determinado, pero contiene elementos universales, aspira a lo abstracto, y sólo llega a su plenitud cuando ilumina no sólo los sentidos, la imaginación y la emoción, sino también la inteligencia, la razón y la voluntad: en definitiva, a todo el hombre.” *Op. Cit. Perfiles...*, p.75

²⁰² *Ibid*, p. 69.

continúa Beuchot precisando, algo que nos resulta iluminador: “El símbolo, pues, congregaba a la gente, la hacía reconocerse, la reunía (lo opuesto al símbolo es el *diábolo*, que es desunión, desencuentro, y extravío). El símbolo tiene una naturaleza apta para ser clave, indicación de sentido, de dirección a dónde ir.”²⁰³.

Ahora bien, con base en lo anterior, podemos afirmar que el símbolo es unión que da sentido y el neoliberalismo *diábolo* que disgrega, aísla y atomiza; y que para hacer comunidad (como pretendemos en nuestra propuesta), para fortalecerla, necesitamos simbolicidad y si también el diálogo vincula, entonces necesitamos dialogicidad simbólica. Y si la ética nos lanza al otro, a su consideración: entonces es con el otro con quien en el diálogo me uno y me vinculo, es con el otro y conmigo mismo con quienes me congrega el símbolo.

El diálogo y el símbolo son posibles y se realizan con la alteridad. Este modo de vincularse estrechamente es crear lo común, es unir lo análogo, es hacer analogía al unísono crear comunidad (que es lo contrario de lo que procura el neoliberalismo actual, que preconiza un individualismo competente).

De este modo, la educación conforme a virtudes se desprende de la *hermenéutica analógica* que también busca ser “simbólica, esto es, que tenga la virtud de reunir, de hacernos reconocer, de poder convivir, en el ámbito de la ética y la política, con un auténtico reconocimiento del otro y solidaridad con él”²⁰⁴. Y no con tolerancias hipócritas sino con **respeto** auténtico.

En efecto, una hermenéutica que se afane por la simbolicidad es aquella que se afana por la unión en un mundo que es *diábolo*, separación, fragmentación, aislamiento. Entonces la educación que proponemos con la *comunidad de diálogo* es la construcción simbólica de lo común mediante el diálogo en un contexto neoliberal *deabólico*.

²⁰³ *Ibid*, p. 67.

²⁰⁴ *Ibid*, p. 72.

Por eso, nos dice Beuchot que “para orientarnos en todo ello, hace falta el símbolo, y, para poder orientarnos en el símbolo, hace falta una hermenéutica analógico-icónica-y-simbólica, que nos ayude a conjuntar (no a separar) los aspectos del símbolo, es decir, los contenidos que su riqueza nos proporciona”²⁰⁵. Y es que si el símbolo es riqueza, el neoliberalismo actual es su antípoda: la pobreza espiritual, es la destrucción *deabólica* del hombre, su aniquilación, y como sostiene Lipovetsky: la atomización de lo social y por lo tanto de la moral y la política.

Por otra parte, Beuchot nos recuerda que “los símbolos requieren de las imágenes para mostrarse, por eso decimos que los signos sin signos-imágenes o que se dan en imágenes simbólicas”. Si esto es así, el neoliberalismo, no presenta signos-imágenes que no tienen riqueza ni profundidad, es el caso de la televisión (y en general en la publicidad) que *muestra* imágenes del hombre vacío y sin sentido, que se preocupa sólo de su apariencia y que busca el sexo, el poder y la riqueza. En efecto, vemos mujeres exuberantes que rayan en lo caricaturesco de tan artificiales, carros estilizados, relojes caros, celulares inteligentes, hombres engañosamente fornidos. Una retahíla interminable de sueños prefabricados y de fragmentos de ‘vida exitosa’; y notamos no sin pesar que esta es la “educación” de la ciudadanía, la triste “sementera” de sus “valores” y sus “sueños”.

Recordamos, a propósito, las palabras del poeta Rubén Bonifaz Nuño, que hacen explícita la condición deplorable de este contexto dañino para el cuerpo y el espíritu humanos: “*se quiere que el hombre ya no viva de pan*”, “*se dan emociones preconstruidas / a quienes pretenden emocionarse*”. Y en otros versos, el poeta destaca la negación de la identidad y del nombre propio del hombre-sintagma: “*...se le cerca siempre / de ruidos iguales, de cosas hechas, / se quitan los nombre propios*”; y en otros, cómo se le enajena: “*se pone aceite de máquina en las junturas / de los pensamientos y las entrañas*”²⁰⁶; insinuando un

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ Bonifaz Nuño, Rubén, “Los demonios y los días”, *De otro modo lo mismo* México, FCE.1979.

hombre en el que se ha interiorizado el sistema capitalista y su modo de producción industrial.²⁰⁷

Arrarián, por su parte, afirma que “estamos en un momento de grave crisis cultural”²⁰⁸. Y nosotros consideramos que la crisis de todas las crisis es la del símbolo, la del sentido: la crisis del sentido. Pues cada vez estamos con ‘alumnos’ con menos facultad de simbolizar, ya que vivimos en una época tecnicista, meramente referencialista, que en la educación, se queda en lo mero sintagmático, en la superficialidad y aspira a lo más a informar.

Si el símbolo tiene la capacidad de transformar, es preeminentemente transformador quien lo vive y de la realidad que le manifiesta (“le transfigura la realidad”²⁰⁹), de ahí que nos animemos como *educidores*-filósofos para transformar las aulas en espacios más simbólicos, que es nuestro modo de fortalecernos y *educarnos* en comunidad, frente al neoliberalismo-consumista y la institucionalización de la educación, que implica el control del cuerpo y la ritualización del saber.

Así pues, la simbolicidad que es la parte vital y más importante para la educación de nuestro tiempo, si no la posibilitamos con nuestros estudiantes, advierte Mauricio Beuchot, *van a tener pura carencia, y no lo vas a marcar en nada*²¹⁰; pero nosotros notamos que no sólo nuestros estudiantes (ya que la *educación* no sólo es asunto del quien *educa*), sino también nosotros mismos no habremos tenido sentido como profesores-filósofos y sobre todo habremos perdido la oportunidad de *educarnos* en comunidad en un contexto que nos ‘apremia’.

Por eso, con el profesor-filósofo Mauricio Beuchot agradecemos el gran aporte a la hermenéutica y a la educación de la *analogía*: “hemos de agradecer por ello a la hermenéutica (analógica e icónica) una crítica de la cultura al paso que elabora su

²⁰⁷ Palabras que ya han hecho eco en la filosofía de la mano del pensamiento de Horkheimer y Adorno: “la maquinaria mutila hoy al hombre, aun cuando lo sustenta.” *Dialéctica de la Ilustración*, *Op. Cit.* p. 90.

²⁰⁸ *Op. Cit. Virtudes...*p. 8.

²⁰⁹ *Op. Cit. Perfiles...*p. 76.

²¹⁰ Clase de Hermenéutica Analógica con Mauricio Beuchot el 11/03/2011.

metafísica. Sobre todo por su pérdida del sentido. (Pues, nos) propone un sentido, el ser. Da sentido, eso es de agradecer.”²¹¹; y al mismo tiempo agradecemos el ‘curso’ de este profesor-filósofo, su actitud, sus textos y su gran empresa, que indudablemente nos resultan paradigmáticas y simbólicas.

Entonces, hay que recuperar el sentido; pues la mera técnica en el aula sin *phrónesis* no nos ayuda; y aunque un poco de técnicas puedan resultarnos de provecho, consideramos que lo nos resulta más potente y benéfico es facultar nuestra proceder y nuestro decir mediante simbolicidad.

Consideramos, pues, que la facultación simbólica así como la actuación dialógica cuidadosa, que tiende a construir comunidad, es uno de los posicionamientos más francos y potentes respecto de este equivocismo (que teóricamente en filosofía corresponde al relativismo posmoderno) pernicioso, encabezado por el neoliberalismo; que pondera como ‘modelo’ de hombre a un ente consumista y egoísta, desconectado de la sociedad, hasta de su familia, reducido incluso a una in-comunicación consigo mismo y puesto a la deriva en la superficialidad de la existencia; podríamos decir que este sintagma de hombre pondera una ‘vida’ sin existencia, que niega la finitud, la muerte y el amor, cercenando las posibilidades de ser (de las personas), insta el consumismo y la obediencia, generando autómatas que emulan la existencia.

Asimismo, en esta época equivocista en la que todo vale porque nada vale, en la que lo alto está mezclado con lo más vil; la propuesta de la *hermenéutica analógica* no es solamente un modo de salir adelante de esta situación sino también un modo equilibrado de no caer en el extremo opuesto del univocismo que del mismo modo niega la vida -y es que, como insiste Beuchot: los extremos se tocan.

Para colmo está perdida de simbolicidad se ve reforzada por la reciente reforma de la educación básica y superior en nuestro país que (como señalamos ya en el **Capítulo I**) se

²¹¹ *Op. Cit. Perfiles* 64.

halla en consonancia con la ideología neoliberal, pues justamente se quieren destruir no sólo las humanidades, sino la capacidad de simbolización de las personas, para vender signos rotos y superficiales que no satisface ni posibilita felicidad sino que sólo deprimen.

Perdida de simbolicidad, que lleva a una disminución del conocimiento. Menoscabo epistemológico, que produce el paradigma neoliberal. Sólo el conocimiento científico. No el conocimiento humanístico. [...] Y es notable el monto de depresión que hay en la gente en la actualidad. Todo esto es producto de la pérdida de capacidad simbólica. El símbolo, la simbolicidad, es la que saca de la angustia y de la depresión, porque da sentido, en la vivencia del afecto comunitario. El símbolo es el lenguaje del afecto²¹²

Así pues, nuestro modo de recuperar la simbolicidad lo hacemos actuando el diálogo ético y la generación de comunidad, mediante la estrategia didáctico-filosófica de la *comunidad de diálogo* enfocada desde la *hermenéutica analógica* que cuida de los extremos; pues “la pérdida de la analogicidad ha sido la causante de esta crisis. La analogía es la que conduce a simbolizar. Y se ha debilitado a los símbolos.” [...] Sólo recuperando la sensibilidad hacia la analogía podremos recuperar la simbolicidad, el sentido que haga pleno y feliz al hombre.”²¹³ Y sin duda esta simbolicidad viene aparejada de una formación de virtudes dialogal en la que nos formemos y perfeccionándonos como personas.

-Balance o phrónesis simbólica con jóvenes ‘posmodernos’

En estos grandes trazos, en los que hemos retomado la *hermenéutica analógica*, concernientes a la educación virtuosa y la simbolicidad que aquí buscamos, hemos notado que la formación en virtudes es una formación más profunda, rica y difícil que la valoral, porque ésta trata solamente de una parte de la moral (la referente a la axiología) pues que ésta sola no nos basta en ésta época *deabólica*, para paliar el vacío de sentido general que

²¹² *Op. Cit. La hermenéutica analógica...* p. 77. El subrayado es nuestro. Ya hemos aludido, con Vasconcelos, a *la era anglosajona del mundo* y que nosotros precisamos como pragmatista chata. En ella se pondera el valor de lo útil por sobre todo lo demás. Incluso, bajo ésta óptica, se ha comenzado a soslayar en Universidades y bachilleratos el conocimiento de disciplinas teóricas como la física y algunas ingenierías en las que ya sólo quieren capacitar técnicos especializados, así que al día de hoy expresiones como ‘tendencia científico-técnica’ ya tampoco tiene precisión dentro de la crítica a esta tendencia (Heidegger, Morin, Torres). Y qué agregar respecto de las humanidades, a las que los filósofos y filósofas (tanto en México como en varios países) hemos tenido que estar defendiendo de su eliminación de la enseñanza institucional –y a la que nos hemos referido en el capítulo anterior.

²¹³ *Op. Cit. La hermenéutica analógica...* p. 78.

está llevando a la destrucción a las sociedades, las familias y las personas mismas. Hace falta, sostenemos, una formación *phronética* de las virtudes que se apoye en la capacidad de ser paradigma del profesor y la simbolicidad que puede trabajarse mediante el diálogo cuidadoso que, hemos visto, es busca y acompañamiento de la comprensión y estar intencionalizado *educidoramente* hacia ‘los otros’, en este caso, ‘nuestros’ estudiantes-personas.

Aspiramos de este modo a mejorarnos como personas mediante el dialogar y la construcción de la comunidad, a afirmar la vida teniendo bien presente la finitud, a trabajar por nuestra liberación y con amor, en suma, seguir en la búsqueda de la comprensión comunitaria.

II, iv.- Hacia una didáctica analógica de la ética analógica.

La formación en virtudes mediante el diálogo simbólico y el profesor-paradigma

Este apartado es el perfilamiento ‘*práxico*’ (con esta palabra no queremos decir mera técnica, que es nuestra precaución clave, sino propiamente: *actuación pensada*) de nuestra búsqueda reflexiva anterior y nos sirve de basamento final de nuestro diseño didáctico-filosófico. En adelante, retomaremos nuestras elucidaciones previas con el afán de llevar la *analogía* a la didáctica como hemos hecho con la ética, teniendo presente el contexto mexicano.

*Ninguna diferencia habrá entre los que tengan prudencia y los que sin tenerla,
se dejen conducir por los que la tienen*

Aristóteles, *Ética Nicomaquea* VI, 12, 1143 B 31-33

*El diálogo como aventura personal, es quizá el único recurso que nos queda para recobrar
el sentido perdido de la existencia.*

Guillermo Hurtado

Este apartado de nuestra tesis versa de ética-didáctica y tiene por base el libro *Ética*²¹⁴ del profesor-filósofo Mauricio Beuchot, así como su ‘curso’: “Ética aplicada a la docencia”. Nuestro objetivo aquí es continuar la labor iniciada en el apartado anterior sobre la figura del maestro-educador y la función del diálogo en la educación, donde indagamos y caracterizamos, mediante la *hermenéutica analógica*, los aspectos y el proceder del ‘maestro’ respecto de sus alumnos como paradigma y el papel del diálogo como vínculo simbólico que genera sentido. Así pues, nos apoyaremos en las conclusiones del apartado anterior y nos guiaremos en este otro mediante la siguiente pregunta eje: ¿cómo ha de proceder el docente-filósofo²¹⁵ en la formación ética de sus alumnos? De este modo, nos vemos en la necesidad de responder a esta cuestión esbozando una *didáctica analógica* de la *ética analógica*, en cuanto a su fundamentación básica.

Antes de continuar, cabe anotar que si bien no queremos ponderar el tecnicismo ‘psicopedagógico’, sí queremos proponer el diálogo en comunidad y la iconicidad del maestro (ya que el maestro-educador en su *relación* con el estudiante-persona educa más, que con aquello que *dice*) como un modo de proceder para la formación ética²¹⁶ en el bachillerato mexicano.

²¹⁴ *Op. Cit, Ética.*

²¹⁵ Como se ha visto a lo largo de éste texto: usamos indistintamente las expresiones docente-filósofo y profesor-filósofo y maestro-filósofo, y con la connotación de *educador* queremos destacar el planteamiento central que hemos desvelado: que sacar las potencias de una persona es lo que hace la *educación* y el *filosofar* con la finalidad de formarnos como mejores personas (donde nos guía la ética).

²¹⁶ Ante esta cautela teórica queremos abundar sobre lo anotado en nuestros primeros apartados que, técnicamente, suele concebirse a la didáctica como una especie de hacer docente que se refiere a la ‘enseñanza’ y que suele verse como un ‘arte’ de *transportar* contenidos. Hay varias enmiendas en este asunto, es el caso de algunos teóricos de la ‘educación’ que ponen énfasis en el profesor como meollo educativo; existen, por otra parte, propuestas que le oponen el término de ‘aprendizaje’, como algo exclusivo de los estudiantes; en este sentido Walter Kohan ha insinuado la necesidad de hacer una *matética* (de *mathesis*, aprendizaje) en contraposición a una didáctica (*didaskhein*, enseñar). Muchos suelen solventar este problema conjuntando con un guión o una diagonal el ‘termino’: “enseñanza/aprendizaje”, y frecuentemente se le suele aparejar con la palabra ‘proceso’, quedando como: “proceso de enseñanza/aprendizaje”, como para dinamizar lo que ya nos parece un exceso de análisis psicológico. A nuestro juicio esta problemática expresa hasta qué punto las prácticas y roles dentro de la escuela se hallan escindidos y estratificado y se pretende (obviamente) re-articular lo fragmentado (¿habría que decir ‘curricularizado’?) en el discurso sobre cómo entender y explicar las ‘dinámicas’ de ‘educación’ en la escuela. Pues bien, nosotros, procuramos eludir, desde un sesgo filosófico y etimológico, esa problemática con la voz *educir* como se habrá notado –y la hemos reservado para mantener la complejidad (**Principios**) de la educación humana, con la pretensión de recobrar la autenticidad de este acontecimiento y darle sentido a la vida de las personas que se educan en comunidad.

Nos interesa, entonces, seguir el eje de la ética analógica para la fundamentación de ésta propuesta de formación ética, mediante la *comunidad de diálogo*²¹⁷, y hacer énfasis en la parte *material* del **mostrar** para buscar equilibrar la tendencia formalista de la ética (v.g. la de Apel y Habermas), que desde nuestra perspectiva (sobre todo en la experiencia de *Filosofía para Niños*) enfatiza el diálogo *formal* tendiente al consenso y la búsqueda de acuerdos racionales, aspectos que si bien suscribimos, vamos a analogar, reiteramos, con la carga *material* del mostrar, apelando de este modo al ejemplo, al paradigma y al símbolo que tienen concreción en la *actitud ejemplar* del maestro-filósofo y ‘ejercicio’ de un diálogo simbólico²¹⁸ en comunidad.

En primer lugar, Mauricio Beuchot nos dice que para basar la ética hay que hacer una antropología filosófica, ya que “según tu concepto de ser humano va ser la ética que tú propongas”²¹⁹, entonces rescatamos de su planteo que hay que saber lo que es el hombre para saber qué pedirle, de lo que se sigue la necesidad de elucidar y describir la idea de ser humano, consideración que aunque ya hemos realizado, ahora precisaremos de manera más filosófica, de la mano del siguiente pasaje de nuestro profesor-filósofo en quien nos apoyamos:

El hombre en cuanto microcosmos, está intencionalizado hacia todas las cosas, porque está cargado intencionalmente de todas ellas, y tiende a ellas con el conocimiento y el deseo. Ya el deseo de conocerla implica ambas intencionalidades; mucho más el deseo de interactuar con ellas o intervenir en ellas, sobre todo respecto de los demás seres humanos.²²⁰

Para ejemplificar esta concepción del hombre como un microcosmos intencionalizado acudimos a los versos del poeta chileno Pablo Neruda que hermosamente dice: *como todas*

²¹⁷ La *comunidad de diálogo* es una especie de “estrategia” filosófico-didáctica para la coordinación y el desarrollo del diálogo tendiente a generar comunidad. Al final de nuestro trabajo anexamos una descripción de ésta.

²¹⁸ En el ámbito del uso del lenguaje y tratándose de la formación ética de los estudiantes, si bien vamos a considerar su aspecto lógico también lo enriqueceremos con sus aspectos metafóricos; de modo que si el profesor-paradigma practica un lenguaje simbólico-metafórico éste tendrá asidero en la lógica y la argumentación.

²¹⁹ Clase del día 19/08/2011, Impartida por el profesor Mauricio Beuchot en el Instituto de Investigaciones Filológicas, CU, UNAM. México, DF.

²²⁰ *Op. Cit.*, Beuchot, *Ética*, p. 101.

*las cosas están llenas de mi alma/ emerges de las cosas, llenas del alma mía*²²¹. El hombre se reconoce como un microcosmos en la medida que se ve a sí mismo conectado con lo demás, formando parte del macrocosmos.

Este planteamiento reconoce que el ser humano además de tener una parte biológica tiene otra cultural y esta noción de ser humano en la que se reconoce la espejularidad del macrocosmos y el microcosmos con un vínculo profundo, implica la idea de que el hombre también es analógico, pues es un:

ser analógico, (que) se abre a sus posibilidades, pero a aquellas que le son proporcionales o proporcionadas, con un realismo de lo posible realizable. Sobre todo hace hincapié en posibilitación de lo posible mismo, que se da en la mediación virtual, esto es, en la disposición de las virtudes, que son hábitos de conductas que se van construyendo poco a poco, a través de la repetición de actos, pero no meramente con el aspecto cuantitativo de la acumulación sino principalmente con el aspecto cualitativo o la cualificación que de ello resulta. Es una especie de salto dialéctico, o, por mejor decir, analéctico (de dialéctica analógica o analogía dialéctica): la acumulación de actos virtuosos, en cantidad, determina un cambio cualitativo, deparando la acción con carácter de virtuosa.²²²

En este pasaje Beuchot hace patente el vínculo ético del hombre y su base cultural, que le es dada de manera analógica, proporcional o equilibrada, y esta misma base le ayudaría a formar virtudes en el ser humano, que es la acumulación de actos virtuosos determinados y la cualidad que desarrolla quien los actúa. En este punto cabe decir que esta misma base puede tornarse viciosa (dado que ésta tiene también la misma estructura de repetición de actos), de ahí la importancia del maestro como paradigma y del diálogo simbólico –que son intencionales respecto de la virtud.

En este punto estamos, pues, en el *conócete a ti mismo* en comunidad, de modo que al describirnos (antropológicamente) también nos comprendemos –comprendamos nuestra condición humana. A partir de todo lo cual, nos inspiramos como profesores-filósofos para instar a ‘nuestros’ ‘alumnos’-personas, mediante la *comunidad de diálogo*, a realizar a modo de descripción una representación de sí mismos en un dibujo o un *collage* para procurar generar una idea de cómo somos y poder posteriormente prescribirnos²²³, ¿¿hay que

²²¹ En: <http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/20poemas.htm> Consultado: 07/12/12.

²²² *Ibid*, p. 110, 111. El subrayado es nuestro.

²²³ Esta descripción antropológica que se acerca a la metafísica es una desobediencia de la *falacia naturalista* que enarbola David Hume (para impedir el paso del *ser* al *debe* o de la *descripción* al *deber* que, por así decir,

insistir que el profesor también modela con la realización de su propio collage?; Y cuando prescribamos, remontaremos la inmediatez de nuestros actos elaborando nuestros principios, nuestros valores, con base en lo que somos y en lo que hacemos.²²⁴

Ahora bien, en una ética analógica la ley (prescribir/formal) y la virtud (mostrar/concreto) no están reñidas, más bien se complementan²²⁵, de modo que en la enseñanza de la ética, desde nuestra perspectiva, no está reñido el reglamento con la actuación virtuosa. Pues si bien, como hemos visto, toda comunidad para existir necesita de un reglamento para orientarse, también necesita de actuar virtuoso para ser. Por esto último, y ponderando la *diferencia* en la analogía, proponemos que la formación ética que venimos abordando se trabaje al modo de un *taller*²²⁶.

Si anteriormente insistimos en que la iconicidad es modélica, el meollo de nuestro asunto ahora es hacer ver que la virtud, al ser análoga, es lo que buscamos ayudar a formar en los estudiantes mediante la potencia de nuestra ejemplaridad como docentes-filósofos. Entonces, aquí subrayamos que la virtud se ‘enseña’ mostrando mucho (por parte del profesor) y diciendo poco, mientras que se el ‘alumno’ ‘aprende’ (o se *educe* a sí mismo) imitando la virtud que modela el maestro-educador: “la virtud echa mano de la analogía en su forma de iconicidad, que es la noción de modelo, o ícono, con el cual se transmite la virtud, la conducta virtuosa. Así, el que es un ejemplo de virtud se constituye en modelo e ícono para el que está aprendiendo la virtud por imitación de éste y por los pocos y claros lineamientos que le dé con su preceptiva”²²⁷.

pretende cerrar la entrada de la metafísica al ámbito de la ética); hay una enmienda ética-filosófica a la que nos suscribimos, lograda por los profesores-filósofos Hilary Putnam y Ulises Moulines, quienes refutan en este respecto a Hume.

²²⁴ Evitando, por otro lado, éticas demasiado abstractas como la de Spinoza (que es muy racionalista).

²²⁵ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 32.

²²⁶ La modalidad de taller incorpora una *praxis*, necesaria para la actuación efectiva de virtudes. Mientras que el ‘curso’ suele ser de carácter más bien teórico.

²²⁷ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 78. En este punto, cabe aclarar, el docente pone el ejemplo del respeto, respetando a los estudiantes y en este sentido se torna un referente del respeto. Y así con otros valores y virtudes. Aquí nosotros no pre-escribimos qué valores y virtudes exactamente, sino anotamos aquellas más universales y necesarias a nuestro contexto general que, como hemos dicho, la comunidad elucidará y actuará para sí y desde sí misma.

Asimismo, con base en este pasaje, insistimos en la figura del maestro como paradigma, como modelo ético y, en este sentido, como el aspecto esencial de la formación virtuosa; ya que si éste no encarna la virtud, difícilmente podrá mostrarla y por ende la formación ética adolecerá de un aspecto clave: la ausencia de una guía en actuar práctico. Si fuera el caso que el profesor sólo tuviera el *decir* de algunos preceptos, no tendría *sentido* su proceder con la sola *referencia* teórica. Por lo que habría que insistir en que en “una ética analógica, predomina la parte de la virtud por encima de la parte de la ley, dado que en la analogía predomina la diferencia sobre la identidad, y dado que, por lo mismo predomina una aproximación a la equivocidad por encima de la aproximación a la univocidad”²²⁸. En palabras más burdas, diremos que es imposible que exista un maestro-filósofo de ética que se considere un verdadero *educador* que de hecho sea un inmoral. Este sujeto hipotético, no sería un filósofo ético, sino a lo más un incoherente, por no decir, un hipócrita.

Sobre las consecuencias para una *pedagogía* de la ética, como la que esbozamos, tenemos que en la formación ética con los estudiantes-persona va a predominar el mostrar del filósofo-*educador* por encima de su decir, pero también en lo concerniente a la actuación de virtudes, las normas del reglamento comunitario son sólo una guía y no motivo de coerción o ejercicio de poder.

Así, nosotros, analógicamente, daremos predominio a la diferencia, aproximándonos más a la equivocidad, que a la identidad -propia de la univocidad. Por lo que apelaremos a todo aquello que haga posible nuestro ‘ejercicio’ de virtudes: el actuar orientado en un modelo, ejemplo o paradigma, que hemos dicho es preeminentemente el filósofo-*educador*, pero que también puede ser un modelo ético entresacado de la literatura o la historia. (Nosotros ponderamos la preeminencia del profesor-filósofo como modelo o búsqueda de tal modelo, dada la importancia de la relación maestro-alumno y la necesidad de la actuación *práctica* de la virtud, que no es tan teórica).

²²⁸ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 78.

El mismo Beuchot pone el ejemplo de cómo mediar entre una ética formal y una ética material. Nosotros aquí la seguimos para analogar el diálogo comunitario:

Una ética formal se centra en el decir, una ética material se centra en el mostrar; por eso la ética formal rehúsa los contenidos, y sólo establece el diálogo racional o razonable, en el que van a sacar o negociar esos contenidos posibles.²²⁹ Frente a una ética como la de Kant, Apel y Habermas, y una ética material como la de Scheler y Lévinas, me parece encontrar una mediación en Enrique Dussel.²³⁰

Habermas²³¹ y Apel, que son kantianos, subrayan la importancia del diálogo racional (razonable) que llegue a consensos, de los que se sacarán contenidos posibles. Me parece que lo anterior se asemeja a la *community of inquiry* como la concibe Lipman, por lo que podríamos decir que la ética vista desde la *Philosophy for Children* es una ética formal. Es por esto que para evitar el extremo formal, tenemos que complementar el diálogo con una perspectiva de una ética material como la de Lévinas, donde el profesor modela su actitud en función de los alumnos, trabajando de este modo también el mostrar.

Como ya hemos anotado la parte formal no es la única parte que tiene el diálogo, pues también posee toda una carga material, baste subrayar la de la expresión del cuerpo. De este modo, nosotros disentimos, frente a Habermas y Apel, de una consideración meramente formal del diálogo y afirmamos (inspirados en la hermenéutica analógica) que **el diálogo no es ni sólo formal, ni sólo material, sino más bien analógico**, tiene una parte de argumentación pero también otra de expresión corporal –mirada, escucha, atención, disposición, actitud. Esto lo vio muy bien Eduardo Nicol en su *metafísica de la expresión*, donde entro otras característica *del ser de la expresión* señala la presencia visible y el cuerpo humano fenoménico²³².

²²⁹ Esta afirmación es curiosa en la medida que también en el diálogo hay toda una carga material, no es un diálogo de cerebros, el cuerpo juega un papel clave ahí.

²³⁰ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, pp. 91, 92.

²³¹ “Si partimos de que la especie humana se mantiene a través de la actividades socialmente coordinadas de sus miembros y de que esta coordinación tiene que establecerse por medio de la comunicación, y en los ámbitos centrales por medio de una comunicación tendente a un acuerdo, entonces la reproducción de la especie exige *también* el cumplimiento de las condiciones de la racionalidad inmanente a la acción comunicativa.” Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa 1*, Taurus, México, p. 506.

²³² *Cf.* González, Juliana, y Trías, Eugenio (editores), *Cuestiones metafísicas*. Editorial Trotta, Madrid, 2003.

Cabe destacar que si bien el diálogo no es el todo ético, porque como bien señala Beuchot, con base en Lévinas, el dialogar supone ya valores que deben asumirse para que éste sea posible²³³, el diálogo también hace posible la mejora de los individuos y la práctica de la virtud, en la medida en que si éste es auténtico, nosotros diremos *analógico*, transforma a sus participantes, o como diría Freire, los humaniza²³⁴.

El ámbito en que vamos a privilegiar el ejercicio de la virtud (de las cuales, como ya hemos aludido, la que más nos importa es la prudencia, por ser la llave de las demás) es en el *diálogo comunitario y no sólo comunicativo*, pues que si bien reconocemos toda una parte formal de él que enfatiza el consenso, nosotros consideraremos más no tanto la coincidencia que puede propiciar sino la transformación de quienes participan en él, ya que, como bien señala Guillermo Hurtado, el diálogo más que para debatir es para hacernos más humanos²³⁵.

Este último profesor-filósofo, nos dice que “el propósito de un diálogo profundo sobre el sentido de la vida va más allá de conocer en detalle las posiciones de nuestro interlocutor. Lo que se pretende es dejar al descubierto un terreno existencial por encima de las posiciones de los interlocutores.” De donde destacamos, para nosotros, que en el diálogo profundo lo que importa no es tanto lo que *dicen* interlocutores como el vínculo que se *muestra* en la sinergia generada por todos.

El mismo Hurtado precisa, en consonancia con lo que venimos sosteniendo, que: “las dimensiones y las consecuencias de este diálogo van más allá de las que Habermas ha considerado en sus escritos sobre el tema. Mi posición consiste en sostener que, en un diálogo profundo, uno transita hacia un *tercer plano* [...]. Más que de un plano de *coincidencias* se trata de uno de *descubrimientos*.”. Consideración del diálogo que

²³³ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 92.

²³⁴ Tanto Hans-George Gadamer, como Guillermo Hurtado, señalan como una condición básica del diálogo la apertura pero también sostienen que mejora éticamente a sus integrantes. En: “La incapacidad para el diálogo”, *Op. Cit.* Gadamer, *Verdad y Método II*.

²³⁵ Hurtado, Guillermo, “El diálogo como aventura”, en: <http://www.lettraslibres.com/revista/convivio/el-dialogo-como-aventura?page=0,2> Consultado: 13/01/2012. Todas las citas de Hurtado son de éste texto.

nosotros recuperamos en tanto filósofos-*educadores*, porque nos ayuda a equilibrar o analogar los extremos posibles de nuestra contextualización de la *comunidad de diálogo*. Abriendo, de este modo, la profundidad (o paradigmaticidad) del diálogo a la posibilidad del descubrimiento y la transformación de las personas que en él participan, yendo más allá del consenso, y teniendo en cuenta, con Hurtado, que “las grandes preguntas de la existencia humana es una experiencia íntima, en la cual los interlocutores realizan *transformaciones* para hablar y escuchar desde el fondo de su ser”.²³⁶

Por lo tanto, el diálogo, según vemos, se da entre la argumentación tendiente a consensos (parte racional) y búsqueda del sentido que transforma (parte paradigmática). Sacando implicaciones didáctico-filosóficas, desarrollaremos mediante el diálogo nuestro reglamento en las primeras clases, al tiempo que cuidamos también los aspectos materiales del diálogo, pues éste no puede existir en abstracción pura ya que necesita de la escucha, de la palabra, de la *conversatio*, para poder ser; de manera que también enfatizamos la importancia de la mirada y la actitud²³⁷.

Entonces, podemos decir con Beuchot, que somos más aristotélicos que kantianos, ya que: “vamos más hacia el fin-bien que es la felicidad que a la norma o ley, ya que la ley adquiere sentido o significado por el bien que protege o al que guía.”²³⁸. Por lo que, nosotros, en la *educación* tomamos más en cuenta el bien, lo material, las virtudes, la prudencia que los principios, las leyes y lo formal.

Por lo tanto, cuidamos y procuramos el cuerpo, al otro, la mirada, la apertura, la escucha y el diálogo que para nosotros, analógicamente, es más material que formal; más no por eso dejamos de lado lo intelectual y lo imaginario, sino por el contrario, mediante una dialéctica analógica consideramos a ambos para darnos sentido como seres humanos en formación –

²³⁶ *Ibidem*.

²³⁷ Aquí no nos es posible explayarnos, por motivos de extensión, en los aspectos éticos de la mirada (Lévinas) y de la actitud moral (Salmerón). Cf. Lévinas, *Op. Cit.* Para Fernando Salmerón la actitud ‘es el concepto *disposicional* que podemos utilizar para hacer predicciones a partir de nuestra observación de cierta relación preponderantemente emotiva entre el objeto y el sujeto de la actitud’. Cf. Salmerón, Fernando, *La filosofía y las actitudes morales*, S. XXI Editores, México, 1971, p. 127.

²³⁸ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 102.

incluso remontando la inmediatez de las ‘relaciones’ más institucionales de ‘alumno’, ‘profesor’, abriéndonos con una idea de transformación que tiene como pauta mejora y preeminentemente la búsqueda de nuestro bien humano-proporcional.

Por otra parte, pero en el sentido de nuestra necesidad de posibilitar la *comunidad de diálogo*, atendemos la reflexión del profesor-filósofo José Alfredo Torres, quien advierte que ‘los grupos que nos son asignados’, en tanto ‘maestros’-filósofos, son ‘conformados’ más por el azar que por un criterio²³⁹. El reconocimiento de esta dificultad, como docentes-filósofos, nos lleva a procurar la formación de una comunidad, primero, en nuestro grupo. El reto es tornar el grupo –más parecido a un conglomerado de mónadas- en una comunidad, que articule la consideración y formación de la identidad del individuo pero de la mano de los demás, de la consideración cuidadosa de la alteridad, llámese tradición, compañero, profesor o incluso al lenguaje mismo. Con base en lo anterior podemos afirmar que procuramos practicar la *frónesis* (que nos faculta para ser templados, fuertes y justos) para lograr la vida en comunidad.

Así, más que la obediencia a ley, por sí misma vacía, nosotros vamos más a hacia la búsqueda y la actuación del bien (Sócrates) -que es la felicidad (Aristóteles). De ahí que lo importante en el aula no sean tanto las reglas ni la autoridad sino la procuración del bien que es la felicidad. No nos fijamos tanto en los principios como en la actuación de éstos. Esto quiere decir que no estudiamos tanto axiología como actuamos virtuosamente.

Además, Beuchot precisa que “las virtudes necesitan algo de leyes para que guíen la acción virtuosa misma”²⁴⁰. De este modo, las sesiones dedicadas a la creación de un reglamento son importantes en la medida que promuevan y guíen nuestras acciones virtuosamente.

Nuestro énfasis no es tanto hacer cumplir la regla como actuarla, de lo cual se desprende que el profesor-filósofo no es tanto un policía del reglamento como un modelo de la virtud, razón por la que más que estar *diciendo* el reglamento, ejemplifica *mostrando* la virtud que

²³⁹ *Op. Cit.*, Torres, p. 64.

²⁴⁰ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 90.

procura el reglamento, ayudándose de un uso simbólico del lenguaje, apelando al uso de metáforas, ejemplos, fábulas, cuentos y el teatro²⁴¹. De esta manera, el trabajo ético gana en paradigmaticidad (profundidad y vínculo) oponiéndose en esa medida al sintagma neoliberal²⁴² que es horizontal y fragmentador. Por todo esto, hacemos énfasis en que uno de los aspectos más importantes del profesor-icónico es la creación y el fomento del vínculo en la relación maestro alumno frente a la tendencia posmoderna neoliberal de fragmentar.

Nosotros, por tanto, admitimos un reglamento con algunos principios y algunas reglas (pocas y claras) para no caer en la permisividad de cualquier acto (v.g los que nos violentan) dentro de la comunidad, al tiempo que buscamos el bien mediante la ‘práctica’ de la virtud, pues:

De hecho, en esta ética analógica se conjuntan las leyes y virtudes, de modo que también se conjuntan la inteligencia y la voluntad, la imaginación y la sensibilidad, ya que la inteligencia y la imaginación están del lado del decir, de la ley, y la voluntad y la sensibilidad están del lado de la virtud, pero se animan mutuamente, e incluso se dan sentido. Asimismo, la educación para la virtud implica no sólo atender la inteligencia y a la razón, sino también a la voluntad y a los sentimientos²⁴³

En consecuencia, nosotros en la formación ética con los estudiantes atendemos no tanto nuestro aspecto intelectual e imaginativo como el de nuestra voluntad y sensibilidad, dándole predominio a éste último²⁴⁴, porque en el proceder analógico de la virtud se atiende más su ‘práctica’ que la ley en sí misma, de aquí se desprende que si bien vamos a argumentar (en la *comunidad de diálogo*) también, y preeminentemente, vamos a procurar los actos y la actitud virtuosa, teniendo que trabajar por ello con el cuerpo, en este punto los actos de mimesis serán un elemento de gran apoyo, acudiendo también a la **actuación dramática**, conocida en la jerga de la didáctica como *role playing*²⁴⁵, y, en suma, a la

²⁴¹ Desde la Tragedia griega, Platón, Aristóteles, pasando por Unamuno, hasta Martha Nussbaum y Richard Rorty la consideración de la literatura ha sido la de aliada en la formación ética de los seres humanos.

²⁴² Hemos insistido que conviene más hablar de “sintagma neoliberal” que de paradigma, para reservar esta palabra a lo simbólico en la medida en que es el signo más rico y por lo mismo profundiza en sentido, mientras que el capitalismo fomenta la horizontalidad, la inmediatez y la fragmentación. Cf. *Op. Cit.*, Arrarián, Samuel, Beuchot Mauricio, *Virtudes, y educación moral*.

²⁴³ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, pp. 78, 79.

²⁴⁴ En este punto hay una consonancia *práxica* (entendida como *praxis*, en sentido lato: teoría en acto y actuación de la teoría) con Jaques Ranciere, quien concibe, con base en Joshep Jacotot, que la labor de maestro emancipador es mediante una relación de voluntades y no una del tipo de dominio intelectual (entre el que sabe y el que no). Cf. *Op. Cit. El maestro ignorante*.

²⁴⁵ En este link se define y describe ampliamente esta “técnica” y la referimos sólo para ilustrar, pues su consideración en pedagogía tiene una fuerte carga de técnica y a nuestro parecer tiene un fundamento más

sensibilización hacia el otro mediante ejercicios que procuran el respeto, la consideración y la convivencia²⁴⁶.

Un punto clave del trabajo *del cuerpo en el aula* para una formación ética es la creación y el fomento del ritmo frente a la aceleración del sintagma neoliberal, pues que mientras el ritmo tiene que ver la profundidad, el sentido y en suma el símbolo, la aceleración de las grandes urbes tiene que ver con la inmediatez, la horizontalidad y en última instancia la fragmentación, que como hemos anotado impide el pensamiento y el diálogo sustituyéndolo por la enajenación y un hedonismo vacío²⁴⁷, además de un claro detrimento en la consideración ética de ‘el otro’ (como cuando alguien corre en un lugar aglomerado y pasa empujando y tirando a los demás) , justo como sucede en tiempo de guerra, donde la ética se reduce a sus mínimos hasta casi desaparecer.

En este sentido, la ética analógica admite principios frente al relativismo equivocista y situaciones respecto del univocismo extremo²⁴⁸. Nosotros, pues, en el ámbito de la educación ética, atendemos más el lado inconsciente que el racional, más el lado de las situaciones o casos que a las leyes. Ahora bien, este reconocimiento del predominio de la diferencia en la ‘didáctica’ de la ética nos permite enfatizar el trabajo con los sentimientos, las emociones y la vida de los ‘alumnos’ adolescentes que en la parte teórica. Y si bien consideramos algunos principios enfatizamos en trabajo de las virtudes, dándole cabida, incluso, a cierto trabajo terapéutico (*terapheía*), de la terapéutica griega, la terapia *gestalt* o a la terapia filosófica.

rico en la dramaturgia: <http://www.oadl.dip-caceres.org/vprofe/virtualprofe/cursos/c103/tecnicas5.htm>
Consultado: 13/01/2012.

²⁴⁶ En este punto apelamos a la formación surgida de la propuesta del Dr. Carlos Díaz de “el cuerpo en el aula” y re-significamos para la enseñanza de la ética algunos de sus ejercicios enfocados en la corporalidad de la existencia. *Vid. Anexo*

²⁴⁷ En el prefacio del texto recientemente traducido al castellano (a instancia del profesor filósofo Gabriel Vargas y en coedición con la UAM) de la UNESCO *La filosofía. Una escuela de la libertad* se cuestiona si en “la actualidad, cada más exigente con el progreso tecnológico, ¿no se resiste acaso, en algunos aspectos, al enfoque filosófico? Y ello en la medida en que reflexionar es, ante todo, reflexionar (también) en uno mismo, antes que los demás, un ejercicio que requiere *paciencia, tiempo* y autocrítica”. El subrayado es nuestro. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf> Consultado: 07/06/2012.

²⁴⁸ Cf. *Op. Cit. Ética*, p. 83.

Ahora bien, en el sentido de la analogía en la ética, Beuchot precisa que:

las virtudes, en su pura condición de mostración, pueden padecer equivocidad, y necesitan de algo, al menos un poco, del decir, para que les sirva de guía. Como en la analogía predomina la diferencia, el predominio será para la virtud, no obstante, con algunas leyes –pocas pero bien claras- habrá suficiente para orientar la construcción de las virtudes, que estarán conectadas con esas leyes. De esta manera, con un poco de decir y un mucho de mostrar, se edificará la ética.²⁴⁹

Las implicaciones de la ‘enseñanza’ de la ética o la formación ética para el bachillerato mexicano que surgen de éste planteamiento son, en primera instancia, para el docente-filósofo, que en el aula ha de poner, de preferencia deliberando con sus alumnos²⁵⁰ los principios y reglas que rijan el curso (aspecto que coincide formalmente con la ética discursiva de Habermas y Apel que busca el consenso e incluso con Lipman).

Mientras que por el lado del mostrar, el mismo profesor será el paradigma (ejemplo, modelo, icono) del virtuoso al momento de coordinar al grupo (modelaje y coordinación que, desde nuestra perspectiva, se logra de mejor modo mediante la *comunidad de diálogo*), para que, justamente, se practiquen los valores de una tabla de valores comunitaria, elaborada por los integrantes de la comunidad, para la práctica efectiva de valores dentro del aula (y fuera de ella, en la ‘comunidad’ escolar, en la ‘comunidad barrial’), que en última instancia implica coadyuvar a la formación de ‘alumnos’-personas virtuosas.

En suma, una ética analógica trata decir el mostrar y de mostrar el decir, “para la formación de la virtud, algo se puede decir, en pocas leyes y muy claras, aunque también abiertas, que sirvan más (que) de regulación, (o) de dirección, como de invitación al seguimiento, y que broten de la praxis de esos paradigmas de moralidad a cuya semejanza hay que actuar.” Aquí el punto sería no tanto sólo decir ni tampoco sólo mostrar sino aspirar a un mostrar diciendo y a un decir mostrando. Aún más, “si bien no se busca la univocidad del mero decir, también hay que salvar el peligro de equivocidad el mero mostrar, y tratar de llegar a la confluencia del decir y el mostrar, en el que, con un decir analógico, icónico, sacado de

²⁴⁹ *Ibid*, p. 77.

²⁵⁰ Esto dependerá de la interpretación que el propio docente-filósofo haga de sus estudiantes personas –y su capacidad de deliberación.

lo paradigmático que exige Wittgenstein, se pueda acceder a una mayor claridad que el mero mostrar, que corre el peligro de no orientar y más bien ser confundente”²⁵¹.

Se desprende de estas afirmaciones que para nuestro *taller* de ética, nosotros veremos y reflexionaremos modelos, y luego los seguiremos; así, veremos cómo hace Sócrates (mediante la lectura dramatizada de la *Apología*) para instar la indagación por lo mejor, y en seguida practicaremos eso mismo (pudiera ser nuestro espacio el patio mismo de la escuela²⁵²); mediante esta dinámica atenderemos modelos como Jesús y San Francisco de Asís (que, entre otras ‘cosas’ buscan la consideración del prójimo y la senda de la no-violencia), pero también otros modelos como Espartaco y Zapata (que buscan la concreción de la libertad y no cierran completamente la senda de la violencia) adecuándolos proporcionalmente a nuestro contexto²⁵³.

Ahora, si bien esto, en el plano educativo (y mucho menos escolar, ya que controla más) no implica ni hacer guerras ni ser necesariamente activistas por la paz, sí tendremos que pensar preguntas del tipo ¿cómo lograr la libertad en un contexto enajenante como el capitalista –y dentro del marco de las instituciones del siglo XXI?, ¿o cómo encarnar entre nosotros la búsqueda de lo mejor humano en nuestra vida cotidiana? Y actuar virtuosamente lo más analógicamente posible de acuerdo a nuestra situación. Todo lo cual, como hemos venido planteando, modelamos como docentes-*educadores* (paradigma), lo que quiere decir que si instamos a la libertad debemos actuar libremente, y actualizamos nuestras potencias mediante el diálogo comprensivo (cuidadoso-simbólico).

De esta manera, nuestro decir guiará nuestro mostrar y nuestro mostrar ejemplificará nuestro decir. Por lo que apoyaremos nuestro decir en la fábula, en el cuento, en la novela

²⁵¹ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 91.

²⁵² Debo la idea de esta situación de actuación virtuosa a mi amigo el profesor-filósofo José Martínez Arrellano.

²⁵³ Estos modelos son propuestas. Y si los elegimos son por los valores que representan y por su práctica de la virtud. Por ejemplo, de Jesús la consideración del prójimo y de Espartaco la búsqueda de la libertad. Con ambos pretendemos mostrar incluso la complejidad de paradigmas éticos (**Principios**).

corta²⁵⁴, y lo complementaremos con videos –nuestros y ajenos- de algunas imágenes – como fotos²⁵⁵, dibujos, grabados y pinturas-, e incluso con algunas películas y esculturas. Del mismo modo, nuestro lenguaje docente es simbólico-analógico, y recurre a la metáfora y la argumentación al tiempo que también procura ser prudente.

Ahora bien, como la *phrónesis* es la llave de las virtudes, es preferible empezar por ella. Hay que repetir, entonces, acciones prudentes. Aquí, convendrá atender dicha virtud que es la entrada a las demás virtudes y mirar en qué consiste: La *phrónesis* “consiste sobre todo en la deliberación acerca del término medio de las acciones (ponderación) y acerca de los medios conducentes a fines (previsión). Conduce a un juicio prudencial, del que resulta una elección, ya sea de los medios conducentes a un fin, ya sea de la medida o mesura de una acción, para que resulte conveniente.”²⁵⁶, Entonces la *phrónesis* es deliberación (que pondera y prevé), que implica un juicio prudencial al tiempo que también un actuar sabio. Notamos que el modelo analógico de la *phrónesis* nos lleva al juicio mediante la deliberación y la práctica prudente, por lo que podemos decir que mediante el discernimiento y la actuación prudente formamos nuestro juicio prudencial y nos cualificamos prudencialmente.

Por tanto, es en la capacidad de universalizar de la *phrónesis* donde radica lo simbólico del diálogo y lo paradigmático del profesor, porque como vimos en el apartado anterior (iii), ambos, con ese proceder, tienen la facultad también de universalizar:

La *phrónesis* es un saber práctico y concreto, que ayuda a relacionar el principio o incluso la ley al caso particular, o subsume lo individual en lo universal, lo cual es, por cierto, lo más hermenéutico. Y es también un acto de oscilación analógica, ya que, al tomar en cuenta lo semejante pero haciendo predominar la diferencia, se respeta lo más posible la singularidad del caso pero se ilumina a la luz de los principios o preceptos, y se tiene como resultado la formación cada vez más profunda de la virtud prudencial, Y, como ella es la llave para las demás virtudes, el camino regio para esos actos

²⁵⁴ El profesor Beuchot en su libro *Perfiles esenciales de la hermenéutica analógica* señala el nexo ético-metafísico entre la metáfora, la fábula y el cuento con la formación ética.

²⁵⁵ Aquí agregaremos a modo de **anexos** algunas fotografías que nos han orientado como modelos en el trabajo *educador* con los estudiantes-personas. Y el ejemplo de los productos de una clase que generó materiales en videos –grabando con sus celulares situaciones concretas de actuaciones virtuosas.

²⁵⁶ *Op. Cit.* Beuchot, *Ética*, p. 114.

análogicos que cada una de ellas conlleva, ayuda a adquirir también la templanza, la fortaleza y la justicia, las cuales son las que posibilitan la vida en comunidad.²⁵⁷

Con base en este pasaje vemos cómo la prudencia, al universalizar articula la virtud misma y hace posible la comunidad²⁵⁸. Así, la cuestión clave de la formación ética es la repetición de actos (que requieren cierta intencionalidad ética de nuestros principios, que para nosotros es el bien) para desarrollar en nosotros una cualificación en virtudes y no sólo una ‘educación’ en valores que implica sólo la consideración de una rama de la ética²⁵⁹, y que trata, entre otras cosas, sobre el valor, y al que le concierne un trabajo meramente teórico.

Por lo que, para nosotros, resulta preciso realizar un taller de ética actuante de la virtud donde se delibera en la comunidad de diálogo, que mediante su repetición cualificada, podremos desarrollarla en nosotros mismos. Este actuar se hará en la *comunidad de diálogo* mismo, pero también se invitará a su ‘práctica’ fuera del contexto del aula e incluso, fuera del contexto escolar²⁶⁰. Teniendo presente que la virtud que nos guía es la prudencia y nuestro principio fundamental el bien.

Nuestro reto, entonces, como profesores-filósofos, será moderar nuestro decir, modularlo, ser mesurados y prudentes al momento de hablar. Sobre todo, teniendo en cuenta que, la virtud se juega preeminentemente en el mostrar. Con lo cual podemos decir que el profesor-filósofo que quiere formar y formarse en virtudes, más que *decir* tendrá que *mostrar*, y su

²⁵⁷ Cf. *Ética*, p. 111, 112. El subrayado es nuestro.

²⁵⁸ A la luz de esta interpretación, resulta curioso que el concepto de *respeto* en Kant articule el imperativo categórico y lo haga con un movimiento similar al que hace la prudencia al universalizar la virtud. Intuimos, sin poder ahora ahondar en ello y comprobarlo, dadas las dimensiones y características de este trabajo, que ambas nociones éticas, de estos dos geniales filósofos, son universalizantes en el enfoque de su pensamiento ético de la virtud y de la ley, en la medida en que ambas suponen una consideración absoluta de la alteridad (y que nosotros denominamos especularidad ontológica).

²⁵⁹ La axiología forma parte de la ética en la medida en que cuando prescribe lo hace en considerando lo valioso –y al valor se le ve como un bien– por eso también decimos que la ética trata de la búsqueda del bien – y entre ellos anotamos la felicidad –entendiéndolo como un estado de plenitud que va más allá de la mera contentez, que es más propio del afán de consumo de nuestra era globalizada.

²⁶⁰ Un modo de promover o instar esta práctica fuera del contexto aula es solicitando videos sobre acciones virtuosas. E incluso, como hace el sociólogo estadounidense Bateman, mediante reportes de ejercicios éticos. Cf. Bateman, Walter, *Alumnos curiosos: preguntas para aprender y preguntas para enseñar*, Barcelona, Gedisa, 2000. E incluso de la mano de proyectos como los articulados por la psicología social comunitaria Cf. *Op. Cit.*, Musitu.

decir se hallará más en el ámbito de lo indirecto y de lo parcial que de lo directo y de lo propio, con lo que volvemos a subrayar en este aspecto la importancia que tiene un lenguaje simbólico y metafórico. En el caso más amplio de la formación filosófica o del filosofar el profesor enfatizará en la pregunta más que en la respuesta, aunque tenga que modelar también esta, y del mismo modo solicitarle a sus ‘alumnos’-persona que modelen preguntas y respuestas.

-Balance

A lo largo de este apartado vimos, de modo general, el nexo entre el profesor como paradigma y la simbolicidad del diálogo, del cual subrayamos su aspecto material del sentido, la virtud, los sentimientos, el inconsciente, el cuerpo y en última instancia el bien y la felicidad. De manera que redondeamos la indagación abierta allá (en el apartado anterior **iii**), viendo que el diálogo en educación, y sobre todo en ética, no es tanto formal referencialista, sino sobre todo material, al buscar el sentido. No se ocupa tanto de la ley como de la finalidad del hombre, no tanto de la obligación sino del bien, no se pregunta tanto ¿cómo obedezco?, sino ¿cómo soy feliz?

Entonces el diálogo, para nosotros, no es ni unívoco ni equívoco sino analógico, porque en él también predomina la diferencia que junto al proceder paradigmático del profesor-filósofo coadyuvan en la formación de la capacidad de universalizar del estudiante-persona, que le hace remontar en última instancia la inmediatez de la época: forma, en suma, la *phrónesis*, símbolo de la virtud misma.

En suma, la ‘didáctica de la ética’ implica en cuanto al *educidor* ser paradigma de la *frónesis*, así como modelar un *decir* que sea simbólico y orientador. Mientras que lo concerniente al estudiante-persona es *educir* sus potencias orientándose en su maestro-filósofo, dialogando con él y sus compañeros e imitando y actualizando en sí mismo la virtudes éticas que se consensan en comunidad. De esta manera, fundamentamos la *comunidad de diálogo* como una estrategia didáctica-filosófica para la formación ética de los estudiantes-personas a nivel bachillerato en México. En lo que sigue, plantearemos un modelo a modo de ejemplo, que funja de *praxis* general para el *educidor*-filósofo.

II. v.- Bases de la estrategia didáctico-filosófica

Praxis a modo de paradigma

Pero sobre todo, la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas.

Edgar Morin

En esta apartado, hemos dicho que modelaremos una *praxis* de la didáctica filosófica que venimos proponiendo. Así pues, ya explicitadas las ideas que fundamentan la *comunidad de diálogo* y ahondado en sus raíces filosófico-hermenéuticas, además de haber perfilado, mediante la *analogía*, las características de la ética y el diálogo que nos resultan los más adecuados a nuestro tiempo y contexto, vamos puntualizar todos esos elementos en un marco y ejes *práxicos* que orienten al *educidor*-filósofo con base en nuestras elucidaciones previas. Para lograrlo, tematizamos primero, una posible modelación del proceder del *educidor*-filósofo, reflexionando éticamente en su actitud y perfilando algunas consideraciones hermenéuticas sobre él; así como el esbozo de algunas interpretaciones contextualizadas de su labor.

- ***Praxis paradigma de la actitud docente***

Pascal había reconocido que su fe provenía de una apuesta. La noción de apuesta se debe generalizar para cualquier fe; la fe en un mundo mejor, la fe en la fraternidad o en la justicia, así como en toda decisión ética.

Edgar Morin

Lo que no se ama no es querido, no puede entonces realizarse, efectuarse, llevarlo a la existencia.

Enrique Dussel

Lo que sigue es una reflexión sobre la mejora del docente-filósofo y plantea, como tesis principal, que la actitud es el elemento fundamental de la docencia, pues en ella se juega el éxito o fracaso de la *educación*. Asimismo, planteamos que la mejora del docente mediante una *actitud benéfica* apunta al mejoramiento, en primer lugar, de la relación ontológica de

éste con sus alumnos, y que, en última instancia, coadyuva en el mejoramiento de los alumnos en tanto seres humanos, que es, como hemos dicho, una de las labores capitales de la filosofía: mejorar al hombre²⁶¹.

-Actitud en general

Nuestra pregunta de apertura es ¿qué es actitud? Y a ésta respondemos que *es el modo de ser en tanto que estoy*; es decir, *es el modo en que me comporto respecto de algo o alguien*, de ahí que sea también uno de los elementos que supone toda relación del ser humano, ya sea con sus semejantes, consigo mismo o con su entorno.

De modo general, la actitud es perceptible en cada acto humano, incluso en los más simples, en los más insignificantes; y puede ser un gesto, una mueca, un chasquido con la boca, pero no es que la actitud se reduzca a un gesto, una mueca o un sonido, pues desde nuestra consideración, la actitud es *la manera en que se realiza el acto*, es ese **modo especial de proyectar el ser en los actos**.

Así pues, la actitud también va desde una postura, un modo de estar, hasta un acto, o un modo de hacer que percibimos como la constante manifestación del modo de ser del que acomete sus actos (como el hilo conductor que une los actos de una persona y nos hace saber que son suyos); de este modo, sostenemos que desde simples hechos hasta procederres complejos son parte de esa actitud de la que aquí tematizamos²⁶². Cabe acotar que una actitud es ‘legible’ de mejor modo en su carácter constante y disposicional²⁶³.

²⁶¹ Recapitulando, entendemos por educar a la actividad que consiste en formar seres humanos en personas a partir de la *educación* de sus potencias, y a la filosofía en un contexto educativo como aquella que ayuda a formar mejores personas; en este sentido, toda educación exige filosofía; y la filosofía es la actividad humana del pensar enérgicamente y de amar lo que vale, lo que importa.

²⁶² Puedes detectar una actitud en un contexto específico y en un sólo acto, por ejemplo en una petición del profesor a un ‘alumno’ y el modo de reaccionar de éste respecto de su ‘alumno’, vg. amablemente, violentamente, indiferentemente.

²⁶³ Para Fernando Salmerón la actitud ‘es el concepto disposicional que podemos utilizar para hacer predicciones a partir de nuestra observación de cierta relación preponderantemente emotiva entre el objeto y el sujeto de la actitud’. Cf. *Op. Cit.* Salmerón, p. 127, p. 134, p. 137, p. 146 y p. 155.

Asimismo, sostenemos que hay una constante de correspondencia en la actitud; esto es, que dependiendo de la actitud presentada se prepara (o condiciona) con ésta, un tipo de actitud reciproca a la manifestada; por ejemplo, ante una actitud autoritaria, se suele responder con una actitud defensiva o igualmente violenta; ante una actitud generosa se corresponde con otra agradecida.

Hay excepciones a esta constante de la actitud de acuerdo al tipo de persona con la que se establece ‘contacto’ o incluso a variables, como el estado ánimo o circunstancias que sitúan a la persona, pero por lo regular nadie que sea amenazado o maltratado agradece y alguien que es amable recibe en respuesta maldiciones; nos referimos, pues, a que tendremos que buscar casos específicos y radicales para no entender este planteamiento. En última instancia, cualquier tipo de respuesta, también ha de ser una actitud²⁶⁴.

Es necesario destacar que la ‘actitud’ supone ‘creencias’ que la motivan. Sin entrar demasiado en el análisis de las creencias y el papel que juegan en la actitud, por acotar las dimensiones de esta reflexión a los fines que aquí buscamos, baste decir que las actitudes no son ajenas a lo que podríamos denominar *sistema de creencias de las personas*.

-Actitud docente

Aristóteles ya había descubierto que "hacer y actuar" son diferentes, y de hecho tan diferentes que lo uno jamás incluye lo otro. "Porque ni es el actuar una manera de hacer, ni el hacer una manera del verdadero actuar. La arquitectura [techné] es una manera de hacer... dar nacimiento a algo cuyo origen está en su hacedor y no en la cosa. El hacer siempre tiene una finalidad que no es él mismo, y no así la acción, puesto que la buena acción es en sí misma un fin. La perfección en el hacer es un arte, la perfección en el actuar una virtud.

Iván Illich

Ahora bien, en un contexto áulico, que es el que aquí nos concierne, la actitud es el modo de proyectarse en tanto docente-filósofo respecto de los ‘alumnos’-personas; en otras

²⁶⁴ No hay seres humanos que no tengan actitud; ya que ésta es una constante en ellos. Siempre que haya ser humano hay actitud, pues hay acción y disposición.

palabras, la *manera en que éste se dispone a relacionarse con las personas que lo ‘atienden’ en aula*. Ese modo de ser que es proyectado se da eminentemente en los actos y también implica un **trazar mi disposición hacia el otro** –hacia eso que estoy haciendo o la persona con la que estoy. Así, la actitud es una relación con las personas y con el mundo y como tal es también un crear mundo (podríamos decir sin forzar en que es formar *ethos*); pues también con la disposición de aquel que actúa, se forja mundo.

Así que, si pensamos en la **actitud docente**, entonces, pensamos también en el actuar del docente, pensamos en el ‘proceder’ del docente e inevitablemente éste ‘proceder’ se halla sustentado en sus actos; consiguientemente, al preguntarnos cómo se da la actitud docente, preguntamos también en cómo procede el docente, en cómo actúa²⁶⁵.

De este modo, la reflexión sobre la actitud docente también implica indagar el proceder del docente en tanto actor en el aula²⁶⁶, y vamos a decir que en cada acto el docente proyecta su modo de ser docente y que en toda la serie de actos que acomete en una clase, teje también una actitud docente (hace como un texto de sí con sus alumnos: procede, en este sentido, textualmente, tejiendo una comunidad –según hemos postulado-, a partir de su tejer) y forja al mismo tiempo un proceder virtuoso que es paradigmático.

Decíamos que la actitud es también una disposición con la que se crea mundo; pues bien, en docencia-filosófica, la actitud es un modo de estar dispuesto y crear mundo **con** los

²⁶⁵ Consideramos que el ser se halla en el estar, actuar es estar, pues el ser está vinculado al acto; estar es ser, así el ser se manifiesta y, por lo tanto, es legible en la actitud. No entraremos aquí a problematizar lo que sería una estética docente o una formación física docente, aunque de hecho también tenga implicaciones directas en el tipo de relaciones que el docente establece con sus alumnos.

²⁶⁶ Al expresar “actor en el aula” hemos anotado ya el contexto ‘por excelencia’ del docente al que nos referimos, principalmente en este apartado: al docente escolar, y su proceder; decimos con esto que tiene como marco de su obrar el salón de clases. Así pues, su proceder está ceñido a un espacio concreto. Sus actos son infinitos dentro de la finitud de un área. Como el actor en el escenario, el docente en el aula es el ‘encargado’ del espacio. Y es importante el contexto del salón de clases en relación a la actitud docente porque éste la condiciona. Si bien el espacio no es la disposición, la disposición ha de moverse dentro de las posibilidades que brinda el espacio (en este caso, el esquematizado de la escuela). Hay un inconveniente a este respecto dentro de varias aulas, al menos en México, pues en ellas las sillas están soldadas al suelo, condición que limita aún más las posibilidades de trabajar en ese espacio; en tales condiciones (que cooptan la posibilidad de movilidad del cuerpo) si no es posible mover en absoluto el ‘mobiliario’ sin apelar a un herrero, el profesor-filósofo y sus alumnos-personas han de apelar a la imaginación comunitaria que reflexione en primera instancia sobre las condicionantes (de poder) de dicha estructura.

alumnos, es –insistimos- una relación (sin ella, no existe *educación*) la que se establece en el aula con los estudiantes-personas y eminentemente el tipo de disposición del docente redundará en el tipo de relación que éste establezca, y en última instancia en el tipo de mundo que está ayudando a construir en ese espacio.

Hay que subrayar aquí la importancia de resolución y toma de postura ante preguntas como: ¿qué tipo de mundo me afano en construir?, ¿qué tipo de ‘alumnos’, en tanto seres humanos apoyo a formar? y ¿qué educación pretendo contribuir a realizar?, pues son cuestiones que aunque no se respondan explícitamente se hallan implícitas, en el programa en el proceder de un docente, al modo de idea o creencia como anotamos más arriba en la escuela; así que no responder manifiestamente a estas cuestiones implica una omisión grave en su proceder como docente-filósofo, ya que está soslayando una posible guía del pensamiento cuya tematización le ayuda a orientar su propia autoformación²⁶⁷.

También omitir en la *educación* el afán de generar un bien, como el no tener como referente explícito la mejora y perfeccionamiento del ‘alumno’-persona mediante lo que se actúa en el aula, implican la no *educación* en general y la no *educación* filosófica en particular. Por lo tanto, podemos decir que esta omisión en el docente-filósofo lo daña a sí mismo así como a ‘su²⁶⁸’ ‘alumno’-persona, en tanto que implica una nula formación de ambos y mucho menos la construcción de una comunidad que los fortalezca y potencie *educidoramente*.

-Actitud docente benéfica

De este modo, la pregunta que ahora nos guía es: ¿qué tipo de actitud por parte del docente ha de redundar en una mejora de su proceder *educidor* filosófico en el aula y cómo

²⁶⁷ Aspecto clave de la formación como *educidor*, ya que el docente-*educidor* es quien se *educa* a sí mismo en comunidad con otros *educidores*. Esto quiere decir que se *educa* él mismo, pero en comunidad ayudándose y ayudando a sus compañeros *educidores-educidos*.

²⁶⁸ Tenemos el mayor cuidado posible con el lenguaje sobre todo gracias a la advertencia de psicoanalista y filósofo Eric Fromm sobre la tendencia contemporánea a cosificar las relaciones entre las personas para usufructuar de ellas como si de una cosa se trataran. Así pues, tenemos cuidado con el uso de los posesivos señalando dicha advertencia de Fromm. Cf. Fromm, Erich, *Del tener al ser*. Paidós, Barcelona, 2007.

potenciará la auto-*educación* de ‘sus’ ‘alumnos’? Evidentemente una actitud que favorezca la *educación* de la filosofía es una buena actitud docente, pero entonces, ¿a qué nos referimos con ésta respuesta?, ¿cuál es, insistimos, la especificidad de esa actitud que se necesita?

Precisemos que la actitud que aquí necesitamos (sobre todo en México y Latinoamérica, en consonancia con nuestra elucidación del **Capítulo I**) es una actitud caracterizada por la ‘fe’, por el ejercicio continuo, por parte del docente-filósofo, de la creencia en ‘sus’ ‘alumnos’-personas, por la creencia en la posibilidad de su grandeza como seres humanos, *educadores* de sí mismos y como filósofos, pero sobre todo en la posibilidad de que el trabajo que se construye en el aula puede y ha de redundar en el crecimiento como personas de todos los que participan en él (*educadores* y *educados* en comunidad). Este ejercicio de la ‘fe’²⁶⁹ en el aula, supone la creencia del docente-filósofo en sí mismo, en tanto persona y como *educador*-filósofo, pues aquel que no cree en sí mismo y en la posibilidad de lograr lo que acomete, desaprovecha su posibilidad de ser, de hacerse (actuarse), mediante lo que actúa.²⁷⁰

Por otra parte, la actitud benéfica del docente-filósofo está vinculada a un ‘proceder’ energético, tiene que ver con el actuar de un cuerpo cargado de vitalidad y no con un cuerpo desganado o tenso; así que cuando hablamos de una actitud benéfica, hablamos también de una actitud energética en el aula, que al unísono nos lleva a proceder con una disposición amplia, abierta, pero sobre todo amorosa, con cuidado. Cuando procedemos así, importa aquello a lo que nos dirigimos, pero sobre todo a quienes nos dirigimos.

Cuando algo o alguien no nos importa y ni siquiera nos interesa, pasamos de largo, lo soslayamos, e incluso es posible que lo pisemos o lo destruyamos. Pues nos interesa poco si le daña o no, nuestro proceder. Entonces hablamos de que una actitud nefasta, que en

²⁶⁹ Entendemos por ‘fe’, en su modo secular, como confianza en lo acometido.

²⁷⁰ Es de destacar que, para Ranciere, una de las situaciones que promueve el profesor embrutecedor es el de gestionar arte de la distancia entre el saber y el estudiante, y que comporta la pérdida de confianza en las propias fuerzas del estudiante para comprender. *Cf. Op. Cit.* Capítulo I.

nuestro caso consiste en el soslayo y/o negación de ‘los otros’, nuestros estudiantes. Lo cual, como hemos venido insistiendo, funge de ejemplo negativo²⁷¹ y conlleva no sólo la no-creación del diálogo y la comunidad con los alumnos-personas sino, incluso, el confrontamiento abierto y posiblemente violentador entre el grupo.

Al hablar de una actitud benéfica hablamos, entonces, de tener fe, de creer en lo que acometemos; tener fe en algo o alguien es estar completamente volcado en la posibilidad de ser de eso o en quien creemos, ya que sin creencia no hay ser (lo cual está relacionado con *educir* potencias); esa confianza siempre nos habrá de redundar en beneficio. Por lo tanto, creer en nosotros, en el trabajo que hacemos con ‘nuestros’ ‘alumnos’ es una apuesta en que ganamos.

Pascal apuesta por creer en ‘Dios’, con la firmeza con que Kierkegaard puede arrojarse de espaldas al vacío por su fe, nosotros aún no estamos seguros de ese tipo de apuesta... pero en el ámbito de la *educación*: apostar por creer en la posibilidad de mejorarnos con la mejora compartida de nuestros ‘alumnos’-personas es una apuesta que de entrada tiene todo por ganar, pues brindar la fe a alguien es la posibilidad de la afirmación de la vida y la generación de la búsqueda del sentido, que es, sostenemos, la búsqueda de lo mejor, de nuestra perfectibilidad humana en comunidad.

Decimos, pues, que creer en ‘nuestros’ ‘alumnos’, supone creer en nosotros, en nuestras posibilidades como docentes-filósofos (y como seres humanos), y en lo que actuamos. De manera que asumimos y suscribimos también la disciplina con lo que trabajamos: la filosofía (creemos en las posibilidades que ella nos potencia). Por lo tanto, tener fe en la *educación* es creer en nosotros mismos, creer en ‘nuestros’ estudiantes, y creer en la filosofía y, como consecuencia, tener fe en la posibilidad de que de este modo podemos mejorar el mundo que creamos.

²⁷¹ En este punto detectamos que el profesor, al tener siempre actitud (actos y disposiciones), a final de cuentas es siempre referente.

Crear (actuar) fe es, pues, dación del ser, la posibilidad del amor y el surgimiento del sentido. Esto supone una búsqueda y, como profesores-filósofos, ésta tiene que apuntar a lo mejor, pues no tiene sentido nuestra labor si no tiene como intención la mejora de sí y de los nuestros; de hecho, pensamos que ninguna empresa tiene sentido si no conlleva la búsqueda de lo mejor.

Cuando hemos hablado aquí de lo mejor, indudablemente hablamos de lo que vale y de lo que importa, de aquello que nos orienta y nos puede brindar sentido: hablamos entonces del bien, de lo bueno, de lo que beneficia. Tener una actitud benéfica es pues donar posibilidad, es hacer que algo nazca (es ayudar a nacer) –ser partera, ser *educidor*; es crear la fertilidad intelectual y de ser (advenimiento ontológico) de quien puede crecer y mejorarse: hacerse persona²⁷².

-Sobre la creencia

Ahora, la pregunta que podría surgir es ‘¿cómo se cree, cómo es que uno puede creer?’ Y nosotros diríamos que dejando, soltando, no siendo aprensivos; no fijarnos en lo poco y mirar lo mucho, no tener el cuerpo tenso buscando el ‘control en el aula’ y lo que ahí sucede... seguramente el primer paso es creer en uno mismo, concentrándose en un sí rotundo que colme el proceder en el aula.

Ahora, hemos insinuado que la actitud determina la existencia misma de la posibilidad de educar y de filosofar y sostenemos que sin una actitud amplia, enérgica, y cuidadosa con el otro, efectivamente no pueden existir ambas actividades e incluso no hay, deja de haber, ser humano en tanto constructo. Por otro lado, una actitud nefasta daña de por vida al alumno-persona y al profesor-filósofo mismo al negar la posibilidad de ser de ambos en comunidad; en filosofía una actitud parcial y tendenciosa (encaminada al soslayo de ‘el otro’) puede atrofiar el pensar. En suma, pensamos y creemos que el ejercicio de un tipo de actitud nefasta anula la posibilidad de educar y filosofar mismas.

²⁷² Entendemos persona como la construcción de sí con base en lo humano. Cf. Hurtado, Guillermo. “Cómo convertirse en otra persona sin dejar de ser uno mismo” *En: Eikasia. Revista de Filosofía*, año V, 33 (julio 2010). <http://revistadefilosofia.com/33-04.pdf> Consultado: 28/05/2012.

Para quienes permanezcan in-crédulos, diremos que esto que hemos planteado es posible en tanto lo pensamos y deseamos, ya que si en nuestra voluntad y actuar lo asumimos, se realiza. Nosotros lo intentamos y nos parece (como se verá) que lo logramos cuando trabajamos con ‘nuestros’ ‘alumnos’-personas, pues trabajamos filosofando, pensando, cuidándonos y formándonos. Ahora bien, es cierto que lo que hemos planteado aquí, está puesto en términos muy esquemáticos, ya que en la práctica cotidiana uno como docente-filósofo tiene errores, falla; pero tener presente como ideal regulativo un proceder benéfico salva el sentido de la vida de los implicados en la aventura de educar.

Para finalizar queremos señalar que antes de amar el conocimiento las personas han de ser amadas. El amor, entonces, ha de transformar al que ama y *ha de ser amor la ‘materia’ transmutada*. Es momento de dejar ser a nuestros ‘alumnos’-personas, de que sueñen y piensen lo que quieren ser. Hay que creer en ellos, en que ellos pueden, y creer en nosotros, como *educadores*, en lo que actuamos, lo que somos y en lo que podemos lograr

-Sobre el docente-hermeneuta
o interpretaciones contextualizadas

Ahora bien, continuaremos con tres bosquejos de instancias que nos pretenden orientar ética y hermenéuticamente, en tanto docentes-filósofos, mediante los que reflexionamos aspectos igualmente *práxicos* sobre el actuar del docente un poco más allá de la circunscripción de la actitud en el aula; sólo que ahora lo haremos desde una visión hermenéutica muy general que nos pone en juego, al momento de interpretar nuestro actuar en función de otros contexto espacio-temporales en los que también procedemos: la escuela, la ciudad y la tradición (filosófica).

Escuela y ética

El aspecto que tomaremos en cuenta respecto de la escuela es la que denominamos ‘la instancia de la curricula’. Apercibimos que el docente, en tanto hermeneuta, no sólo tendrá que interpretar el ‘programa’ ‘educativo’ que trabajará con sus ‘alumnos’-personas y para sí mismo puesto en juego, sino también ha de tener en cuenta el sentido o para qué de lo que

hace, que se concreta en la puesta en cuestión acerca de la finalidad de aquello que se le pide y realiza.

Pongamos por caso (uno bastante frecuente) que se le insta al ‘control de los alumnos’, él, entonces, deberá preguntarse por el sentido que tiene controlar a sus ‘estudiantes’-personas y sopesar su respuesta. En este caso, si no hubiera una razón, estaría promoviendo un autoritarismo castrante y nefasto en el ámbito educativo (y en mayor medida si se trata de una educación filosófica).

Aún más, hoy día se pondera la ‘enseñanza de habilidades de pensamiento’, ‘el aprender a aprender’ (como si el aprender fuera ajeno al ser humano), ‘el aprendizaje autónomo’ y el ejercicio de la autonomía; al respecto hay que decir que nada de esto tiene sentido, si no apunta a una mejora del ‘estudiante’ en su formación como persona. Pues, de poco o nada sirve al bien de una sociedad un ‘hombre’ inteligente que sea un insensato como ser humano.

La historia del siglo XX es el desfile de ‘grandes pensadores’ que obraron por el mal (perjuicio) a los demás seres humanos (si no todos, a muchísimos). Uno de los ejemplos más trillados es la figura elocuente de Hitler. Otra no tan socorrida, pero sí contundente es el ejemplo del trabajo en conjunto (incluso podríamos decir, de manera “colaborativa”) de nueve premios nobeles de la ciencia (Robert Ophenheimer, Albert Einstein, Enrico Fermi, Richard Feynman, Niels Bohr, Luis Álvarez, Félix Bloch, Hans Bethe, Arthur Compton), trabajando en el denominado *Proyecto Manhattan* para la construcción de la bomba (atómica) de destrucción masiva; donde, además, se vio que varias Universidades estadounidenses (Universidad de California, Universidad de Chicago) sirvieron a la construcción de ingeniosos desarrollos encaminados a la destrucción en masa de otros seres humanos.

Buena parte del siglo XX es la del soslayo de la ética. Si el siglo XXI, en tanto conjunto de comunidades humanas, quiere mejorar tendrá que poner no sólo su pensamiento y su corazón en la ética, sino eminentemente ponerla en obra en sus actos cotidianos. Si algo

hemos de señalar, como filósofos y educadores que somos, eso es la importancia que se juega el ser humano en su búsqueda del bien. En efecto, no sólo se trata de instar al bien, se trata, dentro de la *educación* filosófica, de filosofar con los alumnos preguntando por el bien y sobre todo de procurar actuarlo en comunidad.

Consideramos que si la pregunta por el bien se sostiene de manera constante, los actos benéficos pueden avanzar en la mejora de uno mismo como persona dentro de su comunidad; el peligro es dejar de buscar el bien tanto con el preguntar como con nuestros actos. Aquí, eludiendo el contexto posmoderno en el que nada vale o todo vale según convenga al individuo-narcisista, nosotros nos hemos posicionado (*práxicamente*) de manera analógica y virtuosa mediante la consideración actualizante del diálogo y la prudencia tendientes a generar simbolicidad y comunidad.

Y si quisiera argüirse en contra nuestra que ‘el bien no es un asunto resuelto y claro para los seres humanos’. Nosotros sin afanarnos en refutar este planteo, insistiremos en la necesidad e importancia de la **búsqueda** (Principios 1) de lo bueno, que se mantiene y concreta en la vida diaria.

Nosotros, en tanto *educadores* que filosofan, consideramos que el conocimiento no es tanto un valor con un fin en sí mismo, como un medio para mejorarnos como seres humanos en la construcción de nuestra persona²⁷³. Así, retomamos la importancia de considerar la finalidad que buscamos como profesores-filósofos, con ‘nuestros’ ‘alumnos’-personas, trabajando dentro de instituciones ‘educativas’. Las implicaciones didáctico-filosóficas, para el docente hermeneuta, de lo que hemos planteado son:

- 1) No sólo nos interesa de ‘nuestros’ ‘alumnos’-personas lo que piensan, también nos interesa y es motivo de la clase lo que sienten y lo que buscan (y si estuvieran abúlicos, asunto nada raro en una época que se *excita* bajo el modelo de los

²⁷³ Cf. *Op. Cit.* Guillermo Hurtado, “¿Cómo convertirse en persona sin dejar de ser uno mismo?”.

estimulantes, tendremos que modelar su búsqueda y trabajar en ella de manera comunitaria).

- 2) Nuestro trabajo como filósofos y educadores en ética es formarnos con los estudiantes-personas en la búsqueda del bien, pero no sólo en términos de pensamiento sino predominantemente en términos de ética ‘práctica’ -que concebimos no tanto como el desarrollo de habilidades, sino eminentemente como la cualificación dialéctica analógica del actuar.

Los ‘programas’, y los profesores que los siguen, que pretenden sólo el conocimiento (visto como un producto) en sus alumnos, a lo más que aspiran es a que ellos piensen mejor, pero de ahí no se sigue que sean mejores personas éticamente hablando. Y, por tanto, mejores en tanto personas íntegras (pues ser persona implica aspectos éticos). Lo que logran entonces, en el mejor de los casos, son alumnos racionales pero, como hemos abundado, que no necesariamente por ser racionales buscan ni actúan el bien.

Ciudad y ritmo

El aspecto que vamos a considerar respecto de la instancia de la ciudad es la que llamamos ‘la inmoralidad de la velocidad’. En entornos como los que vivimos, en los grandes centros urbanos (*i.e* la Ciudad de México, Madrid, Buenos Aires, Barcelona, Roma) es relativamente fácil actuar como la mayoría procede: siguiendo las costumbres, obedeciendo reglamentos o requisiciones que no necesariamente *per se* buscan el bien, sino que incluso muchas hacen posible la generación del mal (llamamos mal no sólo a aquello violenta al otro o lo soslaya en tanto persona, lenguaje o comunidad; sino también a aquello que no busca el bien –pues que deviene presa de lo malo –en tono metafórico sería: *no sólo se trata de limpiar el jardín de yerbajos, sino sobre todo de sembrar flores-*, en un contexto tan perjudicial como hemos diagnosticado de manera general).

Una nota clave para una ética y una didáctica pertinente en nuestra época, en este sentido, es la de lograr un ritmo. En esta ética y esta didáctica lo que se busca, en tanto, personas y docentes filósofos que somos, es crear un ritmo propio que remonte el condicionamiento de

aceleración en las ciudades y lograr con los estudiantes, en la medida de lo posible, la generación de un ritmo en comunidad.

En este punto existen distintas ‘técnicas’ que van desde el control de la respiración (por ejemplo en artes marciales, como el *kung fu*, o las inducciones terapéuticas, como la hipnosis ericksoniana), hasta la sincronización del cuerpo (por ejemplo, en teatro) que, aunado a nuestras precisiones precedentes sobre la virtud, el diálogo y la hermenéutica, nos pueden ayudar en la búsqueda de un ritmo propio como docentes filósofos y sobre todo en la búsqueda con ‘nuestros’ ‘estudiantes’-personas un ritmo comunitario.

En un nivel más amplio, se trata de vivir no a toda velocidad (como parece rezar uno de los adagios del capitalismo/consumista posmoderno), ni totalmente lento de modo que no se actúe (casi como el escéptico radical Pirrón), sino de un modo tal que no siendo sólo rapidez tampoco sea pura lentitud, esto es, llegar a un ritmo equilibrado, analógico, que busque la medida y nos ayude a ponderar según el extremo de las acciones y prever las más convenientes de acuerdo a nuestros fines. Sobre todo porque hoy en día la velocidad en las ciudades (como pasa en la guerra) propicia en la vida cotidiana el soslayo de ‘el otro’.

Filosofar y filosofemas en la tradición

El aspecto que vamos a aludir respecto de la instancia de la tradición filosófica es la que denominamos “la filosofía en los libros” –donde destacamos el filosofar. Si bien hemos dicho que el modelo (paradigma) del filosofar es inspirador del filosofar de nuestros ‘estudiantes’-personas, en primera instancia conviene destacar que en el aula este modelo es el propio profesor-filósofo, decimos ‘primera’, en tanto comienzo del filosofar en una ‘clase’ como también en el comienzo mismo de un curso-*taller*, y en segunda instancia, acudiremos a los textos en que la filosofía se presente como un filosofar y no tanto como filosofema (esto es, por ejemplo: las críticas positivistas de Carnap a la metafísica de Heidegger)²⁷⁴.

²⁷⁴ Entendemos por filosofema un producto del filosofar, que normalmente es una crítica específica de tesis filosóficas.

En este sentido, nos parece que unos buenos modelos textuales del filosofar son el Sócrates de Platón, que está en sus diálogos socráticos; también el de Descartes en la *Meditaciones* o el teatro de Sartre; en todos estos textos notamos que se halla un filosofar que, en cierto sentido, está muy vinculado a la vida, a las vivencias, a las experiencias de quienes filosofan, incluso, podríamos afirmar que están vinculados a un cierto dramatismo filosófico que se vive, se “padece” y, como el teatro, ejerce un gran asombro.

De este modo, podemos decir, hermenéuticamente, que nuestro analogado principal de la ‘clase’ de filosofía, para la formación ética filosófica, es el profesor, quien es el modelo del filosofar (de hecho es el filósofo por excelencia en el aula). Insistimos: *en un primer momento*, que en absoluto implica la exclusión del filosofar de los ‘alumnos’-persona, pues de hecho el objetivo principal de una clase de filosofía es que se conforme en buena medida por el filosofar de éstos. En una analogación secundaria, acudiremos a los textos de los filósofos que filosofan y no tanto aquellos textos en lo que hemos dado en llamar filosofemas.

En suma, tenemos que dialogar partiendo de la experiencia del filosofar (modelado por el profesor-filósofo con sus ‘alumnos’-personas que filosofan) y posteriormente acudiremos al texto de un filósofo que filosofe y no de uno que presente únicamente las conclusiones de su filosofar.

II.- vi.- Modelo de aplicación *práctica* dentro una institución escolar de bachillerato

El contexto en el que hemos aplicado lo anteriormente planteado es el del Modelo Académico del Colegio de Bachilleres (ColBach), respecto del campo concerniente al Desarrollo Humano, donde se nos insta a “orienta(r) a favorecer la autorregulación del estudiante, su crecimiento individual como ser humano integral y comunitario; al desarrollo de sus habilidades (sic) para la reflexión filosófica situada, la valoración ética y la apreciación estética de las manifestaciones de la cultura y el cuidado físico de su

persona²⁷⁵, dentro del plattel número 17 Ajusco-Huayamilpas en la Delegación Coyoacán, al sur de la Ciudad de México, durante el periodo del segundo semestre de 2010 al segundo semestre de 2011 (en tres grupos distintos).

En nuestra revisión del programa citado notamos que lo escrito no dista, en lo general, de las ideas que hemos apuntalado. Pero no dejamos de advertir que, ahora nos movemos con mayor dificultad en su currícula que en nuestro planteamiento teórico-reflexivo, ya que hemos quedado compartimentados en un bloque denominado ‘desarrollo humano’, donde compartimos el trabajo como docentes-filósofos con los profesores-artistas de apreciación estética y los profesores de educación física que se encargan del ‘cuidado físico’ de los ‘alumnos’-personas, reduciéndose nuestra labor a considerar la ética en su aspecto ‘valoral’ y a la ponderación de ‘habilidades para la reflexión filosófica’.

Así es cómo nos percatamos de lo que ya señalábamos en la *práctica* hermenéutica que esbozamos arriba: generalmente la ética es vista de manera únicamente teórica y concebida como un “desarrollo de ‘habilidades’” que no tiene por finalidad explícita el mejoramiento de los ‘estudiantes’-personas (donde en la cuestión de las ‘habilidades’ no se discierne entre técnica y actuar-ético filosófico) y mucho menos la búsqueda comunitaria del bien, de modo virtuoso.

Así pues, del Modelo Académico del ColBach suscribimos parcialmente algunas coincidencias con la anteriores orientaciones y rechazamos, por congruencia filosófica y educativa, totalmente el Modelo por competencias de la reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) bajo la que se rige nuestro Modelo Académico del ColBach, por estar inscrita, como ya mostramos en el **Capítulo I**, dentro de la dinámica mundial del capitalismo/consumista y una visión sesgada y tendenciosa del ser humano²⁷⁶ que propicia un individualismo narcisista, merced a su sobre-oferta de productos con su

²⁷⁵ Colegio de Bachilleres. Modelo Académico, 2009, p. 51.

²⁷⁶ En efecto el Colegio de Bachilleres es una de las primeras institución de ‘Educación’ Media Superior de México en la que se implementa la Reforma Educativa por Competencias. Misma que hemos abordado y cuestionado en el primer capítulo. Respecto de un análisis crítico de dicha ‘reforma’ al que nos hemos suscrito de manera general: Cf. Op. Cit., Torres, José Alfredo, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*

afán de promover el híper-consumo²⁷⁷ y que es justamente esta dinámica individualista la que pretendemos erradicar mediante la formación de juicio en comunidad con nuestra propuesta de didáctica-filosófica *comunidad de diálogo*.

Por lo tanto, en lo referente a las características institucionales de este modelo educativo concluimos que: nos resulta limitante en cuanto al enfoque ‘educativo’ teniendo en cuenta que dista bastante del alcance de nuestras consideraciones sobre el sentido de la filosofía, la formación filosófica, la *educación*, la idea de hombre y sociedad que ponderamos –como ya hemos argumentado con antelación.

Una manera de sortear, sin embargo, esta limitación del modelo en cuestión, es orientándonos mediante nuestra recuperación de la experiencia en la Filosofía para Niños y Adolescentes (*FpNyA*) y nuestra elucidación ético-hermenéutica, tomando como punto de apoyo la propuesta de Modelo de Diseño Didáctico de Ety Estévez²⁷⁸ para situar nuestra estrategia de la *comunidad de diálogo*.

Así pues, tomando en cuenta las ideas fundamentales que guían nuestra tesis, la perspectiva pedagógica que sostiene, las pretensiones educativo-filosóficas que tiene y las características de ‘nuestros’ ‘estudiantes’-personas, así como su contexto, sostenemos que en tanto profesores-filósofos deseamos y actuaremos para lograr en comunidad lo siguiente:

1. Una formación filosófica que haga énfasis en la creación del preguntar y el dialogar filosóficos.
2. Una actuar virtuoso continuo y esmerado del cuidado, la escucha y el respeto en el aula.
3. Un continuo ejercicio de la *comunidad de diálogo* para fortalecer, por un lado, nuestra identidad y por otro los lazos comunitarios que rompen con el individualismo posmoderno.

²⁷⁷ Cf. Op. Cit., Lipovetsky.

²⁷⁸ Estévez, Ety, *Enseñar a aprender*, México, Paidós, 2010.

4. La facultación del juicio, del deseo de saber y nuestro asombro por lo que es –frente a la enajenación y cosificación del sistema-mundo capitalista/consumista...

Todo lo cual vamos a lograr mediante:

- 1) El modelado de las actitudes éticas y filosóficas por parte de nosotros como profesores-filósofos y la auto-*educación* de ‘nuestros’ estudiantes-personas.
- 2) El aprovechamiento del error, el prejuicio y la retroalimentación como fuentes primarias de la *comunidad*.
- 3) La consideración de nuestro cuerpo en el aula como un elemento didáctico-filosófico.
- 4) El ejercicio de la deliberación y la interpretación filosóficas.

-‘Tipo’ específico de estudiantes-personas en un ambiente escolarizado

Los ‘estudiantes’-personas con quienes realizamos específicamente esta propuesta, que ejemplificamos con nuestro *taller* ético, tienen una actitud hacia la asignatura positiva pues tienen *interés en conocer más sobre ‘la filosofía’ y poder vincularla a su vida cotidiana* -en este caso aplicamos un cuestionario de ‘evaluación diagnóstica’, con el propósito de interpretar sus expectativas respecto del curso, el profesor del curso y de sí mismos en el curso (**Anexo**). Han ‘cursado’ el segundo semestre de bachillerato, se hallan socio-económicamente en una clase media baja y en general cuentan con referentes cognitivos desarrollados, especialmente en lo que respecta al conocimiento de conceptos y uso de vocabulario abstracto. Han cursado previamente la asignatura “Filosofía y construcción de la ciudadanía” que al ser teórica les permitió saber nociones y conceptos de ética y de filosofía en general.

-Propuesta de objetivo general para una clase de filosofía escolarizada a desarrollar en un mes escolar (denominado Unidad)

Que, mediante la *comunidad de diálogo*, comprendamos y comencemos actuar tres valores claves de la ética (el cuidado, la escucha y el respeto), así como estudiar la noción de individualismo, para valorar el papel decisivo que los primeros tienen (como conceptos y actos) en la búsqueda de alternativas viables para la solución de problemas y necesidades surgidas del contexto individualista que vivimos. En resumen:

- Comprenderemos y actuaremos los valores éticos (virtudes) de la escucha, el cuidado y el respeto.
- Estudiaremos el contravalor del individualismo.
- Sopesaremos el papel y el potencial de nuestra actuación de virtudes frente al individualismo de nuestro contexto.

Lo cual nos permitirá comprender y actuar valores éticos como una forma de vida auténtica (virtudes) frente al individualismo narcisista posmoderno. Así, podremos conducirnos de un modo tendiente a la virtud, procurando pensar filosóficamente nuestra vida y el mundo mediante la puesta en práctica de la *comunidad de diálogo*.

Así pues, quien esto escribe pretende lo siguiente con ‘sus’ ‘alumnos’-personas a quienes se dirige con estas palabras: *Quiero que pensemos y deseemos nuestra vida y el mundo en el que vivimos, quiero que nuestro pensamiento y nuestro deseo nos ayude a mejorarnos, a pensar y desear lo mejor, para desarrollar al máximo las posibilidades de nuestro ser humanos y que mediante este movimiento de pensar y desear la vida y nuestra mejora, mejoremos el mundo que también pensamos y deseamos. Y a nuestra vez mejoremos nuestro mundo en el que vivimos, con nuestras familias y comunidades.*

-Propuesta de objetivos específicos para una ‘clase de filosofía escolarizada’

Iniciamos el curso con un tema cercano a los estudiantes, tanto desde el punto de vista ‘cognitivo’ (o teórico) como del ‘afectivo-emocional’ (o práctico existencial), asimismo hacemos un análisis de los problemas que han enfrentado en su formación en filosofía con

el fin de mejorar su *experiencia filosófica*, pensando en las posibles alternativas del mejoramiento de su formación.

En este punto queremos dejar bien claro que la *comunidad de diálogo* tiene la pretensión de ser, al menos en filosofía y factiblemente en humanidades, una reunión de lo disperso que, en buena medida, reúne sinérgicamente en sí misma la fragmentación del saber en currículas, en una experiencia de vida que remonta el sólo saber, para generar la *educación* de lo posible de cada ser humano que la integra, y la potenciación del deseo de sabiduría, de modo que el diálogo en comunidad sea también una actuación de nuestras virtudes.

Por lo tanto, sostenemos que el filosofar y la educación se tornan inasibles de la curricularización extrema, ya que no son sólo saber sino, fundamentalmente, formación de las personas y sobre todo de la comunidad, de manera que en la *comunidad de diálogo*, aunque acotada en el tiempo escolar, pretende remontar la fragmentación del espacio, los actos y el pensamiento atomizado del ‘grupo escolar’ dentro de la escuela de bachillerato. En buena medida la *comunidad de diálogo* es una propuesta reflexiva y una respuesta *práctica* del actuar respecto de la tendencia curricularizante del saber (no alejada del individualismo posmoderno y mucho menos de la institucionalización de los valores en Occidente) y en esta medida le opone afirmativamente la experiencia de la búsqueda (**Principios**) y la actuación del amor a la sabiduría²⁷⁹.

Es importante aclarar que los procesos que implican comprender valores éticos si bien puede tener un aspecto teórico-práctico, por ejemplo la lectura de un cuento, y la reflexión sobre éste, al mismo tiempo implican también una fase práctica-teórica dentro de la *comunidad de diálogo*, pues, como hemos visto, dialogamos filosóficamente. Pongamos un ejemplo, sobre el valor de la amistad *leemos* en voz alta y alternada *El Principito* creamos una *comunidad* que lee y escucha, actuando, a su vez, aspectos éticos vinculados a la amistad como el cuidado, la atención, la consideración y la solidaridad hacia los

²⁷⁹ Hay, en este sentido, una búsqueda que notamos aún en el pensamiento y actuar del profesor-filósofo Michel Onfroy, que ha creado una Universidad Popular en Francia que está siendo referente como una búsqueda distinta frente al ejercicio del poder institucionalizado en el ámbito de la ‘educación’. Vid. Onfroy, Michel, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*, Madrid, Gedisa, 2008.

compañeros; en este punto podemos imitar analógicamente todos nosotros a los personajes que nos funjan como modelos o paradigmas (por ejemplo, el cuidado que le brinda a ‘su’ rosa el Principito).

-‘Desglose de contenidos’ o pautas generales que proponemos:

‘Unidad 1: Mi yo y mi comunidad’

Objetivos de clase: **Comprender** y **actuar** valores éticos

Identificar e imitar los valores de *escucha y el cuidado* dentro de *la comunidad de diálogo*, *observando* la relación entre nuestras identidades (particulares) y su mediación (en esta formación identitaria) en la conformación y condicionamiento de nuestra comunidad.

Proponemos títulos (que sugieren temas) y algunas preguntas eje para el docente-filósofo que ha de jugar y proponer, a su vez, a sus estudiantes-personas en la conformación de la *comunidad de diálogo*:

1.1 Yo y mi nombre (¿Quién soy? ¿soy lo que digo?)

1.2 Mi nombre: (¿Soy mi nombre?, ¿quién eres tú? ¿Soy solo?)

1.3 Mi ser: (¿soy por quien me escucha y me reconoce como ser?)

1.4 Comunidad: Somos por los que han sido y los que serán; pues solo, nadie es. Somos juntos y por eso soy.

‘Unidad 2: Mi familia (¿Quiénes somos? ¿Qué es eso de familia? ¿En qué consiste?)’

Objetivos de la clase: *explorar* la noción de familia y *valorar* el papel que juega en la conformación de la identidad como primera ‘comunidad’.

Analizar cómo es que nos conforma y cómo la conformamos.

Actuar algunos valores que ayudan a la formación de la familia mediante la *comunidad de diálogo*. Para lo cual, sugerimos abordar a modo de pregunta la siguiente temática propuesta:

- La familia nuclear: padre, madre y hermanos.
- El valor en mi vida de “mi jefa”// mamá, mi “jefe”//papá y mis “carnales”//hermanos.
- Otro tipo de familias: familias monoparentales y homoparentales.

‘Unidad 3: Mi comunidad’

Objetivos de la clase: *comprender* la importancia de la existencia de ‘el otro’ en mi comunidad y *actuar su reconocimiento* para *valorar* mi existencia. En este punto la *comunidad de diálogo* va a la calle a hacer una *práctica* de intervención-acción-participativa o puede investigar al modo de ejercicios ético-morales que propone Bateman²⁸⁰, aquí tanto el profesor-filósofo como ‘sus’ ‘alumnos’-personas *investigan* y *actúan* para mejorar sus entornos. Proponemos la siguiente temática que ha de ser una especie de agenda para orientar esta mini-intervención que tiene que articularse mediante el preguntar filosófico y el diálogo ético:

- La calle, el barrio y mis vecinos (¿El vecino qué? ¿Y ‘ese’ para qué ‘sirve’?)
- La apertura del saludo (¿La cortesía sirve para encontrar-nos?)
- La mirada, el reconocimiento y la existencia (¿Cómo nos reconocemos?)

Estrategias didácticas: la estrategia eje es la *comunidad de diálogo* y se complementa con estrategias de la investigación-acción participativa (**anexo**). A modo de materiales pueden usarse cámaras de video, fotográficas; en cuanto a instrumentos puede apelarse a ejercicios hermenéutico reflexivos sobre lo que se trate (aquí sugerimos llevar una bitácora de campo²⁸¹). Para actuar se puede hacer una intervención (de tipo artística) o algunas jornadas de trabajo con los vecinos de la escuela (prácticas que, a su vez, retroalimenta la reflexión hermenéutica).

-Desarrollo específico de la estrategia.

la comunidad de diálogo como estrategia general:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento en que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las

²⁸⁰ Bateman, Walter, *Alumnos curiosos: preguntas para aprender y preguntas para enseñar*, Barcelona, Gedisa, 2000.

²⁸¹ En este instrumento se lleva el registro de la observación de campo, que se hace de manera descriptiva (que pretenda ser neutra), y sobre el cual se interpreta filosóficamente; incluso se puede hacer análisis y síntesis cuantitativa, mediante gráficas.

certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino. Podemos, dentro de nuestras estrategias, utilizar secuencias cortas programadas, pero para todo aquello que se efectúe en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia; ésta debe privilegiar tanto la prudencia como la audacia y si es posible las dos a la vez.

Edgar Morin

Para la conformación de la *comunidad de diálogo* solicitamos amablemente a ‘nuestros’ ‘estudiantes’-personas la formación de un círculo, de preferencia con sillas²⁸², a la mitad del aula; posteriormente se vive una experiencia sobre la que pensamos y dialogamos, mediante su cuestionamiento; a modo de ejemplo, expondremos la experiencia modelo dentro de la *comunidad*: la experiencia de la lectura en voz alta, la cual se alterna entre los compañeros, pasando el turno hacia algún sentido del círculo, comúnmente se hace hacia la derecha, la pauta de lectura es el signo puntuación denominado “el punto”: (.) , independientemente del tipo que sea.

Al término de la lectura se invita a los involucrados a externar su gusto o interés por algún tema o tópico de lo que se ha vivido o experimentado de modo comunitario. En este punto hay que cuidarnos de facultar el deseo de saber y el asombro de nosotros mismos (como modelos-paradigmas) y con ‘nuestros’ estudiantes-personas, por ejemplo: si alguien está emocionado respecto de algo que vio o vivió en la experiencia, el profesor-filósofo le ayuda a concretar su asombro mediante preguntas; luego, también con este actuar modelante, otros estudiantes-personas pueden ayudar a parir preguntas e ideas a los demás incluyendo al profesor-filósofo que siendo también posibilidad es factible *educirlo*²⁸³.

²⁸² Puede ser en el suelo, y de hecho propicia una interacción más libre, pero se recomienda comenzar con sillas para aclarar el sentido del círculo (David Kennedy). Asimismo dependerá del propósito o el sentido de la sesión/clase, la formación del círculo en bancas, en sillas, en el suelo o parados; ya que hay una relación entre control del cuerpo y del ser, mediante la estructuración del material y las personas en un salón de clases. Un ejemplo claro de esto es la estructuración clásica de un aula en la que incluso las bancas se hallan enrielladas y atornilladas al piso para impedir su movilidad y por ende la de los mismos alumnos, en un contexto así el cuerpo está hiper-controlado (Foucault).

²⁸³ El maestro-espejo se torna también reflejo de sinergia que lo puede reflejar, que lo hace nacer también, o si se quiere: lo potencia, la especularidad de sus alumnos-personas que filosofan y dialogan comunitariamente reflejándolo. Y puede ser espejo que al reflejar hacer nacer y a la vez en ese actuar también se hace y deja nacer, mirándose en la mirada y sobre todo en la especulación dialógica-simbólica con los involucrados en esa comunidad –aquí cabe señalar que en la posibilidad de la sinergia dialógica de la comunidad hay un elemento

A continuación se escriben en el pizarrón o un rota-folios estos gustos e intereses, seguidos del nombre entre paréntesis de quien ha hablado, por ejemplo (Moy²⁸⁴), y de este modo elabora una agenda de trabajo, en este momento la comunidad elije//delibera//consensa sobre cuál tópicos que va a comenzar a dialogar y lo decide de modo comunitario o entre todos²⁸⁵, si los estudiantes no logran decidir, el profesor pondera los puntos en común de los intereses o, en última instancia, infiere algún tema teniendo muy en cuenta los intereses y el ánimo del grupo²⁸⁶ (en comunidades más afianzadas conviene detenerse en la deliberación de los tópicos a discernir, pues en ella comienza a jugarse la facultad de juzgar, o de deliberar).

Ya elegida comunitariamente la temática, el profesor-filósofo se basa en ella para elaborar una pregunta de corte filosófico que dice en voz alta y escribe en la pizarra, este acto sirve de modelado, pues el profesor-filósofo es paradigma del preguntar filosófico para con sus ‘alumnos’-personas, posteriormente insta a quienes componen la *comunidad* a crear sus propias preguntas filosóficas de manera escrita, que en cuanto las tengan creadas a su vez propondrán a la agenda; ya anotadas las preguntas-filosóficas (de manera ideal se anotan todas las que sean posibles, pero teniendo en cuenta el contexto de la comunidad: cuántos somos, el tiempo del que disponemos, si hay el espacio suficiente en la pizarra; de no ser posible anotar todas las preguntas, escuchamos, al menos, a la mayoría de quienes quieran leer la suya, invitando prudentemente, a los más tímidos).

Una vez *concebidas* y escritas las preguntas filosóficas de la comunidad, se procede a responderlas mediante el diálogo filosófico, que puede ser en el orden en que fueron escritas en la en la pizarra o por aquella que más nos interese a los involucrados en la comunidad.

inasible pero patente: el del lenguaje que remonta a veces a sus ‘usuarios’ para ser también mina de una memoria colectiva todavía más amplia.

²⁸⁴ Gesto que tiene la gracia de considerar al otro y de constar que su decir-pensar también es tomado en cuenta –aunque a la postre sopesemos si puede mejorarse la formulación de su aporte.

²⁸⁵ En este punto, regularmente se apela a una votación de mayoría, que muchos autores y profesores gustan vincular con “prácticas democráticas”, nosotros preferimos denominarla dialéctica abierta de la autonomía heterónoma o analéctica de la heteronomía autónoma o sencillamente: deliberación comunitaria.

²⁸⁶ Es importante cuidar este orden de intervención y regulación por parte del profesor-filósofo.

Esta decisión de la pregunta por la que empezamos puede consensarse, pero corre el riesgo de dispersarnos en mero confrontamiento, mientras que su riqueza se halla en su posibilidad de deliberar, en este punto el docente-filósofo tendrá que poner en juego toda su facultad de interpretación para cuidar y orientar a la comunidad en su deliberación.

De ser infructuosa una decisión consensada, pondera alguna pregunta; dado que lo más importante es discernir, en el diálogo-filosófico, guiados por una pregunta-filosófica y no tanto por una mera elección de temas o preguntas; claro que en comunidades más afianzadas pudieran darse minucias respecto de la ponderación de una pregunta sobre otra.

En cuanto al desarrollo del diálogo filosófico en el aula hay que concretar en la medida de lo posible todo lo antedicho, sobre el preguntar filosófico modélico, sobre la modelación del diálogo filosófico y su desarrollo ético mediante el cuidado y la comprensión, así como un desenvolvimiento, sobre todo en el actuar por parte del profesor-filósofo que incite modelantemente a ‘sus’ ‘alumnos’-personas a atreverse a tener confianza para *educirse* a sí mismos dialogando y filosofando también modélicamente.

Los integrantes intervienen en el diálogo comunitario de manera alternada. Si fueran muchos, se les solicita que levanten la mano para hablar (muchas veces no hay que decirlo, si el profesor también levanta la mano). Y si el profesor-filósofo es mesurado, insta a que ‘sus’ ‘alumnos’-personas a su propia medida, de no ser así, les solicita consideración hacia los que hablan para plantear sus ideas y argumentos, invitando a su vez a los que son más callados a involucrarse.

El profesor tiene que ser presto para seguir el hilo del diálogo y coordinar las intervenciones (sobre todo en las primeras ocasiones, luego algún otro integrante de la comunidad puede coordinar). A continuación esbozamos una coordinación posible: cuando alguien levanta la mano dice su nombre, quien coordina menciona los turnos, mientras la comunidad a su vez guarda de memoria el orden de las intervenciones, dando de esta manera pie a la auto-organización de la comunidad (pues podría suceder que el profesor o quien coordina yerre y los demás ayuden a rectificar).

Si eso pasa a nivel de organización en las intervenciones, pasa aún más maravillosamente al nivel de una especie de autocorrección en el lenguaje, en un afinamiento del preguntar, en una sutileza de la búsqueda, en el actuar cuidadoso y en la lógica (para orientar estos aspectos hemos dicho que el docente modela mucho y dice poco), luego los integrantes se corrigen mutuamente, se orientan y se cuidan. Realmente se crea una sinergia que puede ser muy potente y enriquecer a todos los que participan en ella, al tiempo que quien se torna la gran *educidora* es la comunidad misma²⁸⁷. Cuando eso sucede ya no sólo filosofamos, nos hemos humanizado, vinculándonos y potenciándonos a nosotros mismos.

Por último, todos respondemos la pregunta que hemos escrito (o alguna otra que nos haya apasionado) en nuestra libreta individual, procurando retomar su elucidación en la experiencia dialógica comunitaria con miras a generar un portafolios que trabajaremos también comunitariamente mediante la lectura y comentario de nuestros escritos (aquí el docente retroalimenta los textos de ‘sus’ ‘alumnos’, para que a la postre orientados por él, y con base en el trabajo continuado, los alumnos también se retroalimenten mutuamente²⁸⁸).

De esta manera, muy esquemáticamente, hemos trazado las directrices esenciales nuestra estrategia-boceto de la *comunidad de diálogo* que a continuación enumeramos a manera de síntesis:

- 1) Se forma un círculo de ‘alumnos’-personas y profesor(es) en el aula.
- 2) Se suscita una experiencia de la que se parte, regularmente es una lectura, pero puede ser la observación de algún objeto (una escultura), un corto, una foto, una vivencia corporal, una experiencia de meditación.

²⁸⁷ Respecto de quienes participen poco o nada, no se trata de obligarlos, sino de invitarlos con cuidado, ya que ellos, con la escucha, también participan aunque de un modo más pasivo para la comunidad y probablemente de modo enriquecedor para su meditar. En todo caso habría que generar y respetar el ritmo secreto de la meditación (que es un diálogo interno) de aquél que calla y la intervención prudente para quien se desmesura al dialogar.

²⁸⁸ Es conveniente que los texto escritos no rebasen la cuartilla al menos al comienzo de las primeras reuniones dialógico-comunitarias, y a la medida que sean asequibles para el docente y los compañeros encargados de comentar –aquí, de nuevo: todos comenta a todos apoyándose en el modelo que se proponga, que puede ser el docente-filósofo o algún texto filosófico que modele el diálogo escrito (vg. Platón).

- 3) El profesor-filósofo pregunta sobre lo que les ha gustado o llamado la atención a los ‘alumnos’ y con sus respuestas escribe en la pizarra una lista que denominamos ‘agenda de diálogo’.
- 4) El profesor-filósofo forma una o varias preguntas con base en los gustos y/o intereses de sus ‘alumnos’-personas que sirve de modelo del preguntar filosófico.
- 5) Los ‘alumnos’ crean sus propias preguntas-filosóficas que el profesor escribe en la pizarra-agenda, seguidas de su nombre.
- 6) La comunidad decide sobre qué tema van a preguntar pensar y dialogar
- 7) La comunidad dialoga respondiendo entre todos las preguntas, donde el abordaje de las preguntas y la elaboración de sus respuestas constituyen los puntos básicos un diálogo filosófico.
- 8) Se dialoga filosofando cuidadosamente.
- 9) Se elaboran ejercicios individuales que recuperen la experiencia filosófica.

-Tipo y modalidad de enseñanza.

La modalidad de enseñanza según el Modelo del ColBach es la de un “curso” y la naturaleza del contenido es teórico-práctica, pero dadas las características de la *comunidad de diálogo* nos vemos en la necesidad de proponer la modalidad de *taller*. El tipo de curso del Colegio de Bachilleres es de carácter introductorio, semanal y diseñado para seis clases, de dos horas cada una. Más nosotros no suscribimos la denominación de ‘introductorio’ dado que sugiere la idea bancaria-escolarizada de depositar ciertos contenidos en los ‘alumnos’ como si ellos fueran ajenos completamente a la comprensión del filosofar, asunto ante el que nos hemos posicionado claramente declarando que la filosofía , a nivel de bachillerato y de vida, es un filosofar (escrito y actuante), lo que quiere decir que no ‘iniciaremos’ a los estudiantes en lo que pudiera parecer algún misterio esotérico, sino que *educiremos*, en tanto profesores-filósofos, las potencias que nuestro estudiantes-personas ya tienen en sí mismos, que además es una *educación* que solicita, insta o necesita de la *auto-educación* de los ‘alumnos’.

Por tanto, no hablamos de un taller ‘introdutorio’ sino de un taller potenciador. Insistimos: educar es *educir*; filosofar es potencializar el amor y el saber; y el profesor-filósofo es partera de ideas, preguntas y diálogo, así como nacedor cuidadoso de la fe, la confianza y la potencia misma. De manera que hay una línea que va de la educación, la mayéutica, el cuidado, la filosofía, la ética y la fe: que se teje mediante el hilo conductor del hacer nacer, ser nacido, dejarse nacer, potencializar posibilidades humanas tendientes a formarnos como mejores personas, guiados por la virtud.

-Paradigma de ‘clase’ o ejemplo de actuar educador-filosófico:

Clase 1. De presentación.

Comúnmente suele verse la primera ‘clase’ de un ‘curso’ como una ‘clase’ pérdida, desde nuestra perspectiva es justo el mejor momento para zanzar las bases de nuestro afán e ideales.

Objetivo de clase:

Que el estudiante *distinga* que él no es su nombre y que *indague* por su propio ser mediante preguntas-filosóficas.

Proponemos el siguiente título con un par de preguntas a filosofar:

1.- Yo y mi nombre, ¿Quién soy? Tú, ¿quién eres?

El profesor-filósofo se presenta con los estudiantes-personas: dice con voz alta y sonora su nombre y lo escribe en el pizarrón: dibuja la primera letra de su nombre y dice que él es esa letra (por ejemplo, “yo soy la ‘M’ mayúscula), pone la segunda y dice lo mismo (yo soy la ‘o’); pone su nombre y dice que él es esas letras (yo soy ‘eme’, yo soy ‘o’, y yo soy ‘i griega’), sale del salón y regresa a los pocos minutos, observa a los alumnos y pregunta que ¿cómo les fue con él, mientras no estuvo? Espera pacientemente la respuesta. “¿Cómo, dirán algunos, si no estaba?” Y el profesor dirá que sí: que él es... y señala su nombre escrito en la pizarra, e insiste las veces que sean necesarias en que él es su nombre hasta que alguien diga que: “una cosa es el nombre y otro Ud.”. Y entonces el profesor-filósofo les preguntará a los alumnos y ¿ustedes, quiénes son? (“Ustedes, cada uno de ustedes, ¿quiénes son realmente?, ¿quién eres?) Y solicitarles amablemente por escrito su respuesta y a esperar, pacientemente, sus escritos, escribiendo también el suyo propio; luego de lo

cual, hacemos un círculo y comenzamos una *comunidad de diálogo* donde quienes así lo deseen lean su respuesta (si nadie se anima, el profesor lee la suya, procurando dar confianza si nota timidez).

Luego de escuchar las respuestas, el profesor modela preguntas-filosóficas de corte ontológico y antropológico (si mi ser yo, tiene algo que ver con el ser del tú, del otro y si ese conjunto de ‘seres’ tiene algo que ver con el ser en general...) teniendo en cuenta lo más posible las respuestas de quienes integran la comunidad, luego insta a sus estudiantes a seguirle, haciendo sus propias preguntas y continuamos el esquema de la estrategia hasta concretar un texto o un dibujo sobre nuestro ser. De este modo, se comienza una ‘clase de presentación’ de manera dialógico-filosófica.

-Evaluación crítica

En este apartado, hay que destacar que la evaluación no puede reducirse, por parte del docente-filósofo, ni de la institución ‘educativa’ (como tradicionalmente se ha hecho) a mera calificación. Ya que ésta última corre el riesgo de tornarse una herramienta de control que puede favorecer el ejercicio de poder, más que un elemento²⁸⁹ que de verdad haga posible la *educación* de ‘nuestros’ estudiantes-personas. Por lo tanto, proponemos una evaluación que sea crítica y autocrítica por parte del docente-filósofo, que favorezca la *auto-educación* del estudiante-persona.

Así, pues, y en consecuencia con las ideas que hemos planteado, con fundamentación y los objetivos de nuestras elucidaciones y con nuestra *práctica*-didáctica, sostenemos que los elementos que constituyen la evaluación crítica que aquí nos conviene son:

²⁸⁹ Este Modelo considera que los productos, elementos y herramientas de evaluación no son en sí mismas sistemas de evolución aunque de hecho forman parte de estos. Así, un sistema de evaluación considera los elementos que aquí se anotan y describen, principalmente los concernientes a facultar la autonomía ética e intelectual del estudiante.

La **investigación educativa**, que considere a la etnografía y la sociología como elementos de apoyo del docente-filósofo²⁹⁰ para realizar valoraciones cualitativas y cuantitativas (así como sincrónicas y diacrónicas²⁹¹).

La realización de **portafolios** donde el estudiante-persona lleve un registro de su desarrollo *eductivo* y reciba retroalimentación-dialógica por parte del profesor-filósofo y sus demás compañeros.

Una **hetero-evaluación**, mediante el consenso de un criterio de evaluación comunitario y la generación de una **rúbrica** mediante la cual registremos las actitudes y valores de cada uno de nosotros deseamos como integrantes de la *comunidad del diálogo*. En este punto, hay que subrayar que nosotros como profesores-filósofos también nos ponemos en juego y actuamos lo que solicitamos a los integrantes de la comunidad; es decir, somos modelo en la medida que actuamos (mostramos) a lo que instamos (decimos) a quienes están en el aula; en este sentido, no sólo preguntamos, dialogamos y respondemos, también llevamos nuestro propio portafolio, porque somos paradigma de *educación* y *auto-educación* (*Vid Anexos*).

²⁹⁰ Cf. Entrevista a Félix García Moriyón por Julián Arroyo: <http://nodulo.org/ec/2004/n031p09.htm> Consultado: 13/03/2012. “En los centros, eso que llamamos evaluaciones, se convierte con excesiva frecuencia en procesos de calificación, lo cual es un planteamiento mucho más restringido, relacionado más bien con uno de los objetivos básicos del sistema educativo: legitimar la distribución de la población en niveles educativos y actividades profesionales distintos y jerarquizados. Calificar no es evaluar, y a lo más que podemos aspirar es a que el sistema de calificación se aproxime lo más posible a un sistema de evaluación.”.

²⁹¹ Términos introducidos para la investigación por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure. Posteriormente retomados y popularizados por Claude Lévi-Strauss. Básicamente se refieren al análisis a través del tiempo (diacronía) y en un momento preciso del tiempo (sincronía).

Capítulo III

Implementación y validación de la Tesis

Preámbulo

III, i: Primera Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis

Auto-reflexión sobre clase filmada.

Validación. Hacia la reflexión de la reflexión o la metareflexión.

III. ii.- El diario docente como auxiliar de una validación (más profunda)

Diario docente

Balance del análisis del Diario Docente

III. iii.- Segunda Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis

Análisis actitudinal del docente basado en el Formato de Observación

Validación meta-reflexiva

III. iv.- Tercer Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis

Análisis y auto-reflexión (en clave narrativa) sobre clase filmada.

Validación. Hacia la reflexión de la reflexión o la meta-reflexión

Preámbulo:

En este último capítulo presentamos los análisis escritos sobre las intervenciones docentes del responsable de esta tesis, con la finalidad de sopesar y validar nuestra propuesta²⁹². La idea que nos guía aquí, entonces, es presentar los resultados de nuestros afanes por consolidar la *comunidad de diálogo* como ‘estrategia’ didáctico-filosófica tal y como lo planteamos en el capítulo previo. Para lo cual vamos a presentar los resultados de tres auto-análisis de prácticas docentes video-grabadas; posteriormente vamos a discernir las consideraciones ahí vertidas con la intención de validar si hemos logrado concretar lo ideado, de manera que sopesemos, mediante la reflexión de nuestra práctica concreta, si es posible, pertinente y factible nuestra propuesta²⁹³.

Así pues, procedemos a presentar nuestros auto-análisis escritos²⁹⁴ de intervención docente, seguidos de sus respectivas validaciones a modo de análisis reflexivos, y añadimos un *diario docente* que llevamos durante la intervención de la primera ‘práctica’ algunos días previos a nuestra grabación, en el que se reflejan el proceso de implementación y los elementos contextuales de dicha práctica video-grabada (la idea que guía la inclusión de esta herramienta de trabajo docente es hacer una validación general más profunda de nuestra propuesta).

²⁹² Recordamos que el uso del lenguaje de esta tesis responde sobre todo a que ha sido una construcción que involucra indirectamente a varias personas, razón por la que se usa la primera persona del plural; y directamente es responsable quien firma (a quien se alude pocas veces con la primera persona del singular). El impersonal lo reservamos para explicaciones no hermenéuticas (que nos piden no ponernos en juego) como ésta.

²⁹³ Cabe destacar que si bien la investigación de corte cuantitativa en el ámbito de la evaluación de prácticas hoy día es muy socorrida y no desconocemos su valía, optamos por ser consecuentes con nuestros planteamientos teóricos a este respecto, por abordar la cuestión de la evaluación docente de manera hermenéutica, que como hemos precisado es un ‘método’ de validación propio de las ‘ciencias del espíritu’ (Dilthey) o ‘ciencias’ humanas.

²⁹⁴ Los videos se incluyen en los **anexos**.

III. i.- Primera Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis

A manera de contextualización, hay que decir que la primera filmación de clase, que se adjunta en los **anexos** de esta tesis, se sitúa en mi práctica docente realizada en el Colegio de Bachilleres. Para realizarla, un estudiante me ayudó (bien que mal) a grabarnos. Recuerdo que ese día salí de clase, agotado, molesto y frustrado. Agotado porque me dio la impresión de estar incentivando a un grupo de alumnos que en general no respondía a mis esfuerzos por enseñarles. Molesto porque percibí como una falta de compromiso el incumplimiento generalizado de una tarea, surgida a raíz de una concesión que les había tenido para ausentarse de la clase y realizar una visita al Palacio de Bellas Artes. Y frustrado porque toda la planeación que había elaborado para la clase con días de antelación, desde mi percepción, había sido un fiasco. A continuación reproduzco el análisis escrito de mi práctica docente durante la clase video-grabada.

Auto-reflexión sobre clase filmada.

Este ejercicio es una reflexión basada en la observación y análisis de una clase filmada que “impartí”// dirigí en el Colegio Bachilleres # 17, de carácter público, para el grupo 204, del turno matutino; fundamentalmente considera (como criterios de seguimiento) mis fortalezas y debilidades como profesor de modo tendiente a la mejora de mi trabajo.

FORTALEZAS

Considero que una de mis fortalezas como docente es la empatía para relacionarme con los alumnos, lo cual me ayuda a establecer ambientes amenos, aunque creo que es un arma de doble filo ya que si no se ponen límites claros las personas pueden abusar, en este caso los alumnos.

Asimismo, considero que me desenvuelvo bien en el aula, procuro moverme a lo largo y ancho de ella, y ser enfático con mi cuerpo para comunicarme, creo además que esto tiene mucho de histriónico (he estado cursando un taller que me ha ayudado bastante a desarrollar este aspecto²⁹⁵).

La actitud que me observo como profesor parece abierta y no cerrada; aunque en ciertos momentos de ésta clase me percato de que hay en mi actitud muestras de desesperación y frustración (que se deben a no haber logrado el plan de clase que había preparado), no obstante creo que al final logro sobreponerme a estos sentimientos para darle cabida no ya a mi enojo sino al trabajo del grupo.

²⁹⁵ El taller se llama “El cuerpo en el aula y la relación maestro alumno” y lo imparte el Maestro Carlos Díaz en el área de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras.

En suma, si hay una actitud constante que me percibo a todo lo largo del video es una de lucha, una especie de forcejeo con el grupo para lograr que consideren lo que estamos haciendo en el aula; mientras re-veía el video anoté “se ve que la clase avanza lenta porque pareciera que el profesor está jalando al grupo y éste no quiere; lo cual torna lentas las actividades”. Si por mi parte veo esto, por parte de los alumnos me percato de una actitud poco colaborativa, que proyecta más bien flojera. Quiero anotar que al término de este tipo de clases termino agotadísimo.

Las preguntas que a mi parecer se desprenden de lo anterior son: ¿hay que jalar, o luchar con los alumnos?, ¿cuáles son las condiciones que hacen posible esta dinámica de forcejeo?, ¿se debe a la flojera de los alumnos? Y si es así ¿por qué se encuentran en ese estado?²⁹⁶ Y ¿en qué medida el profesor es responsable de este tipo de dinámicas y de qué modo puede superarlas?

DEBILIDADES

Anteriormente he mencionado que mientras veía el video “da la impresión de que la clase avanzara muy lento”; pues bien, creo que la que sigue es una de mis debilidades como profesor, ya que al menos en la primera parte me la paso explicando demasiado: hablo mucho, explico varias palabras, el sentido de alguna frase, intento elaborar argumentos completos; si con antelación me preguntaba: ¿qué por parte del profesor hace posible una dinámica de forcejeo? Creo que ahora puedo responder que hacer de la clase un monólogo, ya que lo que “necesitan” estos alumnos no es este tipo de actos, ya que con ellos su actitud negativa se ve reforzada, pues al percibir ajena lo propuesto atienden pocos y poco a lo que digo y en consecuencia hacen muy poco, puesto que su estado en relación a este proceder es pasivo.

En cambio otra es la actitud que muestran en el trabajo por equipos (que enseguida les propuse), les encanta platicar, jugar, estar riendo; creo que si pudiera como profesor guiar ese amor por la interacción entre ellos, además de estar alegres, podríamos desarrollar aspectos éticos que se hallan implícitos en estas interacciones.

Otra debilidad que me noto es que introduzco muchos elementos en esta clase, los cuales no logro cohesionar del todo y abarcan demasiado tiempo de la misma, a continuación los enlisto: recabación de tareas-proyecto (10 minutos), recuperación de lo visto en el primer bloque²⁹⁷ (7 min.), la revisión conceptual de la lectura del Manifiesto del Partido Comunista (30 min.), 5 minutos para instrucciones del trabajo en equipos y la figura del coordinador de grupo de trabajo, así como alrededor de 20 minutos para el trabajo de lectura, seguido de 15 de retroalimentación. Con lo que podemos concluir que de 1:30 min de la clase, no aprovechamos bien por lo menos 30 minutos de la misma, por no articular mejor el trabajo. Con base en este último punto entro a mi siguiente debilidad como profesor.

²⁹⁶ Si bien esta clase fue especial en el sentido de que fue la primera que tuvimos luego de las vacaciones de ‘semana santa’, me parece que la actitud de apatía en los estudiantes en esta ocasión sólo se vio acentuada, pues en clases anteriores esta situación ya nos había sucedido.

²⁹⁷ Con la reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) ahora los planes de las asignaturas filosóficas se dividen en dos bloques de dos meses cada uno. Éste, el que cursamos, se llama “Filosofía y Formación humana” y se trata, básicamente, de ética.

El cierre de la clase no fue claro, pues no participaron todos los equipos (faltó uno), dado que las ideas y conclusiones de lectura fueron apresurados por la falta de tiempo y que al final no subrayo suficientemente el objetivo de la lectura y su trabajo en equipo. Considero que un factor clave de este yerro fue no haber cronometrado las actividades (aunado, como ya dijimos a la actitud de los alumnos que en este ejercicio fue más entusiasta pero no tan colaborativa, ya que la mayoría de ellos lo tomaron, me parece, muy a la ligera).

Asimismo me doy cuenta de que manejo varias técnicas de control de grupo pero las implemento de manera aislada; es decir, no las vinculo al tema que se está estudiando, si bien intento reagrupar a quienes no están formando parte del trabajo en el aula. Creo, además, que hasta cierto punto mi compañera filósofa Abril Hernández Ramos tiene razón al señalar que detrás del uso de éstas técnicas de control se halla una cierta inseguridad en mí, aunque por lo pronto no sé a qué situación se deben exactamente, intuyo que tiene que ver con el hecho de estar expuesto y ser el responsable de un grupo de cerca de cuarenta jóvenes.

BALANCE

Considero que en este video, donde me miro impartir una clase de filosofía, lo filosófico (que es el objetivo o razón de un curso de esta índole), lo alcanzamos de modo parcial y muy básico: creo que logramos el reconocimiento de algunos conceptos, tales como “burguesía” y “proletariado”, y la práctica de cierta plática (al menos entre los alumnos) que todavía aspira a ser diálogo, con todas sus implicaciones filosóficas (como la escucha, la apertura, el retomar lo dicho por los compañer@s y la argumentación lógica).

*Obtuvimos algunas evidencias en las que se nota que varios de ellos logran una comprensión y un ejercicio reflexivos bastante desarrollados; de hecho, muchos de estos estudiantes coinciden con su rol participativo en el video; podríamos decir que son los alumnos más avanzados de la clase y que tenemos todavía como reto **potencializar** las capacidades de la mayoría de los alumnos.*

Considero que mi ‘entrada’ o inicio fue bueno, aunque un poco atropellado por mi molestia hacia el grupo; dije lo que íbamos a realizar en la clase y precisé algunos objetivos. En lo concerniente al desarrollo de la clase creo que pudimos trabajar en general y lograr algunos de los objetivos propuestos. En cuanto al cierre, debo admitir que prácticamente no estuvo presente, ya que las conclusiones fueron apresuradas y muy fragmentadas.

En suma, me veo capaz y con muchas posibilidades de poder superar las contradicciones que en mí albergo (por ejemplo, pretender ser hermeneuta haciendo monólogos) para aprovechar de mejor modo la empatía “natural” que establezco con los alumnos y disminuir al máximo las herramientas de control (que tal vez implique superar algunas inseguridades) para lograr un verdadero diálogo.

Validación. Hacia la reflexión de la reflexión o la metareflexión.

En esta auto-reflexión podemos notar algo que ya habíamos aludido respecto del contexto ‘posmoderno’ del aula que se experimenta en la Ciudad de México (Cap. I), donde se vive

una especie de desorientación por parte del profesor y los alumnos, que aquí se percibe cuando en el texto se alude a la *frustración, molestia y apatía* en el aula que viven sus protagonistas.

Por otra parte, confirmamos indirectamente otra de nuestras aseveraciones claves: la plática/diálogo y el encuentro con los otros es algo que nos es propio en tanto seres humanos, como una especie de intencionalidad hacia el otro que empuja nuestro pensamiento y deseo (Beuchot). Esto se ve en el pasaje donde el profesor afirma: ‘*otra es la actitud que muestran (los alumnos) en el trabajo por equipos, les encanta platicar, jugar, estar riendo;*’ y lo designa como *amor a la interacción*, a partir del cual el docente afirma su deseo de poder *encausa(lo) de manera ética*; es decir, comenzar una reflexión que debiera ser comunitaria en pos de potenciar los actos que nos mejoran como seres humanos; en este caso, potenciar la conversación orientada filosóficamente.

Notamos que el profesor asume, de entrada, una relación asimétrica con los estudiantes, que radicaliza (en sí mismo) anticipando un posible abuso de los estudiantes ante la empatía que, paradójicamente, reconoce que le ayuda a relacionarse con los estudiantes. Nosotros advertimos que la empatía no es susceptible de usufrucción abusiva sin el consentimiento del empático (esto es, del profesor). Esto quiere decir que no es que neguemos que haya gente que abusa en general (en este caso los estudiantes), sino que la empatía en sí misma no estimula ese abuso.

Llama nuestra atención que el profesor se auto-perciba extenuado luego de una clase que reconoce como de forcejeo. Con base en esto podemos precisar que el monólogo extenua (sobre todo si versa de asuntos poco comunes a quienes va dirigido) en contraposición al diálogo, pues éste tiene la virtud de energetizar²⁹⁸ a sus partícipes si se basa en una búsqueda común.

²⁹⁸ Con esta palabra queremos destacar que uno de los aspectos que caracterizan al diálogo es el ritmo, el cual propicia tanto la participación activa de quien habla como la participación pasiva de quien escucha, que es un esquema general y parcial de una dinámica que se da de modo alternado, dando oportunidad al hablante de ser escuchado y a quien escucha de ser hablante. Por esto decimos que el diálogo al sostenerse en el ritmo del habla/escucha y escucha/habla, genera una sinergia que no sólo retroalimenta intelectualmente y emocionalmente a

Asimismo, notamos que en esta auto-reflexión el profesor usa un lenguaje en el que se asume como único responsable de lo que sucede en el aula. Sostenemos enfáticamente que la clase es de todos y para todos y a medida que esto se reconozca tanto por parte del profesor como de los alumnos, se lograrán remontar las estructuras de poder que supone la escuela (de las que ya hemos tratado) en pos de establecer una relación humana que resulte fecundamente *educadora*.

En este sentido es que vemos como un riesgo el hecho de que el profesor se asuma como el contralor del tiempo en clase ¡”*cronometrando las actividades*”!; ya que, insistimos, la que sucede en la clase no es un asunto unívoco del docente, ni equívocamente sólo de los alumnos; sino un asunto que, analógicamente, es de quienes se hallan involucrados en su *educación comunitaria*.

También llama nuestra atención, a la luz de los capítulos precedentes (que estaban siendo desarrollados de manera paralela a nuestra práctica docente), que en este autoanálisis encontremos afirmaciones que, vistas desde la práctica concreta, podrían exigir, a decir del profesor mismo: un “*mayor control de los alumnos*” o “*mayor capacidad didáctica al docente*” para ‘*afrentar*’ lo concerniente al tedio y forcejeo entre “*alumnos apáticos*” y un “*docente en problemas de enseñanza*”.

Sin entrar ahora a sopesar cómo superar esta cuestión en sus aspectos **micro**, porque ya la hemos atendido en el capítulo anterior mediante la elucidación de nuestra ‘estrategia’ didáctico-filosófica, se torna ahora insistente para nosotros la cuestión **macro** de que la institucionalización de la educación, que como hemos sostenido conlleva su negación; en otras palabras, surge la paradoja de que a mayor sistematicidad y control, hay menos educación (que en un sentido teórico hemos abordado con base en Ilich y Ranciere).

A vuelo de pájaro, recordemos las problemáticas que conlleva la creación artificiosa de la adolescencia (Perinat), que en los centros de poder del sistema-mundo (Wallerstein) tiene

quienes participan de él, sino, fundamentalmente, los educa (si quienes participan tienen una intención educativa al actuar).

como condicionante la Revolución Industrial y se ha venido arraigando a consecuencia de la elongación “médica” de los años de vida de los seres humanos, lo que ha traído un aplazamiento de la reproducción y una necesaria “contención” sexual de cientos de miles de jóvenes concentrados en establecimientos compartimentados para un mejor control, v.g. la escuela (Foucault). De lo que se sigue para nosotros, en tanto docentes, el control cientos de miles de jóvenes, en un periodo hormonal que desarrolla sus sistemas reproductivos, para su ‘necesaria’ contención sexual.

Con estas palabras no instamos al libertinaje sistémico (sea lo que eso signifique), sólo anotamos las macro condiciones a partir de las cuales, negando una parte de los alumnos como seres humanos, se insta y se pretende “formarlos” de manera teórica (que, salvo el caso de algunas asignaturas como educación física) condicionan y coaccionan el cuerpo al precio de “educar la mente”. Insistimos, no llamamos al otro extremo: el libertinaje sexual y corporal, sino al reconocimiento de esta problemática y la consideración seria y amplia del cuerpo dentro de la *educación* humana. En última instancia, apelamos a nuestro **principio analógico**²⁹⁹ para equilibrar el univocismo del hiper-control en la escuela y equivocismo del libertinaje (posmoderno).

Ahora, respecto de la superación de ésta problemática nosotros, en tanto *educadores* en el aula, proponemos e insistimos en la actuación de la fe y la facultación del pensamiento potente mediante la orientación filosófica en *comunidad de diálogo*. En esta validación del autoanálisis señalaremos lo que impidió que lo anterior fuera posible:

1. Que hubiera un control del cuerpo en el aula mediante el mobiliario (que condiciona el espacio del aula, y a su vez implica un fuerte condicionamiento del cuerpo). *Que es una condición institucional.*

²⁹⁹ *Supra Cap. II*

2. Que no se convocó//modeló por parte del docente ni de los estudiantes la organización de bancas en pos de la configuración de un círculo en el aula³⁰⁰.
Que es una condición docente.
3. Que nunca se tematizó o se cuestionó dialógicamente la molestia y el fastidio del grupo (tanto por parte del ‘docente’ como del ‘alumnado’). *Que es una condición de los actores del aula o todos aquellos que están en ella.*

Las pautas que pueden remontar esto son la afirmación (o la conversión en positivo) de las anteriores negativas: la formación del círculo y la creación la *comunidad de diálogo* para cuestionar *actuantemente* el control de cuerpo y el tedio.

Notamos, además, un lenguaje marcadamente utilitario por parte del docente dentro del contexto escolarizado, por ejemplo: cuando designa con los nombres de “impartir”, “dirigir” a lo que tendría que ser su actuación *educidora* (*i.e.* en términos freirianos: sacar, potencializar, y no meter, *bancario*).

Al encomendársele “socialmente” el control de “adolescentes” el docente no educa, escolariza; y escolarizar implica controlar. De hecho, como hemos venido insistiendo, la disposición de control a la que se le insta al profesor, termina, a su vez, por controlarlo, pues que al asumir el papel de quien pone el orden, establece ya una relación de ejercicio de poder, que lo coloca en una situación totalmente asimétrica respecto de los estudiantes. Todo lo cual implica tensión corporal para el docente y a su vez una relación tensa con sus

³⁰⁰ A esto le hemos venido llamando “formación circular” o “formación de una círculo”, pero consideramos que de hecho supone, *actuantemente* una especie de *desconstrucción* como la propuesta por Derrida para cuestionar las binas jerárquicas de poder, exclusión y control lingüístico (*i.e.* hombre/mujer). En este sentido la conformación del círculo en el aula es una especie de *actuación* que puede potencializarse *praxis* si es tomada no sólo como otro acatamiento a la instancia del “docente”-modelo sino como autoconciencia de posibilidad de emancipación corporal-existencial (a nivel teórico: Nicol –el cuerpo como base de la metafísica de la expresión-, Lévinas –la mirada del otro como eticidad-, Merleau-Ponty –la conciencia como percepción corporal- y a nivel de actuación: Boal –el teatro del oprimido y la des-mecanización del cuerpo) de los integrantes de la comunidad respecto de la escuela, que tal y como está planteada implica, en buena medida, la atrofia y negación del cuerpo (una de las tesis auxiliares que venimos manejando en estos capítulos es: *la escuela atrofia el cuerpo*.)

alumnos, que lejos de educar, sólo aspira a controlar, situación que termina por *embrutecer*³⁰¹ a quienes están en el aula (profesores y alumnos).

Asimismo, hacia el final de la reflexión el docente afirma que “*maneja varias técnicas de control de grupo*”. Insistimos: controlar no puede ser una condicionante y ¡mucho menos! una finalidad de la educación. Dentro de este contexto controlador (donde el docente a su vez es controlado), el docente en esta práctica no pone en cuestión el sentido del control, como si fuera una necesidad *per se* de la escolarización que, permeándolo todo, formara parte ‘esencial’ del ‘trabajo en el aula’. Concepción que en esta tesis ponemos en cuestión y sometemos a la crítica.

Por tanto, nosotros proponemos más que la idea de ‘plan’ de clase, vinculada a la milicia y la administración, la idea de *boceto de clase* (más cercana al arte plástico), para mantenernos fieles a nuestra concepción de la educación en la que, como hemos insistido, no se trata del ‘meter’ bancario, sino de *sacar, educador*. Así, no se trata de administrar y dirigir (como CEO de una empresa o general de un ejército) sino más bien de orientar y modelar (del filósofo antiguo o el maestro pintor renacentista).

Concluimos que en esta primera práctica docente no se logra propiamente la *comunidad de diálogo*, merced a las condicionantes que la niegan, que van desde el control del cuerpo hasta las que impiden cuestionar y actuar al docente así como a los estudiantes. Con lo que podemos constatar que en buena medida la escuela en cuanto controladora niega el diálogo, la comunidad y en última instancia el filosofar. Empero nos percatamos de que el amor a la plática interacción entre los estudiantes es una buena base a partir de la cual es posible *educar* éticamente la comunidad y el diálogo.

³⁰¹ En sentido lato: tornar brutos; poco sutiles, nada educados, menos humanos y virtuosos. Cf. *Op. Cit.* Ranciere. Nos inspira la idea de corte rancierano de que posponer la educación mediante el control es aplazarla perpetuamente.

III. ii.- El diario docente como auxiliar de una validación (más profunda)

A continuación presentamos algunos pasajes del diario docente que elaboramos en el contexto de esta primera práctica docente que ya hemos presentado y validado meta-reflexivamente. La pretensión de acudir a los fragmentos de este diario es ampliar los elementos y/o herramientas que nos permitan validar, en profundidad, nuestra propuesta.

Al comenzar a transcribir estas notas del diario docente que inicié hace un año, noté un dejo de molestia e inconformidad que me mantenía desasosegado. Esto me parece así porque a la distancia las noto insuficientes, pero, al mismo tiempo, veo que pueden ayudarme a sopesar y validar nuestra propuesta. Así, procuraré rescatar del diario que escribí, a lo largo de un semestre, los aspectos más significativos respecto de la implementación de la *comunidad de diálogo*, y con afán de contrastar, subrayar los momentos en que me hallaba, como docente, en la antípoda contraria que hemos criticado tanto en el análisis reflexivo anterior como en el capítulo previo: el monólogo expositivo³⁰².

Cabe aclarar que más que un diario en el sentido estricto del término, se trata de notas de clase que he enriquecido. Luego, hay que decir que fueron escritas de modo paralelo y, en varios aspectos, de manera previa a la redacción de buena parte de los capítulos de esta tesis. En ellos vemos cómo el lenguaje de quien escribe se halla explorando todavía la experiencia docente. Su valía para nosotros radica en que reflejan aspectos de la *práctica docente* que nos va a permitir hacer una valoración más rica y profunda sobre nuestras propuestas. El grupo de estudiantes con el que trabajé tiene entre dieciséis y diecisiete años y es el mismo, insisto, con quienes trabaje en la primera práctica.

Pues bien, la manera de abordar estas notas-diario será del siguiente modo: luego de la presentación de cada día de intervención registrada (en cursivas) haremos un análisis crítico, atendiendo la pretensión y el logro de comunidad y el diálogo, así como su carencia que (intuimos) redundará en monólogos. Al finalizar la presentación de la totalidad de las

³⁰² Sin negar la valía del monólogo en determinadas circunstancias (por ejemplo, en la filosofía de corte cartesiano mediante *meditaciones* o *epojés*), nuestra analogación aquí no es entre diálogo y monólogo, sino entre diálogo comunitario como modo de *educación*, frente a un contexto individualista que nos deprime como personas.

notas-diario más destacadas, haremos un balance (general) de los análisis críticos en pos de sopesar y discernir la Tesis aquí sustentada respecto de las posibilidad, viabilidad y logro de la *comunidad de diálogo*.

Cabe decir que con la pretensión de hacer una crítica lo menos subjetiva posible, escribimos en primera persona del plural, para deslindarnos de la escritura del diario (escrito en primera persona del singular) y mantenemos para nuestro hilo discursivo la primera persona del plural³⁰³:

Diario docente

La idea de escribir un diario docente responde a mi necesidad de llevar un registro del trabajo con los alumnos en el aula. Así pues, la estructura con que procedemos a escribirlo consta de tres puntos:

- 1) Expectativas, intuiciones y preparación de clase.*
- 2) Anécdotas, pasajes y 'radiografías' de clase.*
- 3) Conclusiones, reflexiones e impresiones generales.*

Idealmente el registro contendrá estos tres elementos, pudiendo quedar a mi consideración la omisión o desarrollo de algún punto dependiendo del caso.

Miércoles 16 de Febrero de 2011

*Colegio de Bachilleres Ajusco-Huayamilpas #17
1era clase. De presentación:*

- 1) Propuse un ejercicio, que me recomendó el profesor-filósofo José Martínez, denominado 'como la palma de mi mano'. El cual consiste en trazar el perímetro de la propia mano en una hoja y luego, sin mirar las líneas de la propia palma de la mano, recordarlas y dibujarlas dentro del trazado. Sucede, al final, que el dibujo no coincide en con la 'idea' o 'recuerdo' de la propia palma. Lo cual puede instar a reflexionar sobre la expresión coloquial 'te conozco como la palma de mi mano'. Y en una clase de presentación de des-conocidos cuestionarnos qué tanto nos podemos conocer memorizando nuestros nombres. El objetivo era presentarnos, so pretexto del ejercicio, con la intención de conocernos.*
- 2) Luego de hacer dicho ejercicio. Procedí a preguntar el nombre y los gustos de cada uno de los estudiantes, aunque al principio iba bien, al ser un grupo numeroso (alrededor de 50 alumnos) nos costó cada vez más la dinámica de pregunta/respuesta, porque se empezaron a concentrar en pequeños grupos para platicar, sucediendo luego*

³⁰³ Esta diferenciación en las voces que discurren, además de pretender alguna objetividad, se sustenta en la experiencia de escritura de la tesis, que se ha nutrido de otras voces críticas que han sumado en su construcción y mejora. En este sentido agradezco profundamente al profesor-filósofo José María Gutiérrez, a la Dra. Martha Diana Bosco y a la literata-filósofa Montserrat Aranda Ávalos.

una plática de grupos generalizada (que me dejo al margen). Por lo que suspendí la presentación.

Posteriormente, a instancia mía, hicimos un reglamento de manera colectiva con la idea de regularnos a partir de acuerdos que hicieran posible el curso.

Todo lo anterior dio pie a reflexionar (un tanto de manera monológica por mi parte) sobre la idea de que el conocimiento no es acabado ni total.

3) *Como profesor no he hallado una buena ‘técnica’ o ejercicio de presentación.*

1° Análisis reflexivo:

Notamos que el docente prepara lo que se va a trabajar en la clase. Vemos luego que procura llevarlo a la práctica, pero notamos, con base en lo que dice, que se le sale de las manos el ejercicio, cuando afirma que *los alumnos lo han dejado al margen.*

Posteriormente el docente reconoce que hace un monólogo sobre el conocimiento humano. Nosotros cuestionamos: ¿por qué, si se trataba de conocerse, no dejó que los estudiantes se conocieran entre ellos? ¿Será acaso que la idea no dicha era: ‘que el docente supiera los nombres de los estudiantes para referirse a ellos’? ¿‘Conocer’ el nombre es conocer al estudiante? ¿Para qué se ‘conoce’ el nombre? ¿Para dignificar o para controlar mejor?

De la experiencia de la clase de presentación nos percatamos que queda inconexo el ejercicio propuesto por el docente y la dinámica de pregunta/respuesta que luego coordina él mismo. Advertimos, pues, que al quedar aislados ambos ejercicios, que tienen un mismo fin: presentarse; además de desaprovechar el tiempo, malogran el objetivo que se pretendía. Problema que el profesor reconoce en sus conclusiones, aunado al problema de hacer una clase monológica; que como hemos dicho, si se abusa de éste tipo de recurso, cansa tanto a quien lo hace como a los alumnos.

Por todo lo anterior, podemos decir que en esta clase el docente y el grupo no se buscan el diálogo ni el proceder comunitario, sino más bien el docente práctica el monólogo y detenta el uso de la palabra.

Miércoles 23 de febrero de 2011

- 1) *Pensé en que hicieran un ejercicio que ya había implementado con los muchachos del semestre anterior, un cuestionario de exploración de su disposición, expectativa y, podríamos decir, también de actitud. Consta de tres preguntas sobre lo que esperan del curso, del profesor y de ellos mismos en el curso (vid ANEXO).*
- 2) *Procedimos conforme a lo planeado y me entregaron su producto. Posteriormente indagamos sobre sus conocimientos acerca de la filosofía mediante una dinámica de preguntas y respuestas general (del tipo profesor-grupo, con variantes profesor-alumno), la pregunta eje fue: ¿qué es filosofía?*

Dijeron respuestas de tipo general como ‘amor a la sabiduría’ (etimológica), ‘la madre de todas las ciencias’ (Aristóteles). Sobre sus clases de filosofía previas dijeron que solían ser, en general, ‘aburridas’ y ‘tediosas’, porque les resultaban poco ‘interesantes’ y ‘confusas’, arguyendo que eso se debía en buena medida a sus profesores de filosofía previos.

Por mi parte apunté que el curso (el nuestro) tiene como intención ‘mejorarnos aportando a nuestra vida’. Por último, acordamos, de manera general, la evaluación del curso, en el que tomaríamos en cuenta los productos de su trabajo en clase, así como su asistencia a la misma.

- 3) *Puedo concluir que tienen algunas nociones de filosofía, y en general que tienen una disposición a aprender. Además de que solicitan atención por parte del docente y tratar en clase temas de su interés, así como que la clase no sea aburrida.*

2° Análisis reflexivo:

En el análisis crítico de este día notamos que el docente usa un lenguaje que marca un distanciamiento jerárquico-epistemológico que si no se cuida éticamente cae en los peligros de la violencia simbólica escolar; que percibimos en el lenguaje del docente que enfoca la cuestión educativa de manera cosificante. Actualmente instamos a buscar analogar lo que proponga el docente con el ‘nosotros’ de la búsqueda en comunidad junto a los alumnos.

Por otra parte, no soslayamos que hay visos de un enfoque ético-hermenéutico en ciernes cuando el docente dice en el siguiente pasaje: ‘*Por mi parte apunté que el curso (el nuestro) tiene como intención mejorarnos aportando a nuestra vida*’ donde se nota una cierta orientación ética-moral y el uso de un lenguaje más hermenéutico.

Asimismo, queremos anotar que nos percatamos de una constante a lo largo de diversos cursos de filosofía respecto del reparo de los estudiantes acerca de que *la clase de filosofía no sea aburrida y en cambio sea de su interés*. A lo que preguntamos ¿por qué dicen que les aburre tanto? ¿Qué pasa en esas clases para que las consideren aburridas?, ¿la bina entretenimiento/fastidio debe considerarse como un criterio filosófico educativo o no, y por qué?

Concluimos, una vez más, que la clase sigue siendo monológica, ya que en ningún momento se insta a hacer *comunidad de diálogo*. Acaso y sólo un viso de una especie de ‘diálogo’ asimétrico, que evidentemente no es auténtico.

Miércoles 1 de Marzo de 2011

- 1) *Pensé y revisé, un tanto, qué podríamos trabajar; francamente me faltó organizar y prever de modo más amplio y más comprometido la clase.*

Revisé sus cuestionarios diagnósticos (vid anexo) y los comenté aunando mi firma. Retomé las ideas centrales de sus peticiones, necesidades e intereses y se las comuniqué de modo oral y general. Aquí el resumen –que articulamos con sus propias palabras:

Las preguntas responden a: ¿qué espero de la clase de filosofía?, ¿qué es lo que espero del profesor del curso de filosofía? ¿Qué espero de mí en el curso de filosofía? Cabe recordar que con ellos apenas habíamos tenido una clase previa, de una hora, de presentación. Aquí sus palabras:

Quiero aprender cosas nuevas, que nos ayuden a mejorar en la vida, aplicándola (filosofía), ‘que el profe me enseñe temas de mi interés’, que haya ‘clases amenas’, que no sean aburridas, quiero nutrirme, resolver preguntas, temas adolescentes que sean de interés, ‘que plantee sus clases y actividades amenas’, comprender conceptos (en ética y moral). Resolver dudas acerca de la vida. Aprender ¿qué es filosofía?, para qué nos sirve y cómo aplicarla en la vida diaria. Que el profesor me ponga atención y trate de hacer la clase más didáctica.

‘Que sea buena onda y que nos enseñe tantas cosas’, que nos enseñe cosas que nos sirvan para aprender, que no falte el profesor, que tenga seguridad de sí mismo y de lo que dice, ‘que la clase sea teórica y evitar digresiones innecesarias’. Que el profesor enseñe mejor y ‘nos llevemos bien como grupo’. Que el profesor sea más amigable, gracioso, tolerante y accesible. Que sea comprensivo. ‘Que el profesor nos aclare nuestras dudas’, aprender más sobre la vida, ‘aprender mucho filosofía, ya que me interesa’, que siga así el profe de relajamiento, que haga explicación de los temas, ‘saber qué significa y ¿para qué nos sirve? (la filosofía), que haya reflexión y sea divertida, con su ayuda, la clase; que ‘sepa explicar técnicas para llevar una vida mejor’ y a tener mejores ideas de nosotros mismos.

Espero de mí (como alumno), ‘respetar al profesor y a mis compañeros’, aprender lo que me gusta e interesa, que no deje mucha tarea y ‘que me enseñe algo que me sirva para la vida’. Entender y comprender de qué trata la filosofía para beneficio propio. Llevarme algo de provecho, poner en práctica la filosofía.

2.- *En clase sucedió que:*

- *Explicué el sentido de las clases que llevamos (un poco para organizarme también yo)*
- *Revisé la noción de filosofía y anoté los ejes que nos interesan (pregunta y diálogo).*
- *Implementamos comunidad de diálogo mediante la lectura de un fragmento del poema Piedra de sol de Octavio Paz.*

En general, noté muy buena disposición. La dinámica de la clase esta vez no fue tan cansada como la primera y procuré que no fuera tediosa.

Note que logré captar su atención y su emoción en algunos momentos. Durante la lectura del poema me percaté de que les gustó mucho a varios lo que decía, se sorprendían y al unísono que leía escuché que exclamaban: ‘¡qué bonito!’ (sobre todo las chicas), y ¡guau! (sobre todo los chicos), entre otras expresiones. Una parte del pasaje es:

amar es combatir, si dos se besan
el mundo cambia, encarnan los deseos,
el pensamiento encarna, brotan alas
en las espaldas del esclavo, el mundo

es real y tangible, el vino es vino,
el pan vuelve a saber, el agua es agua,
amar es combatir, es abrir puertas,
dejar de ser fantasma con un número
a perpetua cadena condenado
por un amo sin rostro;
el mundo cambia
si dos se miran y se reconocen,
amar es desnudarse de los nombres:

Sobre la lectura intentamos hacerla comunitaria y en voz alta, pero noté que al proceder así era menos inteligible para la mayoría, dada su inexperiencia en una lectura de esta índole, razón por la que decidí leer yo en voz alta, luego de consultarlo con ellos.

Después de la lectura y en el momento de la pretensión del diálogo (que sólo se quedó en impresiones y gustos y no llegó a la fase de preguntas de corte filosófico). Algunos dijeron, sobre todo en pasajes más abstractos, que les resultaba 'difícil y poco entendible'. Sobre todo en esta otra parte de la lectura:

"déjame ser tu puta", son palabras
de Eloísa, mas él cedió a las leyes,
la tomó por esposa y como premio
lo castraron después;
mejor el crimen,
los amantes suicidas, el incesto
de los hermanos como dos espejos
enamorados de su semejanza,
mejor comer el pan envenenado,
el adulterio en lechos de ceniza,
los amores feroces, el delirio,
su yedra ponzoñosa, el sodomita
que lleva por clavel en la solapa
un gargajo, mejor ser lapidado
en las plazas que dar vuelta a la noria
que exprime la substancia de la vida,
cambia la eternidad en horas huecas,
los minutos en cárceles, el tiempo
en monedas de cobre y mierda abstracta

Y de manera general dijeron que jamás, con antelación, habían leído o escuchado leer poesía. Reconocimiento que me pareció raro tratándose de estudiantes de bachillerato.

Concluyo que si bien es difícil trabajar con poesía en la comunidad de diálogo, en cuanto a su parte abstracta y/o histórica, aspecto que comparte con la filosofía, es importante dejar constancia de que sus aspectos más concretos y estéticos suelen asombrarles, conmoverlos y alimentar su entusiasmo.

3º Análisis reflexivo:

De manera general, advertimos una mejora el uso del lenguaje en pos de la consideración del otro³⁰⁴. Por otra parte da la impresión de que el profesor ensaya continuamente, como si al no seguir un guión, improvisara; de hecho él mismo dice: “*expliqué... un poco para organizarme*”. Situación que, nos parece, por una parte le da margen de trabajo o maniobra, pero lo limita en cuanto a su organización. Es más, reconoce esto cuando afirma: “*Francamente me faltó organizar y prever de modo más amplio y más comprometido*”.

Consideramos que esta situación de laxitud docente si bien en parte es fomentada por el profesor, también se da en el contexto institucional de ‘educación’ pública, donde las ideas de “compromiso y revisión” del trabajo, nos parece que tienen que ver en buena medida con una condicionante sistémica de vigilancia del profesor, que supone que es un ‘empleado’ que tiende o puede ser irresponsable; esto se expresa concretamente en el control de asistencia al que se le somete, firmando su asistencia y un programa de la materia, pasando lista a los estudiantes, llenando programas y planes de clase, solicitándole veladamente una media de aprobación...

De este modo, sostenemos que para el profesor se hallan varios frentes de batalla: el didáctico, respecto de su disciplina; el propiamente educativo, respecto de sí y los alumnos; y el institucional, respecto de las autoridades que lo controlan. De manera que, hay que destacar que el profesor ha de templar, si quiere salir airoso en su labor *educadora*, el conocimiento de su disciplina y continuo estudio y práctica, la puesta en juego del afán de los alumnos al *educirse* y el suyo propio, así como el condicionamiento controlador de la institución escolar do labore.

En lo concerniente a las respuestas del “cuestionario de expectativas” a los estudiantes, lo primero que hay que destacar es el interés del profesor por la palabra, el pensamiento y la actitud de los alumnos. Luego nos percatamos que son en su mayoría son expectativas variopintas, y van desde expectativas generales (que sea buena onda), hasta concretas (que no falte). Incluso algunas de ellas se contraponen, por ejemplo cuando solicitan que la clase sea de filosofía aplicada y por otro lado que sea una clase de tipo teórica.

Asimismo, vemos muchas ideas en torno a lo filosófico, como su nexos con la vida cotidiana. Pero destaca enormemente el hecho de que desean que la disciplina les sea cercana y les ayude a vivir. Aspecto que, en el caso de la filosofía, sobre todo teniendo en cuenta el filosofar socrático y el de las escuelas helenísticas, es terreno fértil para la *educación* del profesor, sus estudiantes y la potenciación de la misma disciplina.

En esta reflexión hay que destacar el intento del profesor, así como la disposición de los estudiantes, para implementar la *comunidad de diálogo*, mediante la lectura de un poema;

³⁰⁴ La estrategia retórica del ‘nosotros’ supone una consideración de mi postura como profesor (en una institución) pero también la necesidad de identificarme con ‘los alumnos’ en tanto persona que también soy. Este parecer tiene un cierto referente en el pensamiento y el actuar del filósofo francés Jean Paul Sartre. Cf. En: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Iz76Q6O51bI#! Consultado: 18/06/2012.

pues, en buena medida, se revierte la condicionante monológica que comenzaba a arraigarse en las clases anteriores.

Por último, notamos que si bien el profesor procura cumplir con el rol de modelador, todavía denota su afán protagónico, pues al momento de orientar al grupo en torno a la lectura comunitaria, termina él, tras consultar a sus alumnos, haciendo toda la lectura.

Aunado a lo anterior hay que celebrar que el profesor atisbe y experimente cómo la comunidad de diálogo no fatiga (de hecho tiende a energetizar); que expresa en estos términos “*la dinámica de la clase esta vez no fue tan cansada como la primera y procuré que no fuera tediosa*”.

Es una conclusión iluminadora, cuando el profesor se percata, que el trabajo mediante poemas en sus aspectos más concretos y estéticos suelen asombrar, conmover y alimentar el entusiasmo de los alumnos. Pues que, vemos, como el diálogo se nutre también de lo estético, esto es, de lo bello; lo cual es, visto desde la axiología, también un valor a destacar respecto de un contexto vicioso como el posmoderno capitalista/consumista del sistema-mundo.

Por tanto, podemos decir que la lectura de poesía fomenta la *comunidad de dialogo* y en esta nota del diario, tanto el docente como los estudiantes trazan las condiciones de posibilidad del diálogo y la comunidad mediante una experiencia estética común³⁰⁵.

Miércoles 8 de Marzo de 2011

- 1) *Para esta sesión revisé a fondo el programa institucional de la asignatura (“Filosofía y formación humana”), interpreté y adecué a mi consideración los temas de trabajo propuestos. El programa es preeminente temático y se agrupa en dos grande bloques. el primero de ellos es de corte ético-moral, se llama ‘Filosofía y conciencia’ y sus subtemas son: a) conciencia y auto-conciencia, b) enajenación y fetichismo y c) el problema de la libertad. A su vez hicimos una selección de lecturas filosóficas que fueran pertinentes.*
- 2) *Durante la sesión expuse el calendario y los temas a ver. Posteriormente hicimos comunidad de diálogo con base en la lectura de un cuento denominado Selma³⁰⁶, la oveja.*

Las preguntas que resultaron fueron ¿qué es la felicidad?, ¿hay tipos de felicidad? La dinámica fue buena, pudieron participar la mayoría, destacó en las intervenciones Diego. Al final procuré que participaran quienes no lo habían hecho.

Noté que sus intervenciones eran más bien opiniones generales y frecuentemente convencionales. Se volvieron, a medida que procuré problematizar (a modo de modelo), cada vez más críticas. Versaron sobre la relación de la felicidad y el tener,

³⁰⁵ Cabe destacar el nexo práctico y de método entre la ética y la estética así como la valía de *la comunidad de diálogo* para trabajar en ambas disciplinas de modo potente.

³⁰⁶ Bauer, Jutta, *Selma*, FCE, México, 2009.

negando al final que el tener (productos o cosas) esté relacionado directamente con la felicidad.

3) *Debo cuidar el tiempo para poder concluir mejor.*

4° Análisis reflexivo:

En este día del Diario Docente notamos que hay un intento por parte del profesor de interpretar y basarse en el programa de estudios de la clase.

A la distancia nos percatamos de que la interpretación del programa no resultó fácil para el docente, que si bien no desconocía los temas, sí le extrañaba el énfasis exagerado en sus aspectos teóricos, pues además de alejarse de las expectativas de sus estudiantes, resultaban sumamente abstractos como para un trabajo tan somero como al que se le condicionaba (con tres horas de trabajo a la semana). La propuesta que hacemos actualmente para remontar este tipo de programas academicistas y teóricos, que tienden al univocismo, ha de apelar a una organización más dinámica y actuante que resulte analógica, sobre todo teniendo en cuenta las necesidades y situación de los adolescentes y el profesor.

Hay un pasaje del Diario en el que se percibe que la pretensión de comunidad, no es sencilla. En un principio, la comunidad no es tal, sino a lo más ‘un grupo’ (a veces atomizado en subgrupos). Por su parte, el propio profesor detecta las necesidades filosóficas de sus alumnos, con un viso hermenéutico que le exige la interpretación de su situación: *Noté que sus intervenciones eran más bien opiniones generales y frecuentemente convencionales. Se volvieron, a medida que procuré problematizar (a modo de modelo,) cada vez más críticas.*

De esta manera, notamos cómo el profesor intenta guiar a la ‘comunidad’ que *per se* tampoco es propiamente filosófica³⁰⁷ sino potencialmente y que justamente es *educada por el modelaje crítico del maestro,* que auto percibe su trabajo en las palabras previamente citadas. Con lo cual vemos que su proceder filosófico-hermenéutico también es paradigmático, en tanto que pone el ejemplo de la crítica.

Por último, nos damos cuenta de que el asunto sobre el tiempo y cierre de la clase es una mención recurrentemente del docente a lo largo del Diario, dando la impresión de que este punto le resulta bastante problemático.

Podemos concluir, de manera general, que nos percatamos de una mayor presencia de la *comunidad de diálogo*, y cada vez menos del monólogo expositivo, a lo largo de estas notas-diarias de clase. A medida que vemos su implementación, paramos mientes en que se

³⁰⁷ Por otra parte ser comunidad no es asunto únicamente del docente, así como no sólo responsabilidad de los estudiantes, sino analógicamente asunto de todos. No hay comunidad sin la procuración comunitaria de sus integrantes. Es por tanto una labor en común que se da al modo del proceso y como una construcción continua.

propicia una buena dinámica de clase que favorece la participación e involucración de sus integrantes³⁰⁸.

Miércoles 16 de marzo de 2011

- 1) *Preparé como lectura grupal Ética para Amador de Fernando Savater. Me propuse que leyéramos el primer capítulo, (la clase dura 2 horas). Me pareció una lectura pertinente y me agradó que la edición tuviera letra grande y legible.*

También revisé la pertinencia de la lectura grupal de El arte de amar de Eric Fromm, sobre todo el apartado denominado 'Amor y capitalismo', y aunque me pareció que es bastante pertinente para la temática del curso, la letra del texto es muy pequeña (lo que requería editar el texto).

- 2) *Aconteció que la mayoría del grupo salía a una visita guiada al Palacio de Bellas Artes y a quienes decidieron ir, les dejé como ejercicio pensar y formular una pregunta filosófica con su respectiva respuesta en una cuartilla.*
- 3) *Con el resto del grupo (10 alumnos) leímos el capítulo preparado y avanzamos poco (apenas cuatro cuartillas). La disposición corporal en el aula, así lo decidieron, fue desde su lugar y no en círculo (como propuse). Aunque aceptaron que nos concentráramos en una sola área del salón dado que éramos pocos y estábamos dispersos. Leímos alternadamente según se animara alguno de ellos, pues noté que estaban con desgano mantuve el brío y la invitación siendo enfático cuando leía y daba algunas explicaciones.*
- 4) *A pesar de los avatares. Considero que la lectura fue apropiada y aprovechada por los alumnos (que estuvieron), ya que las ideas centrales que se hallan en el texto fueron abordadas: ética y libertad. Intuyo que la energía que mantuve ayudó al desarrollo del intento de comunidad de diálogo.*

5° Análisis reflexivo:

Con base en esta nota del Diario, da la impresión de que el profesor es el 'ingeniero del aprendizaje' y de que él asume si no la totalidad, sí buena parte del trabajo en el aula, previendo materiales, 'diseñando' estrategias (como pequeño militar o gerente de una empresa) y atajando en lo posible todo aquello que se salga de 'su' plan; todo lo cual sucede tal vez porque al docente se le suele ver institucionalmente como administrador del aula. En última instancia nos parece que esta concepción de la labor docente es excesiva y desmesurada dado que, como hemos venido planteando, el docente no es el controlador de lo que acontece en el aula, ya que su finalidad no es controlar sino *educir*, lo que nos ha exigido reconocer que la clase es un asunto de todos en un sentido comunitario y dialógico.

³⁰⁸ Participación tanto pasiva (mediante la escucha del diálogo), como activa con la intervención oral. A lo largo del desarrollo de la comunidad es menester temprar analógicamente los excesos y defectos de la de ella en el sentido de instar a la mesura a los más 'participativos' para que permitan escuchar e invitar a expresarse a los más pasivos.

Así, pues, nos parece que este modo de abordar la complejidad de lo educativo es muy parcial, porque supedita el fenómeno de la *educación* a una sola persona. Consideramos que si la pretensión de forjar comunidad es un afán que remonta el aislacionismo moderno y la fragmentación de la vida, es menester que todos aquellos quienes están en el aula asuman como asunto propio el logro de la comunidad. Pues para que se dé el desarrollo de una comunidad, todos los que forman parte de ella, han de actuar de modo que la procuren³⁰⁹.

Reflexionar sobre estas notas del Diario, nos lleva a concluir que el profesor posmoderno, sigue estando condicionado por el autoritarismo que le solicita ser el detentor del saber, del poder, del cuerpo del otro y en última instancia de la vida. Las preguntas que oponemos al respecto son: ¿qué es fenoménicamente el maestro? Atravesando por la pregunta hermenéutica ¿qué hace cotidianamente el maestro? Y cierra con la ético-moral de: ¿qué debería ser y hacer el maestro?³¹⁰

Volviendo al análisis, vemos que la pretensión por parte del docente es hacer *comunidad de diálogo*, pero comienza a haber cierta reticencia por parte de los alumnos, con lo que vemos que ésta es un asunto de todos los involucrados en su *educación* y no sólo del docente-filósofo, a quien sólo le toca instarla y no controlarla; y mucho menos hacer lo que le resulta imposible: actuar los actos de sus ‘alumnos’-personas.

Llegado este punto, queremos reflexionar sobre la problemática del autoritarismo en que puede caer la figura docente y que es uno de los asuntos indirectos que nos conciernen. Así, lo que sigue es una crítica a la figura del docente autoritario y no propiamente a la de su aspecto de paradigma. Esto es así porque elucidamos que el problema de la idea de paradigma, como lo concibe Beuchot, es imprecisa ante la necesidad de expresar que **el docente debe ser paradigma de la búsqueda actuante y reflexionante del bien en comunidad**. Sostenemos que cualquier otra idea que vincule al paradigma con el mal (ético-moral), por ejemplo: la manipulación, la enajenación y la violación de ‘el otro’; es de facto, como ya hemos dicho, un sintagma, pues que éste último tiene que ver con lo roto, mientras que el paradigma, por su parte, está vinculado al símbolo.

Actualmente se ha dejado de lado la idea del profesor como modelo, eludiendo incluso la responsabilidad moral del profesor ante sus alumnos. Antaño se abusó de su figura de autoridad moral que lo establecía como un referente. Si hoy se dice que no hay referentes, uno de ellos es el profesor, lo que además de que no hay profesor quiere decir que no hay referentes morales. Con lo que se sigue la paradoja para los profesores posmodernos, los teóricos y los alumnos, de que no sólo deben reconocer esta ausencia sino exigirla (como un cuasi deber). Y el nuevo credo dice así: *el profesor no está ahí para modelar moralmente nada, el profesor tiene poco que decir ¿ante la sociedad del conocimiento que podría decir (mucho menos hacer) un sólo individuo?* Vemos que la exigencia moral que se espera de él y que él se exige a sí mismo es nula o mínima. El docente-filósofo ante esto opone su actuación virtuosa (sobre todo prudente) y una *educación* filosófica-ética que son

³⁰⁹ Cf. *Política*, Aristóteles. Traducción Antonio Gómez Robledo, Editorial Porrúa, México, 2007.

³¹⁰ En buena medida hemos procurado responder estas cuestiones cuando hemos tematizado al docente-filósofo en este trabajo.

modelo y que apuntala la diferencia respecto de un ambiente francamente vicioso como el ya descrito.

Volviendo a nuestro análisis reflexivo, notamos que la actitud del profesor es permisiva, ya que no puso límites a los estudiantes que se comportaron de manera caprichosa, pues vemos, por así decir, que estos ‘decidían’ sin responsabilizarse. Esto se ve cuando no logran hacer comunitariamente el círculo y cuando la mayoría de ellos se marcha sin cumplir luego con su tarea.

Podemos concluir que ante jóvenes con actitudes nefastas (esto es, de poca o nula consideración de ‘el otro’, en este caso el profesor como persona), si bien responder con actitudes afines, termina por dañar, cosa que no buscamos, sí es importante tener una actitud enérgica que ponga límites –en tanto autoridad³¹¹. Sobre todo al momento que ellos no se hacen cargo de sus acciones y en cambio quieren privilegios, sin ser coherentes y sin cumplir. Sostenemos que solapar este tipo de actitudes, redundará en un envilecimiento generalizado en el aula y de poco provecho para quienes ahí se “encuentran”.

Insistimos en que no tomar enérgica y moralmente en serio estas situaciones no sólo no ayudan al estudiante, sino que coartan su capacidad de deliberación y su ejercicio ético, que es justamente lo que procuramos sensibilizar y ejercitar. Aquí intuimos, de la mano del psicovituanálisis³¹², que son situaciones de desamor y desatención las que han mellado la cualidad humana de los estudiantes. En tal caso el trabajo en el aula, se ha de analogar con esta necesidad y/o carencia emocional existencial. Consideramos, entonces, que la terapéutica³¹³ lejos de ser ajena a la *comunidad de diálogo*, es más bien una de sus aspiraciones cuando se presenta esta necesidad³¹⁴.

Miércoles 23 de Marzo de 2011

- 1) *En la preparación de la clase edité un apartado del Manifiesto del partido comunista, para hacerlo más legible subrayé pasajes clave y agrande la letra. Pensé que dada la “semana santa” en que no tendríamos clase, y para no perder continuidad, en solicitarles un trabajo en que formularan tres preguntas filosóficas con sus respectivas respuestas, en tres cuartillas para entregar, donde retomaran lo que hemos trabajado en clase (sobre todo el preguntar filosófico).*

³¹¹ Recordamos que ser autoridad no implica ser autoritario.

³¹² El psicovituanálisis es, según Alejandro Duran el “padre Chinchachoma”, aquella terapia que ayuda a restituir la negación de la valía de un ser humano, mediante una gimnástica terapéutica que ayude a parir el yo de la persona; basándose sobre todo en brindar afecto e instar a la reflexión sobre sí mismo. Cf, Alejandro García Duran, *Ser o No ser Del no ser al ser*, Editorial Trillas, México, 1999.

³¹³ Concebimos la terapéutica como una rama de la filosofía que desde el helenismo, sobre todo con Epicuro, halla su mejor expresión, como filosofía de vida tendiente a la mejora del ser.

³¹⁴ Hay que distinguir entre importante y urgente. Lo primero es aspiracional y se basa en lo segundo, éste último es básico y sin él, poco o nada es posible. Hemos dicho en lo que a nosotros concierne, en tanto filósofos *educadores*, que no es posible amar el conocimiento si no se ha sido amado, entonces hay que orientar el amor, hay que proceder amorosamente -con límites y dación de sí.

Pensé que tal vez no tenía sentido seguir leyendo sin enfatizar aún más el sentido del curso (valga la redundancia) en sus aspectos filosóficos medulares; i.e. el sentido de la filosofía en la vida. Así que ideé ser espontáneo con base en el diálogo.

- 2) *Durante la clase solicité sus ‘tareas’ que solamente llevó una alumna y no era lo que les había solicitado (plantear una pregunta filosófica con su respuesta en una cuartilla) sino una serie de páginas sobre información del Palacio de Bellas Artes. Me molestó la indiferencia generalizada del grupo a este respecto y les dije que tendríamos clase magistral (contrariamente a como habíamos venido procurando trabajar: en comunidad de diálogo), con exposición únicamente del profesor y exámenes escritos.*

Noté que este reproche los desconcertó. En lo sucesivo, si bien expuse a modo de resumen lo que habíamos leído en la clase previa (el texto de Savater), abrimos diálogo respecto de los planteamientos del esbozo de la comunidad de diálogo de la clase anterior. Las preguntas eje que nos guiaron fueron: ¿somos libres?, ¿qué es la libertad? Al final solicité la elaboración escrita de la respuesta a esta última pregunta.

Concluyo que fue valioso el diálogo grupal (aunque fue asimétrico) y que se puede comenzar con la elaboración de un tema, aunque no se trate estrictamente de una lectura, como fue nuestro caso con base en el recuerdo de una clase. Así pues, sostenemos que se puede dialogar (aunque parcialmente) apoyado de lo que sea y a partir de ahí, tender cada vez más a la elaboración de un enfoque y/o tratamiento filosófico.

Noté, luego de revisar sus productos, que la calidad de los mismos era buena.

6° Análisis reflexivo:

Lo primero que hay que destacar es que el tipo de ‘diálogo’ que se suscitó en esta clase no es propiamente aquel que pretende nuestra tesis, que es el de tipo comunitario filosófico, sino lo que el docente mismo reconoce como un diálogo asimétrico, que Courtney Cazdem llama profesor-grupo³¹⁵, dado que presenta esta interacción. Por lo que una valoración más amplia de esta nota del Diario y la referencia a la clase realizada si no quiere ser excesiva, debe reconocer que el diálogo que se dio no fue tanto uno de corte horizontal como uno más bien dirigido, por lo que podemos concluir, entonces, que sólo aspiraba a ser diálogo, ya que como hemos dicho se dio en una relación profesor grupo y no persona-persona filosofando de manera comunitaria. De ahí que digamos que en esta clase no se haya generado comunidad sino sólo un diálogo asimétrico con una estructura profesor-grupo, en la que el primero todavía detenta demasiado poder.

La cuestión del autoritarismo y la blandenguedad del profesor redundará tanto en la lesión o permisividad del alumno (que también lo daña), como, sobre todo, en la falta de orientación y mejora de su inteligencia y la *educación* de su ser. De lo que se desprende la necesidad de analogar actitudinalmente o actuadamente, diríamos, respecto de una firmeza en la

³¹⁵ Courtney Cazden, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Paidós. España, 1991.

autoridad del *educidor* no como gerente del saber, o arconte del control, sino en su calidad de *educidor* que saca lo mejor del estudiante; y por otra parte en un afán de cuidado que sin rayar en ser pilmama, ha de expresarse siempre en una actitud de profundo respeto. De este modo, vemos que la cuestión del autoritarismo y la permisividad docente se templan mediante la orientación y el respeto modelado y vivido por parte del profesor-filósofo.

30/03/2012

- 1) En esta sesión leímos buena parte de la *Apología de Sócrates* de Platón. Dramaticé un tanto la lectura y me percaté de que llamé su atención.
- 2) La *comunidad de diálogo* no fue posible (aunque hicimos el círculo para leer) dado que exageré en la extensión de la lectura pretendiendo agotarla o avanzar en ella lo más posible, lo cual no fue tan nutritivo porque no recuperamos dialógicamente la lectura. Concluyo que leer sin reflexionar y dialogar no ayuda a lograr nuestro objetivo.

Noté que llamó su atención la pregunta de ¿por qué creen que quieren eliminar a la filosofía del bachillerato? Muchos se avivaron y quisieron responder, de modo más atropellado que cuidadoso, pero se mostró su brío e interés.

7° Análisis reflexivo:

En esta nota del Diario nos percatamos de que si bien el profesor tiene gusto por leer y al parecer logra concentrar la atención de sus alumnos, tiende a abusar de ese gusto y de esa atención. En este sentido el profesor se ha de mesurar respecto de esto, ejercitando la escucha y sobre todo priorizando la lectura grupal. Del mismo modo, se ha de templar cualquier profesor que caiga en un extremo.

Esto lo percibe bien el profesor en el Diario, cuando advierte de que su abuso de lectura “pretendiendo agotarla” (pensamos que esto es la manifestación de un modo de ser aprehensivo por parte del docente, que debe observar y cuidar mejor, para que no vea su trabajo). En este punto se ve que no sólo lo monológico se opone al diálogo sino a veces simplemente su descuido, como en este caso.

Es de destacar que el profesor mantiene, al menos en la nota posterior a la clase, el objetivo de la misma: el diálogo. Nosotros acotamos que ese diálogo, como hemos insistido, tiene a su vez la característica esencial de ser filosófico y la pretensión de ser comunitario o de generar comunidad.

Por último, subrayamos que se vuelve a notar el interés de los jóvenes por la filosofía; pero, al parecer, respecto de las clases que han tenido, no ha podido el profesor orientar de mejor modo su interés. O ellos no se han dedicado lo suficiente a explorarlo. O, ni uno ni otro, o si acaso los dos al unísono. Sea como fuere, intuimos que por esta razón, el objetivo final de la tesis sigue faltando, los ánimos y los esfuerzos de quienes están en el aula aún no logran sintetizarse y concretarse por completo en la *comunidad de diálogo*.

6/04/2011

- 1) En esta sesión nuestro salón estaba ocupado y nos reasignaron otro que también estaba ocupado. Al final nos dieron uno que estaba bastante alejado del nuestro y esta situación complicó la clase.
- 2) Después de que todos o la mayoría nos pudimos reunir, hablé sobre la actitud, sobre el sentido de la filosofía y su eliminación; esto duró una hora, dinámica que resultó muy cansada porque la energía no fluyó, me agoté y no me alimenté de ellos, me molestó su actitud indiferente en general.

8° Análisis reflexivo:

Esta nota, si bien es pequeña, refleja lo que nos ha parecido ya una sensación de molestia por parte del docente respecto del trabajo con los alumnos. Notamos que la relación con ellos ha devenido en un desgaste que lejos de resolver la problemática que la deteriora, la fomenta más. Paradójicamente: mientras el docente más se molesta, se molestan más los alumnos, situación que encierra en un círculo vicioso la ‘dinámica’ de la clase, o por mejor decir ha caído en su anquilosamiento.

Asimismo, consideramos que en ningún otro pasaje se ve de modo más clara la autoconciencia que ejercita el profesor, así como el hecho de que detentar la palabra en un monólogo que no toma en cuenta a su auditorio termina por agotar al docente mismo así como sus alumnos, impidiendo la retroalimentación dialógica. Y al mismo tiempo, como ha quedado ya dicho: veda una salida al ‘problema’³¹⁶. Con base en esto podemos formular la siguiente afirmación: cuando alguien detenta la palabra éste se cansa y cansa a los demás.

Miércoles 13 /04/2011

- 1) *En esta sesión revisamos las nociones de fetiche y enajenación; a partir de las tareas de algunos de ellos. Luego leí su evaluación e introduje la lectura del Manifiesto del Partido Comunista.*
- 2) *Tienen como tarea elaborar un proyecto en semana santa, consta de tres preguntas filosóficas sobre el sentido de ésta misma, tiene como extensión 5 cuartillas aproximadamente. Al final, sólo entregaron 7 de un grupo de 37, y anoto en la lista “Hay problemas ¿qué puedes hacer?”*

9° Análisis reflexivo:

En esta nota del Diario Docente coincide el hecho de que el profesor note un problema con la calidad misma de la nota. Es evidente el contraste de las características de esta nota con

³¹⁶ A este respecto y como una salida que no se atisba aquí, vale la pena hacer constar que ante una situación similar, en otra ocasión, afrontamos la problemática mediante una clase del tipo ‘el cuerpo en el aula’ que tematiza y cuestiona el uso y padecimiento del poder en el propio cuerpo dentro de una institución castrante y enajenante como la escuela. Esto se logra mediante ejercicios que, inspirados en teatro, logran una desmecanización del cuerpo, alivian el estrés de un ambiente condicionalista y logran que la mente se despeje y ritme para buscar soluciones de liberación comunitarias.

el resto de las anteriores: su extensión es parca, la descripción es pobre; de cierto modo refleja el ánimo de quien escribe: éste se halla menguado. Es evidente que aquí el diálogo no existe.

Y nosotros con base en ella destacamos que un ánimo menguado lejos de favorecer la comunidad de diálogo es uno de sus primeros enemigos. En efecto, cualquier clase que se viva con desgano, difícilmente redundará energética. Si esperamos una clase viva, debemos modelar, o por mejor decir, experimentarla vivamente.

La enseñanza de la filosofía, y sobre todo de la ética, tiene esta relación especular: que el acto que proponemos es el que solemos vivir. Si el profesor se muestra indiferente, tendrá, por reflejo, alumnos indiferentes. Esta sea quizá la prueba más dura de la educación: que tiene que dar lo que busca, y eso que busca no suele venir dado *per se*, sino que es una búsqueda y que cuando no se la haya, hay que inventarla. Lo único con lo que cuenta el profesor ante el desánimo generalizado es su propio ánimo.

Clase video grabada #1:

- 1) *Preparé un material para ellos, una canción, “Dormir soñando”, de El Gran Silencio.*
- 2) *En esta sesión, que fue la de regreso de semana santa, revisamos la tarea (que sólo entregaron 7 de 37). Leímos a Marx y presentaron conclusiones de la lectura por equipos. Terminé fatigado.*
- 3) *Toda la clase está grabada. Me parece que me regodeo un tanto. Debo mirar a los ojos. La intención era trabajar en comunidad de diálogo. Se nos fue mucho tiempo en recoger tarea y dar instrucciones. Realmente leyeron poco y prácticamente no pudieron reflexionar. Salvo muy pocos. Al parecer hubo un grupo que trabajó mejor.*
- 4) *Conclusión: hay que cuidar el cierre, ¡me pasé 12 minutos de tiempo!*

10° Análisis reflexivo:

Cerramos el Diario y su análisis como empezamos la Primera Práctica: con la misma sesión. Por lo cual, no nos detenemos tanto en esta nota, ya que de esta clase contamos con el análisis y reflexión previos que son más detallados. En cambio aprovechemos para destacar las diferencias de perspectivas y material que nos brindan dos herramientas tan distintas que pretenden asir un mismo fenómeno, el educativo, mediante el video y el Diario docente.

Antes, no está de más advertir que nuevamente no se logra la comunidad de diálogo como estrategia general porque no se la busca con ahínco. Percibimos, desde nuestra perspectiva, que el profesor se preocupa por cosas que no son de fondo. Ya que el problema principal, es que no logra lo que pretende y no tanto la cuestión del tiempo. De modo que la falta del tiempo no es el problema sino, más bien, que de hecho no se logra la sinergia y el ritmo del diálogo filosófico comunitario

Respecto de las diferencias entre las herramientas que usamos, la primera diferencia que se ve es que el tipo de Diario docente que usamos incluye consideraciones previas a la clase sobre la preparación de la misma, cosa que no necesariamente se refleja en el video ni en su análisis. Otra diferencia, en este sentido, es la de la conclusión respecto de la totalidad de la clase: esta se percibe aquí mientras que allá no, y tiene la característica de ser general y abstracta.

Una especificidad que tiene el Diario docente respecto del video y su reflexión es que nos da una especie de esqueleto o esquema de la clase, facilitando así su valoración global. Aún más, mientras que el Diario es esquemático, el video es narrativo, mostrando de manera más profunda aspectos sutiles que son inaprensibles para el Diario como, por ejemplo, expresiones corporales y gesticulaciones; mismos que tienen una riqueza semántica que es susceptible de estudio³¹⁷.

De esta suerte, podemos concluir que ambos son herramientas que se pueden complementar sin detrimento alguno del análisis y en cambio resultan, combinadas, de sumo provecho.

Balance de los análisis del Diario Docente

La finalidad de este balance de los análisis críticos del Diario Docente es sopesar y discernir la Tesis aquí sustentada respecto de la posibilidad, viabilidad y logro de la *comunidad de diálogo* para la enseñanza de la filosófica, o para mejor decir: en la *educación ética y filosófica* con estudiantes-personas en instituciones escolares de bachillerato en México.

Así, lo primero que hay que destacar respecto al Diario es que tanto al inicio de éste como de cada sesión, no se hace explícita la búsqueda de la conformación de la *comunidad de diálogo*, por lo que podemos decir que esta omisión explica en buena medida que no siempre se lograra la estrategia-boceto, porque no se la buscaba de modo expreso (en el Diario sólo se le menciona explícitamente en tres ocasiones del total de once notas). De este modo, concluimos que si no se busca de manera enunciada y manifiesta la *comunidad de diálogo* difícilmente se logra. En otras palabras, esto que podría pasar por obviedad es

³¹⁷ Este tipo de estudio podría ser de corte más bien de filosofía del lenguaje y semiótica, y si bien puede aportar en la investigación sobre la moralidad y la eticidad en la educación, rebasa las pretensiones de esta tesis.

clave: la comunidad y el diálogo no se logran si no se *dice* que se buscan y si no se les procura actuando (*mostrar*).

Ahora bien, para continuar, recuperemos nuestras conclusiones previas, siguiendo los criterios que hemos discernido en el Capítulo II en torno a lo ético-hermenéutico y dialógico comunitario, con la intención de concluir de modo general nuestro balance del Diario.

1era nota. La clase es monológica y no de diálogo comunitario. Vemos que el monólogo se vincula al control.

2da nota. Se confirma el vínculo entre la distancia jerárquica (asimetría³¹⁸) del profesor con los estudiantes y cierta violencia que hay en su discurso. Al mismo tiempo hay un leve viso de mejora ética-hermenéutica en el discurso y la actitud. En esta clase no hay *comunidad de diálogo*, sólo ‘diálogo asimétrico’, que no está cerca del diálogo y sí más bien del monólogo; pues su asimetría se sigue fundando en una distancia jerárquica que controla al estudiante.

3era. Se confirma la consideración ética en el uso del lenguaje por parte del docente. Mediante la lectura de un poema es posible hacer *comunidad de diálogo* si alumnos y el profesor así lo procuran. Donde se destaca la intención y la disposición de ambos para lograrla respecto de una condicionante monológica que notamos se halla desde el ‘acomodo’ material del aula así como el control y vigilancia del profesor que su vez insta al

³¹⁸ Destacamos, por oposición, que el concepto de simetría “correspondencia exacta en forma, tamaño y posición de las partes de un todo” (En: <http://lema.rae.es/drae/?val=simetr%C3%ADa> Consultado: 25/22/12.) se expresa y vincula en la *comunidad de diálogo* con la conformación del **círculo**, donde se busca una correspondencia espacial entre las personas, tanto a nivel corporal (posición), como expresivo (ojos/miradas, oídos/escucha, rostro/gesticulaciones) que supone una armonía entre ética y geometría (convivencia nada gratuita en filosofía sobre todo por Pitágoras) y hasta de tamaño, que pone en cuestión la preeminencia espacio corporal del docente (casi siempre erigido en una tarima y/o al frente de los estudiantes). Es curioso, para nosotros, que tanto en biología como en geometría se suponga un centro respecto del cual se da la equivalencia o la regularidad de las partes de un órgano o un cuerpo, pues la centralidad a partir de la cual nos organizamos es invisible, justo para poder mirarnos; esa invisibilidad se nos hace presente en la palabra (logos) que nos vincula y nos hace comunes en el diálogo.

control y vigilancia de los estudiantes. La estética y el diálogo se complementan. La estética y la ética trabajan de la mano de la axiología y, a su vez, ésta es base y orientación de la *comunidad de diálogo*.

4ta. La comunidad no existe *per se*, se *educe*, y aquí se logra mediante el modelado del profesor. Con lo que se ve hasta qué punto la educación del docente es paradigmaticidad y, a su vez, formación de comunidad. Por otra parte, a medida que se logra la *comunidad de diálogo* se remonta el monólogo expositivo y se favorece el desarrollo de una buena clase involucrando a sus integrantes.

5ta. La clase no es responsabilidad única del docente sino una responsabilidad comunitaria, de todos sus integrantes. La finalidad del profesor-filósofo no es controlar sino educar. En este sentido, el camino de lo comunitario es dialógico y conforme se acerca al monólogo se enajena la posibilidad de empoderarse de sí misma la comunidad. Nos percatamos de la fragilidad de la comunidad: no basta que el docente la inste, ni mucho menos que la controle (que es justo lo que se evita) sino que necesita de todos aquellos que estén en el aula.

La paradigmaticidad de docente-filósofo recae en su actuar ético moral. Y lejos de desdeñar toda moral posible asume su necesidad de ser ejemplo en un ámbito viciado y vicioso como el del sistema-mundo, instando con su pensamiento y sus actos a la búsqueda del bien en comunidad. Cualquier desviación del docente de esta exigencia ética-moral y pedagógica es propiamente sintagmática y ya no paradigmática. El docente es autoridad pero no tiene que ser autoritario. Su exigencia actual de no exigencia es ya en sí misma una condicionante moral posmoderna. Así, el docente-filósofo no tiene que ser permisivo, sino más bien limitante, en la medida de no permitir actitudes de soslayo o violencia de ‘el otro’. Donde la *comunidad de diálogo* lejos de desentenderse de una terapéutica filosófica, la ha de procurar como complementaria de sí, de acuerdo a las necesidades que surjan en ella.

6ta. El ‘diálogo’ asimétrico del tipo profesor-grupo no es el propio de la *comunidad de diálogo*. Sobre todo porque este tipo de diálogo aún detenta demasiado poder y niega la

generación de comunidad, más horizontal y propiamente filosófica (simétrica). Tanto la permisividad como el autoritarismo docente dañan al estudiante y sobre todo niegan la orientación de su inteligencia y la *educación* de su ser. Así, la actuación docente ética se temple entre la firmeza que *educe* y el respeto que cuida.

7ma. No sólo lo monológico se opone al diálogo sino a veces su descuido. Hay el interés por la filosofía, pero no se sabe si por falta de pericia del docente o inexperiencia de los estudiantes, por las dos, o por otra razón, no se ha podido concretar en la *comunidad de diálogo*.

8va. Cuando la palabra se detenta, cansa (a quien la usa y a quienes se dirige).

9na. La *comunidad de diálogo* necesita ánimo y energía para regresar animación y devenir energético. La prueba más dura de la educación es esta: tiene que dar lo que busca, y lo que busca no siempre es dado y entonces, cuando no se halla lo que se busca, hay que inventarlo (representarlo, diríamos nosotros). Esto es: si se busca animosidad y no la hallamos, y para colmo tenemos desgano, debemos inventar el ánimo, o por mejor decir: actuar el ánimo³¹⁹.

10ma. A la *comunidad de diálogo* hay que buscarla con ahínco.

Con esta recopilación sustancial de lo concluido, en nuestro análisis reflexivo, referente a la ética hermenéutica y el diálogo comunitario, juzgamos que el Diario docente, en buena medida es una suerte de registro de la búsqueda de una mejor implementación de la *comunidad de diálogo*. En efecto, a lo largo de éste, nos las vemos en diversas clases-días con varios problemas, desde los vinculados con el ánimo/desgano, los de carencia/terapéuticos, los monológicos/dialógicos, los de castración/permisividad, los de

³¹⁹ Aquí jugamos un poco con la acción ética (donde para nosotros se pone en juego la virtud) y la actuación teatral, en tanto que ambas son actos y aluden a una representación, que si bien pudieran ser de índole distinta (en cuanto a su fin) se vinculan en su manifestación *práctica*; y a veces, como hemos mencionado, con una base moral.

condicionamiento/libertinaje, los de paradigmaticidad/sintagmáticos, hasta los de embrutecimiento controlador/emancipación ética.

En este sentido, podemos concluir que el Diario Docente resulta una herramienta utilísima para calibrar la implementación de nuestra estrategia-boceto, justo porque en su aplicación vemos cómo las circunstancias y situaciones nos exigen más o menos de lo que habíamos esperado, ideado e imaginado, porque constatamos que la realidad supera continuamente la previsión y ponderación de nuestro actuar, sobre todo cuando se trata de la búsqueda y el encuentro con la alteridad (en este caso con el filosofar de los filósofos, con nuestros propios hallazgos, con las experiencias de los otros y sobre todo con el singular modo de ser de ‘el otro’ en la pretensión comunitaria); así como la vivencia de la problematicidad que se experimenta en el aula de manera práctica, y halla en su análisis reflexivo su ampliación teórica que nos lleva necesariamente a afrontar *práxicamente* la complejidad de lo real (**Principios II, Cap. II**): yendo de la situación concreta hacia filosofar abstracto, en un vaivenir de vida, filosofía y (auto)educación.

Además, la *comunidad de diálogo* es una estrategia-boceto que para existir debe ser hábito, esto es así porque exige práctica y una disposición y acción constante, que al buscar el bien, en buena medida se asemeja a la estructura de la misma virtud.

Por tanto, la *comunidad de diálogo* está siempre por venir y, en esa medida, es además de una estrategia-boceto de didáctica-filosófica posible en tanto concebida (conceptualizable, *dicha* y reflexionada), viable en tanto practicada (actuada) y lograda en cuanto reflejo de nuestra propia búsqueda que es apta y desarrollada en contextos escolares mexicanos (efectivamente vivida), un bien regulativo que puede tornar más virtuosa y menos viciosa la pretensión de educación de la escuela de bachillerato mexicana –sobre todo en el ámbito de la filosofía y en todo aquel que suponga el trabajo entre personas en el aula.

Podemos ver, a lo largo del Diario, el desplazamiento del profesor de un proceder monológico expositivo a uno más paradigmático y educador. Vemos que este desplazamiento no es lineal ni ascendente, sino más bien discontinuo y disruptivo. Y supone

el alejamiento de un ejercicio del control por el control, que muchas veces atedia a quienes están en el aula, a una educación comunitaria que energiza cuando mejor se logra.

Este desplazamiento del actuar y expresarse del docente va de una clase totalmente expositiva a otra de pretensión dialógica que se queda en el tipo de ‘diálogo’ profesor-grupo (esto es, en un ‘diálogo’ dirigido y asimétrico que casi no es diálogo), hasta otras que en sus mejores logros modela la crítica, lo cual propicia una actitud más crítica de los estudiantes dentro de la *comunidad de diálogo*, e incluso sucede extrañamente dentro de una misma clase la mixtura del control por el control y visos de un lenguaje hermenéutico (con lo que el desplazarse docente se da también, en este Diario, dentro de una misma clase).

Sin embargo, algo es claro a lo largo de nuestros análisis reflexivos y conclusiones respecto del Diario. Advertimos que la actuación ética y la expresión hermenéutica se oponen radicalmente a un proceder controlador y monológico. Observamos que en buena medida la búsqueda ética se opone al condicionamiento de una escuela enajenante y controladora. Juzgamos que la emancipación ética del docente respecto de contextos que violentan el cuerpo, la inteligencia y el ser, implica la emancipación corporal, intelectual y ontológica de quienes integran la *comunidad de diálogo*.

En este sentido, un profesor-filósofo, condicionado y controlado que no se emancipa, no puede emancipar, por más que lo busque; pues un *educador*, *educe*, desde su propio ser y desde su propia libertad aquello que busca, proyectándolo: si pretende libertad, obra libremente. Por eso, difícilmente alguien enajenado será un buen actor de la emancipación, así como también será imposible liberar solapando un ambiente enajenante.

Así, a lo largo de estas clases-notas del Diario, miramos la tensión entre el control enajenante y la emancipación ontológica vía la ética y la hermenéutica. El filosofar del docente va de sí mismo a la comunidad y de la comunidad a todos quienes la integran, no como si el docente llevara la palabra emancipada, sino más bien que desde un modo de ser

emancipado, que *educe* filosofando a quienes se disponen comunitariamente mediante el diálogo.

Asimismo, miramos que lo monológico no concierne sólo al proceder condicionado negativamente por parte del profesor, sino también a condicionantes materiales del aula (una tarima para él, las bancas de los estudiantes atornilladas al piso) así como de vigilancia y control externo del docente (mediante prefectos, firmas de asistencia y de programas etc..).

También observamos cómo la experiencia estética, en uno de los atisbos de nuestra *estrategia-boceto* que efectivamente se logran en el Diario, potencializa el diálogo. Notamos cómo la literatura complementa, vía axiológica (mediante el disfrute de la belleza poética), y enriquece el dialogar. Del mismo modo como la terapéutica filosófica, analogada a las necesidades de la *comunidad de diálogo*, también complementa y mejora a quienes la integran.

Un hecho, consignado en una clase-nota del Diario, valida el nexo que hemos establecido entre la paradigmaticidad del profesor y la potenciación de la comunidad. Éste se da cuando el docente-filósofo, modela la crítica (4ta conclusión). Por su parte, el logro de la *comunidad de diálogo* confirma nuestra tesis: con ella, se remonta el monologo expositivo escolar, o deberíamos decir la jerarquía de control escolar que favorece el individualismo, y propicia una buena clase, entendida como la integración de los estudiantes en comunidad vía el diálogo filosófico (ético y crítico). Por tanto, la comunidad empodera a la persona al responsabilizarla de su papel como aportador de comunidad y la comunidad la fortalece, emancipándola.

Con todo, advertimos una paradoja, la búsqueda de la *comunidad de diálogo* es frágil, pero su logro es sumamente poderoso. Regresa multiplicado lo que recibe. Por otra parte, el analogado principal de la *comunidad de diálogo*, en un primer momento es el docente, y en este sentido es quien debe ser un modelo filosófico ético y moral. Pues que es imposible suscitar, comunitariamente, el filosofar sin su instancia; pues él es quien invita y pone el

ejemplo, mas no quien detenta. Él pone lo que le toca, pero no le toca todo lo que tienen que poner quienes integran la comunidad. Lo que le toca es su actuación docente que se temple entre la firmeza que *educe* y el respeto que cuida. Lo que le toca al filósofo educador es lo que pide la *comunidad de diálogo*: ahínco, ánimo y energía; y no lo que pide el monólogo: detención de la palabra.

III. iii.- Segunda Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis

A continuación presentamos el escrito del auto-análisis reflexivo de la segunda práctica docente video-grabada. El contexto de ella es más reciente y corresponde al semestre inmediato anterior a la escritura de este capítulo, se trata del otoño-invierno de 2011. A continuación narramos su gestación. Una fría mañana, mi estimado amigo, el profesor-filósofo José Martínez Arellano, tuvo la gentileza de apoyarme en la grabación de la clase (para que no sucediera como en la grabación previa, que adoleció de enfoque). Esa mañana me encontraba un poco inquieto por lograr un mejor registro de mi trabajo como profesor. Salí de casa con el tiempo justo, mi amigo profesor ya me esperaba con un café en mano y nos dirigimos en un taxi al colegio, sin mayor contratiempo.

La experiencia de la clase y la grabación me pareció positiva. Tanto el grupo puso de su parte para lograr nuestra *comunidad de diálogo*, como yo en tanto profesor les llevé una propuesta consistente (*vid Plan de clase*³²⁰ “Filosofía Mexicana, ‘El Plan de Ayala’ **Anexo**). A continuación presentamos un análisis actitudinal y una auto-reflexión de la clase grabada.

³²⁰ Aún no concebíamos la idea de ‘boceto de clase’ en vez del tristemente usual ‘plan de clase’. Pues nos hallábamos aún inmersos en el contexto institucionalizante de la escuela que no sólo nos controla con conductismo laboral a los profesores sino también mediante un discurso oficial escolar, totalmente permeado de psicologismo que en última instancia tiende a manipular y cosificar las relaciones que pretende regular.

Auto-reflexión sobre mi práctica docente:

Este trabajo es una reflexión sobre mi práctica docente basada fundamentalmente en el análisis de mi actitud; apoyada, en un segundo momento, en el Formato de Observación elaborado con mi grupo de Maestría en la clase de Práctica Docente II con la profesora María del Carmen Calderón (Anexo). Al final, a modo de conclusión, hago un balance de lo que he hecho bien, así como de lo que he hecho mal y tengo que corregir para mejorar como profesor.

En el autoanálisis de mi actitud, considero que hay un choque dentro de ella entre mi pasión de trabajar con los estudiantes adolescentes y el hecho de que al unísono me causa dolor porque fue una etapa que me dejó profundamente marcado (a tal grado que algunos procederes como el autoritarismo, la violencia, la agresión y el abuso no sólo me generan animadversión sino una honda repugnancia).

Esta actitud paradójica en mi trabajo con los estudiantes adolescentes, parte de mi deseo de trabajar con ellos, e incluso “por” ellos, y se confunde con mi vocación de profesor a tal grado que a veces son indiscernibles. Sucede que de algún modo en mi actitud se proyecta el deseo de que no les pase lo que a mí en la adolescencia: sufrir violencia, agresión y autoritarismo. De este modo, en mi actitud se proyecta no tanto el querer verlos como iguales o amigos sino más bien desde un sesgo paternalista, con un trasfondo de “querer cuidarlos”³²¹.

Este aspecto de mi actitud me resulta problemático en la medida que me resulta difícil lidiar con el uso de mi autoridad como docente, pues procuro no caer en el autoritarismo proteccionista ni por otro lado dejarlos a la deriva “a que hagan lo que quieran, para no dañarlos”. De este modo, me percató de que a veces puedo ser muy controlador y otras un tanto laxo. Por lo tanto, subyace en mi actitud la creencia de que “a ellos les va a pasar lo que a mí”, esto es, violencia, y me parece que si bien no es falsa (dado nuestro contexto mexicano), no tiene porque ser una verdad absoluta.³²²

Así, puedo concluir que si me hago responsable de mi etapa dolorida, y logro empoderarme de ella, al par que cuestiono la creencia antes mencionada, puedo mejorar mucho como docente en la medida en que me sentiré más libre al actuar con ellos y por ende podré tomar mejor consciencia de las consecuencias de mi libertad al trabajar con ellos, ya que hasta este momento me resulta difusa mi responsabilidad docente en la construcción de sus personas y su educación, merced este aspecto de mi actitud y la falsa creencia que la sustenta.

³²¹ Esta constatación fue un descubrimiento para mí que en buena medida me ayudó a ver mi amiga la literata y filósofa Montserrat Aranda Ávalos, a quien agradezco profundamente.

³²² En este punto cabe recordar con base en Villoro y Salmerón que una actitud supone una creencia, aunque no toda creencia implique una actitud. Asimismo, muchas de las creencias que sustentan nuestra actitud son falsas, trayendo, como consecuencia, equívocos en el actuar y el proceder ético-moral.

Análisis actitudinal del docente basado en el Formato de Observación³²³

Con base en mi observación de la clase video-grabada que realicé con alumnos del Colegio de Bachilleres, Plantel 17, Ajusco-Huayamilpas, noto que, en general, mi actitud es respetuosa hacia los alumnos, ya que se percibe una actitud de cuidado, así como una actitud docente disponible y amable que genera empatía, pues entre otras acciones: solicito con lenguaje cordial a los estudiantes, tengo presentes sus nombres al referirme a ellos, los reconozco e identifico; con toda esta actuación, considero que propicio un ambiente de confianza que favorece el aprendizaje de los alumnos.

*Por otro lado, si bien ya no se percibe en mí un afán de controlar (como sí sucedía en la práctica docente del curso anterior), aún sigo aplicando técnicas de control. Una de las que más uso es la siguiente: cuando participa un estudiante miro al resto del grupo, mientras al mismo tiempo procuro escuchar lo que éste plantea. Este tipo de técnica es peligrosa porque da la impresión de no tomar en cuenta a los estudiantes que participan al soslayar su mirada (asunto que además me preocupa rescatar como un aspecto de la eticidad en el aula), y puede generar recelo e incluso malestar en ellos; por otro lado, si es aplicada correctamente, de lo que se percatan los estudiantes es que el profesor, sobre todo, **domina**: “puede mirar lo que estás haciendo” y vigilar a quien esté haciendo algo fuera de lugar, trayendo como consecuencia más un afán de ejercicio de poder que una auténtica atención y por ello una verdadera educación liberadora.*

En lo concerniente a la re-organización del espacio, pienso que asumo el reto de romper con la estructura de las bancas en pos del diálogo y la generación de comunidad, en este sentido solicito a los estudiantes que dispongan el espacio de modo que “podamos hacer comunidad de diálogo” mediante una forma circular³²⁴. Igualmente, me percató de que mi manejo del espacio se halla en función de lograr el diálogo filosófico con los alumnos; de manera que me desenvuelvo con afán de aprovechar y darle sentido a éste como a los alumnos.

Lo anterior, se nota también con mi invitación al diálogo, que guió mediante preguntas de cuño filosófico, instando a los alumnos a plantear sus propias preguntas.

Una de las características más fuertes que considero que tengo como profesor es la capacidad de ser expresivo (que como ya he dicho tiene algo de histriónico), que me ayuda a enfatizar o aclarar lo que planteo mediante el uso mímico de mi cuerpo. Considero que esta capacidad me faculta para comunicarme y también para amenizar la clase, de manera que me permite lograr un contraste rítmico de ésta.

³²³ Se anexa el formato utilizado al final de la Tesis. Es conveniente decir que los dos enfoques o criterios de análisis de las auto-reflexiones se basan, respectivamente, en “las debilidades y fortalezas docentes” y en “la actitud docente”. Y tienen como base tanto los formatos que anexamos como la tematización teórica del segundo capítulo de esta Tesis.

³²⁴ Como ya hemos dicho, esta forma favorece el encuentro, la mirada y la escucha de el otro, condiciones materiales de eticidad (Lévinas), frente a una estructura que tiende a favorecer el trabajo individual (y al usarse casi siempre con un aire individualista) y que tiene por objeto la cooptación del cuerpo para privilegiar la atención al profesor -este último aspecto, a su vez, favorece el ejercicio de poder y plantea, para la crítica, la problemática del sentido de éste respecto de la educación (Freire, Foucault).

Respecto a lo filosófico de la clase, reflexiono que se percibe en los aspectos actitudinales del trabajo con los alumnos, tales como: la invitación al diálogo, la elaboración de preguntas filosóficas, la actitud dubitativa y en suma el afán de filosofar; así como en la temática abordada: la filosofía mexicana y latinoamericana desde la perspectiva del profesor filósofo argentino José Pablo Feinmann e incluso, bajo esta misma línea, nuestra lectura del Plan de Ayala.

Asimismo, considero que recupero los objetivos de la clase y los ‘conecto’ con el desarrollo de la misma, con la intención de hacer explícito el sentido del trabajo que se está realizando, al tamiz de la consideración de la formación filosófica y educativa de los estudiantes.

A mi juicio, considero que hablo de manera fluida y lógica, y que en diversas ocasiones uso como recurso didáctico la metáfora y la analogía.

Sobre el manejo del tiempo creo que, en general, es adecuado para el desarrollo de la clase, de modo que da lugar a todas las actividades. En este sentido, el ritmo de la clase se da propiamente en el diálogo comunitario, donde se nota mi intención de que éste fluya de manera armoniosa. Del mismo modo, en la lectura comunitaria se nota la cadencia del trabajo, pues el ritmo es alternado por los estudiantes. Tal vez la parte lenta, y por contraste, sea el comienzo de la clase, por el desarrollo que hago de los objetivos de la misma dentro de la última Unidad del Curso (“Filosofía II. Del Renacimiento a la Filosofía Mexicana”), aunado al hecho de que varios estudiantes llegaron tarde.

La conclusión de la clase se da con mi solicitud a los estudiantes de la síntesis por escrito de alguna respuesta a una de las preguntas planteadas por la comunidad. Así, si bien los estudiantes escriben a modo de cierre, pienso que me falta retomar las ideas clave que planteo en el objetivo de la clase y que se discuten en el diálogo para hacer un esquema o un mapa que cifre y recoja lo trabajado a manera de cierre comunitario.

Balance en pos de mi mejora docente:

Haciendo el balance tanto del análisis de mi actitud docente desde una perspectiva profunda y general en mi práctica cotidiana como del video, más específica y concreta, pienso que lo que hago bien con los alumnos son dos cosas: una connatural a mi persona que es la capacidad histriónica que me ayuda mucho a comunicarme con ellos y otra que es más artificial en la medida que es una pretensión ética y puedo caracterizar como un afán de cuidado sobre mi lenguaje y mi modo de ser al trabajar con ellos.

Estos dos aspectos de lo que hago bien en mi práctica docente aún tienen el reto de que, en primer lugar, en lo concerniente a mi personalidad histriónica no caiga en guasa o mero juego y en este sentido pueda guiarla más a establecer un vínculo como maestro más fuerte con mis alumnos; y en segunda instancia, en lo que concierne a mi afán ético cuidarme de la “falsa creencia” de que los alumnos son personas que tienen que ser protegidas de la violencia y en este sentido discernir entre mi responsabilidad como profesor y la suya como alumnos.

Respecto de lo que hago mal como profesor, debo observar más mi uso y posible justificación de técnicas de control, ya que aún mi práctica docente tiene un sesgo condicionalista (behaviorism), que reduce a los alumnos a seres a controlar y no a seres a formar, o en otras palabras aún dejo filtrar la pretensión de cosificación de una época

materialista (Horkheimer y Adorno³²⁵), lo cual me lleva a exigirme la potenciación de una autocrítica constante.

Validación meta-reflexiva

En general, podemos decir que en esta segunda práctica docente, el profesor logra más lo que busca respecto de su primer *autoanálisis de clase video grabada*. En este autoanálisis podemos notar una mayor coherencia con lo que hemos venido planteando. Notamos su pretensión de modelar, de ser paradigma; por ejemplo, cuando constata que “*guió mediante preguntas de cuño filosófico, instando a los alumnos a plantear sus propias preguntas*” y mediante una actitud ética que reconoce con estas palabras: “*(una) pretensión ética (que) puedo caracterizar como un afán de cuidado sobre mi lenguaje y mi modo de ser al trabajar con ellos*”, en la cual, mediante el auto-reconocimiento de su proceder, el profesor asume su actuación ética paradigmática (filosofando y siendo ético).

Por otra parte, notamos que si bien en esta segunda práctica el profesor presenta una auto-conciencia más vigorosa, tiene todavía un dejo de ser el sólo responsable de los estudiantes, que percibimos cuando afirma que una de sus responsabilidades como docente es “*la construcción de su persona*” refiriéndose a ‘sus’ estudiantes.

Nuevamente consideramos que si bien el profesor es un modelo de responsabilidad, éste no tiene que hacerse cargo de las responsabilidades de los estudiantes, sino más bien a medida que él mismo actúa con su ser (su cuerpo y su reflexión) la responsabilidad e invita a ‘sus’ estudiantes a reflexionar y actuar responsablemente tanto de sí, como con los otros, se hace cargo de su rol como profesor paradigma y evita creer que él es el encargado principal de los actos y los pensamientos de ‘sus’ alumnos-personas, puede superar la falsa creencia de sesgo paternalista-proteccionista. Conforme el profesor proceda de este modo, ayuda a *educir* a sus estudiantes y deja de convertirse en el banquero de valores, para hacer nacer tanto su propia actuación virtuosa como la de sus alumnos.

³²⁵ Cf. Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Barcelona, 2009.

Asimismo, notamos que si bien la ‘guía de observación’ en la que se apoya este auto-análisis ayuda a orientar al profesor, al mismo tiempo lo condiciona en demasía como responsable único de lo que acontece en el aula, soslayando el hecho de que la clase no es un asunto unívoco del profesor o equívoco de los alumnos sino, como hemos ya anotado, propiamente un asunto analógico de la comunidad que está en el aula.

El problema fundamental del docente que percibimos en este auto-análisis radica en que todavía parece mal entender la educación como protección, ya que esta visión endilga al profesor menesteres que no puede atender y que de hecho no le conciernen, esto es: los actos y el pensamiento de los estudiantes, pues que él no puede actuar por ellos ni pensar por ellos, la manera de superar este problema está en que el docente asuma en sus actos el único compromiso que le concierne: ser *educidor* paradigma.

También nos percatamos de que el lenguaje del profesor, tanto en su práctica como en su ‘auto-análisis’, tiende a volverse más reflexivo respecto de su primera intervención, ya que evita el ejercicio de poder en la relación maestro/estudiante, aunque todavía mantiene rescoldos que le impiden precisar la manera de referirse a su papel como potencializador, por ejemplo cuando dice “*me desenvuelvo con afán de aprovechar y darle sentido a éste (el espacio del aula) como a los alumnos*”, pues que el sentido no lo brinda el docente, como si éste lo depositara en el estudiante, sino que le ayuda éste a *educirlo* de sí mismo en un acto mayéutico-cuidadoso que se propicia en un ambiente comunitario. En este contexto el *educidor* ya no es sólo el profesor y el alumno en una relación cerrada, sino incluso los estudiantes pueden ser *educidos* por otros compañeros que les ayuden a *educirse*. De esta manera la figura del *educidor* y la ‘dinamis’ *educidor-educido* se amplía...

Notamos que lo que ha venido reconociendo en sí mismo el docente-*educidor* como una cierta capacidad histriónica, ahora la potencializa de manera tendiente a ‘usar’ su cuerpo de manera didáctica, en estos términos: “*enfaticar o aclarar lo que planteo mediante el uso mímico de mi cuerpo*”, para comunicarse, amenizar la clase y promover un ritmo de ésta,

todo lo cual se halla en consonancia con lo planteado en el segundo capítulo de esta Tesis³²⁶.

Por todo lo anterior, constatamos que en esta práctica el profesor va logrando lo que plantea nuestra propuesta didáctico-filosófica. Por ello podemos decir que no sólo es viable sino de hecho factible.

Asimismo, consideramos que más que de ‘manejo del tiempo’ en clase, es mejor hablar de ritmo de clase. Uno se queda en la mera medida y es más superficial, el otro faculta la armonía y energetiza, y si se logra, es más profundo. De hecho, el profesor así lo insinúa en su auto-análisis, donde reconoce su actuación “*el ritmo de la clase se da propiamente en el diálogo comunitario, donde se nota mi afán de que éste fluya de manera armoniosa*”. Asimismo, la lectura comunitaria, de la *comunidad de diálogo*, al realizarse de manera alternada y cuidadosa genera la cadencia que nos orienta y equilibra.

Vemos que se concreta el cierre de la *comunidad de diálogo* con la elaboración de un escrito por parte de los estudiantes. En este punto queremos señalar que cuando finaliza la clase y el profesor solicita un escrito que sintetice en una respuesta las consideraciones sobre alguna pregunta de las abordadas a lo largo del diálogo, detectamos una carencia en su práctica, a la que hemos instado desde el capítulo segundo: que dentro de la educación filosófica o para darnos a entender, desde la enseñanza de la filosofía, **es necesario que el profesor modele la actuación ética**. Con todo lo cual, la exigencia ética *educadora* a este respecto, y que aquí no se cumplió, empero a la que instamos, queda formulada de este

³²⁶ En este punto es conveniente hacer una precisión teórica. Con base en lo anterior, pudiera pensarse que el profesor no es un actor, que las capacidades y cualidades de uno no tienen que ver con las del otro y que incluso, tratándose de educar, mutuamente se excluyen, pues el teatro ‘tiene como finalidad entretener’... Pues bien, para atajar esta posible ‘crítica’ cabe recordar que desde la Antigüedad el teatro griego formaba a los atenienses. Así como referir el trabajo de Martha Nussbaum que abunda en la riqueza ética de la literatura, pero sobre todo hay que destacar el trabajo del dramaturgo brasileño Augusto Boal que pretende potenciar el teatro más allá de sus esquemas clásicos, llevando al ‘espectador’ a un rol activo en el proceso creativo de una puesta en obra, instándolo a involucrarse en la problemática (por ejemplo, social) de la misma (como en teatro-foro), no sólo dando respuestas alternativas al clímax de la misma, sino instándolo a actuar en ella sus repuestas. En efecto, el Teatro del Oprimido es una concepción educativa del teatro que potencia la actuación ética y por tanto la *educación* virtuosa de valores éticos, que, desde luego, nosotros suscribimos dentro de nuestro trabajo en la *comunidad de diálogo*; empero, dadas las dimensiones de éste trabajo, sólo enunciamos parcialmente aquí, con la intención de hacer desarrollos teórico/prácticos posteriores.

modo: **si el profesor solicita a sus estudiantes un ejercicio escrito para concluir el trabajo de la comunidad, él mismo concluye la clase haciendo un ejercicio escrito mostrando con el ejemplo.**

Hacia el final el profesor reconoce las dificultades que esto entraña en el contexto de su actuación docente, lo cual es expreso en el pasaje donde afirma que le resta “*superar la falsa creencia*” de que “*los alumnos son personas que tienen que ser protegidas de la violencia y en este sentido discernir entre mi responsabilidad como profesor y la suya como alumnos.*” Precisión que consideramos importante para el docente, en general, en contexto de marginación y violencia, ya que cuidar éticamente no quiere decir sobreproteger, ser autoritarista o dogmatizar, pues cuidar éticamente, como ya hemos dicho, es modelar el cuidado de la alteridad, ya se trate de una persona, la tradición o incluso yo mismo visto como otro; y no hacerse cargo o ‘responsable’ del pensamiento y los actos de los estudiantes, porque si bien el profesor es paradigma y orienta eso no implica que detente el pensamiento y la voluntad del estudiantes sino propiamente que sea el educador de su mejora.

Por último, nos percatamos de la cautela del docente respecto del condicionante macro-social de enajenación y cosificación y la necesidad del docente de “*filtrar la pretensión de cosificar de una época materialista (Horkheimer y Adorno) lo cual me lleva a exigirme la potenciación de una autocrítica constante.*” Lo que está en concordancia con nuestro planteamiento general del capítulo segundo de esta Tesis. De esta manera, constatamos en este auto-análisis que el profesor tiene presente la necesidad de auto-conciencia crítica para no cosificar y en su caso evitar la manipulación mediante técnicas de control.

III, iv.- Tercer Práctica Docente a modo de Implementación de la Tesis

Este es el tercer y último análisis reflexivo de práctica docente que presentamos con la intención de validar esta tesis. Para hacerlo tomaremos en cuenta tanto los dos criterios anteriores con lo que procedimos (el de las debilidades y fortalezas docentes, como el de la actitud docente) y un tercer criterio de elucidación que atienda al diálogo filosófico comunitario que planteamos y enarbolamos a todo lo largo del segundo capítulo.

Asimismo, luego de presentar el análisis escrito del video (*vid anexos*), procederemos a hacer nuestra respectiva reflexión de corte hermenéutico (que pide tener en cuenta el contexto y al hermeneuta ponerse en juego en la interpretación³²⁷). Pues, nos parece, que los análisis previos se concentran en demasía en el profesor y si bien reconocemos que forma parte de la clase, sostenemos enfáticamente que él no es la clase toda y por tanto no puede limitarse la comprensión de su proceder sin considerar la totalidad del trabajo en el aula en relación con los estudiantes.

De este modo, los tres criterios que asumiremos al analizar el video de la práctica docente, se orientan con base en las siguientes tres preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del profesor?
- 2) ¿Cuál es la actitud (docente benéfica) del profesor?
- 3) ¿Cómo propicia el profesor el diálogo filosófico comunitario?

Análisis y auto-reflexión (en clave narrativa) sobre clase filmada.

El contexto de esta clase es en una institución de Educación Media Superior (EMS) de carácter privado, incorporada a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se denomina “Preparatoria Manuel Toussaint” y es de un ámbito socioeconómico medio. La asignatura en la que trabajamos esta práctica es “Ética”, resultando ad hoc a nuestro enfoque y ‘diseño’ general.

*Preparé como material de la clase un par de imágenes (*vid anexo*) para ser miradas, y reflexionadas con los estudiantes, pues las consideré pertinentes para el cometido de dialogar sobre ética. Una de ellas es sobre un ritual en que varios hombres tiran de las extremidades de*

³²⁷ Cf. *Op. Cit.*, Gadamer.

un cerdo hasta desmembrarlo (eso se intuye) y se hallan en un contexto ceremonial chino. La segunda es la imagen de un hombre maduro (al parecer turista) regalando sus chanclas a una niña 'pobre' que está descalza en la arena, el contexto es de una playa. Intuimos que la primera foto roza cuestiones sobre la crueldad y las costumbres y la segunda es la ejemplificación viva del valor y práctica concreta de la solidaridad.

De entrada, se percibe que el profesor proyecta bien la voz. Muestra una buena actitud. Dice una instrucción y coopera con el grupo para realizarla (hacer un semi-círculo), con lo cual podemos afirmar que dice y muestra al mismo tiempo, siendo analógico y por consecuencia coherente. Se presenta ante los alumnos, dice someramente sus títulos y el objeto de su presencia. Habla de lo que trae preparado para la clase, la propuesta de partir de una experiencia visual y posteriormente realizar un diálogo entre todos.

Se nota que sigue bifurcando su atención: pide a un alumno (Héctor) que hable, al mismo tiempo que observa a otro y le hace señas (se lleva la mano a la oreja, para que escuche a Héctor), empero, al parecer, ya no lo hace con afán de control sino para orientar el sentido comunitario de la clase. Va moderando la clase mediante preguntas, por ejemplo: ¿cómo se filosofa?, ¿qué es pensar y discutir dentro del diálogo?, ¿es lo mismo dialogar que discutir?

El profesor dedica un tiempo a elucidar participativamente los aspectos y términos que van a usar y mediante los que van a trabajar, como son: 'diálogo', 'pregunta', y pondera que el filosofar se da mediante el preguntar filosófico y su respectiva actitud de búsqueda. Toma posicionamiento filosófico y afirma que: "el preguntar filosófico es como una flecha que cala en lo profundo y busca aquello que es (busca el sentido de las cosas)". Además, es enfático con su expresión, usa mucho sus manos y gesticula bastante. Su voz es clara, amable, vital. Se nota despierto y lúcido. Hay un despliegue de energía que se percibe. Se nota que sabe lo que hace. Sin dominar, se da a respetar.

Ya dentro de la dinámica de trabajo, insta a los estudiantes a ejercitar su observación. El educador solicita mirar una fotografía (que se presenta en una pantalla grande, al frente del semi-círculo) y a su vez él también la mira (modela la mirada). Los alumnos se desesperan un poco y quieren comentar la imagen inmediatamente que la ven, tal vez quieren interpretarla (?), empero no pasan de la glosa. El profesor sigue esa dinámica que ha surgido e intenta redirigirla mediante la pregunta de ¿qué les llama la atención? Nuevamente, no pasan del comentario. Luego cambia la foto e insta, de igual modo, a mirarla.

Cuando todos están viendo la segunda foto, el educador se nota expectante, sus manos están cruzadas y se frota, se moja los labios con la lengua, se le nota un poco ansioso, aunque se mesura... y es que hay estudiantes que no miran la imagen, da la impresión de que quisiera instarlos a mirarla (en la primera imagen han mirado poco), ellos lo miran cuando mira la imagen, tiene el dedo índice en la boca en actitud de duda, ellos al mirarlo ¡también miran lo que mira: la foto!

¡El educador logra modelar la observación! Ha logrado tener paciencia y remontado el ejercicio de control. Con lo que se puede concluir que la paciencia es un elemento clave del modelado (u actuar paradigmático-ético del docente). Han logrado mirar la imagen 1 minuto, lo que parece ser mucho -intuimos que se esconde debajo de la clase y del mundo una desesperación que impide la mirada, pues tendemos a desesperarnos fácil y rápidamente.

Ellos identifican inmediatamente que la segunda imagen trata de un valor. Se nota que han trabajado, al menos teóricamente, ética con antelación. Para plantear la pregunta filosófica con que se orienta la comunidad de diálogo el educador insta a los estudiantes recordar que observar y ver no es lo mismo. Propone un breve ejercicio de corte hermenéutico en el que, colocando una botella de plástico, que contiene agua, les pide que la describan, y con base en sus respuestas hace notar que hay niveles de descripción posibles que van desde lo material hasta lo axiológico y que pueden atravesar aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. De esta manera, les insta llevar sus preguntas de lo descriptivo a lo axiológico. Y en el caso del filosofar en notar que sus preguntas, para que sean filosóficas, tienen que ser menos concretas y más abstractas.

Luego, con base en lo que les llamó la atención o les interesó del texto (la imagen) les pide hacer una pregunta de pretensión filosófica, que han de entregarle a modo de producto, y da un ejemplo de cómo preguntar filosóficamente (modela nuevamente el preguntar filosófico), anotando su pregunta en la pizarra, y escribiendo en seguida su nombre propio entre paréntesis, para denotar la autoría de ella: “¿Qué es la generosidad para los seres humanos? (Moy)”.

En este momento los estudiantes se dedican a pensar y escribir sus preguntas. Durante este lapso el profesor atiende dudas de algunos de ellos, atiende a la mayoría quienes lo solicitan. Pero hay una estudiante que le pregunta que si le pone nombre a su hoja (pregunta que de acuerdo a la dinámica no es tan importante) el profesor la atiende como de pasada, comentando de modo general que pongan su nombre, pero lo hace sin dirigirse a la alumna, pues de hecho no la mira, la alumna insiste porque no ha captado lo que dice el profesor (pareciera que si no la mira, y ella no lo mira, no toma el mensaje como para sí y por consiguiente no ha quedado resuelta su duda, parece como si para que ella aclare su duda necesitara de la mirada que la atienda). Después el profesor, no obstante le ha hecho una señal de que espere un momento, no la atiende; dando la impresión de que el profesor ha pasado de largo al respecto o sin detenerse demasiado. La alumna no vuelve a insistir.

La actitud del profesor en cada momento es cordial, solicita por favor, modera su voz de modo que es afable. Asimismo, el educador es cuidadoso en el orden de la colaboración de los alumnos. Escribe las preguntas elaboradas en la pizarra para propiciar el diálogo (lo que denomina como ‘agenda de trabajo’). Previamente interpreta las preguntas de los alumnos antes de escribirlas, solicitándoles que expliquen cómo es que les surge su pregunta. Petición a la que responden solícita e interesadamente (cuando algunos de ellos hablan en demasía, otro los instan a callarse para escuchar). Entre las preguntas que destacan, ponemos las siguientes:

- ¿Qué es el valor para las personas? (Gabriela)
- ¿La generosidad es producto de la tristeza? (Manuel)
- ¿Qué es respeto para ti y qué tanto te importa tu vida? (Jocelyn)

Hay también preguntas que sin ser muy buenas, en la medida en que no son filosóficas o no propician un diálogo filosófico (pues como se ha visto no abren, no buscan, y no son abstractas) tampoco son del todo malas, aunque el profesor no lo hace constar, sólo las escucha, cuestiona cómo les surge y las anota en la pizarra, las ponemos para que consten:

- ¿Las personas se satisfacen atacando a otro ser y es justo? (Amir)
- ¿El hombre sintió la generosidad o dio sólo por dar? (Raúl)

- ¿Cuánto estimas o valoras tu vida y por qué desprestigias a los demás? (Baruch)
- ¿Por qué nos esperamos a que pase algo malo para ayudar? (Fernanda)

El docente interroga que por cuál pregunta de las que han formulado empezarán a dialogar en comunidad. Un alumno (Raúl) da su parecer, básicamente dice que varias preguntas están relacionadas y que podemos empezar por las que señala él. El profesor dice si están de acuerdo con lo que propone su compañero, a lo que no responden de modo claro y dejan entrever que no les interesa ese planteo. Dado que el educador no halla en ellos una postura clara y común, insta a votar para elegir la pregunta-guía, quedando ganadora la pregunta de Manuel³²⁸.

Con la selección de la pregunta se desarrolla propiamente el diálogo filosófico. El profesor está sonriente. Aunque luego de todo el trabajo, queda muy poco tiempo para el diálogo abierto. Los alumnos llegan a dialogar entre ellos, sin mediación del profesor (hay en palabras del profesor-filósofo Alejandro Serbach “una lateralización de la palabra”³²⁹). Gaby le dice a Manuel que uno puede ser generoso por cierta empatía. Manuel sostiene que no. Gaby insiste y aclara. Al final éste acepta o reconoce el planteo de aquella. Con esto Manuel replantea su pregunta para esclarecer el sentido con que el que la hace: “la punto es ¿qué te hace ser generoso?” o en otras palabras cuál es el origen de la generosidad (¿los sentimientos?, ¿la razón?). El diálogo como un barco ha rato amarras y ahora es aventura, es búsqueda que puede filosofar. El educador interviene para advertir y orientar el diálogo, dice que sin dejar de ser personal, reparen mentes en el cuidado de lo que se dice y cómo se dice a quien uno habla.

El educador es enfático con sus manos, sus manos son su principal material didáctico. El educador intenta concluir el diálogo para terminar la clase pero el tiempo ha sido breve, apenas puede cerrar del todo, no obstante ha logrado plantear bien, de manera general, su trabajo. Dice que queda pendiente (‘para entregar después’) el escrito elaborado por los estudiantes con base en el preguntar y dialogar.

Un balance general indica que los estudiantes plantean buenas preguntas, con la salvedad de que no sabemos si ya las hacían; pero, al menos, podemos afirmar que la comunidad de diálogo las propicia, pues sostenemos que ésta no sólo la favorece si no que la faculta.

A partir de todo lo cual podemos concluir que la estructura de la clase orientada y potenciada por la comunidad de diálogo es como sigue:

- 1) *Se parte de una experiencia común*
- 2) *Se elabora una pregunta filosófica por cada integrante de la comunidad*
- 3) *Se elige comunitariamente la mejor pregunta para dialogar*
- 4) *Se concluye con algún producto (que puede ser una pregunta, una pregunta y su respuesta e incluso un dibujo).*

³²⁸ Aspecto que se halla en consonancia con la perspectiva de *Filosofía para Niños* que supone un vínculo fuerte entre democracia y educación filosófica, relación que si bien no es imposible, no usufructuamos de lo que nosotros solo vemos como un ejercicio de deliberación.

³²⁹ Serbach Ferriol, Alejandro, *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona 2010.

Validación. Hacia la reflexión de la reflexión o la meta-reflexión

Respecto del primer criterio de validación de nuestra implementación de la ‘estrategia’ didáctico-filosófica *comunidad de diálogo*, notamos de manera general que en esta ‘práctica docente’ hay más fortalezas que debilidades por parte del *educador*. Vemos, como ejemplo de esto que afirmamos, que el profesor prepara un boceto de clase, llevando material visual para propiciar una experiencia: la observación de un par de imágenes que versan sobre actos humanos susceptibles de interpretación moral y discusión ética. Con lo que la primera fortaleza queda reconocida así: prepara material y esboza una propuesta de clase³³⁰.

Asimismo, el *educador* es sumamente expresivo mediante sus manos y su rostro. Incluso llega a afirmar que sus manos son su principal material didáctico. Notamos pues que otra fortaleza de su actuar se da con un despliegue energético que lo muestra sumamente despierto y vital³³¹.

También nos percatamos de que modela voz de manera clara, vital y cordial, para generar un ritmo en el aula. Cabe recordar que el ritmo surge del contraste de tonos y la modulación de la misma. Por lo que esta fortaleza, queda reconocida así: usa bien su cuerpo y su voz de manera clara, enfática y energética.

Además, insta a elucidar lo que van a ejercitar; esto es la filosofía/filosofar, el preguntar filosófico y el diálogo, con la intención de orientar hermenéuticamente a los estudiantes hacia comprensión conceptual común. En este sentido, otra nota de su fortaleza radica en que sobre estos conceptos toma postura sobre qué son, dejando expresa su concepción de su disciplina y no pretendiendo falsa e imposible neutralidad.

³³⁰ Idealmente la clase, al ser de todos (reconocimiento que debe ser constatado/*mostrado* más que enunciado/*dicho*), tiene que ser preparada o esbozada por todos sus integrantes.

³³¹ Consideramos que el cuerpo y la voz en la educación y la ética son una unidad actuante y compleja.

De la misma forma, notamos como fortaleza del docente que ante la falta de acuerdo respecto de la propuesta de un compañero para iniciar el diálogo con alguna pregunta de la agenda, insta al grupo a votar por la pregunta que más les parece para tematizarla de modo dialógico. De este modo, vemos que exhorta, mediante la deliberación, el diálogo comunitario.

Asimismo, solicita observar e interpretar hermenéuticamente mediante un ejercicio para guiar el preguntar. Esto supone que el preguntar toma en cuenta lo que aparece (el fenómeno). En el caso de esta clase parte del aparecer ético y mediante su interpretación se formula un preguntar que pretende ser filosófico; esto es: abstracta, general y totalizante. Tal vez una debilidad, en este sentido, es que no explicita suficientemente el nexo entre hermenéutica y el preguntar filosófico. Por otro lado, recordamos lo que desde nuestro segundo capítulo venimos afirmando: que nuestro auxiliar más franco en la *educación* ética es la hermenéutica.

Otra debilidad que podemos notar radica en que el profesor no toma una postura manifiesta que deje claro su discernimiento entre las buenas preguntas y las que no lo son –ya que se limita a reconocer sólo aquellas preguntas que le parecen buenas. Que, de hecho, esa discriminación de las preguntas debe ser cuidadoso para hacer notar que se juzgan las preguntas y no a la persona.

Por otra parte, si bien atiende la mayoría de las dudas y comentarios, otra nota que podríamos caracterizar como ‘debilidad’ en esta práctica y el análisis de la misma, es que no pone suficiente atención en la pregunta de una estudiante; que aunque es una consulta que parece fútil (‘si ponerle el nombre a su hoja o no’), y el profesor-filósofo la atiende de pasada y de modo poco personal, con base en esto es importante destacar que el reconocimiento de ‘el otro’, atender su mirada y consulta, aunque parezca redundante o baladí, es un gesto en el que también se juega parte de la relación maestro/estudiante, que es uno de los aspectos claves de una *educación* auténtica.

Otro punto débil radica en el cierre apresurado de clase, en la que el diálogo tiene que interrumpirse. Si bien el profesor debe tener en cuenta los momentos del boceto que propone, concluimos que la imposibilidad del diálogo también se debe a las condiciones poco favorables, como son, los tiempos sumamente cortos de clase (todo lo cual supone una crítica estructural que desarrollaremos más adelante).

Respecto de una última “debilidad del proceder del profesor”, vemos que resulta limitante del filosofar no-dialogar suficientemente para intentar responder las preguntas que surgieron en clase dado que se agota el tiempo, donde apenas se logra rescatar o concretar por escrito alguna pregunta y mucho menos alguna respuesta dialogada, puesto que esta parte del trabajo ya no es acompañada por él.

En un balance sobre este criterio concluimos que el profesor presenta más fortalezas como docente-filósofo o por mejor decir como *educidor* paradigmático que debilidades, que en buena medida escapan de su potestad, como es el caso de las condiciones institucionales de la escuela, planteamiento en el que nos extenderemos en las conclusiones de ésta validación.

En lo concerniente al segundo criterio de observación para la validación del análisis de nuestra tercera ‘práctica docente’, hay que guiarnos mediante nuestra pregunta eje: ¿Cuál es la actitud (docente benéfica) del profesor?

Y hay que responder, reconociendo, que el *educidor* presenta, de manera general, una buena actitud; misma que se percibe afable y genera confianza (que redundará en un mejor ambiente educativo), además de que coopera con las actividades grupales no sólo solicitando sino mostrando (dice y hace, pide y ayuda a realizar lo que pide), siendo su decir y su actuar analógicos.

En este sentido sostenemos que tiene un lugar especial en el análisis del video la actuación paradigmática del *educidor*, no sólo porque el mismo análisis lo muestra como un logro

sino porque hemos planteado y argumentado a todo lo largo de nuestro segundo capítulo que la paradigmaticidad del profesor está en estrecho vínculo con la eticidad en el aula y a su vez propicia el desarrollo de los estudiantes.

En este tenor hay que destacar el modelaje de la mirada, pues en este pasaje se encuentra la tensión del profesor que controla y del docente-filósofo que *educe*. Ya que mientras que el primer tipo de docente o de docencia suele ocupar técnicas de control si la situación lo requiere o, de modo menos castrante, disertar monológicamente sobre la atención en la educación, el *educidor se juega y logra en la paciencia y el ejemplo de cómo se atiende algo*; en este caso mirando aquello que insta a mirar (aunque incluso ya lo hubiera mirado con antelación). De esta manera, remonta lo que un ‘profesor estándar’ puede ver cómo un caos o una falta de atención mediante un ejercicio simbólico-paradigmático de *educación*. Por tanto, **el maestro invita y persuade con sus actos y su ser, no con sus palabras o su posición de poder.**

De manera similar, modela el preguntar filosófico; no sólo tomando posición respecto de la idea de filosofía que lo guía, dando su concepción de ella (al decir la noción del preguntar filosófico), sino que invita a los alumnos a participar en la construcción de la misma; concibiendo una pregunta filosófica a manera de ejemplo para sus alumnos, quienes son exhortados a concebir las suyas propias.

Asimismo, se percibe una actitud hermenéutica tanto al interpretar, sopesar y enjuiciar las preguntas filosóficas de sus estudiantes, así como con la puesta en acto de la interpretación mediante un ejercicio práctico.

Por tanto, constatamos en su actitud y sus actos modélicos una actuación, sobre todo, del respeto y el cuidado, la cual redundará en una educación, o por mejor decir una *educación* auténtica. Pues al instar y modelar, los estudiantes actúan de manera orientada. Resumidamente: observamos a lo largo del análisis escrito y del video que el docente enarbola una serie de actos y presenta una disposición constante que resulta benéfica y favorece el trabajo *educidor*-filosófico de la *comunidad de diálogo*.

Sobre nuestro tercer y último criterio de validación sobre el análisis de esta ‘práctica docente’, nos guiamos mediante la pregunta-eje: ¿Cómo propicia el profesor el diálogo filosófico comunitario? A lo que podemos decir, recordando lo que ya hemos señalado, que modelando las actitudes que necesita un diálogo de este tipo. Esto es: actuando el preguntar filosófico, la atención, la escucha, el respeto y el cuidado.

De este modo, el escuchar supone atención y respeto (mirar a quien se habla, tanto a la persona como al grupo) mientras que la actuación del preguntar filosófico es detonante del diálogo, que acompañado, promovido y cuidado por el *educador* tiende a crecer y a emanciparse en la búsqueda común, remontando la particularidad.

Asimismo, reorienta las técnicas de control, para darles un sentido comunitario. Esto es, no para cooptar a un alumno, sino para que comprendan la importancia, por ejemplo, de la escucha de “el otro”. Esto lo logra al fusionar una ‘técnica de control’ con la mímica, Pareciera que sólo instando mediante el cuerpo (con señas, gestos y expresiones) a la atención y al cuidado es posible remontar el control.

Por lo anterior, notamos que hay una mejora significativa en el uso y sentido de las técnicas de control que domina, pues ya no las aplica para mantener a su antojo la denominada ‘indisciplina’, sino que ahora la usa para encaminar comunitariamente la práctica de valores. Es el caso de cuando bifurca su atención al solicitar a alguien su participación con su voz y, al unísono, llama a alguien que está distraído (sobre todo mediante la mirada y la mímica) a escuchar a quien habla. Este es una manera, pensamos, de remontar el control en pos de la *educación* comunitaria.

Mediante la paciencia el profesor-filósofo potencia el modelaje, vemos que de este modo temple el modelar, siendo paciente; de manera que lejos de sentirse ‘perdido’ como docente-filósofo en el aparente caos de la charla dispersa, se gana ganando a sus alumnos a lo que les invita a observar.

De este modo vemos que el control, aunado a la mímica y a la paciencia, es superado. Redescubrimos así que el trabajo docente es *educación*, en nuestro contexto, a medida que es paciente y se apoya en el uso del cuerpo para dar sentido (mímica). De hecho, con base en lo planteado más arriba, la paciencia en el docente, en tanto actuación, se halla en estrecha relación con la ética.

La actuación paradigmática lejos de lo que se podría creer no es sinónimo de santidad, ni mucho menos fuente de dogmaticidad. Más bien se trata de la puesta en ejemplo de aquello que se solicita, justo en el sentido de la ética analógica docente, que insta a decir poco y mostrar mucho. De manera que el ejemplo del docente es referente en la medida en que no se centra en el poder, sino exactamente en *educir* las potencias del estudiante-persona. A medida que la paradigmaticidad se cumple en *comunidad dialógica* es que resulta ética y en este sentido resulta una posición firme de *edución* del ser, frente al mundo sintagmático del capitalismo/consumista que fragmenta, individualiza y debilita.

Otro de los meritos del docente es que mediante su atinada *edución* el diálogo florece de modo que se aleja del monologo docente, hacia su apertura mediante el comulgar de la palabra de ‘el otro’, ‘mi compañero’. Si bien el barco del diálogo zarpa en la búsqueda de lo que es, sobre aquello que nació común, el docente está atento para orientar el rumbo del mismo, y que no naufrague en las islas de la discusión parcial, que puede acalorarse por tomarse personal, algo que debe conservarse comunitario. En este sentido apela al cuidado de modo cuidadoso, cual debe su sesgo analógico-paradigmático.

Por último, nos percatamos de una coherencia *práxica* en el trabajo del docente-filósofo que parte de una experiencia común (cierto asombro o *pathos*) que continúa en la ‘agenda de preguntas’ y llega al diálogo ético, siguiendo las fases de la *comunidad de diálogo* de acuerdo a nuestra elaboración teórica del segundo capítulo (supra Cap. II, vi). Por todo lo cual, consideramos que ha establecido las condiciones de posibilidad del preguntar filosófico y el diálogo ético comunitario.

Concluimos, con base en esta ‘práctica docente’, que la experiencia es clave; pues que es el puente entre el *educador* y el *educado*. Uno de los grandes problemas en la escuela actual es que en ella la experiencia está vedada; incluso podríamos decir que es un lugar del anquilosamiento de la experiencia porque intenta homogenizar la educación y ceñir su milagro y complejidad a su mero aspecto cognitivo, atendiendo de este modo, casi únicamente al conocimiento. De esta manera, la escuela al disecar la educación en sólo ‘conocimiento’, atiende el producto olvidando el proceso mediante el que éste se obtiene; y enseña a deslumbrarse con este conocimiento-producto, cual moneda de cambio, olvidando el origen que lo alimenta y realmente le da vida: la observación, el asombro, la experimentación, el preguntar y la búsqueda.

Sin experiencia común, no hay educación, porque no hay un puente entre la labor del *educador* y el *educado*. No hay una necesidad por parte de ambos porque no hay nada que experimentar, que observar, que vivir. Sin vivencias no hay nada.

Juzgamos que si de veras se le considerara a la educación en su justa medida, debiera ser más filosófica y si esto es así, la filosofía debiera tener un carácter constante en el bachillerato, no sólo en todos los semestres, sino todos los días. Con esto decimos que la filosofía es más importante que el inglés o que la computación porque la primera ayuda a *educir* el ser de las personas en un sentido ético mientras que las otras son herramientas auxiliares que sin negar su lugar en el mundo laboral tienen un carácter más bien secundario respecto del ser mejor persona.

Con base en lo anterior (criterio 1), destacamos que un par de carencias si bien pueden adjudicarse al profesor, nos parece que se explican plenamente debido a la paciencia que necesita el mirar, el preguntar y el diálogo, lo que nos lleva a concluir que cincuenta minutos es muy poco tiempo para una experiencia verdaderamente educativa. De esto no se sigue con necesidad que la *comunidad de diálogo* sea impracticable en contextos tan limitados en tiempo como éste, sino que o no podrán esperarse el desarrollo de todos sus

aspectos a cabalidad o habrá que conformarse con desarrollar sólo algunos y otros no tanto (como sucedió en este caso).

La debilidad, en este sentido, insistimos es estructural pues que el filosofar va más allá de la retícula curricular que le asigna algunos minutos. Es como querer dominar el arte de la pintura al óleo en pequeños fragmentos de tiempo (algunos minutos), muy espaciados (cada cuatro días) y en periodo muy corto de tiempo (durante cuatro meses). En esas condiciones difícilmente se filosofa al cien por ciento y/o se domina la técnica al óleo.

En suma, nuestra práctica es un logro de la puesta en acto de la *comunidad de diálogo* en la medida que supone la actuación de distintos aspectos del filosofar (observar, experimentar, preguntar, escuchar, dialogar) tanto por parte del docente-filósofo como, sobre todo, de los estudiantes, dentro de una retícula curricular que pretende ceñir el milagro de la educación y en nuestro caso de la búsqueda de ser de manera comunitaria.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta tesis ameritan un recuento de lo que hemos planteado a lo largo del trabajo de cada capítulo. Así pues, los recibiremos para sintetizarlos en este último apartado. En primer lugar hay que destacar que la tesis se compuso de tres capítulos, mismos que se aluden y desglosan en la **Introducción**.

En el primero de ellos se plantea, tematiza y contextualiza el problema abordado: “¿cómo ‘enseñar’ ética con adolescentes mexicanos, en el siglo veintiuno, de modo que redunde en su mejora como personas?”; en el segundo, se pretende responder de manera teórica al primer capítulo, desarrollando conceptos y abordando teorías que ayuden a comprender, elucidar y resolver nuestro problema, todo lo cual desemboca en la elaboración teórico/práctica de nuestra propuesta: “la *comunidad de diálogo* como estrategia didáctico-filosófica para la enseñanza de la filosofía en general y la ética en particular, con los estudiantes de bachillerato en México”; en el tercero se pretende validar la propuesta y se somete al contraste de su ejercicio, a lo largo de este capítulo se procura calibrar tanto su implementación, como su reflexión teórico-práctica.

En suma, a lo largo de este camino encumbrado en tres picos, muy esquemáticamente podemos decir que tenemos una serie de preguntas-problema contextualizadas, una respuesta/propuesta teórico-práctica y una validación práctica de corte analítico-reflexivo.

En el primer pico, trazamos a grandes rasgos la problemática de la ‘enseñanza de la filosofía’, sobre todo de la ética, con estudiantes adolescentes condicionados por una carencia y vacuidad de sentido, debida en buena medida a la dinámica posmoderna capitalista/consumista del sistema-mundo en la que de buen grado participa la Ciudad de México.

A lo largo de esa cúspide se bordearon, y cuando no, se señalaron, asuntos como la estimulación artificial del deseo y la falsa elección (analizando críticamente la reciente reforma educativa al tamiz de los próceres educadores del país); el abandono, la falta de

vínculo y el individualismo en los jóvenes, la creación hasta cierto punto artificial de la categoría “adolescente” con la intención de control adulto y la institucionalidad de la educación como escuela controladora (basados de modo general en un enfoque histórico y en algunas consideraciones de la sociología de la educación).

Asimismo, en el segundo pico, procuramos resolver las preguntas y la problemática que hemos planteado en torno a la formación ética con estudiantes ‘adolescentes’ en el contexto del bachillerato mexicano y el actual sistema-mundo, mediante la *comunidad de diálogo* que es nuestra propuesta didáctico-filosófica; esbozando el origen pedagógico que nos la inspira (en la *Philosophy for Children*), fundamentándola filosóficamente mediante la hermenéutica gadameriana, elucidándola de manera rigurosa respecto de la educación ética, donde apelamos a la *hermenéutica analógica*, y basándola con una reflexión que orienta la *praxis* del *educador*-filósofo, sobre todo en cuanto a su actitud y mediante algunas interpretaciones contextuadas; al final hacemos un diseño aplicado a modo de modelo de nuestra didáctica-filosófica, donde describimos detalladamente la metodología de la *comunidad de diálogo*.

Por último, en el tercer pico, implementamos propiamente la *comunidad de diálogo* en una serie de prácticas docentes, las cuales observamos, analizamos y reflexionamos con la intención de validar nuestra propuesta/respuesta (ante las preguntas y problemáticas antedichas), misma que organizamos en torno a nuestra didáctica-analógica de la ética.

A continuación, detallamos cada momento de lo que para nosotros no sólo fueron picos teórico/prácticos, sino, sobre todo recorrido y escalada. Para conseguirlo acudiremos, como hemos dicho, a los pasajes claves de cada capítulo para retomarlos y sopesar la coherencia o limitantes de nuestra tesis.

Con base en el esbozo que hemos hecho, vamos a retomar las preguntas-problema con que empezamos nuestro primer capítulo para corroborar después si las respondemos y al final si efectivamente nuestra práctica es coherente con lo planteado:

¿qué se puede hacer en tanto docentes de filosofía para formar y desarrollar en los alumnos consideraciones éticas que de hecho practiquen en su vida cotidiana, como lo esperan instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP): “la formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen (*sic*) el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental” y como de hecho se constata que hace falta en las sociedades posmodernas del siglo XXI, en las que impera una visión sesgada y tendenciosa del hombre que pondera el éxito, la libre competencia y el individualismo exacerbado, estimulado mediante el consumismo y la valoración hedonista?

Es decir, en tanto que profesores de filosofía (especialmente de ética) a nivel bachillerato en México ¿cómo podemos fomentar valores en los jóvenes como la solidaridad, el respeto y la justicia en tanto práctica efectiva de virtudes como la consideración del otro (que va desde la escucha de su palabra, la atención de sus necesidades, hasta la ayuda y el apoyo) en un contexto desvirtuado como el practicado por las sociedades posmodernas?

[...]

De esta manera, nuestro problema es de índole ético-pedagógico y queda formulado sucintamente en la siguiente pregunta: en tanto profesores de filosofía (y sobre todo de ética) ¿cómo fomentar la consideración ética en los alumnos de nivel medio superior en un ambiente de ‘crisis de los valores’ que se halla estrechamente relacionada con un entorno social hostil e indiferente?; es decir, ¿cómo hacer que los estudiantes tengan un papel activo en su educación en vez de uno pasivo, y lograr que los alumnos desarrollen reflexiones y prácticas éticas además de capacidad crítica en lugar de padecer adoctrinamiento moral o limitarse a escuchar y escribir definiciones y nociones de ética ‘brindadas’ por parte del profesor?

Las preguntas son claras en tanto que se ciñen a la ‘enseñanza’ de la ética (de valores y sobre todo de virtudes), y en este sentido al rol concerniente al profesor respecto de dicha enseñanza, dentro del contexto inmediato escolar y el contexto mediado de la época, y hacen énfasis en la necesidad de fomentar consideraciones reflexivas y ‘prácticas’ éticas con los estudiantes, en lugar de una enseñanza meramente memorística o doctrinaria.

Ante estas preguntas nos propusimos a modo de solución:

elucidar, adaptar, contextualizar e implementar la *comunidad de diálogo* (que retomamos del programa educativo-filosófico *Philosophy for Children*) como estrategia didáctica que fomente la formación de virtudes con adolescentes en la Educación Media Superior en el área de Filosofía, específicamente en la disciplina de la Ética.

En este primer momento de la contextualización de nuestro problema, destacamos que mediante la *comunidad de diálogo* es necesario “hacer nacer el juicio dentro del contexto de la crisis”, que debe “potenciarse en los alumnos la facultación del criterio”, y “reivindicar la formación del juicio en la educación pública de nuestro país”. Y dijimos que en un ambiente de crisis, justo lo que nos ayuda a navegar el naufragio posmoderno es el

barco de la crítica, el juicio y el criterio con la finalidad de integrarnos, en nosotros mismos y en comunidad ante la fragmentación (sintagma) de la época.

En este sentido, opusimos la capacidad de juzgar ante la estimulación del deseo que nos niega la **deliberación** frente a falsas elecciones, que se nos presentan en el mercado y ahora se quieren promover en la escuela (con la RIEMS); en este punto no dejamos de señalar la oposición entre falsa elección y necesidad de deliberar.

Más adelante, apuntamos la importancia de la denominación de nuestra estrategia didáctica-filosófica como ***comunidad de diálogo***; que aunque con un lenguaje todavía dependiente de la *Philosophy for Children* nos opusimos, como ahora, al individualismo, con la pretensión de subsanar la atomización de las facultades humanas y la serie de escisiones en el ser con los otros (en la convivencia y en la relación con los demás).

En este sentido, con Vasconcelos, destacamos que el enfoque utilitarista del mundo sacrifica la calidad en aras de la cantidad mediante una esclavitud disfrazada de libertad. Ante esta situación, similar a la que seguimos viviendo ahora, en la parte genealógica de nuestro trabajo rescatamos para nosotros ‘*la fe y la convicción con la que los próceres de la educación en México asumen su visión y trabajo educativos*’ frente a un contexto de crisis y/o dificultad.

Cabe resaltar que en Vasconcelos notamos ya una simiente de *analogía*, en el sentido de cuidar los extremos en pos de lograr un ‘*equilibrio entre la mano y la cabeza, entre los libros y las herramientas*’; esto es, entre la utilidad y el sentido. Nosotros pretendemos templar la tendencia utilitarista con el trabajo simbólico de la comunidad –que retomamos más adelante.

Ahora bien, en el segundo capítulo planteamos, entre otras ideas, que educar es *educir*, es decir: ***sacar***, y esto implica ayudar a la persona desarrollar sus potencialidades; y en el caso de filosofía esto se da fundamentalmente mediante el filosofar (pues sobre todo lo concebimos como una actividad, como un *modo de vida*), donde el cuestionamiento y el

diálogo filosóficos juegan un papel primordial; por todo lo anterior, sostuvimos que la labor del maestro-filósofo es ayudar a activar las potencias de su alumno-persona, y en el caso particular de la ética, se trata de potenciar su reflexión y ejercicio de la virtud.

Asimismo, ahondamos en la fundamentación del diálogo filosófico como dialéctica formativa, y resaltamos que su carácter filosófico y educativo lo hacen eminentemente *mayéutico*. Lo cual se complementa totalmente con la idea de educación que sostenemos. En efecto, si el elemento clave de nuestra estrategia de didáctica-filosófica es el diálogo, destacamos su cariz mayéutico para educir/parir el ser y el pensamiento de aquél que quiere *educirse*. En este sentido, pensamos que para que haya *edución* efectiva es importante tanto la auto-*edución* del estudiante-persona como la potenciación de su profesor-filósofo.

Uno de los problemas que destacamos respecto del diálogo es que, en el contexto actual del ‘desarrollo’ del capitalismo/consumista, en el cual su avance tecnológico tiene un papel protagónico que impacta lo social, les resulta difícil dialogar tanto a las personas en general, como principalmente a los jóvenes, *quienes están menguados en su ejercicio (del diálogo) por las nuevas tecnologías de la información y por la abulia dialógica*, pues presentan una actitud monológica y/o cerrada. Aquí extractos del pasaje, donde analizamos esto:

Gadamer diagnostica que la incapacidad para el diálogo en la civilización moderna se debe principalmente a las tecnologías de la ‘comunicación’ entre las que coloca, principalmente, el teléfono, el telegrama y la televisión, a las que ahora hay que agregar el internet y los *smarthphones*, las tabletas y las *lap top*, que a su vez han aniquilado la conversación familiar en la sobremesa, los grandes escritores de cartas y reducido, en suma, la comunicación a la información.

Con los afanes de rapidez, inmediatez y la reducción o aceleración de distancias en la comunicación, hay un empobrecimiento comunicativo, pues el desarrollo tecnológico en función de la comunicación pondera la información como vínculo básico, lo que trae como consecuencia la degradación del lenguaje, ya que éste se alimenta y crece en el encuentro dialógico vivo con el otro.

Todo lo cual constatamos apoyados en Gadamer, pero también con el día a día en el aula, donde nos percatamos del uso y abuso de *internet*, de *smartphones*, tabletas y computadoras personales (‘navegando’ en *facebook*, *twitter*, ‘mensajeando’ en *whatsapp*,

viendo fotos o videos) por parte de los estudiantes, donde destaca una especie de enajenación por lo virtual y una exacerbada vanagloria del yo.

En contra de esta tendencia de la época narcisista actual, nos apoyamos en las reflexiones educativas y filosóficas de Ann Sharp, quien hablando acerca del diálogo en una ‘comunidad de cuestionamiento’ sostiene que

“a través del diálogo con otras personas, (es) que uno se convierte en persona”; pues que externar las propias ideas es expresar, crear el propio pensamiento y, en un sentido formativo, crearse a sí mismo. El dialogar, como ya hemos visto, exige no sólo ‘el habla’ sino también ‘la escucha’ y es en ésta última donde se juega la capacidad de atender lo dicho por el compañero, *reconocer en las palabras de mi par, la simiente de ideas que construyo (o reconstruyo) en mí.*

Este reconocimiento de ‘el otro’ en el dialogar, que se establece en comunidad, denotamos con base en Sharp, que es ya una consideración ética, que presentamos en estas palabras:

Aún más, los elementos del dialogar (que son el habla y la escucha, la pregunta y la respuesta), presuponen, según Sharp, el cuidado como un aspecto ético de la *comunidad*: “dicha comunidad presupone el cuidado, cuidado por los procedimientos del cuestionamiento, cuidado por los demás como personas, cuidado en relación a la tradición que hemos heredado, cuidado por lo que creen los demás.” Por lo que una verdadera comunidad educativa, es una comunidad cuidadosa y, por tanto, también ética.

Por eso elevamos a máxima de actuación el **cuidado** ético dentro del diálogo en comunidad:

Este cuidado de los procedimientos tiene en cuenta el cuidado de lo que se dice y el cuidado al atender lo que dice el otro; es una consideración atenta de las palabras y del lenguaje que implica también una consideración de ‘lo otro’: ya sea la tradición, mi compañero o su creencia. Esta consideración que ahora subrayamos como cuidadosa es modelada por nosotros (docentes) pero actuada también por los estudiantes, (donde) el modo de proceder, por ende, no es impositivo, sino, ejemplificador: *actuamos con cuidado.*

Posteriormente, destacaremos que en nuestra práctica este principio ético del cuidado es uno de los más observados en nuestro proceder, con lo que estamos siendo no sólo teóricamente coherentes, sino actuadamente éticos –en este aspecto.

A lo largo de ese apartado (**Cap. II, ii**) abundamos en que *la pregunta filosófica, la experiencia del diálogo y su búsqueda de comunidad nos resulta valiosa porque suponen*

un proceder ético que nos posiciona reflexiva y actuadamente respecto del contexto actual de México, que es realmente de crisis en cuanto a la poca o nula actuación valores ético-morales, que educativamente está fragmentado y socialmente se encuentra violentado.

Ahora bien, con base en Mauricio Beuchot destacamos, en este mismo sentido ético (de las virtudes) su nexa con diálogo:

‘el aprendizaje de las virtudes requiere el diálogo, la interacción, la intersubjetividad’, y si el actualización de las virtudes se da mediante el diálogo y éste propicia la interacción y la intersubjetividad, entonces nosotros para ser virtuosos *actuamos* el diálogo, que es vínculo e la interacción corporal –mediante la voz, el rostro, los gestos y el acto proyectados al otro de modo cuidadoso.

De este modo, constátanos que el diálogo interactivo supone ya la necesidad de ejercitar virtudes éticas; instancia que ejercitamos en nuestras prácticas docentes con el afán de ser virtuosos (paradigma), sobre todo en cuanto a la interacción corporal con los estudiantes, como el uso de la gesticulación y mímica para potenciar la *comunidad de diálogo* (vid **Cap. III, iv**).

Enseguida, develamos que para lograr el diálogo que necesitamos, éste ha de reunir en sí mismo el aspecto hermenéutico de la *comprensión* y el antedicho aspecto ético del *cuidado*.

¡El puente que hace a la hermenéutica comprender y a la ética cuidar es el diálogo, que es la actitud nexa de entrambas!; de ahí que con antelación hallamos destacado que el diálogo comprenda (hermenéutica) y que también cuide (ética). Por eso en la práctica y modelado del diálogo nos jugamos todo lo hermeneutas y lo éticos que podemos ser en la aventura de *educir*. De lo que se sigue, para nuestro trabajo en el aula, que sin diálogo no hay filosofar ni ética ni, mucho menos, educación.

Esta afirmación sin duda es fuerte, pero nos parece concluyente. Pues que si hemos afirmado antes que el nexa entre la hermenéutica y la ética es el diálogo (porque éste comprende y cuida para existir), y si antes hemos dicho que filosofía es filosofar y éste preguntar y dialogar; se sigue con necesidad que sin diálogo en el aula difícilmente habrá filosofía, ética y, menos, educación.

Por todo lo anterior, llegamos a concluir que: *la relación, el vínculo, es el campo fértil de la eticidad humana, y su especificidad se da en la intención de comprender y cuidar al otro,*

que se da bajo la nota de la **intencionalidad** ética que aquí hemos estado develando. Pues la hermenéutica analógica nos señala que la eticidad se juega en la **intencionalidad** con la alteridad (esto quiere decir que comienza con el arrojo fuera del egoísmo y el individualismo³³²).

Lo que redundará para nosotros en que la relación entre *educador* y *educado* en el aula es el campo fecundo de la ética que se da con la actuación del *comprender* y *cuidar de 'el otro'*, ya que si el profesor-filósofo es inmoral o inconsiderado, por más que se estudien y memoricen imperativos y valores habrá un ambiente cuando no indiferente, incluso hostil. ¿Qué sentido, preguntamos, tendría estudiar y *decir* mucho (sobre ética) sin ejercitar ni *mostrar* nada y en cambio violentar bastante (con ninguneos, soslayo, agresiones psicológicas y verbales)?

En este sentido destacamos que *si el profesor ha de educir, lo ha actuar preponderantemente de modo paradigmático*; ya que, de acuerdo con lo anterior: *quien educa dialógicamente, considera a los otros, los atiende, construye su pensamiento con base en lo que dicen sus alumnos-personas, retoma lo dicho por ellos y sobre todo se mantiene a la escucha de su decir*. Con todo lo cual, la actitud virtuosa del profesor-filósofo no es ni autoritaria ni monológica sino *la de aquél que insinúa, la que muestra, y también la que dice análogamente, pero no 'agotado' lo tratado, sino que procede de modo aproximativo, equilibrado, mesurado, de manera que haga posible el diálogo*.

Entonces, sostenemos que, para que inicie la ética en el aula, el profesor debe actuar de manera ejemplar: siendo cuidadoso; pues cuando *cuida su actuar, cuida también a 'su' 'alumno', el cual si sigue la iconicidad de 'su' profesor-filósofo (su mostrar) y su instancia a practicarla (decir), ha de ejercitar también el cuidado, que es aquello que se pondera (modela) y pide ejercitar*.

³³² Que en buena medida pide el concepto de respeto y el imperativo categórico kantiano, así como la noción de prudencia y virtud en Aristóteles, que se dan de manera deliberada y en consideración con los demás.

El profesor filósofo, entonces, modela su actitud y sus actos para mostrar la ética, empero advertimos que no puede actuar por ‘sus’ ‘alumnos’-personas, puesto que el actuar para ser tal, ha de nacer de la libertad, de la elección razonada, esto es, de la **deliberación** de quien actúa (aunque fuera por mera imitación), y aunque este señalamiento pudiera parecer obvia, es importante distinguirlo para deslindar la responsabilidad que le concierne al *educador* en al acto de educar y el que le concierne al estudiante-persona, ya que *la labor de la educación de la virtud es cuestión de la guía del profesor pero sobre todo de la auto-formación del ‘alumno’*.

De este modo, nosotros ponderamos en nuestra actuación *ética* educadora *con los integrantes de la comunidad, que actuaremos de manera constante y efectiva el valor del respeto, el cuidado y la comprensión*.

A lo largo de este capítulo, que por su densidad teórica es el más laborioso y extenso, abordamos también que la universalización en hermenéutica viene con la **comprensión**, por eso su vehículo es el **lenguaje indirecto**, que conecta lo concreto con lo abstracto; los casos más usados en ciencia y humanidades son la metonimia y la metáfora respectivamente. En el caso de la *educación* en filosofía la vía seguida por la literatura, con sus imágenes, sus alegorías nos ayudan sobremanera a conectar el mundo de lo sensible con el mundo de la idea. Por eso sostuvimos que:

Universalizar, en hermenéutica, básicamente es comprender, de ahí el lugar especial de la metáfora y la alegoría en el filosofar, el poetizar; si logramos con nuestros alumnos facultar nuestra comprensión, estaremos abriéndonos sentido, poniendo en juego nuestros prejuicios y no sólo estaremos interpretando sino, propiamente, estaremos *educiend*-nos.

Esta vía de la universalización mediante un lenguaje simbólico (el del arte, la literatura, la plástica y la música) coadyuva en la *educación* que buscamos en la *comunidad de diálogo*. De este modo, símbolo y paradigma son dos elementos que fortalecen y potencian la **comprensión** y ejercicio de las virtudes éticas –en contra de un clima sintagmático:

La facultad de simbolizar para el alumno es análoga a la del profesor de paradigmaticar, de ser paradigma. Que es justamente la labor capital de la educación en esta época en la que lo sintagmático

(lo mero horizontal, superficial y lo siempre nuevo) abunda, decimos pues, muy al contrario, que lo propio la educación es justamente la labor de profundidad y de **reiteración**; y aquí se halla el vínculo entre la *phrónesis* y la interpretación del símbolo, que son labores arduas, pero que van a redundar en profundidad -arduos porque son procesos; por lo tanto, podemos concluir que el símbolo y la *phrónesis* son modos de universalización.

Aún más, hemos interpretado que la prudencia, al universalizar, articula la virtud misma y hace posible la comunidad. Asimismo, sostuvimos que la *frónesis* o prudencia implica deliberar, ponderando y previendo tanto el juicio prudente como el actuar prudentemente, como se nota en las siguientes líneas:

La *phrónesis* es deliberación (que pondera y prevé), que implica un juicio prudencial al tiempo que también un actuar sabio. Notamos que el modelo analógico de la *phrónesis* nos lleva al juicio mediante la deliberación y la práctica prudente, por lo que podemos decir que mediante el discernimiento y la actuación prudente formamos nuestro juicio prudencial y nos cualificamos prudencialmente.

De este modo, el profesor en tanto paradigma (de la prudencia), aunado al dialogar, son los elementos claves de la universalización, que entendemos como aquello que puede ser válido para cualquiera; ya que con la prudencia se abre el diálogo, que:

el diálogo, para nosotros, no es ni unívoco ni equívoco sino analógico, porque en él también predomina la diferencia que junto al proceder paradigmático del profesor-filósofo coadyuvan en la formación de la capacidad de universalizar del estudiante-persona, que le hace remontar en última instancia la inmediatez de la época: forma, en suma, la *phrónesis*, que es símbolo de la virtud misma.

De ahí que ponderemos el diálogo ético y la orientación simbólica que educa el profesor-paradigma para potenciar la *comunidad de diálogo*:

Consideramos, pues, que la facultación simbólica así como la actuación dialógica cuidadosa, que tiende a construir comunidad, es uno de los posicionamientos más francos y potentes respecto de este equivocismo (que teóricamente en filosofía corresponde al relativismo posmoderno) pernicioso, encabezado por el neoliberalismo; que pondera como 'modelo' de hombre a un ser consumista que ve nomás por sí mismo, desconectado de la sociedad, hasta de su familia, reducido incluso a una in-comunicación consigo mismo y puesto a la deriva en la superficialidad de la existencia; podríamos decir que este sintagma de hombre pondera una 'vida' sin existencia, que niega la finitud, la muerte y el amor, cercenando las posibilidades de ser (de las personas); instándoles a sólo consumir y obedecer, como especie de autómatas que emulan la existencia

Por tanto, ante lo sintagmático de la época destacamos la labor de *educación* paradigmática del profesor-filósofo y el diálogo simbólico para el ejercicio de virtudes donde subrayamos nuevamente la intencionalidad como busca enfocada al bien (la virtud y la felicidad):

En este punto cabe decir que esta misma base puede tornarse viciosa (dado que ésta tiene también la misma estructura de repetición de actos), de ahí la importancia del maestro como paradigma y del diálogo simbólico, que son *intencionales* respecto de la virtud.

[...]

la capacidad de ser paradigma del profesor y la simbolicidad que puede trabajarse mediante el diálogo cuidadoso que, hemos visto, es busca y acompañamiento de la comprensión y estar intencionalizado *educidoramente* hacia ‘los otros’, en este caso, ‘nuestros’ estudiantes-personas.

Por otra parte, pero en consonancia con lo dicho, el dialogo que pretendemos en tanto profesores-filósofos es de corte material y no tanto formal:

cuidamos y procuramos el cuerpo, al otro, la mirada, la apertura, la escucha y el diálogo que para nosotros, analógicamente, es más material que formal; más no por eso dejamos de lado lo intelectual y lo imaginario, sino por el contrario, mediante una dialéctica analógica consideramos a ambos para darnos sentido como seres humanos en formación –incluso remontando la inmediatez de las ‘relaciones’ más institucionales de ‘alumno’, ‘profesor’, abriéndonos con una idea de transformación que tiene como pauta mejora y preeminentemente la búsqueda de nuestro bien humano-proporcional.

Con lo que, para nosotros la cuestión del diálogo también es *analógica*, pues se inclina hacia la diferencia, de ahí nuestro énfasis en su aspecto material:

En consecuencia, nosotros en la formación ética con los estudiantes atendemos no tanto nuestro aspecto intelectual e imaginativo como el de nuestra voluntad y sensibilidad, dándole predominio a éste último, porque en el proceder analógico de la virtud se atiende más su ‘práctica’ que la ley en sí misma, de aquí se desprende que si bien vamos a argumentar (en la *comunidad de diálogo*) también, y preeminentemente, vamos a procurar los actos y la actitud virtuosa, teniendo que trabajar por ello con el cuerpo, en este punto los actos de mimesis serán un elemento de gran apoyo, acudiendo también a la **actuación dramática**, conocida en la jerga de la didáctica como *role playing*, y, en suma, a la sensibilización hacia el otro mediante ejercicios que procuran el respeto, la consideración y la convivencia.

Y esto es así porque la virtud se da en el mostrar:

Sobre todo, teniendo en cuenta que, la virtud se juega preeminentemente en el mostrar. Con lo cual podemos decir que el profesor-filósofo que quiere formar y formarse en virtudes, más que *decir* tendrá que *mostrar*, y su decir se hallará más en el ámbito de lo **indirecto** y de lo parcial que de lo directo y de lo propio, con lo que volvemos a subrayar en este aspecto la importancia que tiene un lenguaje simbólico y metafórico.

En suma, una ética analógica trata de mostrar y de mostrar el decir, dándole predominio a la diferencia –que nos posibilita todo un trabajo simbólico y terapéutico. Con todo lo cual no es casual que el lenguaje de la ética de virtudes, como éstas, sea también indirecto:

Nosotros, pues, en el ámbito de la educación ética, atendemos más al lado inconsciente que al racional, más al lado de las situaciones o casos que a las leyes. Ahora bien, este reconocimiento del predominio de la diferencia en la ‘didáctica’ de la ética nos permite enfatizar el trabajo con los sentimientos, las emociones y la vida de los ‘alumnos’ adolescentes que en la parte teórica. Y si bien consideramos algunos principios enfatizamos en el trabajo de las virtudes, dándole cabida, incluso, a cierto trabajo terapéutico (*terapheía*), de la terapéutica griega, la terapia *gestalt* o a la terapia filosófica.

Nuestro reto, entonces, como profesores-filósofos, será moderar nuestro decir, modularlo, ser mesurados y prudentes al momento de hablar y ejemplificar con una actitud abierta al diálogo que buscamos que es de cuidado y consideración ética. Reto que, en general logramos, como se observa, en la *praxis* del **Cap. III**.

En este tenor, además, abordamos la actitud que caracterizamos como benéfica y energética –que casa con lo antedicho sobre la noción del cuidado:

así que cuando hablamos de una actitud benéfica, hablamos también de una actitud energética en el aula, que al unísono nos lleva a proceder con una disposición amplia, abierta, pero sobre todo amorosa, con **cuidado**. Cuando procedemos así, importa aquello a lo que nos dirigimos, pero sobre todo a quienes nos dirigimos.

Asimismo también la actitud docente tiene que dar fe, posibilitar el ser de los otros, y sostuvimos que dar ser es hacer nacer –lo que nuevamente empata con nuestra idea de filosofía y educación (**Cap. II. Ideas**). Como consta en los siguientes pasajes:

Al hablar de una actitud benéfica hablamos, entonces, de tener fe, de creer en lo que acometemos; tener fe en algo o alguien es estar completamente volcado en la posibilidad de ser de eso o en quien creemos, ya que sin creencia no hay ser (lo cual está relacionado con *educir* potencias); esa confianza siempre nos habrá de redundar en beneficio. Por lo tanto, creer en nosotros, en el trabajo que hacemos con ‘nuestros’ ‘alumnos’ es una apuesta en que ganamos.

Crear (actuar) fe es, pues, dación del ser, la posibilidad del amor y el surgimiento del sentido. Brindar la fe a alguien es la posibilidad de la afirmación de la vida y la generación de la búsqueda del sentido, que es, sostenemos, la búsqueda de lo mejor, de nuestra perfectibilidad humana en comunidad.

Tener una actitud benéfica es pues donar posibilidad, es hacer que algo nazca (es ayudar a nacer) – ser partera, ser *educidor*; es crear la fertilidad intelectual y de ser (advenimiento ontológico) de quien puede crecer y mejorarse: hacerse persona.

Crear, por tanto, no es ser *aprehensivo*, pues aquel que quiere asir más quiere tener; la actitud docente que brinda fe *más bien trata de dejar, de soltar, pues* mientras más deja, más es posible; siendo incluso una actitud ontológica. Como vemos en las siguientes palabras sobre la actuación de la fe:

dejando, soltando, no siendo aprensivos; no fijarnos en lo poco y mirar lo mucho, no tener el cuerpo tenso buscando el ‘control en el aula’ y lo que ahí sucede... seguramente el primer paso es creer en uno mismo, concentrándose en un sí rotundo que colme el proceder en el aula.

Lo que se halla en consonancia *práxica* en lo que practicamos y analizamos en el **Cap. III, iv.** Donde de hecho acaece el modelaje de la escucha y la mirada.

De la misma manera, reconocimos que el ritmo es importante para generar sinergia dentro de la *comunidad de diálogo*, y que en buena medida este está vinculado al cuerpo –un cuerpo cooptado no es un cuerpo con ritmo, sino uno controlado –lo que también se complementa con lo planteado sobre el paradigma y el símbolo:

Un punto clave del trabajo *del cuerpo en el aula* para una formación ética es la creación y el fomento del ritmo frente a la aceleración del sintagma neoliberal, pues que mientras el ritmo tiene que ver con la profundidad, el sentido y en suma el símbolo, la aceleración de las grandes urbes tiene que ver con la inmediatez, la horizontalidad y en última instancia la fragmentación, que como hemos anotado impide el pensamiento y el diálogo sustituyéndolo por la enajenación y un hedonismo vacío, además de un claro detrimento en la consideración ética de ‘el otro’

De este modo, buscamos también un ritmo tal que:

No siendo sólo rapidez tampoco sea pura lentitud, esto es, llegar a un **ritmo** equilibrado, **analógico**, que busque la mesura y nos ayude a ponderar según el extremo de las acciones y prever las más convenientes de acuerdo a nuestros fines. Sobre todo porque hoy en día la velocidad en las ciudades propicia en la vida cotidiana el soslayo de ‘el otro’.

En suma:

Insistimos: educar es *educir*; filosofar es potencializar el amor y el saber; y el profesor-filósofo es partera de ideas, preguntas y diálogo, así como nacedor cuidadoso de la fe, la confianza y a potencia misma. De manera que hay una línea que va de la *edución*, la mayéutica, el cuidado, la filosofía, la ética y la fe: que se teje en mediante el hilo conductor del hacer nacer, ser nacido, dejarse nacer, potencializar posibilidades humanas tendientes a formarnos como mejores personas, guiados por la virtud.

Abundamos en la simbolicidad porque nos resulta importante en la medida que reúne, como la comunidad, y nos da la pista del papel de la imagen (lo cual nos lleva en la práctica al trabajo con el arte: la poesía, la pintura y la escultura) en la educación. Lo que implica para nosotros en una ‘confrontación inversa’ (una pelea que no es pelea y mucho menos frontal) contra la marabunta del sintagma; ya que es un afrontamiento indirecto, profundo y de veras transformador (de aquél y aquellos que viven el símbolo).

En este tenor, con base en Beuchot, observamos que “*los símbolos requieren de las imágenes para mostrarse, por eso decimos que los signos son signos-imágenes o que se dan en imágenes simbólicas*”. De ahí, que en nuestra práctica docente usemos imágenes para procurar ‘clases’ más simbólicas; simbolicidad que no nace sólo de la imagen misma sino en el replicarse de lo humano (en la especularidad y apelación a la analogía del ser humano), que insta actos buenos (como la solidaridad) ético-moralmente hablando y que se potencian a partir su ejercicio y reflexión (*vid Cap. II, iv*).

Por eso el profesor-filósofo es paradigma, pero lo son también las imágenes (video o pinturas) simbólicas que devienen analógicas y especulares a medida que orientan la reflexión y sobre todo el actuar que se da mirándose en el espejo del otro, y procurando intencionalmente el acto bueno.

Por lo anterior, el símbolo es un elemento de la *hermenéutica analógica* que resulta enriquecedor para el diálogo en comunidad porque reúne y vincula:

podemos afirmar que el símbolo es unión que da sentido y el neoliberalismo *diábolo* que disgrega, aísla y atomiza; y que para hacer comunidad (como pretendemos en nuestra propuesta), para fortalecerla, necesitamos simbolicidad y si también el diálogo vincula, entonces necesitamos dialogicidad simbólica.

En ese pasaje se nota cómo el símbolo es el elemento que con el diálogo potencia la comunidad respecto al contexto neoliberal/consumista y que al tomar en cuenta la otredad para ser, hallan en nuestra concepción de la ética una base común que se complementa y cohesionan. De este modo, tenemos la ética, el diálogo y el símbolo en oposición a la violencia y la indiferencia, el monólogo y el egoísmo, así como al *diábolo*. Que trazamos con estas palabras:

El diálogo y el símbolo son posibles y se realizan con la alteridad. Este modo de vincularse estrechamente es crear lo común, es unir lo análogo, es hacer analogía y hacerla es también crear comunidad, justo lo contrario a lo que procura el neoliberalismo actual: el individualismo competente.

De ahí nuestra insistencia en la figura del maestro como paradigma, como modelo ético y, en este sentido, como el aspecto esencial de la formación virtuosa. Si en el contexto actual del mundo, en general no se busca el bien de manera deliberadamente actuada ¿dónde podrá fomentarse sino en la propia carne del docente-filósofo y su instancia paradigmática que invita a los alumnos-persona a reflexionar y actuar su propia vida? ¿Acaso en el mercado del mundo hay en compra venta actos buenos? ¿En el individualismo se fomenta la ética?, ¿acaso en el consumir infinito se educa y se es pleno de verdad? Si así fuera, no estaríamos buscándola ahora con esta tesis, y en cambio estaríamos haciendo lo que dictan los pseudo valores del capitalismo-consumista: elevando a máxima de nuestra acción el placer por el placer mismo, el egoísmo...

Asimismo, destacamos nuestra instancia a la creación de un reglamento corto y claro para el trabajo en el aula. Estas sesiones dedicadas a su construcción son claves porque son los cimientos de la *comunidad de diálogo*. En estas se puede cuestionar el sentido del trabajo y las condiciones que requerimos para realizarla. De este modo, las sesiones dedicadas a la creación del reglamento van de la mano de nuestro ejercicio de la virtud en la medida que *promuevan y guíen nuestras acciones virtuosamente*.

Esta elaboración del reglamento comunitario, si bien es orientada por el profesor-filósofo, señalamos que se ha de procurar deliberando con los ‘alumnos’-persona, ponderando los principios y luego entresacando las reglas que rijan nuestro *taller* de ética. Por tanto, las normas del reglamento comunitario son más bien una guía y no motivo de coerción o ejercicio de poder. Por eso, sostuvimos que:

Nuestro énfasis no es tanto hacer cumplir la regla como actuarla, de lo cual se desprende que el profesor-filósofo no es tanto un policía del reglamento como un modelo de la virtud, razón por la que más que estar *diciendo* el reglamento, ejemplifica *mostrando* la virtud que procura el reglamento, ayudándose de un uso simbólico del lenguaje, apelando al uso de metáforas, ejemplos, fábulas, cuentos y el teatro. De esta manera, el trabajo ético gana en paradigmaticidad (profundidad y

vínculo) oponiéndose en esa medida al sintagma neoliberal que es horizontal y fragmentador. Por todo esto, hacemos énfasis en que uno de los aspectos más importantes del profesor-icónico es la creación y el fomento del vínculo en la relación maestro-alumno frente a la tendencia posmoderna neoliberal de fragmentar.

Todo lo cual tiene la intencionalidad del bien (donde destacamos la felicidad) y no tanto el seguir la ley por la ley misma, de este modo no teorizamos (sobre los valores) tanto como practicamos la virtud:

Así, más que la obediencia a ley, por sí misma vacía, nosotros vamos más a hacia la búsqueda y la actuación del bien (Sócrates) -que es la felicidad (Aristóteles). De ahí, que lo importante en el aula no sean tanto las reglas ni la autoridad sino la procuración del bien que es la felicidad. No nos fijamos tanto en los principios como en la actuación de éstos. Esto quiere decir que no estudiamos tanto axiología como actuamos virtuosamente.

Por último, amerita recuperar que el docente-filósofo coordina la elaboración de una tabla de valores comunal que es la base del reglamento:

Mientras que por el lado del mostrar, el mismo profesor será el paradigma (ejemplo, modelo, icono) del virtuoso al momento de coordinar al grupo (modelaje y coordinación que, desde nuestra perspectiva, se logra de mejor modo mediante la *comunidad de diálogo*), para que, justamente, se practiquen los valores de una tabla de valores comunitaria, elaborada por los integrantes de la comunidad, para la práctica efectiva de valores dentro del aula (y fuera de ella, en la 'comunidad' escolar, en la 'comunidad barrial'), que en última instancia implica coadyuvar a la formación de 'alumnos'-personas virtuosas.

Respecto del tercer capítulo, lo primero que hay que destacar es que nuestro trabajo sobre el docente-filósofo presenta una coherencia *práctica* analógica al seguir los pasos de la *comunidad de diálogo* de acuerdo al desarrollo teórico del capítulo segundo –como hemos venido aludiendo, ya que, en efecto, logramos, de modo general, la aplicación e implementación de la *comunidad de diálogo* como estrategia didáctico-filosófica para la educación ética con estudiantes adolescentes a nivel bachillerato en México. Recordemos de qué modo y los avatares que sorteamos.

Una de las principales problemáticas que surgen de la puesta en práctica de la estrategia *comunidad de diálogo* es el hecho de que en buena medida el contexto controlador que se fomenta en la escuela si no la impide totalmente cuando se la procura con ahínco, sí la dificulta sobremanera; consideramos que esto es así por institucionalización de la

educación que condiciona y limita negativamente el trabajo del docente y los estudiantes en el aula mediante el control del cuerpo y el embrutecimiento del pensar, redundando en la desorientación quienes se ‘encuentran’ en el aula.

Además de la condicionante anterior, que se manifiesta en el control del cuerpo mediante el control espacio vía mobiliario (que denominamos condición material-institucional), de manera concreta observamos algunas de las determinaciones que impiden la *comunidad de diálogo* de parte de una condicionante **micro**, asequible directamente a los actores en el salón de clase, como son: la falta de modelado y actuación por parte del docente y los alumnos (condición docente), el no cuestionamiento de manera dialógica de las situaciones conflictivas del grupo (condición de in-acción de quienes están en el aula) y la falta de elucidación de un discurso ‘docente’ que tiende a ser de corte utilitarista (condición lingüística-epocal).

Por lo anterior, decíamos que escolarizar no es propiamente educar sino controlar, que si partimos de la posición totalmente asimétrica supuesta entre el profesor-filósofo y el estudiante-persona, ello implica necesariamente ejercicio de poder *per se*, ya que una ‘relación’ asimétrica no propicia un vínculo *educador*.

Aún más, hemos visto que si la ‘relación’ entrambos no los vincula, y es de control, se manifiesta como tensión corporal para el docente y en relaciones tensas con los estudiantes, que terminan por embrutecer y malograr el trabajo de quienes están en el aula. Asimismo, pensamos que pretender justificar el acto educativo mediante la práctica del mero control tampoco es educar.

En efecto, en este punto seguimos el planteamiento que hace Ranciere, en su libro *El Maestro ignorante*, respecto de la emancipación de la inteligencia: afirmamos que partimos de la igualdad de inteligencias y no de una asimetría (sabio/ignorante), y sostenemos que posponer la educación mediante el ejercicio del control, supone ya un soslayo continuo e infinito de la misma educación.

Para remontar esta problemática, en nuestra puesta en práctica, nos hemos orientado con la **analogía** mediando entre el libertinaje moral posmoderno y el control atrofiante de la escuela; y lo denominamos en un sentido ético como emancipación (**liberar**) de un contexto controlador y **limitación** en un sentido paradigmático que modela e incluso apela a la terapia filosófica en un ambiente vaciado de sentido como lo es el del sistema-mundo posmoderno.

Con base en lo antedicho, notamos que mientras en la escuela se controla, en la ideología y la moralidad posmoderna se boga en el vacío; resultando perjudicial de entrambos modos tanto para la formación del juicio (prudente, comprensivo..) y la *edución*, como para el ser humano mismo (llámense profesores, alumnos, burócratas, directores...).

Asimismo concluimos, de manera paradójica, que si bien el contexto impide la comunidad y el diálogo, una manera de remontar ésta negación es atreviendo y persistiendo en la puesta en obra de la *comunidad de diálogo* que supone la actuación (modelaje) de la fe, el respeto y la búsqueda (*vid Principios*), así como la facultación del pensamiento potente orientando filosóficamente –como hemos estado argumentando.

A lo largo de las prácticas observamos que el monólogo cansa (*vid 1º Análisis reflexivo*), sobre todo si es ajeno a quienes se dirige; mientras que el diálogo energiza, si busca lo común. Con lo que constatamos que el diálogo y el encuentro es algo que nos es propio como seres humanos de manera inmanente e intencional; esto es, forma parte de nosotros, así como que es buscable (*vid Cap. II, Ideas*). Y esto es justamente lo que queremos *educir* filosóficamente. Potenciar esa simiente de diálogo que se halla en los seres humanos para universalizar la comprensión y **ayudar a ejercitar el juicio**.

Por otra parte, en el *diario docente* notamos una responsabilización extrema por parte del docente-filósofo sobre el trabajo en el aula. Mediante una interpretación reflexiva, concluimos que es necesario reconocer que la clase es de todos (y no sólo de una de las partes), sobre todo para remontar las relaciones de poder que supone la escuela en pos de lograr relaciones *educidoras* y más comunitarias. De ahí, que sostengamos que *la clase no*

es unívocamente del docente ni equívocamente de los estudiantes, sino analógicamente de la comunidad educativa.

Igualmente hemos visto que cuando no se busca y actúa de modo expreso la *comunidad de diálogo* difícilmente se logra.

Los siguientes aspectos, son tres potenciadores de nuestra estrategia-boceto que hemos concientizado y elucidamos a lo largo de nuestro desarrollo *práxico*, como un posicionamiento positivo y afirmativo respecto del contexto antedicho, y conviene para nuestra validación hacer su recuento:

- 1) El *diario docente* es un complemento excepcional de ésta estrategia-filosófica, pues abre y posibilita para el docente otro modo de filosofar por razón de la meditación individual y auto-reflexiva.
- 2) Hemos concluido que *comunidad de diálogo* es un bien ideal, que para ser exige seguir la estructura de la virtud, porque exige una disposición y un ejercicio continuado de sí misma que la cualifica y potencializa; en este sentido es más que sólo una estrategia didáctica y que al versar sobre el diálogo y al buscar la comunidad comparte un estructura virtuosa.
- 3) Asimismo, la experiencia estética (vinculada al arte) y la terapia filosófica complementan y enriquecen el logro y desarrollo de la *comunidad de diálogo* (vid **Cap. II,iv**).
- 4) El analogado principal de la *comunidad de diálogo*, en un primer momento, es el docente-filósofo en tanto suscitador de ella. Si no modela, e insta a modelar, esto es a ser paradigma (que en términos de máxima puede formularse como: *actúa de tal modo que sea tu acto ejemplo ético*) es muy difícil que la comunidad y el diálogo filosófico surjan. (vid **Cap. II**)

De ahí que *educación* es más un modo de ser del docente proyectado a la comunidad, que un producto que ha de ser implantado en quienes la integran, lo que redonda

filosófica y dialógicamente en la conformación de la misma. Además, la *educación* se da desde lo que busca, esto es: si pretende libertad, obra libremente.

El reconocimiento y la apelación práctica del primer punto, evita la manipulación y el control de los estudiantes pues redundan en una auto-conciencia crítica por parte del docente, potenciada con la reflexión del *diario*.

La consecuencia del segundo es que la *comunidad de diálogo* como estructura ético hermenéutica de la virtud, mediante la práctica efectiva de la equidad (círculo) – *vid Cap. II, vi*, de la solidaridad (apoyarme en el pensamiento previo) - *vid Cap. II, ii*, del respeto (respetando la alternancia de la lectura y la expresión de preguntas, así como de respuestas), de la escucha y en última instancia de la consideración absoluta de ‘el otro’ se opone radicalmente *práxicamente*³³³ a la estructura viciada de un sistema de control y vigilancia extrema que va desde lo material (salón de clase estándar), pasa por lo psicológico (mediante conductismo) y llega a cooptar la capacidad de pensar (enajenación). En este sentido, la actuación ética y la expresión hermenéutica del docente y los alumnos-personas se oponen radicalmente a un proceder controlador y un discurso monológico³³⁴. Por tanto, podemos afirmar que la *comunidad de diálogo* tiene que ser más una virtud que una técnica.

Asimismo, constatamos el nexo entre la paradigmaticidad del docente y la potenciación de la comunidad el sentido ético educativo (*vid Cap. III, ii 4º Análisis reflexivo*), por eso sostuvimos que la emancipación ética respecto de un contexto que violenta el cuerpo, la mente y el ser, la *comunidad de diálogo* implica una emancipación corporal, intelectual y ontológica de quienes la integran.

³³³ Entendemos *práxico* en un sentido general como una conjunción teórica y práctica. En un sentido restringido es una práctica teorizada y una teoría practicada.

³³⁴ Cabe aclarar monológico no se refiere sólo a un proceder negativo del profesor sino a una serie de condicionantes negativas como la disposición material y espacial del aula (que propicia el individualismo) y la escuela, así como la vigilancia y castigo que en ella se promueve y practica. En este sentido, hablamos, de un ambiente vicioso.

Respecto del punto cuatro, reconocemos que uno de los compromisos primordiales del profesor-filosofo es ser *educidor* paradigma. De modo que el profesor es responsable actuando la responsabilidad e instando a ella. A esto justamente se circunscribe y concreta su rol de paradigma y no a dogmatizar y mucho menos controlar. A lo más, asume que su figura tiene un sesgo moralizador que lo lleva a enarbolar imperativos hipotéticos pero que siempre ha de templar apelando a la reflexión ética. Así, el profesor *hace* lo que *dice* y muestra lo que pide. Si solicita algo, pone el ejemplo de lo que exige.

Por otra parte, también hay pasajes y momentos en los que constatamos que no logra el docente en su práctica una orientación *hermenéutica analógica* aplicada a su docencia en cuanto a la mediación entre el decir y el mostrar (tal y como lo planteamos y desarrollamos en el segundo capítulo de nuestro trabajo), empero en su busca radica la potenciación de la comunidad y el diálogo y en este sentido de su actuar ético y su filosofar.

Así pues, a largo de las prácticas docentes analíticas y reflexivas, el profesor logra de manera general lo planteado, tornando la *comunidad de diálogo* una estrategia didáctica-filosófica que es viable y factible para la educación ética y la formación filosófica.

Los siguientes puntos son muestra de este logro:

- Concluimos que el profesor-filósofo procede energéticamente siguiendo la condición de reciprocidad de la actitud (*vid Cap. II, v*).
- El docente actúa frecuentemente de modo analógico.
- El docente propicia cierto ritmo (*vid Cap. II, v*) con la modulación de su voz y su cuerpo, que además es cordial y energética. Lo que redundo en que la *comunidad de diálogo* se desarrolla generando un ritmo que equilibra y energiza.

- Elucida los conceptos que se van a ejercitar (filosofar y dialogar) y toma postura a este respecto diciendo su concepción.
- Ante la indecisión para elegir una pregunta para dialogar insta a la deliberación, tal y como sugiere la advertencia de inducir una decisión cuando se dificulte su emergencia (*vid Cap. II. vi*).
- Para potenciar el preguntar insta un ejercicio hermenéutico (donde se observa e interpreta) como también se invita en el capítulo segundo de este trabajo.
- El profesor presenta una buena actitud, amable y que genera confianza. (*vid Cap. II, ii y v*)
- El profesor procede efectivamente de manera hermenéutica, tanto al actuar, como al instar un ejercicio (*vid Cap. II*).
- Destaca el modelaje de la mirada como **paradigmaticidad** de la instancia (hermenéutica) de observación/interpretación de una imagen (de un acto moral) para *educir* la mirada al modo de la mimesis o la relación especular entre el profesor-filósofo y el alumno, que de hecho logra remontar el uso de técnicas de control o recursos monológicos. (*vid Cap. II.*)
- Destaca también el ejercicio de la paciencia para potenciar el modelaje (en este caso de la mirada). Aún más, se percibe la relación entre la paciencia y la actuación ética. Con lo que se reorienta su uso y abuso de las técnicas de control mediante la mímica, y donde se intuye que sólo instando mediante el cuerpo (con señas, gestos y expresiones) a la atención y al cuidado es posible remontar el control castrante que condiciona a la escuela, la clase y sobre todo al docente mismo. (*vid Cap, II, iv*)

- El profesor persuade y *educe* mediante sus actos y su ser, no mediante sus palabras o el ejercicio de poder.
- Re-descubrimos que la experiencia es clave en el afán de filosofar; ya que este tiene asidero en lo sentidos (sobre todo la vista) y se vincula al asombro mediante el que surge el preguntar filosófico. La experiencia común tiene un lugar tan importante y clave que de no existir esta no hay verdadera educación filosófica, que es una suerte de suelo mutuo a partir del cual se habla. Lo que sucede con la lección magistral o el abuso monológico es que no toma en cuenta radicalmente al otro.

Es pertinente destacar que el actuar del profesor- filósofo y el estudiante-persona dentro de *la comunidad de diálogo* es un solo movimiento que involucra todos los factores del análisis que hemos destacado previamente en nuestras conclusiones. No es que por un lado se dé la filosofía, ni por otro el acto, ni, mucho menos, el diálogo por otro; sino que filosofar en comunidad, es ya un filosofar ético, porque para existir y potenciarse requiere de ‘el otro’; y actuar éticamente dentro de la comunidad es ya filosofar en nuestro afán de paradigmaticidad; y filosofar actuando es también ya un emanciparse de las condiciones de control que promueven el embrutecimiento.

Por todo lo anterior, podemos sostener que con la *comunidad de diálogo* se logra una buena ‘clase’ de ética, en particular, y de filosofía, en general, en la medida que se busca y realiza el diálogo, el actuar ético, la reflexión crítica, el asombro y el preguntar filosófico que tienden a generar comunidad en el aula entre los estudiantes-persona a nivel bachillerato.

En este balance general del capítulo tercero hay que tener en cuenta que:

1° el análisis si bien es cualitativamente exhaustivo no lo es en cuanto al aspecto cuantitativo porque lo que pretendimos al validar nuestra tesis fue propiamente comprender y lograr vivencialmente la *educación*.

2° si bien en algunos momentos de las prácticas docentes y el diario se logra la *comunidad de diálogo*, reconocemos la dificultad y exigencia de ésta, pero la promovemos en virtud de su potenciación ética y filosófica.

3° Las conclusiones generales del apartado tercero nos llevan a reconocer que hay distintas variables que no estamos tomando en cuenta cuando se logra la *comunidad de diálogo*, como puede ser la formación previa de los estudiantes (**Principio de parcialidad/complejidad**). Tendríamos una concepción sesgada del logro de la estrategia didáctica-filosófica *comunidad de diálogo* si no reparamos en que más que una estrategia que deposite o transmita conocimientos se trata propiamente de la creación de un espacio y un tiempo otro, dentro del condicionamiento negativo de control en las instituciones escolares a nivel bachillerato, que posibilita la *educación* ética y filosófica.

Epílogo narrativo

Comenzamos indagando *cómo enseña el profesor ética en la escuela*. Vimos que nuestro problema no era tan sencillo, que no sólo suponía el cómo se enseña, sino que esto nos llevó a preguntarnos, primero ¿qué era ética?, ¿qué educación?... El afrontar estas preguntas, nos hizo caer en la cuenta de que nuestra planteo inicial no resistía el embate del cuestionamiento filosófico, que suponía demasiadas ‘cosas’. No sólo el que la ética se puede enseñar, asunto que si bien es susceptible de debate filosófico, lo tuvimos que suponer como axioma del cual partir, dada la necesidad de “enseñar ética”.

Resultó que la palabra ‘enseñar’ supuso para nosotros la confrontación directa con nuestra idea de filosofía y de educación. Porque la enseñanza en el contexto escolarizado suele concebirse como *transportar o depositar* conocimientos y/o habilidades. Y si bien la ética implica conocer, para nosotros sobre todo se trata de pensar, de reflexionar, de filosofar (que es preguntar y dialogar); y es que la ética tampoco es una habilidad, una destreza que tiene una finalidad externa y útil, sino más bien un actuar que cualifica –más bien ella trata de virtud.

Vimos que educación no era depositar nada, no era enseñar (incluso aunque se concibiera la enseñanza como mostrar algo). Que era desde la antigüedad latina: *educir/sacar*. Que sobre todo es potenciar el ser de la persona, estimular, como la partera, el nacimiento. Al adentrarnos pues en nuestra pregunta inicial, cómo se enseña ética, tuvimos que replantearla en cómo se educa en ética y devino en una enmienda del lenguaje para quedar en: cómo se *educe* éticamente; que por cierto sutilizó un tanto nuestro discurso.

Así planteada, llevada a un terreno sumamente amplio y filosófico, ya emancipados de un lenguaje psicologista que resulta en demasía reduccionista, mutó lo que parecía una disciplina emancipada: la didáctica de la filosofía, hacia el nuevo terreno pantanoso de la *edución*, del sacar, del potenciar, del activar, del parir, ideas sí, pero sobre todo de reflexión, palabras, de preguntas, de diálogo, de ser...

Así, observamos que la *didaskēin* no es lo mismo que la *mayéutica* –que era más bien a lo que apuntábamos. La *mayéutica* saca preguntas con preguntas, dialoga con diálogo. La mayéutica da lo que pide, la mayéutica pone la muestra, modela lo que pide. Actúa, piensa, ama. La mayéutica es irónica y es cuidadosa. Es mosco y es partera y es más que Sócrates.

Incluso la denominación de las personas involucradas en el acto de educar tuvo que ponerse en duda y de nuevo mutó la denominación ‘alumnos’, que suele designar personas tan pasivas como el cliente de un médico, llamado ‘paciente’, y es que el nombrar, el etiquetar desde una jerga jerárquica, implica en buena medida el soslayo de la complejidad humana, de los ojos y el rostro del otro (como diría Lévinas). La palabra ‘alumno’, entonces, pasó a ser estudiante (una voz un poco más activa), y de ahí a ponerse en duda con comillas ‘alumnos’ seguido del término ‘persona’. Esta denominación, en sí misma rara: ‘alumno-persona’, ya implicaba la necesidad de remontar tanta pasividad solapada por el lenguaje.

Lo que nombramos se fija, negándonos a veces el misterio. ¿Qué de lo que hace o actúa el maestro-filósofo de verdad ayuda o potencia el ser y el pensar de la persona que está con él y que solemos denominar ‘alumno’? ¿Quién podrá cifrar la fórmula que ciña la complejidad del nacimiento de algo? ¿Quién podrá dar vida desde su mismidad aislada? Si nadie, ¿por qué? Si alguien ¿cómo?

En este punto, el diálogo que fue nuestro eje también mutó por la necesidad de trabajar con muchos estudiantes de una idea muy elitista de la filosofía clásica (con Platón y Gadamer) a la necesidad de trabajar con muchísimas personas en la escuela pública mexicana (alrededor de cincuenta) sin caer en el monólogo docente que solapa la fragmentación del grupo de ‘estudiantes-persona’ en mónadas.

El diálogo tuvo, para ser, que pedir lo que iba a dar: respeto, escucha, cuidado. Observamos que si no se está dispuesto a dialogar, es muy difícil hacerlo. Es como obligar a comer al que no tiene hambre. Ahondamos y nos dimos cuenta que el contexto casi en su totalidad es monológico, egoísta, individualista, obcecado. Advertimos que nuestra batalla contra eso,

era lograr lo que nos curaba. Nuestra medicina era nuestro objetivo: el diálogo se nos volvió doble, pedía ética, pero tenía que dar ética también.

Nuestro diálogo fue tan amplio como nuestra duda, como nuestras preguntas, pero tuvo que concretarse en los valores que ponderaba y que actuaba: el cuidado, la escucha, la mirada, el símbolo-imagen, el reglamento. El diálogo filosófico que buscábamos pasó de la hermenéutica general a la analogía simbólica. El diálogo que pedíamos tendría que resarcir los lazos rotos o nunca entrelazados entre las personas, y tejiendo debía procurar una unidad. Una unidad común que nos hiciera fuertes, que ante el embate de lo superfluo, lo fragmentado y lo vacío, nos alimentara y potenciara lo que somos.

Por todo lo anterior el diálogo hermenéutico, tuvo que ser analógico-simbólico para poder unirnos, para ser diálogo de todos, algo comunitario. Diálogo comunal. Comunidad de diálogo.

Este ir y venir de la palabra que teje las fibras de lo humano, mediante la duda, el pensamiento y el corazón (porque como filósofos amamos, pensamos y siempre queremos saber), tuvo que echar mano de la imagen-símbolo, de la poesía, del teatro, del ritmo, de la terapia. Se fortaleció de la diferencia, se volvió virtuoso a medida de su avance indirecto, *mostró*, como el fractal, con un trozo de sí la totalidad de lo que se trata –siempre fue ético al buscar el bien y procurar reflexionarlo.

Lamentablemente las prácticas no nos alcanzaron, ni por la complejidad de su interpretación ni por las dimensiones de éste trabajo, para sopesar la totalidad de las tesis, elucidaciones y reflexiones vertidas en el segundo capítulo. Nos queda pendiente sobre todo el reglamento comunitario. Sopesar sus posibilidades.

Para nosotros, el planteamiento general de un contexto caótico, viciado y violento del país, se nos tornó impresionante búsqueda de libertad con los estudiantes. Vivimos demasiado control en un ambiente que pretende axiológicamente y por tanto falsamente libertad, porque su afán no es de acción, sino de retórica. Se nos tornó apremiante emancipar nuestro

cuerpo, luego nuestra mente, y por último nuestro ser. Todo en el movimiento de la busca de la comunidad mediante el diálogo.

Éramos personas que se convierten en ‘profesores’ y ‘alumnos’ al entrar en la escuela, y dentro vivimos la paradoja de la cárcel encarnada y la libertad ideal, del estar encerrados y controlados para ‘formarnos’ libres y emancipados. Pensamos que el camino de la libertad se camina libres y no con la pseudo-justificación del control. Los pasos de la libertad son libres, no amarrados.

A nosotros nos salvó la *analogía*, la búsqueda del equilibrio. Sobre todo ante el escepticismo nihilista que vive el pensamiento y la filosofía posmoderna hoy día. Asimismo, nuestra búsqueda ética halló equilibrio con la *analogía*, con la guía de la prudencia como virtud clave. Las condicionantes de la época nos espetan: “¿cómo cuantificar la prudencia, como medirla, como encerrarla y ponerle un número?”

Nosotros decimos: es punto menos que imposible. Y respondemos, preguntando ¿cómo asir el ser de lo que vive? La prudencia no se mide con números, aunque no los niega, sino sobre todo con la cualificación de quien actúa, aquí entra en juego su *intencionalidad*, su deliberación, su reflexión sobre el bien. Ante la época de la cantidad, volvemos a preguntar ¿cuánto pesa un pensamiento?

La prudencia se mide con prudencia. La auto-conciencia del estudiante y su diálogo con su maestro puede sopesar, aproximarse, insinuar el desarrollo, la activación de su potencia, de su ser.

No nos quedó, como profesores-filósofos, otra salida que poner lo que no hay: poner ética, poner reflexión, poner virtudes. Buscarlas y pensarlas. Acudir a la imagen, a la literatura, con cuentos y poemas, al arte plástico para mirar y asombrarnos de la belleza, de la solidaridad, del respeto. Para intentar hacer nacer la experiencia en un ambiente castrante como el de la escuela ¿cómo es posible que exista un lugar donde la experiencia se asesina?

Se dice “¡cállate, siéntate!”. Y luego se quiere que el estudiante se asombre, que se pregunte, que filosofe y vemos que no. Que la senda de la represión no forma libertad, que cooptando el cuerpo no se torna más flexible, que separando el cuerpo y la mente, se atrofian ambas.

Tuvimos que emanciparnos para emancipar. Liberarnos para liberar. Pensar para hacer pensar. Amar para propiciar el amor. Respetar para mostrar y orientar el respeto. Tuvimos que apelar a la humanidad de quien educa para recobrar la vida, ir a la raíz del profesor y del filosofar para crecer con fuerza. El profesor-filósofo tuvo y tiene que poner todo: toda la energía, todo el filosofar, toda la ética y pedir al alumno lo que le daba: preguntas, respeto, diálogo.

Tuvimos que pedirle al profesor-filósofo ser paradigma ante tanto sintagma. Tuvimos que actuar ante tanta teoría, tuvimos que sintetizar ante tanto análisis. Por eso el eje de lo nuestro fue la libertad que abre lo parcial, que remonta lo que ahoga: narciso, las bancas, el control.

También sostuvimos, y creímos que el diálogo, aunque hoy día muy negado, es también algo muy humano. Que si se lo busca y se lo deja nacer y se lo busca y se respeta y se lo busca y se cuida: se encuentra. Que la paciencia respetuosa hace nacer y propicia que los estudiantes den lo que tienen que dar, saquen de su asombro preguntas, quieran dialogar. Que tener fe y paciencia es la mitad del camino del ser. Porque lo demás está en su *educación* comunitaria, que aparece con el diálogo.

Reparamos que el contexto aunque omnipresente no es omnipotente. Que el diálogo aunque nazca frágil, fortalece a quien lo vive. Que la pregunta, aunque duda, educa. Que la individualidad no se entiende sin el otro y que en la ética halla su refugio nuestro ser más propio, aquel que nos maximiza, aquel que buscamos como no sabiendo: aquel reconocimiento y consideración concreta y universal de ser y existir.

Con la pregunta buscamos la respuesta. Con el diálogo al otro. Con el lazo de mi voz, su voz, con mi rostro, su rostro, con mis ojos, sus ojos. Aquí tejemos la ética, que busca y teje comunidad, unidad común en torno a nuestra identidad, a nuestro interés, a lo que nos vincula. Consideramos que la diferencia a la que hay que inclinarnos es la del diálogo que busca lo común, la comunidad.

Empero, reconocemos que nuestra ponderación de la comunidad hoy, es el afán por templar tanto individualismo actual. No estamos seguros que ante mucha comunidad no haya luego que templarla con cierta individualidad creadora. Seguimos considerando que la medida, el equilibrio y la analogía, que en sí mismos son difíciles e imposibles, son las mejores guías de nuestro pensar y nuestro actuar.

ANEXOS

A continuación mostramos los anexos que utilizamos para elaborar nuestra tesis. Así pues este apartado de la misma tiene dos aspectos, uno concerniente al material textual (concerniente a rúbricas y 'productos' del trabajo de los alumnos) y otro de soporte audiovisual (un disco con la videograbaciones).

Preparatoria: _____
 Asignatura: Ética

Consideración del Mtro. Moisés Cervantes
 Sobre grupo: ____

Rúbrica general evaluar *Comunidad de Diálogo*

PONDERACIONES (c/u vale 1.4)	SÍ	NO
<p>Escuchan</p> <p>Presentan una disposición atenta para escuchar lo que dice su compañero/a.</p>		
<p>Observan</p> <p>Miran a los ojos y/o el rostro de tu compañero/a cuando habla.</p>		
<p>Respetan</p> <p>Presentan una disposición considerada con los demás, eres cuidadoso con las personas.</p>		
<p>Son prudentes</p> <p>Actúan equilibradamente, pues no se exceden en hablar y procuran aportar.</p>		
<p>Aportan</p> <p>Contribuyen con reflexiones, ideas, preguntas filosóficas, argumentos, ejemplos, contraejemplos que enriquecen el diálogo.</p>		
<p>Retoman lo dicho por el otro</p> <p>Retoman las palabras que han dicho sus compañeros/as para hacer sus aportaciones.</p>		
<p>Actitud benéfica</p> <p>Presentan una buena actitud, tomando en cuenta a 'el otro'.</p>		

Comentario final:

Preparatoria: _____
Asignatura: Ética

Mtro. Moisés Cervantes
Grupo: _____

Rúbrica de auto-evaluación en *Comunidad de Diálogo*

Nombre del/la estudiante _____

PONDERACIONES (c/u vale 1.4)	SÍ	NO
Escuchas Presentas una disposición atenta para escuchar lo que dice tu compañero/a.		
Observas Miras a los ojos y/o el rostro de tu compañero/a cuando habla.		
Respetas Presentas una disposición considerada con los demás, eres cuidadoso con las personas.		
Eres prudente Actúas equilibradamente, pues no te excedes en hablar y procuras aportar.		
Aportas Contribuyes con reflexiones, ideas, preguntas filosóficas, argumentos, ejemplos, contraejemplos que enriquecen el diálogo.		
Retomas lo dicho por el otro Retomas las palabras que ha dicho tu compañero/a para hacer tus aportaciones.		
Actitud benéfica Presentas una buena actitud, tomas en cuenta a 'el otro'.		

Comentario final:

Criterios de observación para auto-evaluación docente³³⁵.

I. Datos de identificación

II.- ENTRADA: ¿cómo empiezas?

- **Actitud:** es una disposición que se repite (recurrente), que es intencional (voluntaria) y está sustentada por una creencia de carácter valorativo (ético-moral).
Actitud docente: actitud de compromiso moral: si es responsable –puntualidad, si preparó la clase-, si es honesto, disponible, consecuente, ¿qué actitud tiene el (la) profesor(a)?, ¿la actitud que tiene el (la) profesor(a) favorece el aprendizaje de los alumnos?, ¿qué relación guardó la actitud del (la) profesor(a) con la de los alumnos?, ¿el (la) profesor(a) cuida su actitud moral con sus alumnos?
- **Pregunta** problematizadora, detónate (que haga “crash”).
- Marcaje de **objetivos**. ¿El (la) profesor(a) dijo el objetivo de la clase? (para qué es esta clase, sentido, si engancha): “Vamos a hacer esto en esta clase”.
- **Espacio:** reorganización y manejo del espacio. ¿Cómo usó el espacio el (la) profesor(a)?, ¿aprovechó el espacio del aula para desarrollar la clase?, ¿el (la) profesor(a) le da sentido al espacio?
- **Orden del día:** itinerario de actividades.

II.- DESARROLLO: ¿Cuál es el fuerte del el (la) profesor(a) para lucirse?

- **Contenidos:** ¿El contenido de la clase es filosófico?, ¿en qué aspectos de la clase se hacen patentes los contenidos filosóficos?

³³⁵ Versión re-elaborada para la asignatura de Didáctica de la Filosofía II, impartida por el profesor Alejandro Alba, con base en la elaboración del grupo MADEMS-Filosofía, generación Bicentenario, coordinado y dirigido por la profesora Carmen Calderón, el día martes 04 de Octubre de 2011. Participaron: Blanca Margarita Vázquez, Humberto Briseño Tamayo, Miguel Caballero y Moisés Cervantes (escriba).

- **Retroalimentación.** Si recupera los objetivos y los conecta con el desarrollo, ¿para qué se está desarrollando el trabajo?
- ¿Cómo **habla**? Ideas centrales, qué se refuerza, con qué actividades, qué colores (si es con palabras: metáforas, analogías, lógica, narrativa). ¿Qué tipo de discurso genera?
- **Comunicación educativa:** ¿el (la) profesor(a) se comunica con sus alumnos?, ¿el (la) profesor(a) establece los canales de comunicación con los alumnos?
- **Ritmo de clase:** La cadencia se enarbola con los alumnos. ¿la clase tiene un ritmo?, ¿la clase tiene clímax?
- **Tiempo:** ¿cómo maneja el tiempo el profesor? ¿toma en cuenta el tiempo de su planeación al momento de trabajar con los alumnos?
- **Comunidad.** ¿el profesor procuró la creación de comunidad en el grupo? ¿qué hizo el profesor en pos de lograr con los alumnos esa comunidad?
- **Diálogo** ¿el profesor dialoga con los alumnos? ¿el profesor establece las condiciones de posibilidad del diálogo en comunidad? ¿el profesor modela su actitud de diálogo y su modo de preguntar para

III.- CONCLUSIÓN:

¿El profesor insta a la comunidad a concluir su trabajo? ¿Es coherente el cierre de la clase con el desarrollo de la misma? ¿Cuál es la idea final?

Facultando la fe comunitaria o cómo potenciar la autoestima³³⁶

1. Se des-estructuran las bancas y se las dejan a la margen (el centro va a la margen) y el cuerpo prisionero y privado se libre y se hace público.
2. Se hace calistenia con todo el cuerpo desde los pies hasta la cabeza (incluido tórax, dedos, ojos y lengua) y ejercicios de desmecanización corporal.
3. Se solicita a los alumnos caminar por toda el aula y expresar su sentimiento y perspectiva con la deconstrucción de aula.
4. Luego se insta pasar por el centro de ella y a gritar “yoooo” de manera firme y fuerte cada que se pasa por el centro del aula (el maestro modela el grito y el centro).
5. Asimismo se insta, a todos los estudiantes-persona a seguir caminando por toda el aula y a pasar por segunda vez y gritar “yo estoy aquí”, con expresión de manos y gesticulación marcada. Se aclara que ser es estar, que el ser es también el cuerpo.
6. Por último se insta a pasar por el centro por tercera vez y a dar un salto y gritar “yo estoy aquí”, donde se recuerda la identidad del estar y el ser, así como del cuerpo y la voz, el ser es siempre situado.
7. Al final, queda el cuerpo cargado de vitalidad y energía, se emancipa el ser como unidad, queda el cuerpo vibrando de sensaciones, es un ejercicio que empodera.
8. Al final se insta a reflexionar filosóficamente en *comunidad de diálogo*.

³³⁶ Ejercicio *praxicado* en el Taller del Profesor Carlos Díaz “El cuerpo en el aula”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles, *Ética Nicomaquea. Política*, Traducción Antonio Gómez Robledo, Editorial Porrúa, México, 2007.
- Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia, (coord.), *Los grandes problemas de México; Educación v. 7* El Colegio de México, México, 2010.
- Arrarián, Samuel, Beuchot Mauricio, *Virtudes, y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, UPN, México, 1999.
- Barreda, Gabino, *Estudios*, UNAM, México, 1941
- Bauer, Jutta, *Selma*, FCE, México, 2009.
- Beuchot, Mauricio *Ética*, Editorial Torres y asociados, México, 2004.
- Beuchot, Mauricio, *Tratado de Hermenéutica Analógica*, UNAM-ÍTACA, México, 2009.
- Beuchot Puente, Mauricio, Primero Rivas, Luis Eduardo, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México, 2003.
- Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, UNAM, México, 2002.
- Bonifaz Nuño, Rubén, “Los demonios y los días”, *De otro modo lo mismo*, FCE, México, 1979.
- Caso Antonio, *Antología filosófica*, UNAM, México, 1985.
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ed. libros del Zorzal. Buenos Aires, 2008.
- Cifuentes, Luis María, y Gutiérrez José María, *Didáctica de la Filosofía*. Editorial GRAÓ, Barcelona, 2010.
- Colli, Giorgio, *El nacimiento de la filosofía*, Tusquets, Barcelona, 2000.
- Courtney Cazden, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Paidós. España, 1991.
- Epstein, Ph, D., *The case Against Adolescence: Rediscovering te adult in Every Teen*, Quill Driver Books. California, 2007.
- Freire, Paulo, *La educación como practica de la libertad*. S. XXI Editores, Buenos Aires, 2010.

- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. SXX, Buenos Aires, 2006.
- Fromm, Erich, *Del tener al ser*. Paidós, Barcelona, 2007.
- Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*. S.XXI. Buenos Aires, 1996.
- Gadamer, Hans-George *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, 1998.
- García Duran, Alejandro, *Ser o No ser Del no ser al ser*, Editorial Trillas, México, 1999.
- González de Alba, Luis, “Crisis europea y ética protestante”. En *Nexos*, núm. 497, noviembre 2011. México.
- González, Juliana, y Trías, Eugenio (editores), *Cuestiones metafísicas*. Editorial Trotta, Madrid, 2003.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I*, Taurus, México, 1987.
- Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Barcelona, 2009.
- Illich Iván, *La sociedad desescolarizada* Joaquín Mortiz, México, 1985.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, Taurus, España, 2005.
- Kant, Immanuel., *Crítica de la razón práctica*, Alianza Editorial, España, 2004.
- Kohan, Walter, *La paradoja de enseñar a aprender filosofía*, Libros del Zorzal, Argentina, 2008.
- Lévinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito: Un ensayo sobre la exterioridad*. Editorial Sígueme, Salamanca, 2012.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret; *En busca de sentido*, “Manual del profesor para acompañar a PIXIE”, Ediciones de la Torre, Madrid 1989.
- Lipman, Matthew, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2004.
- Lipman, Mattew, *Elfie* Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C., Chiapas, México, 2007.
- Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío, Ensayos sobre el individuo contemporáneo*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1984.
- Locke, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. FCE. México 1999.
- Lyotard, Jean François, *¿Por qué filosofar?* Editorial Paidós, Barcelona, 1989.

- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO. Paris, 1999.
- Musitu Ochoa G., Herrero Olaizola J., Cantera Espinosa L. & Montenegro Martínez M., *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Ed. UCO, Barcelona, España. 2004.
- Onfrey, Michel, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*, Gedisa, Madrid, 2008
- Perinat, A. (coordinador) *Los adolescentes en el siglo XX*, Editorial UOC. Barcelona, 2003
- Petrus, A. (coords...), *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel. 1997.
- Platón, “Apología”, *Diálogos I*, Gredos, Madrid, 1990.
- Platón, *Diálogos V*, “Teetetes”, Gredos, Madrid, 1988.
- Ranciere, Jaques *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007
- Ramos, Samuel, ‘*El perfil del hombre en México*’, Espasa-Calpe, México, 2005
- Ranovsky, Alejandro, *Filosofía del Docente Filósofo*. Editorial Colisión libros, Argentina, 2011.
- Salmerón, Fernando, *La filosofía y las actitudes morales*, S. XXI Editores, México, 1971.
- Santrock, John W, *Adolescencia*, Mac Graw Gill, Madrid, 2003
- Secretaria de Educación Pública (SEP), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Gobierno de la República, México.
- Serbach Ferriol, Alejandro, *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona 2010.
- Sierra, Justo, *Discurso de Inauguración de la Universidad Nacional* p. 112. En: <http://www.100.unam.mx/pdf/dicurso-sierra.pdf> Consultado: 7/12/12.
- Spinoza, Baruch, *Ética demostrada según el orden geométrico*, FCE, México, 2005.
- Torres, José Alfredo; Vargas Lozano, Gabriel. *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* Editorial Torres y asociados. México, 2009.

- Vasconcelos, José; *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Senado de la República, México, 2002.
- Villoro, Luis, *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*, Siglo XXI, México, 2009.
- [Wallerstein, Immanuel. *The Modern World-System*, Academic Press. New York, 1974.](#)
- Waksman, Vera; Kohan, Walter, *Filosofía para niños: Discusiones y propuestas*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2000.